



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск XXXX

Херсон – 2005

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету  
(протокол № 2 від 3.10.2005 р.).

### **Редакційна колегія:**

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, професор, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентиліук М. І.** – професор кафедри українського мовознавства та основ журналістики ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 40. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 460 с.

© ХДУ, 2005

© Видавництво ХДУ

**Адреса:** Херсонський державний університет,  
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Адаменко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

**Айралова Людмила Михайлівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Антонець Михайло Якович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Антонець Наталія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Бабіч Людмила Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар Херсонського державного університету.

**Березівська Лариса Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки АПН України.

**Белан Ганна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Білюк Наталія Сергіївна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського.

**Блах Валерія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Богомолова Ірина Володимирівна** – вчитель Херсонської вечірньої (змінної) школи № 12.

**Болгар Олена Миколаївна** – вчитель ЗОШ I ступеня № 1, м. Броди Львівської області.

**Бондар Людмила Семенівна** – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Бричок Світлана Борисівна** – старший викладач кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Бутенко Володимир Григорович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, член-кореспондент АПН України.

**Вихрущ Анатолій Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Тернопільського державного інституту народного господарства, заступник голови Тернопільської облдержадміністрації з гуманітарних питань.

**Вихрущ Віра Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

**Волкова Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

**Гавриленко Юлія Михайлівна** – заступник начальника Управління освіти науки та інноваційної діяльності Автономної республіки Крим.

**Гедвілло Олександр Іванович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного університету.

**Граненко Наталя Василівна** – аспірант Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України.

**Гриценко Ірина Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання Херсонського державного університету.

**Д'ячкова Тамара Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Дічек Наталія Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Довдер Віктор Олександрович** – завідувач науково-методичною лабораторією трудового навчання та безпеки життєдіяльності Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Єфімова Валентина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського.

**Заболотська Ольга Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету.

**Завгородня Тетяна Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

**Заєць Світлана Сергіївна** – аспірант Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

**Зайченко Іван Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології і методики викладання математики Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

**Зайченко Наталія Іванівна** – асистент кафедри методики викладання історії і суспільних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

**Ігнатенко Наталія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, в.о. професора, декан педагогічного факультету Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди.

**Калініченко Надія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. Василя Сухомлинського.

**Караманов Олексій Владиславович** – кандидат педагогічних наук, Львівський національний університет ім. Івана Франка.

**Киричок Інна Іванівна** – аспірант кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Кіщенко Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладознавства Херсонського державного університету.

**Коваленко Оксана Андріївна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського.

**Коляда Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

**Кондратенко Галина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Кочубей Тетяна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкового навчання Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

**Кошолап Олександр Федорович** – викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

**Кравченко Тетяна Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Кузьменко Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Кузьменко Юлія Василівна** – вчитель ЗОШ № 13, м. Херсон.

**Кулик Євген Володимирович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

**Кулик Ірина Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

**Лаврова Олена Вікторівна** – аспірант Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету.

**Левченко Микола Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

**Локшук Ірина Миколаївна** – викладач кафедри українознавства Рівненського державного гуманітарного університету.

**Лопушинський Іван Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, голова Суворовської районної у м. Херсоні ради та виконкому.

**Медвідь Людмила Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету.

**Могарічева Наталія Леонідівна** – кандидат біологічних наук, доцент Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського.

**Мусаєва Улькер Кязимівна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кримського державного інженерно-педагогічного університету.

**Нада Бабич** – доктор філософії, університет Стросмайера, Хорватія.

**Нусінова Жанна Наумівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Пастушенко Олександра Василівна** – асистент кафедри співу і диригування Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

**Пентилюк Марія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Петренко Оксана Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

**Петухова Любов Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Пироженко Лідія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Побірченко Наталія Семенівна** – доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

**Покровщук Людмила Михайлівна** – викладач Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

**Пугач Анжеліна Володимирівна** – здобувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Пуліна Анжеліка Анатоліївна** – викладач навчально-виховного комплексу “Сімферопольський економічний ліцей”.

**Пустовіт Григорій Петрович** – доктор педагогічних наук, вчений секретар Відділення теорії та історії педагогіки АПН України.

**Реус Наталя Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Решетуша Любов Григорівна** – аспірант кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

**Рідкоус Олеся Володимирівна** – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Романько Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Сабат Надія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

**Самоплавська Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Самсакова Ірина Владиленівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології, директор музею історії Херсонського державного університету.

**Сараєва Олена Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Саф'янюк Зоряна Георгіївна** – викладач Львівського державного екологічного політехнікуму.

**Середа Олег Леонідович** – Селищанська ЗОШ I-III ступенів, Вінницька область.

**Скоропад Інна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

**Слюсаренко Ніна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Сметанський Микола Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

**Станіслава Ірвич** – доктор філософії, ад'юнкт-професор університету Стросмайера, Хорватія.

**Степанова Олена Анатоліївна** – старший викладач кафедри соціальної роботи Херсонського державного університету.

**Стеценко Наталя Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач наукового-дослідного сектору Херсонського державного університету.

**Стражнікова Інна Василівна** – аспірант кафедри історії педагогіки Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

**Сухомлинська Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України.

**Тетерятник Маргарита Володимирівна** – директор Бериславського педагогічного училища, Херсонська область.

**Фатєєва Ельвіра Михайлівна** – завідувач центру довузівської підготовки Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

**Федяєва Валентина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Філімонова Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Форостян Анатолій Федорович** – асистент кафедри української культури і театрального мистецтва Херсонського державного університету.

**Хриков Євген Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка.

**Чепела Ірина Іванівна** – викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шевченко Світлана Миколаївна** – молодший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

**Шмалей Світлана Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

**Шпак Валентина Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка.

**Яцула Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

*РОЗДІЛ 1*

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ*

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЙОГО “ОКОЛИЦІ”**

Упродовж останніх років українські науковці не раз зверталися до осмислення методологічних і теоретичних засад розвитку сучасної науки (Див.: О.В.Сухомлинська, 1999, 2003; Н.П.Дічек, 2001; Н.Гупан, 2002; Л.Ц.Ваховський, 2005). Не повертаючись до вже сказаного ними, хотілось би зупинитись на реаліях сьогодення, адже історико-педагогічне тло щорічно збагачується все новими темами, іменами, датами, фактами, подіями й, відповідно, новими дослідниками, які створюють багатоаспектний різнобічний контекст наукової рефлексії, що включає світоглядні й культурні універсалії, історичне, наукове й соціальне знання, що у своїй сукупності й виступає контекстом дослідження. В цьому аспекті його можна образно назвати лінгвістичним та літературознавчим терміном “околиці”, наслідуючи Карла Бюлера з його “теорією околиці” стосовно мовного контексту. Ми будемо намагатися розглянути історико-педагогічне дослідження саме в такому ракурсі.

Як свідчить аналіз, науковці, які починають працювати над історико-педагогічними проблемами, дуже часто не мають відповідної освіти, не володіють історико-педагогічним мисленням. Це переважно – випускники педагогічних університетів, які закінчили різні факультети й часто мали інтегрований курс педагогіки, складовою частиною якого і є історія педагогіки.

Чому маємо в останні роки досить значне збільшення дослідників, які, може, найменшою мірою підготовлені до наукового пошуку? На мою думку, це відбувається через наявні стереотипи щодо історії педагогіки як наукової дисципліни.

Стереотип перший. Історія педагогіки – це наука, яка має значення лише для тих, хто цим займається професійно. На загал вона не має ніякого впливу на сьогодення.

Стереотип другий. Якщо дослідник через різні причини не може виконувати експериментальне дослідження, а йому конче необхідно бути кандидатом наук, то найкоротший і безпроблемний шлях досягнення мети – це історико-педагогічне дослідження.

Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки – це елементарний, бажано детальний, з широким цитуванням, переказ джерел з обраної проблеми, їх реферативний виклад.

Це, так би мовити, зовнішні стереотипи, які приваблюють молодих дослідників. Вирішивши проблему написання дисертації на користь історико-педагогічної, майбутній автор стикається з внутрішніми стереотипами, і серед них:

Стереотип перший. Оскільки з обраної теми вже існує більш або менш розлога історіографія, то дисертаційне дослідження має спиратися саме на вже наявну літературу, залишаючи поза увагою або не надаючи належної уваги власне першоджерелам.

Стереотип другий. Історико-педагогічне дослідження має дотримуватися певного канону, певного кліше щодо того, що “прогресивно”, “корисно”, а що “шкідливо” у висвітленні подій, фактів, явищ. Раніше це було чітке наслідування партійно-класових настанов. Сьогодні ж – це національна ідея в різних її варіаціях; етнопедагогіка, українство, релігійність та духовність, які завжди, за будь-яких обставин мають відігравати позитивну роль.

Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки, вся історія педагогіки цікава й значуща тільки з огляду на сьогоденні проблеми шкільництва та педагогіки. Через таку, вже й не зовсім неплідну постановку питання, з історії педагогіки вимивається історія, великі пласти педагогічного знання.

Стереотип четвертий. Звернення до найближчого минулого (середина ХІХ століття й до сьогодні) – це найбільш конструктивний шлях до пізнання логіки розвитку історико-педагогічного процесу. Античність, Середньовіччя, Відродження та Реформація нічого не можуть додати до розуміння загальних проблем освіти та виховання.



Стереотип п'ятий. Історична рефлексія не вважається нагальною потребою. Історико-педагогічне дослідження найкраще присвятити найближчому у часі десятиріччю, бо історія педагогіки – це наука, яка закінчилася вчора й продовжується сьогодні подіями, що відбуваються. Тому досить лише описати, реферувати останні статті, документи, книги – й історико-педагогічне дослідження готове.

Можна було б перераховувати й далі, але поставимо на цьому крапку. Ці й інші стереотипи спонукають до системного переосмислення загальної історії науки, віддзеркалюють проблеми історико-педагогічної науки, ставлять теоретичні запитання, на які ми маємо шукати відповіді або принаймні виділяти й визначати їх. Мені вони уявляються такими:

*Перше.* Засади розвитку історії педагогіки. Якими вони мають бути? У літературі останніх років, про які ми згадували, достатньо йшлося про філософські засади розгляду й тлумачення педагогічних реалій. Такі розвідки вкрай необхідні й доцільні, особливо тоді, коли розглядається досить великий за хронологічними рамками період – століття чи навіть більше. Охопивши великі часові відрізки, легше простежити загальний педагогічний процес, виділити циклічний, лінійний, спіралеподібний, коваріантний, постмодерний (П.Гречко, 1995), стадіальний, цивілізаційний (Г.Корнетов, 1994) чи парадігмальний (М.Богуславський, 1998) характер їхнього розвитку, бо їх можна простежити й вичленити ті зміни, які свідчать про перехід системи на інші засади діяльності або ж її розпад та створення нової.

Але зазвичай сучасне дослідження – це “мікроісторія”, яка детально вивчає будь-яку подію, факт, процес, людину, групу людей. Воно носить більш-менш локальний характер, обмежений у часі, і, вочевидь, важко, майже неможливо простежити характерні для, наприклад, лінійного розвитку тенденції та ознаки, які дозволяють схарактеризувати феномени саме у такий спосіб.

А чим же тоді має керуватися дослідник? Які підходи та які ідеї мають лежати в основі його дослідження? На мій погляд, з педагогічного боку все залежить від вибору проблеми дослідження, від того, що ж виступає предметом розгляду. Наприклад, при вивченні теми “Проблеми заохочення і покарання у школах України в 1920-х рр.” дослідник буде розглядати політико-ідеологічні (історичний контекст), соціальні реалії, теорію виховання, дитячу та педагогічну психологію, організацію навчально-виховного процесу в школі 1920-х років, понятійно-термінологічну лексику, спираючись на свій дослідницький, педагогічний світогляд, який у даному разі може бути матеріалістичним або ідеалістичним, гуманістичним або культурологічним, прагматичним або екзистенціалістським, застосовуючи, як інструментарій дослідження, одну з наукових концепцій, що розглядає виховання (поведінку) дитини – розвивальну, асоціативно-рефлексивну, гештальт-технологію, креаціоністську тощо і на основі таких методологічних і теоретичних засад прийде, зрештою, до загальнопедагогічних висновків. Тобто характер обраної теми визначає загальнопедагогічні підходи, їх синтез.

Якщо ж історико-педагогічне дослідження стосується дидактики, змісту освіти та викладання окремих предметів, необхідно знати і стан освіти, тогочасні дидактичні теорії, психологічні та педагогічні концепції, на яких вони базувалися (формальна та матеріальна освіта, інструменталізм, сцієнтизм тощо), й сучасні теорії, які є інструментами для розгляду історико-педагогічних феноменів (наприклад, особистісно-розвивальне навчання, кейс-технології, модульне навчання тощо).

*Друге.* Історико-педагогічне дослідження – це (хочеться нам того чи ні) сплав історичного дослідження та педагогічного. Це не “сидіння на двох стільцях”, а один великий стілець. Як і історик, історик педагогіки – “раб джерела ... того, чого немає в джерелах, – не існує, і ми не маємо право про це говорити” [1]. Але коли для істориків джерело і є предметом дослідження, то в істориків педагогіки воно дуже часто є засобом для вичленення, розкриття тієї чи іншої ідеї, факту, системи тощо, тобто метод дослідження співпадає з об'єктом, відіграє іншу функцію залежно від предмета дослідження.

Отже, джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання виступають основою історико-педагогічного дослідження. І в той час, коли історики вимогливо ставляться до джерел, то в історико-педагогічному дослідженні трапляється досить недбале, ненаукове ставлення до джерельної бази. Нерідко в історико-педагогічній праці трапляються посилення або ж опертя на популярні енциклопедії, антології, хрестоматії, навчальні посібники, підручники, науково-популярну літературу, які, якщо не виступають предметом спеціального дослідження, не можуть розглядатися взагалі як джерела. Для історика (і історика педагогіки) першочерговим є “примат писемних і архівних джерел, розлога системи посилань, критичний аналіз свідчень, нарративна форма репрезентації досвіду” [2].

Хотілось би в цьому зв'язку згадати невеличку книжечку “Як написати дипломну роботу. Гуманітарні науки” (переклад з італійської, М., 2003) всесвітньо відомого італійського письменника, культуролога, фахівця з семіотики, професора університету Умберто Еко, ознайомлення з якою викличе справжнє задоволення й дасть чітке уявлення про підходи до написання наукової роботи.

Так от, професор вважає, що для гуманітарного дослідження (в тому числі й історико-педагогічного), його літературна основа поділяється на первинні першоджерела й вторинні, або література про предмет дослідження та критична література. У визначеному предметі дослідження джерела мають бути лише первинними. Наприклад, при дослідженні педагогічних поглядів Б.Д.Грінченка твори (архіви) самого педагога виступають первинними, а література, присвячена просвітнику, а також дослідження його педагогічної спадщини – це вторинні джерела, які не лише мають бути розглянуті в огляді літератури про Б.Д.Грінченка, а й виступають основою для розгляду часткових питань. Причому, проаналізувавши їх, автор дослідження має аргументувати, чому саме вони не задовольняють його і з якою метою він розпочинає свою роботу.

Першоджерелами в усьому світі вважаються першодруки та академічні видання текстів. Звичайно, трапляється, що першоджерело недоступне, тоді його аналогом може виступати повне перевидання, доповнене й впорядковане, але посилення на перше видання має бути обов'язковим. Цитування ж, наприклад, того ж Б.Д.Грінченка, іншими авторами не можуть виступати першоджерелами, їх можна використовувати як вторинні джерела.

Але далеко не всі науковці дотримуються цих правил. Наприклад, у дисертаційному дослідженні “Розвиток теорії та практики вільного виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.” майже не зустрічаємо посилань на першоджерела, дослідження побудоване на переказі існуючих тематичних статей і книг різного ґатунку – від наукових праць до публіцистики і носить демонстраційний, вторинний характер.

Неприпустимий, на наш погляд, і метод висмикування окремих, необхідних авторові для доведення власних тез, цитат. Наприклад, у дисертаційному дослідженні “Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки” доводиться, що А.С.Макаренко спирався на етнопедагогіку, був прихильником української ідеї. Причому автор наводить відповідні цитати, а якщо їх не знаходить, то домислює. Його власні домисли не можуть бути оцінені з наукової точки зору, бо спираються на припущення можливості того чи іншого факту, якого не можна довести. За такою методикою можна дійти до будь-яких бажаних авторові висновків.

Звичайно, що тут йдеться про елементарні речі, які повинен знати кожен, але, на превеликий жаль, аналіз досліджень з історії педагогіки, навіть докторського рівня, свідчить, що не всі автори володіють методами історико-педагогічного дослідження, тобто його методологією.

Великого значення в цьому зв'язку набуває бібліографія (історіографія) історико-педагогічного дослідження. Це не список прочитаної автором літератури з відповідної проблеми, а ті джерела, ті дослідження, на основі яких написана робота. Значною мірою вона свідчить про позицію автора, його методологію та концепцію.

Отже, історія педагогіки – це сплав джерел, їхня ієрархія (що поєднує з її історією) та педагогіка, той її напрям, який обрано проблемою дослідження.

Обрання, постановка проблеми – найважливіша складова дослідницького процесу. Розв'язання певної проблеми як форми знання в історико-педагогічному дослідженні має свою специфіку – це знання реконструюється, а не створюється, вона носить характер історико-наукової рефлексії (І.Касавін, 2004). Внаслідок специфічності об'єкта дослідження, до проблеми долучається соціальний, культурний, науковий, історичний, лінгвістичний контекст.

Такий методологічний підхід надасть змогу фахово, професійно й всебічно подивитися на педагогічні процеси, що відбувалися в минулому, виявити зрушення та новації (або, навпаки, регрес), простежити як рухався, відбувався досліджуваний феномен – циклічно, лінійно, спірально чи в якийсь інший спосіб.

*Третє.* Значну роль в історико-педагогічному дослідженні має форма викладу – це наратив (тобто переказ), який завжди був притаманний усім історичним та історико-педагогічним дослідженням, незалежно від поставленої проблеми. Але вимоги до наративу весь час підвищуються, і зараз він швидше нагадує аналіз, аніж виклад, переказ. Наратив передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження. Ці твердження можуть носити різний характер: причинні (вияснення причин, змін, розвитку), еволюційно-генетичні, функціонально-генетичні (вияснення наявності подій або процесів у певній послідовності, залежності й обумовленості) та функціональні (виявлення та реалізація певних властивостей, простий опис). Визначені підходи, як правило, поєднуються в одному й тому ж дослідженні, залежно від поставленої проблеми та завдань, і загалом збагачують та урізноманітнюють наративний виклад. До методології дослідження історико-педагогічних реалій долучаються, вплітаються й сучасні тексти та контексти різного спрямування, прямо чи опосередковано залежні від розглядуваної педагогічної проблеми. Це своєрідний мегатекст, характерний для постмодернізму. Наразі такого роду дослідження практично відсутні в проблемному полі історії педагогіки, бо вимагають наукової досконалості та потребують фахової аргументації, широкого педагогічного світогляду.

*Четверта позиція* – це визначення хронологічних меж дослідження, суттєвого складника будь-якої історико-педагогічної розвідки. Питання періодизації постають перед кожним дослідником, який розпочинає свою роботу. Передусім хронологічний вимір залежить від проблеми дослідження, її масштабності. Якщо висунута дослідником проблема має великий період розвитку, наприклад, сімейне виховання у XIX–XX ст., дослідник може використати одну з наявних періодизацій розвитку педагогічної думки. Якщо автор вважає їх недосконалими або непридатними для розв'язання своєї проблеми, він висуває періодизацію одним із своїх завдань й аргументує свою позицію.

Коли ж звернемось до найпоширенішого типу історико-педагогічних досліджень, – мікроісторії, то визначення часового періоду часто достатньо не вмотивовується. Особливо це стосується не висхідної (початкової) межі дослідження, а верхньої межі, тобто завершення розгляду того чи іншого феномена. Часто вона прив'язується не до проблеми, а до загальноідеологічного або до загальнопедагогічного процесу.

Наприклад, дослідження “Теорія і практика викладання іноземної мови в школах України (1920-і рр.)” хронологічно обрана дуже невдало, тому що саме в цей період у школах іноземна мова не була обов'язковим предметом, отже, викладалась далеко не у всіх школах, джерел відповідно мало. Завершується дослідження 1930-ми роками, коли роль іноземної мови у змісті шкільної освіти значно зростає. І щоб вийти з ситуації, дослідник безсистемно аналізував і додосліджуваний і післядосліджуваний періоди, порушуючи при цьому логіку, систему викладу, зводячи нанівець наукову новизну й результати дослідження.

Кожний обраний період має бути науково обґрунтований, вмотивований і причому мотивація має бути науково переконливою. Але чи доцільно обмежуватися лише визначеним

хронологічним періодом, завершивши проблему, наприклад, тими ж 1920-ми роками? Підкреслимо ще раз, що підхід залежить від проблеми дослідження. Якщо, наприклад, розглядаються питання шкільної дисципліни в 1950-х рр., то варто було б простежити цей педагогічний феномен у його подальшому розвитку аж досьогодні, аби побачити, визначити, які ідеї ще живі й сьогодні, а які пішли разом з часом і чому це сталося.

У контексті часового виміру історико-педагогічного процесу сьогодні досить гостро постало питання про те, чи можуть останні 15–20 років (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) бути предметом історико-педагогічного дослідження. Ця проблема, на мій погляд, потребує окремої дискусії й аргументації. У мене особисто є ряд застережень щодо включення цього періоду в історико-педагогічний процес. Коли розглядається педагогічне явище в минулому (в освіті чи вихованні), ми знаємо, що воно має певні педагогічні результати – позитивні чи негативні, закріплені у відповідних джерелах. Наприклад, проблема “Трудової спрямованості навчання в школах України 1920-х рр.” отримала відображення у різних джерелах як теоретично (наукова аргументація), так і, що найважливіше для прикладної науки, практично (навчальні програми, підручники, методичні матеріали, протоколи засідань педагогічних рад тощо). Це явище, досить віддалене у часі, можна об’єктивно й всебічно проаналізувати: чи насправді навчальний процес у школах України мав трудову спрямованість, в чому вона полягала, чи була однорідною, наскільки теорія розходила з практикою, й, що досить важливо, що з цією трудовою спрямованістю сталося – чи вона була характерною саме для школи цього періоду, чи вона продовжувалась (спіралевидно чи лінійно) у інші періоди у тих чи інших формах. Така дослідницька технологія дозволить розглянути обрану тему й зробити відповідні загальнопедагогічні висновки.

А от у дослідженні “Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)” відсутня історіографія проблеми, що є обов’язковою умовою будь-якого дослідження, а тим більше історико-педагогічного. В дослідження перенесено й реферативно описано, що таке “педагогічні технології”, “гуманізація”, “гуманістично-зорієнтована педагогічна технологія”, тобто визначення, без яких сьогодні не виходить жоден підручник чи посібник з педагогіки. Але ж завданням історико-педагогічного дослідження є верифікація того факту, чи стали ці гуманістично-зорієнтовані технології навчання природничих дисциплін щоденною практикою, чи вони є характерною рисою “передового педагогічного досвіду” і якими методами та засобами це вимірюється й аргументується. Цього, на жаль, у дослідженні немає, і взагалі цій проблемі присвячено аж один розділ із трьох наявних. Чи можна назвати таку роботу історико-педагогічним дослідженням? Навряд чи.

Свої аргументи я підтверджую думками відомого російського історика педагогіки О.І.Піскунова, який зазначав з іншого приводу: “Більш або менш об’єктивна оцінка фактичного протистояння шкільної практики педагогічній науці в 60–80 роки ХХ ст. потребує відсторонення у часі, очевидно ще не на одне десятиліття” [3]. І він же стосовно спадщини А.С.Макаренка: “Однак більш повну й об’єктивну оцінку ролі А.С.Макаренка зможуть дати лише дослідники ХХІ ст. Ми ж усі знаходимося ще в тому ж ментальному просторі, що й педагоги 50–80-х років нашого століття” [3: 290].

Але все ж проблеми історії педагогіки – це відповіді на виклики сьогодення і розкриття того, як відповідали на схожі проблеми їх сучасники, яка була їхня педагогічна аргументація і чи втілювалося це в практику чи ні. Піднята в історико-педагогічному дослідженні проблема може бути зовнішньою стосовно історико-педагогічного процесу, диктуватися сьогоднішніми педагогічними, ідеологічними, релігійними питаннями. Її ж вирішення цілком лежить у площині історичного дискурсу. У педагогіці, освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. поставлені проблеми ще не вирішені, і ніхто не може запевнити, що вони вирішаться у той чи інший спосіб.

*П’яте.* Хотілось би зупинитися ще на одному складнику історико-педагогічного дослідження – наявності (або відсутності) експерименту. Сама постановка питання є досить абстрактною, але можна міркувати й в такому ракурсі. Розглядаючи той чи інший факт,

подію, явище або персоналію в історико-педагогічному процесі, ми аналізуємо їх у єдності існуючих, заданих на той час, реалій, і не лише педагогічних, а й політичних, соціальних, ідеологічних, особистісно-індивідуальних тощо, які в сукупності були притаманні досліджуваному періоду і в більшій чи меншій мірі впливали на педагогічні явища. Як не можна ступити двічі в одну й ту ж річку, так і не можна відтворити ту ж саму педагогічну ситуацію. Так про який експеримент може йти мова? Тим більше, що в дослідженні можуть розглядатися не лише 1920-і рр. ХХ ст., а й ХІХ, й ХVІІІ ст.

Але в історико-педагогічному дослідженні має простежуватися розвиток розглядуваної проблеми, її головні ідеї, систематизуватися універсальні освітньо-виховні принципи й правила тощо. Причому не лише сьогоdnішній зріз (як методологія), а аналіз історичного перебігу, історичного контексту.

У проблемноорієнтованому дослідженні сучасні теорії (сучасний контекст) вступають у діалог з педагогічною проблематикою минулого, збагачують і розширюють уявлення про приписи, персоналії, інституції тощо й тим самим удосконалюють сучасний теоретико-методологічний пошук (В.Г.Безрогов, 1996).

І ось ми поступово підійшли до питання, що складає суттєву складову історико-педагогічного дослідження – до дослідника, до його особистості. Педагогічне (або історичне) джерело як носій інформації, історик педагогіки як інтерпретатор джерела і історико-педагогічне дослідження як результат наукової творчості складають єдине ціле, нерозривну тріаду. І, без сумніву, дослідник як творець тексту, інтерпретатор ідей, подій, фактів посідає в цій тріаді чільне місце. Він має знати сьогоdnішнє і минуле, бути далекоглядним і сучасним, він обов'язково має поєднувати педагогічний світогляд й історичне мислення.

Для того, щоб отримати такого фахівця, потрібен не один рік, потрібне середовище, наукове співтовариство. Це університетські кафедри педагогіки, до складу яких входять спеціалісти з історії педагогіки, але їх не так багато. Часто буває, що, підготувавши дисертаційне дослідження з історії педагогіки, автор продовжує свою роботу на іншій кафедрі – іноземних мов (найчастіше), природничо-математичних дисциплін.

Окреме місце в розвитку історико-педагогічного знання в Україні посідає лабораторія історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України, яка об'єднує фахівців з історико-педагогічної проблематики, виступає науковим осередком дослідження історико-педагогічних проблем, певним апробаційним центром розгляду й оцінювання історико-педагогічних досліджень. Вона долучає до роботи не лише своїх співробітників, а й тих докторів наук, які виростили в лабораторії й підтримують з нею тісні наукові зв'язки.

З огляду на популярність історико-педагогічної проблематики в Україні, було б доцільно розширити функції лабораторії, перетворивши її на центр розробки історико-педагогічної проблематики, зосередивши зусилля на створенні баз даних, історіографій, бібліографій різного типу, хрестоматій, тематичних підбірок, які складають основу для спеціалізованих досліджень з історії педагогіки. Бо в певному сенсі лабораторія історії педагогіки, науковці – це автори розробки історико-педагогічної проблематики в Україні.

Саме лабораторія зніціювала створення Українського товариства істориків педагогіки, яке також має здійснювати прогностичні й оціночні функції досліджень, долучатися до моніторингу якості історико-педагогічних робіт. Цьому сприяють і щорічні наукові конференції, присвячені проблемам історії педагогіки, і започаткований у 2004 році Історико-педагогічний альманах, який буде виходити двічі на рік і відображати на своїх сторінках стан розвитку історико-педагогічного процесу в Україні та за її межами.

Спільними зусиллями представників університетської науки, науково-дослідних установ та Товариства істориків педагогіки будемо розширювати проблемне поле історико-педагогічної науки, піклуватися про якість історико-педагогічних досліджень, збагачувати його новими підходами, інтерпретаціями, тлумаченням, сприяти розвитку історії педагогіки як суттєвого складника сучасної науки про дитину.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Яковенко Н. “Історик – раб джерела” // Дзеркало тижня. – 16 жовтня 2004 р. – С.21.
2. Біленький С. Спроба “Догми” для української історіографії // Критика. – Червень, 2004. – С.16.
3. История педагогики. Часть 2. С. XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие / Под ред. А.И.Пискунова. – М., – 1998. – С.284.

УДК 371.036

Бутенко В.Г.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

**Вступ.** Сьогодні чимало наукових праць у сфері філософії, психології, педагогіки присвячено дослідженню проблеми духовності особистості та її формування. На цю тему прагнуть розмірковувати філософи, акцентуючи увагу на теоретико-методологічних засадах становлення і розвитку духовності людини, висловлюють свої погляди з питань духовного розвитку людини психологи і педагоги, наголошуючи, що в сучасних умовах особливої гостроти набувають питання формування духовної культури, системи духовних цінностей молодого покоління. Можна бачити чимало рекомендацій і методичних порад щодо збагачення духовного світу дітей та молоді, розвитку окремих проявів духовної культури учнів, становлення певної системи духовних пріоритетів та цінностей в житті сучасника [3].

За таких обставин утверджується загальне враження про те, що зазначена проблема усвідомлюється широкими колами наукової громадськості, знаходиться у центрі уваги організаторів освіти і виховання і тому отримує належне теоретичне і практичне вирішення. При цьому підкреслюється, що “загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості через навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави” [6].

Проте, як засвідчує сучасна практика вирішення вказаної проблеми, таке враження є помилковим і не завжди відповідає об’єктивним реаліям буття, пов’язаним з духовним розвитком особистості. Особливо гострими залишаються такі питання, як роль і місце духовних цінностей у вихованні дітей та молоді, ставлення сучасників до духовних цінностей у повсякденному житті, праці, побуті, творчості, оволодіння способами духовної самореалізації учнями загальноосвітньої школи, утвердження принципів духовності у сфері професійної діяльності. Звідси виникає потреба у проведенні наукових досліджень, які б дозволяли більш глибоко осмислити сутність цього складного явища в житті людини і суспільства, розкрити ряд особливостей духовності людини.

**Формулювання цілей роботи.** З метою послідовного й ефективного вирішення вказаної проблеми ми вважаємо доцільним виділення окремих теоретико-методологічних положень, які б дозволяли більш повно уявити складну природу духовності людини, її зумовленість та залежність від впливу певних чинників. Завдання дослідження полягають у тому, щоб:

- визначити сутність духовності, як складової в системі ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе;
- розкрити зміст, сутність та функції духовного процесу в житті людини;
- виділити окремі педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію і розвиток духовних якостей особистості.

**Результати дослідження.** На основі проведеного теоретичного аналізу [4; 5; 7] можемо зазначити, що духовність є не міф і не вигадка суспільства, а це є та реальність, з якою людина стикається щодня, спостерігаючи її прояви у різних формах, зокрема у способах поведінки окремих людей, їх ставленні до природи, предметних речей, побуту, цінностей мистецтва тощо.

Крім проявів духовності у своєму житті людина сприймає і ті речі, які не мають такого статусу, але які є залежними у певній мірі від духовної сфери й активності людини. Отже, залишати таке розповсюджене явище без належної уваги, з боку науки, не можна, і тому в умовах сьогодення все гостріше вченими наголошується на необхідності глибокого осмислення природного явища, виявлення його закономірностей та умов повноцінного розвитку. При цьому слід зазначити, що попередній історичний досвід пізнання духовних процесів дозволив зробити головний висновок. Його зміст полягає в тому, що духовність є тією категорією, яка пов'язана з системою взаємовідносин людини і навколишньої дійсності. Поза людською свідомістю та існуючою дійсністю духовність не існувала й існувати не може. Саме тому будь-які вигадки (міфічні, теологічні та ін.) щодо існування духовності за межами людської і суспільної свідомості є звичайною помилкою. Наявність у минулому подібних невірних поглядів на природу духовності можна пояснити лише недостатнім розвитком наукового знання на певних історичних етапах розвитку суспільства. Сьогодні, коли наука здатна дати аргументовану відповідь на це питання, посилаючись на результати серйозних досліджень, йти шляхом примітивного й невірного тлумачення природи духовності людини просто неприпустимо, шкідливо для суспільства і його майбутнього.

Можемо зазначити, що духовність людини є складним та багатоаспектним явищем і тому його осмислення важливо здійснювати передусім на методологічному рівні, тобто в межах тих наукових координат, які є відправними у поясненні її сутності, природи, зовнішніх і внутрішніх залежностей, можливостей розвитку тощо. Для більш повного уявлення про це явище нами запропоновано теоретичну модель, яка розкриває складові духовного процесу, їх взаємозв'язок та функціонування (рис. 1).

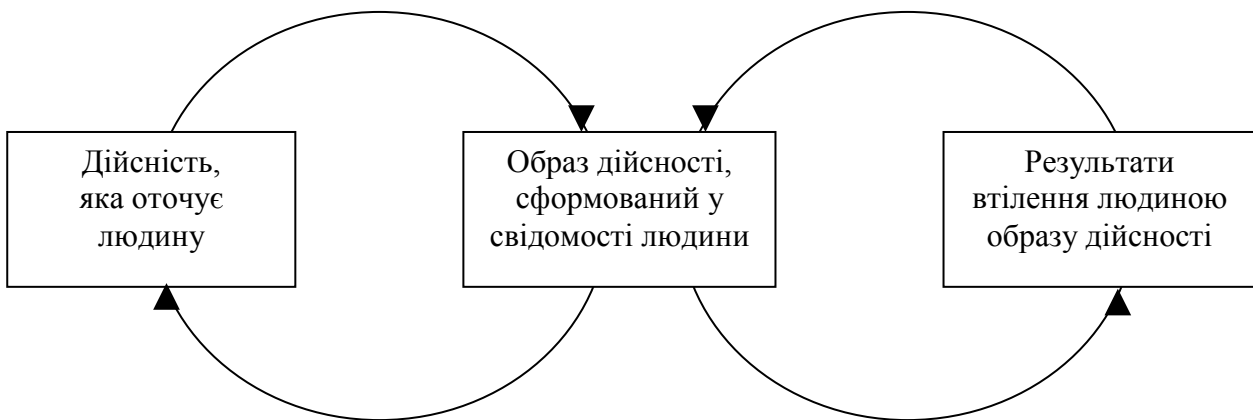


Рис 1. Складові духовного процесу.

Визначаючи сутність духовності, можемо підкреслити, що це є образне освоєння навколишньої дійсності, яке відбувається завдяки свідомості людини, її вмінню сприймати, осмислювати та втілювати на практиці те, що набуло певного значення, цінності тощо. Саме тому у духовному розвитку можна виділити ряд важливих проявів, а саме: гносеологічний, креативний та діяльнісний.

**Гносеологічний прояв духовності.** Складові духовного розвитку мають певну функціональну визначеність і тому відіграють важливу роль у цьому процесі. При цьому слід зазначити, що першоосновою духовності людини та її визначальним джерелом є навколишня дійсність, яка оточує людину у повсякденному житті, навчанні, праці, відпочинку тощо. Саме навколишня дійсність є тим невичерпним джерелом, у якому людина може черпати

певні знання, набувати емоційний досвід, збагачувати свої уявлення, поняття, світоглядні цінності та орієнтири. Отже, існує певна залежність духовного розвитку людини від того середовища, у якому вона знаходиться, навчається, працює, спілкується. Головною функцією середовища у духовному процесі є гносеологічна. Адже завдяки навколишньому середовищу людина може взяти для себе усе те, що накопичувалося віками під впливом природних і соціально-історичних процесів, і що може стати основою для становлення її духовних сил та можливостей.

Залежно від того, яким є реальне пізнання навколишньої дійсності й відбувається духовний розвиток людини, насичення новими і необхідними знаннями, почуттями тощо. Обмежене у своєму змісті і формах пізнання навколишньої дійсності не може дати людині необхідний духовний досвід, спрощує її духовний світ, знецінює окремі його аспекти, руйнує духовне ставлення до окремих проявів життя. Звідси усвідомлюється важлива закономірність духовного розвитку, а саме: духовний розвиток особистості набуває реальності й сили передусім завдяки правильно організованому пізнанню людиною навколишньої дійсності. Відкриті або закриті форми ігнорування гносеологічних аспектів негативно позначаються на духовному розвитку людини. Духовний розвиток особистості набуває необхідної сили й активності лише завдяки повноцінному пізнанню середовища, яке здатне позитивно впливати й збагачувати духовний світ людини.

Створити необхідні умови для повноцінного пізнання дійсності є актуальним соціально-педагогічним завданням, суть якого полягає не у згортанні можливостей пізнання навколишньої дійсності, а навпаки – у створенні умов для її повноцінного сприймання, осмислення, узагальнення тощо. Отже, саме цим шляхом суспільна практика зможе ефективно впливати на цей процес, створюючи тим самим важливі передумови для становлення духовності людини.

На жаль, можемо констатувати, що пізнання навколишньої дійсності, яке відбувається сьогодні в системі шкільної освіти, ще не розкриває потенційних можливостей впливу на духовність людини. Йдеться, зокрема, про такі сфери пізнання навколишньої дійсності, як суспільні відносини, сімейний побут, розвиток природи, становлення художньої культури і мистецтва та ін. У пізнанні цих питань людського життя є ще чимало того, що залишається поза увагою людини, що обмежує її шлях до освоєння справжніх духовних цінностей.

**Креативний прояв духовності.** На шляху духовного розвитку людини важливо виділити її креативну активність, пов'язану зі створенням власного образу дійсності. Підкреслимо, що цей образ не повинен нав'язуватися або передаватися у готовому, завершеному стані. Це було б серйозною помилкою у зміцненні духовного потенціалу людини. Свій образ дійсності має виплекати людина, спираючись на власні сили, набуті знання, емоційний досвід. Це стосується, зокрема, таких проявів духовності, як морально-естетичний ідеал, система життєво важливих пріоритетів і цінностей, уподобання у сфері мистецтва тощо. Створення власного образу навколишньої дійсності, виявлення особистісних принципів та підходів до визначення життєвих пріоритетів виявляє особливу роль та функцію креативного прояву духовності.

Наше звернення до креативного прояву духовності людини є не випадковим і зумовлене тим, що особистість у процесі духовного становлення і розвитку не повинна бути споживачем готових цінностей, норм поведінки, стилю взаємин у колективі тощо. Репродуктивне засвоєння певних знань та досвіду не може позитивно впливати на особистісний образ дійсності. Креативний характер цього процесу повинен стати протидією щодо різних форм відхилень на шляху становлення духовності людини. Адже, відпрацьовуючи власний механізм духовної самоорганізації, людина тим самим зможе відкрити хибні уявлення про соціальні цінності, розвинути вірні морально-правові погляди, збагатити власну емоційно-почуттєву сферу.

Образ дійсності, який закріплюється у свідомості людини, повинен мати повноцінний зміст, який би відповідав сучасним уявленням людини і суспільства про предмети, явища, процеси тощо. Одним із прикладів цього є формування у дітей та молоді образу людини з



певною системою моральних цінностей. Яким повинен бути цей образ, якими моральними рисами і якостями має володіти сучасна людина? Відповіді на це питання, на жаль, існуюча практика виховання не дає. Серед широкої громадськості розгортається гостра дискусія щодо етики, яку мають вивчати діти в школі. Вона повинна мати світський чи релігійний зміст, орієнтувати школярів на моральні норми поведінки, виплекані історією українського народу чи привнесені з культурного досвіду інших країн?

Відповідь на це питання має бути однозначною, пов'язаною з тим, чи зможе запропонований учням курс етики забезпечити їх духовну зрілість, чи задовольнить він їхні пізнавальні та особистісні потреби у сфері моральних відносин, чи дозволить створити власний образ людини, яка сповідує високі принципи моралі, визначені національною культурою українського народу.

**Діяльнісний прояв духовності.** Акумуляовані на рівні свідомості почуття і знання, поняття і уявлення про навколишню дійсність не можуть залишатися в якості власне духовного надбання особистості. Вони покликані допомагати людині і суспільству, сприяти організації різних форм і напрямів життєвого процесу. Звідси виявляється необхідність того, щоб духовні цінності особистості знайшли своє практичне втілення, були використані у побуті, праці, навчанні, творчості, спілкуванні. Сьогодні досить гострим сприймається питання про відкриття широких можливостей для втілення людиною власного образу дійсності, тобто образу поведінки, відносин з іншими людьми, створення певних речей, організації художньо-творчого пошуку.

Зазначимо, що ця складова духовного розвитку людини заслуговує особливої уваги у зв'язку з тим, що в умовах демократичного суспільства духовність людини не може залишатися на рівні знань, почуттів, понять, уявлень, світовідношення. Цей процес обов'язково має охоплювати діяльність, пов'язану із використанням на практиці набутого на особистісному рівні світоглядного, морального, естетичного досвіду. Для духовної самореалізації дітей та молоді важливо створювати відповідні умови. Це стосується ігрової, пізнавальної, навчальної, клубної, громадської, творчої спортивно-оздоровчої та інших видів діяльності [9].

Безперечно, духовність людини – це процес накопичення певного досвіду пізнання і перетворення дійсності, коли особистість прагне досягти конкретних прагматичних, пізнавальних, творчих результатів. При цьому не слід думати, що цей процес на цьому завершується. Як засвідчують результати психологічних досліджень, шлях духовного розвитку продовжується, але вже на більш високому рівні. Йдеться про зворотній процес, коли результати втілення людиною образу дійсності певним чином сприймаються, оцінюються або переосмислюються і на цій основі на рівні свідомості утворюється оновлений або закріплюється попередній образ дійсності. На прикладі такого процесу можна спостерігати суттєві зміни, які відбуваються у духовному розвитку людини, зокрема у становленні світоглядних орієнтацій, визначенні морально-правових засад життя, виявленні естетичного ставлення до мистецтва.

Завершальним етапом, який засвідчує духовний процес у житті людини, є власне ставлення її до навколишньої дійсності. Це ставлення виявляється у тому, що людина не залишається байдужою до певних предметів чи явищ, цікавиться ними, відчуває потребу у взаємодії з ними. При цьому слід підкреслити, що цей процес відбувається на основі раніше визначеного образу дійсності, тобто тих норм, правил, принципів, цінностей, які були людиною засвоєні та прийняті як особистісно значущі. Результати такого духовного ставлення до навколишньої дійсності людина знаходить чи не знаходить підтвердження своїм поглядам, уявленням, почуттям. Відбувається осмислення та переосмислення ціннісної сутності окремих речей, подій, явищ суспільного або особистісного життя. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність у стимулюванні та зміцненні духовної активності особистості, особливо у шкільному та студентському віці, спрямуванні її духовних сил на глибоке сприймання і осмислення явищ дійсності.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що духовність людини за своєю сутністю не є унормованим або репродуктивно засвоєним каноном. Це надзвичайно динамічна й рухлива категорія, яка знаходиться залежно від складових цього процесу, постійно змінюється під їх впливом. І це є характерною ознакою духовності особистості, яка ніколи не залишається на рівні репродуктивно засвоєних норм чи правил, постійно прагне наближатися до глибинних зв'язків, закономірностей навколишнього життя. При цьому образ дійсності, закріплений у свідомості людини, виконує дві основні функції: акумулювання та реалізації духовних сил і можливостей людини. Перша функція полягає в тому, що образ дійсності, який закріплюється у свідомості людини, постійно акумулює, інтегрує, об'єднує у собі все те, що розкриває духовний зміст та цінність навколишньої дійсності. Друга функція виявляється в тому, що саме через духовний образ дійсності, сформований у свідомості особистості, відбувається транспозиція того, що пропонують для духовного розвитку існуюча суспільна практика, а також результати попереднього втілення людиною образу дійсності.

**Результати дослідження.** Для педагогічного забезпечення духовного розвитку особистості потрібно створити відповідні умови. Їх декілька:

- у системі шкільної та вузівської освіти забезпечити належним чином пізнавальний процес, спрямований на повноцінне освоєння необхідних знань, понять та уявлень про навколишню дійсність. Учнівській та студентській молоді потрібне глибоке пізнання закономірностей розвитку природи, людини і суспільства, життєва компетентність людини повинна бути спрямована на пізнання навколишньої дійсності, яка гармонійно поєднує у собі зміст і форму, внутрішнє і зовнішнє, суспільне й особистісне, минуле і сьогодення, реальне й бажане;
- актуалізувати увагу особистості на її потенційних можливостях і ролі у створенні повноцінного власного образу дійсності. Саме образ дійсності, який акумулює у собі різні види інформації, покликаний стати на перешкоді анатомуванню особистості, коли розвиваються одні і нехтуються інші аспекти розвитку людини, коли звертається увага на зовнішні і недооцінюються внутрішні параметри розвитку людини. Образ дійсності має перетворитися у важливий механізм саморегуляції людини та глибокого усвідомлення себе не лише як носія певних знань, але й відповідального за сформовані життєві принципи, цінності і норми;
- залучати дітей та молодь до активних і різноманітних форм і способів духовної діяльності у сфері навчання, праці, побуту, мистецтва тощо. Середня і вища школа покликана відкрити широкий простір до апробації на практиці духовних принципів які б гармонізували взаємини особистості з навколишнім світом, дозволили кожній людині переконатися на практиці, що духовність є всезагальним явищем їхнього життя, яке вносить необхідні елементи співвідношення, гармонії та краси, робить його змістовним і повноцінним.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бутенко В.Г. Основи духовного розвитку учнівської молоді у процесі художньо-естетичної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 147–159.
2. Власенко О.М. Духовно-моральні цінності у розвитку особистості // Духовність українства. – Кіровоград – Житомир, 2005. – Вип. 8. – С. 21–23.
3. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. – Луганськ, 2005. – Вип. 2 (8). – 243 с.
4. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи: сутність, функції, педагогічне стимулювання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 527–536.
5. Крайняя Н.В. Проблема духовности в системе подготовки и воспитания будущих учителей физической культуры // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного

виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків – Донецьк: ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – № 10. – С. 34–38.

6. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука: Законодавчі та методологічні основи: Навчальний посібник. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2004. – С. 36.
7. Ткачова Т.М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004. – 20 с.

**УДК 37 (09) (477.8)**

**Вихрущ А.В., Вихрущ В.О.**

## ***КАТЕГОРІАЛЬНА ОСНОВА ІСТОРИКО-ДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ***

Специфіка історико-педагогічних і, зокрема, історико-дидактичних досліджень полягає у тому, що стабільність педагогічних систем відносна, оскільки на них постійно впливають об’єктивні фактори (саме життя, об’єктивні суспільні потреби), що призводить не тільки до періодичного уточнення, але й до змін її окремих компонентів. Ці зміни, залежно від їх природи (еволюційні вони чи революційні), є причиною змін у самій системі. У зв’язку з цим основи педагогіки неперервно збагачуються і поглиблюються, відображаючи об’єктивні соціально-економічні умови і вимоги суспільства. Не можна не бачити, що основи педагогіки як найбільш фундаментальні теоретичні положення охоплюють дуже широке коло явищ і при цьому не можуть замінити власне педагогічної теорії, яка стосується безпосередньо педагогічної діяльності.

Питання про сутність педагогічної теорії, про способи її формування і використання з метою наукового передбачення є особливо актуальним для сучасної дидактики і відображені у працях В.П.Беспалька, Б.С.Гершунського, Б.М.Кедрова, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, А.І.Ракітова, З.І.Равкіна та інших.

Весь процес формування дидактичної думки і теорії навчання як наукової галузі визначався домінуванням того чи іншого спрямовуючого фактора – складової цілісної педагогічної (дидактичної) системи. Відповідно до його особливостей створювалися та розвивалися основні концепції або напрямки теорії навчання: філософський, практичний, теоретичний та психологічний.

Метою статті є визначення характеру закономірних зв’язків та підпорядкованості методологічних категорій (система, теорія, педагогічна теорія, концепція навчання, домінанта навчання, модель навчання) як основи історико-дидактичного дослідження.

Для історії педагогіки розв’язання цієї проблеми важливе через те, що дозволяє встановити певні причинно-наслідкові зв’язки, закономірності. “Теорія – це уже (протилежне) визначення наукового поняття (мова йде про основне поняття даної теоретичної системи). Саме тому, що система може бути інтерпретована як одне розвинене поняття, сутність предмета, ця система понять є теорією. Двох, трьох або чотирьох сутностей у предмета (оскільки він сприймається як окремий предмет, тобто як щось відносно замкнуте) взагалі не буває” [1: 13]. Характеризуючи наукову теорію як єдність різноманіття, ми характеризуємо її як поняття. Характеризуючи поняття як єдність різноманіття, ми осмислюємо його як наукову теорію [1: 23]. Проте теорія не обмежується узагальненням даних практики. Вона розкриває нові зв’язки, сторони предмета, явища і тим самим допомагає практиці успішніше оволодівати ними: “... у розвитку поняття принципово можна уявити (нехай в елементарній, ідеалізованій формі) соціально-історичний процес руху науки (тобто, по суті, рух всього суспільного виробництва, взятого в його духовній, пізнавальній потенції)” [1: 18].

Останнім часом філософським та наукознавчим проблемам формування наукової теорії і її відношення до дійсності приділяється багато уваги [3; 4; 5; 6; 8; 9]. Існують різні

визначення цього компоненту логічної структури науки, але при цьому все більше усвідомлюється той факт, що попри виконання описової, пояснювальної та прогностичної функцій теорія повинна виконувати і перетворюючу функцію. Всі вищевказані функції у повному обсязі можуть виконувати тільки ті теорії, які найбільш повно і адекватно відображають всю сукупність явищ, які вони охоплюють. Тому зараз проводяться активні пошуки таких підходів і концепцій, які б дозволили перейти від конкретних за своїм характером, але локальних теоретичних побудов, до більш загальних і багатопланових педагогічних теорій.

В.П.Беспалько зазначає, що чітке і однозначне розуміння суті і значення педагогічної системи важливе не тільки для розкриття технології організації навчального процесу, але й для розробки і аналізу концепції навчання. “Якщо існує певна педагогічна система, то її створення і функціонування завжди підкоряється певній концепції”, – стверджує він [2: 7]. При цьому саме поняття “концепція” тлумачиться як “...система опису певного об’єкту або явища, яка сприяє його розумінню, трактуванню, виявленню керівних ідей його побудови та функціонування” [2: 7]. Предмет педагогічної науки, який представляє концепцію, – педагогічна (дидактична) система, а явище – виховний (навчальний) процес, який відбувається у рамках цієї педагогічної (дидактичної) системи. Загальна концепція освіти (навчання) є, за визначенням В.П.Беспалька, поелементною характеристикою педагогічної (дидактичної) системи, що представляє цю концепцію. Виходячи із загальної, формуються і конкретні концепції, а потім і методики конструювання кожного елемента педагогічної (дидактичної) системи.

Змістовна і структурна складність дидактичних процесів та характер взаємозв’язку між структурними компонентами процесу навчання вимагають наукового аналізу дидактики у її цілісному розумінні, тобто як системи, та її окремих категорій та підсистем. Щоб його здійснити, необхідно чітко визначити сутність узагальненого компоненту. Він може розглядатися як самостійна структура і функціонувати окремо, як це і має місце у суто дидактичних дослідженнях з сучасної та історичної тематики. Тоді дослідник має справу із дидактичною системою, на яку, в силу спорідненості її з педагогічною системою і певної підпорядкованості, переходять і основні характеристики останньої.

Проте дидактична система має і особливості, обумовлені природою процесу навчання: 1) у центрі дидактичного керованого процесу засвоєння нового перебуває акт пізнання; 2) це комунікативне явище, особливе за своїм механізмом (відбувається взаємодія за типом “суб’єкт – суб’єкт”); 3) має місце спільне прагнення до єдиної мети в різних формах кооперативної діяльності; 4) основним завданням вчителя і учня в навчальному процесі є обов’язкова передача і відповідне обов’язкове засвоєння змісту навчання з різними рівнями активності його учасників; 5) навчальний матеріал відіграє роль основного засобу комунікативної взаємодії; 6) вчитель виступає як основне джерело інформації; 7) сторонні учасники, які можуть суттєво вплинути на результативність, відсутні; 8) обов’язковість засвоєння навчального матеріалу, оскільки у протилежному випадку гальмується розвиток особистості; 9) постійний систематичний контроль за результативністю і гласність його наслідків [4: 22–23]. У зв’язку з цим специфічною є і сама структура процесу навчання, яка обумовлює варіативну дидактичну систему та обумовлюється інваріативною домінантою навчання.

Кожна епоха відрізняється специфічними ознаками-характеристиками навчання як процесу, які обумовлюють і його загальні зовнішні ознаки, і сутнісні характеристики. Комплекс цих ознак-характеристик І. Я. Лернер називає “домінантою навчання” для даного періоду. Завдання сучасної дидактики полягає в тому, щоб усвідомити домінанту навчання для сучасного етапу розвитку суспільства. В історії дидактики своя специфічна задача – вивчити особливості домінанти навчання на конкретному етапі розвитку суспільства: її специфіку, взаємообумовлюючі зв’язки між еволюційними моделями. Складність цього дослідження полягає в тому, що впродовж тривалого історичного періоду домінанта навчання складалася стихійно, по-різному, але із оформленням концептуальних дидактичних

ідей процес навчання поступово одержав своє теоретичне обґрунтування, набув цілеспрямованого характеру.

І.Я.Лернер розкриває суть категорії “домінанта навчання” через такі інваріантні компоненти, які характеризують її на будь-якому етапі розвитку суспільства – з якою метою, кого, чого і як вчити [7: 3]. У зв’язку із особливостями відповідей на кожне з питань він пропонує визначити ряд характеристик структур інваріантних компонентів вже сформованої домінанти навчання.

Перш за все, це своєрідність, спрямованість мети навчання: на які верстви населення вона зорієнтована, яка загальна мета освіти ставиться щодо них. Ця складова домінанти навчання у будь-якому суспільстві обумовлює певні наслідки. В першу чергу вони, звичайно, стосуються змісту освіти. Звідси і друга складова домінанти – диференційованість навчання за мінімумом змісту, наявність елементів елітарності, доступність за формальними та матеріальними можливостями. Наступною специфічною характеристикою домінанти є зміст освіти: його ідейна спрямованість, рівень науковості за складом знань та способами діяльності. Визначення спрямованості методів навчання, як відповідь на питання “як вчити”, а саме, їх розвивальні можливості, забезпечення навчальної та соціальної активності є четвертою специфічною характеристикою домінанти навчання.

Функція домінанти навчання подвійна. З одного боку вона об’єктивно узагальнює в собі всі конкретні та одиничні прояви процесу навчання (вузьке знання поняття), а з другого боку саме на її основі відбуваються всі еволюційні зміни, що обумовлюють її вдосконалення і втілення у певні дидактичні системи (широке значення поняття).

Існує ще одна функція домінанти навчання, яка суттєво впливає на формування дидактики. Через дидактичні системи розвивається науковий термінологічний апарат. Це надзвичайно важливо, оскільки “...однією з найбільш характерних особливостей сучасного етапу розвитку педагогічної науки є посилена увага до термінологічної чіткості певних понять, які використовуються. Ця особливість зовсім не випадкова. По-перше, в міру накопичення і поглиблення знань про об’єкти педагогічної діяльності, проникнення у суть явищ і процесів, визначення, які, здавалося б, міцно увійшли у понятійний апарат педагогіки, неминуче конкретизуються, наповнюються новим змістом, уточнюються і доповнюються. По-друге, ... все більшого значення набувають методологічні та прогностичні функції понятійного апарату і наукової термінології педагогіки, оскільки від адекватного відображення у наукових поняттях об’єктивних явищ педагогічної дійсності у великій мірі залежить вибір напрямку наукового пошуку, підхід до проведення досліджень, визначення об’єкта, мети, завдань і гіпотези дослідження на кожному його етапі, обґрунтування дослідницьких методів та прийомів” [6: 102–103].

Усвідомити завдання і характерні риси процесу навчання на кожному історичному етапі – означає з’ясувати прояви домінанти на даному етапі. Зробити це можливо двома шляхами. Перший з них – це узагальнення реального процесу, підносячи його ознаки, які відповідають потребам суспільства, у принципи цілеспрямованої діяльності, надалі доповнюючи їх принципами, які введені теоретичними засобами аналізу характеру світогляду і суспільства, його потреб. Цей шлях доволі успішно використовувався впродовж всієї історії педагогіки в нашій країні. Інший шлях ґрунтується на побудові теоретичного системного аналізу всіх компонентів об’єкту, щоб таким чином одержати всі необхідні і достатні риси процесу навчання, які створюють вичерпну характеристику домінанти досліджуваного етапу. Сучасний рівень науки орієнтований на другий шлях. “У даному випадку, – пише І. Я. Лернер, – мова йде про визначення якостей процесу навчання, поняття більш вузького, ніж система освіти. Процес навчання є частиною цієї системи і необхідно знати шляхи його дослідження, враховуючи, що об’єкт одночасно сам є цілісною системою і частиною більш широкої системи – школи як соціального інституту, а також частиною суспільства, до якого ця система належить” [7: 2–3]. Основні причини, які обумовлювали недостатнє або неправильне використання системного підходу до аналізу процесу навчання, Лернер бачить у вузькому розумінні завдань навчання, що призводило до ігнорування

творчого виховання учнів у певній системі, багаторічної відсутності у програмах обґрунтованої системи способів діяльності або зведення їх тільки до предметного рівня, ігнорування у змісті багатьох навчальних предметів методологічних знань, тобто знань про процес і способи пізнання.

Для більш глибокого і системного аналізу процесу навчання І.Я. Лернер та Ю.К. Бабанський пропонують виділити і розрізнити такі поняття як “якості процесу навчання” та “якості ефективності процесу навчання”. Якості процесу навчання повинні відповідати “еталону системного уявлення про нього, встановленим наукою нормам його організації”. Для сучасної дидактики, за твердженням авторів, наперед визначена та достатня сукупність якостей процесу навчання дозволяє конструювати навчальний процес і бути переконаним у тому, що необхідні передумови його результативності створені. Для історії дидактики якості навчання (як системний показник), співвіднесені із домінантою навчання на даному етапі розвитку суспільства, є свідченням прогресивної шкільної освіти і стабільності самої домінанти навчання.

У той же час важливість якостей процесу навчання сама собою не усуває необхідності оцінки його результативності і доцільності, тобто визначення ефективності навчання. Це пов'язано не тільки із домінантою навчання, а й із мистецтвом вчителя, його творчістю. Визначення якостей ефективності навчання (за І.Я.Лернером) означає співвіднесення нормативних вимог до навчання, узагальнених і конкретних його цілей із результативністю. “Тільки за результатами навчання не можна робити висновок щодо його якостей, оскільки без науково виробленого еталону процесу навчання, його необхідних властивостей не можна визначити систему показників успішності навчання, а у випадку неуспішності – корегувати його хід у потрібному напрямку”, – стверджує Лернер. Це актуальне для сучасного дидактичного прогнозування положення, не менш важливе і для історії дидактики, оскільки воно розкриває механізм виявлення закономірностей розвитку домінанти навчання.

Обидва вищезгадані підходи взаємопов'язані і дозволяють зробити об'єктивні висновки тільки в разі комплексного їх використання, а в історії дидактики вони зобов'язують здійснювати наукові дослідження на основі комплексного аналізу взаємодії науки і практики.

Системне виявлення якостей процесу навчання в сучасних умовах передбачає його аналіз на рівнях (за І.Я. Лернером): а) суті навчання; б) структури процесу навчання; в) варіативних типів навчальних ситуацій, які впливають на порушення ходу навчання та шляхів їх усунення.

Перший рівень передбачає аналіз основної, найбільш глобальної якості навчання. Виправдано це тим, що навчання – категорія, яка характеризує об'єктивний факт через його основну найбільш суттєву ознаку, незалежно від динаміки, варіантів, умов протікання.

Як зазначає І.Я.Лернер, сутність явища виявляється у трьох площинах: генетичній, структурній і функціональній. Виходячи з усіх вищезазначених позицій, процес навчання визначається як “... об'єктивно необхідний і призначений для збереження і розвитку суспільства соціальний інститут, який передбачає взаємодію (або єдність) викладача (викладання) та учнів (учіння), спрямовану на економну у часі і зусиллях передачу і засвоєння накопиченого соціального досвіду, втіленого у змісті освіти” [7: 4]. Головним аспектом у цій взаємодії є функціональний, для якого генетичний є засобом пояснення, а структурний – засобом аналізу. Це положення є надзвичайно важливим для визначення ролі досліджень з проблем історії дидактики, оскільки з'ясовує їх місце серед всіх інших різнопланових дидактичних досліджень.

У розумінні суті дидактичного явища, в тому числі і проблем історичного характеру, є необхідним аналіз структури процесу навчання, тобто “навчання у русі”. При цьому відбуваються закономірні зміни всіх елементів навчання, спрямовані на досягнення його кінцевої мети. Для виявлення якостей процесу за його структурою, І.Я.Лернер пропонує використовувати модель, яка включає такі структурні елементи: мета суспільства, відображена у соціальному замовленні; зміст освіти, який відображає мету навчання;

діяльність викладання; мотиви-учіння; діяльність учіння; засоби навчання; механізм і закономірності засвоєння; результати навчання [7].

Системний аналіз якостей процесу навчання передбачає також вивчення типових умов, які впливають на нього на певному історичному етапі. Як підкреслює І.Я.Лернер, вони визначають саму можливість навчання, оскільки мають об'єктивний характер.

Кожна епоха створює свої умови, які знаходяться поза процесом навчання і не залежать безпосередньо тільки від волі вчителя (матеріальне оснащення, психологічний клімат, статус вчителя, варіативні ситуації тощо). Безумовно, висвітлити характер їх впливу на перебіг процесу навчання у певний суттєво віддалений у часі історичний період розвитку дидактики доволі складно, оскільки доводиться використовувати непрямі джерела – історичні документи, які не завжди реально відображають дидактичні явища. Але їх системний аналіз та врахування взаємовпливу всіх методологічних за своїм характером категорій, структурних елементів домінанти навчання і специфіки історико-дидактичного дослідження дозволяють одержати відносно об'єктивні результати.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Арсеньев А.С., Библер Б.С., Кедров Б.М. Анализ развития понятия. – М.: Наука, 1967. – 439 с.
2. Беспалько В.П., Беспалько Л.В. Педагогическая технология// Новые методы и средства обучения. – 1989. – № 2(6). – С.3–8.
3. Вихрущ А.В. Pedagogical Ideas of Ukraine in the Context of the European Traditions / European Integration trough education. Traditions the present and the Future. – Lublin, 2004. – S.485-498.
4. Вихрущ В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики. – Тернопіль: Леком, 1997. – 222 с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория и практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
6. Гершунский Б.С. Перспектива развития единой системы непрерывного образования (теоретико-методологический аспект прогнозирования). – М.: НИИОП АПН СССР, 1987. – 31 с.
7. Лернер И.Я. Показатели качества и эффективности обучения // Педагогика и народное образование в СССР. Экспресс-информация. – М.: Изд. АПН СССР, 1985. – Вып. 1 (85). – 18 с.
8. Равкин З.И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С.94–101.
9. Ракитов А.И. Анатомия научного знания. – М.: Политиздат, 1989. – 206 с.

**УДК 37 (09)**

**Завгородня Т.К.**

### ***ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ***

Як відомо, освіта є дзеркалом соціально-економічних та культурно-історичних процесів як у нашій країні, так і у всьому світі. Одним з головних завдань, які вирішуються в процесі трансформації суспільного устрою нашої держави, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, є кардинальні переміни у системі освіти і виховання підростаючого покоління. Зрозуміло, що сучасне українське шкільництво може успішно розвиватися тільки в контексті світових цивілізованих трансформацій, що зумовлено “поширенням комп’ютерних технологій, розширення можливостей в індивідуально-особистому розвитку людини. Отже, удосконалення національної освіти й виховання має спиратися на сучасні педагогічні ідеї міжнародного рівня: універсалізацію, фундаменталізацію, професіоналізацію, інтеграцію тощо” [1: 42].

Але для успішного розв’язання питань інтеграції в сфері едукатії необхідно, як зазначав Б. Ступарик, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти

і виховання, враховуючи при цьому існуючий досвід розвинутих країн у розв'язанні цієї проблеми, але “не наслідуючи безумовно чужі зразки цієї роботи” [2: 138].

Як сказано в “Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, головна мета національного виховання передбачає формування незалежно від етнічного походження особистісних рис громадянина Української держави. Це означає, що у національних школах всіх етносів, як і в українській школі, “чільне місце повинно зайняти виховання свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати життя за її незалежність” [2: 139].

Враховуючи, що історія української школи і педагогіки є багатою, цікавою і ще не повністю дослідженою, з кожним роком, за даними Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні, стрімко зростає кількість історико-педагогічних досліджень. Однак, більшості з них бракує аналітичності, узагальнень, виокремлення ідей, які доцільно використовувати у сучасній школі. Навіть роботи у яких виділено шляхи впровадження окремих ідей в практику сучасних закладів освіти, в основному задовольняються їх теоретичним обґрунтуванням без проведення конкретної перевірки ефективності своїх пропозицій. Нерідко проблема розглядається, можна сказати, “автоматично”, без врахування існуючого досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів. Тому часто можна почути думку, що підготувати і захистити роботу з історії педагогіки легше, ніж з інших гуманітарних спеціальностей. І, дійсно, підстави для такої тези є. Аналіз історико-педагогічних досліджень засвідчує, що нерідко вони носять реферативний характер, переказуючи своїми словами конкретні історичні факти. Давайте відкриємо автореферати і побачимо, що практично всі вони починаються одними й тими ж “ритуальними реченнями, які нерідко до теми дослідження взагалі відношення не мають. Тому необхідно підвищити вимоги до таких праць: виробити концептуальні засади досліджень з історії педагогіки і розробити оновлену методику їх проведення.

Сьогодні, коли на наших очах посилюються процеси глобалізації у всіх напрямках: економіки, культури, науки, вивчення досвіду минулого необхідно вести з урахуванням тих процесів, які притаманні розвитку педагогічної думки інших країн. У нових умовах нашого життя ми тим більше повинні враховувати фактор глобалізації, який не оминає і ділянку освіти. Не треба робити вигляд, що в розробці тієї чи іншої проблеми ми єдині в світі. І тут хочеться відзначити позитивну практику в цьому напрямі педагогічного журналу “Шлях освіти”, на сторінках якого постійно пропонуються публікації, присвячені аналізу зарубіжного досвіду в розв'язанні конкретних проблем навчання й виховання. Історико-педагогічні дослідження повинні визначатися головною метою: *на базі ґрунтовного вивчення історії вітчизняної педагогіки, який потрібно проводити у контексті зарубіжного досвіду, вносити у скарбницю світової педагогічної думки свої творчі здобутки*. А нам є що показати світові: не випадково таку зацікавленість зарубіжних науковців викликають ідеї А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко та ін. Потрібно виокремлювати і популяризувати такі педагогічні ідеї, які доцільно використовувати на сучасному етапі розвитку українського шкільництва.

Обов'язковість дотримання цієї вимоги посилюється помітним збільшенням чисельності досліджень з компаративістики. Поясненням такої тенденції є виконання однієї з умов входження України у Болонський процес – необхідності вивчення досвіду освітянської справи в різних країнах і врахування основних світових досягнень у розвитку освіти в Україні. Все це вимагає пошуку нових підходів і методів історико-педагогічних досліджень, необхідності висвітлення наукових проблем у історичному аспекті в поєднанні з питаннями, які виникають в процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення: від наймолодших дітей до дорослих і самоосвіти кожної особистості. Це стає одним з найважливіших напрямків сучасної педагогічної науки. І робити це необхідно на всіх етапах дослідницької роботи.

Так, вже на початковому етапі дослідження, при обґрунтуванні актуальності тієї чи іншої проблеми необхідно, на наш погляд, скоректувати концепцію дослідження і не робити



так, як сьогодні загально прийнято – в основному на підставі простих посилань на сучасні державні, законодавчі документи, згадок про суспільно-політичні, культурно-економічні передумови розв’язання того чи іншого питання, запозичені з різних джерел. Доцільно було б використовувати результати особисто проведеного науковцем констатуючого експерименту з проблеми дослідження. Наприклад, вивчаючи проблему “Теорія і практика організації самоуправління в гімназіях Галичини першої третини ХХ століття”, при аргументації її актуальності, відбулося вивчення досвіду організації самоуправління (форм, методів, підходів тощо) в сучасних загальноосвітніх школах, в тому числі і в гімназіях, виокремлення позитивних і негативних тенденцій в розв’язанні даної проблеми. Це дозволило науковцю в ході історико-педагогічного дослідження більш аналітично оцінити важливість досвіду наших попередників, зосередивши увагу, зокрема, на тих ідеях, які актуальні для сьогодення. А це дало можливість більш аргументовано передбачати і відстоювати шляхи їх творчого використання в досвіді роботи сучасних закладів освіти.

Такий підхід до проведення історико-педагогічного дослідження, безперечно, буде сприяти посиленню його практичної спрямованості. Саме практична орієнтованість таких праць повинна стати важливою тенденцією в їх організації на сучасному етапі. Практична значимість проведеного дослідження має бути доведена не з допомогою загальних фраз, як, наприклад: “Результати дослідження можуть бути використані при читанні курсу “Історії педагогіки”, при написанні підручників, посібників і т.д.” (виникає питання, а чому ж не використали?), а переконливо, з використанням результатів формуючого експерименту. Це може бути розробка, по можливості, конкретних матеріалів, методичних рекомендацій (система лекцій, практичних занять, проблемних завдань, моделей проведення уроків, виховних заходів, шляхи і методи використання нововведених документів, програм спецкурсів у навчально-виховний процес тощо, які повинні пройти апробацію, а їх результативність обов’язково повинна бути доведеною (може й з використанням методів математичної статистики) в результаті проведеного експерименту. Наприклад, при підготовці історико-педагогічного дослідження на тему “Виховання моральних рис молодших школярів Галичини засобами української дитячої літератури (1900–1939 рр.)” молодий науковець на основі результатів констатуючого експерименту, в якому прийняли участь майбутні вчителі початкових класів, працюючі педагоги, викладачі дитячої літератури вищих навчальних закладів, батьки, а головне – учні, яких включали в задалегідь розроблені на основі дитячих творів ситуації вибору, виявив проблеми використання творів дитячої літератури для виховання в учнів таких моральних чеснот, як правда і добро. Для їх позитивного розв’язання здобувачка розробила програму формуючого експерименту, яка вийшла окремим виданням (10 друк. арк.) і передбачала виокремлення виховного потенціалу творів, що розміщені у підручниках для початкової школи, для виховання в учнів морально-етичних рис; видання збірки творів для дітей, у яку увійшли як сучасні, так і твори вітчизняних письменників, надрукованих у Галичині першої третини ХХ ст.; розробку на їх основі моделей різних форм організації виховних заходів та ситуацій, які були запроваджені вчителями і студентами педагогічних факультетів для впровадження в навчально-виховний процес експериментальних класів. Як засвідчили результати прилюдного захисту представленої дисертації, така методика проведення історико-педагогічного дослідження себе оправдала.

У цілому проведення історико-педагогічного дослідження з використанням елементів експерименту сприяє не тільки підвищенню його науковості, перспективності, практичної значимості, але й зниженню вірогідності реферативності викладу матеріалу, переказування змісту віднайдених документів а також підвищенню рівня умінь молодих науковців у проведенні дослідно-експериментальної роботи. Таким чином, при проведенні історико-педагогічних досліджень *доцільно використовувати, по можливості, елементи констатуючого і формуючого експерименту — відповідно до тієї категорії учнів, на яких розрахована отримана в ході дослідження інформація.*

Виходячи з положення, що педагогіка займає особливе місце серед інших гуманітарних наук, що вона не побіжно, а прямо пов'язана із суспільним життям, ми вважаємо, що педагогічні проблеми можуть розглядатися і вивчатися лише на фоні суспільної думки. Інакше кажучи, йдеться про культурологічно спрямовану педагогіку. Тому центр кожного дослідження з історії педагогіки повинен переноситися “на соціокультурні контексти: врахування ментальності, способу життя, етнонаціональних здобутків і традицій, внутрішнього досвіду тих, хто навчає, і тих, хто навчається” [1: 42].

Плануючи наступні дослідження, ми не можемо стояти осторонь дуже важливого питання — нової періодизації педагогічної думки в Україні, що запропонована АПН України, а конкретно – академіком Ольгою Сухомлинською. Проблема ця дуже важлива, бо врешті-решт стосується кожного науковця, який займається історією української педагогіки. На наш погляд, цікаво, що сьогодні розгорнута наукова дискусія, присвячена розгляду запропонованої періодизації, яка де в чому відрізняється з раніше загальноприйнятою.

Не ставлячи під сумнів значення нового бачення історії вітчизняної педагогіки, хочеться зауважити, що в запропонованій періодизації все ж недостатньо, на наш погляд, враховані, по-перше, тенденції розвитку світової педагогіки, а, по-друге, особливості педагогічної думки на західноукраїнських землях до входження їх до складу України.

Ще однією важливою умовою успіху наукових досліджень з історії педагогіки є необхідність постійного уточнення дефініцій, які вживаються в ньому, що викликано модернізацією сучасної освіти, стрімкими процесами, які відбуваються в науці.

За нашим переконанням, ефективність досліджень з проблем педагогіки зросте, якщо працювати над їх підготовкою будуть науковці, які мають досвід практичної роботи (хоча б п'ять років) у навчальних закладах того типу, які є об'єктом дослідження, або в практику роботи яких можна втілювати найбільш цінні наукові ідеї, що виокремилися в результаті проведеного дослідження.

І останнє. Щоб у майбутніх учителів сформувати зацікавленість проблемами історії педагогіки, педагогіки та методики викладання різних дисциплін, щоб прилучити найкращих випускників до наукової роботи, явно недостатньо на факультетах, де присвоюють випускникам кваліфікацію “викладач”, читати педагогіку в обсязі 60 годин, а історію педагогіки – в обсязі 8 годин (історичний факультет), або взагалі її не вивчати (як це відбувається на хімічному факультеті Прикарпатського національного університету). Для порівняння слід зазначити, що, наприклад, в 1936 році в Україні на вивчення педагогіки припадало 176 годин, а історії педагогіки – 134 години [3: 87]. Незрозуміло також, як можна писати в дипломі спеціаліста відповідальне слово – викладач, якщо студенти (наприклад, філологічного факультету) не складають державного екзамену з педагогіки. І це при умові, що основна частина випускників денної форми навчання цього факультету йде працювати вчителями.

Отже, вивчення сучасного стану підготовки історико-педагогічних досліджень, виокремлення основних проблем в їх організації та розв'язання завдань, визначених для досліджень такого напрямку АПН України, дозволяє основними тенденціями сучасних історико-педагогічних досліджень вважати: необхідність врахування педагогічних процесів, які відбуваються в світовій педагогіці, тобто їх глобалізація; розгляд проблеми в контексті світових цивілізованих трансформацій з урахуванням досвіду зарубіжних країн; посилення культурологічної й практичної спрямованості дослідження; використання, по можливості, елементів констатуючого і формуючого експериментів відповідно до тієї категорії учнів, на яких розрахована отримана в ході дослідження інформація; врахування нової періодизації педагогічної думки в Україні; скрупульозний підхід до використання педагогічних категорій, особливо тих, які потребують уточнення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Мусієнко Н. Українське шкільництво: розвиток без кордонів // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 42–44.

2. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 137–143.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). – К., Либідь, 1992. – 196 с.

УДК 37.064.1 (048)

Побірченко Н.С.

## ***ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАД В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ***

Таке поняття як “періодизація” в нових українських тлумачних словниках відсутнє (Див. “Новий тлумачний словник української мови”. – К., 2003 та ін.). В “Педагогическом энциклопедическом словаре” (М., 2003) ми знаходимо цю дефініцію у такому словосполученні як “периодизация психического развития”. І тільки в тлумачному словнику С.І.Ожегова читаємо: “Периодизация – это деление на периоды” (Словарь русского языка. – М., 1973. – С.470).

Сучасні вітчизняні вчені також дотримуються думки, що таке поняття як “періодизація” існує і має свій зміст і структуру.

За визначенням історика В.С.Прокопчука, періодизація – це поділ на стадії, фази розвитку, часові відрізки, обмежені даними, які використовуються різними науками (Київська старовина. – 2003. – №3. – С.159).

На думку О.В.Сухомлинської, проблема періодизації розвитку будь-яких явищ, тобто визначення певних періодів – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання (Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003. – С.47).

О.В.Сухомлинська вважає, що питання періодизації постає в науці тоді, коли відбувається певна криза, коли відпадають і стають переконливими засади і аргументи, на яких вона базується. Це відбувається і тоді, коли відкривається і поповнюється дослідницьке коло, тобто розширюється джерельна база, відкривається низка “білих плям”, переглядаються усталені погляди і положення, тобто змінюється науковий дискурс.

Від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладається в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля (О.В.Сухомлинська, 2003). Особливо актуальною є ця проблема в гуманітарній сфері.

Так, широко послуговується періодизацією історична наука (Баженова Л.В., Касьянов Г., Костриця М.Ю., Прокопчук В.С., Тронько П.Т. та ін.).

Г.Касьянов у праці “Теорії нації та націоналізму” (1999) виділяє три етапи “національного відродження”.

В.С.Прокопчук розробив періодизацію розвитку краєзнавства Правобережної України, якою передбачено 10 періодів, починаючи з IX століття до початку XXI (Київська старовина. – 2003. – №3).

Питання періодизації в такій науці як історія педагогіки займає також важливе місце. Предмет історії педагогіки складається з поєднання досягнень громадянської історії і наукової педагогіки. Він полягає у вивченні багатовікової педагогічної думки і практики, які містять в собі духовні скарби і цінності. За глибоким переконанням О.В.Сухомлинської, розвиток педагогічної думки і розвиток школи, освіти, які традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес – це різні напрями історико-педагогічної науки. Освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси.

Що ж стосується педагогічної думки, то О.В.Сухомлинська вважає, що вона базується на інших засадах, які випливають з самої її природи, яку вчена розглядає як широке поняття духовної сфери, куди входять багато складових, серед яких філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика і, безумовно, освіта, а також цілий ряд документів, що прямо не стосуються науки.

Особливу увагу О.В.Сухомлинська звертає на те, що педагогічна думка завжди – персоніфікована. На ній лежить відбиток особистості автора з його смаками, поглядами, віруваннями, переконаннями.

Отже, крім науково-педагогічних знань вона включає в себе ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, різні форми історичної ментальності, тобто, що в педагогіці називають архетипами (О.В.Сухомлинська, 2003).

Виходячи з вищезазначеного, дозволимо собі дати визначення такого поняття як “періодизація педагогічної думки”. Ми вважаємо, що це систематизація й класифікація часових відрізків, розвитку фаз, характерних детермінант науково-педагогічного знання, що включає в себе духовну сферу, національну культуру, ідеї розвитку вітчизняної освіти.

В історико-педагогічній науці вже давно постала потреба нових підходів до періодизації української педагогічної думки. До цієї проблеми зверталися С.Сірополко, Я.Бурлака, Ю.Руденко, Н.Гупан. І все ж таки повну, цілісну, широко і глибоко обґрунтовану періодизацію педагогічної думки в Україні здійснила О.В.Сухомлинська.

Врахувавши динаміку змін парадигм педагогічної думки, відштовхуючись від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів, вичленивши український культурний простір (“культурне ядро” в певних географічних межах), О.В.Сухомлинська виділила 6 періодів розвитку української педагогічної думки, а саме:

перший період – XI – XVI ст. (Педагогічна думка Княжої доби).

другий період – 1569 – сер. XVII ст. (Педагогіка в контексті слов’янського відродження).

третій період – друга пол. XVII – XVIII ст. (Педагогічна думка і школа Козацької доби).

четвертий період – XIX століття – 1905 р. (Становлення модерної педагогічної думки).

п’ятий період – 1905 – 1920 рр. (Педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу).

шостий період – 1920 – 1991 рр. (Українська педагогічна думка і школа за радянських часів).

Останній період О.В.Сухомлинська розділяє на 5 етапів:

I – 1920 – 1933 рр.: етап експериментування й новаторства.

II – 1933 – 1958 рр.: українська педагогіка як складова “російсько-радянської культури”.

III – 1958 – 1985 рр.: українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток.

IV – 1985 – 1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу.

V – з 1991 р.: розвиток педагогіки і школи в Українській державі.

У контексті даної періодизації особливий інтерес викликає четвертий період, який безпосередньо торкається предмета нашого дослідження – педагогічної і просвітницької діяльності українських Громад другої половини XIX – початку XX століття.

Як і будь-який розгляд сукупності факторів, норм і явищ викликає бажання у дослідника систематизувати й класифікувати їх, визначити певні часові відрізки, спільні ознаки, характерні для кожного етапу детермінанти, так і у нас виникла потреба здійснити періодизацію педагогічно-просвітницької діяльності українських Громад.

За періодизацією Ольги Василівни Сухомлинської, діяльність українських Громад припадає на четвертий період розвитку педагогічної думки, який охоплює все XIX століття і закінчується 1905 роком. Це дуже важливий період у розвитку української педагогічної

думки. Саме в XIX столітті відбувається створення української нації, в сучасному, модерному розумінні, а, отже, і сучасної модерної педагогічної думки. Цей період Ольга Василівна розглядає як культурницький, народницький етап.

Лібералізація соціального життя в Російській імперії, потяг до творчої діяльності, самоідентифікації української інтелігенції в середині XIX століття, підкріплена культурницькими й національно-визвольними процесами, що відбувалися в Європі, сприяли зародженню такого унікального явища як Громади, які ставили собі за мету формування національної свідомості й самосвідомості українського народу через просвітництво, поширення знань, освіту, навчання грамоти широких народних мас.

Засобами досягнення визначеної мети громадівці вважали організацію недільних шкіл з українською мовою викладання, етнографічні дослідження, поширення українського слова через друковані видання, створення українських підручників для народних шкіл, боротьбу за впровадження української мови в навчальні заклади, за створення національної школи, а в цьому контексті – розвиток змісту, форм і методів навчання дітей та дорослих.

Розвідки громадівців у галузі етнографії та літератури проводились в руслі загальних завдань діяльності і водночас складали окремий напрям педагогічних розвідок, суть якого полягала у визначенні ролі і значення народних традицій, вірувань, звичаїв, обрядів у вихованні української дитини, ролі батьків у родинному вихованні.

Сукупність видавничої (часописи), методичної (підручники, методики) діяльності громадівців була спрямована на поширення просвітницько-педагогічних ідей серед суспільного загалу, сприяла педагогізації свідомості широких кіл населення. Цей процес відзначався рухом від простих і примітивних форм до складніших і аргументованіших, від кількісних показників до якісних зрушень.

Наукова, публіцистична, етнологічна, художня, педагогічна, методична діяльність українських Громад середини XIX – початку XX ст. заклала основи національної педагогічної думки в Україні й послужила поштовхом для подальшого розвитку ідей національної освіти і школи.

Визначну роль у громадівському русі відіграли видатні педагоги, письменники, вчені, культурні діячі, чия діяльність і виступи в пресі, творча спадщина були могутнім фактором для формування та розвитку національної ідеї, громадянського пробудження і оздоровлення суспільства.

Великий внесок у цю справу зробили такі видатні громадівські діячі, як Т.Шевченко, М.Старицький, П.Куліш, І.Нечуй-Левицький, Панас Мирний, М.Коцюбинський, М.Лисенко, М.Костомаров, В.Антонович, П.Житецький, О.Потебня, М.Драгоманов, О.Русов, С.Русова – десятки й десятки культурно-освітніх діячів другої половини XIX – початку XX століття, справжніх патріотів українства, членів українських Громад.

Громади проіснували в активній формі до 1907 року до того часу, коли були дозволені легальні громадські організації і почали утворюватися “Просвіти”, що стали продовженням діяльності Громад.

Різнобічна діяльність Громад протягом півстоліття залежала від суспільно-політичних умов та соціально-культурних чинників, що домінували в офіційній політиці царської Росії і взагалі в Європі. Самі ж учасники цього процесу, українська інтелігенція, присвятили своє життя створенню духовних цінностей в рамках національно-демократичних традицій, віддаючи перевагу певному виду діяльності в ті чи інші часи своєї роботи. З огляду на це педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад України (друга половина XIX – початок XX ст.) ми поділяємо на такі періоди:

Перший – становлення педагогічно-просвітницької діяльності українських Громад (60-ті роки).

Системний розгляд початку діяльності Громад в Україні дає можливість констатувати, що відміна кріпосного права в Російській імперії породила сподівання на поліпшення економічного і культурного життя в державі. З’явилась віра, що селянська реформа буде

першою в ряді необхідних реформ. Реформувалися фінансове право, армія, суд. У таких умовах цілком реальними були очікування демократичних трансформацій в шкільній справі.

У цей період Громади здійснили комплекс заходів, спрямованих на зміни в галузі культури та освіти: засновуються перші друковані органи: журнал “Основа” в Петербурзі, газета “Черниговский листок” в Чернігові; створюються недільні школи з українською мовою викладання, починають видаватись українські підручники, збирається етнографічний і фольклорний матеріал, здійснюються змагання за дозвіл впровадження української мови в народних школах, вперше запроваджується така нова форма організації просвітництва серед населення, як народні читання (публічні лекції). Видаються перші навчальні книги для українських дітей і дорослих – букварі, розробляється методика викладання окремих предметів, проходять апробацію в недільних школах перші україномовні підручники. За короткий проміжок часу створюються унікальні пам’ятки української національної культури, а саме: “Букварь Южнорусский” Т.Шевченка, “Грамматка” П.Куліша, “Українська абетка” М.Гатцука, “Домашня наука” К.Шейковського.

Другий період – піднесення науково-просвітницької діяльності українських Громад (70-ті роки).

Зі створенням у Києві Південно-Західного Відділу Російського Географічного Товариства (1873-1876), який сконцентрував всі свідомі українські сили, розгортається дослідницька та видавнича діяльність з української етнографії, мови, літератури, мистецтва, соціально-економічне вивчення країни. Як результат, у світ виходять два томи “Научных записок” Південно-Західного Відділу Російського Географічного Товариства, де всебічно розкривається історія України, розвиток її культури, мови, літератури, освіти.

Ми розглядаємо наукову роботу Відділу як перший крок до створення Української Академії Наук, що згуртувала видатних українських учених, літераторів, громадських діячів, які заклали підвалини широкої наукової роботи на теренах України.

У ці ж роки ведеться робота над створенням українського словника. Видається газета “Киевский Телеграф” (1875), часопис “Громада” (за кордоном, у Відні (Австрія) – гол.редактор М.Драгоманов), поширюються книжки українською мовою, що видавалися також у Відні та Львові, здійснюється видання “Кобзаря” Т.Шевченка у Празі (1876). Протягом 1872-1877 років у Петербурзі друкуються сім томів “Трудов этнографическо-статической экспедиции” П.Чубинського, побачили світ художні твори І.Нечуя-Левицького, М.Старицького, Ю.Федьковича тощо. З ініціативи і за участю громадівців у серпні 1874 року в Києві проводиться III Археологічний з’їзд, який справив велике враження на вчених з різних країн. На цьому з’їзді громадівці аргументовано заявили про себе як про наукову й організаційно спроможну силу, яка володіє великим інтелектуальним доробком і потенціалом.

Багатоаспектна й різнобічна наукова діяльність громадівців була припинена Емським указом 1876 року про заборону видавати і поширювати книжки і підручники українською мовою для дітей та дорослих. Але громадівці не опустили руки, а зосередили свою діяльність на створенні підручників, наукових і художніх творів, і їх зміст відповідав загальнопедагогічним установам цієї організації, які визначаємо як культурницькі, антропологічні, загальнодемократичні.

Третій період – об’єднання науково-просвітницьких сил навколо громадівського журналу “Киевская старина” (80-ті роки).

У 1882 році Київська громада заснувала журнал “Киевская старина”, який упродовж багатьох років був об’єднавчим центром науково-просвітницької діяльності всіх Громад України. У різний час його очолювали видатні громадівці: Ф.Лебединцев (1882–1887), О.Лашкевич (1888–1892), Є.Кивлицький (1890–1892), В.Науменко (1893–1906). За роки існування часопису тут було надруковано велику кількість матеріалів з історії України, етнографії, освіти, культури тощо. Тільки з проблем освіти журнал надрукував понад двісті матеріалів.

У ці роки, крім видавничої діяльності, громадівці працюють над створенням українського словника і правопису (очолив цю роботу П.Житецький, а пізніше – В.Науменко). Вони піклуються про збереження і впорядкування могили Т.Шевченка в Каневі, видання “Кобзаря” в Петербурзі (1883). Громадівці також працюють над створенням підручників для української школи (“Хрестоматійний гурток”). Завдяки наполегливій праці П.Житецького, О.Потебні, Б.Грінченка, І.Нечуя-Левицького, К.Михальчука, М.Комарова, М.Левченка та ін. відбувається подальше становлення літературної української мови.

Четвертий період – консолідація громадівських сил у Всеукраїнську Організацію Громад (90-ті роки).

У кінці XIX століття розпочинається рух, спрямований на консолідацію всіх громадівських сил України, який вилився у створення Всеукраїнської Організації Громад, що об'єднала досить розпорошені, напівлегальні сили з 18 міст України, а саме: Ананіїва, Вінниці, Єлисаветграда, Житомира, Кам'янець, Катеринослава, Катеринодара, Києва, Лубен, Одеси, Полтави, Радивілова, Ромен, Севастополя, Сміли, Умані, Херсона, Чернігова, а також Москви та Петербурга. Приєдналися до неї також студентські гуртки та окремі українські діячі, що жили в різних віддалених населених пунктах України. Під егідою цієї організації з'являється літературне видавництво “Вік”, відкривається книгарня в Києві, організуються святкування Шевченкових свят та ювілеїв українських письменників, видатних українських діячів. Посилюється українофільська спрямованість журналу “Киевская старина”. Автори-громадівці О.Андрієвський, Д.Багалій, В.Доманицький, С.Єфремов, П.Житецький, О.Лазаревський, Ор.Левицький, Ф.Матушевський, К.Михальчук, В.Науменко та ін. у своїх статтях порушували різні аспекти освітніх і виховних проблем. Продовжується робота над українським словником, унормуванням української літературної мови, складанням українського правопису, відбуваються змагання за українську мову в народній школі. Відновлюються і набирають широкої популярності народні читання.

П'ятий період – посилення боротьби членів українських Громад за створення національної школи в Україні (1900 – 1907 р.).

У ці роки Громади розгортають активну діяльність за впровадження української мови в народній школі та офіційне утворення національної школи в Україні. Не маючи можливості виступати відкрито від імені Громад, українська інтелігенція у своїй просвітницькій діяльності активно використовувала земства, а також товариства грамотності різного спрямування, “Благодійне товариство створення загальнокорисних і дешевих книг” у Петербурзі, театральні товариства та інші громадські легальні організації. Від імені цих інституцій члени українських Громад розгортають широку кампанію за створення національної школи в Україні.

Вони продовжують свою роботу на теренах видавничої, просвітницької, етнографічної та наукової діяльності. Видають журнал “Киевская старина” (до 1906) та журнал “Україна” – (в 1907), публікують велику кількість навчально-методичної літератури (Б.Грінченко “Українська граматка. До науки читання й писання” (1907); О.Комаров “Арифметичний або шотний задачник” (1906), “Арифметика або шотниця задля самоосвіти. Цілі числа” (1908); С.Лотоцький (О.Білоусенко) “Вінок. Буквар” (1905); Т.Лубенець “Арифметические задачи. Пособие при обучении арифметике в воскресных школах и вечерних классах для взрослых” (1901), “Письменные самостоятельные работы в начальной школе. Пособие при преподавании грамматики. 3-й год” (1904) та інші).

Відповідно до визначеної мети своєї діяльності – формування національної свідомості й самосвідомості українського народу, пробудження його національної гідності через прилучення до здобутків насамперед української, а потім і світової культури шляхом навчання грамоти, рідної мови, читання, математики, історії, народної культури, прилучення до книги, театру, красного письменства – українські Громади в процесі свого існування виробили основні напрями педагогічної й просвітницької діяльності, а саме:

а) освітня діяльність як складова українського культурного процесу, що визначилась у конкретній роботі створених громадівцями недільних шкіл, щоденної школи, педагогічної

школи, у виданні українських підручників для народних шкіл. Завдяки цьому напряду вперше відбулося виокремлення української мови як основи культурного процесу;

б) видавнича діяльність Громад, спрямована на формування національної свідомості українського народу, підпорядкована культурно-просвітницькій і освітній діяльності;

в) наукова діяльність у формі етнографічних досліджень, яка виявляла історико-культурні засади розвитку духовності українського народу. Вони істотно збагатили педагогічну думку, представили українські народні традиції як суттєву частину народної педагогіки. В такому ж контексті громадивці розглянули образ дитинства, спираючись при цьому на романтизовану народну мораль, народні уявлення й вірування, народну творчість, маючи на меті формування молодого покоління у національному дусі.

Підводячи певний підсумок змісту педагогічної й науково-просвітницької діяльності українських Громад другої половини XIX – початку XX століття, ми дійшли висновку, що кожний період громадівського руху мав відповідні засади своєї діяльності, а саме: культурницькі; науково-антропологічні; популяризаторські (видавничі); просвітницькі; освітні.

Таким чином, в узагальненому вигляді періодизація діяльності українських Громад другої половини XIX – початку XX ст. може бути зведена до такої схеми:

I період – 60-ті роки XIX ст.: становлення педагогічно-просвітницької діяльності українських Громад (культурницька робота), недільні школи, видавнича діяльність, підручникотворення, народні читання, змагання за українську мову в школі як мову викладання;

II період – 70-ті роки XIX ст.: піднесення наукової діяльності (Південно-Західний Відділ Російського Географічного Товариства в Києві (1873-1876), видання творів з української етнографії, мови, літератури, мистецтва, створення підручників для народних шкіл;

III період – 80-ті роки XIX ст.: об'єднання науково-просвітницьких сил навколо громадівського журналу “Киевская старина”; становлення і розвиток української літературної мови, створення української азбуки та граматики, підручників для українських шкіл, видавнича діяльність;

IV період – 90-ті роки XIX ст.: консолідація громадівських сил у Всеукраїнську Організацію Громад; створення українського словника, унормування української літературної мови, боротьба за українську мову в народній школі, популяризація національного виховання через власні друковані видання;

V період – 1900-1907 роки: змагання членів українських Громад за національну школу.

Зрозуміло, що цей поділ досить умовний, тому що всі види і форми педагогічної і науково-просвітницької діяльності Громад тісно взаємопов'язані між собою, і кожен період включав у себе всі перелічені види діяльності, при цьому визначальною ставала одна з вищеназваних.

**УДК 37.011**

**Сметанський М.І.**

### ***ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ***

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує декілька концепцій виховання. В їх основі лежать різні уявлення про природу людини, які безпосередньо впливають на зміст і методи виховання дітей. Так у європейській культурній традиції сформувалися такі погляди на природу дитини:



а) з позицій ортодоксального *християнства* немовля несе на собі печать первородного гріха і врятувати його можна тільки нещадним придушенням волі, підпорядкуванням батькам і духовним пастирям;

б) точка зору *соціально-педагогічного детермінізму* полягає в тому, що дитина за своєю природою не схильна ні до добра, ні до зла, а являє собою *tabula rasa*, на якій суспільство чи вихователь можуть написати що завгодно;

в) *природничий детермінізм* вважає характер і можливості дитини визначеними до її народження. Цей погляд типовий не тільки для генетики, але й для середньовічної астрології;

г) *утопічно-гуманістичний погляд* базується на тому, що дитина народжується гарною й доброю і псується тільки під впливом суспільства.

Кожному з цих образів відповідає своя власна концепція виховання.

Ідеї первородного гріха відповідає *репресивна педагогіка*, спрямована на придушення природного начала в дитині.

Ідеї соціалізації – педагогіка цілеспрямованого (за певним зразком) формування особистості.

Ідеї природного детермінізму – концепція розвитку природних задатків і обмеження негативних проявів дитини.

Ідеї первісної доброти дитини – педагогіка саморозвитку і невтручання (2).

У рамках цих концепцій можна виділити такі базові моделі виховного процесу: **технократичну** (соціально-педагогічного детермінізму або теорію керування, яку нерідко називають авторитарною педагогікою), **нативістичну** (теорію непрямого впливу та вільного виховання, яка отримала назву гуманістичної педагогіки).

У контексті технократичної педагогіки, основні ідеї якої базуються на позиціях ортодоксального християнства та соціально-педагогічного детермінізму, виховання розглядається як цілеспрямоване керування наставником розвитку дитини відповідно до свого задуму. Вихователь уподібнюється скульптору, який за допомогою певних методів і засобів з необробленої брили творить досконалий образ, заздалегідь сформований у його уяві. Вихованець розглядається як пасивний, аморфний матеріал, з якого можна “ліпити” все, що завгодно.

В історичному аспекті педагогіка керування бере початок у поглядах Дж.Локка. У наш час такий підхід до розуміння сутності виховання найбільш послідовно розробляється представниками біхевіористичної педагогіки (Б.Скіннер).

Парадигма педагогіки керування базується на явному визнанні за вихователем (учителем) як більш зрілою, досвідченою, знаючою людиною права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи і засоби її реалізації. У цій моделі педагогічного процесу вихованці виявляються в ситуації, що вимагає від них виконання вимог педагога, дотримання розпоряджень і вказівок, визнання його ведучої ролі як людини керуючої, організуючої їхній розвиток, покликаної розв’язувати важливу соціальну проблему: виховання інших людей.

Авторитарній педагогіці властива установка, відповідно до якої для того, щоб повноцінно жити в суспільстві, люди повинні засвоїти певні соціальні ролі (громадянина, члена сім’ї, представника професійної, конфесійної групи тощо). А для цього їм необхідно оволодіти певними способами діяльності і комунікації, нормами поведінки, знаковими системами і системами цінностей, що створені попередніми поколіннями і втілюють у собі в тому чи іншому обсязі соціокультурний досвід людства. Тобто мається на увазі, що педагог (держава, суспільство) краще, ніж сама дитина, знає, якою їй треба стати, у якому напрямку розвиватися.

У контексті авторитарної педагогіки наставник не приховує свою позицію ведучого в навчально-виховному процесі. Навпаки, він гранично відверто демонструє це дитині, закликаючи і зобов’язуючи її слідувати за ним, підкоритися його вимогам.

Історичний досвід виховання свідчить, що проаналізована педагогічна модель у повну силу “працює” там і тоді, коли чітко визначається, яким повинен стати вихованець, що для

цього він має засвоїти, які способи виховання забезпечать досягнення поставлених цілей. При цьому не має значення, чи прийшла сама дитина в момент її включення в навчально-виховний процес до розуміння необхідності того шляху розвитку, який визначений наставником.

Педагогіка керування не обов'язково передбачає застосування примусу до вихованців, придушення їх ініціативи і самостійності. Тільки у своїй крайній, репресивній формі вона виявляється у жорсткому контролі, диктаті і насильстві над особистістю дитини. У своєму ж позитивному, найбільш продуктивному варіанті вона орієнтована на те, щоб вихователь, спираючись на свій авторитет, домагався перетворення вихованця в одностороннього союзника, партнера по реалізації поставлених ним педагогічних цілей. При цьому завдання вихователя полягає не в тому, щоб примусити вихованця до певних дій і вчинків, а в тому, щоб зацікавити кожну дитину, обґрунтувати необхідність того, що їй пропонується, сформулювати позитивне емоційно-особистісне ставлення до цілей, способів і засобів навчально-виховного процесу.

До тиску, примусу, насильства педагог починає вдаватися лише тоді, коли не може, не вміє або не хоче організувати взаємодію з учнями на інших засадах, тим більше, що модель педагогіки керування, яка базується на суб'єктно-об'єктних стосунках учасників виховного процесу, не приховує в собі таку можливість. Це призводить до зіткнення волі педагога і волі вихованця, до опору останнього виховним впливам.

За таких умов педагогіка керування, набуваючи негативної, репресивної форми, перетворюється в так звану "авторитарну педагогіку", відчужену від дитини, орієнтовану на насильство над нею, нібито в ім'я досягнення "вищих педагогічних цілей".

Говорячи про негативні риси педагогіки керування, слід звернути увагу й на те, що культурні цінності та норми, які вихованець засвоює в процесі такого виховання, він сприймає найчастіше як "чужі", нав'язані йому ззовні, а не як свої власні. Особливо чітко це виявляється в прилученні дітей до норм і правил поведінки, цінностей, які не виникають з реальності їхнього життя, а догматично в нього привносяться, виявляються зовнішніми стосовно їх внутрішніх інтенцій і в зв'язку з цим у багатьох випадках вимагають зовнішнього підкріплення.

Проте, сама по собі модель виховного процесу, що базується на парадигмі педагогіки формування, не є ні "поганою", ні "гарною". Все залежить від того, в яких ситуаціях, для вирішення яких завдань і за допомогою яких засобів вона застосовується. З одного боку, педагогіка керування дозволяє чітко планувати, контролювати і коректувати процес розвитку дитини, сприяє оволодінню нею об'єктивно значущими елементами культури незалежно від того, наскільки вона сама прийшла до усвідомлення цієї необхідності. Ця педагогічна модель забезпечує соціалізацію дитини і керує нею. Значною мірою саме цим можна пояснити той факт, що в історії освіти парадигма педагогіки керування була і залишається провідною. З іншого боку, вона породжує опір вихованця педагогічним зусиллям вихователя, який нав'язує йому цілі розвитку насильницьким шляхом.

Усвідомлення проблем і суперечностей педагогіки керування стимулювало пошук такої моделі навчально-виховного процесу, яка б виключала (чи, принаймні, зводила до мінімуму) зіткнення волі вихователя і волі вихованця, долала неузгодженість педагогічних цілей педагога і життєвих цілей учня за допомогою використання особливого механізму міжособистісної взаємодії. Зазначені вимоги знайшли своє втілення в педагогічному підході, який був реалізований у парадигмі вільного виховання. З позицій цієї парадигми виховання – це створення максимально сприятливих умов для внутрішнього детермінованого розвитку особистості. Її основи були закладені в концепції природного і вільного виховання Ж.-Ж.Руссо. Далі вона розвивалася романтиками і реформаторами педагогіки, прихильниками теорії вільного виховання (Л.Толстой, К.Вентцель і ін.), педоцентристами (Дж.Дьюї, С.Френе та ін.), представниками гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс).

Аналіз концептуальних засад різних варіантів вільного виховання дозволяє виділити дві основні моделі його реалізації: *педагогіку маніпуляції* (спрямування) і *педагогіку фасилітації* (сприяння).

Слід зауважити, що поняття маніпуляції у багатьох гуманістично налаштованих педагогів викликає насторожене ставлення і несе негативний емоційний заряд. На наш погляд, причиною цього є однобічне розуміння цього терміну. Насправді, “маніпуляція – це вид психологічного впливу, вправне виконання якого веде до прихованого збудження в іншої людини намірів, що не збігаються з її актуально існуючими бажаннями” [1: 59]. Маніпуляція, у вказаному вище розумінні, – один з основних механізмів людської взаємодії. Це – засіб, етична оцінка якого можлива лише в контексті тієї діяльності й тієї міжособистісної взаємодії, в якій цей засіб включено. Звичайно, маніпуляції можуть здійснюватися як на користь, так і на шкоду людині.

Сутність педагогічної маніпуляції полягає в тому, що вихователь, переслідуючи свої цілі, приховано намагається викликати в дитини наміри, які не збігаються з її актуальними бажаннями. В результаті здійснюється приховане програмування думок і намірів дитини, а з іншого боку – вона не усвідомлює педагогічного впливу і не знає кінцевої мети вихователя.

З погляду запропонованої типології базових моделей виховання педагогіка спрямування постає як конструктивний спосіб організації взаємин учасників навчально-виховного процесу. Вона аж ніяк не передбачає, що дитиною маніпулюють усупереч її інтересам, хоча, звичайно, може бути й таке. Навпаки, конструктивна маніпуляція у вихованні стає позитивним засобом розвитку особистості, забезпечуючи більш глибоке усвідомлення нею свого “Я”.

Дотримуючись спрямовуючої виховної моделі, педагог прагне так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцем педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного його інтересам, ненасильницького впливу, не демонструвати свою керівну позицію в ході організації виховання і навчання. Педагогіка спрямування задає вчителю такий спосіб взаємодії з вихованцем, який сприяє виникненню в нього почуття самостійності, відповідальності за те, що відбувається з ним у процесі виховання. Причому сам процес виховання може сприйматися особистістю як вияв власної активності, а не результат організаційних впливів педагога.

Вихованець у контексті маніпулятивної моделі виховання виявляється і об’єктом педагогічного впливу, тому що мета і засоби його розвитку проєктуються вихователем, і суб’єктом, тому що суб’єктивно він діє самостійно, не усвідомлюючи, що напрямок і рамки його активності визначає вчитель. Так запобігається неузгодженість цілей учасників навчально-виховного процесу, зіткнення їхніх інтересів. У дитини цілеспрямовано формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення, робити самостійний життєвий вибір, незважаючи на те, що ця свобода і самостійність програмуються і спрямовуються.

Хоча в історії виховання термін “маніпулятивна педагогіка”, як правило, не використовувався і тим більше ніколи не набував концептуального значення, протягом багатьох століть неодноразово здійснювалися більш-менш успішні спроби теоретично обґрунтувати і практично реалізувати модель навчально-виховного процесу, яка за своєю суттю була маніпулятивною. Ці спроби в історії педагогіки можна пов’язати насамперед з іменами Сократа, Ж.-Ж. Руссо і М. Монтессорі.

Педагогіка сприяння в порівнянні з педагогікою керування створює значно сприятливіші умови для стимулювання активності дитини, розвитку її самостійності, індивідуалізації її виховання і навчання, підвищення ефективності освіти. Однак, будучи педагогікою “добре спрямованої свободи”, вона в прихованій формі зберігає за вихователем функцію керівника й організатора педагогічного процесу, який, виходячи з державних і суспільних настанов, зі своїх уявлень про виховний ідеал, визначає більш-менш деталізовані цілі виховання, шляхи і засоби їх досягнення. Маніпулятивне виховання не забезпечує

перетворення учня в повноправного партнера вчителя, а їхні взаємини – у справді суб'єктно-суб'єктні.

Учень перетворюється в повноправного партнера вчителя, а їхні взаємини в справді суб'єктно-суб'єктні в рамках іншої моделі педагогіки вільного виховання – моделі сприяння. Вона значною мірою відрізняється від традиційних підходів до організації виховання і навчання дітей. В її основі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну і колективістичну спрямованість, що виступають як умови спільного існування та виживання людей. Головним у цій доктрині є визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої людини, віра в її позитивну і творчу основу, соціальну спрямованість.

Відповідно до установок педагогіки сприяння вихователь повинен не вести дитину за собою і навіть не направляти її розвиток, а слідувати за нею, підтримувати її в самореалізації, допомагати їй у розв'язанні власних проблем. Саме такий погляд на виховання і на роль педагога в ньому визначає загальну логіку конструювання навчально-виховного процесу в рамках педагогіки сприяння.

Перше завдання, яке вирішує вихователь, – знайомство з дитиною, встановлення контакту, налагодження продуктивного спілкування, що ґрунтується на прийнятті один одного, взаємній повазі і довірі, а в ідеалі – і на взаємній любові. Наступне завдання – зрозуміти вихованця. Учитель, спостерігаючи за учнем і спілкуючись з ним, намагається делікатно і ненав'язливо проникнути в його внутрішній світ, виявити потреби і здібності, якими вихованець уже володіє, розкрити його потенційні можливості, зрозуміти актуальні інтереси, мотиви, якими він керується у своїй поведінці, визначити життєві проблеми, які хвилюють дитину.

Тільки успішно вирішивши два зазначені завдання, вихователь робить наступні кроки у своїх педагогічних діях. Визначивши разом з дитиною цілі її виховання, точніше, створивши умови для визначення дитиною цілей власного розвитку, педагог сприяє їх реалізації. Сприяюча модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних цілей вчителя і життєвих цілей вихованця, тому що педагогічні цілі формулюються на основі життєвих цілей і при особистій участі учня. Відтак вони сприймаються ним не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню цілей і прагнень учасників виховного процесу, підвищує його ефективність. При цьому позиція педагога виявляється позицією старшого товариша, радника і помічника вихованця, не приховується від нього, тому що є продуктом їхньої взаємодії.

У процесі сприяючого виховання педагог і вихованець виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Учитель виступає як суб'єкт, тому що саме від нього залежить, чи буде обрана дана модель педагогічної взаємодії. При цьому він налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи її самостійну й усе більш зростаючу участь у цьому процесі. При такому підході дитина стає справжнім суб'єктом власного розвитку. Саме від її внутрішнього світу, її потенціалу, інтересів і проблем залежить мета виховання і засоби її досягнення. Дитина перетворюється з засобу досягнення ззовні заданих навчальних і виховних цілей, як це відбувається в парадигмі педагогіки керування, у суб'єкта і мету власного розвитку. Ключовим для педагогічної підтримки є словосполучення “проблема дитини”. Як тільки в дитини при розв'язанні життєвих проблем з'являються труднощі – виникає необхідність допомогти їй в осмисленні цих труднощів і підтримати в їх усуненні.

Історичні корені педагогіки сприяння сягають досить далеко. Її елементи спостерігаються, наприклад, у педагогіці Я. А. Коменського, який вбачав педагогічний ідеал у самій людині, що реалізує свої природні обдарування, і трактував виховання як спосіб розвитку цих обдарувань. Сприяти природному розвитку дітей закликав вихователів і реформатор західної педагогіки Ж.-Ж. Руссо. У творчості швейцарського педагога

Й.Г. Песталоцці чітко викладене розуміння виховання як підтримки дитини в її самостійному розвитку. Серйозні спроби теоретично розробити і реалізувати на практиці виховні підходи, типові для педагогіки сприяння, були здійснені низкою педагогів-гуманістів на рубежі XIX – XX ст. в умовах так званої “педоцентричної революції”, основним ідеологом якої був Д. Дьюї. У Росії на початку XX ст. найбільш видатним представником вільного виховання був К.М.Вентцель. У другій половині XX ст. ідеї педагогіки сприяння знайшли своє втілення в так званій “гуманістичній педагогіці”, біля витоків якої стояли А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, Е. Фромм і ін.

Історично виникнення і розвиток ідей педагогіки сприяння відображало об’єктивну потребу в пошуках механізмів, які забезпечують індивідуалізацію людини, формування в неї здатності до самовизначення і самореалізації. В історії педагогіки розробка сприяючої моделі виховання була нерозривно пов’язана зі становленням ліберально-демократичних традицій громадського життя, з посиленням уваги до людської індивідуальності. Позиції педагогіки сприяння помітно зміцнюються в міру утвердження такої соціальної ситуації, що акцентує увагу на цінності людини не як дисциплінованого виконавця, а як унікальної, неповторної істоти, справжнього суб’єкта власного життя.

Таким чином, суть кожної розглянутої теорії виховання можна було б схематично представити у таких образах: теорія прямого впливу, авторитарна або педагогіка керування – гончар чи скульптор, які виготовляють певний виріб за своїм задумом. Теорія прихованого впливу, маніпуляційна або педагогіка спрямування – садівник, який формує крону дерева. Теорія вільного виховання або педагогіка сприяння – квітковод, який доглядає за квітами.

Мимоволі може виникнути питання: “Яка з цих концепцій виховання найкраща? І чи не варто, визначивши найкращу, відмовитись від інших?” Вважаємо, що таке співставлення робити недоцільно. Кожна з розглянутих виховних теорій має свої сильні і слабкі сторони. Будь-яка із цих моделей виховання на різних етапах розвитку дитини, в залежності від рівня сформованості її свідомості може бути успішно використана і дати позитивні результати. Крім того, у процесі розвитку особистості, її соціального дозрівання виховний вплив на неї неоднозначний. Його динаміка простежується від педагогіки керування до спрямування і, нарешті, до педагогіки сприяння.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М., 1996. – С. 59.
2. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса. Гуманитарні науки. – 2001. – № 1. – С.85 – 108.

**УДК 37 (09)**

**Хриков Є.М.**

### ***МЕТОДОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ ЗАКОНІВ ТА ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ***

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки обумовлює необхідність і створює умови для виявлення законів та закономірностей її розвитку. Ця проблема ще не знайшла свого висвітлення в публікаціях, але її вирішення дозволяє наблизитися до проникнення в сутність парадигми педагогічної науки, зрозуміти процеси, які відбуваються в науці, визначити перспективи подальшого розвитку та засоби впливу на цей розвиток.

Закони розвитку педагогіки – це об’єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв’язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв’язків. Мета даної статті – розкрити

методологічну функцію законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях.

Закон єдності редукційного та холистського підходів у розвитку педагогічної науки.

Переважає більшість педагогічних досліджень є прикладом редукційного підходу. Такий підхід виправдовується необхідністю глибокого дослідження окремих (локальних) проблем. Але такий підхід значно ускладнює використання наслідків окремих досліджень тому, що виховна діяльність має не локальний, а більш системний, цілісний характер. Предмет педагогічної науки обумовлює необхідність застосування холистського підходу до його аналізу. Всі найбільш значні досягнення педагогічної науки – роботи Я.А.Коменського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського – є прикладами системного, цілісного підходу до вирішення педагогічних проблем. Вони майже повністю охоплюють предмет педагогіки.

Холистський підхід не заперечує редукційного. Якщо холистський підхід є основою формування цілісних педагогічних теорій, що складає перший крок на шляху формування педагогічних парадигм, то редукційний підхід забезпечує конкретизацію шляхів вирішення окремих педагогічних завдань. Історія педагогічної науки свідчить про різне співвідношення редукційного та холистського підходів. Педагогічна наука розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукційний підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холистський підхід). Таким чином, тільки єдність редукційного та холистського підходів забезпечує розвиток педагогічної науки.

Урахування цього закону в історико-педагогічному дослідженні дозволяє:

- з'ясувати, який підхід – редукційний чи холистський переважав на тих чи інших етапах розвитку педагогічної науки або під час розробки тієї чи іншої наукової проблеми;
- з'ясувати, як використовував ці підходи певний науковець. Рівень наукового дослідження яскраво характеризує масштабність змодельованої педагогічної системи, визначення її зв'язків з більш великою педагогічною системою, наявність необхідної кількості емпіричних фактів та аналітичних висновків, які їх узагальнюють.

Закон цілісності методологічних засад педагогічної науки.

У наш час поширеною залишається точка зору Е.Г.Юдіна на структуру методологічних засад науки, яка визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та рівень конкретного дослідження.

Значні зміни відбуваються зараз у всіх рівнях методології педагогічної науки. Втратила методологічні функції марксистсько-ленінська філософія, в якості методологічних засад дослідження науковці почали використовувати філософські теорії нестабільності, постмодернізму. На загальнонауковому рівні зберегли своє значення системний та діяльнісний підходи і починає поширюватися теорія самоорганізації – синергетика. На конкретно науковому рівні відбувається адаптація методів інших наук для вирішення завдань педагогічної науки. Це пов'язане з тим, що в таких науках як соціологія, психологія формування дослідницького інструментарію відбулося раніше. Крім того, педагогіка, психологія, соціологія мають споріднені предмети досліджень.

Будь-яке педагогічне дослідження базується не тільки на філософських, загальнонаукових засадах та методах конкретної науки, а й на фундаментальних теоретичних положеннях цієї науки. Тобто, до третього рівня методологічних засад треба відносити не тільки методи тієї чи іншої науки, а й фундаментальні теоретичні положення педагогіки та споріднених наук.

Ефективність розвитку як всієї педагогічної науки, так і ефективність проведення окремого педагогічного дослідження залежать від рівня розвитку та цілісності всіх рівнів методології педагогіки. Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства (перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третій рівень). А четвертий рівень забезпечує технологічну

реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології.

Урахування цього закону в історико-педагогічному дослідженні дозволяє з'ясувати рівень методологічної культури науковців певної епохи, педагогічна спадщина яких досліджується.

Закон обумовленості розвитку педагогічної науки зовнішніми та внутрішніми чинниками.

Внутрішні чинники розвитку педагогічної науки складають: рівень накопичених педагогічних знань; логіка розвитку педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузева структура педагогіки; парадигмальна організація науки; стосунки у науковому співтоваристві.

Коментарів потребує недостатньо розроблене поняття “логіка розвитку педагогічної науки”. На наш погляд, її характеризує: спирання наукових досліджень на накопичені раніше знання; постановка наукових проблем, які обумовлюються попереднім розвитком науки; розвиток певних попередніх наукових ідей; відповідність розвитку педагогічної науки об'єктивним соціальним потребам виховання, а не ідеологічним чинникам.

Поява та поширення наукових парадигм на певний час може прискорювати розвиток педагогічної науки. Це пов'язане з тим, що парадигма задає всі головні складові педагогічного дослідження, його спрямованість, методологію, головні шляхи вирішення наукових проблем. Так відбувається доти, поки наукова парадигма перестає задовольняти потреби практики і стає гальмом у розвитку педагогічної науки.

Зовнішні чинники складають: об'єктивні потреби виховання; рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності науковців; суспільний престиж педагогічної науки; законодавча база системи освіти; державні та міжнародні освітні програми; державне та інші види фінансування науки, гранти на проведення педагогічних досліджень тощо. У радянські часи провідну роль серед зовнішніх чинників відігравав ідеологічний фактор – партійні настанови. Таке становище порушувало логіку розвитку педагогічної науки та призводило до формалізації науки; її внутрішні чинники, пов'язані з самоорганізацією, переставали діяти. Так “жорстке” управління педагогічною наукою стримувало її розвиток.

Зовнішні та внутрішні чинники розвитку педагогіки міцно пов'язані між собою. Зовнішні чинники можуть впливати на розвиток педагогічної науки тільки завдяки впливу на науковців. Майже всі зовнішні чинники, крім потреб виховання, спрямовані на створення сприятливих умов для діяльності науковців, тому їх можна розглядати як засоби управління розвитком науки. Але в той же час науковець є активною людиною, зі своїми науковими інтересами та мотивами діяльності, яка не підлягає повному зовнішньому управлінню.

Таким чином, розвиток педагогічної науки обумовлюється впливом цілісної, взаємопов'язаної системи внутрішніх та зовнішніх чинників. Об'єктивна оцінка наукового доробку того чи іншого вченого можлива за умов з'ясування впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, які обумовили проведення ним педагогічних досліджень, написання тих чи інших наукових робіт.

Закон спирання педагогіки на антропологічно орієнтовані науки.

Диференціація наукового знання призвела до появи та розвитку цілої низки більшою та меншою мірою антропологічно орієнтованих наук – фізіології, медицини, генетики, психології, соціології, ергономіки, екології, політології. Особливістю сучасного виховання є його орієнтація на цілісний розвиток людини та врахування всього комплексу чинників, які впливають на цей процес, на людину. До цього треба додати і те, що одним із найважливіших завдань педагогіки є визначення змісту освіти. Складність цього завдання пов'язана з кількома чинниками: диференціацією наукового знання, збільшенням кількості наук, швидким накопиченням наукової інформації, яка в деяких науках подвоюється кожні три роки, взаємопов'язаним характером розвитку більшості наук.

Ще більш тісним є зв'язок педагогіки з іншими науками в системі вищої освіти. Провідною тенденцією Болонського процесу є підвищення ролі наукових досліджень у

підготовці фахівців. Таким чином, педагогіка в сучасних умовах здатна виконувати свої функції по науковому забезпеченню процесу виховання тільки при умові спираючись на інші науки.

Вирішення сучасних наукових проблем неможливе без широкого педагогічного та загальнонаукового кругозору дослідника, тому в історико-педагогічному дослідженні важливо з'ясувати, наскільки науковець, педагогічна спадщина якого досліджується, спирався на наукові нароби вчених суміжних з педагогікою наук.

**Закон взаємозв'язку педагогічної науки та педагогічної практики.**

Розвиток педагогічної науки є необхідною умовою ефективного функціонування сфери виховання. Саме ця сфера визначає спрямованість, зміст, пріоритети у педагогічних дослідженнях. Наявні у педагогічній практиці суперечності, актуальні завдання повинні впливати та впливають на розвиток педагогічної науки. Галузева структура та спеціалізація видів педагогічної діяльності значною мірою визначає структуру педагогічної науки. Кількісні показники розвитку системи освіти значною мірою впливають на кількість науковців та наукових установ. Все це свідчить про те, що педагогічна практика впливає на розвиток педагогічної науки.

З іншого боку, педагогічна наука не може тільки відбивати наявний стан педагогічної практики, бо в такому разі значно зменшувався би сенс її існування. Завдяки своїй перетворювальній функції педагогічна наука випереджує розвиток педагогічної практики і таким чином задає нові орієнтири розвитку освіти, пропонує ті чи інші засоби його реалізації. Педагогічна наука забезпечує теоретичне обґрунтування шляхів вирішення всіх педагогічних завдань, пов'язаних з визначенням мети, змісту, технологій освітньої діяльності, управління освітніми установами, підготовки педагогічних працівників тощо.

Урахування цього закону в історико-педагогічному дослідженні обумовлює необхідність з'ясування характеру потреб педагогічної практики, які були поштовхом для проведення наукових досліджень, та його впливу на цю практику.

**Закон випереджувального характеру розвитку педагогічної науки.** Проблема співвідношення педагогічної науки та педагогічної практики є однією з фундаментальних педагогічних проблем. Педагогіка як галузь наукового знання має сенс, якщо випереджує наявний стан педагогічної практики, що саме і створює умови для розвитку цієї практики. Для осмислення процесу розвитку педагогічної науки важливим є питання, наскільки педагогічна наука може випереджувати педагогічну практику, чи є узагальнення передового досвіду роботи внеском у педагогічну науку.

Вивчення історії педагогічної науки та педагогічної практики свідчить, що значного відриву науки від педагогічної практики не відбувається. Цей факт можна пояснити наступними чинниками: педагогічна наука орієнтується на потреби практики; педагогічна наука живиться педагогічною практикою та наявними науковим доробком; педагогічна наука, як правило, орієнтується на можливість практичного використання її досягнень. Але у цих міркуваннях є два слабких місця. Як пояснити процеси у педагогічній науці, які відбуваються на етапах революційних зрушень у суспільному житті та як пояснити діяльність видатних педагогів? Ці проблеми потребують окремих досліджень, але зараз можна припустити, що педагогічні наукові парадигми, як правило, формуються з наявних наукових ідей. Якщо розглянути кожну наукову парадигму окремо, то їх елементи є компонентами вже наявного наукового знання, але їх цілісна єдність обумовлює появу принципово нової якості. Все це свідчить, що значне прискорювання розвитку педагогічної науки можливе лише за умов сприяння появі, розвитку, поширенню масштабних педагогічних теорій, наукових парадигм.

Таким чином, тільки за умов випереджувального характеру педагогічна наука може виконувати свої соціальні функції. Рівень випередження залежить від етапу соціального та наукового розвитку та є змінною величиною. Рівень випередження характеризують категорії "наукова новизна" та "практична значущість". Від їх розробленості та створення дієвого



механізму оцінки наукової новизни та практичної значущості значною мірою залежить рівень випереджуючого характеру розвитку педагогічної науки.

Закономірність залежності розвитку педагогічної науки від накопичення емпіричних фактів, розробки понятійно-категоріального апарату, виявлення закономірностей виховання.

Розвиток педагогіки, як і багатьох інших наук, здійснюється переважно емпірично-індуктивним шляхом. Спочатку відбувається попереднє спостереження, накопичення, класифікація та систематизація фактів. Зв'язки фактів, як вважає Н.К.Вахтомін, виявляються за допомогою категоріального синтезу: шляхом підведення фактів під категоріальну структуру мислення, шляхом внесення категоріальної сутності в емпіричну різноманітність.

Б.С.Гершунський обґрунтував критерії, за допомогою яких можна віднести ті чи інші поняття до категорій. Категорії, на відміну від понять, охоплюють більш широку галузь навчально-виховної діяльності та характеризують не окремі специфічні риси конкретного об'єкту, а найбільш суттєві властивості всіх об'єктів даного виду. Категоріальна структура науково-педагогічного мислення змінюється значно повільніше, ніж понятійний апарат педагогіки. Педагогічні категорії – це скоріше історичні, ніж педагогічні поняття. Їх наукова значущість, стабільність та фундаментальність підтверджується широкою й тривалою педагогічною практикою.

Кожна з педагогічних категорій відбиває педагогічні явища не тільки у констатуючому, але і в нормативному плані. За своєю суттю вони передбачають категоричні вимоги, обов'язки. Саме тому педагогічні категорії визначають зміст та перелік відповідних педагогічних принципів. У зв'язку з цим рівень розробленості категоріального апарату значною мірою визначає рівень розвитку педагогічної науки.

Педагогіка, як практично орієнтована наука, спрямована на обґрунтування змісту, засобів, правил, умов ефективного функціонування виховання. Вона вивчає зв'язки педагогічного процесу, педагогічної діяльності з результатами виховання. Вивчення найбільш суттєвих, стійких зв'язків – законів та закономірностей виховання є найбільш важливим завданням педагогічної науки. Значення законів та закономірностей виховання полягає в тому, що вони в теоретичному плані є найбільш суттєвими, узагальненими, концентрованими науковими положеннями, а в практичному плані їх урахування у виховній діяльності є умовою її ефективності.

Таким чином, накопичення емпіричних фактів, розробка категоріального апарату та виявлення законів і закономірностей виховання є найважливішими завданнями та показниками рівня розвитку педагогічної науки. В зв'язку з цим важливим завданням історико-педагогічної науки є з'ясування як ці характеристики знайшли прояв у тому чи іншому педагогічному дослідженні в минулому.

**Закон варіативності моделей педагогічної науки.** Довгий час педагогічна наука в Україні функціонувала під впливом ідеологічних чинників. Партійні настанови визначали завдання, спрямованість і навіть шляхи вирішення тих чи інших педагогічних завдань, партійними рішеннями одні наукові нароби визнавалися ефективними та вірними, а інші засуджувалися. За радянські часи сформувалася традиція, коли на партійних з'їздах приймали або окремі рішення з питань освіти та науки, або в загальних рішеннях обов'язково розглядали і ці питання.

Пріоритет ідеологічних чинників обумовлював формування єдиної наукової та освітньої парадигми, і більшість науковців працювала в межах цієї парадигми. Тільки деяким з них вдавалося подолати обмеження пануючої моделі науки. Ідеологічні чинники можуть відбивати об'єктивні соціальні потреби. У таких умовах на певний час можуть створюватися сприятливі умови для розвитку педагогічної науки, але консервація одних і тих же положень неминує призведе до формалізації науки та кризових проявів у ній.

З появою демократичних тенденцій розвитку радянського суспільства можна пов'язати виникнення парадигми розвивального навчання, але без підтримки ідеологічних чинників вона у той час не отримала широкого розповсюдження. Отже, одноманітність моделей науки неминує гальмує розвиток освітньої практики.

У 90-ті роки ХХ століття в Україні виникли сприятливі умови для появи різних моделей науки, формування різних освітніх парадигм. Для прискорення цього процесу необхідне більш чітке усвідомлення науковцями особливостей наукових парадигм, в межах яких вони працюють. Наукові парадигми відрізняються одна від одної майже всіма своїми компонентами: методологічними засадами, розумінням педагогічних цілей, понятійним апаратом, закономірностями функціонування педагогічних систем, технологіями здійснення педагогічного процесу, особливостями підготовки наукових кадрів та практичних працівників. Загальними для різних парадигм можуть бути тільки базові педагогічні категорії та фундаментальні закони та закономірності.

Формування різних наукових парадигм (моделей науки) створює більш сприятливі умови для вирішення освітніх завдань і, таким чином, для прогресу науки. Це пов'язане з багатоваріантністю шляхів вирішення педагогічних завдань. Таким чином, варіативність моделей науки відповідає особливостям предмета педагогіки, а з'ясування, в межах якої наукової парадигми працював тій чи інший науковець, є важливим завданням історико-педагогічної науки.

Закон зближення світових моделей педагогічної науки.

У педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження та розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки та освіти. Орієнтація на збереження національних традицій в освіті є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки та освіти є умовою подолання міжнародних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку. Одним із перших і найбільш яскравих прикладів зближення світових моделей науки були нароби Я.А.Коменського, праці якого на довгий час визначили розвиток педагогічної науки та освіти. Процес зближення світових моделей педагогічної науки прискорився у ХХ столітті.

Діяльність того чи іншого вченого, яка є об'єктом історико-педагогічного дослідження, може відповідати чи не відповідати законам та закономірностям розвитку педагогічної науки. Урахування виявлених законів під час вивчення педагогічної думки дозволяє зробити найбільш важливі висновки, визначити вплив досліджуваних робіт на розвиток педагогічної науки. Таким чином, дані закони можуть виконувати методологічну функцію в історико-педагогічних дослідженнях. Актуальною для подальшої розробки є проблема створення алгоритмів аналізу наукових праць з урахуванням виявлених законів та закономірностей.

**УДК 37 (09) (477)**

**Федяєва В.Л.**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У СТУДЕНТСЬКІЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ***

Нові соціально-економічні умови розвитку України, як ніколи раніше, ставлять нові вимоги до підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Система освіти стає все більш важливим показником рівня розвитку кожної країни, її економічного, науково-технічного і культурного потенціалу, її міжнародного авторитету.

Стан та перспективи розвитку нашої держави багато в чому залежать від спеціалістів з вищою освітою – від їх наукової і професійної кваліфікації, від їх творчості і можливостей, бажання практично вирішувати соціально-політичні й економічні питання в Україні.

Підготовка таких спеціалістів, ефективність їх професійного становлення багато в чому залежить від цілеспрямованої, свідомої, самостійної пізнавальної діяльності студентів, залучення їх до науково-дослідної роботи.

Загальновідомо, що у всіх формах організації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів є складові наукового дослідження: у лекційних курсах, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, творчих роботах, рефератах, курсових, дипломних і магістерських дослідженнях тощо.

Студентська наукова робота у вищих навчальних закладах має свою специфіку, вибудовується на певних засадах: багатопрофільності, демократичності, активності, творчості, взаємозв'язку і співдружності вузівської і галузевої практичної науки, гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, розширення співдружності природничих, технічних і гуманітарних наук, з урахуванням історичних традицій України.

Під керівництвом викладачів за період навчання у вищому навчальному закладі кожен студент самостійно виконує певні наукові дослідження: доповіді, реферати, курсові, випускні роботи освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціаліст, магістр. Кожна нова робота відрізняється від попередньої підвищеним рівнем науковості, складності і актуальності. Одні роботи містять лише огляд і критичний аналіз наукових праць з певної теми, інші є результатом дослідницької діяльності студента в період педагогічної практики, ще інші є результатом творчого розв'язання науково-професійної проблеми.

На сьогодні в системі вищої освіти є певні напрацювання щодо вивчення студентами загальних положень організації та проведення наукових досліджень. Так, основи наукових досліджень студенти вивчають у курсах “Вступ до спеціальності”, “Основи наукових досліджень”, “Сучасні педагогічні технології”, “Актуальні питання педагогіки загальноосвітньої школи”, “Педагогіка і психологія вищої школи” (магістри, аспіранти). Ці курси сприяють вивченню основних положень, що визначають роль і місце науки у розвитку суспільства, закономірності розвитку науки, організацію та шляхи забезпечення досліджень як окремих галузей, так і на рівні країни в цілому.

Питанням організації науково-дослідної роботи студентів приділяють значну увагу як науковці, так і викладачі вузів [3; 4; 6; 7]. Усі вони стверджують, що науково-дослідна робота студентів – невід'ємна складова підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців, що сприяє підвищенню наукового рівня освіти студентів, розвитку в них творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Особливої ваги ці питання набувають при підготовці майбутнього вчителя, адже студент, який володіє методами і навичками науково-дослідної роботи може залучити до неї учнів. Практика свідчить, що студенти, які постійно займаються науковою роботою, у подальшому продовжують займатися науковими дослідженнями, досягають вагомих наукових результатів, є керівниками відділень МАН України, а їх вихованці – переможцями творчих робіт серед учнівської молоді.

Чільне місце у студентській науково-дослідній роботі посідають історико-педагогічні дослідження. Аналіз роботи інститутів, факультетів, кафедр Херсонського державного університету повністю підтверджує положення О.В.Сухомлинської про те, “що за часу проголошення незалежності й державності України спостерігається збільшення інтересу дослідників до історико-педагогічної проблематики” [7: 17].

Так, аналіз виконання наукових робіт з педагогіки, передбачених навчальними планами для студентів 2-5 курсів, свідчить про збільшення відсотку тематики саме з історії педагогіки, етнопедагогіки. Якщо у 2003–2004 навчальному році курсові роботи виконували 22 %, бакалаврські 25 %, дипломні 42 %, магістерські 55 %, то у 2004–2005 навчальному році відповідно курсові 27 %, бакалаврські 35 %, дипломні 60 %, магістерські 75 %.

Слід також зазначити, що збільшилась кількість робіт, у яких висвітлені питання історії розвитку освіти в регіоні, становлення і функціонування окремих закладів освіти, вчительських династій, значно збільшилась кількість робіт, у яких розглядаються з позиції сьогодення педагогічні погляди маловідомих учених, педагогів, діячів освіти, просвітників тощо.

Не викликає сумніву й те, що формування інтересу до історико-педагогічних досліджень найбільш за все залежить від вивчення студентами курсу “Історія педагогіки”. У

системі підготовки педагогічних кадрів історії педагогіки як навчальній дисципліні відведено провідне місце. Адже історія педагогіки кожного народу є невичерпною скарбницею ідей, ідеалів і засобів виховання підростаючих поколінь. Засвоєння спадщини минулого розширює світогляд, підвищує загальну педагогічну культуру, допомагає творчо використовувати теоретичні знання в практичній діяльності. Студентська науково-дослідна робота в царині історії педагогіки дає змогу самостійно поглибити і об'єктивно дослідити педагогічне минуле, показати вагомий внесок українського народу у світову скарбницю виховної мудрості. Вивчення історії педагогіки, занурення у краєзнавчий історико-педагогічний процес дає змогу студентам спрогнозувати подальші кроки щодо формування у дітей народної духовності, національної свідомості і самосвідомості, народної моралі і світогляду.

На нашу думку, історико-педагогічне дослідження у вищому навчальному закладі має носити неперервний характер і починатися з першого курсу. Ці перші кроки – уроки залучення до історії педагогіки розпочинаються з обов'язкового засвоєння педагогічних дисциплін, підготовки окремих доповідей на семінарських заняттях, у подальшому – виконання курсових робіт на історико-педагогічну тематику. Потім студенти залучаються до роботи в науково-дослідних лабораторіях, виконання наукових тем кафедр, беруть участь у роботі наукових конференцій з проблеми дослідження. Завершенням наукового пошуку є саме виконання випускної роботи, а потім і кандидатської дисертації.

Аналіз роботи вищих навчальних педагогічних закладів України щодо залучення студентів до історико-педагогічного пошуку, власний досвід роботи, досвід роботи Херсонського державного університету дає змогу стверджувати, що історико-педагогічні дослідження у науково-дослідній роботі чітко структуровані, мають широке коло діяльності.

До історико-педагогічного дослідження студенти залучаються через лекційні курси, семінарські заняття, підготовку і проведення предметних олімпіад, роботу наукових шкіл, участь у наукових конференціях, краєзнавчу історико-педагогічну роботу, роботу в музеї історії навчального закладу, написання курсових та випускних робіт, роботу в наукових проблемних групах, спецсемінарах.

Семінарські заняття з історії педагогіки спрямовані на формування у студентів наукового світогляду, високої громадянськості, педагогічної майстерності, на формування в них творчих умінь і навичок застосовувати історико-педагогічні знання.

Найбільш повному виявленню інтересів студентів до історико-педагогічних досліджень сприяє проведення семінарських занять. Такі заняття стимулюють і викладачів, і студентів до наукового пошуку, до урізноманітнення форм і методів роботи.

Активний діалог, невимушені дискусії, критичне осмислення історико-педагогічного досвіду, наукові доповіді, аналіз архівних матеріалів, обговорення публікацій в наукових виданнях, історико-порівняльний аналіз – усі ці форми роботи сприяють як підвищенню інтересу до історії педагогіки загалом, так і формують майбутнього дослідника історії педагогіки. Слід зазначити, що процес підготовки майбутнього вчителя постійно потребує подальшого науково-методичного забезпечення.

Сьогодні в Україні достатньо навчальних підручників, посібників з історії української педагогіки. У вузах користуються навчальним посібником В.Кравця “Історія української школи і педагогіки”. Курс лекцій (1994 р.), книгою Б.Ступарика “Національна школа: витоки становлення” (1998), підручником О.Любара, М.Стельмаховича, Д.Федоренко “Історія української педагогіки” (1999), “Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги” (керівник авторського колективу П.Бойко) (2004) тощо. За словами О.В. Сухомлинської “характерною рисою цих посібників є те, що їх створювали, як правило, викладачі у відповідь на гостру потребу вузів у науково-методичному забезпеченні викладання історії педагогіки. Переважна частина навчальних книг присвячена історії розвитку української педагогіки” [7: 31].

Безумовно, більшість видань дають змогу навчати студентів спрямовувати їх на науковий пошук. Наші дослідження показали, що великий інтерес у молодих дослідників

викликають питання генези певних педагогічних понять, складових педагогічного процесу, таких, як розвиток принципів дидактики в історії педагогіки, розвиток організованих форм навчання в історії педагогіки та інших, а не проста побудова курсу за хронологією. Вважаємо, що підручник, побудований саме на таких засадах для вищих навчальних закладів, – вимога часу.

Він цілком буде відповідати новим підходам до викладання курсу історії педагогіки в контексті Болонського процесу. Адже, за твердженням О.В. Сухомлинської, “в сучасних європейських університетах широко практикуються так звані лінії розвитку, тобто обираються історико-педагогічні теми і проблеми, навколо яких концентрується курс історії педагогіки [7: 34].

Такий підхід до обґрунтування і висвітлення історико-педагогічних подій студентів дуже цікавить, тому темами дипломних робіт є такі: “Підручник в історії педагогіки”, “Реформування освіти в Україні”, “Класно-урочна система від Коменського до наших днів”, “Довузівська підготовка: історія, досвід, перспективи розвитку”.

Взагалі, 86 % студентів висловлюються за побудову підручника з історії педагогіки за такою логікою. Більшість студентів вважають, що в курсі історії педагогіки більше уваги слід приділяти вивченню першоджерел. У контексті сучасних вимог досить актуальним є наукове видання “Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – початок XX століття)”: Хрестоматія/ Науковий редактор: академік АПН України, професор О.В.Сухомлинська (2003) [5].

Студенти ХДУ із задоволенням працювали за цим підручником, вносили пропозиції до тематики наукових доповідей, формулювали й обґрунтовували проблемні питання, визначали напрями для обговорення на студентських конференціях, що дало змогу викладачам кафедри видати навчально-методичний посібник “Видатні діячі української педагогіки другої половини XIX – першої половини XX століття” [1].

Для студентів, які займалися науково-дослідною роботою, зокрема, історико-педагогічним дослідженням, є досить важливою апробація результатів роботи – виступ на конференції, засіданні кафедри, публікація.

До історико-педагогічного дослідження може привести просто захоплення студента, його майбутнє бачення професійної діяльності.

Особливо велика роль в організації студентської наукової роботи належить викладачеві, де він виступає як генератор нових ідей, як організатор, і консультант досліджень, як вихователь нових поколінь, як творець наукової школи.

Студенти залучаються до роботи наукових колективів кафедр, до виконання госпдоговірних та держбюджетних тем. Окремі студенти виконують наукові дослідження під керівництвом відомих учених за договорами, контрактами, замовленнями, програмами, проектами. Для цього створюються наукові, науково-виробничі об’єднання, асоціації, технологічні парки, центри нових інформаційних технологій, науково-технічної творчості тощо.

Робота цих шкіл, кафедр університету сприяє залученню студентів до навчально-дослідницької, а потім до науково-дослідницької роботи, допомагає студентам оволодіти сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, засвоїти методи науково-дослідної діяльності.

Особливе місце в історико-педагогічних дослідженнях належить роботам з етнопедагогіки.

Так, досвід викладання нами, починаючи з 1992 р., історії української школи і педагогіки, а з 1998 р. етнопедагогіки і етнопсихології у Херсонському державному педагогічному університеті на факультеті української філології, переконує, що цей курс сприяє розвитку науково-педагогічного мислення майбутнього вчителя, розширенню ерудиції, обізнаності, педагогічного світогляду, виробленню у студента творчого підходу до використання історичного матеріалу, традицій і звичаїв українського народу та всіх народів світу у подальшій практичній діяльності. Засвоюючи цей курс, студенти переконуються, що

примноження здобутків національної культури і освіти закономірно будується на традиціях, завдяки яким, – писав Г. Ващенко, – зберігається і розвивається національна мова, без якої неможливе існування нації, зберігається релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, що відрізняє його від інших народів [2: 101].

Курс етнопедагогіки дає кожному студентові змогу пізнати етнокультурну спадщину всіх народів, познайомитися з виховними традиціями різних народів і в подальшому використовувати народну педагогіку у навчально-виховному процесі школи.

При вивченні курсу “Етнопедагогіка” велику увагу приділяємо пошуковій і дослідницькій роботі, а це дозволяє розширити знання з історії педагогіки, сформуванню міжнаціональну толерантність, культуру спілкування, значно підвищити загальний рівень майбутніх учителів.

Значну увагу відведено питанням самостійної роботи студентів: передусім, самостійному вивченню наукової, історичної, художньої літератури, в якій висвітлюються етнопедагогічні та етнопсихологічні проблеми. Розроблено систему підготовки, яка, нібито вкраплюючись в неї, створює найкращі умови для формування готовності майбутніх учителів до втілення ідей народної педагогіки у виховну роботу, а також було обґрунтовано певну систему складових навчальної, наукової і позааудиторної діяльності студентів, спрямовану на формування у майбутнього вчителя готовності до врахування у виховній роботі ідей народної педагогіки. Ця система регламентується навчальними планами і програмами, іншими інструктивними документами, які діють в педагогічних університетах.

Такий аналіз дав змогу реалізувати її через блоки гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, які вивчаються з першого і до випускного курсу.

А на деяких факультетах університету повністю вивчається окремий курс етнопедагогіки і етнопсихології, розроблений науковцями кафедри педагогіки і психології.

Величезні можливості для залучення студентів до історико-педагогічних досліджень у вузі мають міжпредметні зв'язки, порівняльна педагогіка, компаративістика. На лекційних і семінарських заняттях з історії педагогіки, педагогіки, педмайстерності, історії української і зарубіжної літератури, теорії літератури використовуються прислів'я, приказки, матеріали усної народної творчості, що сприяє формуванню нової людини.

Можливості проведення історико-педагогічних досліджень у студентській науково-дослідній роботі необмежені, сприяють залученню майбутніх фахівців до самостійної роботи, надають навчання пошукового характеру. Історико-педагогічні праці активно впливають на формування у молоді національної свідомості, моральних переконань, патріотизму, національної гідності.

Аналіз роботи інститутів, кафедр, наукових підрозділів свідчить, що студентська наукова робота загалом сприяє удосконаленню навчального процесу та відображенню сучасних наукових досягнень у навчальній діяльності вищої школи. Наукові дослідження розкривають студентам широке коло різноманітних наукових проблем, розширюють світогляд, виховують потяг до самоосвіти, розвивають у майбутнього фахівця мислення, уміння спостерігати, аналізувати.

Залучення майбутніх фахівців до наукової роботи кафедри на засадах співробітництва студентів та викладачів виховує риси дослідника. Участь студентів у наукових дослідженнях розвиває їх інтерес до науки, до навчання, внаслідок чого підвищується якість підготовки фахівців.

Слід зазначити, що головне завдання науково-дослідної роботи в університеті полягає у забезпеченні:

а) прищеплення студентам початкових систематичних навичок виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідних робіт;

б) стійкого та глибокого засвоєння знань із спеціальних та суспільно-політичних дисциплін;

в) розвитку у студентів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого кругозору;

г) вироблення умінь використовувати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань;

г) формування у студентів потреби та уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом.

Таким чином, можна констатувати, що залучати студентів до наукової роботи треба з перших днів навчання у вузі.

Студенти повинні докладати багато зусиль, щоб уміти раціонально використовувати свій час і організувати наукову діяльність, володіти формами, методами, прийомами творчого підходу до сприйняття наукової інформації, проводити експериментальні дослідження, вивчати, узагальнювати, систематизувати, класифікувати й аналізувати здобутки вітчизняних та зарубіжних освітян та науковців. Усе це забезпечить їм успішне виконання навчально-дослідницької і науково-дослідницької роботи.

Загалом слід зазначити, що успішне виконання навчальної і науково-дослідної роботи на засадах творчості, самостійності, активності з використанням сучасних інформаційних технологій залежить від культури наукової праці. Формування культури наукової праці, науково-методичне забезпечення різноаспектних питань студентських досліджень взагалі, і історико-педагогічних досліджень зокрема, може бути предметом подальших наукових розробок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Блах В.С. Видатні діячі української педагогіки другої половини XIX – першої половини XX ст.: Навчально-методичний посібник для студентів напряму 0101. Педагогічна освіта. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 56 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – К., 2000. – С. 101.
3. Ковальчук В.В., Моїсеєв Л.М., Яцій О.М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – Одеса: ПНЦ АПН України – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 218 с.
4. Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Лудченко. – К.: Знання, 2000. – 114 с.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія/ Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
6. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – Київ, 2000. – 215 с.
7. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
8. Федяєва В.Л. Навчально-методичні рекомендації до виконання випускних робіт освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” (психолого-педагогічні дисципліни). – Херсон: Видавництво ХДУ, 2004. – 36 с.
9. Федяєва В.Л., Нусінова Ж.Н. Методичні рекомендації до проведення семінарських занять з курсу “Історія педагогіки”. – Херсон: Айлант. – 200 – 58 с.
10. Федяєва В.Л., Стеценко Н.М. Історико-педагогічні та психолого-педагогічні дослідження (Методологічні поради молодим науковцям) – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 36 с.

**УДК 37 (09)**

**Адаменко О.В.**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ПОЄДНАННЯ ЯКІСНОЇ Й КІЛЬКІСНОЇ СТРАТЕГІЙ***

Ретроспективний аналіз шляхів формування нових знань є найважливішою умовою подальшого розвитку будь-якої науки (В.Вернадський, Г.Добров, В.Келле, В.Кизима, С.Кримський, О.Надирашвілі, В.Онопрієнко, М.Попович, Б.Старостін, М.Ярошевський та

ін.). Не є винятком і педагогіка (О.Сухомлинська, М.Красовицький, М.Богуславський, Н.Гупан, В.П.Кравець, А.М.Бойко, О.О.Любар, М.Г.Стельмахович та ін.). Дослідженню різних аспектів її історії присвячені численні статті, книги, дисертації. На жаль, деякі публікації на історико-педагогічні теми навіть у серйозних наукових виданнях мають белетристичний характер, їх автори досить вільно інтерпретують історичні факти, іноді змінюючи характер такої інтерпретації залежно від політичної ситуації. Уникнути таких недоліків можливо лише одним шляхом – ретельним добором першоджерел, використанням в ході історико-педагогічних досліджень сучасних методологій і методів історико-наукового дослідження, які базуються на поєднанні кількісних і якісних стратегій, та обов'язковим коротким звітом не лише про джерельну базу, а й про застосовані методи в публікації (чого й вимагає ВАК України).

У зв'язку з цим актуальною проблемою є обговорення на сторінках науково-педагогічних видань сучасних методів історико-наукового дослідження. Мета даної статті – проаналізувати особливості поєднання кількісної й якісної стратегій на прикладі конкретного історико-педагогічного дослідження.

Предметом аналізу в нашій роботі був розвиток головних педагогічних теорій – дидактики, теорії виховання й теорії управління педагогічними системами в другій половині ХХ століття. Головну увагу ми зосередили на аналізі досліджень, що стосувалися проблем загальної середньої освіти.

Протягом другої половини ХХ століття науковці й педагоги-практики надрукували тисячі статей і книг, захистили сотні дисертацій. Тобто джерельна база дослідження розвитку педагогічної науки в другій половині ХХ століття являє собою гігантський масив, опрацювання якого із застосуванням лише традиційних якісних методів – дуже копітка й тривала робота. До того ж використання лише якісного аналізу призводить до певної суб'єктивності висновків. Тому перед нами постали питання: яку кількість документів треба опрацювати і які методи аналізу відібраних джерел треба застосувати для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження?

Відповідь на перше з цих запитань дає теорія вибіркового методу, яка використовується у багатьох як точних, так і гуманітарних науках. Свідоме застосування цього методу в історико-педагогічних дослідженнях дає змогу уникнути помилкових, необгрунтованих висновків і отримати цілком достовірну інформацію.

Всі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на суцільні та несучільні. Суцільне дослідження при вивченні історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Зрозуміло, що дуже часто таке дослідження може стати або надто трудомістким, або зовсім неможливим (бо при дослідженні історичних процесів майже ніколи не може бути впевненості, що у розпорядженні дослідника є всі без винятку документи з проблеми, що були в обігу в той чи інший час). Значно частіше використовують методи несучільного дослідження, коли опрацюють лише певну частину документів, пов'язаних з проблемою, що вивчається. Причому вибір цієї частини має бути ретельно обгрунтованим.

Найбільш поширеними є 3 методи несучільного дослідження: монографічний, метод головного масиву та вибіркового методу. У разі використання монографічного методу для дослідження обирається та частина джерел, які є типовими для всього їх масиву і які дають можливість глибокого проникнення в сутність явища, що вивчається. Найбільш доцільним є застосування монографічного методу в поєднанні з суцільним або іншими видами несучільного дослідження. Методом головного масиву, як правило, вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується. Цей метод є, мабуть, найбільш поширеним в історико-педагогічних дослідженнях, бо, не маючи можливості використати абсолютно всі документи з проблеми, дослідники намагаються проаналізувати якомога більшу їх частину. При використанні вибіркового методу аналізується так звана вибірка сукупності джерел, сформована за певними правилами. Суворе дотримання цих правил дозволяє зробити достовірні висновки стосовно досліджуваного явища на основі



аналізу вибіркової сукупності. Рідко хто з істориків педагогіки декларує застосування цього методу, хоча фактично щонайменше на окремих етапах дослідження несвідомо його використовують майже всі. Фактично і метод головного масиву, і монографічний метод також передбачають аналіз певної частини генеральної сукупності джерел. Що ж є характерною ознакою вибірки? Вона формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю їх генеральну сукупність. Іншими словами, вибіркова сукупність має бути моделлю генеральної сукупності.

Особливості джерельної бази нашого дослідження, і в першу чергу її значний обсяг, обумовили необхідність застосування на різних його етапах суцільного дослідження, монографічного методу, методу головного масиву й вибіркового методу. І, відповідно до цього, використати різні методи аналізу наших першоджерел – статей, книг і дисертацій другої половини ХХ століття.

У ході дослідження ми здійснили наукометричний аналіз семантичного спектру назв публікацій і дисертацій з проблем дидактики, теорії виховання й теорії управління школою, потім проаналізували спрямованість цих досліджень, далі – здійснили детальний аналіз змісту найбільш цікавих і вагомих, а також найбільш типових (за тематикою, підходами до аналізу об'єкта дослідження, застосованих технологій дослідницької роботи) для свого часу робіт.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано близько 4900 назв дисертацій, книг, статей, в яких розглядалися проблеми навчання, виховання, управління педагогічними системами. Релевантність аналізу назв наукових робіт для визначення змісту, характеру досліджень, концентрації інтересу дослідників на тих чи інших наукових проблемах було доведено ще в 70-ті роки ХХ століття [1: 351–373]. Цей метод належить до групи наукометричних методів і широко застосовується в наукознавстві. При формуванні списку назв статей, книг, дисертацій ми застосували суцільне дослідження (приклад – аналіз змісту всіх без винятку номерів журналу “Рідна/Радянська школа”, починаючи №1 за 1950-й рік і закінчуючи №12 за 2000-й рік) і метод головного масиву (приклад – аналіз змісту систематичного каталогу дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського).

Аналіз назв наукових робіт було проведено за десятиріччями, що дозволило виявити тенденції розвитку педагогічної науки та обґрунтувати його етапи. Відомості про терміни (під терміном ми розуміємо слово або словосполучення, що використовується з відтінком спеціального наукового знання, означає спеціальне поняття певної галузі науки [2: 512]), які науковці та практичні працівники освіти використовували в назвах своїх публікацій і дисертацій протягом другої половини ХХ століття, ми узагальнили у вигляді таблиць з кількісними показниками (див., наприклад, табл.1). Ми розподілили ці терміни за групами понять, які вони відбивають. При формулюванні висновків за результатами аналізу ми брали до уваги не лише сам факт застосування того чи іншого терміну, а й інтенсивність (частоту) його використання в назвах робіт.

Наступним етапом нашого дослідження став аналіз спрямованості пошуків українських педагогів у другій половині ХХ століття. Такий аналіз передбачає певну структурування масиву першоджерел. Наукознавці виділяють різні підходи до такої структурування [3: 126]. Перший з них можна назвати структуруванням з попередньою координацією. Алгоритм структурування в цьому разі полягає в тому, що зміст статті, книги або дисертації порівнюється з попередньо розробленою суворою класифікаційною схемою. Інший підхід – посткоординована структурація. Її реалізація доцільна при опрацюванні електронних документів. При цьому використовуються проблемні тезауруси або списки ключових слів. Структурація здійснюється шляхом ототожнення загальних термінів тезауруса (дескрипторів) з ключовими словами аскрипторного типу.

Таблиця 1.

Кількість термінів, вживаних у назвах публікацій і дисертацій з дидактики в другій половині XX століття (за групами дидактичних понять)

Групи понять	Роки				
	50-ті	60-ті	70-ті	80-ті	90-ті
Загальнодидактичні поняття	13	35	42	67	66
Принципи навчання та вимоги до навчання	2	8	9	15	13
Завдання навчання	31	51	84	84	113
Зміст навчання	3	4	10	21	45
Методи та прийоми навчання	11	34	43	49	35
Засоби навчання	10	31	25	31	20
Форми і види навчання	14	17	20	44	40
Групи учнів	4	5	5	5	17
...	...	...	...	...	...
Разом	126	219	285	376	428
Кількість автентичних джерел, назви яких аналізувалися	169	244	308	388	529

У своєму дослідженні ми застосували комбінований алгоритм структуризації, який поєднує алгоритми попередньої координації з посткоординацією. Вибір такого алгоритму був обумовлений наступними причинами:

- 1) масив джерел, які нам треба було проаналізувати, не був представлений в електронному вигляді, тому застосування посткоординованої структуризації в чистому вигляді було недоцільним;
- 2) у разі використання структуризації з попередньою координацією ми б мусили спочатку побудувати сувору класифікаційну схему, яка відбивала б всі можливі напрямки дидактичних досліджень у другій половині XX століття. Для побудови ж такої схеми треба вже мати результати аналізу тематики джерел.

Комбінований алгоритм полягав у тому, що ми виділили групи завжди актуальних педагогічних проблем для кожної галузі педагогічної науки (дидактики, теорії виховання, теорії управління педагогічними системами), які склали основу гнучкої класифікаційної схеми тематики публікацій та дисертацій, а потім цю схему доповнювали іншими напрямками досліджень, які, судячи з кількості відповідних публікацій та дисертацій, були актуальними в той чи інший період часу. Таким чином, у процесі “прив’язки” емпіричного матеріалу до попередньо розробленої схеми деякі терміни проблемного тезауруса ставали елементами класифікатора. Так, наприклад, перелік напрямків дидактичних досліджень 60-х років XX століття містить напрямок “програмоване навчання”, відсутній у відповідній схемі для 50-х років.

Гнучкість нашої класифікаційної схеми полягала і в тому, що з урахуванням особливостей змісту публікацій та дисертацій того чи іншого відрізка часу ми дещо змінювали назву того чи іншого класифікаційного блоку. Наприклад, в класифікаційній схемі 60-х років для дидактики є напрямок “Облік та оцінка знань, умінь, навичок”, у відповідній схемі 70-х років присутній напрямок “Облік та оцінка знань, умінь, навичок,

зворотний зв'язок у навчанні”. Термін “зворотний зв'язок у навчанні” широко використовувався в роботах 70-х років (це було обумовлено широким запровадженням у той час ідей програмованого навчання), тому ми зробили певний акцент на ньому в назві відповідного класифікаційного блоку. До речі, у роботах 80-х років цей термін практично зникає, і ми виключили його з назви відповідного напрямку досліджень.

Якщо в тій чи іншій роботі розглядалися одразу кілька проблем, ми її враховували в різних блоках класифікаційної схеми. Так, наприклад у 80-ті роки ХХ століття в журналі “Радянська школа” були надруковані статті “Взаємодія форм організації і методів навчання” та “Шкільній практиці – активні форми і методи навчання” [4; 5]. Обидві ці статті були занесені і в класифікаційний блок “форми навчання”, і в класифікаційний блок “методи навчання”.

У разі будь-якої класифікації тематики робіт завжди лишаються такі, які належать до категорії “інші”. В нашому дослідженні до цієї категорії потрапили публікації й дисертації трьох типів. Прикладом першого з них є публікації з досвіду роботи навчальних закладів, які були характерні для 50-х – 60-х років ХХ століття. Як правило, це були збірки, в яких досить побіжно розглядалися численні й різноманітні питання навчання. Другий тип – це поодинокі роботи з конкретної проблеми, які не отримали подальшого розвитку ні в роботах даного автора, ні в роботах інших науковців й педагогів-практиків. Третій тип публікацій – це поодинокі, перші роботи з тієї чи іншої проблеми, яка стає актуальною пізніше. Прикладом таких робіт може бути видана у 1972 році невеличка книга В.І.Чепелева та І.П.Підласого “Педагогіка і кібернетика” або надрукована у 1969 році в “Радянській школі” стаття І.І.Соболева “Проблемна ситуація на уроці”. Такі роботи ми розглядали як концептуальний резерв, який постійно формується в науці (або в окремому її напрямку) у зв'язку з її (його) розвитком.

На цьому етапі дослідження ми використали метод головного масиву, тобто проаналізували тематику всіх доступних нам робіт. Виокремлення груп досліджень, близьких за тематикою, підрахування частки досліджень в окремих групах відносно до загальної кількості досліджень, виявлення міцності зв'язків серед досліджень всередині груп та між групами дозволило нам зробити висновки про ступінь дослідженості тих чи інших аспектів певного напрямку педагогічної науки в той чи інший період часу, послідовність у пошуку рішень тих чи інших проблем, необхідність посилення уваги до тих аспектів, які потребують додаткових досліджень зараз.

Якщо на перших двох етапах нашого дослідження ми застосували метод головного масиву в поєднанні з суцільним дослідженням і використовували переважно кількісні методи аналізу першоджерел, то третій його етап являв собою суто якісний детальний аналіз змісту статей, книг, дисертацій, які українські науковці й педагоги-практики написали протягом другої половини ХХ століття. Зрозуміло, що здійснити поглиблений аналіз майже п'яти тисяч наукових робіт – завдання не з легких. До того ж, у цьому нема необхідності, бо якщо сформувати репрезентативну вибірку, то цілком достовірні й валідні висновки ми можемо зробити на основі аналізу вибіркової сукупності публікацій та дисертацій. Формувати вибірки треба окремо по кожному виду досліджуваних джерел – статей, книг, дисертацій. Розглянемо механізм формування вибіркової сукупності документів на прикладі відбору дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням теорії управління педагогічними системами, які було захищено в Україні в другій половині ХХ століття.

Першим етапом цієї процедури є підготовка так званої основи вибірки – переліку елементів генеральної сукупності, який відповідає вимогам: повноти, точності, адекватності меті дослідження, зручності роботи з ним, відсутності дублювання. Для нашого дослідження основою вибірки є список всіх дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, присвячених питанням управління педагогічними системами, які українські науковці захистили у період з 1950-го по 2000-й рік. Цей список ми сформували

ще на першому етапі дослідження. Механізм формування подібних списків докладно описано в нашій статті [6].

Наступним кроком в реалізації процедури вибіркового методу є визначення схеми відбору джерел (типу вибірки) й обсягу вибірки. В численній літературі з питань соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень описано різні схеми відбору й вимоги до обсягу вибірки залежно від обсягу генеральної сукупності та припустимої помилки вибірки. Найбільш доцільним в нашому дослідженні було використання комбінованої вибірки, в якій на різних ступенях формування вибіркової сукупності використовувалися різні схеми відбору елементів генеральної сукупності.

У зв'язку з тим, що генеральна сукупність дисертаційних джерел для нашого дослідження є значною за обсягом і в ній виділяються нерівномірні за кількістю однорідні групи (кандидатські та докторські дисертації, дисертації різних десятиліть), то першим нашим кроком після підготовки основи вибірки була стратифікація цієї основи. Використання на цьому етапі випадкової вибірки було б недоцільним, оскільки до неї могла б потрапити, наприклад, дуже мала кількість докторських дисертацій або могли б зовсім не потрапити дисертації 50-х років тощо.

Стратифікаційними ознаками були: вид дисертації (докторська чи кандидатська) і десятиріччя захисту. Виділені нами за цими ознаками страти є різними за кількістю елементів у них – кандидатських дисертацій більше, ніж докторських, з кожним десятиріччям зростає загальна кількість дисертацій з проблем управління педагогічними системами (в 50-ті роки їх було 4, у 60-ті – 7, у 70-ті – 17, у 80-ті – 21, в 90-ті – 80). У подібних випадках найбільш поширеними є 2 можливі шляхи формування репрезентативної стратифікованої вибірки: 1 – відбір елементів з ГС здійснюється пропорційно розміру страт; 2 – відбір рівної кількості одиниць з нерівних за кількістю елементів страт. Але жоден з них у чистому вигляді для нас не підходить.

По-перше, ми вирішили, що до ВС треба обов'язково включити всі докторські дисертації, по-друге, у кожному із страт, визначених за стратифікаційною ознакою “десятиріччя захисту”, треба намагатися включити не менш, ніж 10 дисертацій. Враховуючи наведені в статистичних довідниках рекомендації щодо загального обсягу вибірки, ми сформуваємо таку сукупність джерел: із страт “дисертації 50-х років” та “дисертації 60-х років” у ВС потрапили всі роботи, із страт “дисертації 70-х років” та “дисертації 80-х років” – приблизно по 80% робіт, із страти “дисертації 90-х років” – 40%. Всередині страт ми обирали елементи до вибіркової сукупності таким чином: спочатку формували експертну вибірку, тобто визначали ті дисертації, без яких, якщо б вони не попали до неї випадково, вибірка не була б репрезентативною, а решту елементів добирали за допомогою систематичного відбору, причому значення кроку  $k$  визначалося з урахуванням кількості елементів у страті, кількості елементів, що потрапили до експертної вибірки, та необхідної загальної кількості елементів з цієї страти у ВС. Зміст джерел, які склали вибірку сукупність, був детально проаналізований.

Поєднання в ході дослідження суцільного, монографічного, вибіркового методів та методу основного масиву, кількісних та якісних стратегій дало нам змогу здійснити широкий неупереджений аналіз значного масиву автентичних документів і зробити позбавлені суб'єктивності висновки.

Використання подібних методів і стратегій, на наш погляд, є перспективним напрямком удосконалення методики історико-педагогічних досліджень, яке сприятиме підвищенню авторитету української історії педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Коммуникации в современной науке. – М.: Прогресс, 1976. – 438 с.
2. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. – К.: Вид-во “Аконіт”, 2000. – Т. 4. – 941 с.

3. Танатар Н.В. Информационно-аналитические системы оценки состояния науки // Наука та наукознавство. – 1996. – № 3–4. – С. 124–132.
4. Алексюк А.М., Дяченко В.К. Взаємодія форм організації і методів навчання // Рад.шк. – 1983. – № 7. – С. 8–14.
5. Осинська В.М. Шкільній практиці – активні форми і методи навчання // Рад.шк. – 1988. – № 6. – С. 65–67.
6. Адаменко О.В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 4. – С. 6–14.

**УДК 37 (477)**

**Березівська Л.Д.**

## ***РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРО РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В 1905-1914 РР.***

На сучасному переломному етапі розвитку Української держави в контексті загострення соціально-економічних, суспільно-політичних проблем актуалізується й питання освіти. Визначення шляхів її подальшого розвитку певною мірою залежить і від осмислення історичного досвіду, витоків реформування шкільної освіти в Україні.

У 1905–1914 рр. у Російській імперії, до якої належала більшість українських земель, під впливом реформаційних процесів у Західній Європі й США, в державі новою потужною хвилею як альтернатива урядовій освітній політиці прокотився громадсько-педагогічний рух. Станова система освіти не відповідала запитам суспільства й не задовольняла педагогічну громадськість. Проголошена ще в 1899 р. міністром народної освіти М.П.Боголеповим реформа шкільної освіти, що характеризувалася демократичними засадами, не була реалізована ні ним, ні його наступниками – міністрами, яких уряд дуже часто змінював. Самодержавний уряд водночас ініціював і гальмував освітню реформу, що пояснювалося прагненням зберегти діючу систему освіти як гарант імперського ладу. Педагогічна громадськість на сторінках преси, освітянських з'їздах аналізувала вітчизняний та зарубіжний досвід реформування освіти. Які причини невдачі проголошеної освітньої реформи? За якими напрямками мала б реформуватися шкільна освіта? Ці та інші питання, що актуалізуються й на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, намагалися розв'язати педагоги на початку ХХ ст.

Історіографічний огляд проблеми показав, що в цілому до питання розвитку шкільної освіти в 1905–1914 рр. зверталися російські (Е.Д.Днепров, 1991; О.В.Купинська, 1999 та ін.) та українські вчені (І.В.Зайченко, 2002; Н.Б.Копиленко, О.В.Сухомлинська, 1996 та ін.) [17: 11; 7: 15]. Оскільки в їхніх ґрунтовних наукових дослідженнях меншою мірою висвітлюються ідеї вітчизняних педагогів щодо реформування шкільної освіти, ми хочемо спинитися саме на цій проблемі.

На сторінках педагогічної преси вчителі, вчені намагалися осмислити хід, причини невдач шкільної реформи, що розпочалася ще в 1899 р. “Нині дуже багато пишеться й говориться про ці “реформи” і про створення “нової школи”, але якщо уважно придивитися до всіх проектів перетворення нашої школи, то побачимо, що вони порушують або часткові питання, пропонуючи таким чином часткові реформи, або ж торкаються головним чином зовнішніх сторін перетворення”, – зазначав один з дописувачів журналу “Русская школа” [8: 15]. Він доводив, що метою загальноосвітньої школи має бути розумовий розвиток дитини, відповідно пріоритетним питанням шкільної реформи повинно стати оновлення основних принципів і методів навчання, змісту освіти.

Інший дописувач журналу узагальнює ідеї щодо моделі майбутньої середньої школи, яка “має бути передусім єдиною і доступною, вона не повинна зачиняти двері ні перед “кухарчиними дітьми”, ні перед дітьми іногородців”, “...навчання в ній має бути ще й

безплатним” [5: 96]. Далі висловлювалися ідеї про те, що з програми середньої школи треба вилучити зайвий баласт (давні мови) й наповнити їх загальноосвітніми предметами; про виховання в школі, зокрема фізичне, розумове, громадянське; про повагу до особистості учня й неприпустимість покарань; про взаємозв'язок реформи школи з реформою суспільного життя тощо.

У ході порівняльно-історичного висвітлення тенденцій розвитку європейської системи освіти відомий вітчизняний педагог О.Ф.Музиченко обґрунтував ідею, що “демократизація школи ні за що не може означати популяризацію знань і можливе полегшення і зниження вимог”, в її основу має бути покладена педагогіка, яка “ставить вимогу підготувати сильну і прекрасну людину, високо і гармонійно розвинути розум, тіло і волю, моральні сили дитини” [14: 20–21].

Причину невдач шкільної реформи початку ХХ ст. представники громадськості (А.Мощанський, ініціали російською мовою. – Л.Б.) пояснювали й тим, що урядові реформаційні спроби “...впливали не з твердих педагогічних міркувань, а з мінливих політичних “віянь”, які з'являлися в урядових сферах під впливом тих чи інших подій і не мали нічого спільного із законами педагогіки” [13: 1]. Основними положеннями загальноосвітньої школи мають бути такі: виховання освічених, чесних і вільних громадян, гармонійний фізичний і психічний розвиток учнів; незалежність школи від центральної державної влади і підпорядкованість громадському контролю; узгодженість шкільної справи з науковими законами фізіології і психології; побудова змісту освіти й методів навчання на науковому принципі; свобода й можливість учнів ознайомлюватися із суспільним та політичним життям своєї Батьківщини.

У цей час трибуною для обговорення шкільної реформи стали освітянські з'їзди. Так, у 1906 р. в Києві на з'їзді народних учителів Київської губернії обговорювалися педагогічні й політичні питання. В результаті роботи двох комісій (з питання про реформу початкової школи і про поліпшення матеріального становища народного вчителя та з питання про націоналізацію школи) було прийнято відповідні резолюції: “Про народну освіту взагалі” і “Про українську школу”.

У резолюції “Про народну освіту” зазначалося, що шкільна освіта має бути загальною і безплатною, єдиною, утримуватися на державний рахунок; школа – з рідною викладовою мовою учнів, релігійне виховання – перенесене в сім'ю; шкільні ради повинні розв'язувати фінансові, навчально-виховні питання тощо [21: 965]. У резолюції “Про українську школу” вчителі пропонували такі засади її побудови: термін навчання в народній школі збільшити до шести років, викладовою мовою вважати рідну мову, державну – вивчати в старших класах як навчальний предмет; в учительських семінаріях та інститутах усі предмети викладати українською мовою, а для вчителів, які вже працюють у школах, читати курси української мови, історії, літератури; у середніх і вищих навчальних закладах поступово ввести українську мову, літературу, історію, географію як навчальні предмети [21: 967].

У січні 1908 р. в Санкт-Петербурзі на Першому всеросійському з'їзді діячів товариств народних університетів, де була присутня й українська делегація, приймається низка постанов, зокрема “Резолюція про викладання рідною мовою”, де зазначається, що “з'їзд визнає за кожною національністю невід'ємне право здобувати освіту її рідною мовою ” [23: 29]. У виступі від української громади С.Ф.Русова запропонувала проект початкової школи, яка має бути народною, з викладовою українською мовою. За проектом зміст освіти, що відображається в підручниках, читанках, повинен будуватися на історичних та географічних матеріалах рідного краю [23: 54]. У трирічній початковій школі пропонувалося вивчати такі предмети: 1-й клас – граматка і книжка-читанка, Закон Божий, арифметика і письмо українською мовою; 2-й клас – пояснювальне читання, Закон Божий, арифметика, українська мова, російська мова; 3-й клас – історія, географія, природознавство, українська мова та література.

Питання щодо запровадження загального початкового навчання стало предметом обговорення на засіданнях органів місцевого самоврядування. Так, у травні 1908 р. Київська

міська дума обговорювала проект шкільної мережі для м.Києва, розроблений училищною комісією. В його основу лягли такі положення: “всім дітям обох статей надається можливість після досягнення шкільного віку пройти повний курс навчання в правильно організованій школі”; “нормальна тривалість курсу навчання в початковій однокласній школі – чотирирічний період”; до дітей шкільного віку належать чотири вікові групи – 8, 9, 10, 11 років; нормальна кількість дітей на одного вчителя – 50 учнів; до шкільної мережі належать усі міські парафіяльні, міністерські, земські, церковнопарафіяльні школи [10: 1–9]. У листі київському губернаторові директор народних училищ Київської губ. Т.Г.Лубенець повідомив, що розроблений проект затверджений у червні 1909 р. і може бути представлений у Міністерство народної освіти для загального обов’язкового навчання в м. Києві [3: 1–2].

У цей час широко дискутується започаткована в попередні роки, проблема створення єдиного типу середньої школи (Ф.І.Павлов), а саме: встановлення наступності навчальних програм, обов’язкового мінімального циклу предметів з їх розширенням за рахунок різних факультативів відповідно до нахилів і здібностей дитини. Близьким до реалізації окресленої ідеї був проект міністра народної освіти П.С.Ванновського (1901–1902), що залишився на папері, а причиною того були такі фактори: невідповідність Міністерства народної освіти до широкомасштабних реформ; відсутність у проекті зв’язку з вищою школою; залучення до проведення реформи лише її організаторів [18: 101].

Одним із напрямів реформування шкільної освіти представники громадськості вважали реорганізацію системи управління середніми навчальними закладами, зокрема встановлення точно регламентованих законом взаємовідносин, з одного боку, між адміністрацією навчального відомства (міністерством, попечителями, директорами, ревізорами) і педагогічними радами навчальних закладів, з іншого – між педагогічними радами і вчителями (Г.Роков) [19: 45–92]. На той час Міністерство народної освіти поєднувало дві функції: адміністративно-розпорядчу й освітньо-педагогічну. Пропонувалося за Міністерством залишити лише першу функцію, а освітньо-педагогічну закріпити за незалежними педагогічними радами.

А.Ф.Гартвіг (ініціали російською мовою. – Л.Б.) у ґрунтовній праці “Шкільна реформа знизу” (1908) дає оцінку тогочасній реформі: “За шириною і глибиною роботи вона має всі ознаки радикального оновлення всього шкільного життя в Росії як її загальна атмосфера і програми, так і детальний зміст повсякденного шкільного побуту” [2: 31–32]. Далі він аналізує течії оновлення школи: за автономію і демократизацію середньої школи, за покращення становища вчителя, за надання прав і свобод учням.

Своєрідним підсумком реформаційних процесів початку ХХ ст. стала праця відомого російського педагога В.І.Чарнолузького “До шкільної реформи” (1908). На його думку, практичне здійснення “органічної реформи” (такий термін вводить до наукового обігу В.І.Чарнолузький. – Л.Б.) неможливе без розробки її теоретичних основ, визначення чітких орієнтирів побудови нової системи освіти, яка має відповідати “вимогам педагогіки і демократичного суспільного устрою” [25: 3]. Відповідно необхідним є осмислення і розв’язання питань про роль держави у справі народної освіти, релігію в школі, безплатність освіти. Спираючись на зарубіжний досвід, педагог доводив, що одним із напрямів реформування освіти має стати її “децентралізація”, тобто ліквідація Міністерства народної освіти і передача справи освіти органам місцевого самоуправління. Друге питання він пропонував розв’язати так: визнати “викладання релігії приватною справою, вилучити її з курсу громадських шкіл” і надати право батькам вирішувати цю проблему. Відносно третього питання педагог вважав, що введення принципу безплатності навчання до шкільної системи має велике соціальне значення.

Відомий педагог М.І.Демков висунув ідею про потребу започаткування нової гілки педагогіки – “педагогіки державної”, яка досліджувала б проблему “державна і народна освіта”. Зокрема, він писав: “Аналіз явищ державного життя з педагогічного погляду міг би дати керівні настанови і вказівки для низки державних заходів і допомоги діячам управління розібратися з багатьма навчально-адміністративними питаннями; а синтезом цих

положень можна було б досягти і вищого завдання – дати основу для широкої і планомірної роботи в сфері державної педагогіки” [8: 102].

Проблеми оновлення шкільної освіти громадськість обговорювала на Першому загальноземському з’їзді (серпень 1911, м.Москва), де була й українська делегація. З’їзд прийняв пропозиції щодо реформування шкільної освіти: узгодити навчальні програми початкової і середньої школи; ввести професійне навчання лише в середню школу; терміново запровадити загальнодоступну й безплатну початкову освіту; перетворити трикласні початкові школи на чотирикласні та створити шестикласні; з метою виховання в народній початковій школі особистості, яка знаходила б моральне задоволення в праці на користь сім’ї, суспільства, держави, визнати основою загального устрою школи – повагу до особистості учня і вчителя, надання їм широкої самодіяльності; переглянути навчальні програми на предмет їх розвантаження й наближення до місцевих умов; визнати потребою навчання в перший період у народній школі рідною мовою учнів тощо [24: 145–151].

Відомий російський педагог П.Ф.Каптерев виділяв три основних завдання розвитку шкільної освіти: введення загального початкового навчання, підняття виховної ролі школи, створення єдиної позастанової школи. На його думку, “єдина школа – це розв’язання основного педагогічного завдання – всебічного розвитку людини – в послідовній низці шкіл, органічно пов’язаних між собою...” [9: 74].

У цей час українські педагоги та освітні діячі (С.О.Єфремов, С.Ф.Русова, Т.Г.Лубенець, Я.Ф.Чепіга, С.Ф.Черкасенко та ін.), спираючись на вітчизняний, зарубіжний і власний практичний досвід, розробляли на сторінках періодичної преси теоретичні основи української шкільної освіти. Так, С.О.Єфремов обґрунтував ідею про створення національної системи освіти, всі ланки якої (початкова, середня, вища) мають бути тісно між собою взаємозв’язані” [6: 21].

С.Ф.Русова на основі аналізу поглядів європейських (Г.Кершенштайнер, С. Редді, О.Декролі та ін.) та російських учених (О.П.Нечаєв, О.О.Фортунатов, І.К.Кайданов та ін.) дійшла висновку, що нова українська школа має “вбирати в себе усі поступові погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національній ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду” [20: 36]. Школа має бути громадською, демократичною, позастановою, здійснювати національне, громадянське, трудове, естетичне й фізичне виховання учнів, без покарань і нагород. На її думку, найкращим типом такої школи має стати інтернат у сільській місцевості як в інших європейських державах.

Розмірковуючи над підвалинами початкової школи, Софія Федорівна доводить, що вона має бути 4–5-річною і готувати дітей до іншого типу школи (гімназії, торговельні школи та ін.). Діти повинні вивчати такі предмети: Закон Божий, рідна мова, арифметика, природознавство, географія, історія, ручна праця, малювання, ліпка, різьба по дереву, співи, фізичне виховання. Головною метою школи має бути виявлення самостійних творчих сил дитини, а завданням – розвиток мислення й мови учня [22: 180–191]. Школа повинна бути гуманною, активно-творчою, національною.

Т.Г.Лубенець був прихильником запровадження загального початкового навчання на основі глибокого вивчення потреб селян. Про це він писав так: “Школа майбутнього має дати державі чесну людину, що живе за заповідями Христа; господаря, який любить свою справу...; працівника, який любить своє поле, цікавиться його долею, бажає знайти і вміє шукати для цього знання” [12: 203].

Я.Ф.Чепіга послідовно у своїх працях розробляв теоретичні основи нової школи, яка має бути народною, національною, природною, вільною, реалістичною [26: 3–7]. Яків Феофанович стверджував, що русифікаторська система шкільної освіти на українських землях була антипедагогічною, антиприродною, бо знищувала індивідуальні риси, духовні здібності дитини. Зокрема, він зазначав: “Така освіта втрачає свої основні риси – природність, привабливість і здатність будити творчість духу в дитині” [28: 94].



На сторінках періодичної преси, зокрема журналу “Украинская жизнь”, дискутувалося питання українізації шкільної освіти як напряду її реформування. Так, один з дописувачів довів, що “в місцевості з українським населенням школа на всіх її рівнях має знайти учнів з минулим і теперішнім українського народу, тобто з його історією, літературою, мовою, з географією рідної землі та з її економічним і правовим становищем” [1: 34]. С.Ф.Черкасенко також пов’язував “реорганізацію навчальної справи на нових засадах” з українізацією школи, під якою він розумів не лише впровадження у школу української мови, а й розвиток усіх природних здібностей дитини. Висвітлюючи учительський рух за українізацію школи 1905–1911 рр., він зазначав, що це “не політиканство купки злонависних “мазепинців”, а крик життя...” [30: 46].

Альтернативним щодо урядового проекту про введення загального початкового навчання став “Проект української школи” (1913), який розробив Я.Ф.Чепіга на пропозицію редакції журналу “Світло”. У розділі “Грунтовні постулати проекту” він висвітлив засади побудови національної школи: “зберегти людську природу і удосконалити її, принатурюючи до соціальних і економічних умов життя певного народу, згідно вимогам людської моралі”; “школі природно бути національною”; навчання в початковій, середній і вищій школі здійснювати рідною мовою; “природно дитину залишити в стосунках з реальним світом”, “побільше стосунків з природою”; “признати волю виховання й освіти в дитині” [27: 31–41]. Зазначимо, що проект не був схожий на звичайний канцелярський документ. Та й сам автор писав: “Нехай мене осудять за недидактичність у будівництві проекту, відсутність у ньому плановірності і загальної цілості його частин, але я більш всього боюсь, щоб не осудили мене в змаганні пошкодити дитині, зменшити її радість і задоволення від навчання і взагалі щастя” [27: 41]. В цілому за проектом початкова школа мала бути двоступеневою з шестирічним терміном навчання, яке повинне було розпочинатися з шести років (перший ступінь – два роки, другий ступінь – чотири роки). Яків Феофанович, спираючись на ідеї таких відомих педагогів і філософів, як Дж.Локк, М.Монтень, І.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, Ф.В.Фребель, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський обґрунтував ідею про відтворення права дитини навчатися материнською мовою в оновленій школі [29: 9–14].

С.Ф.Черкасенко критично оцінив ідею редакції журналу “Світло” про доручення одній, хоча й досвідченій людині створити проект української школи. На його думку, “треба задля вироблення проекту скликати з’їзд українських учителів” [32: 3]. Він критично поставився і до міністерського проекту реформування початкової освіти, зокрема зазначав: “Міністерська реформа народної школи іде всупереч з життям, народилась вона десь поза живим життям, в бюрократичних кабінетах...” [31: 6]. Педагог вважав, що міністерський проект має стати предметом детального обговорення й компетентної критики на I Всеросійському з’їзді в справах народної освіти.

Організатори I Всеросійського з’їзду (23 грудня 1913 – 3 січня 1914) в своєму зверненні до громадськості обґрунтували необхідність реформування шкільної освіти економічними потребами суспільства: “...без широкої і плановірної постановки початкової освіти не можна думати про які-небудь корисні заходи ні на економічному полі, ні на полі тих реформ, початок яких зроблено в 1905–1906 рр.” [16: 60–61]. Зміст проголошеної реформи має полягати в перегляді навчального курсу, навчальних програм, удосконаленні підручників, методів навчання, забезпеченні народної школи добре підготовленим педагогічним персоналом.

Як бачимо, в 1905–1914 рр. педагогічна громадськість, незважаючи на складні соціально-економічні та суспільно-політичні обставини, на сторінках преси, з’їздах та інших зібраннях широко дискутувала питання щодо реформування шкільної освіти. Прикметно, що в цей період з’являються присвячені означеній проблемі теоретичні праці, де автори, спираючись на ідеї зарубіжних та вітчизняних педагогів, намагалися осмислити процесуальний (причини, хід, наслідки) та змістовий (напрями, зміст) аспекти проголошеної реформи початку ХХ ст. Вони визначили причини її невдачі: декларативний і частковий характер; відсутність ґрунтовної системної концепції реформи; вплив на зміст і напрями

реформування політичних канонів; ігнорування законів педагогічної науки; розробка освітніх законопроектів у міністерських кабінетах і низький рівень залучення до реформаційних процесів громадськості; залежність здійснення реформи від суспільного державного ладу.

Проаналізовані джерела свідчать, що освітяни переймалися питаннями, що не були розв'язані урядом і водночас диктувалися потребами шкільної практики. Вони обґрунтували стратегічні напрями реформування шкільної освіти: запровадження загального початкового обов'язкового, безплатного навчання; створення єдиного типу позастанової, демократичної, національної, природної школи (наступність навчальних програм і взаємозв'язок усіх шкільних ланок, визначення мінімального циклу предметів; надання прав і свобод учням, розвиток їхніх природних здібностей); оновлення змісту освіти (науковий принцип, загальноосвітній характер, зв'язок з навколишнім середовищем учня) та методів навчання; посилення виховної ролі школи (розумове, моральне, національне, громадянське, трудове, фізичне виховання); перенесення релігійного виховання у сім'ю; децентралізація управління шкільною освітою (розподіл функцій управління шкільною освітою між Міністерством народної освіти й органами місцевого самоврядування); націоналізація, зокрема українізація школи (введення рідної мови учня як викладової, української мови, історії, літератури, географії); поліпшення матеріального, правового становища та професійного рівня вчителя. У цей час педагоги (С.Ф.Русова, Я.Ф.Чепіга) оприлюднюють власні моделі української початкової школи.

Через певні суспільно-політичні обставини в 1905–1914 рр. ідеї вітчизняних педагогів і громадських діячів не були реалізовані, однак послужили підґрунтям для розробки Міністерством народної освіти на чолі з П.М.Ігнат'євим теоретичних основ реформи шкільної освіти 1914–1916 рр. і вплинули на подальший розвиток освіти в Україні, про що ми будемо висвітлювати в наших наступних публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. А-вич С. Об украинизации средней и высшей школы // Укр. жизнь. – 1912. – № 4. – С. 31–38.
2. Гартвиг А.Ф. Школьная реформа снизу. – М.: Изд. Т-ва И.Д. Сытина, 1908. – 201 с.
3. Дело по вопросу введения в г. Киеве всеобщего обучения. 10 октября 1909–13 ноября 1910 // ЦДІА України в м.Києві. – Ф. 442. – Оп. 662. – Спр. 436. – Арк. 1–12.
4. Демков М. Педагогика, ее современное положение и предстоящие задачи // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – № 1. – С. 81–102.
5. Ельницкий А. Крах средней школы // Вестник знания. – 1905. – № 10. – С. 89–96.
6. Єфремов С. “Вони не просять”... // Світло. – 1911. – № 4. – С. 21–27.
7. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) / За ред. М.Д. Ярмаченка. – Львів, 2002. – 344 с.
8. И.Т-ий К вопросу о внутренней реформе нашей школы // Рус. шк. – 1905. – С. 10–33.
9. Каптерев П.Ф. Современные задачи народного образования в России. – М.: Изд. журнала “Народный учитель”. – 1913. – 80 с.
10. Краткий обзор постепенного развития школьного дела в г. Киеве (1870–1908). – К., 1908. – 48 с.
11. Купинская Е.В. Проблемы реформирования средней общеобразовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения России в конце ХІХ – начале ХХ в.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 159 с.
12. Лубенец Т. Какие требования предъявляет народ к школе // Журнал Министерства народного просвещения. – 1912. – №4. – С. 195–204.
13. Мощанский А. О задачах и организации общеобразовательной школы в правовом государстве // Рус. шк. – 1907. – № 10. – С. 1–25.
14. Музиченко О. На пути к демократизации школы // Рус. шк. – 1907. – № 5. – С. 1–22.
15. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
16. Від організаційного Комітету І Всеросійського з'їзду в справах народної освіти // Світло. – 1913. – № 2. – С. 60–62.

17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
18. Павлов Ф.И. К вопросу о единой средней школе // Рус. шк. – 1908. – № 1. – С. 86–101, 86–87.
19. Роков Г. Организация управления средними учебными заведениями // Вестник воспитания. – 1908. – № 6. – С. 45–92.
20. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. – 1913. – № 5. – С. 33–38.
21. Русова С. Курси народних учителів в Києві // Укр. вестник. – 1906. – № 14. – С. 964–968.
22. Русова С. Нова школа // Педагогічна концепція С.Ф.Русової: Навч. посібник для студентів пед. спеціальностей вузів / Передмова М.Д. Ярмаченка. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2000. – С. 180–191.
23. Труды Первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частой инициативы. – СПб: Типография “Север”, 1908. – 526 с.
24. Чарнолуцкий В. Вопросы народного образования на первом общеземском съезде. – СПб: Тип. М.А. Александрова. – 1912. – 180 с.
25. Чарнолуцкий В.И. К школьной реформе. – М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1908. – 72 с.
26. Чепіга Я.Ф. Грунтовні принципи нормальної школи // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3–7.
27. Чепіга Я. Проект української школи. Грунтовні постулати проекту // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41.
28. Чепіга Я. Просвещенное невежество // Укр. жизнь. – 1912. – № 9. – С. 92–94.
29. Чепіга Я. Украинский учитель и материнский язык в начальной школе // Укр. жизнь. – 1913. – № 9. – С. 9–14.
30. Черкасенко С. Голос украинских учителей // Укр. жизнь. – 1912. – № 6. – С. 38–46.
31. Черкасенко С. Поза життям // Світло. – 1913. – № 3. – С. 3–6.
32. Черкасенко С. Те, без чого не обійдеши // Світло. – 1913. – № 2. – С. 3–5.

**УДК 371.04**

**Волкова С.В.**

### ***ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ВИТОКИ І СУЧАСНІСТЬ***

Одна із суттєвих ознак державної стратегії розвитку освіти в Україні – впровадження ціннісного підходу в усі ланки навчально-виховного процесу. Соціальна ситуація в суспільстві, що динамічно змінюється, актуалізує потребу в особистості, здатній здійснювати самостійний ціннісний вибір, визначати правильну етичну позицію та ціннісні орієнтири своєї життєдіяльності. Йдеться про ціннісні орієнтації, що виступають як провідні в набутті людиною своєї суті та слугують цілям відтворення і нарощування духовного потенціалу суспільства. Водночас формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні наштовхується на значні труднощі. Адже девальвація духовних цінностей сьогодні настільки відчутна, що виникає необхідність говорити про дефіцит духовної культури та потребу створення умов, які б сприяли розвитку етичного потенціалу учнівської молоді.

З огляду на це **метою** нашого пошуку стало наукове обґрунтування теоретичних засад та історичного шляху розвитку процесу формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Відповідно до цього головними **завданнями** нашого пошуку стало:

- 1.Розкрити сутність основних аксіологічних понять.
- 2.Висвітлити історичний аспект дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій особистості.
- 3.Проаналізувати сучасний стан розробки означеної проблеми.

У ході реалізації цих завдань ми виходили з того, що проблема формування ціннісних орієнтацій, як і всі питання, пов'язані з розвитком рушійних сил особистості, – складна і багатогранна. До дослідження різних її аспектів виявляють значний інтерес представники

всіх наук, що вивчають людину, і, в першу чергу, філософи, соціологи, соціальні психологи, представники психолого-педагогічних наук.

Методологічною основою розробки теорії і практики ціннісних орієнтацій особистості є аксіологія – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності, про структуру ціннісного світу. Воно було започатковане в другій половині XIX ст. німецькими філософами Е.Кантом та Р.Лотце і знайшло подальший розвиток у працях А.Майнонга, Р.Перрі, Д.Дьюї та ін.

У західноєвропейській та американській філософії кінця XIX – початку XXст. чітко визначилися два основних теоретико-методологічних підходи до визначення внутрішньої природи і функцій цінностей. Представники першого з них, вчені ідеалістичної орієнтації, дотримувалися точки зору на цінності як на суб'єктивний продукт свідомості людини, що формується безвідносно до соціальних умов її життєдіяльності. Натомість представники другого – діалектико-матеріалістичного – напрямку розглядали цінності як результат колективного досвіду, заперечуючи тим самим залежність ціннісної свідомості від особливостей індивідуальної психіки особистості.

Незважаючи на різницю підходів до визначення концептуальних шляхів формування ціннісної свідомості, протиріччя в поглядах, дослідники зробили вагомий внесок у розв'язання багатьох аксіологічних проблем. Були визначені й охарактеризовані основні види цінностей: спосіб життя, релігія, культура, мораль, сім'я, праця та ін. Особливе місце в цьому ряду зайняла найвища ціннісність – людина.

Розвиток вітчизняної аксіології за умов тоталітарного режиму довгий час гальмувало негативне ставлення офіційної влади до “буржуазної теорії цінностей”, яке поширилося і на всю ціннісну проблематику.

Лише з початку шістдесятих років, у період так званої “хрущовської відлиги”, вітчизняні вчені активно включилися в дослідження різних аспектів теорії цінностей.

Значний унесок у розробку філософсько-методологічного її підґрунтя зробили такі вчені, як В.Брожик, В.Василенко, В.Тугаринов, О.Дробницький та ін. У їхніх працях категорія “цінності” розглядається на рівні “сутнісних сил” людини як важлива ознака особистості, що визначає регулятивну функцію її поведінки і використовується для розкриття особистісного, соціального, культурного значення певних явищ дійсності.

З точки зору представників соціологічної науки (А.Здравомислов, В.Ольшанський, В.Ядов та ін.), предметом дослідження якої є вивчення цінностей спільнот різного рівня, цінності породжуються життєдіяльністю конкретного соціуму і відбивають основні риси цієї життєдіяльності. Тому саме ціннісний підхід дозволяє визначити перспективи розвитку суспільства, моделювати соціальні системи. З огляду на це цінності можна розглядати як особливий продукт діяльності людей, у ході якої перетворюються соціальні властивості речей.

Учені в галузі соціальної психології (В.Алексеева, Г.Андреєва, М.Бобнєва, Д.Леонт'єв та ін.) зосередили основну увагу на визначенні місця цінностей у структурі ставлень особистості до дійсності, особливостях засвоєння індивідом соціальних цінностей, ролі цінностей у пізнанні людиною соціального світу. Відтак цінності трактуються ними як відправна точка при оцінюванні тих чи інших подій, слугують еталоном при порівнянні бажаного й реального.

Поряд з поняттям “цінність” у науці використовується ще ряд понять, що розкривають, виокремлюють певну сторону чи функцію, характерну для цінності. Головні з цих понять – “соціальні цінності”, “особистісні цінності”, “ціннісні орієнтації”.

У поняттях “соціальні цінності” й “особистісні цінності” узагальнено визначається їх приналежність: у першому випадку – спільноті (суспільству в цілому, соціальній групі), у другому – власне індивіду.

Залежно від концептуального підходу соціальні і особистісні цінності розглядаються в тісній взаємодії, зв'язку або протиставляються. Як уважає Д.Леонт'єв, усе залежить від того, на основі якої парадигми вирішується це питання. У межах асоціальної – особистісні і

соціальні цінності протистоять одна одній, знаходяться в стані конфліктної взаємодії, з чим ми нерідко стикаємося в реальному житті [7: 37].

У рамках пансоціальної парадигми, характерної для недавнього періоду розвитку нашого суспільства, переважають процеси фактичного ототожнення особистісних цінностей з соціальними. Це спричиняє недооцінку і навіть заперечення особистісного фактора розвитку людини, ігнорування своєрідності її світосприйняття.

У цій ситуації найбільш плідним нам уявляється підхід, характерний для сучасної парадигми формування особистості, який орієнтує на встановлення тісного взаємозв'язку і взаємозалежності між особистісними і соціальними цінностями. За цих умов соціальні цінності виступають як матеріал для індивідуального розвитку людини, яка привласнює найбільш особистісно значущі з них, перетворює у своє надбання, елемент буття. Сформовані на основі такого взаємозв'язку особистісні цінності виступають для індивіда основою побудови “свого” індивідуального образу світу, визначають основні, відносно постійні ставлення людини до інших людей, до самої себе.

Діяльнісний елемент структури особистості розкривається в понятті “ціннісні орієнтації”. Як одне із найважливіших утворень у свідомості і самосвідомості особистості, дійова форма включення суспільних цінностей у механізм діяльності і поведінки людини ціннісні орієнтації посідають провідне місце у всій ціннісній проблематиці. Тому питання змісту, спрямованості, аксіологічної вагомості ціннісних орієнтацій особистості стали, як слушно зазначив Б.Ананьєв, загальним центром, у якому сходяться дослідження соціологів і психологів [1: 299].

Основи психолого-педагогічного підходу до проблем формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді було закладено в працях таких видатних учених, як П.Блонський, Л.Виготський, О.Леонтьєв, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шацький та ін. Аналізуючи внесок цих учених у розробку досліджуваного питання, ми враховували те, що на результатах їх наукового пошуку не міг не позначитися факт негативного ставлення радянських властей до “буржуазної теорії цінностей”. Навіть сам термін “ціннісні орієнтації” довгий час не вживався в науковій літературі. Натомість використовувалися такі, як спрямованість, переконання, ідеали, установки тощо.

Разом з тим саме в працях цих учених були окреслені загальні шляхи, сформульовані вихідні положення, визначено основні умови формування ціннісних орієнтацій школярів. Переверені досвідом практичної діяльності, їх напрацювання значною мірою зумовили прогрес дослідження проблеми ціннісних орієнтацій у науковому доробку вітчизняних учених пізнішої доби.

Починаючи з кінця 60 років, у вітчизняній науці чітко визначилася тенденція поступового підвищення інтересу до проблеми цінностей взагалі і ціннісних орієнтацій зокрема (Б.Ананьєв, А.Архангельський, В.Водзінська, О.Дробницький, Ю.Жуков, Л.Федоров та ін.). Напрацювання цього періоду стали основою подальших наукових пошуків у психолого-педагогічній науці 70-80-х років.

Багатоаспектність і складність феномена “ціннісні орієнтації” зумовила різноманітність підходів до розкриття його сутності, функцій, структури, визначення основних видів. Пропонуються й експериментально перевіряються шляхи формування ціннісних орієнтацій школярів різного віку, встановлюються переваги й можливості використання окремих чинників досягнення поставленої мети.

Проблемі формування ціннісних орієнтацій присвячуються наукові конференції [5: 13], окремі її аспекти висвітлюються на сторінках спеціальних випусків наукових праць [13]. Предметом досліджень учених стали питання формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді у процесі спілкування (М.Чорнобаєва), трудового виховання (А.Здравомислов), морального становлення особистості (З.Васильова, В.Сухомлинський), орієнтації учнів на естетичні цінності (Т.Губченко, Н.Красноярова, В.Курілов та ін.).

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій знаходиться в центрі уваги сьогодення. З огляду на реалії нашого сучасного буття пріоритетного значення набула орієнтація молодого

покоління на втілення в життя української національної ідеї, збереження і продовження української культурно-історичної традиції виховання. Саме з цих позицій підходять до проблеми становлення і розвитку ціннісних орієнтацій такі вчені, як А.Бойко, О.Сухомлинська, В.Постовий, В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук та ін. [2; 10; 9; 8].

У тісному зв'язку з орієнтацією учнів на національні цінності розробляються в педагогіці сьогодення і питання формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Посилення уваги до них О.Сухомлинська пов'язує з входженням України до європейської спільноти. З огляду на це наша держава “розглядається як частина загальноєвропейського культурного простору з його багатоманітністю і розмаїттям культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості” [11: 106]. Предметом особливої уваги вчених є пошук шляхів оптимального співвідношення, форм взаємопроникнення і виокремлення загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів молоді (Т.Бутківська, Ж.Омельченко, В.Струманський, О.Єрмоленко та ін.).

Досить широко розробляється в науковій літературі питання орієнтації на цінності родинного виховання (М.Стельмахович, О.Семенов, В.Постовий, О.Докукіна, В.Федяєва та ін.). Вчені переконливо доводять, що саме українська сім'я як найбільш стійкий, соціально і духовно значущий елемент у національному вихованні змогла пронести через довгі роки боротьби за незалежність національну ідею, зберегти культурні і духовні традиції народу, ідеали і пріоритети українського сімейного виховання, що так довго недооцінювала офіційна педагогіка. У нових умовах життя в Україні вони зайняли належне місце серед цінностей, які детермінують процес формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

Цілком закономірний дедалі більший інтерес, що його виявляють науковці, і до питань, пов'язаних з формуванням екологічних ціннісних імперативів особистості. З точки зору дослідників цієї проблеми (Г.Тарасенко, В.Оржеховська, О.М'ягченко, О.Гречишкіна, Ю.Гречишкіна та ін.), саме екологічні ціннісні орієнтації визначають спосіб існування індивіда в природному, біологічному, фізіологічному значенні, форми взаємозв'язку і взаємозалежності природи і біосфери з людиною і суспільством.

Як позитивний слід відзначити факт поступового розширення діапазону вивчення досліджуваного питання. Вчені і вчителі-практики активно шукають і знаходять нові шляхи і чинники формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Серед них – використання можливостей індивідуального підходу до учнів (Н.Ушакова), засобів масової інформації (Н.Ганнусенко, С.Шандрук, Ю.Шерковин), переваг інтегративного підходу до вивчення навчальних дисциплін (Л.Кулікова), модульної форми організації навчання (А.Фурман) тощо. Диференціюються, виокремлюються і досліджуються такі види ціннісних орієнтацій як лінгвокраїнознавчі (С.Кулаєва), окремо вивчається своєрідність змісту й умов формування ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків і старшокласниць (Н.Сінкевич). Активно розробляються проблеми, пов'язані з орієнтацією на інтелектуальні цінності (Л.Ломако, О.Савченко). Ідуть пошуки найбільш вичерпного розкриття змісту поняття “ціннісні орієнтації” та інших понять, так чи інакше пов'язаних з їх формуванням.

Щодо наукової трактовки поняття “ціннісні орієнтації”, то вона, як і зміст поняття “цінність”, представлена в філософії, соціології, психології, соціальній психології, педагогіці. Всі ці дисципліни поєднує загальний інтерес до феномена “ціннісні орієнтації”, наслідків їх змін, перспектив та умов становлення й розвитку. При цьому акцент у визначенні поняття, як правило, робиться на тій його стороні, яка більше відповідає інтересу даної науки, хоча інтереси ці часто перетинаються.

У філософській літературі (Г.Ващенко, О.Дробницький, В.Котусенко, М.Каган, А.Тугаринов) ціннісні орієнтації розглядаються на рівні сутнісних сил особистості, як головний критерій життя людини, яким визначається її світогляд, мета і сенс існування.

В основі соціологічного підходу до визначення ціннісних орієнтацій лежить розуміння їх як найважливіших регуляторів соціальної поведінки. Це такі соціальні цілі, які поділяє особистість, з якими вона пов'язує цілі свого життя і основні засоби їх досягнення. У психологічній трактовці (Б.Ананьєв, І.Бех, М.Боришевський, Л.Божович, В.Мясищев та ін.)

ціннісні орієнтації розглядаються як інструмент внутрішньої психологічної структури особистості, як елемент мотивації, що забезпечує її сталість і цілеспрямованість на певні норми поведінки, як механізм, що спонукає до дії. “Ціннісні орієнтації, – підкреслює в цьому зв’язку М.Боришевський, – і є якраз отим “потребовим”, суб’єктивно значущим утворенням у структурі свідомості й самосвідомості людини, що зумовлює цілий ряд її сутнісних характеристик як особистості, зокрема її самоактивність” [3: 147]. Разом з тим, зазначає вчений, та чи інша система цінностей втілюється й опредметнюється “в конкретних феноменах, пов’язаних з відповідними формами життєдіяльності, у якій і здійснюється оволодіння цінностями і їх поступове перетворення із явища “зовнішнього” в явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб’єктивно значущі для індивіда” [Там само].

Філософські та психологічні підходи до розкриття сутності поняття “ціннісні орієнтації” стали базою для їх педагогічного осмислення. Як слушно зауважує з цього приводу О.Сухомлинська, “мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблематика, і саме вони повинні стати предметом нашого спеціального розгляду” [11: 107].

Незважаючи на різницю в поглядах щодо визначення поняття “ціннісні орієнтації”, учені, які вивчають дану проблему (І.Бех, О.Боев, А.Кир’якова, П.Ігнатенко, Н.Ганнусенко, М.Боришевський, О.Солдатенков, З.Павлютенкова та ін.) підходять до ціннісних орієнтацій з позицій антропоцентризму і педоцентризму, за яких у центрі формування ціннісних орієнтацій знаходиться особистість і її саморозвиток. Єдині дослідники і в тому, що ціннісні орієнтації як головний елемент структури особистості відіграють основну роль у регуляції її соціальної діяльності, виступають як головні детермінанти її поведінки і являють собою утворення водночас соціальні та індивідуальні.

З нашої точки зору, більш вичерпним є підхід до трактовки ціннісних орієнтацій через спрямованість особистості на певні об’єкти життєдіяльності. Саме з цих позицій розкривають сутність цих утворень В.Анненков, Т.Бутківська, В.Єрмоленко, П.Ігнатенко, М.Кузьмінов, В.Харчева, Б.Чижевський та ін. Як загальну спрямованість інтересів, об’єднаних життєвими принципами і ідеалами, концепцією життя, трактує поняття М.Кузьмінов. У тлумаченні поняття, що дають П.Ігнатенко і Т.Бутківська, акцент зроблено на його аксіологічну визначеність: йдеться про орієнтацію саме на цінності.

В інтерпретації П.Ігнатенка, ціннісні орієнтації – це “спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб”. “У ціннісних орієнтаціях, – наголошує вчений, – цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки і діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. А особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду” [6: 122].

У цій же площині досліджує ціннісні орієнтації Т.Бутківська. В її трактовці – це “спрямованість індивіда на моральні, соціальні, політичні, життєві та інші цінності” [4: 134]. Дослідниця характеризує їх як стійко закріплені переваги певних цінностей, а в особистісному значенні – готовність до певного типу поведінки в конкретно значущій ситуації.

Б.Чижевський вбачає в ціннісній орієнтації “своєрідний критерій”, “доленосний фільтр” у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, принципів і переконань. На думку вченого, “вона передбачає позитивне чи негативне значення об’єктів навколишнього світу для індивідуума, групи людей, суспільства загалом і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відношень, критеріями та способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях” [14: 117].

Ураховуючи наведені вище тлумачення, ми і визначили сутність поняття “ціннісні орієнтації”. У змістовому плані вони представляють загальні, особливі, окремі ставлення людини і визначають її поведінку стосовно всього кола ціннісних об’єктів, з якими вона стикається в соціальній, моральній, пізнавальній та інших сферах життєдіяльності.

З урахуванням цього зміст поняття можна трактувати як зумовлену соціальними впливами, внутрішніми потребами й установками спрямованість людини на цінності, що регулює її поведінку і діяльність у найбільш значущих ситуаціях.

Щодо функцій ціннісних орієнтацій, то вони, за образною характеристикою Б.Чижевського, служать “своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей”, виступають як показник соціалізації особистості і духовності суспільства [14: 117].

Основна функція ціннісних орієнтацій – регуляція поведінки людини щодо тих чи інших цінностей. На достатньо високому рівні розвитку вони спонукають до дії, спрямовують і коректують процес цілепокладання, зумовлюють переваги в прагненнях і бажаннях. Суспільно й особистісно значущі ціннісні орієнтації стають для індивіда інструментом пізнання моральних основ життя, визначення свого місця в світі, усвідомлення шляхів досягнення поставленої мети. Перед особистістю розкривається площина пізнання власного “Я”, ставлення до якого визначається поняттям “рефлексія”, форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на усвідомлення своїх психічних актів і станів. Такі рефлексивні акти як самосвітосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоактуалізація впливають на погляди й уявлення людини, що склалися в попередньому досвіді, спонукають до нового бачення світу, переосмислення поглядів та орієнтирів, стають основою більш досконалого досвіду поведінки, вимоги до якої за умов рефлексії постійно зростають.

Зміст і класифікація ціннісних орієнтацій визначаються залежно від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, з якою сферою життєдіяльності переважно пов’язані. Змістовно вони виявляються в таких сферах функціонування особистості, як екзистенціональні, моральні, світоглядні, соціально-комунікативні, самореалізаційні тощо.

Таким чином, теоретичний аналіз процесу формування ціннісних орієнтацій дозволив прийти до висновку, що досліджувана проблема має глибоке історичне коріння, обіймає одне з провідних місць у людинознавстві. Від спрямованості і рівня сформованості ціннісних орієнтацій залежить розвиток суспільства і особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968. – С. 299.
2. Бойко А.М. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 12–14.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
4. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 130–137.
5. Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства / Тези доповідей на методологічному семінарі 22 листопада в м. Київ. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 372 с.
6. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118–123.
7. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14: Психология. – М., 1996. – С. 37.
8. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О.Сергійчук, М.Г.Стельмахович та ін. – К.: Інформ. вид. центр “Київ”. – 1993. – Ч.1. – 152 с.
9. Постовий В.Г. Моральні орієнтації української сім’ї // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 185–190.
10. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – К., 1996. – С. 24–25.



11. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей і молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
12. Ценностные ориентации личности. Пути и способы их формирования. Тезисы докладов научной конференции (22–23 мая 1984 г.). – Петрозаводск: Изд-во ПГУ, 1984. – 84 с.
13. Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. науч. трудов: АПН СССР. НИИ общей педагогики. – М.: НИИОП, 1988. – 186 с.
14. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 111–118.

**УДК 37.034 (091)**

**Дічек Н.П.**

### ***ДО ПИТАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ***

Останнім часом питання періодизації історії розвитку педагогічної галузі і вітчизняної, і зарубіжної викликають підвищену увагу фахівців, що пояснюється кількома причинами. Перш за все тим, що постала необхідність оновлення методологічних засад наукових пошуків, сучасного реформування підходів до репрезентації історії української педагогіки, важливою частиною якого є періодизація (О.Сухомлинська). По-друге, здійснення хронологічної систематизації елементів того чи того освітнього або виховного явища, яке виступає складовою загальноісторичного процесу, дозволяє адекватніше представити хід розвитку досліджуваного явища, його специфіку, а також синергетичну поліфонічність з іншими педагогічними феноменами. Ця причина логічно пов'язана з наступною, третьою, зумовленою поширенням у сучасній вітчизняній гуманітарній сфері ідеї багатовимірності соціокультурного процесу, актуалізації якої сприяє і періодизація, бо дає змогу встановлювати деяку умовну типологізацію освітньо-виховних явищ і одночасно дозволяє виявляти поліцентризм педагогічного процесу. Під терміном “центр” мається на увазі будь-яка складна структура, парадигма, теорія, особистість (С.Гончаренко, В.Кушнір). Положення про те, що педагогічному процесу притаманний поліцентризм, тобто що “у певний період центр може стати провідним і навіть панівним, але в іншій ситуації, в інший період втрачає свій вплив, поступаючись іншому центру (чи кільком центрам)” [2: 3] обґрунтовується теорією діалогізму різних культур, яка стає оновленим філософсько-методологічним підґрунтям періодизації історії національної педагогічної думки й освіти.

Дослідження і встановлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між елементами, що утворюють певне суспільно-гуманітарне явище, взяте у його цілісності, вимагає, як правило, розробки і аргументації періодизації розвитку цього явища. Періодизація, як поділ процесу на якісно відмінні проміжки часу, постає не лише важливим питанням методології наукового пошуку, бо є методом послідовного викладу матеріалу, а й одним з найвищих рівнів узагальнення, що є вінцем специфічної діяльності науковця.

У контексті загальної актуальності проблеми періодизації історико-педагогічного процесу і його феноменів метою статті обрано встановлення періодизації локального історико-педагогічного явища, яким є досліджене нами англomовне макаренкознавство.

Перш ніж викласти основний зміст проведеної роботи та її результати, слід пояснити значення кількох термінів, які вживаються в тексті, але не є поширеними. Так, згідно з запропонованою авторською версією дефініції англomовного макаренкознавства останнє тлумачиться як складова частина міжнародного макаренкознавства, яку утворюють дослідження науковців із США, Великої Британії, Австралії, Канади. Саме поняття макаренкознавство ми визначаємо двоєдино, а саме: 1) як наукову галузь, що історично склалася в світі впродовж ХХ ст. і комплексно вивчає спадщину А.Макаренка; 2) як явище світового історико-педагогічного процесу ХХ ст.

Спираючись на ці означення та здійснений аналіз історіографії питання, встановлено, що системним дослідженням феномену світового макаренкознавства частково, переважно в

межах німецького макаренкознавства, займались російські вчені А.Фролов, Л.Гриценко, проте англомовне макаренкознавство не було предметом їхніх наукових розвідок. В українській історико-педагогічній науці відсутні поліаспектні студії світового макаренкознавства. Окремі питання, присвячені напрацюванням німецьких макаренкознавців, висвітлювались у статтях Н.Абашкіної, М.Воробйова, С.Дьяченко. Однак, англомовна макаренкіана, тобто сукупність джерел, написаних англійською мовою і присвячених опису, аналізу і поширенню ідей та досвіду А.Макаренка, не вивчалась вітчизняними вченими.

Розробка періодизації розгортання англомовного макаренкознавства стала узагальнюючим етапом нашого дослідження, якому передували збирання, аналіз і систематизація різних за інформативністю і науковим значенням джерел. На основі сформування джерельної бази, яка дозволила "відкрити і поповнити дослідницьке поле" [7: 47], вдалося довести факт існування самого явища – англомовного макаренкознавства –, який був своєрідною "білою плямою" для української історії педагогіки.

Для встановлення періодизації необхідно, насамперед, обумовити хронологічні межі існування явища, що вивчається. Наступним кроком є вибір критерію періодизації, оскільки по відношенню до одного й того самого об'єкта дослідження можуть бути застосовані різні критерії. Наприклад, періодизація історії радянського шкільництва за радянської доби здійснювалась у відповідності до хронологічних етапів розвитку радянського суспільства, а точніше – критерієм слугувала хронологічна поява керівних партійних матеріалів про навчання і виховання молоді, які спричинювали трансформації і реформи. У сучасних умовах відходу від моноідеологічної детермінації суспільних процесів, періодизація радянського шкільництва здійснюється з позицій синергетичного світорозуміння і трактування феноменів минулого (М.Богуславський) у межах парадигмального методу [1: 38], тобто з врахуванням змін освітньо-виховних парадигм, які зумовлюються і соціальними чинниками, і причинами, пов'язаними з внутрішнім розвитком педагогіки.

Стосовно нашого дослідження доцільний критерій періодизації викристалізувався лише після всебічного аналізу англомовної макаренкіани на основі конструктивно-генетичного методу, згідно з яким були встановлені зміни феномену в цілому і його елементів у просторі та часі. Завдяки використанню зазначеного методу вдалося встановити поділ процесу розвитку макаренкознавчих студій у США, Великій Британії, Австралії і Канаді на етапи, і обґрунтувати характеристику етапів.

Встановлення хронологічних меж і критерію періодизації розглядуваного феномену визначалися специфікою множини англомовних джерел, тому варто стисло охарактеризувати їх.

Характеристику англомовного макаренкознавства розпочнемо з опису джерельної бази. Першу групу складають першоджерела, тобто твори А.Макаренка, надруковані англійською мовою. Вони репрезентують повноту і адекватність сприйняття ідей педагога в англомовних країнах.

Найпершим виданням твору А.Макаренка англійською мовою став переклад С.Геррі (Велика Британія) "Педагогічної поеми" під назвою "Шлях у життя" (1936). Зміна назви роману була продиктована тогочасною світовою популярністю радянського кінофільму "Путівка в життя" (режисер М.Екк, 1931 р.), який у західному прокаті називався "Шлях у життя". Як згодом зазначив британський макаренкознавець Дж.Данстен, схожість тематики фільму і поеми, що розповідали про долю безпритульних дітей, призвела до перейменування останньої лондонським видавництвом "Stenley Nott Ltd" задля реклами [5].

У березні 1937 р. у радянській "Літературній газеті" було вміщено статтю з описом відгуків англійської і американської преси на радянську книгу, які характеризуються як "одностайні у високій оцінці її художніх якостей, цікавого сюжету..." [8: 6]. Ця підбірка є додатковим свідченням культурної та ідеологічної єдності англомовних країн, і слугує доказом позитивного сприйняття твору. Так у журналі "New English Weekly" (Велика Британія) зазначено, що праця А.Макаренка – це "одна з найдостовірніших і цікавих книг,

які коли-небудь друкувались у Радянській Росії” [8: 7], а в газеті “Christian Science Monitor” (США) було написано: “Книга Антона Макаренка варта тисячі пропагандистських книг” [там само].

Наступним твором А.Макаренка, перекладеним англійською мовою, стала брошура “Діти країни соціалізму”, яка експонувалася в 1939 р. на всесвітній виставці в Нью-Йорку у павільйоні СРСР [11: 7]. У 50-ті роки московське видавництво “Международная книга”, яке випускало друковану продукцію іноземними мовами, для закордону надрукувало англійською мовою трилогію “Шлях у життя” (1951), “Науку життя” (“Прапори на баштах”, 1963) і “Книгу для батьків” (1954). Саме з появою цих перекладів американська дослідниця Р.-М.Едвардз (Edwards R.-M.) пов’язує початок систематичного вивчення спадщини А.Макаренка на англомовному Заході. У 60-ті роки у тому ж видавництві вийшов англійською мовою цикл лекцій А.Макаренка “Проблеми шкільного радянського виховання” (1965).

Зарубіжні видавництва також зацікавилися творчістю А. Макаренка. Так, у 1967 р. побачила світ “Книга для батьків”, перекладена американцем Р.Даглішем для видавництва Doubleday Anchor Books. Американці Е.Хендріксон і К.Шарон переклали “Марш 30-го року”, що упродовж 1980–1982 рр. друкувався у американському педагогічному журналі “Slavic and European Education Review” (“Ревю слов’янської і європейської педагогіки”). Інший американський оглядовий журнал “Soviet Education” (“Радянська педагогіка”) свого часу (1978) вмістив скорочений варіант праці А.Макаренка “Проблеми шкільного радянського виховання” та декілька статей радянських учених-макаренкознавців Е.Монозона, М.Ярмаченка, В.Кумаріна, Л.Новікової, А.Фролова.

Отже, основні педагогічні і художні твори А.Макаренка дійшли до англомовних читачів у 30–80 рр. і ті мали змогу познайомитися з його ідеями й методами виховання. Попри це, більшість окремих педагогічно-публіцистичних статей і виступів видатного вихователя ще лишаються не перекладеними. Як повідомила на Міжнародному макаренківському симпозіумі у Полтаві (1991) американська дослідниця Р.-М.Едвардз, у США готується до друку зібрання його творів, що, на її думку, слугуватиме подальшому зростанню інтересу до спадщини Макаренка-вихователя.

Проте існував й інший шлях освоєння ідей радянського педагога – ознайомлення з першоджерелами, яке передбачало знання зарубіжними дослідниками російської мови, а також через безпосереднє ознайомлення з його досвідом. Публікація цих творів стала поштовхом для вивчення англомовних видань, присвячених життю і діяльності педагога. Найперша згадка про роботу А.Макаренка в колонії ім. М.Горького сягає 1928 р., коли у Сполучених Штатах було опубліковано книжку професора Люсі Уілсон “Нові школи нової Росії”, яка у 1927 р., подорожуючи по СРСР, відвідала у колонії А.Макаренка.

Після Другої світової війни кількість англомовних видань, присвячених вітчизняному педагогу, зростала з кожним десятиліттям. Якщо до кінця 50-х років з’явилося більше десяти робіт, то у 60-ті роки їх було 16, у 70-ті – 26, у 80-ті – 12, у 90-ті – 5. Зростання інтересу до особи педагога у 70-ті роки почасти пов’язане з широким відзначенням його 90-літнього ювілею. Звісно, серед маси публікацій є праці різного наукового гатунку. До найгрунтовніших досліджень, безперечно, відносимо три докторські дисертації американських вчених – Дж.Боуена (Bowen J.,1960), С.Лерман (Lehrman S.,1971) і Р.-М.Едвардз (1990), а також дисертацію науковця з Австралії А.Кокерілла (Cockerill A., 1994), присвячену аналізу спадщини В.Сухомлинського, де вміщено значний матеріал про А.Макаренка. До цього списку необхідно долучити й дисертацію фіна К.Мурто (1990), в якій досліджено виховний досвід А. Макаренка у зіставному порівнянні з психопрактикою англійського лікаря М. Джоунза.

Серед наукових англомовних досліджень монографічного формату – праці У.Л.Гудмана (Goodman W.L.) “Антон Семенович Макаренко. Російський вихователь” (1949), Ф.Лілджа (Lilge F.) “Антон Семенович Макаренко: Аналіз його виховних ідей у контексті радянського суспільства” (1958), а також окремі розділи, відведені педагогові в книжках

Р.Коена (Cohen R.) “Про марксистську філософію освіти” (1955), Д.Левін (Levin D.) “Радянська освіта сьогодні” (1957), Е.Муз (Moos E.) “Радянська освіта вчора і сьогодні” (1959), Х. та Е.Олтів (H. and E. Alt) “Діти Росії” (1959), Н.Хенса (Hans N.) “Російські традиції у педагогіці” (1963,1973), Р.Уліча (Ulich R.) “Історія педагогічної думки” (1968), У.Бронфенбреннера (Bronfenbrenner U.) “Два світи дитинства” (1970), Р.Прайса (Price R.) “Маркс і освіта в Росії та Китаї” (1977), С.Роузена (Rosen S.M.) “Освіта і модернізація в СРСР” (1971), Дж.Боуена “Історія педагогічної думки Заходу” (1973), Ш.Фіцпатрік (Fitzpatrick Sh.) “Освіта і культура в Радянському Союзі” (1921-1934)” (1977), “Освіта і соціальна мобільність в Радянському Союзі 1921–1934 рр.” (1979), С.Джейкобі (Jacobi S.) “Радянська школа зсередини” (1975), Е.Кінга (King E.) “Наші та зарубіжні школи” (1979), Дж. Зайди (Zayda J.) “Освіта в СРСР” (1980) та ін.

До історіографії відносимо й ґрунтовні статті, вміщені у спеціальних науково-педагогічних виданнях, що висвітлюють біографію і зміст педагогічної діяльності А.Макаренка (П.Олстон (Alston P.), Б.Бейкер (Baker B.), Дж.Данстен (Dunstan J.)); аналізують питання, пов’язані з вихованням у колективі (Б.Бейкер, К.Бауерз (Bowers C.A.), В.Зільберман (Zilberman V.), Е.Кейган (Cagan E.), Л.Прііс (Preece P.F.W.), В.Шимоняк (Shimoniak W.)); розглядають методи соціалізації молоді (Ф.Лоуренс (Lawrence F.), В.Лунетта (Lunetta V.N.), Л.Брендтро (Brendtro L.), Н.Несс (Ness A.), У.Бронфенбреннер, К.Юул (Juul K.)); розкривають проблеми сімейного виховання (У.Бронфенбреннер, П.Олстон, В.Зільберман, Л.Лайгл (L.Liegle)), висвітлюють продуктивну працю як чинник виховання (Дж.Данстен, У.Фрейзер (Fraser W.R.)) тощо. Широкі читацькі кола західного суспільства могли познайомитися з особою А.Макаренка через статті Т.Франкел (Frankel T.), Ф.Хечінгера (Hechinger F.) у популярних газетних виданнях “The Sunday New York Times Magazine” і “The New York Times” (1968).

Вивчаючи доробок англомовного макаренкознавства, ми дійшли висновку, що його представники зосереджували свою увагу переважно на розробці таких наукових напрямів:

- науково-філософське підґрунтя спадщини педагога;
- етико-моральний контекст поглядів А.Макаренка;
- теорія виховання в колективі.

Найглибше серед зазначених проблем англомовними вченими досліджувалась теорія виховного колективу. Суттєва відмінність спрямування англомовних студій, наприклад, від західнонімецьких полягає у тому, що німецькі вчені сконцентрували свої наукові пошуки у сфері біографічних, текстологічних досліджень, дещо відійшовши від суто педагогічного аспекту спадщини, тоді як представників США, Великої Британії, Австралії цікавило питання технологічного впровадження виховних здобутків радянського педагога.

Виокремлені напрями англомовних макаренкознавчих студій підпорядковувалися певним цілям, визначення яких дозволило сформулювати критерій узагальнюючої періодизації англомовного макаренкознавства. Провідною метою більшості досліджень було здобуття ґрунтовних знань про систему виховання, осягнення характеру і духу нової школи, що існувала з 1917 р. на теренах колишньої царської Росії і отримала узагальнюючу назву “радянська школа”. Один з головних засобів досягнення такої мети англомовні автори вбачали у вивченні практичного досвіду і теоретичних праць педагогів, які вплинули на розвиток педагогіки радянського часу. В цьому контексті особа А.Макаренка одноставно визнається англомовними вченими провідною (Ф.Лоуренс, Р.Коен, У.Фрейзер, Дж. Боуен, Ф.Лілдж, Р.-М.Едвардз, Б.Бейкер).

Ще однією, локальною за змістом, метою вивчення творчості А.Макаренка було прагнення науковців оцінити можливості застосування його педагогічних ідей у демократичному (західному) суспільстві, тобто оцінка їх прикладного значення (Б.Каскі, К.Юул, К.Мурто, С.Мерфі, У.Бронфенбреннер та ін.).

Більш локальними цілями звертання до спадщини А.Макаренка слід визнати спроби відтворити широку панораму соціалістичної дійсності, важливою складовою якої є освіта і виховання (Ш.Фіцпатрік, Н.Грант, Е.Кінг, К.Бауерз), виконати порівняльний аналіз досвіду

А.Макаренка з подібними педагогічними експериментами, які проводились на Заході (В.Лунетта, Б.Каскі, К.Мурто, У.Бронфенбреннер), встановивши специфіку і універсальні риси виховних практик.

До вивчення Заходом педагогіки А.Макаренка, вважає американець Б.Бейкер, спонукає кілька причин. Передусім те, що його твори продовжують залишатись “провідними педагогічними працями в СРСР (йдеться про кінець 60-х років), по-друге, як стимул для англомовного світу у дослідженні “невідомого” практичного і теоретичного доробку; по-третє, як цікава розробка нагальної проблеми” (безпритульності – Н.Д.) [9: 285]. Окремо автор зазначає: потреба аналізу спадщини педагога полягає і в тому, що до нашого часу вона породжує дискусії і суперечки як у СРСР, так і за його межами. Називаючи А.Макаренка “генієм досвіду”, Б.Бейкер пише: “Базисні проблеми, які досліджував Макаренко, залишаються актуальними донині і стосуються всього світу, незважаючи на різні теоретичні засади і практичне застосування” [9: 294].

Більшість дослідників добре усвідомлює, що важко зрозуміти виховну і літературну діяльність А.Макаренка ізольовано від радянського контексту, поза умовами, в яких він жив, думав і творив. Деякі американські вчені донедавна були переконані, що безглуздо порівнювати американську і радянську системи освіти і виховання. Набагато важливіше, твердили вони, усвідомити сутність розбіжностей між ними. Для цього слід вивчати теорію і практику, і зокрема педагогічну спадщину опонента (Г.Бередей, Н.Грант). Інші, навпаки, вбачають схожість виховних проблем і, виходячи з цього, підкреслюють доцільність вивчення чужого досвіду, особливо коли йдеться про подолання подібних педагогічних труднощів (С.Джекобі). Є вчені, які досліджують радянську педагогічну теорію і практику у суто політико-соціальному контексті (Е.Кінг, Ф.Лілдж, Ш.Фіцпатрік). З'являється все більше досліджень, спрямованих на пошук взаємозв'язків, розширення гуманітарного діалогу через усвідомлення взаємопов'язаності педагогічних явищ (Р.-М.Едвардз, В.Зільберман, Дж.Данстен, Б.Бейкер).

У тісному зв'язку з проблемою сприйняття спадщини А.Макаренка зарубіжними, зокрема англомовними, дослідниками, існує проблема, так би мовити, об'єктивної її оцінки як історико-педагогічного явища. Вживаємо словосполучення “так би мовити”, бо поділяємо думку російського вченого В.Малініна, який зазначав, що “оскільки педагогіка за визначенням К.Ушинського є синтезом науки й мистецтва виховуючих взаємодій, то саме така ірраціональність педагогічного процесу відкриває простір для його інтуїтивно-образного сприйняття в цілому і частинами, для багатозначних суб'єктивних його інтерпретацій, кожна з яких окремо не може виступати у якості об'єктивної оцінки, бо в кожній такій інтерпретації багато від самого автора” [6: 46]. Дійсно, кожна тлумачна оцінка містить принаймні частину істини і виступає лише як певний щабель у досягненні наукової істини. Але якщо скласти і розглянути множину оцінок, зіставити їх і узагальнити результат порівняльного аналізу, то можна дійти об'єктивного висновку і застосувати оцінні судження як додатковий критерій періодизації англомовного макаренкознавства.

Наведемо лише узагальнений огляд оцінних міркувань вчених США, Великої Британії, Австралії, Канади, що свідчить про неоднозначність сприйняття ними і радянської педагогіки як частини соціалістичного суспільства, і про прагнення об'єктивного наукового аналізу феномену А.Макаренка, і про суб'єктивність інтерпретації авторів. Наприклад, оцінюючи внесок А.Макаренка в розвиток теорії педагогіки як непересічний завдяки розкриттю ним нових методів і принципів виховання, а також завдяки подальшій розробці ним вже відомих підходів, канадець В.Зільберман, зазначив: “...Його найбільший внесок полягає у створенні концепції колективного виховання, розробці принципів трудового виховання, питань дисципліни, покарання і заохочення, запровадженні різновікових загонів як форми життєдіяльності та багатьох інших підходів до виховання індивіда” [13: 44]. Автор цілком переконаний, що хоч теорія А.Макаренка була створена і використовується в країнах східного блоку, які відрізняються “специфічністю соціальної системи і системи виховання”, однак деякі концепції можна застосувати в будь-якому оточенні: “Знання творів Макаренка

може стимулювати думку, підвищити професійний рівень людей, які займаються вихованням” [13: 45]. У контексті зазначених думок слід визнати, що ми маємо високо оцінити спроби західних дослідників, попри всі тогочасні ідеологічні суперечності, поповнити вітчизняними педагогічними здобутками загальнолюдську скарбницю знань.

Для англомовних макаренкознавчих досліджень характерною особливістю є амбівалентність оцінок, у яких поєднується негативне сприйняття комуністичного моноідеологічного спрямування ідеї колективного виховання у його спадщині з позитивним ставленням до положень про важливість колективного впливу на особистість у процесі її соціалізації. Хоч більшість англомовних дослідників висловлює захоплення (Б.Бейкер, В.Лунетта, У.Л.Гудман) особистою сміливістю, відданістю дітям, гуманізмом і взагалі здобутками А.Макаренка, однак, за словами авторитетного австралійсько-американсько-канадського макаренкознавця Дж.Боуена “його досягнення слід оцінювати не без поважних застережень” [9: 209]. Американський учений Р.Уліч пов’язує такий підхід з тенденцією “убачати в комунізмі лише зло”, що й спричиняє упереджені оцінки радянського виховання, і зокрема доробку радянського педагога [12]. Дж.Боуен, яскравий представник подібної точки зору, писав про неприйнятність системи соціалізації А.Макаренка поза межами тоталітарної держави, наголошуючи, що “вона не узгоджується з демократичною концепцією виховання, бо декларує ті виховні методи, які пов’язані з радянською ідеологією, висуває цілі і принципи, які притаманні лише радянській системі” [9].

У дослідженнях англомовних вчених міститься оцінка А.Макаренка як видатного представника когорти педагогів-піонерів у галузі виховання і соціалізації молоді, його ім’я ставиться поруч з іменами І.Г.Песталоцці, Р.Штайнера, Р.Тагора, Я.Корчака (Л.Брендтро, А.Несс), Дж.Дьюї, О.С.Ніллі, С.Френе, Б.Спока (У.Бронфенбреннер, Дж.Данстен, Р.-М.Едвардз, Т.Франкел, Д.С.Філіпс та ін.). Бажання західних науковців зарахувати А.Макаренка до плеяди найвизначніших педагогів світу всіх часів є свідченням скоріше об’єктивності, ніж проявом зловмисної деідеологізації, як це тлумачилось за часів СРСР.

У контексті розробки періодизації розгортання світового макаренкознавства зазначимо, що наприкінці 90-х років минулого століття російський вчений Л.Гриценко представила свій варіант поділу розвитку західного макаренкознавства на етапи, спираючись в основному на трансформації, що відбувались у західнонімецькому макаренкознавстві. При цьому автор зробила визначальний акцент на суспільно-політичній ситуації в світі (тобто керувалась мотивами посилення чи послаблення напруги між Заходом і Сходом, які відображались на ідеологічному спрямуванні суджень західних науковців). Саме на цій основі, яка власне є критерієм періодизації, науковець характеризувала той чи той виокремлений нею період:

- перший етап – 50-ті – початок 60-х рр.;
- другий етап – середина 60-х – початок 70-х рр.;
- третій етап – кінець 70-х – початок 80-х рр.;
- четвертий етап – кінець 80-х – 90-ті рр. [3: 108–116].

Зважаючи на притаманну англомовним розвідкам у будь-який період ХХ ст. амбівалентність суджень стосовно постаті і спадщини А.Макаренка, запропонована нами періодизація розвитку англомовного макаренкознавства ґрунтується на історіографічному аналізі англомовних джерел, згідно з яким критеріями для здійснення періодизації визначені показник масштабності англомовних макаренкознавчих студій та пріоритетність їх тематики у поєднанні з характеристикою змін у визначенні ролі українського педагога в загальносвітовому просторі, тобто на показниках масштабності і тематичності здійснених науковцями досліджень. Таким чином, логіка розгортання англомовних макаренкознавчих студій як суспільно-педагогічного явища стала провідним чинником періодизації. Звичайно, політико-ідеологічний вектор історії розвитку світового макаренкознавства нами теж враховувався у процесі аналізу конкретних англомовних праць.

Враховуючи специфіку розвитку англomовного макаренкознавства, як окремого відгалуження західного макаренкознавства, що мало свої особливості розвитку, виділяємо наступні етапи цього процесу:

- перший – кінець 20-х – початок 50-х рр. – накопичення інформації, загальних відомостей про досвід А.Макаренка і першоджерел (1928 – книжка Л.Уїлсон, 30-ті роки – публікації у газетах та журналах, 1949 – книжка У.Л.Гудмана, 50-ті роки – радянські видання творів педагога англійською мовою);
- другий – започаткування у 50-ті роки аналітичних розвідок, присвячених педагогічним ідеям А.Макаренка (Е.Кутайсофф, Ф.Лілдж, Р.Коеп, Г. і Е.Олти) та продовження накопичення даних про діяльність радянського педагога (Д.Левін, Ф.Лоуренс);
- третій – 60-ті – 70-ті рр. – найактивніший період дослідження спадщини А.Макаренка, розширення теоретичних напрямів англomовного макаренкознавства, зокрема створення перших дисертаційних досліджень, які відобразили комплексний підхід до аналізу виховної концепції педагога (Дж.Боуен, С.Лерман), публікація порівняльно-педагогічних розвідок (В.Лунетта, Н.Хенс, У.Бронфенбреннер, Б.Каскі, Р.Прііс) досліджень, присвячених теорії колективу (У.Фрейзер, Р.Уліч, С.Роузен, Е.Кейган), питанням сімейного виховання (У.Бронфенбреннер, Т.Франкел, Ф.Хечінгер, Л.Лайгл), публікацій, які стосувались проблеми соціалізації молоді (Дж.Гарбаріно, У.Бронфенбреннер, Б.Каскі та ін.);
- четвертий – 80-ті – 90-ті рр. – зменшення кількості макаренкознавчих публікацій, домінування практико-прикладних розвідок, пов'язаних з проблемою використання ідей педагога, а також визнання англomовною освітньою спільнотою всесвітнього значення його доробку (К.Брауерз, Л.Брендтро, А.Несс, Дж.Данстен, К.Юул, С.Мерфі, В.Зільберман, Дж.Зайда, Р.-М.Едвардз, К.Мурто, У.Де Олівейра).

На завершення зазначимо, що у репрезентованій періодизації локального історико-педагогічного феномену – англomовного макаренкознавства – пріоритетним для нас була поглиблена систематизація саме досліджуваного явища, а не висвітлення розгортання макаренкознавства в усьому історико-науковому просторі.

Незважаючи на локальність студії, застосований в ній науковий підхід може сприяти формуванню сучасної концепції пізнання світового історико-педагогічного процесу, оскільки висвітлює мало розроблений аспект останнього. Зроблена нами спроба представити розвиток частини світового макаренкознавства у формі діалогу з англomовними дослідниками дозволила врахувати і відобразити множину змістів, вміщених в інтерпретаційних текстах, осягнення яких збагачує вітчизняну історико-педагогічну думку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
2. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду “філософії ХХІ ст.” // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
3. Гриценко Л.И. Личностно-социальная концепция А.С.Макаренко в современной педагогике. – Волгоград: Перемена, 1997. – 264 с.
4. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
5. Данстен Джон. Первое знакомство с творчеством Макаренко в Англии // Современное состояние и перспективы макаренковедения: Тезисы рефератов Междунар. симпозиума в Рауишхольсхаузене, 1989. – С.107–108.
6. Малинин В.И. К методологии объективной оценки историко-педагогических явлений и фактов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. – Т. 1. – М.: РАО, 1994. – С. 45–56.

7. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 27–66.
8. Фролов А.А. А.С.Макаренко: московский период творчества (1937–1939). Хроника дел и мыслей. – Н.-Новгород, 1997. – 125 с.
9. Baker, B. Review Article: Anton Makarenko and the Idea of the Collectiv // Educational Theory. – 1968. – Vol. 18. – № 3. – P. 285–294.
10. Bowen, J. Soviet Education: Anton Makarenko and the Years of Experiment. – Madison: The University of Wisconsin Press, 1962. – 221p.
11. Edwards, R.-M. A.S.Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability To A Nontotalitarian Society: Ph.D. dissertation. – Chicago, Loyola University, 1991. – 433p.
12. Ulich, R. History of Educational Thought. – N.-Y.: D. Van Nostrand Comp., 1968. – 377p.
13. Zilberman, V. A.Makarenko: Contribution to Soviet Educational Theory // The Journal of Educational Thought. – 1988. Vol. 22. – № 1. – P. 35–45.

УДК 37 (09)

Заболотська О.О.

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ***

У сучасних умовах (коли відбуваються серйозні соціальні, політичні, економічні та інші катаклізми) життя висуває високі вимоги до кожної людини будь-якого віку, статусу та професії. Вперше за багато років існування вітчизняної педагогіки у теорії та практиці освіти постало питання про формування людини не тільки як особистості, але й як індивідуальності.

Сучасні дослідники звертаються до ідей про людину як індивіда, індивідуальності та особистості (що були висловлені в різні часи вітчизняними та закордонними вченими), котрі виявились актуальними під впливом нового кута зору на виховання, освіту та розвиток.

Термін “індивідуальність” – латинсько-грецького походження (латинське *individuum* – окремий, особливий є перекладом з давньогрецької мови терміна *atomos* – неподільний). Індивідуальність – феномен, вивчення якого має найглибші традиції в історії філософії.

Проблема індивідуальності людини вже в ученнях стоїків і епікурейців пов’язується з ідеєю окремоті індивіда, з його самістю й самоцінністю, а в мислителів епохи Відродження й Нового часу – з індивідуальною самосвідомістю, волею, автономією людини. Питання індивідуальності порушувалися в працях Спінози, Лейбніца, Канта, Гегеля, Фейєрбаха. Не зважаючи на таку багатовікову історію, індивідуальність – значно менше досліджена галузь пізнання, і тут визначилися різні точки зору, що говорить про зростаючий інтерес до цієї проблеми. В умовах сучасного суспільства проблема розвитку індивідуальності стає **актуальною** в різних галузях знань, до неї частіше звертаються не тільки філософи, педагоги, психологи, а й діячі інших наук.

Це особлива форма буття окремої людини, у межах якої вона живе й діє як автономна, унікальна й неповторна біосоціальна система, зберігаючи цілісність і тотожність сама собі, в умовах безперервних внутрішніх і зовнішніх змін (Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлін, І.І.Резвицький, В.М.Русалов). Це форма вираження цілісної, інтеграційної системи, що в той же час унікальна, одинична й має індивідуальність форми.

У філософському знанні не склалося єдине розуміння індивідуальності й існує досить багато трактувань поняття індивідуальність (В.П.Тугарінов, Т.М.Гак, І.С.Кон, Лоуренс, Зеленов, І.І.Резвицький). Індивідуальність – це й неповторна своєрідність особистості, і сукупність якостей, що відрізняють даного індивіда від інших. У найзагальнішому плані індивідуальність характеризується одиничністю в її якісних відмінностях, що протиставляється типовому як загальному.



До числа найбільш важливих ознак людської індивідуальності вчені-філософи відносять цілісність, відособленість, відмежованість людини від інших людей, суспільства, неповторність, унікальність, наявність внутрішньої автономії, волі, наявність власного “Я”, активно-творчий характер діяльності.

Психологічні дослідження сутності індивідуальності представлені у працях Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, В.В. Русалова, Д.І. Фельдштейна й ін.

С.Л. Рубінштейн описував індивідуальність таким чином: “Людина є індивідуальність у силу наявності в неї особливих, одиничних, неповторних властивостей; людина є особистість у силу того, що вона свідомо визначає своє відношення до навколишнього” [7: 312]. У цьому співвідношенні особистості й індивідуальності С.Л. Рубінштейн додав риси індивідуальності не особистості як такої, а людині, що включає не тільки особистісну характеристику, а й ті особливості, які відрізняють одну людини від подібних їй за особливостями організму.

Надалі у філософії й психології саме з терміном “індивідуальність” стали пов’язувати розвиненість, цілісність як якості особистості. Український учений, академік І.Д. Бех пише: “У змісті феномена індивідуальність фіксується насамперед факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним. Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він суб’єкт психічної діяльності. Уявлення ж про індивіда як суб’єкта психічної діяльності неодмінно передбачає якість індивідуальності, індивідуального способу життя, регуляції й організації психічної діяльності” [2: 7].

Е.В. Ільєнков також підкреслював, що “справжня індивідуальність – особистість – тому й виявляється не в манірності, а в умінні робити те, що вміють всі інші, але краще за всіх, задаючи всім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому плані розвитку загальної культури...” [4: 156].

Б.Г. Ананьєв розробив цілісний підхід до людської індивідуальності. Структура індивідуальності, за Б.Г. Ананьєвим, виглядає багаторівневою.

Початком ієрархічного ряду є первинні властивості індивіда, що включають певні властивості організму. На порядок вище – вторинні властивості індивіда: темперамент, органічні потреби, задатки.

Сукупність “індивідуальних” властивостей становить природну основу індивідуальності. На наступному рівні людина розглядається як особистість. Індивідуальність нерозривно пов’язана з особистістю: особистісні, соціальні якості людини становлять сутісну сторону індивідуальності. Саме через особистісні властивості індивідуальність уплетена в суспільні відносини. Складниками особистісної підсистеми виступає статус особистості в суспільстві, соціальні ролі особистості залежно від цілей і цінностей особистості, відносини особистості та її світогляд, характер і схильності. Нарешті, людина в роботах Б.Г. Ананьєва представлена й як суб’єкт діяльності. Людина не народжується індивідуальністю, а стає нею в процесі діяльності, за допомогою якої вона засвоює свою природну й соціальну сутність, виділяється з навколишнього середовища (тваринного й соціального світів), пізнає себе в якості самостійної й неповторної істоти. Структура суб’єктної підсистеми складається з певних властивостей індивіда й властивостей особистості залежно від призначення діяльності. Основою індивідуальності є гармонія властивостей індивіда, особистостей і суб’єкта діяльності [1: 209–211].

Подібних поглядів на індивідуальність дотримувався В.С. Мерлін, що розробив концепцію “інтегральної індивідуальності”. Він розумів інтегральну індивідуальність як синтез підсистем дійсності, починаючи від біохімічних і кінчаючи суспільно-історичними [6: 50]. В.С. Мерлін виділяє в індивідуальності кілька підсистем (властивості організму, психічні й соціальні властивості). У своїх дослідженнях учений показує реальне існування між різнорівневими характеристиками індивідуальності не тільки однозначних, а й багатозначних зв’язків. Існування цих зв’язків означає їхню відносну самостійність, замкнутість і незведеність один з одним. Обов’язкова умова автономності підсистем –

наявність проміжних змінних між порівнюваними явищами дійсності, що виконують сполучну, гармонізуючу або системоутворюючу функцію. На думку В.С. Мерліна, в інтегральній індивідуальності таку системоутворюючу функцію виконує індивідуальний стиль діяльності. Змінюючи характер зв'язків між різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності, індивідуальний стиль створює тим самим нову систему цих властивостей.

Серед індивідуальних особливостей, що визначають поділ людей за професійним принципом, В.В. Печенков виділяє зовнішні й внутрішні. До зовнішніх він відносить відмінності за статтю й віком, за фізичною силою, іншими словами, конституціональні відмінності. До внутрішніх відмінностей відносяться інтелектуальні й емоційні особливості, моральні установки, риси характеру, темперамент і т.п. Для різних галузей діяльності різні види особливостей мають неоднакову значущість, але, крім того, поділ за професіями не завжди подібний простому розкладенню процесу виробництва на операції, як на конвеєрі. Насамперед, поділ праці є наслідком того, що історично сформовані галузі освоєння природи вимагають застосування різних і найчастіше суперечливих способів освоєння, а також принципово різних типів мислення, сприйняття, поведінки, які не можуть бути поєднані в одній людині.

В основу визначення індивідуальності різними дослідниками покладалося різне підґрунтя. Так, Б.Г.Ананьєв уважав індивідуальність вищим рівнем розвитку особистості, В.С. Мерлін – інтегративною здатністю особистості, С.Л. Рубінштейн визначав її через вибірковість внутрішнього стосовно зовнішнього, як здатність першого перетворювати в різних видах друге. Словники з психології трактують індивідуальність людини з позиції її соціально значущих відмінностей від інших людей, як своєрідність психіки й особистості індивіда. Однак, виділення цих особливостей, що в сукупності утворюють індивідуальність, утруднює практичне вирішення питання, що стосується змістовного боку проблеми: чим індивідуальність даної людини відрізняється від індивідуальності іншої? Ураховуючи думку Ю.А. Косолапова [4: 123], можна припустити наступне: якщо індивідуальність є особливе особистості, то її діяльність теж повинна бути особливою. Отже, зміст індивідуальності виявляється насамперед у факті власного вибору життєвої альтернативи, у впливі особистості на навколишній світ і себе, у ступені самовираження. Взаємозв'язок цих компонентів індивідуальності характеризує соціальну зрілість людини, виявляється в її вчинках.

У дослідженні Л.Я. Дорфмана [5: 93], присвяченому проблемі взаємин індивідуальності й суспільства, виділяються два модули буття індивідуальності. По-перше, індивідуальність включена в соціальну систему й тому відтворює в собі так чи інакше властивості, ознаки, риси, властиві саме соціальній системі (або її окремим фрагментам). По-друге, індивідуальність є самостійною системою, із властивими саме їй іманентними законами, що не зводяться до законів соціуму. Двоїстий характер якісної визначеності індивідуальності зумовлює двоїстий характер її взаємодій із суспільством. Як частина соціальної системи індивідуальність прилучається до соціуму за логікою існування самого соціуму. Як самостійна система індивідуальність прилучається й перетворює соціум відповідно до іманентних законів її існування. Інакше кажучи, індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами не прямо, а опосередковано через її внутрішній світ. Опосередкований характер зв'язку індивідуальності із зовнішнім світом приводить до того, що в умовах одного й того ж соціального середовища може мати місце різноманіття індивідуальностей, що відрізняються ступенем, рівнем розвитку.

Особливе місце в психології займає питання про типи або типологію індивідуальностей. Ще в 1920 році А.Ф. Лазурським була запропонована генетична “класифікація особистостей”, що містить чіткі принципи поділу індивідуальних типів і груп людей, а також критерії, оцінки рівнів їхнього особистісного розвитку. Першим критерієм є загальна кількість і ступінь розмаїтості його психічних виявів, тобто перехід від “невиразності” основних питань до їхньої широти й диференційованості. Другий критерій –

інтенсивність цих виявів, ступінь розвитку відповідних здатностей. Третій – ступінь їхньої усвідомленості, тенденції до свідомого визначення свого ставлення до навколишнього світу й орієнтації в ньому. Четвертий, підсумковий критерій становить координацію всіх (або більшості) окремих психічних якостей, що утворюють індивідуальність людини, їхню концентрацію в напрямку певного, але широкого й різнобічного виду діяльності.

На розмаїтість виявів індивідуальності людиною в різних ситуаціях і розмаїтість індивідуальних виявів різними індивідами в одній і тій же ситуації звертають увагу багато сучасних дослідників. Так, В.В. Петухов, розуміючи під індивідуальністю людини сукупність психічних особливостей, що, будучи взятими як ціле, відрізняє її від іншої, відзначає, що виділення закономірностей поєднання індивідуальних рис конкретних людей має в теоретичній психології різні стратегії й результати. З одного боку, індивідуальністю людини можна вважати саме сукупність, набір його психічних властивостей і якостей як окремих елементів, що становлять у сумі певний клас. Результатом класифікації індивідуальностей буде зібрання різних наборів індивідуальних рис, об'єднаних за законами статистики й спостережуваних в емпірії з тією чи іншою частотою. З іншого боку, індивідуальність визначається як тип – цілісна структура, усередині якої кожна конкретна властивість й якість людини одержує закономірне пояснення. У результаті побудови типології виділяються якісно своєрідні типи індивідуальностей, співвіднесені між собою й принципово відмінні один від одного.

На основі взаємодії властивостей індивіда, особистості, суб'єкта створюється внутрішній контур регулювання діяльності й поведінки людини, виникає індивідуальність як внутрішньо замкнута система. Завдяки замкнутості індивідуальність є автономною саморегулюючою системою, функціонування якої визначається безпосередньо внутрішніми критеріями. Утворення індивідуальності забезпечує відносну незалежність поведінки людини від впливів середовища, робить її самостійною сутністю, що містить у собі основні принципи своєї життєдіяльності.

Стосовно до людської індивідуальності, загальну функцію регулювання виконує наше внутрішнє “Я”, що виступає програмуючим і керівним центром індивідуальної діяльності людини. Підтримуючи індивідуальну цілісність людини, її тотожність самій собі, “Я” зумовлює активний характер діяльності людини, її загальний морально-психічний стан, психологічну надійність людини. “Я” виступає і як фактор, що організує психологічний захист людини, підтримуючи нормальне функціонування її психіки в різних конфліктних ситуаціях.

Для педагогіки індивідуальність становить інтерес як об'єкт виховання, об'єкт застосування засобів і методів цілеспрямованого впливу на людину. Проблема індивідуальності є суттєвою для педагогіки у вирішенні її власних завдань, у розробці теорії й методики виховного впливу. Проблема індивідуальності в педагогіці ще далека від свого повного вирішення. Мабуть, саме цим частково можна й пояснити те, що в педагогіці поняття “індивідуальність” дотепер не має наукового статусу. Аналіз навчальних посібників і підручників з педагогіки переконливо свідчить про те, що індивідуальність ще не стала предметом спеціальної уваги, хоча має свою історію розвитку. Проблема індивідуальності порушувалась у працях Йоганна-Генріха Пестолоцці, Яна-Амоса Коменського, виходить вона на перший план і у В.А. Сухомлинського. Людська індивідуальність – це неповторний світ думок, почуттів, волі, характеру переживань. Вона розкривається й одержує свій розвиток через діяльність, від неї залежить повнота духовного життя людини, його щастя. Вивчати дитину, пізнавати її індивідуальні особливості, проникати в духовний світ – значить бачити взаємодію дитини зі світом, з речами, явищами, з людьми, із силами природи [8: 527].

Але у вихованні індивідуальність реалізується тільки за допомогою вихователя. Тому важливою стає проблема особистості педагога. У такий спосіб складається педагогічна антропологія Сухомлинського. У центрі проблема виховання індивідуальної сутності дитини, самотворчості вихованця, здатності до самоосвіти, самовиховання, тобто реальний розвиток індивідуальності людини за активного впливу педагога, в умовах виховуючого

гуманістичного середовища. Основа його педагогічної антропології – виховання індивідуальності, що повністю реалізує свої задатки. Нині ідеї В.А.Сухомлинського знаходять втілення в особистісно орієнтованому підході, у розробках гуманістичних моделей освіти.

В останні роки у зв'язку з новою парадигмою гуманізації освіти до індивідуальності звернулося багато вчених, по праву думаючи, що саме це поняття відповідає змісту гуманізації, всій спрямованості життя нашого суспільства, а отже, з'ясування сутності індивідуальності буде сприяти практичному втіленню нового підходу до освіти.

Гуманістична спрямованість визначається, на думку А.А. Бодалева, гуманістичним ядром особистості, під яким розуміється сукупність стійких психічних властивостей особистості, що інтегрують систему її поглядів на інших людей і на себе саму, емоційне відношення до інших людей і до себе й характерну для неї поведінку [3: 242].

З'явилися нові галузі наукових знань, пов'язані з вивченням людини не тільки як представника суспільства, а й як індивідуальності, – акмеологія, соціоніка, андрагогіка, аксіологія й ін. Аксіологія розглядає індивідуальність людини як вищу цінність. Акмеологія вивчає закономірності розвитку дорослої людини в процесі навчання, професійної діяльності тощо. (А.А. Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагін, Н.В. Кузьміна й ін.). В акмеології індивідуальність визначається як “вершина розвитку людини і як індивіда, і як особистості, і як суб'єкта діяльності” [3: 55]. “Акмеологічне розуміння індивідуальності можливе на основі розгляду її здійсненності як єдності процесів становлення й реалізації узагальненого потенціалу людини” [3: 56]. Індивідуальності людини властива здатність інтегральності, по-перше, у силу того, що вона є похідною індивіда, по-друге, тому, що вона становить систему властивостей та якостей, які перебувають на різних ієрархічних рівнях.

У педагогічній валеології в процесі розгляду сутності здоров'я людини, способів і шляхів його збереження в різних умовах (навчальний процес, професійна діяльність й ін.) учені виходять із того, що кожна людина – це індивідуальність. Цінним тут є положення про те, що людина повинна піклуватися про збереження психічного здоров'я, яке забезпечує розвиток індивідуальності. Нездорова психіка (особливо емоційна сфера) веде до деградації індивідуальності.

Початок педагогічному аспекту дослідження проблеми індивідуальності і її формування у молоді покладено в концепції педагогіки індивідуальності, розробленій О.С. Гребенюком. Автор виходить із розуміння сутності індивідуальності як людського в людині, як сутнісних сил людини, як її внутрішнього психічного світу, як сукупності семи сфер – інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, предметно-практичної, екзистенційної й сфери саморегуляції. Індивідуальність учня повинна становити вищу цінність в освіті, а формування індивідуальності – одну з цілей навчання й виховання. Позицію вченого в розгляді сутності індивідуальності та її формування становить таке положення, що людина виступає і як об'єкт соціалізації (Дж. Балантайн, Е.Мак-Нейл, Дж. і Е. Перрі, Т. Парсонс й ін.), і як її суб'єкт (Д. Гойлен, Дж. Мід, У.І. Томас, А.В. Петровський й ін.).

Становлення індивідуальності не може відбуватися поза соціальними впливами – завдяки їм психіка людини функціонує, й залежно від впливів відбувається розвиток тих або інших властивостей і якостей психіки. З іншого боку, поява психічних новотворів набуває соціального забарвлення, оскільки діяльність, спілкування, поведінка людини визначаються соціальними умовами життя. Психічні процеси й стани – це не абстрактні явища, вони здійснюються в соціальних ситуаціях, під впливом соціальних впливів, що виходять безпосередньо від навколишніх або побічно, через індивідуальний світогляд. Тому в кожній сфері індивідуальності можна бачити й власне психічний зміст, і соціальний його аспект, його кількісне та якісне вираження функціонування психіки людини [4: 47].

Підбиваючи підсумок розгляду питання про сутність індивідуальності, необхідно зробити **висновок**, що вона стала предметом вивчення не тільки філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології, але й нових наукових галузей знання про людину

(валеологія, аксіологія, акмеологія, андрагогіка й ін.). Завдяки цьому розширилися можливості для вивчення сутності індивідуальності людини, зміст поняття “індивідуальність” збагатилося додатковими уявленнями про ознаки, особливості, рівні тощо. Численні трактування індивідуальності відрізняються розмаїтістю як за суттю явища, так і за словесним вираженням, формою. У той же час у науковій сфері явно позначилася тенденція до розуміння індивідуальності як самостійного феномена, що характеризує психічний світ людини, який перебуває в діалектичній єдності з його особистісною характеристикою, розвиток якого зумовлений і природними властивостями людського організму, і соціалізацією. Індивідуальність людини виявляється в його діяльності, спілкуванні, поведінці. У цьому її спільність. Як система індивідуальність в умовах соціалізації постійно змінюється, її динамічний характер виявляється у своєрідності діяльності, спілкування, поведінки кожної конкретної людини. У цьому її особливість.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996. – 340 с.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. – М., Мос. универ., 1988. – 188 с.
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 545 с.
5. Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность и управление ее развитием: Дис. ... доктор. псих. наук: 19.00.07. – Пермь, 1994. – 360 с.
6. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. М., Воронеж, 1996. – 446 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., Прогресс, 1973.
8. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива // Избранные произведения в 5 т. – Киев, 1979. – Т.1. – С. 425–668.

**УДК 37.303.4.001 (091)**

**Караманов О.В.**

### ***НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ***

Сучасні умови розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки перебувають на стадії зміни освітньої парадигми. Триває процес перегляду концептуальних засад розвитку історії педагогіки, яка поступово відходить від культурної самоізоляції, неприйнятності та непримиренності до педагогічних ідей, що розвивалися в різних соціально-економічних та суспільно-політичних умовах.

Як зазначають сучасні наукові дослідження, “історія педагогіки є наукою історичною (оскільки розглядає педагогічні феномени минулого у процесі їх генези та еволюції), культурологічною (бо розглядає їх у контексті функціонування й розвитку людської культури), соціологічною (тому що розглядає їх у контексті історичної динаміки суспільних інститутів, соціальних структур та відносин) і антропологічною (оскільки аналізує педагогічні феномени у контексті розвитку людини в різних історичних умовах) тощо [2: 22].

Така багатогранність розуміння історії педагогіки як науки вимагає принципово нових підходів до інтерпретації її головних ідей, процесу підготовки історико-педагогічного дослідження. Означена проблема є предметом багатьох публікацій вітчизняних та зарубіжних вчених – М. Богуславського, Л. Ваховського, Н. Гупана, Б. Корнетова, В. Краєвського, О. Сухомлинської, В. Струманського та ін. Водночас в умовах сьогодення актуальним є аналіз наукового підходу до самого історико-педагогічного дослідження, побудованого на засадах ідей мультикультуралізму, що власне і становить мету даної роботи.

Мультикультуралізм можна справедливо визначити сучасною ідеологією освіти. В основі його концепції – рівноправне співіснування численних культур та стилів життя різних етнічних, соціальних й релігійних груп, врахування їх специфічних особливостей. Ідея глобальної освіти, що поширюється у навчальних закладах країн Західної Європи і Америки, передбачає включення до навчальних планів шкіл таких напрямів педагогічної діяльності, як: виховання в учнів інтересу й поваги до культур народів світу, досягнення розуміння загальноосвітнього й специфічного в цих культурах. Глобальна освіта ставить за мету привернути увагу учнів до культур і традицій різних національних спільнот та формувати в них відчуття й свідомість громадян світу.

Таке розуміння сутності освіти найбільше виявляється у діалозі культур, коли вона розуміється як єднання і взаємодія різних культурних спільнот. Відповідно з цих позицій значно полегшується підготовка й виконання якісного історико-педагогічного дослідження. Використовуючи концепцію мультикультуралізму, вчений має змогу неупереджено оперувати різними фактами, аналізувати їх у контексті розвитку окремої науково-педагогічної спільноти, що діяла в певний час і в певному просторі, водночас виявляючи толерантність до іншої точки зору.

Концепція мультикультуралізму тісно взаємодіє з цивілізаційним підходом до організації сучасного історико-педагогічного дослідження. Власне цивілізаційний підхід сприяє виробленню цілісного концептуального погляду на природу єдності й багатоманітності історико-педагогічного процесу, співзвучного реаліям сьогодення, коли людство йде до світової цивілізації при збереженні національно-регіональної своєрідності, а також дозволяє подолати негативне ставлення до ідеї всесвітності історико-педагогічного процесу [2: 151].

На підготовку історико-педагогічних досліджень значний вплив має розвиток синергетики. Синергетика визнає значну роль суб'єкта у визначенні власних перспектив, акцентує увагу на діяльності конкретного педагога. Тут на перший план виступає активно діюча особистість в історії освіти з її правом на вибір, з її відповідальністю перед майбутнім [1: 4].

Водночас сучасні дослідники справедливо констатують наявність кризового стану у вітчизняній історії педагогіки, виокремлюючи такі його риси, як “відсутність системного аналізу всього проблемного поля історико-педагогічної науки, етноцентризм історико-педагогічної думки, майже повну відсутність порівняльних історико-педагогічних досліджень [7: 40–41].

Особливого занепокоєння у наукових працях викликає посилення позицій етноцентризму. Даний процес негативно впливає на якість виконання вітчизняних історико-педагогічних досліджень, зокрема, дисертаційних робіт. Подив викликає той факт, що “деякі педагоги, науковці взяли на себе роль “месій”, почали повчати наукове співтовариство як “правильно любити Україну, виховувати патріотів, розглядати національне виховання, висловлюючи при цьому агресивну нетерпимість до будь-якої іншої точки зору” [6: 7]. Це привело до того, що “у посібниках з історії української педагогіки розвиток національної педагогічної думки і школи розкривається, як правило, у повному відриві від контексту доби, напрямів і змісту офіційної освіти чи то Російської імперії, чи то Австро-Угорської, чи Радянського Союзу” [7: 42–43]. Значна кількість робіт, написаних в дусі “неомарксистської методології”, зводиться до виявлення й опису локальних історичних фактів (наприклад, історія окремих шкіл, окремих поглядів педагогів тощо без включення у загальну історичну перспективу).

Власне такий підхід сприяє виникненню у вітчизняному освітньому просторі наукових досліджень, пройнятих духом самозакоханості, перекручення історичних фактів та безпідставної міфологізації минулого. Автори окремих розвідок, чомусь уникаючи об'єктивності й ґрунтовного аналізу педагогічних явищ, будують свої роботи, активно використовуючи догматичні схеми радянської історичної науки, звеличуючи одне й різко негативно оцінюючи інше, схилиючись до чорно-білої тональності. Така тенденція є досить

помітною в сучасній українській педагогіці. При цьому національні та етнічні характеристики пов'язуються з різко поляризованими ідеологічними визначеннями. Водночас ідея етноцентризму поєднується з ідеєю виключності в галузі економіки, культурної традиції та інтелектуального багатства. Частково це можна пояснити “кардинальною незрілістю пострадянської людини стосовно до свободи. Незрілість у тому розумінні, що великі пласти внутрішньої несвободи все ще вагомо присутні в душах” [4: 111].

Не слід забувати, що українська науково-педагогічна культура сформувалася під впливом цілої плеяди німецьких, австрійських, єзуїтських, польських, російських і радянських освітніх ідей, до яких ті чи інші частини України належали в різні історичні періоди. На думку деяких дослідників, головними принципами цієї культури є:

- культ знань і визнання їх як найвищої соціальної цінності;
- намагання розвивати базові дослідження і теоретичну науку;
- переконання, що світ можна змінити через науку і на раціональній основі [3: 365].

Суспільна свідомість населення країн посткомуністичного табору знаходиться ще досить далеко від усвідомлення сутності і значення ідеї мультикультуралізму, розуміння сутності переходу до постіндустріального суспільства. Об'єктивними причинами такого стану є значна відірваність у розумінні головних проблем сьогодення старшим і молодим поколіннями, деградація й занепад усталених цінностей та відсутність нових ідеалів, вузьке мислення, зумовлене інертним станом свідомості, брак приватної ініціативи, самостійності у прийнятті рішень. Вихід з даної ситуації потребує, на наш погляд, застосування такої освітньої парадигми, що сприяла б змінам у менталітеті особистості і соціуму, де втілюються глибинні засади світосприйняття, світогляду й поведінки людини.

Зауважимо, що лише в умовах полікультурної освітньої парадигми стане можливим забезпечення єдності вітчизняних та світових культурних традицій, дотримання пріоритету людських цінностей та орієнтацій. Важливою тенденцією у розвитку світової освіти є значне поширення нововведень при збереженні існуючих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і соціально-орієнтованим на розвиток людини й цивілізації у цілому, більш відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і залученню людини до світових цінностей [5: 716].

Отже, застосування ідей мультикультуралізму у сучасних історико-педагогічних дослідженнях вимагає наступного:

- використання цивілізаційного підходу до вивчення історії педагогіки;
- відхід від однобічного соціально-економічного трактування історико-педагогічного процесу, що є наслідком радянської традиції;
- вироблення толерантного ставлення до інакших поглядів й альтернативних точок зору;
- забезпечення цілісної інтерпретації історико-педагогічного процесу з урахуванням всієї багатоманітності економічних, соціальних, політичних й духовних чинників його розвитку;
- подолання стереотипів етноцентризму під час підготовки досліджень з історії педагогіки на основі ґрунтовного й неупередженого аналізу педагогічних фактів, подій, явищ; застосування критичного мислення;
- активізація проведення порівняльних та інтегрованих історико-педагогічних досліджень;
- формування єдиного освітньо-виховного простору України на засадах плюралістичності та інтеграції у світовий освітній простір.

Важливою умовою підготовки якісного історико-педагогічного дослідження повинно стати дотримання вченими етики наукової праці, здатність мислити “*sine ira et studio*”, відхід

від старої ідеології. Таке завдання, на нашу думку, можна виконати лише при використанні вищезазначених ідей.

Історичні знання мають стати повноцінним надбанням сучасного педагога. Йому слід передусім навчитись самостійно й критично аналізувати різноманітну літературу з історії педагогіки. Не слід забувати, що історія часто є дзеркалом політики і багато хто використовує її для того, щоби засудити або виправдати свої дії й вчинки.

Для роботи з історико-педагогічними джерелами кожному досліднику слід ґрунтовно ознайомлюватися з джерелознавством – науковою дисципліною, яка розробляє теоретичні та практичні питання вивчення й використання джерел. Важливим є й вироблення навичок критичного аналізу та вміння виявляти приховану інформацію з історичних джерел, що потребує, на нашу думку, базової вищої історичної освіти.

Відповідно сучасний науковий підхід в історії педагогіки повинен ґрунтуватися на великому людському досвіді й повсякденній практиці спостережень та взаємодії з предметами, явищами, процесами. По-друге, важливою рисою наукового підходу є можливість багатократної незалежної перевірки будь-яких результатів і теорій. По-третє, це чесність та неупередженість самого дослідника. Історик педагогіки “повинен неупереджено й об’єктивно розкрити і пояснити минуле освіти й педагогічної думки та крізь призму особливостей сучасності спонукати до конструктивних змін в освіті й вихованні” [7: 43].

Отож, зростаюча роль науки та завдання реформування вітчизняної системи освіти потребують переосмислення наукового підходу до історико-педагогічного дослідження, відхід від старих догматичних схем та активного використання ідей мультикультуралізму на засадах толерантного й неупередженого ставлення до інших думок, поглядів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К., 2002.
2. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М., 2003.
3. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С.Кошманової. – Львів, 2000.
4. Пинский А. Педагогика свободы: проблемный очерк // Підручник для директора. – 2004. – № 3–4. – С. 101–115.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск., 2001.
6. Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання // Шлях освіти. – 2001. – №. 1. – С. 2–7.
7. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – №. 1. – С. 39–43.

**УДК 37(09)(477)**

**Коляда Н.М.**

### ***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ. – ПОЧАТОК ХХ СТ.)***

Враховуючи демографічні, соціальні, економічні зміни, сьогодні стає нагальною потреба пошуку нових організаційних форм здобуття якісної освіти та професійної підготовки, мережа яких повинна задовольняти запити кожної людини відповідно до її інтересів, здібностей та потреб суспільства.

Педагогічна наука має багату, багатовікову спадщину. Тому сьогодні актуальним є ґрунтовне вивчення, об’єктивна оцінка, творче осмислення та впровадження кращих надбань української освіти і педагогіки з метою оптимального поєднання педагогічного досвіду минулого та сучасних досягнень наукової думки. Зокрема, цікавим та корисним у цьому контексті є практика діяльності недільних шкіл України другої половини ХІХ – початку



XX ст. – нетрадиційних народно-просвітницьких закладів позашкільної освіти та освіти дорослих.

Останнім часом посилилась увага вітчизняних дослідників до педагогіки другої половини XIX ст. – початку XX ст. взагалі та проблеми розвитку недільних шкіл зокрема. Окремі аспекти даного феномена у контексті інших проблем історико-педагогічної науки розглядають Л.Березівська, Л.Вовк, Л.Бондар, С.Дмитренко, Л.Єршова, О.Жукова, Л.Киян, Л.Корж, О.Мармазова, Н.Побірченко, С.Черкасова.

Проте історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати про відсутність комплексного дослідження розвитку недільних шкіл України другої половини XIX ст. – початку XX ст. як закономірного, об'єктивно зумовленого та цілісного процесу. У науковій літературі наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів цього соціокультурного явища, розрізнених як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані. Мета нашого дослідження полягає у системному аналізі теоретико-методичних засад діяльності недільних шкіл України другої половини XIX – початку XX ст.

Недільна школа – нетрадиційний заклад позашкільної освіти для дітей та дорослих. В Україні недільні школи виникли одночасно в різних регіонах. Зокрема, в Києві – 11 жовтня 1859 р. (на Подолі, на розі Костянтинівської та Хоревої вулиць, 9/16) у приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища [8: 93; 11: 40].

Недільні школи України другої половини XIX ст. – початку XX ст. у своєму розвитку пройшли 4 етапи: 1) початковий етап (1859 – 1862 рр.); 2) перехідний етап (1862 р. – перша половина 1888 р.); 3) інтенсивний етап (друга половина 1888 р. – 1905 р.); 4) національно-креативний етап (1905 – 1920 рр.).

У зв'язку з розширенням мережі недільних шкіл перед їхніми діячами постало завдання педагогічного осмислення теоретичних засад діяльності таких народно-просвітницьких закладів. Недільна школа, як нетрадиційний навчальний заклад, відрізнялася від інших (щоденних) цілим рядом специфічних умов функціонування та пов'язаних з ними особливостями побудови навчально-виховного процесу, серед яких: 1) крайня обмеженість навчального часу (4 години занять протягом тижня у недільній школі порівняно з 24 годинами у щоденній), у зв'язку з чим виникла необхідність у прискореному темпі роботи, особливо суворому підході до вибору навчального матеріалу та виробленні власної методики викладання; 2) вік учнів – до недільної школи приходили і діти, і дорослі, тобто люди з різним запасом життєвого досвіду, рівнем освітніх запитів та потреб, що вимагало нового підходу до змісту освіти, побудови навчальних планів, програм, підручників і посібників; 3) різний рівень розвитку та освітньої підготовки учнів, що вимагало використання принципів диференціації та індивідуалізації у побудові навчально-виховного процесу; 4) нерегулярність відвідування школи (через ряд життєвих обставин), у зв'язку з чим виникла необхідність у раціоналізації навчальних програм і т.д. [3: 7; 4: 24; 13: 173–175].

Відповідно до правил внутрішнього розпорядку заняття у недільних школах відбувалися виключно в неділю (для осіб єврейської національності – в суботу) та святкові дні. Поступово організатори недільних повторювально-додаткових шкіл почали вводити додаткові навчальні дні. Термін навчання визначався чинним освітнім законодавством та статутом кожної недільної школи – в середньому 2–3 роки (у більшості ж випадків цей термін не підлягав будь-яким регламентаціям). Навчальний рік зазвичай тривав з вересня по червень; деякі школи були відкриті і влітку. Кількість навчальних днів протягом року в середньому становила 25–35 (40). Навчальний день тривав 3–4 год. (в основному з 10 до 14 год.) [2: 28, 47, 284; 4: 12; 13: 136].

Для управління внутрішнім життям недільної школи створювалася рада (загальні збори), до складу якої входили засновники, а також попечителі і розпорядники, які обиралися засновниками та затверджувалися повітовою і губернською училищними радами. Величезна корпорація учителів мала досить різноманітний склад відносно віку, суспільного становища, роду занять, рівня освітньої підготовки та професійної майстерності [2: 153; 13: 109, 112–114].

Недільні школи – безплатні народно-просвітницькі заклади – були відкриті для усіх бажаючих, незалежно від віку (згодом вік учнів став визначатися відповідними законодавчими документами та адміністративними розпорядженнями, зокрема, циркулярами Міністерства народної освіти від 28 червня 1874 р., 25 квітня 1908 р.), статі, суспільного становища, національності, соціального походження та віросповідання. Після закінчення недільних шкіл їхні учні, як правило, не отримували ніяких посвідчень [2: 288–289].

Недільні школи другої половини XIX – початку XX ст. – це відкриті народно-просвітницькі заклади, принципи, завдання та зміст навчання і виховання яких були спрямовані, насамперед, на задоволення освітніх потреб та запитів народу. Аналіз та узагальнення досвіду роботи українських недільних шкіл дозволив виділити принципи їхньої діяльності, серед яких чільне місце займають такі: 1) гуманізму – створення умов для формування кращих якостей і здібностей учнів, гуманізація взаємин між педагогом і вихованцями, оснований на повазі, довірі, розумінні запитів, інтересів, гідності особистості (правилами внутрішнього розпорядку недільних шкіл суворо заборонялися фізичні покарання); 2) демократизму – відсутність суворої регламентації внутрішньої організації недільної школи, самостійне опрацювання освітніх програм, колективне вирішення усіх проблем на засіданнях загальних шкільних та педагогічних рад (зборів) із залученням до обговорення учнів, усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності; 3) природовідповідності, індивідуалізації та диференціації – врахування вікових, індивідуальних та інших особливостей учнів шляхом поділу учнів на групи відповідно до віку (діти, підлітки, дорослі), рівня освітньої підготовки (грамотні, малограмотні, напівграмотні, неграмотні); використання індивідуальних та групових форм організації навчальної діяльності.

Самі обставини діяльності недільних шкіл – новизна справи, відсутність належного обґрунтування завдань, змісту освіти дорослих, який у цей період конструювався виключно у процесі педагогічної практики, відповідної методики викладання, труднощі матеріального та організаційного характеру і т.д. – все це вимагало ґрунтового дослідження. Над теоретичним опрацюванням, обґрунтуванням та узагальненням змісту недільного навчання працювали представники вітчизняної суспільно-освітньої думки, педагогічні пошуки яких випереджали зарубіжні – Х.Алчевська, В.Вахтеров, Е.Вахтерова, В.Водовозов, М.Драгоманов, П.Казанцев, О.Кайданова, М.Корф, В.Лобода, Т.Лубенець, С.Миропольський, В.Науменко, Д.Пильчиков, М.Пирогов, О.Потебня, С.Русова, В.Стоюнін, О.Стронін, К.Ушинський та ін. Педагогічний пошук та ініціатива учителів недільних шкіл були спрямовані на збагачення змісту освіти, його забезпечення інтересам людини, потребам економічного і соціально-політичного розвитку країни.

Програми для недільних шкіл розробляли учителі-практики, педагоги-теоретики позашкільної освіти, члени комісій недільних шкіл, земських рад, освітніх комісій різних товариств (зокрема, Шкільної комісії Київського товариства грамотності) та інші представники педагогічної громадськості України і Росії. Укладачі програм дотримувалися демократичного принципу вибору навчальних предметів – рекомендували вивчення обов'язкового мінімуму, стимулюючи тим самим ініціативу розширення та поглиблення змісту освіти на місцях.

На основі аналізу джерелознавчих матеріалів з даної проблеми ми виділили основні принципи побудови змісту освітніх програм недільних шкіл: концентричний спосіб розміщення навчального матеріалу; співвідношення загальноосвітніх та додаткових знань; використання міжпредметних зв'язків; практичний зміст навчального матеріалу.

Теоретики та практики недільного навчання не ставили перед собою завдання запровадження систематичних знань. Вони мали на меті розширення загального освітньо-культурного рівня народу, зацікавлення та підготовку учнів до самостійного навчання, апелювали до самодіяльності та самоорганізації особистості, до її прагнення самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Мета недільної школи полягала у прагненні зацікавити та підготувати учнів настільки, щоб вони самі за сприятливих умов змогли учитися самостійно.

Ініціативні пошуки діячів недільних шкіл навіть за умов жорстоких регламентацій щодо змісту навчання були спрямовані у перспективі на забезпечення широких освітніх потреб та розвитку особистості учнів. Крім загальноосвітніх предметів програми початкових народних училищ (Закон Божий, читання за книгами громадянського та церковного друку, письмо, перші 4 дії арифметики та церковний спів), у багатьох недільних школах України вивчалися проблеми історії, економічних відносин, культури, літератури, географії, природознавства; за бажанням учнів в окремих недільних школах викладались основи фізики, хімії, геометрії, мінералогії, іноземних мов, законодавства, елементи вищої математики, педагогіки, психології та інші навчальні дисципліни.

За змістом освіти в Україні сформувалося 4 типи недільних шкіл (проте на практиці цей поділ був умовним): 1) нижча (для неписьменних); 2) середня повторювальна (для тих, хто вибув із початкового училища) – давала компенсаторний рівень знань; 3) вища додаткова (для тих, хто закінчив початкове училище) – давала додатковий рівень знань і була, по суті, наступною ланкою після початкової школи; 4) повторювально-додаткова – поєднувала завдання двох попередніх типів [1: 29; 2: 264].

За участі та сприяння діячів просвітницького руху на користь недільних шкіл створювалася відповідна навчально-методична література: посібники (“Книга взрослых”, 1899, 1900; “О книге взрослых”, 1900, 1907; критико-бібліографічний покажчик “Что читать народу?”, 1884, 1889, 1906), підручники – О.Кониського (“Українські прописи”, 1862; “Арифметика або “Нотниця””, 1863; “ГраMATка або перша чытанка за для початку вченья”, 1882), М.Корфа (“Руководитель воскресных повторительных школ”, 1882), Т.Лубенця (“Читанка”, 1883; “Арифметичний збірник”; “ГраMATка. Український буквар з малюнками”, 1906), Д.Мороза (“Арифметика” (Щотниця)”, 1862), О.Потебні (“Буквар”, 60-ті pp. XIX ст.), К.Рубісова (“Начальная арифметика”, 1861), С.Русової (“Український буквар”, 1906, 1919; “Перша читанка для дорослих (для вечірніх, недільних шкіл)”, 1918), А.Свидницького (“Русская азбука. Руководство для учащихся” та “Русская азбука. Руководство для преподавателей”, 1868), О.Строніна (“Азбука по методу Золотова для Южнорусского края”, 1861), Т.Шевченка (“Букварь Южнорусский”, 1861), К.Шейковського (“Домашня наука” (“Перші початки”, 1860 і “Вищі початки”, 1861); “Дещо про світ божий”, 1863), “Українська граматка для позашкільного навчання і недільних шкіл”, 1918 (Українського видавництва в Катеринославі), “Українська граматка для позашкільного навчання і недільних шкіл”, 1918 (складена учительським гуртком Олександрівського товариства “Просвіта”) та ін.

На думку Л.Вовк, зміст освіти дорослих в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. не отримав належного теоретичного обґрунтування. Однак, продовжуючи перебувати на рівні громадсько-педагогічної ініціативи, він значно виділявся на фоні існуючої системи освіти тенденцією до демократизму, національно-освітнього спрямування, відображення загальнонаукових, суспільних та культурологічних напрямків [5: 127].

Поступальний процес становлення та удосконалення змісту освіти, всупереч монархічно-бюрократичним перешкодам та соціальним ускладненням, здійснювався за сприяння незвичного для того часу самоврядування і демократизму в організації внутрішнього життя та участі прогресивної громадськості у діяльності недільних шкіл. З метою забезпечення широких освітніх потреб та розвитку особистості діячами недільних шкіл було зроблено спроби: по-перше, координації змісту освіти та програмних завдань недільних шкіл з існуючим науковим, громадським та соціально-економічним потенціалом; по-друге, спрямування змісту освіти на можливість демократичного вибору кожним учнем рівня, характеру і глибини знань, зокрема, через діяльність різних за змістом освіти типів недільних шкіл; по-третє, поєднання загальноосвітніх та додаткових соціально-економічних знань з освітньою ідеєю розвитку національної самосвідомості.

Недільні школи другої половини XIX – початку XX ст. виступили ареною апробації, запровадження та популяризації нових педагогічних ідей, принципів, методів, прийомів, організаційних форм навчально-виховного процесу. Поряд із застосуванням новітніх теоретичних основ освіти, вироблених прогресивними педагогами сучасності, учасники

недільного руху і самі працювали над розвитком методики викладання багатьох навчальних дисциплін, удосконаленням методології навчання і виховання, підвищенням кваліфікації учителів і т.п.

Педагогічний пошук ентузіастів недільних шкіл був спрямований, насамперед, на виконання “невідкладного завдання” – “... створити свою власну методику, дидактику, виробити особливий (прискорений) темп викладання і надати йому серйозного характеру, відповідного запитам дорослої людини [3: 7]. Вагомою спонукою до пошуку кращих, більш досконалих методів, прийомів та форм навчання і виховання були особливості таких нетрадиційних закладів освіти. З іншого боку, безкорислива праця учителів виключала будь-яку “рутину”, вносячи “живий струмінь” – спроби вивести викладання із “зачарованого кола” традиційної педагогіки. За свідченням сучасників, у деяких питаннях недільні школи “прокладали шлях” для щоденної школи з “непорівняно нормальними умовами” існування [9: 83]. З цього приводу І.Піотровський у статті “О направлении школ грамотности” зазначав: “Недільні школи – установа зовсім нова в ряду наших навчальних закладів; тут багато основ, далеких від наших педагогічних методів; тут багато прийомів, незрозумілих жерцям шкільної дисципліни та березових різок” [10: 10].

Саме в недільних школах апробувалися й популяризувалися методи бесіди, пояснювального читання (використовувався при вивченні основних навчальних дисциплін з метою повідомлення учням загальноосвітніх відомостей з різних галузей знань – історії, географії, природознавства, літератури), “взаємного навчання” (парний спосіб організації групової навчальної діяльності учнів), “прискореного проходження алфавіту” (термін вивчення алфавіту в недільній школі становив 6-12 занять), “перепитування прочитаного” (передбачав використання таких прийомів, як бесіда, усні та письмові відповіді з метою з’ясування ступеня засвоєння учнями змісту прочитаного), “вивчення читацьких інтересів” (опитування змісту прочитаного у формі бесід, письмових відгуків, анкетування з метою контролю за позакласним читанням, виявлення рівня підготовки учнів до читання різноманітної літератури), звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти та ін.

Недільні школи виступили у ролі популяризатора нових педагогічних ідей. Зокрема, проголошуючи одним із основних завдань недільної школи розвиток в учнів “... бажання і здібностей самостійно, без учителя, набувати нові знання ... вчитися все життя” [12: 70], К.Ушинський практично започаткував ідею неперервної освіти.

Система методичної роботи недільних шкіл передбачала: 1) запровадження передового педагогічного досвіду; створення творчої атмосфери у колективі; 2) поєднання різних форм організації теоретико-практичної освіти та самоосвіти (педагогічні ради, збори (загальні, гурткові), комісії, педагогічні читання, координуючі ради діячів недільних шкіл, взаємовідвідування уроків, “школа молодого учителя”, курси підвищення кваліфікації учителів, ведення педагогічних щоденників); 3) проведення низки взаємопов’язаних заходів, спрямованих на удосконалення професіоналізму та підвищення якості навчально-виховного процесу, рівня педагогічної майстерності учителів (анкетування, статистично-описова звітність); 4) діяльність недільних шкіл як громадських центрів позашкільної освіти та освіти дорослих з метою організаційно-методичної координації роботи народно-просвітницьких закладів; 5) створення у журналі “Русская школа” рубрики “Хроника воскресных школ”, у якій протягом 1897 – 1907 рр. опубліковано понад 180 матеріалів – звіти недільних шкіл, навчальні програми та методичні вказівки до них, публікації щодо різних аспектів діяльності недільних шкіл і т.п.

Незважаючи на всезагальне визнання необхідності та практичну діяльність, направлену на вироблення специфічних методів і прийомів навчання, “цілісної” дидактики недільного навчання (як і взагалі позашкільної освіти та освіти дорослих) створено не було [7: 30]. Однак, було зроблено окремі цінні висновки, узагальнено цікаві спостереження, розроблено, апробовано та запроваджено основні освітні форми, методи і прийоми взагалі та внесено багато цікавого і корисного у методику початкового навчання і виховання зокрема.

М.Корф називав викладачів недільних шкіл “автодидактами” і “самоучками”, які вслухалися в голос життя та звіяряли досвід з наукою [6: 42].

Постійний пошук гнучких, конструктивних принципів, розробка та апробація нових ефективних методів та прийомів навчання і виховання, особливої техніки викладання, узгоджених з “голосом науки”, використання прогресивних досягнень вітчизняної та світової педагогіки – ось далеко не повний перелік складових професійності та основних засад новаторської діяльності викладачів недільних шкіл.

Розроблені, апробовані та запроваджені діячами недільних шкіл методики викладання різних навчальних дисциплін, навчально-методична література використовувалися в українських школах першого радянського десятиліття та дали поштовх до подальших теоретико-методологічних досліджень у цій галузі. Вони сприяли подальшим дослідженням у галузі методології підручникотворення і навчально-методичного забезпечення позашкільної освіти та освіти дорослих в Україні.

У результаті проведеного дослідження було розкрито, систематизовано та узагальнено принципи, зміст, форми і методи освітньої діяльності та проаналізовано систему методичної роботи недільних шкіл України другої половини XIX – початку XX ст. Подальшого вивчення потребують ретроспективний аналіз педагогічної спадщини діячів недільних шкіл з метою пошуку нових шляхів розвитку національної системи освіти, зокрема, удосконалення теорії і практики позашкільної освіти та освіти дорослих у контексті сучасної концепції безперервної освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вахтеров В.П. Сельские воскресные школы и повторительные классы. – М.: Изд-е Х.Д. Алчевской, 1896. – 48 с.
2. Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. Сельские библиотеки, книжные склады. Воскресные школы и повторительные классы. – М.: Изд-е И.Д. Сытина, 1896. – 380 с.
3. Вахтерова Э. Частные городские воскресные школы // Общее дело. – Вып. 1. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Типо-Литограф. Ю. Венер, 1905. – С. 1–23.
4. Вахтерова Э.О. Как открыть, организовать и вести воскресную или вечернюю школу (классы) взрослых в деревне и в городе. – М.: Тип-я И.Д. Сытина, 1917. – 59 с.
5. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. – К.: УДПУ, 1994. – 228 с.
6. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні: (Етапи і особливості). – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1997. – 179 с.
7. Граховецький Д. Перші недільні школи на Полтавщині та їх діячі (1860 – 1862 рр.) // Україна. – 1928. – Кн. 4. – С. 51–78.
8. Житецький Г. Київська Громада за 60-тих років // Україна. – 1928. – № 1. – С. 91–125.
9. Общее дело. – Вып. 1. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Типо-Литограф. Ю. Венер, 1905. – 355 с.
10. Пиотровский И. О направлении школ грамотности // Современник. – 1861. – № 9–10. – С. 1–28.
11. Побірченко Н.С. Київські громадівці і недільні школи (60-ті рр. XIX ст.) // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 40–44.
12. Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1861. – № 106. – С. 58–82.
13. Частный почин в деле народного образования. – М.: Изд-е Моск. Комитета Грамотности, 1914. – 361 с.

## **ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Розбудова Української держави, формування та удосконалення національної системи освіти значно актуалізували проблему громадянського виховання, завданням якого є формування ідеалу українця як громадянина, який усвідомлює себе частиною нації, шанує закони і традиції України, наділений почуттям національної гордості та відповідальності за долю своєї Вітчизни. Методологічним підґрунтям громадянського виховання молоді слугують погляди, ідеї, дослідження відомих українських педагогів, мислителів, письменників, церковних і державних діячів Г.Ващенка, Б.Грінченка, О.Духновича, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, К.Ушинського, І.Франка, Т.Шевченка та багатьох інших. Аналіз їх спадщини та пошук в ній шляхів вирішення актуальних проблем громадянського виховання учнівської молоді – мета даної публікації.

Одним із перших серед українських педагогів висунув ідею народності виховання Г.Сковорода. Він зазначав, що правильне виховання криється в природі самого народу, тісно пов'язується з його життям і повинно бути народно-національним. У своїх літературних і філософських творах Г.Сковорода наголошував, що кожна особистість має суверенне право на національне виховання, і вимагав від педагогів кожного індивіда формувати сином свого народу, своєї нації. у своєму вченні він заклав основу для відродження громадянськості та національного світогляду українського народу, надихнувши цим самим Т.Шевченка, М.Костомарова, В.Білозерського, П.Куліша, П.Чубинського, О.Духновича, С.Русову, Г.Ващенка та ін. продовжити розпочату ним справу.

Особлива роль у розвитку ідеї громадянського виховання належить Т.Шевченкові. Хоч він не залишив після себе наукових праць з проблем навчання і виховання, проте його поетичні і прозові твори є свідченням глибокого знання психології українського народу, побуту, вірувань, звичаїв, народного мистецтва, фольклору, виховних традицій. Все життя Кобзаря, вся його літературна спадщина – це грізне звинувачення самодержавства у злочинах проти українського народу, заклик до боротьби за незалежність і громадянські права.

Про значимість феномену Т.Шевченка для національного відродження на початку ХХ ст. писали так: “Націоналізм Шевченка, його народолюбство – це та здорова, поступова, активна сила, що через безмірну любов до рідної країни, до рідного народу, простує до всесвітньої любові, до всіх людей” [11: 3–4].

Своєю неординарністю, прогресивністю і актуальністю заслуговують на увагу й погляди М.Пирогова, який, як нагадує Е.Дніпров, уперше після В.Белінського наголосив на необхідності виховання громадянина, “який віддав би всі сили свідомому служінню Вітчизні...” [2: 248].

Громадянське виховання у розумінні М.Пирогова є невід'ємною частиною загальнолюдського виховання, покликаною сприяти становленню людини як суспільної істоти. При цьому М.Пирогов наголошував на неприпустимості революційних перетворень, обстоюючи ідею еволюційного розвитку суспільства. В його системі поглядів громадянське виховання мало творчий характер і повністю виключало елементи примусу. На думку М.Пирогова, кінцевою метою громадянського виховання є побудова суспільства, яке вже саме буде творити ідеал громадянина.

Подібної думки дотримувався і О.Духнович, закликаючи батьків і вчителів навчати молодь, виховувати в неї патріотичні почуття, національну гордість, любов до свого народу та рідного краю. Він був переконаний, що молодь повинна любити свою Батьківщину і бути їй завжди вірною. “Хто не любить свою Батьківщину, – стверджував він, – той сирота, той без батька, без матері, без усього” [3: 59–60].

У когорті мислителів другої половини XIX ст., які вказували на необхідність громадянського виховання підростаючого покоління, О.Сухомлинська першим називає М.Драгоманова. Найголовніше завдання освіти М.Драгоманов убачав у тому, щоб передати нові здобутки всесвітньої науки та праці молодому поколінню, для чого необхідне політичне визволення, яке забезпечило б право людини і громадянина думати вільно, вживати свою українську мову і друкувати книжки. Виховна система М.Драгоманова передбачає взаємозв'язок національного (як найближчої, найорганізованішої, найзрозумілішої, а тому найріднішої частки реального, духовного й матеріального буття) та космополітичного (вселюдського, гуманістичного). На його думку, таке поєднання цілком виправдане, адже український дух дужий тоді, коли він має на меті загальнолюдські інтереси культури і соціальні інтереси демократії.

Показово, що ціла плеяда видатних українських просвітителів різних часів виховувалася і самоудосконалювалася на класичній грецькій і східній філософії, європейській і світовій суспільній думці, знаючи багато мов і культур. Тому ідея європеїзму і загальнолюдськості у нинішній філософії громадянської освіти є базовою. Яскравим прикладом цього є І.Огієнко, видатний український державний, політичний і релігійний діяч, філософ, педагог, історик, лінгвіст і богослов, міністр освіти УНР. Його патріотизм, відданість українській національній ідеї сформувалися не всупереч, а завдяки сприйняттю діалогічності культур, класичним наукам, християнським цінностям, про що засвідчують його більш як півтори тисячі наукових праць. На думку І.Огієнка, у процесі ознайомлення учнів з літературними та фольклорними джерелами в них пробуджуються і закріплюються найкращі якості: творче ставлення до дійсності, кмітливість, працьовитість, ініціативність, а головне – любов до рідного краю, усього живого на землі.

Продовжувачами його справи на Правобережжі можна вважати галицьких педагогів початку XX ст. – П.Біланюка, М.Галущинського, М.Євшана, В.Кузьмовича, І.Ющишина, Л.Ясінчука та багатьох інших, які в своїх публікаціях порушували питання громадянського виховання молоді.

В умовах іноземної окупації всі зусилля передових культурно-освітніх і громадсько-політичних діячів Галичини були спрямовані проти денаціоналізації українців. Відомий у Галичині педагог і громадський діяч І.Ющишин, роздумуючи над виховним ідеалом, доходить висновку, що треба виховати для суспільства новий тип людини, яка поєднувала б у собі риси бійця й працівника. “Сучасного громадянина треба так виховати, – писав педагог, – щоб в часи нормального і спокійного життя народу він здатний був до щоденної продуктивної і творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвилини нещастя і небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра” [13: 6].

Інший галицький педагог і культурно-освітній діяч М.Галущинський вважав, що праця має забезпечувати виховання такої молоді, яка була б здатною вибороти і зберегти державність. Спираючись на власний досвід педагогічної роботи, М.Галущинський наголошував, що тільки національна школа з адекватною системою національного виховання може забезпечити збереження української нації. На думку педагога, потрібно перетворити школу на шкільну громаду або шкільну державу, де б учні змогли підготуватися до активного громадянського життя.

Проблема виховання громадянина, патріота України знайшла відображення у науковій спадщині й інших галицьких педагогів: Р.Білинського, М.Євшана, Є.Храпливого, Л.Ясінчука та ін. “Нація потребує не тільки людей, що вміли б використати ріллю, – говорив у своєму виступі на Першому українському педагогічному конгресі Є.Храпливий, – вона потребує громадян, що творили б її основу не лише тим, що вони будуть матеріально незалежні, але передусім тим, що на її характері і волі збудуємо основи для загальнонаціонального життя” [10: 156].

Особливий внесок у розвиток ідеї громадянського виховання належить С.Русовій. Вона вважала, що в процесі державотворення життя поставило “перед педагогами, перед школами нову вимогу: виховання громадянина, підготовку особи до громадянства, до

активної і відповідальної участі кожного в громадському житті – політичному, культурному, соціальному” [6: 25]. С.Русова стверджувала, що виховання дитини як громадянина слід починати з раннього віку. У цьому плані вона призначала особливу роль дошкільним навчальним закладам, бо, на її переконання, кожний дитячий садок – “це є перша найрідніша школа для дитини, національна школа, в якій пробуджується її національна і громадянська свідомість [6: 23].

Особливий внесок у вирішення проблеми громадянського виховання молоді зробив К.Ушинський. Він глибоко науково обґрунтував висновок про те, що громадянське виховання має будуватися на основі багатовікового досвіду народу, його традицій і виходити з його потреб. На думку науковця, найголовнішим педагогом є народ, що є оберегом мови, культури, релігії і звичаїв. Виховання, стверджував він, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу [9: 100].

Серед науковців, що присвятили себе пошукам виховного ідеалу, особливо відзначаються А.Макаренко і Г.Ващенко, які з надзвичайною глибиною і критичністю підходили до чужих українській духовності виховних і філософських систем, всебічно трактуючи виховні проблеми української дійсності.

А.Макаренко розглядав виховання громадянина як одну з найважливіших умов успішної розбудови державності. Він стверджував, що виховання в інтересах держави є результативним лише за умови, коли воно поєднується із розвитком творчої індивідуальності, постійним стимулюванням її моральних почуттів.

Більше тридцяти років свого життя присвятив створенню української національної педагогіки Г.Ващенко. В основу виховання української молоді Г.Ващенко покладає загальнолюдські і національні цінності, що формувалися в нашого народу протягом віків. До цих цінностей належить моральний закон творення добра і боротьби зі злом, шукання правди і побудова справедливого ладу, що спираються на плекання любові і краси [1].

У період радянської доби, незважаючи на декларування таких понять, як демократія, рівність прав, свобода, гласність, соціальна справедливість, ідея громадянського виховання поступово усувається із педагогічних досліджень і освітньої практики.

Приємним винятком тут стала книга В.Сухомлинського “Народження громадянина”, яка вийшла з друку в 1970 р. В.Сухомлинський із властивою йому далекоглядністю і наполегливістю намагався виправити помилку радянської педагогіки. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя шкільного колективу, що всебічно сприяє розвитку громадянської активності кожного індивіда. Громадянське начало, стверджував педагог, є основною ланкою морального ставлення особистості, яке несе в собі громадянські погляди, переконання, почуття поведінки, вчинки, єдність слова і діла. Громадянське виховання, на його думку, – це передусім ідейне виховання, формування ідеології [8: 365].

У запропонованій В.Сухомлинським системі виховання підростаючого покоління, в основу якої були покладені духовні та загальнолюдські цінності українського народу, стала важливою ланкою розроблена ним концепція громадянського виховання, під яким він розумів складну, цілеспрямовану діяльність, яка забезпечувала б становлення та розвиток свідомості, почуття власної гідності, мужності та патріотизму.

80-і роки ХХ ст. певною мірою загострили увагу всього суспільства до політичних та економічних проблем, зорієтувавши науковців на аналіз і переосмислення напрацьованих часів радянської доби. Вже на початку 90-х років проблема виховання громадянина знову привернула до себе громадськість, що зумовлювалося створенням і початком розбудови незалежної, суверенної, правової Української держави. Виникла необхідність наукового обґрунтування та практичного забезпечення нової системи виховання, мета якого полягає у переході від імперативної до гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості, формування в неї національної свідомості та цілого комплексу



громадянських якостей, зокрема глибокого розуміння своєї приналежності до українського народу і держави, внутрішньої потреби обстоювати і захищати інтереси України.

У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” чітко визначена мета: “Сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватись з потребою й умінням діяти компетентно і технологічно” [5].

Важливе значення у розбудові системи громадянського виховання в Україні має глибоке усвідомлення значущості гарантованих державою прав і свобод, правильне розуміння своєї правової ніші у суспільстві, де проживають люди різних національностей, віросповідань, політичних й ідеологічних орієнтацій. У цьому плані неабияку цінність становить Конституція України, зміст якої можна вважати своєрідним узагальненням і продовженням найкращих надбань світових демократичних систем. Саме зорієнтованість Конституції на загальноєвропейські цінності визначила сутність громадянського виховання в Україні на період державотворення. Аналіз запропонованих концепцій і програм засвідчує, що вони вибудовані на цих якісно нових засадах.

Конституція відкриває широкі можливості для соціально-економічного і духовного розвитку кожного громадянина України, сприяє зростанню патріотизму і громадянської відповідальності, дисципліни і згуртованості. Так, у статті 11 зазначається, що “державна сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури” [4: 6]. Цінність Основного Закону для кожного громадянина полягає в тому, що в ньому зафіксовані права і свободи, зумовлені людськими потребами, а також надається право обстоювати їх на будь-якому рівні. Реальне гарантування прав і свобод людині відбувається паралельно з утвердженням у суспільстві миру, толерантності, співпраці та взаєморозуміння. Загальна мета такого світоглядного і правового бачення – вміння та бажання жити за законами і Конституцією кожному як рівнозначному суб’єкту.

Водночас, як слушно зазначає К.Чорна, все очевиднішим стає той факт, що реалізувати конституційні права і свободи можна лише в умовах справжнього демократичного ладу, а якісно нову демократичну державу можуть створити тільки свідомі громадяни, які люблять Україну, свій народ, свою націю і готові самовіддано служити її інтересам [12: 110].

Однак, розробка сучасної теорії виховання, проектування педагогічних систем і процесів можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах базується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підрастаюче покоління.

Оскільки громадянське виховання учнівської молоді здійснюється в конкретних умовах навчально-виховного процесу, то слід враховувати, що на формування громадянськості як якості особистості мають визначальний вплив як об’єктивні, так і суб’єктивні фактори. До об’єктивних факторів О.Сухомлинська відносить соціально-політичні умови: рівень демократизації суспільства, рівень розвитку інститутів громадянського суспільства, економічне становище країни, морально-психологічна атмосфера в суспільстві [7: 3].

Що стосується суб’єктивних факторів, то ми в них вбачаємо процес соціалізації особистості, засвоєння нею певної суми знань, умінь і навичок, а також здатність активно включитись у демократичні процеси, що відбуваються у нашій країні.

Перебудова громадянського виховання, його вдосконалення в нових умовах посприяли переходу від імперативної до гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості, формування її як громадянина України. Усе це вимагає пошуку нових педагогічних підходів до виховання молоді. Водночас використання кращих надбань історичного минулого посприяє швидшому розв’язанню цієї надзвичайно актуальної проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал: Підруч. для педагогів, виховників молоді і батьків. Т.1. – 3-є вид. – Полтава, 1994. – 191 с.
2. Днепров Э.Д. Н.И.Пирогов – зачинатель общественно-педагогического движения 60-х годов // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в. / Отв. ред. А.И.Пискунов. – М., 1976. – С. 121–136.
3. Духнович О. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. – Львов, 1857. – Ч.1. – С. 9–60.
4. Конституція України. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 7–13.
6. Русова С. Роль жінки у дошкільному вихованні / Софія Русова і Галичина: Зб. ст. і матеріалів / Упор. З.І.Нагачевська. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 21–25.
7. Сухомлинська О. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С. 2–5.
8. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-т. – К. 1977. – Т.5. – С. 359–365.
9. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Рідне слово. Ушинський К.Д. Педагогічні твори: В 2 т. – К., 1983. Т.2. – С. 11–116.
10. Храпливий Є. Потреба розбудови нашого хліборобського шкільництва // I Український педагогічний конгрес. 1935. – Львів., 1938. – С. 153–168.
11. Черкасенко С. Пам'яті українського генія (з нагоди роковин). – Світло. – Кн. 5. – Укр. учитель. – 1912. – С. 3–4.
12. Чорна К.І. Патріотизм молоді в контексті національних інтересів української держави: Зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – Вип. 34. – С. 110–114.
13. Ющишин І. Національне виховання // Шлях виховання і навчання. – 1929. – Ч.12. – С. 1–7.

УДК 37.03:94(477)

Кузьменко В.В.

### ***ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (XX СТ.)***

Формування національної картини світу дитини знаходиться у прямій залежності від сформованості у неї мовної картини. Мовна картина світу найбільш швидко і просто формується в процесі навчання рідною мовою. З огляду на це національне виховання і національна школа не можливі без вивчення учнями рідної мови, літератури, історії, рідного краю тощо. Це сприятиме формуванню у них адекватної національної картини світу – складової наукової картини світу. Вищесказане стосується будь-якої національної школи, але особливо – української, яка протягом кількох століть зазнавала значних утисків. Так, при пануванні на українських землях Польщі, Росії та ін. забороняли відкривати українські школи, при радянській владі українська мова втратила своє значення в життєдіяльності людей і поступово почала відмирати. Цей процес було зупинено в 1991 р., коли наша держава здобула незалежність.

Метою сучасної українська школи є формування національної картини світу школярів і на її основі виховання в них національного духу, любові до національної культури, національного характеру тощо.

Починаючи з раннього дитинства і протягом усього життя, з народних традицій людина отримує значну кількість необхідної для її виживання та продовження власного роду інформації. Народні традиції представляють усе розмаїття засобів кодування інформації: звукової, рухової, комунікативної та ін., що не тільки полегшує процес засвоєння її дитиною, а й сприяє природовідповідному розвитку всіх життєво важливих людських сфер, природним шляхом формує доцільну поведінку в даному природному та людському оточенні.

Питанням становлення української національної школи присвятили свої роботи відомі вчені: В.Кузь, Ю.Руденко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Д.Тхоржевський та ін. Вагомі

розробки з даної проблеми є у А.Вихруща, В.Вихрущ, В.Кравця, О.Любара, О.Савченко та ін. Разом з тим лишається не розглянутою ціла низка питань, які потребують свого нагального вирішення. Значна їх частина пов'язана з історією вітчизняної школи і повинна розглядатися в історичному ракурсі. Це стосується, насамперед, і процесу формування у дітей національної картини світу.

Одним із визначних чинників, від яких залежить ефективність формування у дітей національної картини світу, є рідна мова. Тому в даній публікації ми поставили за мету розглянути процес становлення в Україні ХХ століття шкіл з українською мовою навчання.

Відомо, що громадськість України на початку ХХ століття активізувала свою діяльність, спрямовану на навчання дітей у школах рідною мовою. У певні періоди вона посилювалася або послаблювалася. Царський режим, як і польський, забороняв відкривати школи з українською мовою навчання. Створення національної школи розпочалося лише після революційних подій 1917 року.

Освітній рух в Україні після перемоги лютневої революції 1917 року носив національний характер. Основою української педагогіки цього періоду стає національне виховання дітей, що базувалося на засвоєнні культурних надбань народу. Упродовж 1917–1920 рр. значно розширено мережу шкіл з українською мовою навчання. 1 серпня 1918 року гетьманом П.Скоропадським було підписано “Закон про обов'язкове вивчення української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах”. Однак, українізація шкіл, не дивлячись на намагання всіх післяреволюційних урядів, проходила дуже повільно. Наприклад, у 1919 році було тільки 13% середніх шкіл з українською мовою навчання. Тому для більш дієвого впливу на українізацію суспільства при Наркомосі та його відділах було засновано національні секції. Вони розглядали питання організації навчання і освітньої роботи рідною мовою [3].

За даними “статистичного столу” Головоцвиху від 31 травня 1923 року в республіці було 10,5 тис. шкіл з українською мовою навчання, в яких навчалось 793147 учнів, а з російською викладовою мовою шкіл було більше, ніж 5,5 тисяч в яких навчалось 635271 учень [16: 22]. Із наведених даних бачимо, що в цей період кількість учнів, які вчилися в школах з українською мовою навчання було в 1,91 рази більше, ніж російських. У них навчалось в 1,25 рази більше учнів.

Уже через чотири роки ситуація ще більше покращується. У 1927 р. в школах з українською мовою навчання вчилися в 6,78 раз більше школярів, ніж в школах з російською мовою навчання (відповідно 1587000 і 234000 учнів) [1: 31].

6 лютого 1927 року Всеукраїнським Центральним Виконавчим Комітетом та Радою Народних Комісарів УРСР прийнято “Положення про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку культури”, яким передбачалося вивчення української мови як обов'язкового предмета у всіх навчальних закладах.

На жаль, починаючи з 1933 року темпи українізації шкіл поступово зменшуються, але кількість шкіл з українською мовою навчання продовжує збільшуватись. У 1940–1941 навчальному році шкіл з українською мовою навчання було в 9,7 разів більше, ніж з російською (24940 українських та 2571 російських шкіл). Окрім них існувало ще 245 шкіл із змішаним україно-російським навчанням [2: 15].

Велика Вітчизняна війна досить негативно позначилася на розвитку освіти України. Разом з тим у цей час певна частина учнів навіть у школах евакуйованих в глиб СРСР продовжує навчатися українською мовою. Інші діти після переселення пішли вчитися у ті школи, які існували на даній території. На жаль, повних даних щодо того де і скільки дітей навчалось не існує, але відомо, що у 1942–1943 навчальному році українською мовою навчали: у Саратовській області – 4917 учнів, Свердловській – 1063, Омській – 214, Сталінградській – 983, Куйбишевській – 470. Відомо, що такі школи були і на території Казахської РСР, але даних про ці школи у Наркомос УРСР не надходило [17: 5].

На окупованих територіях німці відкривали “народні” школи. Мова навчання у цих школах визначалась в основному безпосередньо учителями, які працювали в них, та тими

пошматованими німецькою цензурою радянськими підручниками, якими на початку створення “народних” шкіл дозволила користуватися окупаційна влада [18: 7].

Відновлення роботи шкіл України у повоєнні роки проходило на фоні повністю зруйнованої промисловості. Тому значну кількість навчальної літератури республіка отримувала з РРФСР. Тільки частина цієї літератури була надрукована українською мовою. У цей період, як відомо з доповідної записки про роботу шкіл УРСР за 1944–1945 навчальний рік, відновили роботу і навчали дітей 23272 школи з українською мовою навчання (в них вчилася 3777203 учня) і 2035 шкіл з російською мовою навчання (546378 школярів) [19: 4]. Із наведених даних видно, що кількість шкіл з українською та російською мовами навчання лишилася приблизно на такому ж рівні, як це було до війни. До того ж українських шкіл стало в 11,4 рази більше, ніж російських. Нагадаємо, що до війни українських шкіл було в 9,7 р. більше. Зменшення кількості дітей, що навчалися в школах пов’язане з тим, що в цей період ще значна кількість переселених людей назад ще не повернулася.

З 1946 року розпочався новий наступ на національну культуру, посилення русифікації [3: 294]. Як наслідок, у 1948–1949 навчальному році українських шкіл було тільки в 9,6 р. більше, ніж російських (26129 шкіл з українською і 2720 з російською мовою навчання) [4: 67]. Аналіз наведених даних доводить, що стан українізації шкільної освіти на Україні пішов у зворотному напрямку – кількість шкіл із російською мовою навчання починає поступово збільшуватися, а кількість шкіл з українською мовою навчання зменшувалася. Це підтверджує інформація, наведена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Інформація про школи з українською та російською мовами навчання (50–70 роки ХХ століття)

Навчальні роки	Кількість шкіл з мовою навчання								Кількість учнів у школах з мовою навчання	
	всього		у тому числі							
			початкових		семилітніх		середніх			
	українською	російською	українською	російською	українською	російською	українською	російською	українською	російською
1950-1951	26118	2853	12781	957	11139	1124	2196	772	5170682	1210464
1951-1952	25738	2880	12071	906	10870	1039	2797	935	5103763	1230994
1952-1953	25464	2958	11610	868	10528	1031	3326	1059	4729417	1234103
1953-1954	25192	4027	11185	1429	10316	1305	3691	1293	4460781	1414551
1954-1955	25307	4049	11216	1373	10093	1238	3998	1438	4156376	1423771
1955-1956	25034	4051							3845754	1392270
1957-1958	25248	4078							3689200	1404000
1958-1959	25380	4054							3699829	1386631
1959-1960	25307	4199							3724400	1521000
1965- 1966	23674	4703							4485500	2465700
1970-1971	21953	4858							4520600	2908500
1978-1979	17200	4200							3800000	2600000

Показовими щодо зменшення кількості українських шкіл стали 50–70 роки ХХ століття. У шкільній системі у ці роки сталися значні зміни.

Річний звіт про роботу шкіл Української РСР за 1950–1951 н. р. дає наступні дані: кількість шкіл з українською мовою навчання – 26118 (в них учився 5170682 учень), а з російською – 2853 (учнів у них – 1210464), тоді як в 1951–1952 н. р. шкіл з українською мовою навчання – 25738 (учнів – 5103763), а з російською мовою – 2880 (учнів – 1230994) [6: 2].

У різних регіонах України співвідношення українських і російських шкіл було різне. Так, у звіті Волинського обласного відділу народної освіти про роботу шкіл за 1950–1951 навчальний рік указано, що в області шкіл з українською мовою навчання 1023 (із них початкових – 552, семирічних – 418, середніх – 53), у яких навчалось 149999 учнів. Шкіл з російською мовою навчання – 8. У них навчалось 3694 учня [5: 8]. Отже, на Волині переважна більшість шкіл у 1950–1951 н. р. були українськими, а в Києві навпаки. Це підтверджує звіт Київського міського відділу народної освіти про роботу шкіл за 1951–1952 н. р. де сказано, що шкіл з українською мовою навчання було 55, а з російською – 79 [7: 12].

У 1952–1953 навчальному році, згідно річного звіту Української РСР, шкіл з українською мовою навчання на території України стало ще менше. Їх було 25464, навчалось в них 4729417 учнів. Кількість шкіл з російською мовою навчання навпаки збільшується до 2958 з контингентом учнів 1234103 дітей [8: 2].

У річному звіті про роботу шкіл Української РСР за 1953–1954 н. р. приводяться дані, з яких видно, що шкіл з українською мовою навчання стало 25192 і в них вчився 4460781 учень, а з російською – 4027, учнів у них – 1414551. Окрім цих шкіл у 52 школах частина класів навчалась українською, а інша – російською мовами. У них навчався 26791 учень. Серед початкових шкіл була одна така школа, серед семирічних – 24, а середніх – 27 [9: 2].

Аналіз річного звіту про роботу шкіл Української РСР за 1954–1955 н. р. показує, що кількість шкіл з українською мовою навчання дещо збільшилась (25307 шкіл), але продовжувала збільшуватись і кількість шкіл з російською мовою навчання (4049 шкіл) [10: 2].

Наступного 1955–1956 навчального року знову відбулося зменшення кількості українських шкіл (шкіл з українською мовою навчання – 25034, у яких навчалось 3845754 учнів), тоді як кількість російських продовжує збільшуватись (4051 школа з 1392270 учнями) [11: 1].

Зведені дані за 1957–1958 н. р. свідчать про те, що шкіл з українською та російською мовами навчання стає більше (українських шкіл – 25248, у них вчилось 3689200 учнів; російських – 4078, у них навчалось 1404000 дітей), але кількість учнів збільшується лише в російських школах, а в українських зменшується. Окрім цих шкіл було ще 210 шкіл, у яких навчання велось українською та російською мовами. У них навчалось 124100 учнів [12: 16].

Показники кількох наступних років суттєво не відрізняються, але свідчать про те, що ситуація не змінюється і кількість російських шкіл та класів, де діти навчаються російською мовою росте. Так, у 1958–1959 н. р., відповідно до даних, наведених в річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти, працювало 25380 шкіл з українською мовою навчання (в них вчилось 3600829 дітей), та 4054 школи з російською мовою навчання (в них нараховувався 1386631 учень). Існувало ще 304 школи (навчалось 190167 дітей) у яких навчальний процес відбувався в однієї частини класів українською мовою, а в іншій – російською [13: 2]. На жаль, скільки класів з українською чи російською мовами навчання і учнів у них у звіті не наведено.

У 1959–1960 н. р. шкіл з українською мовою викладання – 25307 (у них 3724400 учнів), з російською – 4199 шкіл (у них 1521000 учнів). Кількість змішаних шкіл у яких були класи з українською та російською мовами викладання у 1958–1959 та у 1959–1960 н. р. лишилася однаковою (304 школи, а учнів у них навчалось відповідно 190167 та 189400) [14: 3].

На жаль, починаючи з 1955–1956 н. р. у річних звітах Міністерства освіти про роботу шкіл та органів народної освіти Української РСР не виділено дані щодо кількості початкових, семирічних та середніх шкіл, а тому не можливо проаналізувати, які школи переважали і яким був їх статус. Цих даних не має і в звітах, які області насилали в Міністерство освіти. Винятком є річний звіт про роботу шкіл Волинської області за 1959–1960 н. р. У ньому сказано, що з 939 шкіл з українською мовою навчання початкових було 415, восьмирічних – 416, середніх – 108, а серед 10 шкіл з російською мовою навчання не було жодної початкової, восьмирічних – 4, середніх – 6 [15: 3].

Таким чином, в 50-ті роки ХХ ст. кількість шкіл, які навчали дітей російською мовою, зростала відносно невеликими темпами, а кількість учнів, що навчалися у них зростала значно швидше, ніж у школах з українською мовою навчання. Це створювало певні труднощі в ході формування у дітей національної картини світу, адже жодна мова, окрім рідної, не спроможна дати людині тієї чи іншої національності адекватні уявлення про рідну країну.

З 1950 по 1960 роки кількість шкіл з російською мовою навчання зросла на 1346, а з українською зменшилась на 811. Шкіл з російською мовою викладання у 1950–1951 н. р. було 2853, а у 1959–1960 н. р. їх стало 4199, тобто їх кількість за цей час зросла в 1,5 рази. Кількість шкіл з українською мовою навчання зменшилась із 26118 до 25307, тобто на 3,1%. Якщо зменшення кількості українських шкіл, на перший погляд, є несуттєвим, то зміна кількості учнів у них досить велика. Що стосується учнів, то їх у 1950–1951 н. р. у школах з російською мовою навчання було 1210464, а у 1959–1960 їх було вже 1521000. Тобто відбулося зростання на 25,6%. Разом з тим у школах з українською мовою навчання кількість учнів за цей період зменшилася з 5170682 до 3724400, тобто на 28%. Показовим у цьому плані є 1953–1954 н. р., коли кількість шкіл з українською мовою навчання зменшилась на 272 одиниці, а кількість шкіл з російською мовою викладання збільшилась на 1069.

Співвідношення кількості шкіл з українською та російською мовами навчання та учнів у них ілюструють дані наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Співвідношення шкіл з українською та російською мовами навчання

Навчальні роки	Загальна кількість українських та російських шкіл	Кількість шкіл (%)		Загальна кількість учнів у них	Кількість учнів (%)	
		з українською мовою навчання	з російською мовою навчання		з українською мовою навчання	з російською мовою навчання
1950-1951	28971	90,2	9,8	6381146	81,0	19,0
1951-1952	28618	89,9	10,1	6334757	80,6	19,4
1952-1953	28422	89,6	10,4	5963520	79,3	20,7
1953-1954	29219	86,2	13,8	5875332	75,9	24,1
1954-1955	29356	86,2	13,8	5580147	74,5	25,5
1955-1956	29085	86,1	13,9	5238024	73,4	26,6
1957-1958	29326	86,1	13,9	5093200	72,4	27,6
1958-1959	29434	86,2	13,8	5086460	72,7	27,3
1959-1960	29506	85,8	14,2	5245400	71,0	29,0
1965-1966	28377	83,4	16,6	6951200	64,5	35,5
1970-1971	26811	81,9	18,1	7429100	60,8	39,2
1978-1979	21400	80,4	19,6	6400000	59,4	40,6

Аналіз показників таблиці 2 доводить, що у 1950–1951 н. р. шкіл з російською мовою навчання було 9,8% від загальної кількості шкіл з українською і російською мовами

навчання, але в них навчалось 19% учнів, а в 1978–1979 н. р. їх стало вже 19,6%. Ще більше зросла кількість учнів у цих школах (від 19% у 1950–1951 до 40,6% у 1978–1979 н. р.). Тобто, як вже зазначалося, русифікація шкіл поступово набирала обертів.

Треба додати, що більшість шкіл, які переходили на російську мову викладання були середніми. Вони були розташовані в містах і мали значно більше наповнення дітьми, ніж сільські школи, основна частина яких залишалася українською. Звісно випускники шкіл з російською мовою краще володіли нею, ніж українською. У подальшому вони вступали до вищих навчальних закладів, де їх, у багатьох випадках, також навчали російською, а не рідною мовою.

Отже, українська національна школа відходить на другий план. До того ж вона поступово стає школою сільською. А школи з російською мовою навчання були розміщені в містах, селищах міського типу тощо. Тобто вони знаходилися в кращих умовах, а звідси давали крашу освіти, ніж сільські [3].

Зазначені зміни відбувалися в Україні майже до початку її перебудови. Переломний момент у розвитку української школи настав у 1989 році, коли урядом України був прийнятий Закон про мови, який надав українській мові статус державної. Більш інтенсивно відродження української школи пішло після схвалення Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти у 1994 році Концепції національного виховання. Але і в ті роки, і сьогодні рух за відродження української школи зустрічає і зустрічає значну протидію як з боку російськомовної частини населення, зокрема вчителів і батьків учнів, так і з боку певної частини політиків. У певних регіонах країни сьогодні, як і в післяреволюційний період, легше відкрити нову школу з українською мовою навчання, ніж перепрофілювати уже існуючу. На жаль, педагоги забувають, що саме національна школа є основою формування у дітей національної картини світу, національного характеру, почуття патріотизму тощо.

Разом із тим можна констатувати, що ХХ століття і особливо роки Радянської влади є важливими для становлення української школи і національної системи освіти. Особливо плідними в цьому плані були післяреволюційні роки, період коли національна ідея не відкидалася комуністичною партією. Комплексна система навчання, яка на той час набула широкого впровадження, передбачала вивчення рідного краю, української історії та літератури тощо. Як наслідок, у дітей, які навчалися в післяреволюційний період, а також у подальші роки біль-менш формувалася національна картина світу. Але у 50–70 роки ХХ століття комуністична партія почала розбудову уніфікованого радянського суспільства і тому уклін пішов на поступовий перехід навчання у школи з російською викладовою мовою. Тому можливостей для формування у дітей національної мовної картини світу стало значно менше. Позитивні зрушення, які розпочалися 1989 року та активізувалися в 1991 році після отримання Україною незалежності, пов'язані з організацією шкіл з українською мовою навчання, що, без сумніву, стало новим поштовхом у справі формування у дітей адекватних уявлень про свою країну.

Зауважимо, що проведене дослідження свідчить про відсутність планомірного, цілеспрямованого процесу розвитку української школи в ХХ столітті, що не могло не вплинути на формування у школярів національної мовної картини світу. Воно далеко не завершене, розглядає тільки один із аспектів даної проблеми і не розкриває багатьох інших. Подальшого дослідження потребують проблеми формування національної свідомості учнів загальноосвітніх шкіл, практика роботи вчителів з викладання української мови, удосконалення змісту мовної освіти, шляхи вирішення даних проблем на різних етапах розвитку шкіл України.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдієнко М.О. Народна освіта на Україні. – Харків: Друкарня ім. Фрунзе, 1927. – 102 с.
2. Збірник наказів та розпоряджень Наркомосу УРСР. – 1940. – №8. – С.15.
3. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с.

4. ЦДАВО України. – Ф.2. – Оп.7. – Сп.7974. – 136 арк.
5. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1010. – 232 арк.
6. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1166. – 186 арк.
7. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1181. – 363 арк.
8. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1348. – 131 арк.
9. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1544. – 82 арк.
10. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1721. – 92 арк.
11. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.1933. – 108 арк.
12. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.2356. – 330 арк.
13. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.2584. – 90 арк.
14. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.2928. – 128 арк.
15. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Сп.2929. – 238 арк.
16. ЦДАВО України. – Ф.2605. – Оп.8. – Сп.2065. – 40 арк.
17. ЦДАГО України. – Ф.1. – Оп.73. – Сп.12. – Арк. 1-6.
18. ЦДАГО України. – Ф.1. – Оп.78. – Сп.73. – 69 арк.
19. ЦДАГО України. – Ф.1. – Оп.78. – Сп.162. – 44 арк.

**УДК 377.8**

**Кулик Є.В.**

## ***МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

Сучасний кризовий стан держави і освіти зокрема заставляє по-іншому дивитись на ряд проблем освіти, шукати інноваційні шляхи подолання кризи.

А вони характеризуються тенденціями, які відображають зростання питомої ваги творчих компонентів діяльності. В зв'язку з цим основна мета освітньої діяльності повинна полягати не у передачі новому поколінню вже накопиченої системи знань, а у формуванні творчої особистості, яка повинна швидко адаптуватись до нових проблем, які постійно виникають в сучасному інформаційному суспільстві, і могли самостійно освоювати нові знання. При цьому повинно змінитись внутрішнє прагнення вчителя до змін, його переорієнтація на методологічний теоретико-пізнавальний підхід.

При цьому основою формування творчої особистості повинна стати участь у науково-дослідній роботі. Тому одним із головних факторів стає готовність вчителів до педагогічної дослідницької діяльності, що є актуальним питанням як теорії, так і практики педагогіки.

Метою нашого дослідження є аналіз методологічних проблем підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності.

Трансформаційні процеси, які проходять в Україні, неминуче приводять до нового типу світогляду, культури, філософії і відповідно до нового типу освіти, що в свою чергу змінює пріоритет двох завдань педагогічної діяльності: 1) забезпечення передачі здобутків існуючих знань; 2) виховання у людей нового типу культури, її нових світоглядно-філософських основ [1: 13]. Суперечність цих співвідношень залежить від взаємовпливу філософії з педагогікою. Для педагогічної науки цей зв'язок відрізняється від зв'язку філософії з іншими науками.

Ця специфіка привела до виникнення двох самостійних функцій філософії освіти: 1) методологічна (яка узагальнила закономірності пізнання, передусім методи матеріально-практичної, наукової і науково-технічної діяльності людей); 2) духовно-ціннісна (аксіологічна).

Одну з головних причин сучасної кризи в освіті В.С.Лутай вбачає в існуванні двох часто не збігаючих напрямків формування світогляду сучасної людини: сциєнтично-технократичного і гуманістичного [1: 22].

Перший заснований на досягненнях науково-технічної революції, за допомогою яких пропонується вирішити проблеми людства. Головне завдання освіти в цьому напрямку –



підготовка спеціалістів, які б могли використати переваги науково-технічної революції (НТР) для досягнення мети. Хоча практика сучасного життя показує, що незважаючи на динаміку розвитку науки, криза в системі освіти продовжується. Другий передбачає підпорядкування досягнень науково-технічної революції зміні світоглядної системи загальнолюдських цінностей (добро, любов, гармонія, естетика і т.п.). Отже, сучасна педагогічна діяльність повинна максимально погоджувати цю суперечність.

Ці два напрямки повинні доповнювати один одного у формуванні світогляду сучасної людини.

Панування сциєнтично-технократичних цінностей в нашій освіті, їх відрив від духовних цінностей, на нашу думку, і привів до тієї кризи трудового навчання, яка є в системі освіти України. Якщо розглянути інформаційне поле знань, якими повинен володіти (згідно з типовим навчальним планом) майбутній вчитель трудового навчання, то видно значну перевагу технічних дисциплін.

Аналіз ОПП і ОКХ показує, що в розділах уміння і навички спостерігається перевага знань, направлених на формування технократичної особистості.

У той же час, якщо ми проаналізуємо товари народного споживання, в яких найбільше інтегровані різні технології (наприклад: радіоелектронну апаратуру і автомобілі), вироблені в Україні, США, Німеччині, Японії з точки зору ціни, якості, зручності і безпеки експлуатації, ергономіки, то побачимо певні закономірності.

В японських виробках домінує ощадливість і прецизійність, в німецьких точність і раціоналізм, простота, в американських максимальна зручність і якість, тобто ментальність етносу, народу (яка суттєво залежить від освіти) чітко відображається у кінцевому виробі.

Аналіз навчальних програм, підручників цих країн показує, що значну частину знань складають знання гуманістичного напрямку. Це і ергономіка, дизайн, культура виробництва, наукова організація праці, екологія. Отже, якщо орієнтуватись на західні стандарти життя, то потрібно у відповідній парадигмі враховувати українське суспільство. Тому гуманізація освіти є одним із головних завдань сучасної освіти нашої держави. Хоча однією з найважливіших причин, що заважає реалізації цієї мети, є так званий "інформаційний вибух". Кількість інформації, яка подвоюється кожні 10 років, заставляє по-іншому дивитись на завдання педагогічної діяльності в напрямку передачі існуючих знань і вмінь.

На перший план виходить проблема необхідності систематичного поновлення знань вчителів шляхом послідовного підвищення кваліфікації. Поява нових технологій, обладнання приводить до необхідності відкриття нових спеціальностей. Крім того, важко спрогнозувати, які саме спеціалізовані знання будуть потрібні суспільству через певний час. Тому актуальною є проблема безперервної освіти та випереджаючого характеру освіти щодо розвитку суспільства, що вимагає підготовки такої особистості, яка може творчо вирішувати як проблеми сьогодення, так і ті, що будуть виникати в майбутньому. Таким чином змінюється парадигма освіти, якщо раніше головним завданням освітньої діяльності була передача знань попередніх поколінь, то зараз актуальною стає проблема безперервної освіти і випереджаючого характеру освіти щодо розвитку суспільства [1: 24].

Зміна парадигми освіти (гуманізація) та її завдань змінює основні вимоги діалектичного методу в розкритті суперечностей об'єкта дослідження. Якщо для педагогічного процесу минулого головними суперечностями, які виходили із суперечності суспільства, були суперечність між потребами і умовами їх задоволення, між пізнавальними і практичними завданнями, з одного боку, і наявним рівнем знань, умінь, навичок, з іншого, нормативністю і творчістю, невідповідність старих методів виховання і навчання і сучасним умовам життя, типовою підготовкою педагогів і індивідуально-творчим характером їх діяльності, то для сучасного педагогічного процесу В.Лутай головну суперечність педагогічного процесу визначає як співвідношення в ньому таких двох його сторін: 1) вимоги щодо задоволення суспільних потреб, які висуваються даною офіційною системою освіти (спільне "треба"); 2) індивідуальними потребами, інтересами окремих учнів (учнівське "хочу") [1: 31].

Принцип вирішення цієї проблеми сучасні філософи розглядають як суть нового типу світогляду.

Ми надіємось, що розробка теорії і практики підготовки майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної роботи теж певною мірою дозволить докладніше

розкрити цю головну суперечність педагогічної діяльності і намітити основні підходи до її вирішення.

Аналіз літератури показав, що виховання нового типу світогляду сучасної людини, який зможе забезпечити гармонійну єдність як у суспільстві, так і в його взаємодії з природою, потребує суттєвих змін у оцінці науки. Ця ідея вперше була висловлена Володимиром Соловйовим (так звана теорія всеєдності). Його послідовники К.Е.Цюлковський, О.Л.Чижевський, В.І.Вернадський розроблення нового типу філософії освіти вбачали в науковому вивченні природи і матерії. Ці проблеми передбачають виховання світогляду людини нового ноосферного типу цивілізації.

В.Лутай, аналізуючи вчення Вернадського і його послідовників, показує, що вся діяльність сучасного суспільства повинна бути вписана в основну закономірність життя – біогеохімічний кругообіг, в збереження його сталої нерівноваги, який повинен стати тим принципом нового типу ноосферного світогляду, з яким ми повинні погоджувати усі види своєї діяльності. Тому для виховання у людства ноосферного типу світогляду, для розуміння взаємодії основних навчальних предметів (а трудове навчання якраз і є тим інтегратором усіх предметів, які вивчає учень), дослідження єдності процесів навчання і виховання та вирішення всіх інших проблем освіти, необхідно в основу покласти вчення В.І.Вернадського.

Використання концепції всеєдності, на нашу думку, у формуванні філософських засад систематизації предмета трудового навчання значною мірою дозволить ліквідувати той відрив від духовних цінностей в нашій освіті, який склався історично, спираючись на філософсько-матеріалістичні принципи.

Якщо проаналізувати, чому ця чудова ідея повністю не впроваджена в життя, не вивела систему освіти з кризи, то, на нашу думку, кількість знань, якими володіє людство, ще не достатньо, щоб перейти ту границю, за якою починається нова парадигма. Парадигму маємо на увазі за Т.Куном [3]. Крім того, є різні філософські погляди на розуміння світу в цілому і людини, сенсу її життя, пізнавальних здібностей, різної віри (релігії) і відповідно різної мети освітньої діяльності. Сюди слід віднести певний консерватизм як суспільства, так і науковців. Крім того, цей напрямок визнає пріоритет загальних інтересів над індивідуально-особистісними у вирішенні головної суперечності педагогічного процесу.

Разом з іншими холистськими напрямками вони сформувавши авторитарну педагогіку, діяльність якої забезпечувала пріоритет суспільних інтересів (“треба”) над індивідуальними (“хочу”). Учень розглядався як пасивний суб’єкт педагогічної діяльності, його стремління, бажання, можливості, підхід вважався другорядним. Головною ідеєю педагогіки була розробка теорій знань і вмінь попередніх поколінь.

Паралельно розвивались ідеї філософії педагогіки, принципи яких будувались на пріоритеті унікальних інтересів особистості над загальними. В її основі були філософські вчення Руссо, Григорія Сковороди, Памфіла Юркевича, в яких учень, його специфічні здатності, надані природою, розглядались як головний суб’єкт педагогічної діяльності. Цей напрямок (сформувався як релятивістсько-плюралістичний) в філософії освіти приділяє найважливішу увагу формуванню творчої особистості, розвитку її здібностей. Пріоритетними ідеями педагогіки стають теорії, направлені на вивчення унікальності кожного учня, врахування його інтересів та систем цінностей, що вимагає індивідуалізувати процес навчання. Це в свою чергу забезпечує швидкі темпи розвитку знань. “Нормативні” ж знання часто відстають від розвитку науки і техніки, їх уніфікація зменшує динаміку розвитку знань.

Оцінюючи педагогічні концепції розвинутих країн, можна виділити ще одну перевагу цього філософського напрямку в освіті, а саме на можливість вільного вибору форм і видів навчання, зростанням ролі самостійного пізнання. Цій проблемі присвячені праці Д.Ховарда, Дж.Сороса, К.Поппера, Т.Куна, І.Лакатоса, Ю.М. Бохенського, Л.Шестова, В.О. Куринаського, Дж.Дьюї та ін..

Вихідними принципами системи освіти при цьому є існування людини (як сенс людського буття), її безпосередні переживання. Такий підхід змінює основну мету освітньої діяльності, суть якої полягає не в передачі учням накопиченої інформації, а у формуванні творчої особистості. Що є надзвичайно актуально в наш час, час швидкої зміни проблем, ситуацій, цінностей, де не має готових розв’язків діяльності педагога, та й учня, де в результаті діяльності зароджуються норми прийняття рішень.

Молоде покоління опинилося в духовному вакуумі, який активно заповнюють різні віровчення (не завжди гуманні) і тому завдання сучасної освіти – якнайшвидше розробити принципи формування творчої особистості, готової до сприйняття змін. На нашу думку, найголовніше в даній ситуації є те, що під час змін зароджується певна стабільна ситуація (за І.Пригожиним “порядок із хаосу”) і залежно від того, навколо яких цінностей, поглядів на світ (“точки біфуркації”) зародиться стабільність, порядок, таке і буде в майбутньому суспільство.

Це вказує на суттєвий недолік релятивістсько-плюралістичного напрямку в філософії освіти, оскільки його принципи недостатньо враховують “важливе значення вже досягнутих людством знань про логічні закономірності зв’язків елементів цілісних явищ, в тому числі й елементів цілісного педагогічного процесу, залишають таке вирішення тільки інтуїтивним властивостям нашого мислення” [1: 59].

На зародження майбутньої стабільності (з “точки біфуркації”) негативно буде впливати один з головних недоліків сучасного стану освіти, це фрагментарність фундаментальних наукових знань сучасного суспільства, відсутність так званого (І.Пригожин, С.У.Гончаренко) “синтетичного” підходу, який би інтегрував наукові знання.

Ця проблема поєднання сциєнтично-технократичного і гуманітарного напрямків у філософії освіти чітко спостерігається у філософії техніки. Відсутність вивчення таких предметів майбутніми вчителями трудового навчання як ергономіка, дизайн, культура та організація виробництва, економне ведення діяльності (гуманітарної складової) і наявність “фрагментів” наук, відірваних один від одного (механіка, теплотехніка, радіоелектроніка) навіть базовим розумінням науки (матерія, поле) створили конгломерат, в якому важко знайти інтегровану інтелектуальну базу. Та й кінцевий результат (ми вже аналізували технічні вироби залежно від філософії знань і умінь) говорить сам за себе.

Тому ряд педагогів вказують на те, що “саме принципи плюралізму, релятивізму є однією з тих найважливіших методологічних причин, які привели до загострення “інформаційної кризи” в системі освіти, до суттєвого розриву між окремими елементами, частинами усїєї системи наших знань про реальний світ, а також окремих дисциплін в педагогіці” [1: 60]. Методологічний підхід до вирішення проблеми поєднання технократичного і гуманістичного напрямків в освіті, синтез в педагогічній діяльності методів навчання і виховання, усіх предметів, частково вирішується в концепції нового раціоналізму, запропонованого французьким філософом освіти Г.Башлером, яка передбачає включати в діалектичну логіку усі форми інтуїтивного мислення, тобто діалектизувати усю логіку. В результаті неактуальними стають питання пріоритету загального над індивідуально-одиничним, законів логічного мислення над його інтуїтивними процесами. Хоча це питання є надзвичайно дискусійне (див. [3]), де показані різні підходи до оцінки раціонального та ірраціонального в науковій і педагогічній діяльності і частково нами розглядається в [2].

Проблема поєднання технократичного і гуманістичного напрямків в освіті, подолання односторонності раціонального, зокрема сциєнтичного мислення, вирішення взаємозв’язку загальних і індивідуальних інтересів у педагогічній діяльності, частково вирішується представниками концепцій негативної діалектики (розроблена представником франкфуртської школи Теодором Адарно), на засадах заперечення діалектики єдності і цілісності, де пріоритет надається особливому, нетотожному, новому.

Багато в чому ця методологія в своїх засадах є аналогічна мистецтву, естетиці, вона передбачає неможливість зведення інтуїтивного, чуттєвого до будь-яких логічних закономірностей, тому і холістські погляди на “єдину цілісну педагогіку” і плюралістичні – на неможливість єдиної систематизації педагогічної діяльності, ряд педагогів розглядають як односторонні. Це змінює наші поняття і ставлення до педагогіки як науки. Поряд з логічним раціональним, в досягненні педагогічної мети, адекватно претендує і чуттєве, ірраціональне, що значно розширює базу як навчання, так і науки та розширює межу реалізації творчості. Тому питання: педагогіка – це наука чи мистецтво? є надзвичайно актуальним і по-новому потребує дивитись на проблему поєднання загальних і індивідуальних інтересів учнів з погляду філософських засад розробки теорії і практики підготовки майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної діяльності.

Така нова єдність раціонального мислення з його інтуїтивно-унікальними елементами є суттєвою базою формування творчої особистості, створює філософські основи необхідності реалізації творчого педагогічного процесу. Хоча, як зазначено в монографії [1: 75], цей напрямок філософії освіти теж має суттєві недоліки, через зменшення інтересів учнів до суспільних проблем, зростання егоїзму, тощо, він не дає достатніх засобів для подолання розриву між усіма елементами педагогічної діяльності, частинами теорії освіти.

Суттєво новий внесок у філософію освіти, в педагогічну науку, у вчення про виховання творчої людини та про необхідність унікального підходу до вирішення проблеми педагогіки вніс сенергетичний підхід І.Пригожина, його теорія “порядок із хаосу” пропонує науково обґрунтувати методологію формування творчої особистості в педагогічній діяльності. Холістські варіанти педагогіки, як було показано вище, основну суперечність педагогічної діяльності намагались звести до гармонійності, заперечуючи хаотичне, випадкове, і цим самим недооцінювали роль необхідного хаотичного начала, нерозуміння неможливості передбачити кінцеву мету педагогічної діяльності. Теорія синергетики, навпаки, хаотичне начало, неможливість передбачення конкретної педагогічної діяльності вважає рушійною силою процесу навчання. Синергетична методологія передбачає аналіз кожної конкретної педагогічної дії по відношенню до мети.

На рис. 1.1 наведена блок-схема синергетичної методології конкретного елемента педагогічної діяльності, на якій видно, що конкретна педагогічна дія весь час повинна аналізуватися в співвідношенні з метою дії, і коли вона суттєво розходиться, коректуватись.

У свою чергу педагогічна мета повинна постійно корегуватись (“модель-гіпотеза”), враховуючи індивідуальні особливості учня, які є в реальному педагогічному процесі.

Тому, з т.зв. синергетичної методології підготовка творчих учителів (мета) можлива тільки при взаємодії двох протилежностей: конкретної педагогічної дії, що визначається метою, і руйнуючої сили педагогічного процесу, який хаотично передбачається.

Діалектико-синергетична методологія дозволяє науково обґрунтовано створювати теоретичні системи, які поєднують найзагальніші методологічні закономірності з фактично-емпіричними явищами в педагогічних процесах, що дозволяє уточнювати головну педагогічну мету.

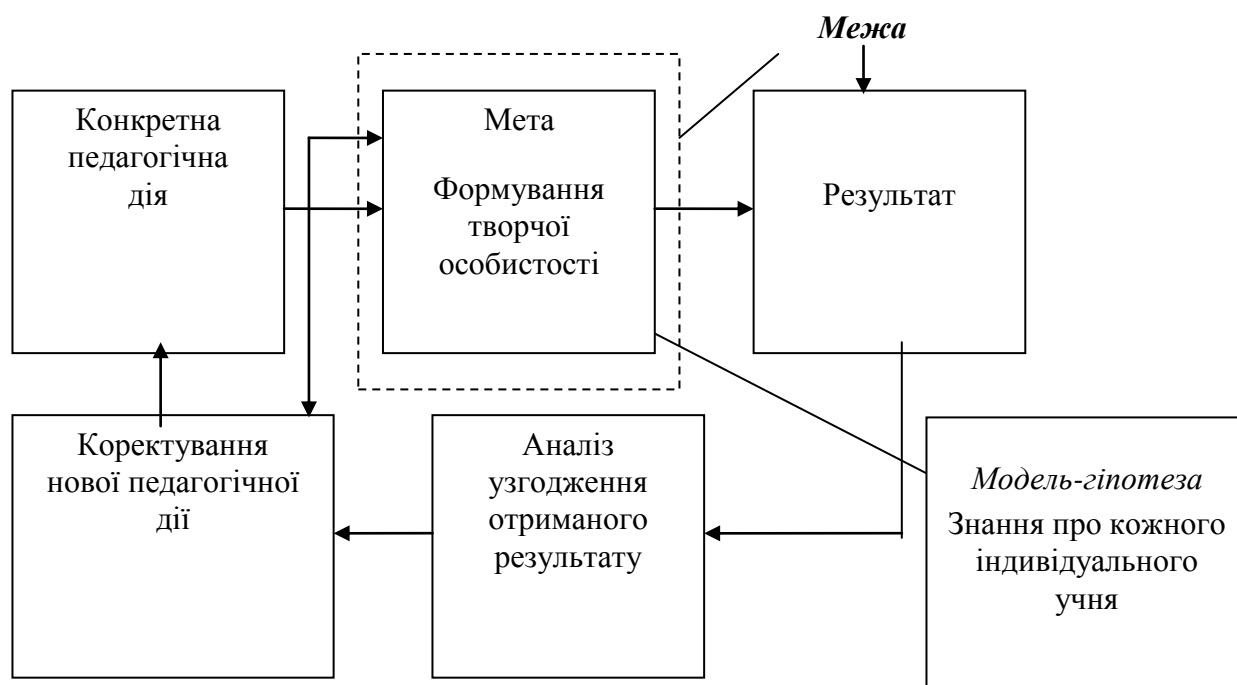


Рис. 1.1. Блок-схема синергетичної методології конкретного елемента педагогічної діяльності

Тому, якщо ми ставимо собі за головну педагогічну мету підготовку майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної роботи, тобто гармонійно розвинутої творчої особистості, то це може бути особистість, “яка вміє вирішувати суперечності, що виникають між нею і іншими людьми, суспільством, не виходячи за певні межі у взаємодії тих протилежностей, які створюють ці суперечності” [1: 83].

Ця методологія (діалектико-синергетична) розкриває і важливі методологічні закономірності поєднання технократичного і гуманітарного напрямків в освіті, між сциентичним і гуманістичним типами світогляду і освіти. Вона дозволяє у найважливіших проблемах педагогічної діяльності (з своїх закономірностей порядку із хаосу), які відносяться до складних систем, спрощувати дійсність.

Наука дозволяє моделювати всі процеси, тому є можливість змоделювати кінцеву мету педагогічної діяльності у вузі – вчителя з прогнозованими якостями.

Крім того, сучасна криза освіти характеризується великим розривом між нашими знаннями про зовнішній світ і про внутрішній духовний світ людини.

І якщо ми говоримо про підготовку творчої особистості, яка унікально повинна дивитись на світ, на систему знань, а отже, творчо пропускати знання через свій внутрішній духовний світ, то по-новому повинні дивитись на взаємодію людини і світу, що оточує нас.

Досить поширеною методологією підготовки творчої особистості є так звана школа діалогу культур. Головна ідея якої полягає в розвитку проблемних методів педагогіки шляхом антиабсолютизації тільки одного можливого рішення поставленої педагогічної проблеми, монологічної діяльності вчителя і т.п..

Ця методологія досить успішно поєднує позитивні риси колективної і індивідуальної типів педагогіки, забезпечуючи позитивне розв’язання головної суперечності педагогічного процесу між самим процесом педагогічної діяльності і індивідуальними інтересами конкретних учнів.

Методологія, яка може об’єднувати основні протилежні напрямки освіти, погоджувати певну рівновагу між напрямками, що створюють і руйнують дану систему є методологія педагогічної діяльності. З точки зору нашої проблеми вона повинна узгодити філософські принципи між загальним (“треба”) і індивідуальним (“хочу”), між нормативною необхідною базою знань і індивідуально-творчою, між технократичним і гуманістичним пріоритетом світогляду.

В якості методології педагогічної діяльності повинні застосовуватись і закономірності філософії нестабільності Пригожина, які дозволяють враховувати роль хаотичного у будь-якій нашій діяльності. Це дає можливість значно глибше зрозуміти унікальність кожного суб’єкта освіти, а також неможливість точного передбачення конкретних результатів педагогічної діяльності, тому завжди обґрунтовано можна коректувати кінцеву мету педагогічної діяльності (в даному випадку підготовка майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної роботи), що є надзвичайно актуальною, оскільки: наука весь час розвивається і наша головна мета полягає в тому, щоб освіта, навчання не відставали, а навіть в чомусь і випереджали (наприклад, прогноз гіпотез, ідей і т.п.) педагогічну науку.

Проведений аналіз літератури філософських систем як світоглядних основ сучасної освіти показав, що ні одна з існуючих систем не може вирішити основних проблем освіти. Тому тільки система філософських принципів, їх взаємозв’язок може бути методологічною основою педагогічної діяльності.

Сучасні проблеми суспільства вимагають від педагогічної діяльності різних форм творчої роботи. Тому виникає надзвичайно складна проблема поєднання інформаційної функції освіти і творчої. Зразу ж відзначимо, що абсолютизація однієї з них веде до перекошу формування світогляду суспільства (історія розвитку науки має багато таких прикладів див. праці Т.Кун, В.М.Сидоренко, І.М.Грушко, В.І.Крутов, І.М.Грищенко, М.Т.Білуха та ін.).

У даній роботі нас більшою мірою цікавить методологія виховання творчої особистості.

Ряд педагогів, які в основу наукової творчості ставлять не раціональне, логічне, а інтуїтивно-чуттєве, вважають, що розробка методології творчості взагалі неможлива (тут цікавою є наукова полеміка між К.Поппером, І.Лакатосом і Т.Куном про раціональне та ірраціональне в науці, а також дослідження В.Скотного в монографії [4]).

В.Лутай, А.Спіркін і інші вважають важливим завданням пізнання розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності, що вимагає розробку методології творчості.

Така методологія повинна включати в себе: 1) певну загальну основу для всіх концепцій; 2) деякі закономірності взаємозв'язку цієї основи з такими концепціями; 3) принцип діалогової взаємодії. Крім того, вона передбачає розкриття системи категорій, (які відіграють роль філософських основ формування творчої особистості у сучасній освіті) “проблема”, а також систему категорій творчої діяльності “здогадка”, “ідея”, “гіпотеза”, “теорія”, “концепція”.

На нашу думку, створення проблемних ситуацій під час навчання формує у студентів початковий етап формування творчої особистості. Вміння поставити проблему, виділити її із маси запитань, побачити її науковість і перспективність, актуальність, відрізняє творчих людей від “нормальних”. При цьому слід відділяти проблеми, які є навчальними, і які є науковими. Ця межа є умовною, значною мірою залежить від світогляду, наукової школи, концепцій, прийнятих учителем, та й предмета, який вивчається. Адже є класичні предмети, які не потребують наукового обговорення їх проблем, і інноваційні (наприклад: ергономіка, дизайн для вчителів трудового навчання), наукова дискусія для яких є обов'язковою, хоча б тому, що немає стандартів щодо прийняття рішень.

Тому формування свідомості майбутніх учителів трудового навчання через призму поняття, що таке наука, науковість, науковий підхід, розуміння відмінності педагогічної діяльності від науково-педагогічної, буде направлене на формування творчої особистості. Аналіз і узагальнення процесів розвитку мислення в конкретній галузі досягнення мети, процес пізнання, отримання фактів, зародження гіпотез, їх перевірка є найважливішим засобом розкриття методологічних закономірностей творчості.

Звичайно, що крім володіння знаннями, для вирішення проблемних ситуацій не мала роль належить інтуїції. Більш детальний аналіз ролі інтуїції та її співвідношення з логікою наведений в роботах К.Поппера, Т.Куна, І.Лакатоса, ми ж констатуємо, що цю складову методології пізнання і формування творчої особистості треба розвивати в майбутніх учителів трудового навчання поряд з накопиченням знань.

Методологія наукової творчості і виховання творчої особистості направлена на формування творчого мислення усіх суб'єктів освітянської діяльності.

Тому проблемне навчання створює передумови до розвитку інтуїції в учнів, яке найповніше можна реалізувати при залученні студентів до науково-дослідної педагогічної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – Навчальний посібник. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
2. Кулик Є.В. Формування наукового знання як основа парадигми підготовки вчителів до дослідницької діяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – №1. С.33 – 43.
3. Кун Т. Структура наукових революцій: Пер. с англ. – М: ООО “Издательство АСТ” 2001 – 608 с.)
4. Скотний В.Г. Раціональне та ірраціональне в науці і освіті. – Київ – Дрогобич: Коло, 2003. – 288 с.

## **ДО РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ХХ СТ.**

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної педагогіки і шкільної практики характерний перехід від уніфікованої шкільної моделі до урізноманітнення її типів, співіснування кількох освітніх парадигм. У цих умовах актуалізується проблема вдосконалення змісту освіти, і особливо шкільного. Зміст освіти виступає тим вирішальним фактором, який за певних умов формує загальну і функціональну грамотність людини, впливає на її навчальний і життєвий досвід, ставлення до себе, людей, світу. Тому проблема його конструювання для школи, яка розвивається і покликана розвивати, є однією з центральних. Визначити зміст освіти і навчання – це значить відповісти науково і аргументовано на наступні питання: які предмети повинні вивчатись у школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них (і чи це мають бути саме навчальні предмети, а не, наприклад, комплекси); які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники?

Оскільки однозначно на поставлені питання сучасна педагогічна наука не відповіла, важливим, на наш погляд, є звернення до наукового доробку педагогів минулого століття, періоду частих змін освітніх парадигм і, відповідно, постійного розширення і зміни вмісту поняття “зміст освіти”. Якщо на початку ХХ ст. зміст освіти формулювався відповідями на два запитання: “чому вчити? які знання викладати в школі?”, то до кінця століття обсяг поняття зріс настільки, що його реальний вміст, за законами логіки, стрімко падає до нуля. В результаті єдина проблема розділилась на дві, інколи слабо пов’язані між собою: теоретичні праці та тему змісту освіти і емпіричне розуміння проблеми, яке часто зводиться до написання програм, підручників, посібників за якими, інколи, окрім смаків та інтересів авторів важко побачити навіть здоровий глузд [1].

Історико-педагогічне осмислення дидактичного досвіду минулого в аспекті сучасних освітніх парадигм має, на наш погляд, значення як з точки зору збереження наступності в розвитку вітчизняної дидактичної думки, так і з точки зору можливостей його багатоаспектного впливу на інноваційні процеси в сучасній освітній системі. Це твердження ґрунтується на методологічних підходах до вивчення вітчизняної педагогічної думки, обґрунтованих в публікаціях О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Загальновідомо, що зміст освіти це динамічна структура, яка постійно змінюється. При цьому є два рівні змін. Перший рівень пов’язаний з впливом зовнішніх факторів – зміни в суспільстві породжують соціальне замовлення на певний тип особистості, а значить на певний тип освіти. Другий рівень факторів, що обумовлюють динаміку змін цього феномену – це його внутрішні протиріччя. Зміна соціального замовлення зумовлює постійне коригування змісту в напрямку його розширення. Нові компоненти змісту вступають у протиріччя з уже існуючими. Для того щоб усвідомити цю динаміку потрібно з’ясувати внутрішню структуру змісту освіти яка теж існує на різних рівнях. Ми спробуємо проаналізувати концепції побудови змісту освіти, поширені в ХХ ст., і прослідкувати фактори, які обумовлювали його розвиток в цей період.

У педагогічній науці минулого існували різноманітні теорії навчання та освіти. Найбільш яскраво проявились дві теорії – теорія формальної та теорія матеріальної освіти. Терміни, що позначили ці два напрями в дидактиці, з’явилися у психолого-педагогічній літературі в кінці ХVIII – на поч. ХІХ ст. практично одночасно з уведенням у науковий обіг поняття “освіта”. Основоположниками теорії формальної освіти були відомі мислителі і педагоги Ж.-Ж. Руссо та І.Г. Песталоцці. Вони стверджували, що при відборі змісту навчальних предметів головна увага має приділятися не отриманню якомога більшої кількості знань, а розвиваючому впливу змісту того чи іншого навчального предмета. Основним критерієм при відборі змісту навчання було те, наскільки він розвиває розумові

здібності, логічне мислення, самостійність творчого мислення, пам'ять, уяву школярів. Такими предметами педагоги того часу вважали мови, класичну літературу, математику, фізику. Крім того в зміст цих навчальних дисциплін включались вправи, завдання, задачі, питання, які розвивали розум, безвідносно до їх змісту. В дореволюційній Росії формальна теорія побудови змісту була покладена в основу класичної освіти.

Позитивним у теорії формальної освіти було заперечення догматизму і зазубрювання, властивого середньовічній школі, визнання потреби формування пізнавального інтересу, важливості розвитку пізнавальних здібностей, творчого і логічного мислення дітей. Однак, у цій теорії припинувалась роль систематичних, глибоких, міцних знань з основ наук. Такий підхід до змісту освіти заважав формуванню в дітей широти світогляду, оскільки ігнорувались предмети природничого та художнього циклів.

У XIX ст. в умовах бурхливого розвитку машинного виробництва, який потребував озброєння людей практичними, корисними знаннями, школа, побудована на принципах формальної освіти, перестала задовольняти суспільство. Тому набула поширення теорія матеріальної освіти, прихильники якої навпаки перебільшували значення великого обсягу знань. Основним критерієм відбору змісту шкільного навчання виступала міра корисності, придатності знань для життя, практичної діяльності. Тобто відбиралися лише знання, які є засобом створення матеріальних цінностей. Такий підхід вимагав насичення змісту навчання великою кількістю конкретних фактів, явищ і процесів природи, тобто енциклопедичних знань. На думку прихильників такого прагматичного підходу, розвиток розумових здібностей має відбуватись без спеціально спрямованих на це зусиль з боку учнів та педагога. Вважалось, що знання самі по собі розвивають мислення. Недооцінювалось також і значення розвитку духовності. В XIX – на поч. XX ст. основні положення цієї теорії слугували для відбору змісту реальної освіти.

Масштабна індустріалізація, яка розгорнулася в кінці XIX – на початку XX ст., поглибила і загострила протиріччя між соціальними потребами в галузі народної освіти і рівнем її розвитку. Стан масової школи, зміст освіти, методи і засоби навчання не відповідали новим потребам життя. Об'єктивно виникла потреба в творчому пошуку шляхів ліквідації розриву між системою освіти і потребами суспільства в ініціативних, мислячих, творчих робітниках. Актуальною була перебудова системи методів навчання в напрямку стимулювання творчої активності та пізнавального інтересу учнів.

Розвиток вітчизняної педагогічної думки відбувався в контексті світового педагогічного процесу. Набула поширення репрезентована Дж. Дьюї, А. Фер'ером, О. Декролі та ін. педоцентрична теорія освіти, в основу якої становила “концепція про те, що зміст, організація і методи навчання визначаються головним чином інтересами і потребами дитини, що вона – центр навчально-виховного процесу” [2].

Одноставно критикуючи панівну в країні систему класичної освіти, прогресивні педагоги початку XX ст. по-різному бачили шляхи перебудови і подальшого розвитку вітчизняної системи освіти. Відносно проблеми визначення змісту загальної середньої освіти виділялось кілька освітніх парадигм: “вільного виховання” (Н. Венцель, М. Рубінштейн, Я.Чепіга, С.Русова), “школи навчання” (В. Вахтеров, П. Каптеров), “трудова школа” (П. Блонський, М. Рубінштейн). Представники цих парадигм мали різне бачення мети, критеріїв, принципів відбору і побудови змісту освіти, методів та форм навчання тощо. Суттєвими і спільними для всіх напрямів рисами теорії змісту освіти, що складалася в цей час, були посилення зв'язку навчання з життям, оточуючим середовищем; побудова викладання на близькому учням матеріалі, введення до змісту освіти краєзнавчої складової. Більшість представників реформаторських напрямів у педагогіці “негативно ставилися до книжної освіти, що відштовхувалася від запам'ятовування великої кількості фактів, і вважали, що в школі має засвоюватись система логічно пов'язаних знань, чітко спрямованих на практичне застосування, на осмислення фактів і явищ навколишнього життя” [3]. Так К. Венцель сформулював основні принципи відбору змісту освіти, показав шляхи реалізації принципу зв'язку школи з життям, висунув вимогу усестороннього розвитку дітей у творчій



активності, самостійності. Педагог обґрунтував роль продуктивної праці як основи навчально-пізнавальної діяльності [4].

Відмова від притаманної офіційній дореволюційній російській школі філософії освіти, певна демократичність розвитку освітньої сфери зумовили в 20-х рр. ХХ ст. різноманітність підходів до розбудови змісту загальної середньої освіти.

Розвивалась офіційна радянська педагогічна теорія, в основу якої вже в цей період був покладений вульгаризований принцип класовості, що заперечував загальнолюдські гуманістичні цінності у вихованні. У виданій у 1927 році “Педагогической энциклопедии” підкреслювалось, що освіта покликана формувати народну свідомість по лінії руху до світової революції. Така орієнтація на вузько класові інтереси зробила основними критеріями відбору змісту освіти соціальні завдання у вигляді партійних настанов, привела в подальшому до повернення в 30 –х рр. теоретичних засад побудови змісту, характерних для дореволюційної офіційної педагогіки.

Однак, у 20-ті рр. у вітчизняній педагогіці існував певний плюралізм думок і поряд з офіційною наукою розвивався ряд педагогічних течій, що впливали на формування теорії змісту загальної середньої освіти. Протягом перших десяти років після революції в країні не було єдиного навчального плану, зміст шкільного навчання визначався на рівні школи. Для цього періоду характерні численні проекти у галузі освіти, реалізація яких, на думку їх авторів, могла докорінно змінити зокрема і напрацьований століттями зміст освіти.

Так М. Рубінштейн, С. Шацький та ін. обстоювали трудове спрямування розбудови змісту освіти, активне включення підлітків у виробничу сільськогосподарську працю та роботу на заводах і фабриках. Така праця, на думку С. Шацького, мала не лише навчальне та загальнопедагогічне, а й економічне значення. “Ми повинні визнати, – писав педагог, – що трудова школа, як ми її розуміємо, як школа яка нам потрібна – це школа яка організовує і вивчення життя, і участь школи в ньому” [5]. Автор “Основ общей методики” М. Рубінштейн обстоював побудову змісту освіти та організацію навчального процесу з позицій необхідності розвитку активності та самостійності дітей, чому сприяла і участь школи у виробництві [6].

Для реалізації цих ідей пропонувалось запровадити в школі так звані професійні напрями: сільськогосподарський, промисловий, кооперативний тощо. Окрім загального спостереження над оточуючим середовищем пропонується ввести до навчального плану обов’язкове відвідування підприємств, де працюють батьки дітей, місцевих виробництв. Отримані знання учні повинні використовувати в суспільно-корисній праці, що мала стати частиною навчального процесу. Зміст освіти будувався у відповідності з потребами того господарства, участь у розвитку якого брала та чи інша школа.

Для реалізації ідеї зв’язку школи з життям велике значення мала характерна для педагогіки 20-х рр. серйозна увага до психологічних закономірностей процесу навчання, врахування психофізіологічних особливостей учнів. Вимоги до послідовного врахування цього фактору висувались і при формуванні змісту освіти, що знайшло своє відображення в роботах відомих педагогів того часу П. Блонського, Б. Манжоса та ін.

Нарком освіти УСРР Г.Гринько активно відстоював переваги ранньої професійної освіти перед загальною та політехнічною, великого значення надавав оволодінню дітьми вузькопрофесійними знаннями та вміннями, що спрямовувало змістове наповнення освіти до нагальних практичних потреб тогочасного суспільства. Випускник школи мав обов’язково володіти бодай однією робітничою професією, причому не пов’язані з потребою підготовки до цієї спеціальності знання мали бути мінімальними. Педагогічні течії 20-х рр. не обмежувались перерахованими вище. Так П. Каптеров, В. Вахтеров, М. Чехов розробляли реформаторський напрямок в українській педагогічній думці; популярними були ідеї вільної та прагматичної педагогіки.

Державної підтримки набули в цей час нові принципи відбору та форми реалізації змісту освіти, що знайшли своє відображення в комплексах. На думку авторів комплексних програм, вони сприяли узагальненню навчального матеріалу навколо трьох основних тем:

природа, праця, суспільство. В центрі програм перебувала трудова діяльність людей, яка повинна була вивчатися у зв'язку з природою, як об'єктом цієї діяльності і суспільством, як її наслідком. За комплексної побудови програм предметна система, як така, ліквідувалась. Нові програми ставили за мету позбавитись одного із найбільш суттєвих недоліків старої школи – відриву шкільного навчання від життя, ізолюваності навчальних предметів один від одного.

Однак, поширені в 20-ті роки ХХ ст. підходи до відбору та розбудови змісту освіти не були повною мірою реалізовані й не знайшли свого логічного продовження в практиці української школи наступних десятиліть. Це сталося як в силу політичних та ідеологічних причин та чинників, що мали опосередковане відношення до наукової та практичної цінності покладених в їх основу ідей, так і через внутрішні, не пов'язані з умовами впровадження комплексності чинники. Це була спроба створити новий тип змісту шкільної освіти, який базувався не на внутрішніх закономірностях його побудови, а на інтелекті й волі людей, що його розробляли.

Постанови радянського уряду про школу (1931 – 1936), висунули нові вимоги до змісту освіти. Заміна комплексного викладання явищ сукупністю навчальних предметів сприяла систематичності та послідовності вивчення основ наук, підвищенню рівню засвоєння знань. Водночас послабились зв'язки навчання з дійсністю; недооцінювались прикладні знання, практичні вміння та навички. Єдиним джерелом конструювання змісту освіти, в основу якого був покладений, як і в дореволюційній гімназії, знанієвий компонент, стали основи наук. Наукові пошуки проводилися в напрямку пошуків шляхів підвищення наукового рівня змісту освіти при одночасному вирішенні проблеми перевантаження учнів [7]. Таким чином, у 30–50 рр. ХХ ст. педагогам не вдалося розробити цілісної теорії змісту освіти

Освітні реформи кінця 50-х – 60-х рр. ХХ ст., перехід до загальної середньої освіти, процеси демократизації, які відбувалися в країні на початку 60-х рр. зумовили подальший розвиток педагогічної науки в цілому та теорії змісту освіти зокрема. В 1960-х – 70-х рр. в громадській та педагогічній думці відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти та завдань і перспектив загальноосвітньої школи. Це був глобальний процес заміни рецептивно-відображувального підходу на конструктивно-діяльнісний. На думку О. Сухомлинської, “реформування змісту освіти в цей період було найбільш серйозним, продуманим і виваженим кроком порівняно з іншими етапами розвитку змісту середньої освіти, особливо щодо поєднання репродуктивної та розвивальних функцій освіти” [8].

Актуальна і нині сформульована в той час теорія діяльності, яка спиралась на результати досліджень ряду психологів та педагогів (Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.Н.Леонтєва, В.В.Давидова, Н.Ф.Талізіної та ін.). На думку авторів теорії, дія передбачає перетворення суб'єктом того чи іншого об'єкта. Задача включає в себе мету, поставлену в певних конкретних умовах, необхідних для її досягнення. Вирішення цієї задачі полягає в пошуку суб'єктом тієї дії, за допомогою якої можна змінити умови задачі та досягти мети. Освіта, яка реалізується через навчальну діяльність, безпосередньо пов'язана із засвоєнням теоретичних знань, що містяться в науці, мистецтві, моралі, праві, релігії. Така освіта, ознайомлюючи учнів з перерахованими галузями культури, разом з тим здійснює їх розумове, естетичне, моральне виховання, розвиває їх здібності [9].

Особливостями змісту освіти в діяльнісній теорії є те, що в якості предмета засвоєння, пропонується “система понять, яка відтворює об'єкт, що вивчається, як цілісну систему в її суттєвих властивостях і зв'язках, система понять задається не як спосіб характеристики об'єкта, а як основа для його перетворення”. Це можливо лише за умови, що система понять викладена в логіці сходження від абстрактного до конкретного. Цим створюються передумови для запобігання розриву між теоретичними знаннями та практичними навичками. Способи аналізу понять, що входять до структури навчальних дій, є такими ж необхідними компонентами змісту розвивального навчання, як і теоретичні знання та практичні вміння [10].

Основою педагогічного процесу за такого навчання стає особистісна взаємодія учня і вчителя та організоване ним спілкування, за якого вчитель виступає не транслятором змісту, що вивчається, а сам зміст перетворюється в посередника, засіб спілкування” [11]. За такого підходу зміст освіти є невід’ємною частиною людського спілкування і не може передаватись як незалежна від учителя та учня об’єктивна інформація. Зміст освіти побудований за такою логікою, не виключає роботи з готовим навчальним матеріалом, але його засвоєння не може відбуватись у вигляді пасивного й некритичного сприйняття цього матеріалу [12].

Таким чином, поступово на зміну “зунівської” (знання, вміння, навички) моделі приходять особистісно-діяльнісна модель. За цієї моделі учень – повноцінний партнер учителя та інших учнів, а зміст освіти – засіб організації навчального діалогу. Проте в 60-ті – 70-ті рр. зміст освіти не зазнав значних змін, змінювались лише підходи до його реалізації. “Згідно з метою навчання – всебічно розвиненої особистості – він відображав підходи, які можна класифікувати як дидактичний енциклопедизм” [13]. Таким чином, як і в попередні десятиліття, в основу побудови змісту був покладений знанієвий компонент, що приводило до постійного розширення змісту навчальних предметів, спричиняло перевантаження учнів, але не сприяло вирішенню нагальних педагогічних проблем. Без відповіді залишались запитання: 1) чому далеко не завжди засвоєння знань та вмінь сприяє розвитку розумових здібностей, пізнавальної самостійності, вихованню учня; 2) чому за однакових знань та вмінь не всі учні навчаються творчо; 3) що додатково до традиційних знань та вмінь необхідно засвоїти учневі, щоб стати творчою та вихованою особистістю.

Відповідаючи на ці запитання, М. Скаткін, В. Краєвський наголошували: “Основна, глобальна мета навчання полягає в засвоєнні підростаючим поколінням основ соціального досвіду, накопиченого людством протягом історії” [14]. Проте зміст освіти, як педагогічна категорія, педагогічна модель, не може бути простою копією соціального замовлення.

Оскільки окрема людина не може оволодіти всім соціальним досвідом, виникає проблема створення його педагогічної моделі: відбору навчального матеріалу та найбільш суттєвої, педагогічно адаптованої частки соціального досвіду. Для цього І. Лернер виділив його чотири основні елементи, засвоєння яких може, на думку авторів концепції, забезпечити всесторонній розвиток особистості:

1) уже отримані людством знання про світ (природу, суспільство, техніку, людину) і способи діяльності, які дають можливість застосовувати знання і перетворювати дійсність;

2) досвід здійснення вже відомих людству способів діяльності інтелектуального і практично характеру, тобто досвід відтворення відомих способів пізнання дійсності й практичного впливу на неї;

3) досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку нових проблем, до творчого перетворення дійсності;

4) досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу і один до одного, який передбачає знання про норми взаємовідносин та навички дотримання цих норм [15].

Для відтворення і подальшого розвитку культури в зміст освіти, на думку І. Лернера, потрібно включати не лише систему знань, а й усі вище названі елементи культури. Вчений виділив чотири типи змісту освіти, які відповідають елементам соціального досвіду. Структура змісту освіти має відповідати структурі соціального досвіду.

Звідси і визначення змісту освіти, який за І. Лернером, є “педагогічно адаптованою системою знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і діяльності, засвоєння якої забезпечує формування всестороннє, гармонійно розвиненої особистості, готової взяти участь у створенні (збереженні) та розвитку культури [16]. Виділені елементи змісту освіти відповідають складовим соціального досвіду і не доповнюють знання, вміння та навички з точки зору нових потреб суспільства. Як елемент соціального досвіду кожен з них відіграє свою роль у формуванні суспільної культури, а як елемент змісту освіти виконує функцію у формуванні особистості.

Значення цієї концепції, яка стала першою вітчизняною спробою реалізації культурологічного підходу до побудови змісту освіти, в тому, що зміст освіти не зводився до науки (основ наук), а був представлений у вигляді чотирьохкомпонентної системи, яка реально існує лише в процесі навчання. Крім того авторами концепції обґрунтовані й описані відповідні кожному елементу змісту освіти способи їх засвоєння, методи навчання, що ґрунтуються на знанні змісту та способів засвоєння його елементів.

Автори концепції виділили ряд етапів побудови моделі змісту освіти, кожен з яких відповідає певному рівню його формування: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу.

Висновки І.Лернера стосовно компонентів соціального досвіду як джерела змісту освіти важливі як для теорії навчання, так і для шкільної практики:

1. Не лише зміст загальної середньої освіти повинен складатись з чотирьох компонентів, але й кожен навчальний предмет повинен формуватись відповідно. В більшості випадків ці елементи мають бути передбачені в рамках кожної теми.

2. Ці елементи повинні бути передбачені в рамках окремих уроків. На кожному уроці може бути не менше двох цілей (навчальна і виховна) і не більше чотирьох, тобто в якості цілей можна сформулювати в плані уроку чотири елементи змісту навчання та освіти. Природно, що в плануванні конкретного уроку цілі мають визначатися максимально конкретно.

3. Вся система інтелектуальних і практичних навичок, передбачених елементами соціального досвіду і змісту освіти, повинна стати рівноправною частиною програм з усіх предметів.

4. По кожному предмету потрібно визначити зміст творчої діяльності в певній системі, її обсяг і розробити засоби для його засвоєння учнями.

5. Оскільки емоційна реакція учнів завжди предметна, тобто звернена на зміст, виникає проблема створення єдиної програми навчання та виховання, а також вичленення виховних можливостей кожного предмета в певній системі [17].

В. Краєвський виділяє рівні формування змісту освіти наступним чином:

1. Рівень загального теоретичного ознайомлення, на якому зміст освіти виступає у вигляді знань про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільної функції педагогічно адаптованого соціального досвіду, який передається підростаючому поколінню.

2. Цьому рівню відповідає зміст освіти поданий у вигляді системи, що складається з чотирьох елементів: знань, досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного ставлення, функцій цих елементів і зв'язків між ними.

3. Рівень навчального предмета, на якому розуміння змісту стає більш конкретним. На цьому рівні зміст характеризується в наукових працях з методики навчання різних предметів і втілюється в навчальних програмах. Тут позначаються ті ділянки соціального досвіду, якими повинен оволодіти школяр. Конструюючи навчальний предмет потрібно враховувати не лише логіку науки, основи якої представлені у відповідних предметах, але й умови та закономірності процесу навчання, в якому навчальний предмет реалізується.

4. Рівень навчального матеріалу, на якому отримують реальне наповнення ті елементи змісту, які були лише позначені на першому рівні й представлені в формі специфічній для кожного навчального предмета на другій. Це конкретні знання, вміння та навички, пізнавальні задачі, вправи, які складають зміст підручників та посібників [18].

Окрім навчальних предметів І. Лернер включає в зміст освіти такі види діяльності: виробнича, соціальна, організаційно-управлінська, навчальна і пропагандистська, сімейно-побутова, екологічна, спортивна та ін. Учений запропонував наступні принципи їх відбору: 1) значення знань і діяльності для практики і розуміння дійсності на доступному віку рівні;

2) відповідність знань і дій виділеним функціям виховуючого навчання; 3) незамінність функцій іншими засобами (знаннями, галузями); 4) універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти; 5) необхідність знань для досягнення цілісності відібраного змісту відповідно з цілями; 6) відображення методологічних знань, а також проблеми, пов'язані з історією пізнання та техніки; 7) важливість знань для формування доступних, узагальнених світоглядних поглядів; 8) знання, необхідні для загального уявлення про глобальні проблеми людства; 9) мінімізація змісту, тобто відбір лише обґрунтованого, самого необхідного; 10) формування бажаної ціннісної спрямованості; 11) врахування масової доступності відібраного матеріалу [19].

Чотирьохкомпонентний підхід широко використовується сучасними дидактами в аналізі вже існуючого змісту освіти. Виділені авторами культурологічного підходу до побудови змісту освіти компоненти стали обов'язковою складовою сучасних дидактичних праць. Проте повністю ідеї авторів концепції реалізовані не були, через проблеми з розкладом нового змісту на елементи чотирьохкомпонентної системи, а частина знань взагалі не піддається подібному дрібленню. Окрім того, розуміння освіти лише як процесу засвоєння учнями соціального досвіду минулого, входить у протиріччя з їх потребою у самореалізації.

У цей же час у вітчизняній теорії була розроблена концепція змісту освіти, що ґрунтувалась на співвідношенні структури інваріантних видів діяльності і структури змісту освіти, автором якої є В. Ледньов [20].

На думку дослідника, зміст освіти – це частина людської культури, що надається індивіду для засвоєння, відібрана і структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало розвиток особистості відповідно з метою виховання. Зміст освіти – це те, що надається індивіду і засвоюється ним у “відкритому вигляді” через зміст навчального матеріалу і в “прихованому”, через ті форми й методи, через ті види діяльності, які програмуються освітою як процесом. Точніше кажучи, “зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність” [21]. В. Ледньов твердить, що між структурою досвіду особистості і структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною спрямованістю кожному з компонентів досвіду особистості.

Автор концепції розглядає проблему побудови змісту освіти на рівні навчального предмета. Він визначає зміст освіти як зміст триєдиного цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, типологічних якостей особистості, її розумового та фізичного розвитку.

Учений бере за основу компонента структури особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, розроблену Ф.Енгельсом, і обґрунтовує закономірність про те, що відбір навчальних дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись іваріантною структурою діяльності [22]. Ця концепція змісту освіти відповідає на питання про те, які навчальні предмети повинні бути вміщені до навчального плану того чи іншого навчального закладу, поглиблює розуміння освіти в єдності його складу і функцій.

Однак, у вітчизняній педагогіці, яка розвивалась десятки років в умовах шкільної мономоделі, зміст освіти пов'язувався з сукупністю інформації, а його компонентами вважались знання, уміння та навички. За таких умов концепція В. Ледньова, яка розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій, не була реалізована в практиці освіти.

У кінці ХХ на початку ХХІ ст. в українській педагогічній думці поширилась популярна на Заході ідея компетентнісного підходу до побудови змісту освіти [23]. Це принципово новий зміст, основою побудови якого є не знання, а можливості, що їх можуть реалізувати учні в процесі навчання. Такий підхід змушує підбирати зміст навчання з точки зору передбачуваних результатів (набору компетентностей, якими мають оволодіти діти,

навчаючись у школі). Тобто аналіз змісту освіти торкається лише його другого рівня (змісту навчальних предметів).

Сучасні концепції змісту освіти, якими б принципово відмінними від поширених раніше не здавалися покладені в їх основу нові ідеї та підходи, розвиваються на основі надбань попередніх років. Тому ретроспективний аналіз теорії змісту освіти допоможе розкрити причини прорахунків у минулому і, можливо, окреслити тенденції та перспективи майбутнього розвитку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Рыжаков М.В. Чему учит история (как не надо реформировать содержание образования) // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 3. – С. 21.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. посіб. / О.В. Сухомлинська та ін.; За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – С. 129.
3. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 40.
4. Венцель В.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1916. – С. 5–7.
5. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения: В 4 т. – М., 1974. – С. 85
6. Рубинштейн М.М. Основы общей методики. – М., 1927.
7. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 5–8.
8. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 42.
9. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 257.
10. Там само. – С. 179–181.
11. Философские и педагогические проблемы развивающего образования / Под ред. В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 80.
12. Там само. – С. 75–92.
13. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 42.
14. Скаткин Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – С. 35.
15. Лернер И.Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под. ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 89–99.
16. Там само. – С. 67.
17. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – С. 68.
18. Скаткин Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – С. 40–45.
19. Лернер И.Я. Базовое содержание общего среднего образования. Сущность проблемы и подходы к ее решению // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 19.
20. Леднев В. Содержание общего образования. Проблемы структуры. – М., 1980. – 264 с.
21. Там само. – С. 54
22. Там само. – С. 114–117.
23. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – С. 17.

**УДК 37 (09)**

**Пугач А.В.**

### ***ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ***

Здобуття Україною незалежності й орієнтація на демократичний курс, падіння авторитарної ідеології, процеси інтеграції у міжнародне культурно-освітнє співтовариство

дозволили науковцям доторкнутися до багатьох маловідомих сторінок вітчизняної історико-педагогічної спадщини. З-поміж інших матеріалів джерельної бази, що активно опрацьовуються дослідниками, значний інтерес становить педагогічна преса різних періодів історичного розвитку суспільства.

Джерелознавча цінність періодики, її значення як особливого, комплексного за своєю структурою, джерела, набула визнання у різних наукових галузях. 1993 року, згідно з розпорядженням Президії НАН України з метою координації зусиль “усіх зацікавлених установ і організацій, окремих науковців для дослідження історії і сучасного стану періодики” при Львівській науковій бібліотеці ім. В.Стефаника НАНУ створено єдиний в Україні Науково-дослідний центр періодики. Його діяльність ґрунтується на концепції: “опрацьовувати пресу як самобутнє явище в житті нашого народу варто в історичному, методологічному та бібліографічному аспектах” [16: 3].

Дослідники розглядають пресу як один із найважливіших засобів, за допомогою якого наукове пізнання реалізується у суспільному відношенні. Вона виносить на розсуд громадськості явища та ідеї, відбиває і формує громадську думку. Тому, “не відриваючи певне явище журналістики від історичного ґрунту, не модернізуючи його під нашу сучасність, ми повинні зрозуміти його живе значення і для нашого часу”. Преса “не тільки кристалізує досвід попередніх поколінь, але й допомагає нам у сучасних змаганнях на ниві демократизації” [10: 35]. Щодо педагогічної преси, то її можна вважати справжнім літописом вітчизняної освіти, синхронним відображенням особливостей розвитку педагогічних ідей. Адже основу публікацій становить інформація про освітянські події та факти, які відбувалися у реальній дійсності. Водночас у матеріалах преси на тлі суспільно-політичних та соціокультурних подій і явищ відтворено процес нагромадження педагогічних знань і розвитку психолого-педагогічної науки, пов’язаний з освітньою практикою.

Про важливе значення педагогічної преси, що виходила друком у минулі часи, зокрема у другій половині XIX – початку XX ст., свідчить широке її використання сучасними дослідниками з метою висвітлення особливостей становлення та розвитку конкретних питань теорії і практики освітньої галузі. Так, дослідниця Е.Панасенко аналізує проблему становлення ідеалу вчителя, визначення його сутності та шляхів реалізації на практиці за матеріалами педагогічної журналістики зазначеного періоду [11]. У кандидатській дисертації С.Лаби простежується втілення ідей української національної школи в педагогічній пресі Західноукраїнського регіону [8]. Дисертаційна робота І.Зайченка присвячена аналізу проблем української національної школи на сторінках педагогічної преси другої половини XIX – початку XX ст. [5]. Особливості висвітлення у західноукраїнських виданнях проблем школи і виховання стали предметом дослідження І.Мельник [9]. А.Приходько звертається до вітчизняної педагогічної журналістики з метою аналізу фізичного виховання особистості [12]. Висвітлення у пресі 20-х – 30-х років минулого століття проблеми виховного національного ідеалу, що формувався у шкільництві Закарпатського регіону досліджувала М.Кухта [7].

Аналіз названих та інших наукових праць, що ґрунтуються на використанні педагогічної преси минулого як засобу осягнення особливостей розвитку певних педагогічних ідей, актуалізує проблему методології здійснення таких досліджень. Її визначення, на нашу думку, сприятиме посиленню наукових підходів до використання цього спадку в сучасних дослідженнях відповідного спрямування.

У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як учення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на яких ґрунтується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів для його проведення.

До основних функцій, які покладаються на методологію, належать: визначення способів здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища; спрямування дослідження для досягнення науково-дослідної мети; забезпечення всебічності отримання інформації щодо процесу чи явища, яке вивчається; надання допомоги у введенні нової інформації до наукового обігу; забезпечення уточнення, збагачення, систематизації

термінів та понять; створення системи наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах. Звідси випливає, що методологія – це “концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища” [17: 56].

Очевидно, що в основу дослідження має бути покладено цілісний підхід до вивчення наукового об'єкта – педагогічної преси певного періоду, розгляду його у виникненні та розвитку, тобто через застосування історичного методу. При цьому аналіз матеріалів, розміщених на сторінках педагогічних газет та журналів, не можна обмежувати лише встановленням факту їх наявності, важливо дати їм пояснення з позицій історико-педагогічної науки, розкрити теоретичне або практичне значення виявленого змісту та спрямованості публікацій з урахуванням як загальних, так і специфічних особливостей. Історичний метод дає змогу дослідити особливості формування й розвитку педагогічної теорії і практики, простежити вплив на цей процес ідей і поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців, виявити його внутрішні та зовнішні зв'язки, закономірності та суперечності – явища, що набувають всебічного відображення на сторінках педагогічної преси.

Іншим важливим принципом, що покладається в основу дослідження педагогічної преси, має стати системний підхід, який передбачає визначення її структури, взаємозв'язків елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархію, цілісність розвитку, сутність та особливості функціонування в конкретних умовах. Тобто об'єкт аналізу слід розглядати як певну множину елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. При цьому основний акцент робиться на виявленні різноманітності зв'язків і відношень, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта – педагогічної преси, так і у його взаємодії із зовнішнім середовищем – конкретними політичними та соціально-економічними обставинами.

Наукова методологія потребує також звернення до загальновизнаних концепцій провідних учених, які займалися вивченням проблем, близьких до тих, що опрацьовуються. Реалізація цього положення передбачає:

- вивчення та аналіз наукових праць провідних учених, які зверталися до аналізу й розробки відповідних питань;
- узагальнення ідей науковців та специфічних підходів, що їх використовували педагоги-професіонали, які не лише розробляли, а й втілювали на практиці свої здобутки.

Розкриваючи сутність методології дослідження педагогічної преси, вважаємо за необхідне конкретизувати деякі основоположні для його проведення поняття, а саме: “педагогічна журналістика”, “освітянська періодика”, “педагогічна преса”, “публіцистика”, “фахові періодичні видання”.

Під поняттям “педагогічна періодика” (від гр. *periodikos* – той, що регулярно чергується) розуміємо сукупність друкованих видань – газети, журнали, альманахи, бюлетені, які виходять у відповідні, точно визначені строки під одним заголовком, в однаковому оформленні, всебічно й оперативно відтворюють події, факти, явища в галузі освіти. Похідний від нього термін “педагогічне періодичне видання” має ті ж самі характеристики, що й періодика, адресується чітко визначеній категорії читачів, а саме: освітянам – науковцям і практикам, має відповідний обсяг і своє творче обличчя.

Під “пресою” (фр. *presse* – прес, друк) розуміються друковані періодичні видання (газети, журнали, альманахи, бюлетені, вісники, збірники), в яких систематично й оперативно “різноманітними словесними і зображувальними засобами відтворюються найактуальніші суспільно-політичні події... На відміну від іншої друкованої продукції, відзначається більшою актуальністю тематики, злободенністю постановки питань і їх соціально-політичною загостреністю” [2: 179]. Це визначення повною мірою стосується і педагогічної преси, яка відображає різні проблеми освітянського спрямування й впливає на формування громадської думки.

Щодо “журналістики”, то, як зазначає Д.Григораш, цей термін трактується багатоаспектно. Під ним розуміють: 1. Одну з форм суспільно-політичної діяльності,



літературно-публіцистичну працю в газетах, журналах, видавництвах, органах масової інформації, радіомовленні й телебаченні; професію журналіста. 2. Науку, що вивчає закони літературно-публіцистичної творчості, розробляє методи ведення й організації роботи періодичних видань, редакції радіомовлення і студії телебачення. 3. Систему періодичних видань: газети, журнали, альманахи, вісники, бюлетені [2: 79]. Запровадження цього терміну вважаємо виправданим навіть у тих випадках, коли йдеться про історію започаткування та аналіз змісту декількох окремих періодичних видань.

У традиційному розумінні преса як писемне (друковане) джерело виникла порівняно пізно. В Україні перший часопис “Gazette de Leopold” (французькою мовою) вийшов друком 1 січня 1776 р. у Львові [15: 1140]. Там же 1848 р. було започатковано і видання першої газети українською мовою “Зоря Галицька”, що виходила до 1857 р.

У сучасних працях із джерелознавства зазначається, що виокремлення певних груп писемних джерел здійснюється на підставі різних підходів до їх класифікації. Адже, “навіть, коли дослідник не висуває класифікацію своїм завданням, він обов’язково поділяє явище, що розглядається, з тим, щоб, розклавши його на складові, знову зібрати у процесі вивчення” [1: 6]. Такий підхід “дає змогу краще розглянути об’єкт дослідження, зрозуміти його значення і місце у системі багатоманітності інших об’єктів, знайти схожість і відмінності, що визначають відносини об’єкту, який вивчається, з навколишнім світом” [1: 6]. Класифікація дає можливість “розподілити значну кількість видань на класи, підкласи, групи, підгрупи з тим, щоб, визначивши за якоюсь ознакою (або кількома ознаками) їхню схожість і відмінності, вивчати, за потребою, той чи інший клас або групу видань” [1: 7].

Основою класифікації може бути характер, зміст, форма джерела, характер інформації, тематична спрямованість, а також ознаки, пов’язані з місцем і часом створення, авторством джерел, місцем зберігання тощо. Ґрунтуючись на таких критеріях, виділяють документальні й оповідні писемні джерела, а серед них мемуаристику (спогади), листи, щоденники, наукову, науково-інформаційну, науково-популярну і навчальну літературу, художні твори, періодичну пресу.

Науковець Н.Гупан запропонував класифікацію історико-педагогічної літератури, що передбачає врахування таких принципів:

– за методологією вивчення освітніх явищ і процесів минулого (історичні праці, в яких висвітлюються педагогічні феномени з точки зору розвитку загальнокультурних процесів: наявність та кількість закладів освіти в різних регіонах, кількісний та якісний склад тих, хто навчає, і тих, хто вчиться, матеріально-технічна база навчання тощо; історико-педагогічні праці, де домінантою є вивчення процесу навчання (виховання) під кутом зору його мети, завдань, змісту, форм, методів, способів викладання тощо);

– за змістом: наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації), популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальна література (посібники, підручники), довідкова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники тощо), хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо);

– за хронологічними рамками: історичні та сучасні (автентичні) праці, тобто такі, які написані сучасниками явищ і процесів, що розглядаються [3: 17].

На думку російського науковця О.Акопова, класифікація періодичних видань має враховувати їх тематичне спрямування і цільове призначення. За тематичним призначенням розрізняють видання: для всіх (масові газети, масові журнали); для широкого кола працівників і прихильників галузі знання (масові галузеві газети, масові спеціальні журнали, популярні галузеві журнали); для фахівців (спеціальні галузеві газети, спеціальні журнали, бюлетені, періодичні збірники, видання науково-технічної інформації) [1: 9]. За цільовим призначенням, наприклад, спеціальні журнали поділяються на три основні види: наукові, професійні та інформаційні (I щабель). У свою чергу, ці види мають такі підгрупи: наукові – академічні, вузівські й галузеві; професійні – теоретичні, практичні та масові; інформаційні – реферативні й професійно-інформаційні (II щабель), які включають конкретні журнали (III щабель) [1: 28].

Серед ознак, що сприяють визначенню преси як історико-педагогічного джерела, окреме місце посідає питання сутності різновиду періодичних джерел, оскільки це впливає на характер і принципи класифікації цих видань. Різновид – “наявна в середині окремого виду група джерел, що об’єднуються за однією або кількома ознаками”. Отже, різновид “конкретизує поняття “вид джерела”, наближає його до реальних пам’яток, котрими є види джерел” [13].

Друковані органи в процесі розвитку постійно трансформуються, тобто “комунікація із засобу стає метою, а її зміст – формою сутності” [14: 404–405]. Таким чином, преса, створена на підґрунті певних структур людської діяльності, в процесі свого розвитку виявляє через “соціально вироблений спосіб застосування, закріплений за ним”, свої функції, зокрема інформаційну, агітаційно-пропагандистську, виховну, просвітницьку, навчально-педагогічну тощо [4: 45]. Залежно від історичних умов спостерігається посилення якоїсь однієї з її соціальних функцій: агітаційно-пропагандистської, організаційно-орієнтаційної, виховно-освітньої, культурно-просвітнянської при постійній інформативності [13: 398].

На нашу думку, для проведення дослідження, пов’язаного з педагогічною пресою, необхідно дотримуватися такого визначального критерію її класифікації, як характер, зміст і форма. Коли йдеться про надто широку тему, якої стосується велика кількість джерел і яка містить повторювану інформацію, що відбиває повторюваність властивостей і ознак певних явищ, то практично неможливо та й не доцільно піддавати їх усі суцільному вивченню. Джерелознавчі методи і прийоми дають змогу, інтенсифікуючи дослідницький процес, отримати цілком репрезентативні дані на підставі опрацювання тільки частини джерел.

Педагогічна періодика як предмет наукового пізнання функціонує у певній системі. Тому для її аналізу необхідно з’ясувати існуючі у цій системі ієрархічні зв’язки різного порядку: між групами видань, між виданнями в одній групі, між системами, тобто класифікувати предмет аналізу. Це допоможе обґрунтувати правомірність дослідження педагогічної преси як історико-педагогічного джерела, виявити загальні закономірності її розвитку, зумовлені відносинами з навколишнім світом у період, який вивчається: наприклад, політикою держави в галузі освіти і преси, її ставленням до національного питання, станом наукових психолого-педагогічних досліджень, їх практичного втілення, чинниками фахового зростання і соціального забезпечення педагога тощо.

Наступним кроком має бути подрібнення предмета – всієї сукупності галузевих періодичних видань для освітян на окремі частини і об’єднання їх під час дослідження з метою обґрунтування ролі та значення кожного з них, упорядкування виявлених характерних, типових для історико-педагогічного аналізу аспектів.

Неабияке значення для всебічного й ґрунтовного джерелознавчого дослідження має вивчення історії започаткування й подальшого становлення періодичних видань. Зазвичай, їх започаткування пов’язане з певними соціально-економічними чинниками, рівнем розвитку тогочасної науки тощо. Виявлення фактів, які спиратимуться на відповідні рішення керівних освітянських органів, інших організацій або об’єднань, якими видається періодика, надасть можливість розкрити причини появи нових або зникнення існуючих газет чи журналів.

У контексті запропонованого аналізу потребує з’ясування важливий методологічний аспект – проблема періодизації, оскільки науково обґрунтована та вдало аргументована систематизація фактів і явищ педагогічної преси є необхідною передумовою неупередженого їх трактування, виявлення особливостей функціонування у той чи інший період. Специфічною рисою цих видань є комплексний, синтетичний характер: у них представлено різні форми інформації (документальна, поточно-хронікальна тощо). Преса характеризується також оперативністю надання інформації про факти і явища, безпосередністю відображення останніх, що підвищує її джерельну цінність, “перетворює пресу на своєрідну скарбницю джерел епохи, які різнопланово висвітлюють події” [6: 403].

Важливим чинником у дослідженні педагогічної журналістики виступає аналіз її змісту. Реалізація цього завдання передбачає застосування методів логічного судження, критики, аналізу наведених даних, порівняння їх між собою, зіставлення з уже відомими.

Велике значення при цьому відіграє дотримання критерію “надійності свідчень” (О.Лаппо-Данилевський), компонентами якого вважаються автентичність, вірогідність, повнота, репрезентативність.

Часописи, зазвичай, містять публікації двох основних різновидів: матеріали, втілені у власне газетно-журнальних формах (статтях, замітках, кореспонденціях та ін.), і численні тексти, що є, по суті, іншими видами історико-педагогічних джерел (законодавчі акти, статистичні матеріали, мемуарно-епістолярні пам'ятки тощо). Особливу цінність складає фактичний матеріал, що міститься у публікаціях, розміщених на сторінках педагогічної періодики. Проте не менш важливим є і суб'єктивне трактування фактів, їх інтерпретація. Це дозволяє з'ясувати позицію редакції й авторів, які виступали у пресі і були виразниками різних соціальних верств і політичних течій, надає можливість визначити основні напрями ідейної боротьби епохи, що досліджується.

Запропонована методологія може стати у нагоді дослідникам, які звертаються у своїх наукових пошуках до педагогічної преси, яка, з одного боку, виступає вагомим “сховищем” значного масиву фактичного матеріалу, потрібного при вивченні особливостей розв'язання конкретних проблем у певний історичний період, а з іншого, – вона сама є багатим дослідницьким джерелом для проведення історико-педагогічних досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акопов А.И. Методика типологического исследования периодических изданий. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1985. – 96 с.
2. Григораш Д.С. Журналістика у термінах і виразах. – Львів: Вища школа, 1974.
3. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
4. Джингарадзе Н.Г. Інформаційна культура особистості. – К., 1996.
5. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: Автореф.дис. ... д-ра пед.наук. – К., 1996. – 43 с.
6. Історичне джерелознавство: Підручник / Я.С.Калакура, І.Н.Войцехівська, С.Ф.Павленко та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.
7. Кухта М. Виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20-х – 30-х років ХХ ст. (на матеріалі української педагогічної преси): Дис. ... канд.пед.наук. – Ужгород, 1998.
8. Лаба С. Ідея української національної школи у педагогічній пресі на Західноукраїнських землях у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.: Дис. ... канд.пед.наук. – Івано-Франківськ, 1994.
9. Мельник І. Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами Західноукраїнських видань другої половини ХІХ – початку ХХ ст.): Дис. ... канд.пед.наук. – Луцьк, 1997.
10. Москаленко А.З. Теорія журналістики: Навч.посібник. – К.: ЕксОб, 2002. – 336 с.
11. Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: Дис. ... канд.пед.наук. – Слов'янськ, 2001. – 250 с.
12. Приходько А. Проблема фізического воспитания личности в отечественной педагогической журналистике: Дис. ... канд.пед.наук, 1998.
13. Рудий Г. Теоретичні і методологічні аспекти дослідження української періодики 1917–1920 рр. // Труды Библиотеки Вернадского. – К., 2001. – С. 398–410.
14. Стрельський В.І. Джерелознавство історії СРСР. – К., 1958.
15. Українська Загальна Енциклопедія: Книга знання: У 3 т. / За ред. І.Раковського. – Львів; Станіславів; Коломия: Рідна школа [Б.р.]. – Т.2.
16. Українська педагогіка: історія і сучасність / Доп. та повід. п'ятої Всеукр. наук.-теорет. конф. 27–28 листопада 1998 р.; За ред. М.М. Романюка. – Львів, 1999.
17. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідної діяльності: Підручник. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с.

## **МЕТОД ПРОЕКТІВ: ІСТОРІЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Технології й інновації в системі освіти останніх років, у першу чергу, спрямовані на підвищення продуктивності навчальної діяльності, перетворення школяра в активного суб'єкта процесу навчання. Одним з ефективних методів навчання є організація учбово-проектної діяльності учнів.

Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів Дж. й Э. Дьюї, Х. Кілпатріка, Э. Коллінгса. Джон Дьюї є основоположником методу проектів у світовій педагогіці, однак, у жодній зі своїх робіт не вживає термін “проект” стосовно до педагогічного методу, алі ідеї зв'язку школи з життям, з особистим досвідом дитини й колективним досвідом людського суспільства стали основними ідеями гуманістичного підходу до утворення. В 1910 році американський професор Э.Коллінс запропонував першу класифікацію навчальних проектів, виділивши чотири основні групи: “проекти ігор”; “екскурсійні проекти”; “оповідальні проекти”; “конструктивні проекти”, які придбали більшу популярність у силу раціонального сполучення теоретичних знань й їхнього практичного застосування для вирішення конкретних проблем навколишньої дійсності в спільній діяльності школярів [2].

Під керівництвом російського педагога С.Т.Шацького ще в 1905 році була організована невелика група співробітників, яка намагалася активно використати проектні методи в практиці викладання. У 20-х рр. ХХ ст. метод проектів привернув пильну увагу радянських педагогів. Прихильники методу проектів у Радянській Росії В.Н. Шульгін, М.В. Крупеніна, Б.В. Ігнат'єв проголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання в школу життя, за допомогою якого придбання знань здійснювалося на основі й у зв'язку з працею учнів [10]. Зміст навчальних проектів повинні були становити суспільно корисні справи підлітків і дітей, професор Е.Г.Кагарова відзначала, що “проектний метод може виховати діяльних, енергійних, завзятих громадян, що вміють жертвувати особистими інтересами в ім'я суспільного блага, а, отже, і необхідних при будівлі нових початків комуністичного суспільства” [2]. У той же час сучасні дослідники історії педагогіки відзначають, що використання “методу проектів” у радянській школі в 1920-і рр. дійсно привело до неприпустимого падіння якості навчання. Як заподій цього явища виділяють:

- відсутність підготовлених педагогічних кадрів, здатних працювати з проектами;
- слабку розробленість методики проектної діяльності;
- гіпертрофію “методу проектів” на шкоду іншим методам навчання;
- сполучення “методу проектів” з педагогічно неписьменною ідеєю комплексних програм” [4].

Дані факти стали підставою для Ухвали ЦК ВКП (б) 1931 року “Про початкову й середню школу”, відповідно до якого метод проектів був засуджений, і надалі, на жаль, у практиці радянської школи не застосовувався. Разом з тим у закордонній школі він активно й досить успішно розвивався в США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах.

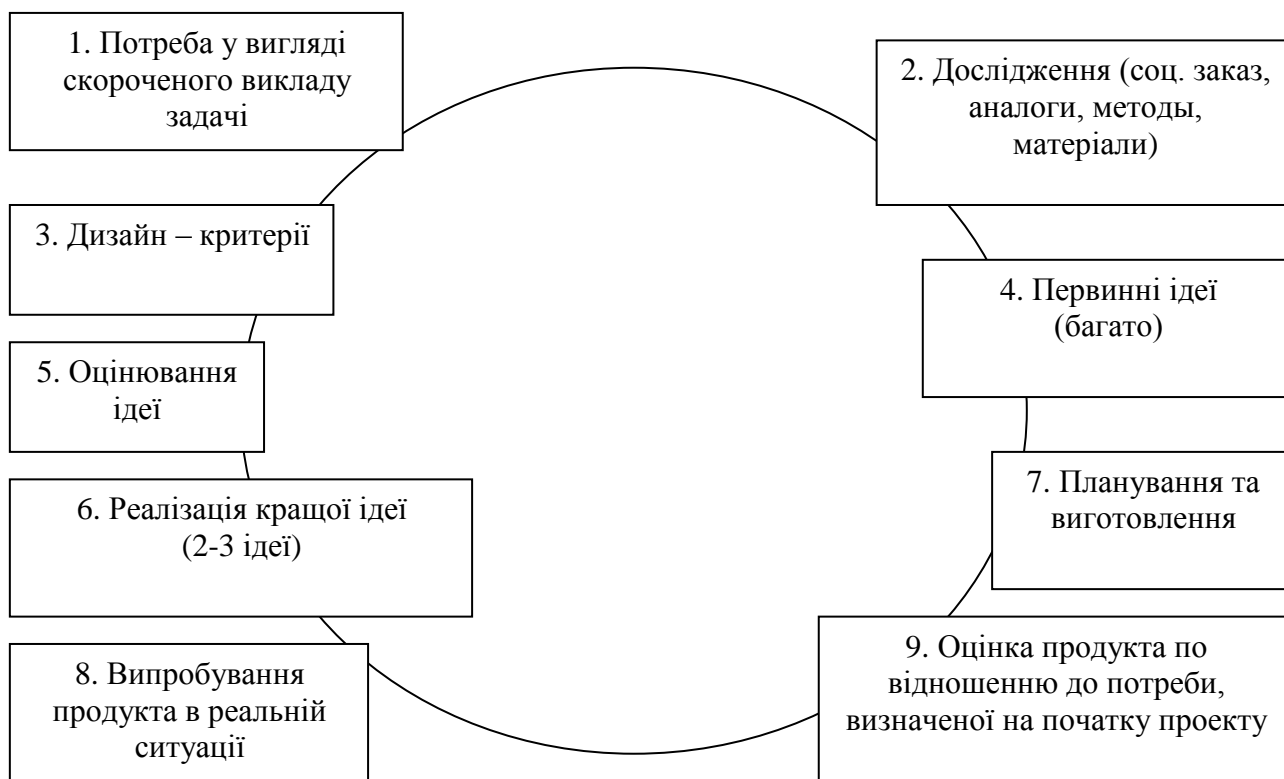
Як показало дослідження педагогічних джерел, плідні ідеї 20-х років про метод проектів, активізації особистості в життєдіяльності й пізнанні не втратили своєї актуальності й сьогодні, але досі ще недостатньо осмислені сучасними педагогами-практиками. Звертання до методу проектів закономірно, тому що він використовується педагогами в нових умовах навчальної й культурно-соціальної ситуації, у новому трактуванні як педагогічна технологія. Педагогічні дослідження в області проектування освітнього процесу ведуться сьогодні багатьма вченими, зокрема, Т. В. Белявцевою, М. Ю. Бухаркіною, Г. Г. Ващенко, Е. С. Заїр-Бек, Е. І. Казаковою, О. І. Мармазою, В. М. Монаховим, Е. С. Полат й ін.; питання індивідуалізації навчання учнів за допомогою проектування освітніх програм вивчається

Є. І. Сундуковою; проблема взаємодії вчителя й учня при проектуванні навчання розробляється Н. Д. Ряховских, Т. Башинською, Н. Браташ. Метод проектів розглядається як можлива форма атестації учнів (Е. С. Заїр-Бек, А. П. Тряпицина), як форма колективної роботи (Б.М. Бім-Бад), як альтернатива класно-визначеній системі (В.В. Гузєєв, Т.Е. Веденєєва). І.Д. Чечель, описуючи технології організації властиво дослідницьких проектів, визначає проект як буквально “кинутий уперед”, тобто прототип, прообраз якогось об’єкта, виду діяльності, розглядає його функції, типи, види, форми залучення до навчального процесу, період часу, педагогічно доцільного для розгортання проектної технології [6].

За останні роки ідея методу проектів перетерпіла деяку еволюцію. Народившись з ідеї вільного виховання, у цей час вона стає *інтегрованим компонентом цілком розробленої й структурованої системи утворення*. Але суть її залишається колишньою – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що припускають володіння певною сумою знань і через проектну діяльність, що передбачає вирішення цих проблем, уміння практично застосовувати отримані знання, розвиток рефлексорного мислення. Суть рефлексорного мислення – вічний пошук фактів, їхній аналіз, міркування над їхньою вірогідністю, логічне вибудовування фактів для пізнання нового, для знаходження виходу із сумніву, формування впевненості, заснованої на аргументованому міркуванні. “Потреба в дозволі сумніву є постійним і керуючим фактором у всьому процесі рефлексії. Де немає питання або проблеми для дозволу, або де немає утруднення, яке потрібно перебороти, потік думок іде навмання... Проблема встановлює мету думки, а мета контролює процес мислення” [10].

По Дж. Пітту, “Метод проектів – це не алгоритм, що складається з чітких етапів, а модель творчого мислення й прийняття рішень”. Наприклад, етапи, представлені на схемі, можуть у ході реального виконання якогось проекту розташуватися в такій послідовності: 1-> 7 -> 2 -> 4 -> 7 -> 9 -> 3 і т.д.

Загальний процес роботи над проектом Дж. Пітт представляє у вигляді схеми:



“Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба й де і як я можу ці знання застосувати” – від основної тези сучасного розуміння методу проектів, що і залучає багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями й

прагматичними вміннями. У той же час, можна відзначити недостатню теоретичну вивченість можливостей проекту як засобу індивідуалізації освітнього процесу, як засобу організації позаурочної самостійної діяльності учнів. У наявності протиріччя:

– між недостатньою теоретичною вивченістю можливостей індивідуального освітнього проекту як засобу самовизначення учнів у педагогічній науці й потребою освітнього процесу в нових формах індивідуального навчання;

– між освітнім процесом у навчальному закладі й незадоволеністю учнів процесом становлення власного “Я” – між потребою в самовизначенні й способами її реалізації [5].

Визначення навчального проекту в основному збігаються в різних авторів. Характеристики навчального проекту, що входять у визначення, не залежать від типу, інваріантні. У той же час велика розмаїтість навчальних проектів – від проекту на один урок до проекту на весь навчальний рік. Курсове проектування в предпрофесійній підготовці. Проектування індивідуальне, групове й різновікове, загальношкільне, міжшкільне й міжнародне за складом учасників. Проекти для вивчення різних предметних тем і міжпредметні (до них можна віднести екологічні проекти), позапредметні й позашкільні, регіональні (у межах однієї країни), міжнародні. Останні два типи проектів є телекомунікаційними, оскільки вимагають координації діяльності учасників, їхньої взаємодії в мережі Internet й, отже, застосування засобів сучасних комп’ютерних технологій. Саме ці проекти є найбільш перспективними, цікавими для учнів і відкривають нові можливості для професійного росту педагогів. Єдиної думки про те, як повинна бути організована робота над проектом – індивідуально або в групі, не існує. Система “Міжнародний бакалаври ат” допускає тільки персональні проекти. Навпроти, одна з визначних сучасних дослідників навчальних проектів Е.С. Полат, вважає, що метод проектів ефективний лише в сполученні з “технологією роботи в групах співробітництва” [11].

Переваги індивідуального освітнього проекту обумовлені наступними причинами:

1. План роботи над проектом може бути вибудований і скоректований з максимальною точністю;
2. В учня формується почуття відповідальності, адже виконання проекту залежить тільки від нього;
3. Учень здобуває досвід на всіх без винятку етапах виконання проекту.

Індивідуальний освітній проект гуманний не тільки за своєю філософською суттю, але й у моральному аспекті, тому що сприяє інтелектуальному самостійному розвитку особистості учня. Проект стимулює подальшу дослідницьку або науково-дослідну діяльність за темою (предметом). Не можна недооцінювати значимість групових проектів, при виконанні яких у проектній групі формуються навички співробітництва, виявляються лідери, проявляється елемент змагання й підвищується мотивація учасників [3].

Аналіз педагогічної літератури й практичної учбово-проектної діяльності дозволив виділити основні вимоги до навчального проекту:

1. Робота над проектом завжди спрямована на дозвіл конкретної, причому соціально-значущої проблеми – дослідницької, інформаційної, практичної. В ідеальному випадку проблема ставиться перед проектною групою зовнішнім замовником.

2. Планування дій з дозволу проблеми – іншими словами, виконання роботи завжди починається з проектування самого проекту, зокрема, – з визначення виду продукту й форми презентації. Найбільш важливою частиною плану є послідовна розробка проекту, у якій приводиться перелік конкретних дій із вказівкою результатів, строків і відповідальних. Однак, деякі проекти (творчі, рольові) не можуть бути відразу чітко сплановані від початку до кінця.

3. Дослідницька робота учнів як обов’язкова умова шкільного проекту. Визначальна риса проектної діяльності – пошук інформації, що потім обробляється, осмислюється й представляється учасниками проектної групи.

4. Результатом роботи над проектом, інакше кажучи, його виходом, є продукт, що створюється учасниками проектної групи в ході рішення поставленої проблеми.

5. Подання готового продукту з обґрунтуванням, що це найбільш ефективний засіб рішення поставленої проблеми. Іншими словами, здійснення проекту вимагає на завершальному етапі презентації продукту й захисту самого проекту.

Таким чином, проект – це “п’ять П”: проблема – проектування (планування) – пошук інформації – продукт – презентація. Шосте “П” проекту – це його портфоліо, тобто папка, у якій зібрані всі робочі матеріали, у тому числі чернетки, денні плани, звіти й ін.[5].

На даному етапі розвитку методу проектів силами вітчизняної педагогічної науки й практики в науково-методичній літературі добре показані можливості цього методу, його переваги в досягненні якісно нового рівня навчання й виховання. Позитивний педагогічний досвід при його поширенні має потребу в науково-методичному супроводі: осмисленні, узагальненні, класифікації й окресленні рамок його ефективного застосування. Розвиток інноваційної практики викладання дозволяє виділити певні досягнення в області проектних освітніх технологій:

- велике різномаття освітніх ситуацій успішного використання навчального проекту;
- спроби класифікації навчальних проектів;
- створення методик виконання навчальних проектів залежно від їхніх типів;
- вибудовування нових курсів із введенням навчальних проектів в освітній контекст;
- організація навчальної настанови, де навчальний проект є провідною освітньою формою, що підкоряє собі освітньо-виховну ситуацію навчального закладу.

Надалі від одиничних випадків використання методу проектів маємо перейти до побудови нової системи навчально-виховної роботи, де специфічні навички проектної діяльності, вироблені й використовані в навчальному проекті, будуть розглядатися як загальнонавчальні. Робота з методу проектів жадає від учителя не стільки викладання, скільки створення розумів для прояву в дітей інтересу до пізнавальної діяльності, самоосвіти й застосуванню отриманих знань на практиці. Керівник проекту повинен мати високий рівень культури й деякі творчі здібності, стимулювати розвиток у дитини пізнавальних інтересів і творчого потенціалу. Створення розумів для такого розвитку припускає виконання педагогом наступних соціально-педагогічних ролей:

- ентузіаст, що надихає й мотивує учнів на досягнення мети;
- фахівець, що володіє знаннями й уміннями в декількох (не обов’язково в усіх) областях;
- консультант, що організує доступ до інформаційних ресурсів, у т.ч. до інших фахівців;
- керівник (особливо в питаннях планування часу);
- “людина, що ставить питання” (по Дж. Пітту) – організатор обговорення різних способів подолання виникаючих труднощів (людина, що задає непрямі, навідні запитання, що допомагає виявити помилки й т.п.);
- координатор групового процесу;
- експерт, що аналізує результати виконаного проекту [8; 9].

Найбільш складним для педагога є питання про ступінь самостійності учнів, що працюють над проектом. Які завдання, що виникли перед проектною групою, повинен вирішувати вчитель, які – самі учні, а які розв’язні через їхнє співробітництво? Наявно, що ступінь самостійності залежить від безлічі факторів: вікових й індивідуальних особливостей дітей, їхнього попереднього досвіду проектної діяльності, складності теми проекту, характеру відносин у групі й ін. Проблема в тім, щоб підібрати такі види й продукти проектної діяльності, які були б адекватні віку учасників проекту. Так, у початковій школі це може бути малюнок або композиція, виконана руками дітей і т.п. Не менш важливо, щоб тема проекту не нав’язувалася дорослими. У крайньому випадку, припустимий вибір однієї з запропонованих керівником тем. Ще краще, якщо пошук теми в групі “учні + учитель” проводиться за принципом “схованої координації”. Планування, реалізація й оцінка проектів також повинні здійснюватися в першу чергу самими дітьми. Не варто забувати, що учень гнітючу частину свого часу завантажений традиційним класно-визначеним навчанням і

змушений грати лише одну роль – виконавця [12]. Самостійна освітня діяльність здатна сколихнути спокійне життя учнів і вчителя, змусить їх переосмислити свої ідеали, співвіднести ці ідеали зі своїми можливостями й переконалися в тім, що їх “ідеальне “Я” стало більше реальним, а самі вони стали відповідати цьому ідеалу в набагато більшому ступені. Навіть невдало виконаний творчий проект має позитивне педагогічне значення. Зникає страх перед невірним висловленням, переборюється психологічна інерція, розвивається творча уява, розробляються технології виконання різних завдань. Тільки самостійна розумова діяльність, уміння самостійно здобувати знання з різних джерел, постійна напруга розуму й волі сприяють розвитку особистості дитини, забезпечують його духовну й соціальну захищеність від негараздів і крутих життєвих поворотів, гарантує конкурентноздатність.

Таким чином, аналіз історії розвитку методів проектів як педагогічної технології дозволяє рекомендувати широке використання методу в середній школі, акцентує увагу на особливих вимогах до особистості педагога й окреслює основні проблеми при практичній реалізації.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абасов З.А. Педагогічні технології й інновації в навчальній діяльності школярів//Шкільні технології. – 2002. – № 5. – С. 56–61.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів Історія методу проектів // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2003. – № 3. – С. 49–52.
3. Веденєєва Т.Е. Проектна технологія як умова кореляції визначеної й позаурочної діяльності учнів // Дидакт. – 2003. – № 3. – С. 50–55.
4. Гатанов Ю.Б. Розвиток особистості, здатної до творчої самореалізації//Психологічна наука й утворення. – 1998. – № 1. – С. 98–99.
5. Гузєєв В.В. “Метод проектів” як окремий випадок інтегральної технології навчання // Директор школи. – 1995. – № 6. – С. 39–47.
6. Гузєєв В.В. Покоління освітніх технологій: інтегральні технології // Хімія в школі. – 2003. – №10. – С. 16–24.
7. Лобанова Н.Е. Метод проектів у практиці навчання // Хімія в школі. – 2005. – № 4. – С. 9–10.
8. Метод проектів у сучасній освіті // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 8–9.
9. Ченців В.М. Педагогічне проектування – сучасний інструментарій дидактичних досліджень // Шкільні технології. – 2001. – № 5. – С. 75–99.
10. Немерещенко Л.В. Організація проектної діяльності // Хімія в школі. – 2005. – № 4. – С. 2–5.
11. Полат Е.С., Бухаркіна М.Ю., Моїсєєва М.Ю., Петров А.Е. Нові педагогічні й інформаційні технології в системі утворення. – М.: Академія, 2001. – 272 с.
12. Полат Е.С. Як народжується проект. – М., 1995. – 87 с.
13. Полат Е.С. Технологія телекомунікаційних проектів // “Наука й школа”, 1997. – № 4.
14. Скоробогатова Г.Г. Личностно ориентированные подходы в образовании. – М.: МИОО, 2002. – 143 с.

**УДК 37 (09)**

**Решету́ха Л.Г.**

### ***ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ОСНОВ ЕСТЕТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ)***

Вироблена протягом усієї історії культури людського суспільства здатність сприймати, оцінювати й перетворювати світ за законами краси завжди була свідченням і одночасно могутнім стимулом розвитку творчих здібностей, соціальної активності та морального вдосконалення людини. Особливу роль в цьому процесі відіграла естетична педагогіка як галузь педагогічної науки, яка активно розвивалася і формувалася в другій половині XIX – на початку XX століття.



Оскільки, проблеми, які становили основи естетичної педагогіки не знайшли відображення у сучасних наукових дослідженнях, *метою* нашої статті є вивчення передумов становлення цієї наукової галузі.

Починаючи з первіснообщинних часів, часів античності, європейського Середньовіччя і до сьогодення питання естетичного виховання завжди посідали належне місце у збагаченні духовного життя суспільства, прагненні до більш інтенсивного розвитку інтелекту, сприянні ідейного і морального зростання людини.

У ранніх формах художньої діяльності вже існували в нерозривній єдності початкові прояви всіх видів виховного впливу. Відомо, що давньогрецька міфологія становила ґрунт для античного мистецтва. Антична культурна спадщина протягом двох тисячоліть була загально значимим орієнтиром для європейської культурно-історичної спільності. Найважливіше місце в естетиці та педагогіці античності належить поняттю гармонії – уявленню про єдність, погодженість протилежностей, які становили єдине ціле.

Великий вплив на розвиток естетичного виховання мали ідеї Сократа, Платона та Аристотеля. Важливе значення для теорії естетичного виховання мали погляди мислителів європейського середньовіччя, доби Відродження, класицизму, представників німецької класичної філософії, а також періоду Просвітництва. В центрі уваги естетики доби Просвітництва стояло питання про поєднання особистого і громадського інтересів, про гармонію між насолодою і обов'язком, красою і користю.

Разом з тим, вітчизняна естетична думка формувалася власним шляхом.

Києво-Могилянська академія протягом XVII – першої половини XVIII ст. була одним із провідних інтелектуальних центрів словянського Сходу, яка відіграла важливу роль як основний центр освіти. Навколо Києво-Могилянської академії зосереджується наукове і літературне життя, в стінах якої отримали освіту відомі громадські діячі, мислителі, письменники, проповідники. Значне місце тут займали гуманітарні науки, зокрема, філософія, логіка, риторика, поетика, класичні мови та мистецтвознавство, закладалися основи психологічних знань. Велике значення для естетичної думки мали шкільні риторики і поетики, а також естетичні принципи мистецтва і літератури. Визвольна боротьба українського народу тогочасного періоду, а також необхідність ідейного опору католицькій експансії зумовили особливу складність розвитку нових естетичних ідей.

Вихованці академії, письменники Є.Славинецький, С. Полоцький, Д.Туптало, Ф.Прокопович, Г. Кониський, відіграли важливу роль у єднанні братських культур на основі розвитку ідеї самоцінності і самодостатності особистості. Естетичні погляди, характерні для XVII століття, проглядалися у художніх, філософських, етичних творах діячів академії. Їх роль у розвитку естетичної думки визначається не стільки власне їх філософськими працями, скільки опрацюванням проблем риторики, поетики, а також створенням шкільної віршованої поезії і драми, тлумаченням філософських творів своїх попередників, зокрема авторів античних часів. Всі ці здобутки у різних видах мистецтва через педагогічну майстерність митця та педагога доносилися до студентів Києво-Могилянської академії. Таким чином, поступово формувалися основи майбутнього напрямку у педагогіці – естетичної педагогіки.

Діячі Києво-Могилянської академії зробили значний внесок і у розроблення проблем естетичного виховання, оскільки це був один із провідних інтелектуальних центрів, який відіграв важливу роль у розвитку української культури, а також поширювався на всі словянські землі. Академія зібрала найбільшу кількість освічених, найкращих на той час діячів науки та культури: це і Петро Могила (засновник академії), Інокентій Гізель, Іанікій Галятовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Лазар Баранович та ін. Усі вони зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної думки, розглядали загальні питання виховання і навчання молоді, розробляли методичні рекомендації. Одні з них присвячували окремі праці проблемам освіти, створювали підручники та навчальні посібники, інші – порушували освітні питання в полемічних працях, виступах, промовах філософського спрямування. Значне місце відводилося дисциплінам естетичного циклу, зокрема художній і музичній освіті.

Випускники академії ставали відомими церковними і політичними діячами, вченими, письменниками: Феофан Прокопович, Стефан Яворський, Дмитро Ростовський (Димитрій Туптало), Григорій Сковорода, Микола Бантиш-Каменський. Певний час у ній навчався Михайло Ломоносов. Роль діячів Києво-Могилянської академії у розвитку естетичної думки визначалася не стільки їх філософськими працями, скільки розробкою проблем, пов'язаних з естетикою, в курсах риторики, поетики, фізики, логіки та їх викладанням. Особливу роль у розвитку естетичного виховання відігравали праці відомих діячів цього періоду, як Петра Могили, І.Вишенського, М.Березовського, Ф.Прокоповича, Д. Бортнянського, А.Веделя. Цікавою вважається думка З.Копистенського, який у своєму творі “Палінодія” підкреслює, що східне слов'янство є прямим спадкоємцем мудрості Платона й Аристотеля та інших грецьких філософів.

Розвиток різних видів мистецтва, основи яких викладалися у Києво-Могилянській академії, мав свою специфіку, що обумовлювало зміст педагогічної діяльності викладачів і разом з тим розширювало спектр проблем, на основі яких формувалися засади естетичної педагогіки того часу.

Значні зміни в 20–30-х роках періоду XVII ст. відбуваються в образотворчому мистецтві. В релігійні сюжети все більш входять світські мотиви, спостерігається переорієнтація на нові естетичні принципи в іконописанні та гравюрі, на основі стилю бароко, який в Україні включив і народні традиції середньовічної культури, й ідеї Відродження. Естетичний ідеал митців українського бароко відбивав нові погляди на становище людини в світі, сповненому дисонансів і суперечностей. Все чіткіше усвідомлюється необхідність відтворення духовної сили людини і фізичної краси реальності.

Нові естетичні тенденції періоду 20–30-х років XVII століття спотерігалися в образотворчому мистецтві, особливо в галузі портретного живопису. До релігійних сюжетів все більш додавалися світські мотиви, зображення святих набували все більшої подібності до звичайних людей. Євангельські та біблійні сюжети з часом зазнали впливу реального життя, і зображення святих все більш стали уподібнюватись образам реальних смертних людей. Переорієнтація на нові естетичні принципи в іконописанні та гравюрі відбувалась на основі стилю бароко, який включав і народні традиції середньовічної культури, а також ідеї Відродження. Митці українського бароко естетичними ідеалами відбивали нові погляди на становище людини в світі, сповненому дисонансів та суперечностей.

Такі зміни в розвитку українського мистецтва спотерігалися із виникненням нових естетичних ідеалів, які відображали зміни у світобаченні художників та шляхах донесення їх поглядів до студентів Києво-Могилянської академії.

Аналогічні процеси значних змін відбуваються також у художньому оформленні книги. Як і ранні рукописні, друковані книги цього періоду оформляються майстерно виконаними мініатюрами – заставками, кінцівками, гравюрами – ілюстраціями, в яких відбиваються риси реальної дійсності, зокрема мотиви національно-визвольної боротьби українського народу.

Найбільш відомий документ історії музичної естетики XIV століття є “Грамати́ка музичі́ська”, складений в 60 – 70-і роки Миколою Дилецьким, свідчить про глибокі зміни, які відбувалися і в музичній культурі. Як відомий композитор і педагог, він сприяв зближенню культури російського, українського і білоруського народів. Історики музичної культури визнають, що “Грамати́ка...” Дилецького була одним із кращих тогочасних музичних посібників. В його системі поєднувались давні церковні мелодії з українськими народними піснями і мелодіями інструментальної музики. Історики музичної культури визнають, що цей твір був одним із кращих тогочасних музичних посібників. Основне значення твору М.Дилецького полягає в обґрунтуванні нового стилю хорового церковного співу. Розроблена ним система партерного співу побудована і на традиціях церковного знаменного співу, і на народному багатоголоссі. В його системі поєднувались давні церковні мелодії з українськими народними піснями і мелодіями інструментальної музики. Музично-естетичні ідеї М.Дилецького справили помітний вплив на музичну творчість його доби.

Музична творчість професійних композиторів українського походження цього періоду розвивалася на ниві зміцнення російсько-українських музичних зв'язків. На такому історичному тлі базувалася ідейно-естетична спрямованість творів М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, які перебували на порозі естетичної думки Нового часу.

Теоретичне осмислення літературної творчості, виражене у творах професорів Києво-Могилянської академії, свідчило про зростання художньої самосвідомості і суспільства в цілому. Літературне життя на Україні в XVII-XVIII ст. можна охарактеризувати активною взаємодією усної поетичної творчості, книжної словесності, насамперед віршової поезії, створюваної на основі старої книжної мови, що поєднувала елементи старослов'янської, давньоруської та народної української мови. Літературне життя на Україні цього періоду характеризується активною взаємодією усної поетичної творчості, книжної словесності, насамперед віршованої поезії, – за умов писемності, створюваної на основі старої книжної мови, що поєднувала елементи старослов'янської, давньоруської та народної української мови.

Професори академії, які викладали поетики, пропонували студентам численні зразки особистих творів, теоретичні принципи, які вони висвітлювали. Мета поетики полягала в тому, щоб навчити студентів мистецтву віршування. На думку авторів поетик і риторик, знання правил повинно сприяти розвитку природного обдарування відповідно до слів Горация про те, що природній геній і науки повинні взаємно поєднуватися.

Важливе значення з погляду естетики мають висловлювання авторів поетик про предмет поезії. В пошуках істинного визначення поезії автори поетик, як правило, наводять міркування, починаючи від Аристотеля до своїх найближчих попередників. Особливе місце в поетиках посідала характеристика драматичної поезії. Для історії естетики ці висловлювання цікаві тим, що вони пов'язані з естетичними категоріями трагічного, комічного і піднесеного.

У поетиках, як і в риториках поняття краси пов'язується переважно з майстерністю літературної форми. Для визначення досконалості і виразності поетичної форми використовується термін “вишуканість”. Головною умовою естетичної досконалості, краси твору вважалась єдність частин цілого, яка обумовлювалася певними формальними вимогами. На основі положень поетик цього періоду складалась система естетичних поглядів поетів Києво-Могилянської школи – С.Полоцького, Д.Туптала, Ст.Яворського. В курсах поетики М.Довгалевського, Т. Олександровича і особливо Г.Кониського аналізуються зразки слов'янського силабічного віршування. Кониський відводить місце для ряду власних віршів, але в основному звертається до творів Ф.Прокоповича і М.Ломоносова. Поєднання традицій книжної культури і нових ідей відображено в драмі –мораліте Г.Кониського “Воскресіння мертвих”, яка була написана для академічного свята, яким відзначалося закінчення курсу поетики.

Особливою популярністю серед поетик тогочасного періоду користувалася поетика Ф.Прокоповича, що розглядала власне питання філософії поезії. Прокопович добре розумів зв'язок філософії і поезії і прагнув по-філософському підійти до з'ясування суті поетичного мистецтва і викладення її під час роботи із студентами. В його поетиці детально розроблені всі основні питання, пов'язані з характеристикою епосу, лірики і драми. Найголовнішими поетичними жанрами він вважав епічну поему і трагедію. Естетичні погляди Прокоповича знаходимо в трагікомедії “Володимир”, яка на той час була першою у вітчизняній літературі п'єсою на національно-історичну тему.

Особливою системою педагогічних поглядів характеризується у Києво-Могилянській академії і викладання риторики. Професор академії Ф.Прокопович, який зробив вагомий внесок у розвиток риторики, вважав її царицею мистецтв. Для нього, як і для багатьох професорів Києво-Могилянської академії, в питаннях риторики головним авторитетом був Аристотель, який першим сформулював закони словесного втілення ораторського мистецтва, заклав основу вчення про мову, стиль і структуру промови. Визначаючи предмет риторики і подаючи точку зору Аристотеля, Платона, Квінтіліана та інших авторів, Прокопович доходить висновку, що найточнішим із них є визначення риторики як вміння говорити. Він

аналізує суспільну, соціально-організаційну та культурно-освітню функції красномовства, наголошує, що темами красномовства мають стати питання життя країни і народу. На думку вітчизняних риторів, як і гуманістів епохи Відродження, риторика й естетика були спорідненими, а ораторське мистецтво – однією із складових частин естетики.

Отже, специфіка видів мистецтв, які вивчалися та розвивалися викладачами Києво-Могилянської академії обумовлювала і педагогічні погляди, на основі яких відбувалося викладання цих видів мистецтв. Надалі естетико-педагогічні погляди викладачів Києво-Могилянської академії стали підґрунтям для створення цілісної системи естетичної педагогіки як науки.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алексієвець Л.М. Києво-Могилянська академія у суспільному житті України і зарубіжних країн. – Тернопіль, 1999. – 263 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів, 1990.
3. Давня українська література: Хрестоматія. – М., 1980.
4. Енциклопедія українознавства / Гол.ред. В.Кубійович. – Львів, 1993. – Т.І. – 399 с.; Т.ІІ. – 799 с.
5. Історія України (курс лекцій у двох книгах) / Л.Т.Мельник та ін. – К.: Либідь, 1991. – 570 с.
6. Огієнко І. Українська культура. – К., 1918.
7. Стратий Л.М., Литвинов В.Д., Андрущенко В.А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. – К., 1982.
8. Чепіга І.П. Ораторське мистецтво на Україні в XVI – XIX ст. // Укр.мова і л-ра в шк. – 1989. – № 10.

**УДК 37 (09)**

**Романько Т.І.**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ***

Необхідність нарощування інтелектуального потенціалу особистості у соціально-економічному розвитку незалежної України вимагає якісно нового удосконалення системи виховання підростаючого покоління. Суспільство, орієнтоване на оптимальне використання можливостей людини зацікавлене в адекватній самооцінці, найбільш повному становленні і реалізації задатків та здібностей особистості.

Ретроспективний аналіз наукових робіт свідчить, що проблема розумового виховання дитини завжди була в центрі уваги вчених. У цьому напрямі працювали К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський. У наш час теоретичні основи навчання розробляють І.А.Зюзюн, І.Д.Бех, О.В.Киричук.

Але, на жаль, як показують результати досліджень, багато положень педагогічної науки ще не знайшли відображення в організації навчально-виховного процесу сучасної школи. Тому метою статті є вивчення стану розробки проблеми в сучасних публікаціях, якісний аналіз досвіду вчителів-практиків, встановлення актуальних напрямів подальшої роботи.

І.С.Якиманська, С.В. Рудаківська, І.О.Виговська, аналізуючи навчально-пізнавальну діяльність підростаючого покоління, вказують, що за умов традиційного навчання в учнів прослідковується адаптація до репродуктивного відтворення інформації змістового компоненту освіти, то метою особистісно орієнтованого навчання повинна стати здатність дитини до перетворення науково-педагогічної інформації на підставі власного досвіду шляхом побудови суб'єктивної моделі пізнання.

Результати дослідження в загальноосвітніх школах м. Херсона показують, що більшість учнів старших класів мають середній рівень інтелектуального розвитку, 30% – нижче середнього і лише 10% – високий.

Вивчення інтелектуальної лабільності, тобто здатності перемикати увагу, вміння швидко переходити від виконання одного завдання до іншого, не допускаючи при цьому помилок, встановлює наявність статистично значимого зв'язку між вказаною властивістю та успішністю респондентів. 90% школярів мають пряму залежність між коефіцієнтом лабільності та успішністю пізнавальної діяльності, 10% – високий коефіцієнт стабільності, але й дуже великий діапазон результатів навчання (від низьких до високих).

Самооцінка вольових здібностей респондентів свідчить, що тільки 40% учнів мають, на жаль, велику силу волі і бажання виконувати поставлене завдання. Хоча відомо, що людина виховується духовно та інтелектуально тільки в процесі особистісної праці, а намагання уникнути продуктивної праці призводять до негараздів і для особистості, і для суспільства. К.Д. Ушинський правомірно застерігав “Якби люди винайшли філософський камінь то біда була б ще невелика. Золото перестало б бути монетою: але якби вони знайшли казковий мішок, з якого вискакує все, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком замінює всяку працю людини, то самий розвиток людства припинився б: розбещеність і бездіяльність полонили б суспільство” [2: 106].

Я.А. Коменський також підкреслював, що праця, і в тому числі розумова, є джерелом існування людини, її багатства і довголіття. Тільки та людина, яка чесно працює може називатися високоморальною. Він вважав, що кожна людина повинна вміти і бажати працювати. Педагог пропонував не тільки виховувати позитивне ставлення до праці та бажання працювати, а й навчати працювати без зайвої трати зусиль, без переливання з пустого в порожнє, без руйнування як результатів своєї праці, так і праці інших людей. Тому, починаючи з дитинства, треба кожного привчати до постійної, кропіткої праці. Головним методом виховання, на думку Коменського, повинні бути вправи. Їх слід використовувати з метою виховання працелюбства, формування вмінь і навичок. Виховувати потрібно не через умовляння та пусті розмови, а через працю, наслідування та діяльність [1].

Слід зазначити, що останнім часом зроблені певні кроки у процесі гуманізації освіти, в утвердженні школяра в ролі повноцінного, активного, свідомого й небайдужого суб'єкта навчання. На наш погляд, реалізації особистісно орієнтованого підходу до розумового розвитку учнів, може сприяти врахування принципів “людського спілкування”, сформульованих В.О. Сухомлинським: пізнання багатогранності дитини; віри в її неповторність і талановитість; визнання природного оптимізму дитини; обережного звернення до її душі й розуму; захисту багатства людської природи в дитячій душі; виховання в учнів самоповаги; утвердження краси в природі й людині [3].

Вагомим внеском становлення нового педагогічного мислення можуть стати думки А.С. Макаренка, про необхідність розумної любові до дітей, чутливого ставлення до важких за долею; вивчення і пізнання особливостей учня; поєднання поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї; неприпустимості приниження особистості людини, навішування ярликів; справедливості, уваги, педагогічного такту вихователя [3].

У наш час, як показують спостереження, здебільшого набуття учнями статусу суб'єкта пізнавальної діяльності педагога пов'язують з активною його позицією у процесі засвоєння знань, правомірно вважаючи, що останні не можна передати. Але Ю. Мальований небезпідставно застерігає: “Розуміння сутності поняття “учень” – “суб'єкт навчання” передбачає не лише активізацію пізнавальних процесів, а й актуалізацію позиції школяра щодо прийняття мети навчання, його змісту і форм, тобто справжнє співавторство учня у конструюванні своєї освітньої траєкторії, про необхідність якої так багато говорять нині” [4: 7].

Тому поєднання методів у системі уроків, з нашої точки зору, мають забезпечити активність школярів на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу.

На наш погляд, деякі педагоги зловживають обмеженою групою методів навчання або одним методом, наприклад, тестуванням. Варто зазначити, що за даними багатьох учених 50% учнів під час реалізації даного методу контролю використовують власну інтуїцію, а не вміння мислити, самостійно знаходити відповідь на питання.

За результатами досліджень Беха І.Д. в загальноосвітній школі І ступеня 30% вчителів зловживають методом стимулювання й учні першого, другого класу сприймають заохочення “авансом” як образу. Хоча, звичайно, в зв’язку з низьким рівнем розвитку емоційно-вольової сфери заохочення слід використовувати набагато частіше у спілкуванні з учнями молодших класів, ніж середніх і старших. Але варто сказати, що необ’єктивність перевірки завдань продукує завищення самооцінки і є однією з причин відставання учнів у загальноосвітній школі. Вимогливий підхід до оцінювання відповідей – обов’язкова умова якості знань, умінь, навичок розумового розвитку дитини. Вчителі під час реалізації контрольної-регулюючого компонента процесу навчання часто орієнтуються на так званий “ореол” учня, допускають підказування, списування з конспектів і підручників. Тому у цих випадках можна стверджувати, що оцінки не є показниками справжнього рівня успішності школяра і відіграють скоріше не позитивну, а негативну роль у навчанні і вихованні особистості.

Серед компонентів навчального процесу методи і прийоми навчання посідають особливе місце. Методи навчання повинні забезпечити розвиток інтелектуальних сил у кожному класі загальноосвітньої школи, сформувані систематизовані знання про наукову картину світу. Досвідчені учителі м. Херсона успішно використовують аналіз конкретних ситуацій, інтелектуальну розминку, мозкову атаку, учбову тематичну дискусію.

Відомі вчителі-новатори ведуть цілеспрямований пошук різноманітних методичних прийомів, реалізують коментоване управління, опорні сигнали, занурення у навчальну інформацію, питання-проблеми та інші.

У зарубіжній школі, як показують результати дослідження М.Ю.Красовицького, активніше йде розробка методики організації самостійної роботи учнів, формування їх вольових якостей.

Цікавим, на наш погляд, є ситуативний метод, який вимагає спочатку на теоретичному рівні проаналізувати випадок з історії якогось відкриття в географії, хімії, фізики, конкретну ситуацію в акції правозахисників, екологів тощо. На другому етапі виконання завдання – сформулювати систему питань, на третьому – знайти, самостійно опрацьовуючи літературу, необхідні відповіді. На заключному етапі – порівняти прогнози учнів з розвитком події, результатами досліджень, рішеннями, які були прийняті в дійсності.

Метод проекту вимагає від учнів уже підліткового віку спланувати предметну і міжпредметну екскурсію, наприклад, в Нью-Йорк; метод інсценування – зіграти роль літературного героя в ситуації, яка не описана автором твору.

У процесі симулятивної гри напередодні зустрічі керівників держав, проведення передвиборної кампанії учні прогнозують їх хід, приймають рішення, формулюють висновки, готують виступи для преси, а через деякий час мають можливість порівняти свої результати з документами реальних подій.

Відомо, що навчальна дискусія поглиблює і закріплює знання, розширює обсяг нової інформації, відпрацьовує вміння доводити, захищати та відстоювати свою думку. Тому дискусію широко застосовують як метод навчання, який в значній мірі сприяє активізації самостійної діяльності учнів. У наш час, з метою реалізації виховної функції процесу навчання зростає потреба у використанні дискусії як методичного прийому, оскільки, як відзначають зарубіжні і вітчизняні дослідники, до його позитивних сторін можна віднести:

- ознайомлення особистості з інформацією, якою володіють інші учасники спільної діяльності;
- можливість аргументовано критикувати і не погоджуватись із запропонованим напрямком пошуку розв’язання проблеми;
- заохочення учнів до співпраці з метою розробки спільного рішення;

- можливість існування різних підходів до вирішення однієї проблеми, розуміння конкретного явища.

У процесі використання методів підсумкового контролю за розвитком інтелектуально-вольової сфери особистості нам здається важливим керуватися такими вимогами:

- якщо учень дійшов неправильного висновку, не варто одразу виправляти його відповідь, бажано запропонувати довести свою точку зору або навести приклади, які показують помилковість його міркувань;
- вчитель не повинен намагатись самостійно узагальнювати основну навчальну інформацію. Слід надавати на цьому етапі пізнавальної діяльності більше активності та ініціативи дитині, стимулюючи і підтримуючи їх мотивацію і вольові зусилля;
- під час викладання різних курсів з метою формування систематизованої уяви школяра про наукову, а не фрагментарну картину світу, важливо дбати про міжпредметні зв'язки, проводити актуалізацію знань, які були сформовані в процесі вивчення предметів;
- не варто вимагати від особистості сприймати інформацію на віру, слід дозволяти піддавати сумніву ті чи інші аргументи, проводити активний пошук об'єктивної істини.

Слід також зазначити, що результати нашого констатуючого експерименту свідчать також і про те, що у багатьох учнів шкіл м. Херсона в процесі розумового розвитку виникають нервово-психічні перевантаження, хоча в наш час є всі умови для успішного використання прийомів психокорекції і психогігієни для оптимізації пізнавальної діяльності особистості. Розв'язання цієї проблеми вимагає від педагогів сьогодення ширше використовувати традиційні засоби мобілізації не тільки фізіологічних резервів дитини, а й формувати в учнів потребу і здатність до психічної саморегуляції. Вважаємо, що у сучасну технологію розвитку інтелектуально-вольової сфери школярів повинні бути запроваджені елементи психокорекційного тренування. В основу такої роботи можна покласти методіку словесно-образного, емоційно-вольового керування станом людини, відомі різновиди аутогенного тренування, які базуються на прийомі навіювання [5].

Вивчення рівня сформованості інтелекту в учнів з нормальними інтелектуальними можливостями та інтелектуальною недостатністю показало, що головна відмінність між ними полягає перш за все у їхній здатності у навчованості.

У нашому опитуванні взяли участь учні, серед яких було 40% дівчат та 54% хлопців. Вони були поділені на 2 (дві) групи: до першої входили учні першого класу спеціальної загальноосвітньої школи №2 м. Херсона; друга група включала в себе дітей першого класу загальноосвітньої школи I–III ступенів с. Чорнобаївка.

Аналіз структури інтелекту показав, що при вивченні узагальненості мислення на наочно сприйнятому матеріалі, який не містив прихованого логічного змісту діти другої групи виконали всі чотири етапи роботи одразу без помилок, раціонально, у швидкому темпі і при правильному мовленнєвому опосередкуванні. Такий спосіб виконання дій, на наш погляд, свідчить про здатність до високого рівня узагальнення наочного матеріалу і відсутність порушень просторового сприймання. Відмінною рисою першокласників при виконанні цієї спроби була правильність дій, жвавий інтерес, увага, адекватне ставлення до зауважень і заохочень, безпомилковий результат з першої спроби.

Для першої групи це завдання було доступне лише в розгорнутому варіанті. 8% першокласників виконали всі етапи завдання без помилок, але при неправильному їх просторовому розташуванні. Це свідчить про здатність до високого рівня узагальнення наочного матеріалу, який поєднується з порушенням просторового сприймання, усвідомлення мислительних завдань та порушення гнучкості мислительних процесів. 30% респондентів змогли виконати дії без помилок лише після повторної спроби, з помилками у просторовому розташуванні, при нераціональних діях і у сповільненому темпі. Це свідчить

про знижений рівень здатності до узагальнення, порушення просторового сприймання. 50% учнів правильно виконали завдання тільки після двох спроб. Таке виконання завдання характеризується низьким рівнем узагальнення наочного матеріалу і свідчить про порушення просторового сприймання та логічного мислення.

При узагальненні груп предметів за родовою ознакою 86% дітей другої групи здійснювали групування об'єктів на підставі родових ознак обох груп, що дає можливість говорити про високий рівень здатності до узагальнення та систематизації окремих груп предметів. Разом з тим 14% школярів групували об'єкти, орієнтуючись тільки на зовнішні неістотні ознаки, що свідчить про низький рівень вербалізації узагальнення.

Правильне виконання цього завдання наявне лише в 17% учнів першої групи, а 83% – виконали це завдання неправильно, з орієнтацією на неістотні ознаки, причому найхарактернішим для них є спосіб ситуативного узагальнення. У цих дітей відмічається низький рівень гнучкості мислительних процесів, усвідомленості мислительних процесів.

При аналізі загальної обізнаності було виявлено, що в першій групі опитаних відмічається дуже низький рівень знань – 84% всіх учнів, у 16% наявний середній рівень загальної обізнаності, що характеризується недостатнім розвитком інтелектуальних процесів.

Експериментально перевірені дані доводять, що учні з інтелектуальною недостатністю за деякими параметрами перебувають на рівні своїх однолітків, а за іншими – істотно відстають від них. При вивченні індивідуальних особливостей таких дітей стає очевидним, що їхня інтелектуальна сфера характеризується слабким розвитком образного, невербального мислення при нормальному становленні вербального.

Зміст корекційної роботи слід спрямувати на поступове заповнення прогалин у розвитку дітей і створення основи, на якій можна будувати подальше формування інтелектуальної діяльності.

Керуючись загальною освітньо-виховною метою і враховуючи особливості інтелектуального розвитку школярів, необхідним є використання таких методів та форм навчання, які розраховані не на пристосування до дефекту інтелектуальної сфери особистості дитини, а на послаблення його впливу на психіку, подолання чи його компенсацію.

В цілому вивчення вказаної проблеми свідчить про певні здобутки в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Актуальними напрямками наукових досліджень повинні стати, на наш погляд, перш за все ті, які зможуть забезпечити продуманий, поступовий і систематичний розвиток розумових сил підростаючого покоління, врахувати вікові та індивідуальні особливості кожної особистості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибр. пед. твори. – М: Педагогіка, 1982 – Т. 1. – С. 20-50.
2. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибр. пед. твори: У 2-х т.: – Т.1. – 106 с.
3. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К., КУЗМН, 1998. – 355 с.
4. Мальований Ю. Педагогічна сутність гуманізації навчання // Шлях освіти, 1997. – № 2. – 7 с.
5. Сытин Г.Н. Помоги себе сам. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.



**ДО ПИТАННЯ ПРО ДЖЕРЕЛА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ: НАУКОВИЙ ПОШУК ЩОДО НОВАТОРСЬКИХ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ МИНУЛОГО**

Вивчаючи педагогічний досвід минулого та прагнучи за його допомогою вирішити сьгоднішні проблеми освітньої галузі, визначити найоптимальніші шляхи їх розв'язання, сучасні історики педагогіки у процесі здійснення наукових пошуків неодмінно замислюються над питанням джерельної бази своїх досліджень. Адже цінність історико-педагогічного дослідження визначають не загальні тези, а факти і аргументи, які дослідники черпають з джерел, піддаючи їх критиці, аналізу, встановлюючи їх автентичність і вірогідність. Необхідність такого роду діяльності особливо зросла останнім часом, коли відбулося значне ускладнення структури історико-педагогічного знання, з'явилися нові методологічні підходи, можливість використання раніше заборонених дослідницьких методів та методик.

Джерельна база історії педагогіки, з одного боку, поповнюється значним масивом нових фактів і явищ, у науковий обіг вводяться невідомі або замовчувані досі джерела, а з іншого – відбувається процес очищення її від фальсифікацій і спотворень, долаються нашарування ідеологічно-класового підходу до відбору та інтерпретації джерел. Зросла потреба нового підходу до аналізу і синтезу джерел, що дає змогу з'ясувати їхнє походження, авторство, особливості функціонування в тих конкретно-історичних умовах, в яких вони були створені. У цьому зв'язку доречно навести застереження академіка-секретаря відділення теорії та історії педагогіки Академії педагогічних наук України О.В. Сухомлинської початкуючим дослідникам про те, що “з огляду на зміну сучасної історико-педагогічної парадигми ... зараз неможливо просто процитувати першоджерело або ж переказати те, що науковці вже сказали” [8: 41].

З питанням джерельної бази історико-педагогічних досліджень, як вже зазначалося вище, тісно пов'язане питання про методи його проведення. Сучасний історик педагогіки, працюючи з інформацією про педагогічні події минулого, носіями якої є джерела – письмові документи, усні перекази, звичаї, ритуали й обряди, матеріальні (речові) пам'ятки, образотворчі матеріали – використовує певне коло методів, а саме: реконструкції, пояснення й розуміння. Метод реконструкції розв'язує завдання відтворення ряду подій, що становить реальний зміст історико-педагогічного процесу, розгорнутого у просторі і часі, певних соціокультурних умовах. Мета методу пояснення – розуміння суті й значення історико-педагогічних подій, виділення в них основного й другорядного, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, розкриття механізмів їх виникнення і трансформації, пізнання закономірностей функціонування і розвитку педагогічних подій минулого.

Історико-педагогічний процес як грань культурно-історичного процесу проінятий людськими смислами, осягнення яких ставить перед дослідниками особливі пізнавальні проблеми, бо смисл вимагає розуміння, що заснований на діалозі з джерелами, а через джерела – з їх творцями, що і наповнювали їх людськими смислами. Процедура розуміння дає змогу розглядати джерела як повноправні суб'єкти спілкування, з якими історик педагогіки вступає в діалогічні відносини. Ці діалогічні відносини спрямовані на розуміння специфічної людської реальності, що у кожному новому діалозі народжує новий смисл. Саме тому збережені в історико-педагогічних джерелах і доступні нашому сприйняттю смисли, зміст свідомості і вчинків людей, які ставили і вирішували проблеми освіти, в принципі не піддаються кінцевій, єдино правильній, раз і назавжди даній інтерпретації [4: 9].

Як провадити виявлення, дослідження та використання джерел, правильно їх систематизувати та класифікувати, встановити вірогідність джерельної інформації? На ці питання тією чи іншою мірою дають відповіді сучасні науковці О.В.Аніщенко, Г.І.Артемчук,

Н.М.Кушнарєнко, І.М.Найдьонов, М.І.Сметанський, І.Л.Холковська, В.М.Шейко та ін. Метою даної публікації є розгляд кола джерел та отримуваних з їх допомогою знань щодо новаторських шкіл минулого. А оскільки для вузьких рамок статті і ця конкретна тема є доволі широкою, зосередимося на джерелах знань про два навчально-виховні заклади минулого – Київське дитяче містечко ім. В.І. Леніна та Липецьку школу ім. П.В. Щепкіна, що на Харківщині. Новаторська діяльність обох проходила приблизно в один і той же час та мала певний вплив на розвиток освітньої галузі України.

Вивчення та аналіз різного роду джерел дозволив встановити, що серед вітчизняних новаторських освітньо-виховних закладів минулого одним із найбільших та надзвичайно активним у галузі педагогічного експериментування було Київське дитяче містечко ім. В.І. Леніна, створене в травні 1923 р. на базі дитячих будинків м. Києва. Відомості про створення Ленінська (так Київське дитяче містечко називали у 20-ті роки минулого століття) знаходимо у ряді писемних джерел: матеріалах Державного архіву м. Києва [1], журнальних статтях Б.С. Манжоса [5] і Л.В. Тютюнник [9], дисертаційному дослідженні Л.В. Тютюнник [10].

Зрозуміти умови та причини виникнення дитячих містечок як одного із типів навчально-виховних закладів минулого допомагають освітні документи. Серед таких потрібно назвати затверджене 2.07.1919 р. Радою народних комісарів України “Положення про єдину трудову школу УРСР” [6], що явилось важливим кроком на шляху створення нової школи у пореволюційний період. Нова школа повинна була передусім відповідати новим соціально-економічним і політичним завданням, відображати у системі виховання нові суспільні цінності і відносини. Ідеї і принципи нової педагогіки потрібно було перевіряти і удосконалювати на практиці. У зв’язку з цим виникла необхідність проведення досвідної роботи. У світлі виданої 1.07.1920 р. “Декларації Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей” [12] стає цілком зрозумілою орієнтація освітньої галузі на дитячий будинок як основний освітній заклад, що у складних умовах повоєнного часу мав вирішити завдання матеріального утримання, навчання і виховання дітей.

Отже, організація Київського дитячого містечка як досвідної навчально-виховної установи була викликана рядом чинників, як соціально-економічних, так і педагогічних. Зміна суспільно-політичного устрою після революційних подій 1917 р. призвела до інтенсивних зрушень у різних галузях, в тому числі і в освітній. Назріла потреба змінити систему освіти, створити таку, котра відповідала б вимогам часу. Створення Київського дитмістечка було закономірним соціально-педагогічним явищем загального процесу формування основ нової системи в Україні в пореволюційну добу.

Основні організаційні принципи такого типу навчально-виховних установ як дитячі містечка викладені у “Тимчасовому положенні про дитяче містечко”, що увійшло до “Порадника соціального виховання” за 1924 рік [7]. Згідно цього документа об’єднання окремих дитячих будинків у дитмістечко повинно було проводитися по територіальному і адміністративно-організаційному принципу, тобто складатися з приміщень під дитячі будинки, школу, центральний клуб і бібліотеку, лікарню і амбулаторію, квартири для педагогічного й технічного персоналу, майстерні, господарські будівлі. Для успішної реалізації сільськогосподарського нахилу і самостійного забезпечення продуктами харчування у дитячого містечка, розташованого у сільській місцевості, мала бути ділянка землі, худоба для її обробки, відповідні знаряддя праці. Господарська діяльність дитмістечка була централізованою: усі кошти, що відпускалися на його утримання, та доходи від виробничої бази належали містечку у цілому і використовувались за вказівками планової комісії дитмістечка.

Найвищим керівним органом, котрий вирішував усі питання діяльності містечка, були загальні делегатські збори, за ними йшла Рада містечка, очолювана завідуючим. До Ради входили: завідуючий педагогічною частиною (голова методичної комісії дитмістечка), завідуючий господарською частиною, завідуючий медичною частиною, завідуючі окремими дитячими будинками, голова комсомольської організації, по одному представнику від

організацій-шефів, президія центрального виконкому дітей, один представник технічного персоналу. Центральний виконком дітей обирався на загальних делегатських зборах у складі 1-2 чоловік від будинку-колективу. Йому підпорядковувались виконками окремих дитячих будинків [7: 64–65].

Матеріали Державного архіву м. Києва та дисертаційного дослідження Л.В. Тютюнник дають широкий фактологічний матеріал не лише щодо організаційної побудови та управління Київським дитячим містечком ім. В.І.Леніна, але й відносно особливостей навчально-виховної роботи цього закладу. Навчально-виховна робота дитмістечка базувалася на ідеях нової трудової школи, експериментально-досвідним шляхом намічались шляхи і методи переведення їх в життя, визначалися зміст і методи шкільного навчання, розроблялася система виховання дітей і підлітків, що сприяло вирішенню актуальних педагогічних проблем того часу.

Інформацію про запровадження у Ленінську нових навчальних і виховних технологій знаходимо у такому джерелі як педагогічна персоналія. О.В. Сухомлинська у навчальному посібнику “Українська педагогіка в персоналіях” (2005), подаючи відомості про Б.С. Манжоса – завідувача навчальною частиною дитмістечка, зауважує що саме під його керівництвом у Ленінську вперше в Україні було організоване навчання по Дальтон – плану, суть якого полягала в індивідуалізованому і самостійному опрацюванні навчального матеріалу за “підрядами” на основі “контракту” між учителем і учнем [11: 163]. Такі ж само відомості знаходимо у автобіографічних матеріалах педагога, що зберігаються у Центральному державному архіві громадських об’єднань України [13: 10].

Особливо цінним джерелом є матеріали (статті, доповідні записки, виступи) безпосередніх учасників і організаторів навчально-виховного процесу в досліджуваних закладах. Так, стаття Б.С. Манжоса “Из практики детского городка им. Ленина в Киеве”, видрукована у журналі “Путь просвещения” за 1924 рік, містить докладні відомості про життя Ленінська, зокрема про цікавий досвід дитячого самоврядування, що охоплювало навчання, працю, відпочинок дітей [5: 92].

Слід підкреслити також важливість і цінність архівних матеріалів. Найбільше інформації про Київське дитяче містечко “Ленінськ” зберігається у Державному архіві м. Києва. Крім вже зазначених вище відомостей цього архіву, знаходимо там дані про досвід трудового навчання і виховання у дитячому містечку, підготовку школярів до майбутньої професійної діяльності, організацію учнівської діяльності з громадсько – корисною направленістю. Крім протоколів засідань педради і завідуючих колективами дитмістечка, планів роботи на літо, книги наказів Ленінська, особливо пізнавальними у цьому відношенні є “Доповідна записка до президії Київського Виконавчого комітету про надання землі для створення зразкового агрогосподарства в дитячому містечку” [2] та “Річний звіт про виробничу працю вихованців дитмістечка” [3].

Накопичений педагогічним колективом Ленінська багатий досвід навчально – виховної роботи ставав у нагоді вчителям шкіл і студентам педагогічних вузів, які отримували в дитмістечку консультації та рекомендації, відвідували щорічні виставки, на яких була широко представлена уся робота дитмістечка (навчальна, виховна, клубна та ін.). Інформацію про це знаходимо у дисертаційному дослідженні Л.В. Тютюнник “Проблеми діяльності досвідних закладів Наркомосу України (1922 – 1937 рр.)” [10: 90–92].

Ще одним джерелом історико-педагогічного дослідження можуть слугувати монографії або нариси з історії розвитку навчально-виховного закладу. Саме до такого типу джерел відноситься книга С.Х. Чавдарова “Липецька школа ім. П.В. Щепкіна” (1939) [14]. В ній автор детально проаналізував діяльність школи, зосередившись на історії виникнення і розвитку цього навчального закладу, організації навчальної і виховної роботи, особі незмінного протягом багатьох років директора закладу – Петра Васильовича Щепкіна (1865–1941).

Власне, уся історія школи №2 с. Липці, що на Харківщині, нерозривно пов’язана з ім’ям П.В.Щепкіна, який 1890 року почав вчителювати у Липецькій школі, пропрацювавши

там усе своє життя. В 1924 році його першого серед учителів України за особливі заслуги в організації трудової школи було нагороджено орденом Трудового Червоного Прапора УРСР.

У книзі “Липецька школа ім. П.В. Щепкіна” С.Х. Чавдаров детально розглядає новаторську діяльність цього навчально-виховного закладу, яка проявилася у вихованні в учнів рис патріотизму, інтернаціоналізму, антирелігійній роботі в школі й на селі, розвитку дитячої творчості. Водночас потрібно зауважити, що авторські оцінки книги через наявність в них ідеологічних і партійних підходів потребують нині виваженого і вдумливого аналізу та відповідного ставлення з боку сучасних істориків педагогіки. Проте це зауваження ніяким чином не зменшує цінності книги як джерела інформації.

Підсумовуючи все викладене вище, можна дійти висновку про те, що джерельна база є своєрідним фундаментом будь-якої історико-педагогічної праці, а опанування методами роботи з джерелами – неодмінною умовою успішної дослідницької діяльності історика педагогіки на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики, встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. Кожне історико-педагогічне дослідження відображає конкретні педагогічні явища крізь призму подій та поглядів тієї чи іншої епохи. Тому працюючи з документами та іншими джерелами минулих років варто оцінювати історичні події та факти з урахуванням конкретних соціальних умов того періоду, а також сучасних тенденцій освіти і культури. Важливою методологічною вимогою до історико-педагогічної реконструкції минулого є вимога комплексного використання всіх типів джерел, їх взаємоперевірка і взаємодоповнення, синтез усіх отриманих даних, злиття аналізу джерел з їх педагогічною інтерпретацією.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державний архів м. Києва. – Ф. Р-318. – Оп. 1. – Спр. 2.
2. Державний архів м. Києва. – Ф. Р-318. – Оп. 1. – Спр. 134.
3. Державний архів м. Києва. – Ф. Р-318. – Оп. 1. – Спр. 136.
4. Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс “История образования и педагогической мысли”: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
5. Манжос Б. Из практики детского городка им. Ленина в Киеве // Путь просвещения. – 1924. – №7. – С. 89–99.
6. Положение о единой трудовой школе Украинской Советской Социалистической республики // Вільна українська школа. – 1918–1919 н.р. – С. 49.
7. Руководство по социальному воспитанию. Изд. 4-ое, перераб. – Х.: Главсоцвос Наркомпроса УССР, 1924.
8. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С.41 – 45.
9. Тютюнник Л.В. З історії Київського дитячого містечка ім. В.І.Леніна // Початкова школа. – 1991. – №4. – С. 2 – 5.
10. Тютюнник Л.В. Проблемы деятельности опытных учреждений Наркомоса Украины / 1922 – 1937 гг. / Дис. ... канд. пед. наук. – Киев. – 1992. – 201 с.
11. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та державного управління України. – Ф.166. – Оп. – 1. – Спр. 956. – Арк. 35–36.
13. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Спр. 47515. – К.834.
14. Чавдаров С.Х. Липецька школа ім. П.В. Щепкіна. – К.: Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”, 1939. – 136 с.

**РОЛЬ МУЗЕЮ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПОШУКУ СТУДЕНТІВ**

Розвиток України як самостійної незалежної держави викликав помітні зрушення в системі навчання і виховання молоді. В умовах розбудови національної вищої та середньої школи питання модернізації освітньої галузі стали об'єктивною потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над обґрунтуванням головних засад освіти, вивченням та узагальненням вітчизняної історико-педагогічної думки.

Виходячи з пріоритетних напрямів Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти педагогічна наука в пошуках шляхів і засобів виховання та навчання молоді звертається до вивчення і творчого використання спадщини прогресивних вітчизняних педагогів, діячів освіти й культури минулих років. Такий підхід сприятиме виявленню їхніх теоретичних ідей та досвіду, дозволить поповнити новими матеріалами історію розвитку педагогічної думки України.

У зв'язку з цим нового звучання набуває і історія вищого навчального закладу, яка є цінним джерелом необхідних для нинішнього покоління студентів знань про те, що передувало, було підґрунтям і основою сьогоденних успіхів і досягнень того навчального закладу, який дає їм диплом про вищу освіту. Саме тому у сучасний період підвищується роль музею як осередку освіти і виховання, який сприяє формуванню у молодого покоління національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, забезпеченню духовної єдності поколінь.

У сучасній Україні існує низка музеїв, музейних кімнат, предметом документування яких є педагогічна культура і освіта у їхніх різноманітних проявах. Це музеї, присвячені знаним педагогам і діячам освіти, музеї історії окремих навчально-виховних закладів, історії освіти певного регіону чи території, певної ланки чи виду освіти, історії учительства, діяльності дитячих організацій тощо. Переважання у їх зібраннях (фондах) пам'яток освіти і педагогічної думки дозволяє їх об'єднати назвою "музеї педагогічного профілю". Маючи цінні історико-педагогічні пам'ятки, вони відігравали і відіграють свою роль у розповсюдженні знань про історію освіти, педагогічний досвід різних часів, виховують шанобливе ставлення до надбань культури рідного народу.

Таким чином, педагогічний музей можна розглядати як специфічну форму існування педагогічної культури, яка зберігає найцінніші здобутки цієї культури різних часів у специфічній формі – музейному предметі, збагачує педагогічну культуру продуктами своєї діяльності – науковими узагальненнями, зробленими з використанням музейних джерел, а також специфічними музейними формами трансляції педагогічної культури в часі і в просторі, яка передає новим поколінням минулі й сучасні здобутки цієї культури, та, за певних умов, сприяє педагогічній творчості.

Важливо відзначити вагомий внесок у розвиток музейної справи, організацію краєзнавчих та педагогічних музеїв О.Духновича, І.Тимошенка, В.Гошкевича, О.Мудролюбова, В.Фідровського.

У сучасний період багатопрофільний потенціал музеїв історії вищих навчальних закладів досліджують Є.Пугач, В.Гребенюк, В.Калініченко, В.Астахова, Г.Костаков.

Метою даної статті є висвітлення ролі музею у залученні студентів до краєзнавчого, історико-педагогічного пошуку.

Народженню нового музею має обов'язково передувати ідея і пристрасть, які втілюють в собі актуальну соціальну потребу. Адже музеї – це хранителі пам'яті, які зберігають історію у різних формах і проявах, допомагають сучасникам відчувати зв'язок часів, народів, поколінь. У них оживає історія рідної землі, творчий пошук вітчизняних талантів. Повноцінне життя музею як вогнища духовності, його ефективна діяльність залежить від багатьох факторів. І перш за все, від усвідомлення суспільством, державою, всіма владними структурами всіх колосальних можливостей музею, як організму, який

концентрує пам'ятки історії та культури, зберігає їх, вивчає, передає інформацію, що є своєрідним камертоном духовності, моральності, вартим усілякого захисту, збереження, зміцнення.

До 85-річчя Херсонського державного університету (ХДУ) у вересні 2002 року був відкритий новий музей історії вищого навчального закладу.

Цьому передувала велика пошукова робота. На кафедрі педагогіки та психології були розроблені індивідуальні завдання для студентів III, IV, V курсів, які виходили на педагогічну практику за напрямками: “Юр'ївський учительський інститут та його евакуація до Херсона”, “Херсонський інститут народної освіти”, “Херсонський інститут соціального виховання”, “Херсонський педагогічний інститут імені Н.К. Крупської”, “Історія створення та розвитку факультетів”, “Херсонський педагогічний університет”, “Видатні випускники”.

Студенти активно працювали в обласному архіві, обласній науковій бібліотеці ім. О.Гончара, листувалися з випускниками, записували спогади колишніх викладачів, знаходили нові експонати – раритетні видання підручників та посібників, особисті речі видатних випускників нашого закладу: заслужених вчителів, письменників, учених, державних діячів та діячів мистецтв, спортсменів. Вони розшукали родичів перших викладачів, які приїхали разом із Юр'ївським учительським інститутом:

М.В. Катинського – географа, В.М. Фідровського – історика, а також сина викладача педології та педагогіки О.В. Мудролюбова, який у 20-ті роки ХХ століття створив педагогічний музей у нашому навчальному закладі. Так формувалися фонди з історії минулого університету і водночас накопичувалися матеріали поточного літопису його діяльності. З моменту відкриття музею рада музею та студентський актив продовжували збирати матеріали про минуле університету, а також почали розв'язувати такі важливі завдання, як ведення літопису сучасного університету, відображення видатних подій у спеціальних виставках, популяризація історії ХДУ та його досягнень на сторінках обласних газет, університетської газети “Кафедра”, журналу “Печатное слово” й у телепередачах; виховання студентства на кращих традиціях учбового закладу. Активісти музею встановлювали зв'язки з членами сімей колишніх ректорів, викладачів, видатних випускників: О.П. Аліфанова, М.С. Білого, Г.П. Катренка, В.П. Немченка, А.І. Ніцю, Є.П. Поліщука та інших; збирали спогади, книги, рукописи та решту інших експонатів для музею.

Останнім часом зібрано матеріали про життя і діяльність видатних науковців-випускників ХДУ: О.М. Біляєва –доктора педагогічних наук, професора, вченого-методиста, члена кореспондента АПН України; С.П. Самійленка – доктора філологічних наук, колишнього професора Запорізького педагогічного інституту; Д.Є. Лобера – колишнього заступника міністра освіти УРСР, завідувача кафедри педагогіки Бердянського педагогічного інституту; П.Г. Приходько – кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника відділу Шевченкознавства Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка АН України та багатьох інших.

Багато нового дізналися студенти про колишнього викладача Херсонського інституту народної освіти, завідувача кафедри педагогіки (1925-1932 рр.) К.Т. Федоровського, коли відшукали його доньку Л.К. Федоровську та провели з нею зустріч у музеї. К.Т. Федоровський – автор підручників: “Нариси педагогіки колективу” (Полтава, 1929 р.), “Соціальна педагогіка” (К., 1930 р.). Його кандидатська дисертація була присвячена розвитку мислення і мовлення дитини віком від 2 до 5 років. Ім'я Костянтина Трохимовича Федоровського занесено до “Короткого психологічного словника” за редакцією В.Войтко.

Музей історії ХДУ став важливим осередком науково-дослідної та виховної роботи серед студентів університету.

Великий потенціал музею зумовлений тим, що він дає можливість поєднати старі, давно відомі та вже достатньо випробувані, перевірені часом методи та форми роботи з новими, недавно винайденими.

При музеї створена проблемна група “Історія розвитку та становлення педагогічної освіти на Херсонщині”, працюють громадські екскурсоводи з числа студентів, які проводять тематичні та оглядові екскурсії, у першу чергу для першокурсників, відкрито лекторій “Від Юр’ївського учительського інституту до Херсонського державного університету”. Одним із напрямків роботи музею є патріотичне виховання студентської молоді.

Була проведена велика пошукова робота і встановлено зв’язки з сином колишнього випускника, Героя Радянського Союзу Ю.С. Полонія. Це дало змогу поповнити музей цінними приватними документами і особистими речами. До 60-річчя Великої Перемоги була організована пошукова експедиція “Пишемо книгу пам’яті”. Майбутні журналісти, студенти факультету філології та журналістики збирали інформацію для своїх нарисів про ветеранів Великої Вітчизняної війни, колишніх викладачів та співробітників нашого навчального закладу, записували спогади, брали інтерв’ю, працювали у музеях, архівах, щоб відтворити у слові героїчні долі рятівників людства від фашистів. Ці нариси лягли в основу книги “Освітняни університету у Великій Вітчизняній війні”, яку ми подарували всім нашим ветеранам 9 травня.

У музеї проводяться виховні заходи, присвячені Дню захисника Вітчизни, Дню визволення Херсонщини від німецько-фашистських загарбників. Напередодні Дня Перемоги відбуваються зустрічі з ветеранами війни. Студенти університету зустрічалися з колишніми викладачами, ветеранами війни О.М. Алексєєвим, М.І. Новиковим, О.О. Прилепським, І.М. Проценко, Н.М. Чижиченко. Популярними виховними заходами, що систематично проводяться в музеї, є зустрічі студентів з видатними випускниками нашого вузу, відомими поетами, письменниками, вченими. Гостями музею були: народна вчителька СРСР Ю.М. Черненко, заслужений вчитель УРСР М.С. Лянна, поети-письменники А. Кичинський, В. Кулик, В. Мелешенко; професори ХДУ: Ю.І. Беляєв, О.В. Мішуков, Є.П. Голобородько, Є.С. Барбіна, Л.М. Руденко, В.П. Олексенко та інші.

Спільно з кафедрою педагогіки та психології був проведений круглий стіл “Погляди В.О. Сухомлинського на педагогічний процес”, присвячений 85-річчю видатного педагога, а разом з бібліотекою ХДУ – тематичний вечір “Л. Куліш – поет, прозаїк, публіцист” (до 80-річчя нашого випускника).

До 140-річчя славнозвісного вченого-ботаніка, колишнього професора ХІНО Й.К. Пачоського був проведений спільно з кафедрою ботаніки круглий стіл для студентів інституту природознавства.

До днів науки було проведено 2 наукових семінари “Професори вузу – його випускники”.

Музей історії університету є джерелом матеріалів для багатьох інших форм науково-дослідної та виховної роботи, а його фонди: архівні документи, книги, фотографії використовуються студентами під час написання курсових, дипломних робіт, рефератів із питань історії педагогіки. За розробленою тематикою студенти інституту іноземної філології та інституту психології, історії та соціології написали курсові роботи з тем: “Становлення і розвиток ліцеїв та гімназій в Україні”, “Земські школи Херсонської губернії”, “Випускники ХДУ – народні та заслужені вчителі”, “Видатні вчені України – вихованці Херсонського державного університету”; бакалаврські роботи з тем: “Основні етапи розвитку педагогічної освіти на Херсонщині”, “Розвиток освіти на Херсонщині у роки незалежності України”, “Розвиток освіти на Херсонщині на початку ХХ століття”, “Історія становлення та розвитку Бериславського педагогічного училища” та інші; студент факультету фізичного виховання та спорту С.Попов написав магістерську роботу з історії створення факультету. Останнім часом здійснюється наукова розробка тем: “Історія розвитку жіночої освіти на Херсонщині”, “Українські поети, письменники – вихованці Херсонського державного університету”, “Розвиток та становлення науково-дослідної роботи в ХДУ”, до яких залучені студенти інституту історії психології та соціології, інституту філології та журналістики, інституту іноземної філології.

У музеї постійно організуються тематичні виставки, присвячені ювілеям факультетів, ювілеям видатних педагогів, викладачів університету, відомим випускникам (до 85-річчя славетного педагога В.О. Сухомлинського, до 75-річчя професора О.І. Гедвілло, до 30-річчя інженерно-технологічного факультету тощо).

Аналіз історичного досвіду педагогічних музеїв, музеїв народної освіти виявляє великі потенційні можливості використання цих музеїв у підготовці майбутніх педагогів. У навчально-виховному процесі учбового закладу їх можна використовувати як джерело додаткової інформації до навчальних курсів, своєрідний засіб систематизації знань, дієвий засіб переконання за допомогою педагогічних пам'яток – першоджерел; специфічну сферу набуття практичних навичок педагогічної праці.

Тому у нашому музеї проводяться заняття з історії педагогіки та музейної справи, журналістики, історії дитячого та молодіжного руху України. Враховуючи можливості музею, в ХДУ застосовуються такі форми та методи роботи з використанням музейних засобів:

- оглядові та тематичні екскурсії;
- залучення студентів до виявлення, вивчення та описування педагогічних пам'яток з метою виховання дбайливого ставлення до вітчизняної культури і надання музею практичної допомоги у поповненні та науковій обробці музейних фондів;
- творчі завдання по розробці фрагментів музейних експозицій та виставок, які формують уміння цілеспрямовано відбирати зміст інформації;
- підготовка і проведення музейних екскурсій як специфічного виду педагогічної практики, за допомогою яких можна набути різних навичок та умінь: визначення педагогічної мети, планування змісту інформації, добору найінформативніших та емоційно-виразних опорних сигналів – музейних експонатів для включення їх до експозиційного показу та розповіді, використання різних прийомів активізації пізнання; навичок спілкування з різними категоріями відвідувачів, формувати у відвідувачів настанову на подальший розвиток інтересу до проблематики, якщо такий виник під час відвідування музею;
- підготовка рефератів, статей, курсових та дипломних робіт, оглядів методичної літератури з педагогічної проблематики, оглядів історії розвитку певних видів навчальних посібників з використанням першоджерел фондів зібрань музею;
- використання музейних засобів у різних формах роботи проблемних груп, творчих об'єднань, що мають за мету вивчення творчої спадщини педагога, відродження та використання здобутого досвіду, який може допомогти у вирішенні актуальних завдань сьогодення тощо.

Процес навчання студентів з використанням музейних засобів стає для майбутніх учителів і вихованців також зразком організації музейної діяльності учнів, стимулює дослідницьку діяльність студентів у руслі педагогічної професійної підготовки, прилучає до охорони і популяризації скарбів вітчизняної культури – зрештою сприяє національному вихованню молодого покоління, зростанню музейної культури в суспільстві.

Але реалізація цих потенційних можливостей музею здійснюється при дотриманні певних організаційно-педагогічних умов їх діяльності. На деяких з них наголошували ще організатори педагогічних музеїв в Україні на початку минулого століття. Так, І.Є. Тимошенко застерігав, щоб новонароджений музей не перетворився на своєрідну кунсткамеру, яка не справляє дієвого впливу на шкільну практику, а став би життєдіяльним культурно-педагогічним закладом, корисним учителю, учням, батькам – всім кого цікавить справа освіти і виховання. Найпершою умовою вважався постійний зв'язок музею з навчально-виховним процесом учбового закладу: "... замкненість і нерухомість – риси, зовсім не властиві такому закладу, який має знаходитись у тісному живому зв'язку зі студентським колективом" [1: 17]. Лише стимулюючи педагогічну практику, музей може створити ґрунт і бути джерелом власного розвитку. Друга умова життєздатності музею –



“згуртування і поживлення діяльності місцевих педагогічних сил” [1: 18], організація при музеї педагогічних гуртків, сприяння проведенню виставок, лекцій, видання робіт з педагогічної тематики. Звичайно, це можливо при забезпеченні відповідних матеріально-технічних умов діяльності музею.

Таким чином, музей Херсонського державного університету є своєрідною лабораторією виховання студентської молоді, у якій на основі застосування різноманітних форм і методів просвітницької, наукової та виховної діяльності музею успішно здійснюється формування професійної гідності, усвідомлення студентством соціальної значущості свого фаху, прищеплення йому любові до своєї спеціальності, моральних чеснот та почуття патріотизму.

За значні успіхи у підвищенні ефективності навчального процесу, формуванні та збереженні музейного фонду України, пропаганді пам'яток історії та культури музею історії ХДУ постановою колегії управління культури Херсонської обласної державної адміністрації у 2002 році було присвоєно звання “Народний”, а наказом Міністерства освіти і науки України №353 від 13.06. 2005 року присвоєно звання “Зразковий музей”.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Тимошенко І.Є. К устройству педагогического музея при управлении Киевским учебным округом. – К., 1902. – 22 с.

**УДК 378. 1**

**Сараєва О.В.**

### ***ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПОНЯТТЯ***

У сучасних культурно-історичних реаліях особливої актуальності набуває проблема розвитку історико-педагогічної науки. Події останніх років сприяли розширенню її джерельної бази: видано численні матеріали, документи, відкрито доступ до архівних справ. Це дало змогу заповнити прогалини в історії української педагогіки, повніше відтворити, осмислити історію української школи і педагогічної думки. Адже розвиток історико-педагогічної науки безпосередньо відображає соціокультурні процеси, що відбуваються в суспільстві.

Пошукам нових підходів до вирішення проблем історико-педагогічної науки в Україні приділено велику увагу в численних публікаціях учених.

Значний внесок становлять дослідження О.Сухомлинської. Вона підкреслює, що історико-педагогічна наука перебуває в кризовому становищі і перш за все “потребують перегляду загальні концептуальні засади ..., її понятійно-термінологічний апарат” [11: 30]. Але при цьому “Філософські основи залишаються базовими для реконструкції історії освіти й виховання” [11: 22].

Розв'язанню окремих проблем історико-педагогічної науки присвячено ряд публікацій на сторінках журналу “Шлях освіти”: М.Богуславський “Структура сучасного історико-педагогічного знання” (1999); Н.Гупан “До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні” (1999); Н.Дічек “Історіографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки” (2001), Є.Хриков, О.Адаменко “Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку” (2003), Л.Ваховський “Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми” (2005).

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки відбувається формування окремого напрямку – педагогічної історіографії. Вагомим внеском у її становлення є дослідження Н.Гупана. Вченим видано понад 30 наукових статей, дві монографії “Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні” (2000 р.), “Українська історіографія історії педагогіки” (2002 р.) та захищено докторську дисертацію “Розвиток

історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)” (2001 р.). Автор теоретично обґрунтовує принципово нові теоретико-методологічні підходи до історіографічних досліджень, вперше визначає та вводить в науковий обіг поняття “педагогічна історіографія”; пропонує періодизацію розвитку української історії педагогіки.

Поява нового напрямку розширює коло проблем досліджень, відкриває нові можливості перед науковцями. Адже, “Історіографія є окремим предметним полем історії педагогіки, що вивчає процес нагромадження історико-педагогічного знання шляхом аналізу відповідних праць з позицій конструктивно-генетичного, аксіологічного, синергетичного, системного підходів та застосування адекватних методів дослідження” [4: 18]. У зв’язку з цим актуальності набувають історіографічні розвідки, присвячені дослідженню окремих аспектів історії педагогічної думки, важливою складовою якої є генеза науково-педагогічної термінології.

З огляду на вище зазначене, базове для сучасного історико-педагогічного дослідження поняття “педагогічна система” потребує детального вивчення з позицій походження та розвитку.

Мета публікації – висвітлити окремі аспекти історіографічного аналізу поняття “педагогічна система”.

На нашу думку, на сучасному етапі поняття “система” завоювало міцні позиції і дістало розробку в філософії, соціології, психології, педагогіці та інших науках.

За філософським енциклопедичним словником “система – це сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв’язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність” [13: 584]. Ідея системності в суспільстві формувалася поступово. Філософське її осмислення передувало спеціально-науковим дослідженням. Зародилась ідея системності ще в Античному світі (Платон, Аристотель, Евклід), а пізніше була розвинута Спінозою та Лейбніцем. Представники німецької класичної філософії Кант, Шеллінг і Гегель, з’ясувавши найзагальніші філософські позиції, розробили принципи системності природи пізнання.

З середини ХІХ ст. при вивченні таких складних, динамічних об’єктів, як людське суспільство та біологічний світ починають використовувати ідею системності [13].

У ХХ ст. поняття “система” наповнюється новим змістом і досліджується в контексті системного підходу, який пов’язують з такими науковими розробками, як теорія Богданова, загальна теорія систем Л.Берталанфі, системотехніка тощо [13].

Питанням історії та методології системних досліджень, визначенню сутності понять “система”, “структура”, “зв’язок” присвячені розробки радянських вчених: І.Блауберга, В.Садовського, Е.Юдіна. Під керівництвом провідних науковців створювались дослідницькі групи і лабораторії з даних питань при інститутах природознавства АН СРСР, інститутах філософії АН СРСР і АН УРСР, відбувались наукові конференції. Розробка вище зазначеної проблеми велася в багатьох країнах світу: в СРСР, США, Великобританії, Канаді та інших.

Радянськими дослідниками виділено основні системні принципи: цілісність; структурність; взаємозв’язок системи і середовища, ієрархічність; багатоманітність опису [13].

Термін “система” в науковій літературі вживається в різних лексичних значеннях. У педагогіці визначається як:

- 1) “метод дій, що встановлює порядок, правила чого-небудь”: наприклад, система виховання [12: 193];
- 2) “сукупність думок і положень, що підпорядковуються певним принципам, ідеологічне підґрунтя: наприклад, педагогічна система Песталоцці” [12: 193].

Дане поняття, з’явившись у педагогічній науці, до кінця 60-х рр. не було пов’язане з системним підходом, який “вимагає розглядати педагогічні об’єкти як системи, а саме: визначити склад, структуру й організацію основних компонентів, встановити провідні взаємозв’язки між ними; виявити зовнішні зв’язки системи, виділити з них головний; визначити функції системи та її роль серед інших систем; встановити на цій основі закономірності і тенденції розвитку системи в напрямку її цілісності” [10: 131].

У 70-ті роки ХХ ст. у педагогіці швидкими темпами зростає кількість публікацій, що висвітлюють різноманітні аспекти застосування системного підходу. Але поняття “педагогічна система” в навчальній літературі було відсутнє взагалі.

80-ті роки ХХ ст. характеризуються переосмисленням можливостей системного підходу, його конструктивним аналізом. Процес навчання розглядається як “складна, цілісна система, тобто як упорядкована сукупність взаємопов’язаних і розташованих в певному порядку елементів цілісного утворення” [5: 34]. У підручниках для студентів вузів наряду з такими педагогічними категоріями як “дидактична система”, “виховна система”, з’явився і почав використовуватись термін “педагогічна система”.

У радянській науковій педагогічній літературі до розробки цього поняття звертаються В.Беспалько, Ф.Корольов, Н.Кузьміна та інші. Проте дані дослідження не носять системного характеру.

Радянський вчений-теоретик Ф.Корольов звертає увагу на те, що в педагогічних дослідженнях рідко застосовується системний підхід, який насправді завжди повинен бути одним з провідних методологічних основ. Він відносить педагогічну систему до великих, яким притаманні такі ознаки, як: цілісність, взаємозв’язок із зовнішнім середовищем [6].

Педагогічні системи як цілісні явища, на нашу думку, можуть бути описані за допомогою ознак обґрунтованих В.Афанасьєвим, а саме:

- інтегративні якості, які притаманні всій системі, а не окремим її елементам;
- складові елементи; структура, що являє собою зв’язки і відношення між частинами й елементами;
- функціональні характеристики;
- комунікативні якості, що проявляються у зв’язках з навколишнім середовищем;
- історичність, наступність [2].

Теоретичні основи поняття “педагогічна система” визначено Н.Кузьміною. Дослідниця тлумачить педагогічну систему як “множину взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей” [7: 10]. Вона шляхом дослідження появи і зникнення педагогічних систем виділяє їх структурні і функціональні компоненти.

В.Беспалько визначає педагогічну систему як “певну сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із закладеними якостями” [3: 6]. Він виділяє наступні елементи: “учні, цілі виховання (загальні і часткові), зміст виховання, процеси виховання (власне виховання і навчання), учителі (або ТЗН), організаційні форми виховної роботи” [3: 7].

На думку В.Беспалько, всі педагогічні явища, що виникатимуть, знайдуть собі логічне пояснення в структурних змінах елементів педагогічної системи, їхніх якостей і характеру зв’язків між ними.

Як динамічну педагогічну систему – невід’ємну складову соціальної системи – репрезентує педагогічний процес В.Сластьонін. Взаємопов’язаними компонентами педагогічної системи виступають: “педагоги і вихованці (суб’єкти), зміст освіти і матеріальна база (засоби)” [10: 131]. На його думку, види педагогічної системи (дитячий садок, школа, станція юних туристів, ...) відрізняються виключно своїм призначенням і, безумовно, як наслідок, особливостями організації і функціонування.

З 90-тих років ХХ ст. у навчальній і науковій літературі при аналізі процесів і явищ переважає системний підхід, загальноживаним стає поняття “педагогічна система”. Але воно використовується наряду з основними педагогічними категоріями без жодних ґрунтовних пояснень.

Заідеологізованість і недостатність розробки проблеми залишили потребу обґрунтування сутності поняття, його структури, складових компонентів, тому науковці і далі продовжують пошуки.

У світлі нових уявлень “на мові понять недиз’юктивності, розмаїття, поля можливостей” В.Кушнір робить спробу визначити особливості педагогічних систем. В основу дослідження автор покладає розробки Н.Кузьміної та приходиться до висновку, що “педагогічні системи поєднують відмінності, суперечності, протилежності: колективізм і індивідуалізм, раціональне і ірраціональне, абстрактне і чуттєве, визначене й невизначене, закономірність і хаотичність, інтелект і емоції тощо. Компоненти педагогічних систем розвиваються в різних темпах, що означає кількісні та якісні відмінності, пов’язані з рухом та розвитком” [8: 85].

Дослідники педагогіки вищої школи, зокрема, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак, звертають увагу на те, що у вузі також склалась своєрідна педагогічна система. До її структури увійшли такі елементи:

1. Державне замовлення України;
2. Дидактичні завдання діяльності викладача;
3. Сучасні технології навчання” [9: 252].

У напрямі розробки комп’ютерних технологій навчання групою російських вчених під керівництвом професора Г.Александрова наряду з поняттями “педагогічний процес”, “педагогічна технологія” розглянуто і “педагогічну систему”.

Автори визначають “педагогічну систему” як “систему, що характеризується цілеспрямованим на розвиток учня функціонуванням, особливими структурами, зв’язками і відношеннями між її елементами” [1: 135]. На основі символічного визначення системи ними

запропоновано формулу педагогічної системи: “ $\sum: \{M\} \{X\} F, G$ ”, де

**M** – включає такі елементи, як: учитель, учень, зміст освіти і виховання (як правило регламентоване певними планами і програмами), засоби навчання і виховання (в загальному випадку – умови навчання і виховання);

**X** – зв’язки і відношення між цими елементами, що реалізуються у вигляді методів і прийомів, організаційних форм навчання і виховання, а також різноманітних форм і видів спілкування між вчителем і учнями, учнями один з одним, відношення учнів до змісту і засобів навчання і виховання” [1: 135].

Що ж являють собою **F** та **G**?

**F** – функція системи, яка визначається “як формування, розвиток особистості учня, а системоутворюючим фактором **G** – вважати діяльність, що набуває різноманітного характеру і забарвлення в тих чи інших педагогічних системах, що функціонують в різних соціальних і етнічних умовах” [1: 135].

Учені, аналізуючи розробки Н.Блауберга, В.Садовського, Е.Юдіна, виділили наступні особливості педагогічних систем: “це органічні, цілеспрямовані, соціальні, динамічні, відкриті, вірогідні системи, що самоорганізуються. Є всі підстави віднести педагогічні системи до великих” [1: 137].

Таким чином, оригінальність підходу російських вчених полягає в тому, що вони запропонували формулу педагогічної системи на основі попередніх розробок.

Аналіз педагогічної літератури показав, що більшість системних досліджень розпочинались з визначення поняття, компонентів і структури педагогічної системи. Результати цих розвідок досить різні та іноді навіть суперечливі. Але доцільно зауважити, що проаналізовані підходи до педагогічних систем виключають такий компонент як “сім’я”. З цим принципово не можна погодитись, адже саме сім’я, як носій самобутньої національної культури, бере повноцінну участь в навчально-виховному процесі.

Важливим і малодослідженим є вивчення авторських педагогічних систем.

В. Сластьонін до авторських педагогічних систем відніс ті, в основу яких покладено нетрадиційні підходи та ідеї. “До них дійсно можна зарахувати педагогічні системи Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського, Л.М.Толстого, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, В.А.Караковського і багато інших систем педагогів-класиків, сучасних педагогів-новаторів і керівників навчально-виховних закладів” [10: 133].

Російські вчені під керівництвом професора Г.Александрова звернули увагу на авторські педагогічні системи, в яких “діяльність, зв’язки і відношення між елементами системи набувають тієї чи іншої спрямованості, особливих форм і видів” [1: 137].

Таким чином, проведений нами історіографічний аналіз дає підстави констатувати той факт, що єдине, загальноприйняте визначення поняття “педагогічна система” відсутнє. Всі існуючі сьогодні розробки є авторськими. Наукові теорії В.Беспалько та Н.Кузьміної покладено в основу більшості сучасних розвідок. Крім цього, на нашу думку, потребують більш детального вивчення авторські педагогічні системи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В., Чшиева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // *Educational Technology & Society*. – 2000. – № 3 (2). – Р. 134–149.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., 1980.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
4. Гупан Н. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Дис. ... докт. пед. наук. – К., 2001. – 18 с.
5. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 34 с.
6. Королёв Ф.Ф. Системный подход и возможности применения в педагогических исследованиях // *Советская педагогика*. – 1970. – №9. – С. 103-115.
7. Кузьмина Н.В. Понятие “педагогической системы” и критерии ее оценки // *Методы системного педагогического исследования* / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 12 с.
8. Кушнір В.А. Характеристика особенностей педагогических систем / *Педагогіка і психологія* – 1999. – №4 – С. 83-91.
9. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”, 2000. – 368 с.
10. Слостенін В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших пед. учебн. заведений / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 576 с.
11. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Сост. В.В.Виноградов, Г.О.Винокур: Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. – Т.4 – 194 с.
13. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989 – 815 с.

**УДК 37(47.71)(09)**

**Саф’янюк З.Г.**

### ***ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДІВ РЕАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (XVIII– XIX СТ.)***

На сучасному етапі реформування системи національної освіти особливо доцільним є вивчення педагогічного досвіду європейських країн. Неабиякий інтерес для нас становить дослідження розвитку і діяльності різних типів середніх шкіл, у тому числі реального спрямування, оскільки реальні школи та реальні гімназії забезпечували профілізацію загальноосвітньої підготовки молоді з метою її вступу до вищих технічних навчальних закладів.

Метою даної статті є дослідження аспектів становлення і розвитку реальних шкіл в Європі у (XVIII– XIX ст.).

Вивченню історії розвитку реальної освіти присвячували свої праці Баїк Л., Ступарик Б. (шкільництво на західноукраїнських землях), Курляк І. (гімназійна освіта), Прокоп І. (шкільна політика Галичини), та інші. Однак, питання вивчення особливостей та шляхів розвитку змісту реальної освіти є малодослідженим.

Проект однієї з перших реальних шкіл склав у *Німеччині* пієтист Землер у 1705р. Започатковані пієтистами реальні школи були покликані давати убогій молоді більше природничо-математичних, технічних, практичних і “руководільних” знань на рівні загальної середньої освіти. З цих причин питома “вага” гуманітарних дисциплін у змісті освіти цих навчальних закладів була свідомо занижена. Це пояснювалось тим, що на думку засновників цих установ така молодь і так не мала наміру вступати до університету з домінуючою там латиною. Міське самоуправління м. Галле надало допомогу, і школу було відкрито у 1708р. для 12 учнів. Навчальний план цієї першої реальної школи складався із таких предметів: 1) математика; 2) фізика і механіка; 3) природознавство; 4) малювання; 5) астрономія; 6) географія; 7) законодавство [7: 312]. Школа, проіснувавши кілька років, розпалася через відсутність коштів [17: 21]. Ідея створення спеціальних ремісничих шкіл, в яких поєднувалась загальна освіта з навчанням різним ремеслам, отримала широке розповсюдження. Така ідея відображала потреби міщан в навчальних закладах напівзагальноосвітнього, напівпрофесійного типу [15: 111]. У XVIII ст. подібні реальні школи виникають у ряді міст Німеччини (Гальберштадт – 1764р., Бреславль – 1765р., і т.д.) [13: 59]. Із реальних шкіл найбільш відомою була “Економічно-математична реальна школа” в Берліні, відкрита в 1747 пастором Геккером, яка проіснувала під назвою “Королівська реальна школа” аж до XX ст. [15: 111]. Ця школа налічувала вісім класів: математичний, геометричний, архітектурно-будівний, географічний, фізичний або природничих наук, мануфактурно-комерційний, торговельний та економічний. Як бачимо, тут були не лише загальноосвітні, але й професійні класи. Учні могли обирати той чи інший спеціальний клас за своїм бажанням [7: 312]. У цій школі викладались три мови (німецька, французька та латинська), механіка, математика, архітектура, історія та географія. Крім цього, в навчальний план школи Геккера включались різні ремісничі курси [17: 21]. У всіх класах, крім відповідних дисциплін, викладалося ще й малювання. Практикувались екскурсії в майстерні [7: 312]. Цей навчальний заклад користувався великим успіхом, і за його зразком у різних містах Німеччини було відкрито ще цілий ряд таких шкіл [17: 21]. У другій половині XVIII ст., в період швидкого зростання мануфактури в Німеччині, при гімназіях стали виникати реальні або бюргерські класи і відділи для тих, хто бажає вивчати природознавство, прикладні науки і малювання [7: 312–313].

Наприкінці XVIII століття у Німеччині поряд з пієтистами представники іншої прогресивної педагогічної течії – філантропісти теж засновували навчальні заклади нового типу. Так педагог Й. Базедов заснував у 1774 р. в м. Дессау перший – філантропін [8: 1–2]. Згодом такі школи виникли і в інших містах Німеччини. Вихованці філантропінів поділялись на 3 категорії: академісти (діти, що готувались до вступу в університети), педагогісти (майбутні вчителі) та фамулянти (діти з бідних родин, які могли претендувати тільки на кар’єру гувернера) [10: 49]. Курс навчання академістів у філантропіні був побудований з таким розрахунком, щоб забезпечити вихованцям підготовку до продовження навчання в університеті. До навчального плану були включені німецька, французька, латинська і грецька мови, філософія, мораль, математика, природознавство, історія, географія, малювання, музика, їзда верхи. Філантропістами також було запроваджено в школі працю як навчальний предмет [17: 94].

До кінця 50-х років XIX ст. у Німеччині єдиним типом середньої школи, який давав право вступу до університету все ж була класична гімназія. З часу заснування її Штрумом латинська і грецькі мова та література, як і раніше, становили тут головну частину навчання; поряд з ними вводилися, проте, й інші предмети (арифметика, географія). Після закінчення Тридцятилітньої війни гімназії, які дуже потерпіли від руйнування міст, відбудовувалися. Поряд з гімназіями широко розповсюдились і реальні школи. Для такого типу шкіл у 1859 р.

міністр духовних, навчальних і медичних справ Пруссії Бетман-Гольвег видав “Положення про викладання й екзамен в реальних школах” [19: 26–27]. Згідно з цим документом реальні школи поділялися на 2 типи: реальні школи I розряду з дев’ятирічним терміном навчання, котрі містили у навчальних планах латинську мову (грецька не вивчалась) [9: 128]; і реальні школи II розряду з меншим терміном навчання, в яких латинська мова викладалась факультативно. Третім типом реальної школи була підвищена міська школа із семирічним терміном навчання і з тим навчальним планом, за яким працювала реальна школа I розряду, тільки без латинської мови. Навчальний план 1859 р. по суті став метричним свідоцтвом реальної школи [18: 154]. Пруське “Положення” незабаром отримало широке розповсюдження в більшості німецьких держав.

Згодом, 7 грудня 1870 р. було видано постанову, згідно з якою випускники реальних шкіл I розряду отримали право вступу на філософський факультет університетів для спеціалізації з математики, природознавства й нових мов. Разом із тим, після закінчення університету випускники-реалісти отримували право викладати у всіх середніх навчальних закладах і допускались до складання екзамену на звання учителя середньої школи [19: 27].

У кінці XIX ст. міністр духовних справ і освіти Німеччини видав нові навчальні плани для середніх навчальних закладів. Згідно з цими планами було визначено такі типи середніх шкіл: гімназія, реальна гімназія, підвищена реальна школа (*oberrealschule*) – всі з дев’ятирічним терміном навчання [18: 157]. Неповну середню освіту давали шестирічні заклади – класична прогімназія, реальна прогімназія [16: 514]. Крім того, до цих неповних середніх навчальних закладів примикала “семикласна реальна школа” (яку часто називали *höhere Bürgerschule*). Вона була призначена для тих, хто не мав наміру продовжувати свою освіту у повній середній, а потім і вищій школі. У реальних гімназіях грецька мова не вивчалась, більше уваги ніж у класичних гімназіях надавалось природничо-математичним дисциплінам (92 год. або 32,7%), проте й тут релігія і гуманітарні предмети (189 год або 67,3%) значно домінували [18: 157]. У “підвищеній” реальній школі, на відміну від реальної гімназії, латину не вивчали, а більше часу приділялося для засвоєння математики, хімії (з мінералогією) та новітніх мов [19: 258]. У цих навчальних закладах, у порівнянні з гімназіями, більше уваги приділялося природничо-математичним дисциплінам. Проте у всіх цих школах на вивчення гуманітарних предметів відводили значно більше часу, ніж на реальні. Програми і навчальні плани кожної з дев’ятирічних середніх шкіл давали змогу молоді продовжувати навчання у вищих технічних закладах чи університетах [19: 110–113]. Це стало можливо після того, як у 1900 році дев’ятикласні навчальні заклади і класичну гімназію зрівняли у правах [14: 138].

*Англійська середня школа* в XVII–XVIII столітті розвивалася за зразком граматичних шкіл, відкритих ще в XIV–XVI столітті. Усе навчання тут обмежувалося древніми мовами. Маючи гнучку систему організації, англійські граматичні школи лише на початку XIX ст. спробували адаптувати зміст освіти до тогочасних умов. На це вплинув той факт, що все більша кількість молоді покидала школу для заняття бізнесом, ремеслом чи торгівлею. Тому було проведено поділ середніх навчальних закладів на публічні (громадські) й місцеві (ті, що відкривалися міськими самоуправліннями) [10: 52]. Публічні школи (“*Publik Schools*”) – це пансіонати для еліти англійського суспільства. Навчальний план кожної з таких шкіл Англії в розглядуваний період будувався по-своєму через те, що шкільна справа не регулювалась ні державою, ні церквою. У навчальний план, як правило, входило вивчення класичних дисциплін, древніх і нових мов, математики [4]. Місцеві ж школи не були такими односторонньо-класичними і відрізнялись значною свободою [7: 199]. Більшість таких навчальних закладів намагалися дати своїм учням (віком від 10 до 17 років) належну загальну підготовку. Тут зміст освіти був більш різностороннім, оскільки школярі поряд з латинською (грецька не передбачалась планами) опановували ще й новітні мови, математику, географію; значну увагу зосереджували на технічних дисциплінах. Причому на вивчення природничо-наукових предметів відводилося значно більше навчального часу, ніж на засвоєння нових мов [9]. Однак, зазвичай переважна більшість англійських середніх навчальних закладів мала суто класичний, навіть схоластичний характер. Лише, починаючи з

80-их років XIX століття, відбулося активне поживлення у справі реформування “старої” школи, спостерігалися спроби наблизити її до життя шляхом запровадження ряду природничо-історичних та математичних дисциплін і надати їй більш реального характеру [19: 118].

У кінці XIX – на початку XX ст. з’являються середні школи-інтернати – “Нові школи”. Вони відкривалися і утримувалися приватними педагогами або педагогічними організаціями [5: 8]. Перша “нова” школа для хлопчиків була створена Сесилем Рейди (1858–1932) в 1889 р. у сільській місцевості Аббатсхолм (Англія) [4: 233]. Метою цих “нових шкіл” було виховання всебічно розвиненої ініціативної особистості, яка б уміла практично використовувати здобуті знання в боротьбі за життя в умовах колонізації; приймати рішення поза вітчизною [3: 228]. За своїми навчальними планами “нові школи” були досить близькими до реальних гімназій, оскільки тут викладали і класичні мови [4: 10]. При цьому зміст навчання не мусів бути однаковий для всіх; учень міг собі добирати його залежно від своїх інтересів та здібностей [20: 233]. За прикладом Аббатсхолма в Англії й континентальній Європі був відкритий ряд нових шкіл. На межі XIX – XX ст. у Західній Європі їх налічувалося біля двадцяти п’яти [3: 233].

Франція у той час найуспішніше з усіх країн Європи розбудувала військові навчальні заклади. Прикладом таких освітніх закладів була артилерійська школа в Ля Фере (1682 р.). Саме тут з’явився термін “інженер”, яким спочатку називали військових інженерів. Розвиток військових шкіл спричинив утворення у Франції у XVIII ст. аналогічних цивільних; в їх числі були школи побудови доріг і мостів (Париж, 1747), гірничих (Париж, 1763) тощо [21: 8].

У 1795 р. за проектом Лаканалія і Дону були засновані центральні школи [1: 357]. Прикладом такого типу шкіл була Паризька центральна школа публічних робіт (Ecole Centrale des travaux Publics) [22: 12]. Ці школи давали різнобічну природничо-наукову й гуманітарну освіту. У 1802 р. вони були ліквідовані Наполеоном. Замість центральних шкіл діяли шестирічні ліцеї і коледжі (перші знаходились на державному бюджеті, другі – на місцевому, навчальні плани ж – однакові). Древні мови знову стали основними предметами [13: 135–136].

Лише у 1833 році (“закон Гізо”), з’явилися перші, і досить слабкі, на думку Демкова Н.І., початки реформи, коли були засновані школи з реальним курсом [2: 395]. Міністром Гізо у середніх школах було дещо посилено викладання математики, природничих наук, історії і нових мов. Вплив церкви на школу був дещо послаблений, хоча священики все ж залишались у складі шкільних комітетів. Швидко розвивалась і професійна школа. Однак, боротьба між прихильниками і противниками реформи школи йшла з перемінним успіхом [13: 136–137].

У 1852 р. (“реформа Фуртеля”) структура й програми ліцеїв і коледжів зазнали важливих змін. Курс навчання був поділений на три відділення: елементарне, граматичне й вище. У вищому відділенні вводилася біфуркація, тобто створювалися дві секції – наукова й літературна. У літературній секції більше місця приділялося древнім мовам і предметам гуманітарного циклу, у науковій секції – природознавству й фізико-математичним дисциплінам. Бакалаври літературної секції могли продовжувати освіту в університетах. Бакалаври наукової секції – у промислових, комерційних, медичних та природничо-наукових вищих школах [4: 213–214].

З 1879 р. міністром освіти був призначений Жюль Феррі. Під час реформи Ж. Феррі у 1880 р. були розроблені нові навчальні плани середньої школи, в яких більше уваги приділялось вивченню природничих наук [6: 10].

Наприкінці XIX ст. у Франції склалась чітка система середньої освіти. У неї входили ліцеї та колежі. Ліцеї навчали стародавніх мов, риторики, логіки, етики, математики і фізичної культури. Комунальні коледжі частково працювали за програмами ліцеїв, звертаючи особливу увагу на латинську і французьку мови, математику, історію й географію [19: 120].

Одна із перших в Європі державних реальних шкіл була відкрита в Росії у Москві у 1701 р. для підготовки фахівців з військової й морської справи, суднобудівників, геодезистів



та ін. У середніх математичних класах (“цифрній школі”) навчали арифметиці, геометрії, тригонометрії; у старших (спеціальних) класах викладалися географія (головним чином математична), морська астрономія, геодезія, навігація та фехтування [12: 23–24].

Головним напрямком у розповсюдженні реальних знань з початку XIX ст. стало створення реальних класів і додаткових курсів при повітових училищах та гімназіях. При повітових училищах реальні класи різних напрямків: а) промислові, б) комерційні, в) сільськогосподарські, г) морехідні й ін. Вони стали особливо широко поширюватися в 30–40-х рр. XIX ст. Значна частина їх мала на меті підготувати своїх випускників для роботи в промисловості [12: 233]. У них викладалися крім інших предметів прикладна арифметика, механіка, малювання й креслення [16: 649].

Уже в перше десятиліття XIX ст. у ряді гімназій були відкриті спеціальні комерційні, сільськогосподарські, лісові та ін. класи [12: 228–229]. У 30-тих роках XIX ст. урядом робляться перші кроки до створення особливого роду гімназії – реальної, яка призначалася для осіб недворянського походження [9: 123]. Такий реальний курс був введений в 1836 р. в гімназії Петербурга. Передбачалось викладання англійської мови, природничої історії, технології, комерційної арифметики, лінійного та архітектурного креслення, комерційного права, бухгалтерії та каліграфії. Через три роки в Москві була відкрита гімназія, яка мала два курси: головний, або реальний, і класичний. Викладання реальних наук починалося з IV класу. Запровадження реальних відділень у гімназіях було обумовлено потребами промисловості, що розвивалася. Напрямок роботи реальних класів визначався особливостями економічного розвитку місцевості, у якій діяла гімназія [12: 229–230].

Компромісно було вирішено питання про характер гімназійної освіти з сильним нахилом в сторону класичної у “Статуті гімназій та прогімназій Міністерства народної освіти (1864 р.)”. У ньому вже чітко вказуються два типи загальноосвітніх середніх шкіл – семирічні класичні та реальні гімназії [16: 672]. Закінчення реальних гімназій давало право продовжити навчання лише у вищих спеціальних навчальних закладах [16: 649], доступ із цих гімназій до університету був закритим [9: 123]. Поряд із гімназіями виникли у 1864 р. також платні і реальні прогімназії – неповні середні навчальні заклади. В основному вони мали 4 класи (рідше 6) при 8-класному курсі гімназії. Учні, що закінчили прогімназію приймалися в наступний клас гімназії без екзаменів [16: 514].

Новий “Статут гімназій і прогімназій відомства Міністерства Народної освіти” від 30.06.1871 скасував реальні гімназії, котрі проіснували неповних 8 років [11: 113]. Замість реальних гімназій Міністерство встановило новий тип середньої школи – реальні училища. Ряд таких училищ було створено за приватною ініціативою ще у кінці 20-тих і в 30-тих роках XIX ст. Їх метою у той час було розповсюдження технічних знань, безпосередньо корисних для промисловців [16: 649]. Ці училища створювалися як середні школи як правило з 6-річним строком навчання та з професійним нахилом у старших класах [1: 283–284]. Статут 1888 р. вніс деякі корективи в роботу реальних училищ. Технічні відділення скасовувалися як такі, що не виправдали свого призначення. Однак, в цей час у Росії доступ до університету і надалі давали лише класичні гімназії [9: 123].

Підсумовуючи вищенаведене, можемо в розвитку європейських закладів реальної середньої освіти виділити наступні періоди:

I період (1701–1833 рр.) – становлення закладів реальної освіти середнього рівня. Нижня межа періоду співпадає з відкриттям першого реального середнього навчального закладу в Росії. Завершився цей етап у рік прийняття “закону Гізо”, коли були засновані у Франції школи з реальним курсом. Для цього періоду характерна поява нових типів навчальних закладів (реальні, міські школи тощо), утримувані як державою, так і окремими особами та різними релігійними орденами. Ці нові школи відзначалися підвищеною увагою до рідномовної освіти, природничих наук та новочасних мов. Незважаючи на це в основі змісту освіти все ще лежала класична складова. Проте спостерігалась тенденція до деякого розширення змісту середньої освіти; впровадження більш активних наочних методів і прогресивних форм організації навчання; підвищення статусу живих розмовних мов і спроби замінити латину у сфері класичної освіти новочасними мовами. Потреба у навчальних

зкладах реального спрямування була мотивована соціокультурними умовами, розвитком торгівлі, науки і техніки. Найбільш активними у створенні реальних шкіл були Росія, Франція та Німеччина.

II період (1833 – 1870 рр.) – розбудова системи реальних навчальних закладів. Верхня межа цього етапу співпадає з роком видання у Німеччині постанови, згідно з якою випускники реальних шкіл I розряду отримали право вступу на філософський факультет університетів. Для цього періоду характерне формування системи середньої ланки реальної освіти за рахунок удосконалення її нормативно-правової та навчально-методичної бази, здійснення реформ середньої реальної освіти. Важливе місце у змісті освіти таких шкіл посідало вивчення нових мов, математики, фізики, природознавства, географії, технічного малювання тощо. Це привело до знищення одностороннього граматичного напрямку в освіті. В гімназіях відбулося розширення змісту навчання за рахунок таких дисциплін, як математика, історія, географія, природознавство. Замість вивчення “мертвих” мов пріоритетне місце при цьому у навчанні відводилося новочасним мовам та предметам природничо-математичного циклу. У процесі розвитку суспільства виникла потреба створення ще й третього, проміжного типу середніх шкіл – реальних гімназій, а також неповних середніх шкіл – реальних прогімназій.

III період (1870 – 1900 рр.) – здобуття повноправності реальних освітніх інституцій, підвищення їх статусу. Період закінчився наданням у 1900 р. у Німеччині права вступу випускникам-реалістам у всі типи вищих навчальних закладів. Для цього періоду характерна боротьба за повноправність реальних навчальних закладів; створення нових навчальних програм більш широких і диференційованих. Унаслідок протистояння між прихильниками теорій формальної та матеріальної освіти, а також процесів демократизації суспільства відбулося проведення шкільних реформ, які мали на меті зближення за своїм змістом класичних та реальних середніх навчальних закладів та розширення прав випускників-реалістів.

В обмеженому обсязі даної статті ми не можемо претендувати на повне дослідження етапів розвитку європейських закладів реальної середньої освіти. Тому це питання повинно стати предметом окремого більш широкого вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Демков Н.И. История западноевропейской педагогики. – Москва: Типография товарищества И.Д. Ситина, 1912. – 497 с.
3. Демолен Е. “Приватна школа” в Англії // І. Белкіна, Н.І. Коваленко, Є.І. Яковець та ін. Історія зарубіжної педагогіки: Тексти. – Ніжин, 2004. – С. 228–231.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998. – 268с.
5. Кеминь Г.М. Розвиток ідеї нового виховання у Західноєвропейських педагогів кінця ХІХ – середини ХХ ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. – Луганськ, 2004. – 20с.
6. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996. – 290с.
7. Кравець В.П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1996. – 436с.
8. Курляк І.Є. До питання про сутність та соціально-педагогічне значення теорії філантропізму // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 222–232.
9. Курляк І.Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (ХІХ – перша половина ХХ ст.): Дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01. – К., 1999. – 487с.
10. Курляк І.Є. Загальний огляд історичного розвитку зарубіжної освіти. – Львів, 2000.-70с.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (XVIII – перв. половина ХІХ в.) / Под ред. Пискунова А. – М.: Педагогика, 1976. – 600с.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. ХVІІІ в. – первая половина ХІХ в. / Отв.ред. М.Ф. Шабаева. – М.: Педагогика, 1973. – 608с.
13. Очерки по истории педагогики. Сборник статей / Под ред. проф. Н.А. Константинова. – М., 1952. – 756с.
14. Паульзен Ф. Будучність гімназій // Літературно-науковий вісник, 1901. – Т.15. – С. 138–159.

15. Педагогическая энциклопедия / Под ред. Каирова И.А., Петрова Ф.Н., Богомолова А.И. и др.: В 4т. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.2. – 911с.
16. Педагогическая энциклопедия / Под ред. Каирова И.А., Петрова Ф.Н., Богомолова А.И. и др.: В 4т. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.3. – 879с.
17. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX в. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 200с.
18. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. – М.: Педагогика, 1976. – 296с.
19. Прокоп І.А. Шкільна політика в Галичині в контексті європейських освітніх реформ XIXст.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 273с.
20. Фер'єр А. Характеристика “нових шкіл”// І. Белкіна, Н.І. Коваленко, Є.І. Яковець та ін. Історія зарубіжної педагогіки: Тексти. – Ніжин, 2004. – С. 231–234.
21. Politechnica Lwowska (1844-1945) (Komitet redakcyjny J. Robersky, S.M. Brzozowski, K.Duba, Z.Poplawski, J.Schroeder, R. Szewalski (przewodniczacy), J. Wegierski). – Wroclaw: Wydawnictwo Politechniki Wroclawskiej, 1993. – 577с.
22. Poplawski Z. Dzieje Politechniki Lwowskiej (1844 – 1945). – Wroclaw – Warszawa – Krakow, 1992. – 363с.

**УДК 371.036**

**Чепела І.І.**

## ***ІДЕЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ***

**Вступ.** Сучасна освіта України зазнала докорінних змін, які пов'язані зі зростаючою увагою до вищої школи, впровадження безперервної ступеневої освіти, приєднання до Болонського процесу. Модернізація вищих навчальних закладів веде за собою відповідні зміни й в організації педагогічного процесу, його ціннісних пріоритетів. Спрямування основної парадигми вищої освіти на гуманітаризацію та гуманізацію, орієнтацію індивідуального та особистісного підходу вказали на проблему естетичного виховання, естетичного розвитку молоді. Дослідження стану естетичної освіти школярів відображено в наукових доробках учених В. Бутенка, І. Зязюна, Н. Миропольської, Г. Шевченко та ін.; у вищій школі – А. Алексюка, Г. Падалки, О. Рудницької та ін.; естетичного виховання у історико-педагогічному аспекті – С. Мельничук, І. Небесник, Т. Танько та ін. Проте важливими залишаються питання щодо значущості національних цінностей у формуванні естетичної культури студентської молоді, її ставленні до цінностей у навчальній, культуротворчій діяльності, набутті способів особистісної та професійної самореалізації. Саме тому набуває актуальності естетичне виховання та потребує принципового підходу до його вивчення. Осягнути, проаналізувати та оцінити стан естетичного виховання в Україні на сучасному етапі можливо за умов розгляду його в **історико-культурному напрямі** розвитку його теорії та практики. Особливо треба наголосити на тому, що сучасний стан естетичного виховання у вищій школі визначається традиціями естетичного виховання, що склалися історично, його місцем у навчальних закладах. Тому предметом нашого дослідження є розвиток теорії і практики естетичного виховання студентської молоді.

**Формулювання цілей дослідження.** Мета пошуку на даному етапі полягає в узагальненні основних положень вітчизняних педагогів з вивчення проблеми естетичного виховання особистості в історико-культурному напрямі, який дозволив би більш змістовніше осягнути значення естетичного виховання у виховному процесі в цілому. Отже, постають такі завдання у:

- проведенні аналізу історико-педагогічної літератури та визначенні методологічної та теоретичної основи розвитку естетичного виховання молоді;
- виділенні окремих чинників впливу на естетичне виховання студентської молоді на сучасному етапі.

**Результати дослідження.** За результатами теоретичного аналізу наукових праць [1;3;4;6] можна зазначити, що розв'язання проблем естетичного виховання студентської молоді зумовлено: станом розробленості естетичної теорії як основи естетичного виховання, спрямуванням вищої освіти на формування естетичної культури майбутніх учителів, цінностями національної культури.

Вивчення зазначеної проблеми в історико-культурному напрямі зумовлено тим, що естетичне виховання входить до числа складних явищ суспільного життя, яке визначається певним змістом, формами і методами реалізації, вирізняється своєрідністю завдань та етапністю їх вирішення, знаходиться у тісному зв'язку з формами існування суспільства і спрямоване на різні соціальні групи.

З культурним життям кожного народу тісно пов'язане естетичне виховання студентської молоді. З одного боку, воно є відображенням культурного процесу нації, її традицій, а з іншого – стимулює розвиток культури народу, активно впливаючи на створення нових духовних цінностей, підтримує та посилює інтерес до мистецьких творів, пам'яток історії та культури народу, до національних звичаїв та обрядів. Враховуючи вище викладене, можна зазначити, що естетичне виховання є складовою історико-культурного розвитку суспільства. Тому до естетичного виховання на сучасному етапі привернута увага вчених, освітян, працівників культури і мистецтва.

Вивчення теоретичних засад естетичного виховання дозволило вченим дослідити окремі особливості цього процесу, визначити взаємозалежність і взаємозв'язок його змісту і форм, мети і способів вирішення завдань.

Розкриваючи культурно-історичний напрям та необхідність естетичного виховання, філософи-просвітители наголошували, що цей процес спрямований на розвиток гармонійної особистості. Пропонуючи ідею синтетичного методу дослідження істини, Г. Сковорода наполягав на необхідності активної взаємодії філософії та мистецтва, і це стало головним принципом його теорії виховання гармонійно розвиненої особистості. Провідне значення надавав розумовій діяльності, яка допомагає людині пізнати себе, навколишній світ, суть щастя [7].

Естетичне виховання займає важливе місце у процесі культурно-історичного розвитку суспільства. Проблема естетичного виховання вирішується у взаємозв'язку з мистецтвом, яке зростає, набуває нових видів, форм. Аналізуючи культурно-історичну спадщину суспільства, можна стверджувати, що значним був вплив культурних цінностей на виховання людини та її естетичне ставлення. Зазначимо, що культурно-історичний напрям естетичного виховання у розвитку особистості прослідковується у всі історичні періоди і знаходять своє відображення у творах епохи Античності, Відродження, Класицизму, які митці прагнули зробити високоідейними і демократичними за змістом. Цим самим стверджується віра у нескінченні можливості людини та її краси, значущість мистецтва у вирішенні важливих завдань спілкування, пізнання, виховання, задоволення естетичних потреб та інтересів.

У період XIX – XX століть естетичне виховання розглядалося у тісній взаємодії з пізнавальною діяльністю людини, її здатністю на свідомому рівні, використовуючи набутий досвід, сприймати й оцінювати прекрасне в навколишньому середовищі та мистецтві. У цьому прослідковується залежність практики естетичного виховання від стану розвитку культури і науки.

У науково-педагогічній спадщині багатьох вітчизняних просвітителів розкрито вплив культури на естетичне виховання людини. С. Миропольський зазначав, що естетичне виховання є однією з важливих і складних сторін системи людського виховання, залучає людину до світу прекрасного, допомагає відчувати, розуміти прекрасне в оточуючому житті, цінити твори справжнього мистецтва, мета якого в “служінні істині, добру й красі”. Найбільш важливими напрямками естетичного виховання С. Миропольський вважав: використання засобів мистецтва та залучення дитини до природи [5: 58–60].

Значний внесок у розвиток теорії та практики естетичного виховання у культурно-історичному напрямку зробила гуманістично орієнтована концепція вищої освіти В. Вернадського. На його думку “правильно організована вища школа – шлях до освіченого

народу – основа широкого і мирного розвитку людства”. Він вважав, що енергія студентства має скеровуватися “для культурного піднесення особистості та народу”, на опанування та збагачення загальнолюдських та національних культурних цінностей, формування нового світогляду, квінтесенцією якого є розуміння моральної єдності людини, людства і всесвіту [3: 13]. В.Вернадський підносить сенс вищої освіти до рівня глобального і планетарного призначення. Вища школа виступає могутнім фактором духовного розвитку, що у свою чергу вказує на взаємозв’язок розвитку культури й естетичного виховання особистості.

А.Макаренко вважав, що реалізувати мету виховання у будь-якому суспільстві можна лише тоді, коли особистість буде виховуватися не за частинами, а цілісно. У цій цілісності особливого звучання набуває формування у підростаючої людини потреби до прекрасного, до творення прекрасного, до організації естетичного середовища, в якому перебуває шкільна молодь. У педагогічній системі А. Макаренка розкрито традиції виховання естетичної спрямованості: Свято першого снопа, День іменинника тощо. Ми знаходимо свіжий погляд на необхідність виховувати людину в красі, через красу і вести до найвищих осягнень краси світу, естетичного образу світу. Спостерігається акцентування уваги на розвиток естетичного почуття, культури почуттів, на органічну єдність морального й естетичного у вихованні. Великого значення А. Макаренко надавав мистецтву у вихованні в молоді високоморальних людських якостей. Спілкування з мистецтвом давало поштовх для зміни світоглядних настанов; формування краси поведінки, морально-естетичних ідеалів, використання різних видів художньо-творчої діяльності.

Для розвитку теорії і практики естетичного виховання велике значення мають педагогічні погляди В. Сухомлинського [8; 9]. На думку видатного педагога, ідеалом виховання було виховання справжньої людини, високодуховної, з витонченим внутрішнім духовним світом. Він віддавав перевагу вихованню емоційно-естетичної сприйнятливості оточуючої дійсності, сприйманню краси природи, краси шедеврів мистецтва, людських стосунків. Естетичне у В. Сухомлинського обіймає всі складові навчально-виховного процесу. Він зробив значний внесок у розвиток естетичної теорії: переосмислені і по-новому розглянуті проблеми естетичної свідомості, естетичного ставлення до дійсності, естетичного ідеалу, естетичного смаку, естетичних оцінок, естетики поведінки. Особливої значущості для осмислення сучасної теорії естетичного виховання особистості має його погляд на культуру почуттів, на розвиток емоційної сфери особистості. Заслужують на увагу розроблені ним не тільки теоретичні, а й методичні прийоми і механізми естетичного впливу на особистість. Так, зразком використання значних резервів виховання естетичного ставлення до природи є уроки краси рідного краю, спілкування з мистецтвом, красивими людьми, різнобічна творча художньо-естетична діяльність школярів, яка виконувала функцію фактору формування естетичного ставлення до світу, до людей і закріплення цього ставлення в естетиці поведінки.

Однією з провідних тенденцій розвитку системи естетичного виховання у вищій школі в Україні є визначення його змісту на історико-культурних та національних традиціях українського народу, привнесення в зміст естетичного виховання регіонального національного компонента, естетична культура суспільства і окремо кожної особистості здійснюється як на основі загальнолюдських культурних цінностей, так і на національних. Зважаючи на особливе значення культури у процесі естетичного виховання, науковці у своїх працях (В.Біблер, І.Зязюн, Н. Крилова, О. Рудницька та ін.) підкреслюють про позитивний вплив культури на результати пізнавальної, комунікативної, креативної діяльності особистості.

Так, О. Рудницька, розглядаючи світову культурну цінність українського мистецтва в історичному вимірі, особливу увагу звертає на особистісну культуру, яка включає в себе різноманітні знання як найважливіший компонент культури, що забезпечує шлях входження до неї; усвідомлення ціннісного значення скарбів культури, здатність оцінювати їх властивості з позицій певних ідеалів, побудова моделі діяльності, вибір стилю поведінки, прийнятих тією чи іншою культурою [6].

Проблеми переживання краси, світовідношення як переживання, національного стилю мистецтва досліджувалися В. Личковаха. Вони є серйозним підґрунтям для формування нових підходів до завдань естетичного виховання учнівської молоді, до осмислення його специфічності як чуттєвого компонента у створенні “людського образу світу”. Провідною є думка автора про те, що “естетичне переживання є найповнішим почуванням життя, її апофеозом. Це – рух крізь життя від минулого до майбутнього, від пам’яті до надії та віри. Воно єднає всі часи у почутті вічності. Мистецтво здійснює цей зв’язок часів, перекидаючи “мости” між епохами та генераціями” [2: 136].

Вагомим внеском у розвиток теорії естетичного виховання студентської молоді є роботи В.Бутенка, в яких висвітлені питання формування у старшокласників естетичного ставлення до мистецтва [1]. Дослідник розкриває питання, що визначають зміст естетичного ставлення, естетичні почуття, думки, судження старшокласників про мистецтво, взаємозумовленість мистецтва і суспільної практики, роль художніх засобів у формуванні естетичного ставлення людини до природи, праці, творчості, духовного й фізичного удосконалення. Науковцем обґрунтовано чинники, що зумовлюють становлення процесу спонукання естетичного ставлення.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної думки провідних педагогів з проблеми естетичного виховання в історико-культурному напрямі можна зробити наступні **висновки** щодо розробленості теорії естетичного виховання:

- естетичне виховання органічно пов’язане з культурно-історичним розвитком суспільства, який визначає його форми і засоби здійснення;
- орієнтація вищої освіти у ХХІ столітті в Україні на культуротворчість особистості зумовлюють естетизацію навчально-виховного процесу;
- естетичне виховання у своєму змісті поєднує багатство художніх світових надбань і специфіки національних традицій і є ефективним за умови творчого сприймання, осмислення та інтерпретації цінностей культури;
- мистецтво виступає як одна з провідних естетичних цінностей, що має специфічний вплив на формування естетичної свідомості особистості, естетичного ставлення до дійсності, оцінок смаку.

На сучасному етапі проблема естетичного виховання молоді потребує подальшого вивчення у площині естетичної культури особистості і посиленні акценту на естетичному вихованні засобами мистецтва.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бутенко В.Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: Дисс...д-ра пед. наук: 13.00.01. – Херсон, 1992. – 485с.
2. Личковаха В. Світовідношення як переживання (феноменологія, онтологія і естетика “життя миттєвістю”) // Філософ. думка. – 1996. – № 3. – С. 121–136.
3. Машкіна С. Педагогічна діяльність В.І.Вернадського у вищих закладах освіти (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків, держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2001. – 20 с.
4. Мельничук С.Г. Формирование эстетической культуры будущих учителей (историко-педагогический аспект, 1860-1980 гг.): Дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Институт педагогики АПН Украины. – Киев, 1995. – 383 с.
5. Рзаев Ш. Система естетичного виховання С. Миропольського// С. Миропольський: вчений, педагог, методист: Зб. наук. пр. Серія “Педагогіка і психологія”. Вип. 3. – Харків: ХДПУ, 1997. – С. 58–65.
6. Рудницька О. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник. — К.: “Екс об”, 2000. – 208 с.
7. Сковорода Г. Сад пісень: Вибр. Твори /Пер. М. Зерова, П. Пелека, В. Шевчука. – К.: Веселка, 1983 – 190 с.
8. Сухомлинський В. Естетичне виховання і культура почуттів// Вибрані твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 177–184.
9. Сухомлинський В. Значення естетичного почуття в моральному житті юнаків та дівчат// Вибрані твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – С. 388–392.

***РОЗДІЛ 2***

***ПЕРСОНАЛІЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ  
ДИСКУРСІ***

## **СПАДЩИНА Г.Г.ВАЩЕНКА ЯК ВАЖЛИВЕ ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Аналіз доступних поки що пересічному українському читачеві творів замовчуваного в радянський період відомого українського педагога Григорія Григоровича Ващенко (1878 – 1967), уродженця Прилуцького повіту (колишньої Полтавської губернії, тепер Чернігівщина); *“Виховний ідеал”* (Полтава, 1994), *“Загальні методи навчання”* (Київ, 1997), *“Виховання волі і характеру”* (Київ, 1999) *“Праці з педагогіки та психології”* (Київ, 2000) та ряд інших) дозволяє стверджувати, що їх автор справедливо є одним з фундаторів української національної педагогіки поряд з такими корифеями передової української педагогічної думки, як Іван Франко, Михайло Драгоманов, Костянтин Ушинський, Михайло Грушевський, Іван Огієнко, Борис Грінченко, Володимир Науменко, Софія Русова, Іван Стещенко, Степан Сірополко, Яків Чепіга, Іван Ющиших, Василь Сухомлинський та багато інших.

Але навіть серед цих видатних постатей педагогічна творчість, світобачення, погляди Г.Ващенко на фундаментальні теоретико-методологічні проблеми освіти, навчання, виховання відрізняються неординарністю, самобутністю й оригінальністю.

Коротко охарактеризуємо кожний з доступних нам творів Г.Ващенко.

Хронологічно першим виданням в Україні (а загалом третє – перше у 1950 р. в Мюнхені, друге – у 1976 р. в Брюсселі) була книга *“Виховний ідеал”*, що вийшла в Полтаві, у 1994 році.

У книзі проаналізовано окремі аспекти розвитку української духовності від найдавніших часів до середини ХХ століття. На цій основі автор вибудовує виховний ідеал, що відповідає психічним природним властивостям української людини: цей ідеал не дається в готовому вигляді, а мусить супроводжуватися титанічною виховною працею педагога і під впливом середовища.

Г.Ващенко пропонує ті конкретні шляхи і засоби, успішна реалізація яких сприятиме формуванню ідеалу людини-українця, громадянина-патріота, життєвою метою якого буде служіння Богові і Батьківщині.

Книга містить передмову, дві частини: *“Частина I. Виховні ідеали”*, *“Частина II. Український національний виховний ідеал”* і післяслово.

У першій частині Г.Ващенко ґрунтовно аналізує більшовицький, християнський, загальноєвропейський та націонал-соціалістичний ідеали виховання. Автор рішуче критикує більшовицький ідеал виховання, що ґрунтується на засадах марксизму: *“матеріалізм і зв’язаний з ним атеїзм, вчення про класову боротьбу як основну рушійну силу розвитку суспільства, заперечення приватної власності і колективні форми праці”* [1: 39].

Найважливішими рисами більшовицького ідеалу є: безумовна вірність вченню марксизму-ленінізму (більшовизм є своєрідна релігія); непримиренна ворожість до інших ідеологій, особливо релігії, і активна боротьба з ними; боротьба з тими, кого визнано ворогами, не лише ідеологічна а й фізична, до того ж, цього вимагали від усіх громадян СРСР, у тому числі й від молоді; беззастережна відданість комуністичній партії та її вождям; більшовицька дисципліна, основою якої слугувало вчення більшовиків про комуністичну партію як авангард класової боротьби пролетаріату за всесвітню революцію; советський патріотизм, основою якого врешті стає російський шовінізм; проблема родини і статевої моралі. Г.Ващенко висловлює тверду впевненість у тому, що більшовицький ідеал не може бути реалізований, бо тоді *“треба було б чекати скорої загибелі європейської культури і цивілізації, на зміну яких прийшло б нечувано жорстоке насильство й рабство”* [1: 38]. Альтернативою більшовицького ідеалу виховання молоді має стати християнський виховний ідеал [1: 40].



У другій частині книги аналізуються дві теми: “Традиційний український ідеал людини” та “Ідеал людини в творах українських письменників нового часу”.

Традиційний європейський виховний ідеал побудований на засадах гармонійного розвитку людини. Гармонійність треба розуміти не як розвиток усіх властивостей людини до однакового рівня, а як певну цілість, при якій кожна здібність посідає в особі те чи інше місце у зв'язку з роллю її в нашому житті й діяльності. Людину можна визнати за гармонійно розвинену лише за умови, коли якась певна властивість посідає центральне місце в психічному житті і відіграє роль стрижня, навколо якого органічно об'єднуються особисті властивості людини [1: 183].

Виховання кожного народу, маючи спільні загальнолюдські риси, матиме й свої національні особливості, відповідно до духу народного та його призначення. Цей дух і призначення свого народу кожна національна педагогіка має досконало дослідити і відповідно до них будувати систему виховання й освіти своєї молоді.

Служба Богові й Батьківщині – це є основна мета, що стояла перед українським народом тисячу років тому, стоїть тепер і буде стояти перед ним ще протягом століть, набираючи різних форм і відтінків у різні історичні періоди життя нашого народу, робить висновок Г.Ващенко. Служба Богові й Батьківщині, як основна й найвища мета української молоді, вимагає від неї глибокого розуміння широких світових завдань, що їх висуває перед Україною історія, а також розуміння інших народів і діяльного співчуття їм та участі в спільній боротьбі за свободу. Найважливішою умовою свободи і самостійності є національна єдність і солідарність.

Служба Богові й Батьківщині, як головна життєва мета української молоді, визначає й риси волі і характеру, які мають бути притаманні їй. Це – *ідеалістично-релігійний світогляд, любов до Батьківщини, висока й безкомпромісна принциповість, мужність, чесність, лагідність і гуманність, альтруїзм і солідарність, дисциплінованість, довготривала праця, здоровий оптимізм, рішучість*.

Усі системи етики, особливо ті з них, що побудовані на релігійних засадах, вимагають від дітей *пошани до батьків*, а від молоді взагалі – *пошани до старших*. Тож, одним із важливих завдань виховання української молоді є виховання у неї пошани до батьків і старших людей, бо без цього не може бути ладу ні в родині, ні в суспільстві.

Нарешті, дуже важливою і бажаною рисою людини є *стриманість* у статевому житті і фізичних насолодах, відзначав Г.Ващенко. Якраз у цих рисах вдачі особливо виявляється сила волі людини, панування духа над тілом. Тому статєва стриманість і чистота, невживання алкоголю, поміркованість і унормованість у їжі, сні і т. ін. — це все риси, які неодмінно потрібно виховувати у нашої молоді.

Друга книга Г.Ващенко “*Загальні методи навчання*” містить передмову наукового редактора А.М.Алексюка, чотири частини і додаток.

Частина перша містить два розділи. У першому розділі “Завдання розумового виховання української молоді” автор аналізує найважливіші дидактичні принципи – науковості, природовідповідності, систематичності, активності, наочності, індивідуалізації навчання, принцип виховуючого навчання, зв'язку навчання з життям, а також найважливіші правила навчання. Другий розділ присвячений характеристиці методів навчання (поняття про методи навчання, класифікація методів навчальної роботи).

Друга частина також містить два розділи, присвячені характеристиці таких мислительних операцій, як аналіз і синтез, індукція, дедукція, аналогія та зв'язку між ними у процесі навчальної діяльності.

У третій частині цілий розділ присвячений аналізу так званих пасивних методів навчання (лекційний, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, метод книжних завдань, методи наочного навчання, напівактивні методи, лабораторно-ілюстративний метод), а в четвертій – активним методам навчання або дослідно-пошуковим, зокрема, методу проектів.

Книга *“Виховання волі і характеру”* складається з двох частин. У першій подано розгорнутий аналіз вольових процесів і того комплексу психічних властивостей, що зветься характером. Друга частина присвячена безпосереднім питанням виховання волі і характеру.

У вступній частині Г.Ващенко відзначає, що між цими двома частинами мусить існувати тісний зв'язок. Педагогіка неможлива без психології. Виховуючи дитину чи молоду людину, ми мусимо знати властивості психіки людини взагалі, властивості вікові і статеві, нарешті властивості індивідуальні, а також розбиратися в психічних переживаннях вихованця в даний момент. Без цього наші педагогічні впливи не досягнуть своєї мети, не дадуть бажаних наслідків, а іноді можуть навіть нашкодити вихованцеві. Тож не дарма всі видатні педагоги були разом з тим добре обізнані з психологією [3: 197].

Щоб виховати волю і характер, необхідно, перш за все, чітко собі уявити, які саме риси цих двох психічних властивостей необхідно виробляти у наших вихованців, іншими словами, який ідеал вольової характеристики людини. Такий ідеал мусить бути дороговказом у педагогічній роботі.

Педагог мусить володіти відповідними засобами впливу на вихованця, а також розв'язати питання про межі впливу вихователя на вихованця, що передбачає вирішення проблеми виховання й самовиховання як двох чинників виховного процесу. Крім того, педагог має вирішити для себе питання: чи може людина зусиллями своєї волі спрямовувати в той чи інший бік формування особистості людини. Інакше кажучи, чи існує свобода волі, чи це є лише фікція? “Це питання має особливе значення для нас, українців, – відзначає Г.Ващенко, – бо ми боремось і мусимо боротися за свободу свого народу, а свобода народу не може бути без свободи людини” [3: 198].

Сам педагог вирішував це питання в позитивному сенсі: визнавав свободу волі, але не абсолютну, а обмежену і стосункову. З цього випливає висновок, що педагог і вихованець можуть не фіктивно, а по-справжньому, як вільні істоти, прагнути до певного ідеалу, як мети виховного процесу. А стрижнем такого ідеалу є мета людини – егоїстична або спрямована на служіння інтересам суспільства. Тобто виникає проблема особи і суспільства, що має надзвичайне значення не лише у вихованні молоді, а й у всьому політичному й економічному житті людства. І дану проблему Г.Ващенко вирішував у дусі християнства, а саме, людина є образ і подоба Божа і тому має абсолютну вартість, але разом з тим повноту життя вона може знайти лише у вільному служінні Богові й суспільству. Це є основна мета виховання української молоді, ще раз наголошує педагог. А така мета в свою чергу визначає риси волі й характеру, які необхідно виховувати у нашої молоді. Такий зміст першого, філософсько-педагогічного розділу книги.

Друга частина книги має “технічно-педагогічний зміст і розглядає питання самої техніки виховання волі і характеру” [3: 198], зокрема патріотизму, релігійності, моральності, стійкості, дисциплінованості й організованості, пошани до батьків і старших, наполегливості у праці, статевої чистоти і стриманості та ін.

І нарешті, четверта книга Г.Ващенко *“Праці з педагогіки та психології”* складається з трьох частин.

Перша частина *“Проблеми освіти й організації навчання”* містить п'ять праць: “Проект системи освіти в самостійній Україні”, “Системи навчання”, “Більшовицькі перекинуті педагогічні ідеї Заходу в галузі дидактики”, “Освіта і виховання молоді в СРСР” та “Організаційні форми навчання”.

Кожна з них по-своєму цікава. Так, у праці “Проект системи освіти в самостійній Україні”, перше видання якої окремою брошурою побачило світ у Мюнхені у 1957 році, автор передбачав: “Події міжнародної політики розвиваються так, що ми можемо сподіватися розпаду проти природної більшовицької держави, яка принесла стільки нещастя мільйонам населення СРСР і загрожує катастрофою всьому людству. Коли саме розпадеться СРСР, сказати важко, а що він розпадеться, і то в порівняно скорому часі, в цьому не може бути сумніву. Про це свідчить велика економічна криза в СРСР, внутрішні суперечності й

боротьба всередині комуністичної партії, а особливо – політичні повстання на теренах СРСР і навіть у концентраційних таборах.

З розпадом більшовицької держави для поневолених Москвою народів, і в тому числі для нас українців, відкриваються перспективи щодо розбудови свого національного й культурного життя” [4: 30].

Друга частина книги “*Зміст, методи та чинники виховання*” містить праці: “Основні засади розумового виховання української молоді”, “Мораль християнська і комуністична”, “Виховна роль мистецтва”, “Роль релігії у житті людства і релігійне виховання молоді”, “Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру”, “За здорову і свідому українську родину”, “Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема”.

Третя частина “*Науково-полемічні праці*” містить два твори: “Психологія в СРСР” та “Педагогічна наука в СРСР (Яничар А.С.Макаренко – найбільший советський педагог)”. Природно, увагу читача приверне остання праця, в якій Г.Ващенко, знаючи А.Макаренка ще студентом і неодноразово дискутуючи з ним з актуальних проблем виховання, висловлює власні враження про особистість А.Макаренка, його педагогічний доробок, виховний ідеал, погляди на вирішення тих чи інших освітньо-виховних проблем.

Таким чином, цей короткий конспективний огляд доступних нам сьогодні праць Г.Ващенка дозволяє зробити висновок про те, що педагогічна спадщина вченого є досить різноплановою, своєрідною і слугує важливим джерелом для вивчення розвитку історії освіти, школи і педагогічної думки минулого в Україні, зокрема в СРСР з часу його заснування до середини 60-х рр. ХХ ст.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Том 1. (Третє видання). – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
2. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
3. Ващенко Григорій. Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів. – К.: Видавництво “Школяр”, 1999. – 385 с.
4. Ващенко Григорій. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – 416 с.

**УДК 37 (09)**

**Пентилюк М.І.**

### **“НАУКА ПРО РІДНОМОВНІ ОБОВ’ЯЗКИ” – ВАЖЛИВИЙ ВНЕСОК І.І.ОГІЄНКА В УКРАЇНСЬКУ ЕТНОПЕДАГОГІКУ**

У часи незалежності України наш народ повернув собі інтелектуальну й духовну спадщину тих діячів науки і культури, чії імена донедавна були під суворою забороною, а праці в кращому разі – у спецфондах бібліотек, доступ до яких був обмежений. Відсутність цієї спадщини в духовному та інтелектуальному набутку наших сучасників надзвичайно збіднювала їхнє сприймання української науки й робила неможливим прогнозування її подальшого розвитку. Це особливо стосується педагогічної науки, і насамперед етнопедагогіки.

Видатні постаті минулого О.Потебня, С.Русова, Г.Ващенко, І.Огієнка та інші – це ті вершини, з висоти яких виразніше проглядає безмір духовного розвитку нашого народу – творця своєї мови, культури, зокрема й педагогіки.

Українська народна педагогіка розвивається, розширюється завдяки відновленню, поверненню із забуття праць визначних етнопедагогів. Серед них визначне місце належить І.І.Огієнкові (митрополиту Іларіону). Це видатний учений-мовознавець, культуролог,

педагог, державний і церковний діяч. Повністю забутий в Україні, він повернувся до нас із набуттям Україною статусу незалежної держави.

Народився І.І.Огієнко 15.01.1882 року в м. Брусилів Житомирської області, а помер 29.03 1972 р. у канадському місті Вінніпег.

Свою наукову діяльність розпочав ще будучи студентом Київського університету, а педагогічну – професором цього ж університету. Далі короткий перелік його педагогічних посад: міністр освіти в період УНР, у цей же період ректор Кам'янець-Подільського університету, з 1924 р. викладач української мови у Львівській учительській семінарії, потім професор богословського факультету Варшавського університету. У 1944 р. переселився до Швейцарії, а згодом опинився в Канаді (м. Вінніпег), де продовжував, крім церковної діяльності, педагогічну: упорядкував вищу богословську освіту для православних канадських українців, розбудував богословський факультет Манітобського університету, перетворивши його в Колегію ім. св. апостола Андрія, що готує православних священників для українських поселень усього світу.

І.Огієнко – один із провідних українських мовознавців і педагогів, який успішно поєднував науково-дослідну й педагогічну діяльність, відстоював права української мови в науці, освіті й повсякденному житті українців.

Коло його педагогічних інтересів надзвичайно широке – від молодшої школи до вищого навчального закладу. Він багато зробив для підготовки учительських кадрів та методичного забезпечення навчання рідної мови.

І.Огієнко – автор численних методичних розробок, підручників, посібників, словників, poradників, що тривалий час широко використовувалися в народній освіті й самоосвіті. Саме йому належить гасло “Для одного народу – одна літературна мова”, що значно сприяло зближенню східноукраїнського і західноукраїнського варіантів української літературної мови.

Світову славу принесли І.І.Огієнкові його фундаментальні праці, що й нині не втратили свого значення: “Українська культура”, “Історія українського друкарства”, “Українська церква” та ін.

Творчим подвигом його вважається переклад українською мовою Святого письма, над яким він працював багато років і повністю видав у 1962 році. Великими тиражами були видані книжки “Чистота і правильність української мови”, “Словник місцевих слів, у літературній мові не вживаних”, “Наука про рідномовні обов’язки”, низка статей у журналі “Рідна мова” і зробили йому авторитет і повагу не тільки серед учительства, але й найширших кіл українського громадянства.

Осібнo хочемо виділити його працю “Наука про рідномовні обов’язки. Рідномовний катехізіс”. Написана й видана в 1936 р. для українців Галичини й Волині, які перебували тоді під владою Польщі і зазнавали жорстоких соціальних і національних утисків. Їхня мова була зведена до побуту, вивчалася лише в початкових та деяких середніх школах. І.Огієнко розумів значення рідної мови для українців, для виживання їх як етносу, тому всіляко пропагував і утверджував українську мову. Він убачав у ній запоруку єдності й збереження української нації (Яка актуальна проблема для нас, українців XXI століття!).

І.Огієнко розробив своєрідний кодекс, що виражав світоглядні позиції громадян щодо рідної мови і передбачав систему правил мовленнєвої поведінки під час спілкування. Адже слово “катехізіс” у перекладі з грецької означає усне повчання, настанова, тому друга частина назви книжки (“Рідномовний катехізіс”) ніби уточнює значення першої (“Наука про рідномовні обов’язки”). Названа праця оригінальна і за змістом і за структурою. Вона починається з авторської передмови і включає тридцять сім розділів. Цікаво, що друга назва книжки має досить розгорнуте тлумачення і звучить так: “Рідномовний катехізіс для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства”. Як бачимо, аудиторія, якій адресована книжка, досить широка для того часу.

У “Передмові” автор дохідливо для широкого загалу з’ясовує сутність рідної мови, роль у житті її носіїв, розкриває історію формування літературної мови. Лейтмотивом

“Передмови” можна вважати слова “Рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ” (с.3)<sup>1</sup>. Автор акцентує на рідномовній політиці, що формувалася разом із формуванням народу, нації, держави.

Наголосимо, що автор звертається до читачів – носіїв різних мов: “Курс мій не прив’язаний конче до якоїсь окремої мови, – він може придатися кожному народові, особливо ж недержавному, що прагне стати державним” (с.6). Звичайно, він мав на увазі тогочасну Україну, але його слова пророче звучали і в пізніший період, аж до 1991 року, коли наша держава набула статусу незалежної.

Визначаючи рідномовні обов’язки громадян, учений у центрі ставить народ і його рідну мову. Це перший розділ книжки, що є своєрідною преамбулою до всього її змісту. Чи не вперше маємо чітко сформульоване визначення поняття “рідна мова”. На думку автора, “рідна мова – то мова наших батьків і мова народу, до якого належимо, ... то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу” (с.7). Справедливість цих слів безперечна, адже проблема збереження й розвитку української мови в нашій державі і нині залишається актуальною.

Визначаючи органічний зв’язок мови з її творцем і носієм, учений водночас наголошує на обов’язку держави “всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови як найміцнішої основи для його духовного об’єднання” (с.7-8). Він далекий від нав’язування, але переконаний, що всі громадяни мають володіти літературною мовою своєї держави, бо саме вона є основою їх духовної єдності. Таку функцію виконує українська мова як державна. Розвиваючи цю думку, Огієнко застерігає, що “мовне винародовлення завжди й конче провадить до морального каліцтва” (с.8).

І.Огієнко об’єктивно характеризує мовну політику Радянського Союзу, коли десятки народів, що представляли національні меншини, втратили свою рідну мову. От і маємо російськомовних євреїв, німців, греків, поляків, сербів, які не володіють мовою свого народу. На жаль, чимало українців, хоч і не є національною меншиною, теж не користуються або ж і не володіють мовою своїх дідів і прадідів. “Тільки держава, що мало дбає про своє будуче, не дає літературним мовам своїх меншин повної змоги нормального розвитку”, – резонує І.Огієнко (с.8).

Низку розділів книжки автор присвячує питанню місця рідної мови в різних сферах суспільства. Нею, на його думку, повинні користуватися преса, письменники, вчені, церква, духовенство тощо. Особливу увагу І.Огієнко приділяє школі. Як істинний педагог, він відзначає, що “рідна школа – то найсильніше джерело вивчення й консервації своєї рідної мови взагалі, і літературної зокрема” (с.36).

Школу він розглядає як поетапний засіб мовного виховання. Про це свідчать розділи “Молодь початкових шкіл і рідна мова”, “Середньошкільна молодь і рідна мова”, “Вища школа й рідна мова” та ін.

На всіх етапах мовної освіти рідна мова, твердо переконаний учений, є могутнім засобом інтелектуального й духовного розвитку особистості. Особлива увага звертається на вищу школу, бо саме на цьому етапі остаточно формується етнофор, громадянин і патріот. Автор резюмує, що “завершенням перетворення етнографічного народу в культурну націю є створення вищих національних рідномовних шкіл” (с.46), покликаних сформувати еліту, здатну творити державу і згуртовувати навколо себе народ.

Обов’язок народу й держави дбати, щоб дитина виховувалася, росла і розвивалася в рідномовному середовищі. А це насамперед родина, школа і врешті суспільство, що створюють це середовище. Огієнко відзначає, що “тільки рідна школа виховує національно сильні й морально міцні характери. І основним засобом цього процесу є рідна мова. Особливу увагу він звертає на ті заходи, які, на його думку, забезпечать якісне засвоєння рідної мови. Це гуртки плекання рідної мови, шкільна бібліотека із зразковим добром

<sup>1</sup> Тут і далі цитуємо за виданням: Іван Огієнко. Наука про рідномовні обов’язки. – К.: Обереги, 1994. – 73с.

книжок, шкільне справочинство українською мовою, свята рідної мови тощо. Здавалося б, що ж тут нового в методичних порадах ученого? Але згадаймо, що про все це він писав, коли Україна була розірвана на частини між Польщею, Румунією, Радянським Союзом і єдина держава залишалася лише в мріях наших співвітчизників.

Не обминув І.Огієнко і вчителя. Проблема “Учитель і рідна мова” залишається актуальною й сьогодні. І це не тільки досконале знання мови як системи зі складною структурою, але й практичне володіння й користування літературним мовленням, методикою навчання рідної мови, що передбачає виховання мовної особистості. “Кожний учитель – якого б фаху не був він – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис”, – пише вчений (с.37). Учитель як носій літературної мови має дбати про правильність і чистоту свого й учнівського мовлення, бути організатором позакласної і позашкільної роботи і виховувати в учнів любов до рідної мови.

Особливе місце вихованню мовної особистості учня І.Огієнко відводить сім'ї. “Виховуйте своїх дітей тільки рідною мовою, бо тільки вона принесе їм найбільше духовних цінностей”, – звертається він до батьків (с.38). Боляче звучать слова вченого, звернені до батьків, сім'ї про соромлення рідної мови як “дошкульна зрада свого народу та найбільший гріх супроти дітей і своєї нації” (с.39).

Актуальним є міркування І.Огієнка щодо мовного виховання в сім'ях змішаних шлюбів (розділ “Рідномовні обов'язки в мішаних подружжях”). Він виступає проти змішаних шлюбів. Але якщо вже так сталося, що сім'ю утворили представники різних націй, то дитина має знати рідну мову своїх батьків, особливо мову глави роду – батька.

У наш час, коли змішані шлюби – звичайне явище, мовна проблема вельми актуальна. Дитина в такій сім'ї, як правило, засвоює мову повсякденного користування (у нашому середовищі найчастіше російську) і втрачає рідну мову своїх батьків. “Кожний член мішаного подружжя, коли не хоче винародовитися, мусить виконувати всі рідномовні обов'язки свого народу”, – пише І.Огієнко (с.61).

Учений-педагог розуміє, що важливе значення формування особистості має мовне середовище. Тому в мовній освіті молоді Огієнко відводить важливу роль усім державним і громадським інституціям – засобам масової інформації (“Преса і рідна мова”), мистецтву (“Письменник і рідна мова”, “Театр і рідна мова”), духовенству (“Церква і рідна мова”, “Духовенство і рідна мова”) та ін.

“Преса – то головний двигун рідної мови”, – проголошує учений (с.28). А отже, кожне видання мусить оформитися зразковою літературною мовою з урахуванням орфоепічних і правописних норм. Якщо ж проаналізуємо сучасну пресу, особливо регіональну, то переконаємося, що слова І.Огієнка в багатьох випадках і досі залишаються декларацією. І за кількістю нашу пресу рідномовною ніяк не назвеш (переважають російськомовні видання).

Не обминув автор і проблеми кадрів ЗМІ: “Особа, що не знає добре своєї соборної літературної мови та своїх рідномовних обов'язків, не може бути робітником пера” (с.29). А скільки словесних покручів ми чуємо в ефірі і зустрічаємо на шпальтах газет!

І.Огієнко визначає рідномовні обов'язки і державних службовців (теж вельми актуальна мовна проблема!). У розділі “Державна служба і рідна мова” відзначається: “Урядники на державній та громадській службі мусять добре знати свою соборну літературну мову й вимову й свій соборний правопис” (с.58). Автор гостро критикує тих службовців, які, перебуваючи в іншій державі, забувають рідну мову, нехтують нею: “Якщо урядник служить на чужомовній службі, а в своїм приватнім житті не виконує всіх рідномовних обов'язків свого народу, то він дошкульно зраджує свою націю й уже не є її членом” (с.58-59). Різко, але справедливо. А якщо порівняти західну і східну діаспору українців, то одразу стає зрозумілим, хто виконував і продовжує виконувати свої рідномовні обов'язки, а хто втратив рідномовний зв'язок зі своїм народом. Адже для обох діаспор середовище чужомовне і рідна мова зберігається насамперед у родині.

Апеляція вченого-педагога до різних прошарків суспільства (а не тільки до учнів, студентів та викладачів мови) не випадкова. Він переконаний, що кожний громадянин нашої держави має низку обов'язків щодо суспільства, в якому живе, і людей, з якими спілкується.

І.Огієнко чітко визначив ці обов'язки, згрупував їх та сформулював. Нам залишається лише знати їх та виконувати. Справді, кожен член суспільства, громадянин нашої держави як мовна особистість, що виховується в сім'ї, а потім у школі, зобов'язаний знати й любити рідну мову, користуватися нею і дбати про її збереження й розвиток. Це найголовніший рідномовний обов'язок, що стосується усіх українців.

Автор виділяє найперші рідномовні обов'язки кожного громадянина. Серед найголовніших він називає охорону честі своєї рідної мови, підтримка її престижу, збереження в національній формі свого імені і прізвища (Білик, а не Белік, Різник, а не Резник, Христина, а не Крістіна тощо), навчання рідної мови і користування нею, зокрема в сім'ї, дотримання рідномовної політики держави та ін. “Кожний свідомий член нації мусить добре знати й завжди виконувати рідномовні обов'язки свого народу,” – закликає нас І.Огієнко (с.10).

Особливо цінними для сучасного покоління українців є “Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина”. У них звучить, з одного боку, тривога за рідну мову, її функціонування в суспільстві, а з другого – оптимізм, віра в те, що кожен свідомий громадянин буде берегти рідну мову й розвивати її. З боєм звучать слова вченого: “Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ” (с.11). Але він упевнений, що знання рідної мови засвідчує духовну зрілість як окремої особи, так і зрілість цілого народу. Особливого значення І.Огієнко надає літературній мові, не випадково називає її соборною.

“Літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу, та найміцніша основа її (с.12). У наш час ці слова вченого викликають тільки схвалення. А відтак і зрозуміло, чому наша школа, інститут культури і мистецтва приділяють таку увагу культурі мовлення. Справді, обов'язок кожної освіченої, високоінтелектуальної людини “працювати на збільшення культури своєї літературної мови” (с.12), бо стан літературної мови – то рівень культурного розвитку народу, і додамо, рівень внутрішньої культури кожної людини, рівень культури її мислення і мовлення.

Знання української мови як державної є обов'язком усіх громадян України, що зафіксоване в її Конституції. Але, як ми переконалися, І.Огієнко визначає рідномовні обов'язки для людей різного віку і сфер діяльності, що конкретизує обов'язки кожної людини – представника українського народу.

Ураховуючи, що в державному користуванні українська мова є мовою справочинства, документування, вчений виділяє десять заповідей писання, що стосується писемного мовлення. Тут він звертає увагу не тільки на грамотне оформлення тексту, що само по собі завжди актуальне, але й на зміст і стиль викладу, адресата мовлення, мовленнєву ситуацію, в якій створюється писемний текст. “Ясний і простий стиль, – пише автор, – то найкращий стиль” (с.58). І далі він закликає писати так, щоб “нас усі розуміли; думаймо про це, починаючи писати” (с.54). Ці слова вченого стосуються працівників друкованих ЗМІ, авторів підручників шкільних і для вищої школи, науково-популярної літератури тощо. “Кожний працівник пера мусить дбати, щоб у його писаннях запанував тільки народний спосіб думати, цебто спосіб простий і ясний, легко зрозумілий для широких мас” (с.54).

Цікаві думки висловлює вчений щодо рідномовних обов'язків емігранта і стосовно чужинців. Звертаючись до українців, що емігрували в різні країни світу, він наголошує, що “тільки рідна мова найсильніше в'яже тебе з Батьківщиною, а тому вживай цієї мови скрізь, де можливо й де того не забороняє тобі місцеве право” (с.59). Він пропонує емігрантам зберігати рідну мову в сім'ї, у спілкуванні з земляками, у збереженні родового прізвища (Онищенко, а не Онищенков, Павлютенко, а не Павлютенков!), радить організувати рідну школу для своїх дітей і закликає пам'ятати, що “наймиліша мова в цілому світі – це твоя рідна мова” (с.60).

З болем говорить І.Огієнко про мовне винародовлення. Його двічі повторювані слова “Мова – то серце народу: гине мова – гине народ!” (с.11, 63) звучать як грізне застереження. І в цьому він не самотній. Ще на початку ХІХ ст. цю ж думку висловив великий німецький філософ, мандрівник і мовознавець В. фон Гумбольдт. І в наш час ця думка лягла в основу Закону про мови в Україні (1989р.), є лейтмотивом мовної політики в державі, зафіксована в Конституції України. Кожен народ, великий чи маленький, покликаний зберігати свою мову, захищати й розвивати її. І.Огієнко в нових умовах уточнює думку нашого великого вченого-мовознавця О.Потебні, що “мовне винародовлення завжди провадить до морального каліцтва (в О.Потебні – до опідлення душі), а воно – найродючіший ґрунт для різних злочинів” (с.63).

Особливих коментарів ці слова не потребують, бо маємо можливість реально спостерігати результати винародовлення (за О.Потебнею – денационалізації).

Закінчує свою працю І.Огієнко дещо патетично, пафосно – рідномовним гімном. У рідномовному гімні, на думку автора, відображено ставлення до рідної мови її творців і носіїв, що має виявлятися в пошануванні рідної мови, любові до неї. Таким гімном, уважає І.Огієнко, може бути вірш С.Черкасенка.

О рідна мово, скарбе мій!  
В мертвотних напастях чужини  
Ти – мій цілющий, мій єдиний  
Душі підбитої напій...

У наш час маємо десятки чудових поезій, присвячених рідній мові, кожна з яких могла б бути рідномовним гімном.

Згадаймо хоча б вірш Д.Білоуса “Рідне слово”.

Ти постаєш в ясній обнові,  
як пісня, линеш, рідне слово.  
Ти наше диво калинове,  
кохана материнська мово!

Насамкінець можемо констатувати, що праця І.Огієнка, хоч написана ще в першій половині минулого століття, не втратила своєї актуальності. У ній порушено важливі методологічні, духовні й політичні проблеми виховання молоді, мовної освіти, формування особистісних якостей людини, її інтелектуального й естетичного розвитку.

Книга І.Огієнка покликана й сьогодні формувати національну свідомість громадянина України засобами рідної мови, його патріотизм і відданість ідеям незалежної європейської держави, ім’я якої Україна.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. – К.: АТ “Обереги”, 1994.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000.
3. Іванишин В., Радевич-Винницький. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження, 1994.
4. Масенко Л. Мовно-культурна ситуація в Україні // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 7-10.
5. Погрібний А. За мовою – Україна // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 5-8.
6. Постовий В. На сторожі коло державної мови треба поставити закон і неухильно дотримуватися його // Дивослово. – 1998. – № 12. – С. 2-5.
7. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови // Дивослово. – 1993. – № 5-6. – С. 19-23.



## **ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ КОРИФЕЇВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ТЕАТРУ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Найбільш дієвою ланкою щодо виховання особистості була, є і буде родина. Традиційно склалося, що головою родини був батько і його авторитет вважався найвпливовішим у сім'ї. Саме від батька залежала початкова і подальша освіта дітей, але існували й сім'ї, у яких матері піклувалися і думали про майбутнє нащадків. Цей факт підтверджується багатьма прикладами виховання дітей у сім'ях української інтелігенції кінця ХІХ – початку ХХ століття.

На сучасному етапі реформування освіти, загострення загальних проблем виховання і, насамперед у сім'ї, вивчення історичного досвіду з позиції сімейної педагогіки, реалізація традицій, звичаїв, методів і прийомів виховання в сім'ї є актуальною потребою, що і визначила тему нашої публікації.

Метою статті є аналіз процесу виховання дітей у сім'ях інтелігенції кінця ХІХ століття на прикладах видатних постатей української літератури і театрального мистецтва.

Питання виховання дітей у сім'ях інтелігенції кінця ХІХ – початку ХХ століття розглядалося багатьма вченими-педагогами, літературознавцями, критиками літературного і театрального мистецтва, серед яких Донців Д., Єфремов С., Міщук Р., Одарченко П., Пілка О., Сухомлинський В., Франко І. тощо.

Вивчаючи життєвий і творчий шлях корифеїв української літератури і театру, переконуємось, що родинне виховання дбало про морально-духовну гармонію стосунків з дітьми, про розвиток їх інтелектуальних здібностей.

Так, у родині начитаного, талановитого, національно свідомого сільського священика народився 25 (13) листопада 1838 року і виховувався Іван Семенович Левицький.

У дитинстві малий Іван та й інші діти захоплено слухали розповіді батька про Різаний Яр, про Корсунь, де відбувалася битва Богдана Хмельницького з поляками, тим самим отримуючи певні знання з історії, вчилися любити Україну. Розповіді батька про Запорізьку Січ западали в душу, а уява, підкріплена живими свідками давнини (церква Спаса, давній вал, могили, Наливайків шлях) малювала тих, хто бився коло могил, хто лежав у них, хто йшов Наливайковим шляхом у безсмертя.

Батько Івана Левицького – Семен Степанович Левицький мав українську ідею, що рідко траплялася між українськими священиками. Він намагався навчати у створеній ним початковій школі дітей за написаними українською мовою церковними проповідями. Але школа відразу була закрита поміщиком, а проповіді заборонені Київською духовною академією, бо “язик проповідей не достоїш церковної кафедри”. І відтоді, познайомившись із П. Кулішем, під його впливом почав збирати народні пісні, народні перекази, давав переписувати їх своєму старшому синові Йванові, який у майбутньому використав цей фольклор у своїх творах.

Розповіді батька про історичне минуле закладали підвалини любові до України, її героїчної історії; духовність матері сприяла розвиткові у майбутнього письменника здорових моральних засад. Під впливом матері він став дуже богомольний: “Я ні разу не їв до служби, видержував тяжкий піст до плащаниці, до вечірньої води на голодну кутю, аж мені ставало нудно. Приїжджаючи додому, я читав життя святих і прочитав чотири прездорові книжки; і мені здавалось, що я буду на Афоні, або в Синаї, або в єгипетських лісах. Мені хотілось там бути, так мені подобалися картини аскетичного життя і та природа, що описувалась в житіях” [2: 197].

У 1849 р. на Полтавщині у дворянській родині Петра Якимовича Драгоманова – високоосвіченої людини, яка мала неабиякий літературний хист народилася і виховувалася славетна Олена Пчілка.

Діти Драгоманових, а їх було шестеро (Михайло, Іван, Варвара, Ольга, Єлена, Олександр), зростали серед дворових дітей, у стихії українського слова, пісні, казки, національних обрядів: колядування, посипання, запросини на весілля тощо. Грамоти навчав батько – за російськими підручниками, до речі, пристрасть до читання і політики перейшла від батька до дітей, які за його вказівкою перечитували всі книги з його бібліотеки, де переважали історичні твори; не доходила сюди українська книжка, що могла б зачепити не одну струну душі дитини; отже, читали й вивчали напам'ять твори О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя – найулюбленішого письменника Петра Драгоманова. Природно, що виростаючи у такій інтелектуальній атмосфері, Олена Пчілка уже у дев'ять років “дебютувала” перекладом уривку поеми М. Лермонтова “Мцирі”, а вже згодом, з такою самою любов'ю перекладала М. Гоголя та твори інших письменників з життя українців для своїх дітей.

Батько все життя намагався зберегти гармонію, взаєморозуміння, пошану, повагу у стосунках з дітьми. Як згадує сама Олена Пчілка: “В той час, коли повновладно панувало деспотичне право, коли з кріпаками можна було зробити, що хотіти, – у нас ніколи нікого не били, ні з кого не знущались; в ту пору, коли в педагогіці шкільній і хатній учили мало собі синонім бити, – нас, дітей, не тільки ніколи не били, а навіть ніякими іншими способами не карали; отже, ми виростали, не бачивши ніяких диких сцен розправи сильного з підвладним, старших родичів з тілом і душею беззахисних дітей; для наставляння на “добрий розум” було тільки спокійне, лагідне слово” [5: 11].

Уроки вищої педагогіки й гуманізму дав батько своїм дітям 1859 р., коли його викликали до Полтавської гімназії через провини його сина Михайла – учня останнього класу, якому загрожувало виключення за зухвале слово, сказане інспекторові. Адміністрація гімназії запропонувала дилему: або висікти сина різками на очах гімназистів, або його виключать без права вступу до іншої школи. Батько залишився вірним своїм переконанням і вибрав друге, “сказавши, що хоч йому дуже тяжко бачити велику перешкоду на синовому життєвому шляху, коли хлопець не зможе закінчити гімназії та йти далі, але він, батько, волить прийняти вже таке лихо, аніж висікти сина різками: не бито його малим, тим паче неможливо завдавати йому такої ганьби, коли він став дорослим юнаком. Нехай буде, що буде!” [5: 543].

Такі уроки не пройшли безслідно для Олени Пчілки – майбутньої матері шістьох дітей, яка, наслідуючи батька, не припускала насильства над особистістю, насаджування своїх переконань чи глузу над заповітним і святим кожної своєї дитини. Оберегаючи від обрусіння, вчила Олена Пчілка своїх дітей вдома сама. “В дітей мені хотілося перелити свою душу й думки – і з певністю можу сказати, що мені це вдалося”, – заявить вона пізніше. І це справді так. Олена Петрівна дбала насамперед про виховання національно свідомого українця, громадянина-патріота з розвиненим почуттям національної гідності, людину з високою культурою серця, сильного характеру і міцної ідеї, великої сили переконань. Прикладом для наслідування була вона сама, її чоловік; рідне слово, пісня, звичай, традиція були тим інструментом, яким вона шліфувала душі своїх дітей.

У 1848 р. у м. Полтаві у дворянській родині з'явився на світ Дмитро Маркович. Свої перші ази виховання малий Дмитро отримав від батька, який захоплювався творами Діккенса і Теккерея, був палким прихильником всього англійського, висміював російське і ненавидів царів і деспотизм.

Ставши на службу казенного лісництва, батько майбутнього видатного письменника поринув у сільське життя: часто був на полюванні, любляв бродити по лісах, болотах взявши з собою сина Дмитра. Розповіді батька про рослини, птахів, звірів зачаровували малого хлопця, а безпосереднє спілкування з природою наповнювало дитяче серце щирістю, вразливістю, тонкою чутливістю і вишуканістю естетичного смаку.

Мати письменника Антуанетта Францівна Ойва прекрасно грала на фортепіано, знала кілька мов, філософію; орієнтувалась в історії всього світу, крім Росії, яка, на думку її батька, не мала жодної історії. Сам Дмитро Маркович згадував: “У нас вдома розмова йшла на

російській мові, мама зі мною говорила на французькій, а з сестрою – по-німецьки, а батько й пани – по-російськи, але з народом – по-українськи; батько з деякими приятелями – по-українськи, а більше була прийнята серед панів мова російська. Батько добре співав українських пісень і нас, дітей, навчав, а мама акомпанювала на роялі” [4: 459–460].

У такій благодатній атмосфері інтернаціональних культур, історій, мов зростав і виховувався майбутній письменник. Українську ж мову міг чути лише від прислуги, з якою найбільше любив спілкуватися і від якої навчився жити, ненавидіти насильство й бійку, сприймати і переживати біль простих людей, як свій власний.

У 1855 р. на Івано-Франківщині у родині священика з поважними національно-культурними традиціями народилася Наталя Кобринська (Озаркевич) – початківця феміністичного руху, відома українська письменниця.

У сім’ї Озаркевичів батько дбав насамперед про освіту синів, які після закінчення гімназії, продовжили навчання у Віденському університеті. Дочок навчав сам батько. Це йому завдячує Кобринська знаннями польської, німецької, французької мов, що зробило можливим читання польських повістей в оригіналі, ознайомлення з літературою європейської класики у перекладі німецькою. Лектура Кобринської викликає подив: “Се ненастанне читання книжок впроваджало мене в різні фази умственного розвою, – писала вона в “Автобіографії”, – приносило деколи втіхи, та більше непокою та болю. Знаю, що більше терпіла-м тоді, коли зачинала-м знаходитися з школою позитивістів. Твори тої школи почали руйнувати не лиш мої релігійні виображення, але також і погляди на життя і на той суспільний лад, який мене окружав. Се не проходило у мене мирно, – я відчувала, що трачу під собою ґрунт, і сильна душевна борба до найвищого ступеня роздражнила мої нерви. Серед того розпучного хаосу блиснув промінь світла, котрий мене навів на стежку, по котрій, здається, буду вже іти до кінця мого життя” [2: 360].

Яскравим прикладом виховання майбутнього корифея українського театру є постать Марка Кропивницького, який народився у 1840 р. на Херсонщині у родині дрібного шляхтича.

Дитинство і юнацькі роки були досить важливими у житті хлопчика: через розлучення батьків Марко з сестрою Ганною залишились напризволяще. Батькові через пияцтво ніколи було займатися вихованням дітей, і ті часто тікали з дому, де вешталися серед наймитів. Марко у попа Нестеровського навчився читати Псалтиря над померлими селянами і арештантами. Певної систематичної освіти М.Кропивницький не мав. Початкову освіту він разом із своєю сестрою Ганною здобув у приватній школі шляхтича М. Рудковського. Майже рік вчився разом із синами старого князя Канта кузена у селі Катеринівці. За цей порівняно короткий час він навчився вільно розмовляти французькою та німецькою мовами.

Через хворобу Марка забрали додому, а після одужання батько відвіз його до Бобринецької повітової школи. Хлопець жив у своєї бабусі Дубровинської. Сім’я бабусі, за свідченням самого М. Кропивницького, була музикальною. Дядьки Олексій, Єгор і Микола грали на різних інструментах, співали.

Під час навчання у Бобринці Марко зустрічається зі своєю матір’ю. Добре знаючи музику, вона навчає його грі на фортепіано, скрипці, гусях, апробує і становить голос, розучує з ним вокальні партії: “У мене був дуже високий баритон, – писав Кропивницький в “Автобіографії (За 65 років)”, – я добре знав ноти і багато пісень розклав на голоси” [3: 24]; залучає до художніх вистав.

У Бобринці Марко вперше побачив циркові видовища і дуже зацікавився ними. У 1854 р. у місто прибула трупа Молотковського. Обдарована сім’я Дубровинських швидко завела знайомство з акторами трупи й під їх впливом своїми сімейними силами розпочала ставити такі українські і російські п’єси, як “Наталка Полтавка” І. Котляревського, “Шельменко-денщик” та “Сватання на Гончарівці” Г. Квітки-Основ’яненка тощо. Молодий Марко брав участь у виставах, виконуючи в них ролі Петра, Лопуцького, Стецька. Відтоді театр назавжди увійшов у серце Кропивницького і не залишив до самої смерті.

Непростою склалася доля Михайла Старицького – видатної постаті української літератури і театру, який народився у 1840 р. на Полтавщині у дрібно поміщицькій дворянській родині. Втративши у дитинстві батька, а згодом і матір, яка походила з родини Лисенків, відомої на Полтавщині освіченістю, гуманністю, мистецькою обдарованістю, Михайло залишився під опікою діда – полковника, учасника війни 1812 року, людини широко освіченої, від якого він одержав початкову освіту.

У маєтку була чудова бібліотека і саме у ній минули дитячі роки Михайла Старицького.

Знання, які здобував М. Старицький у гімназії, були достатніми з усіх загальноосвітніх предметів, але юнак не обмежувався лише гімназійною наукою. Він самотужки знайомиться з творами окремих зарубіжних письменників, читає класиків російської та української літератури, особливо Пушкіна, Гоголя, Лермонтова, Котляревського, Шевченка, Марка Вовчка, а також час від часу відвідує міський театр, на сцені якого ставилися найпопулярніші п'єси. Саме у гімназичні роки прийшло захоплення театром, яке тривало усе життя, і саме тоді М.Старицький почав писати вірші, спочатку російською, а потім і українською мовою. За визначенням І.Франка “любов до українського слова і потреба висловлювати ним свої думки була у нього розбуджена дуже рано, а може, виніс він її з батьківської хати” [6: 236].

Отже, аналізуючи питання процесу виховання дітей у сім'ях української інтелігенції кінця ХІХ століття, ми переконуємося, що саме сім'я є фундатором загальнолюдських гуманістичних цінностей, які, виявляючи універсальний характер, виходять за межі релігійних ідеологічних відмінностей.

Переконуємось, що сімейні традиції відіграють важливу роль у відтворенні культури і духовного життя, у гармонійному розвитку суспільства та особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Єфремов С. Історія українського письменства. – К., 1917. – С.336.
2. Історія української літератури ХІХ ст. (70–90-ті роки): У 2 кн.: Підручник / О.Д. Гнідан, Л.С. Дем'янівська, С.С. Кіраль та ін.; За ред. О.Д. Гнідан. – К.: Вища шк., 2003. – Кн.1. – 575 с.
3. Кропивницький М.Л. Збірник статей, спогадів і матеріалів. – К.: “Мистецтво”, 1955. – 324 с.
4. Маркович Д. Лист до читача // По степах та хуторах. – К., 1991. – 540с.
5. Пчілка О. Автобіографія // Твори. – Х., 1930. – С.11, 543.
6. Франко І. Михайло Петрович Старицький // Збір. творів: У 50 т. – К., 1982. – Т.33. – С.236.

**УДК 371.4**

**Антонець М.Я.**

### ***ОСОБИСТІТЬ І КОЛЕКТИВ: ОСМИСЛЕННЯ В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ СПАДЩИНИ А.С.МАКАРЕНКА***

Неперервним є суспільно-педагогічний діалог з сучасністю життя і творчого доробку цих двох видатних постатей – Антона Семеновича Макаренка (1888–1939) і Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970). В.О.Сухомлинський постійно прагнув гуманістично осмислити теоретичні висновки із спадщини А.С.Макаренка, який був близький йому за духом практичної роботи, пристрасною нетерпимістю до науково-педагогічного пустослів'я, сміливістю педагогічного експерименту. У розкритті теми “В.О.Сухомлинський про А.С.Макаренка” не можна обійти увагою статтю Василя Олександровича “Йти вперед!”. У повному обсязі і без будь-яких редакційних втручань вона уперше опублікована в Україні лише з плином більше трьох десятиліть після смерті її автора. У цій статті, присвяченій критичному аналізу проблеми колективу і колективізму у спадщині Антона Семеновича, Василь Олександрович стверджує: “Немає іншого педагога-практика,

якого б я так любив і поважав, як А.С.Макаренка. Я люблю його за гуманність – щирю, вимогливу гуманність, за глибоку віру в людину, за те, що він у важкі роки становлення радянської школи врятував сотні людей... Для мене він не якийсь недосяжний взірець, а мій друг, соратник у боротьбі за людину” [10: 12].

Заявлена у назві статті тема ще не була предметом окремого наукового вивчення, хоча частково ми вже звертались до її дослідження [1]. Метою даної розвідки є висвітлення поглядів В.О.Сухомлинського на спадщину А.С.Макаренка крізь призму обраної проблеми.

Серйозним недоліком радянської педагогіки В.О.Сухомлинський вважав неприйняття, невизнання, ігнорування того, що виховна роль колективу не може повністю розкритися без всебічного розвитку особистості. “Цей недолік, – зазначає Василь Олександрович, – має своїм витоком помилкове теоретичне положення А.С.Макаренка про те, що метою виховання в радянській школі є колектив. Уперше А.С.Макаренко висунув це положення 28 серпня 1937 року у статті “Цель воспитания”, опублікованій в “Известиях”. Він цілком ясно стверджував, що колектив – перша мета нашого виховання. ... Це твердження прекрасно узгоджувалось з пануючим у той час відомим положенням про те, що людина – це гвинтик... А раз вона гвинтик – хіба може бути вона метою” [11: 14]. “Догматичне, некритичне ставлення до цього теоретичного положення А.С.Макаренка, як і взагалі до всієї його педагогічної системи, привело поступово до того, що за колективом перестали бачити людину”, – підкреслював Василь Олександрович [11: 14–15].

Якою ж, за В.О.Сухомлинським, має бути мета виховання? “Потрібно з усією визначеністю і ясністю сказати, – нагошує Василь Олександрович, – що першою і найважливішою метою ... виховання є Людина – її всебічний розвиток, ясний розум, високі ідеали, чисте, благородне серце, золоті руки; її особисте щастя” [там само, 16]. А колектив у поглядах Василя Олександровича – це не мета, а засіб виховання Людини. Засіб могутній, але не всесильний. “Виховання в радянській школі я б назвав творенням щастя людини. Кожна людина – це, за словами Гейне, “світ, який з нею народжується і з нею помирає. Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія” [там само].

Таким чином, найважливішим для В.О.Сухомлинського є виховання людяності. “Але людяність – це якість глибоко індивідуальна”, – стверджував Василь Олександрович [11: 14].

Старою хворобою радянської школи В.О.Сухомлинський вважав “убогість, обмеженість засобів виховного впливу”. На його думку, корінь цієї хвороби полягає в ігноруванні безпосереднього виховного впливу особистості педагога на особистість учня. “Оголосивши цей вплив “парною педагогікою”, – зазначає Василь Олександрович, – А.С.Макаренко допустив у свій час велику помилку, яка протягом кількох десятиріч була поглиблена епігонською словесною тріскотнею, безпідставними, нічим не умотивованими твердженнями про те, що тільки колектив є реальною виховною силою, тільки через колектив можна впливати на особистість. Ці хибні уявлення збіднили фонд засобів виховного впливу, скували творчі пошуки і ініціативу педагога. По суті ці уявлення послабили і виховну силу колективу, бо як же може бути вихователем колектив, якщо не виховувати кожного учня, якщо тонкий скульптурний різець не доторкується до найтонших рис кожної особистості” [9: 2].

У контексті сказаного доцільно процитувати і такі рядки із статті В.О.Сухомлинського “Педагог – колектив – личность”: “Читаю А.С.Макаренка: у випадку конфлікту між особистістю і колективом “перевага інтересів колективу повинна бути доведена до кінця – і тільки в цьому випадку буде справжнє виховання колективу й окремої особистості”. Хіба подібна рекомендація стосовно дитячого колективу не здатна викликати небезпечні наслідки? У самій суті своїй вона помилкова, я б сказав навіть, як не парадоксально це звучить поряд з ім’ям А.С.Макаренка, – не педагогічна. Така позиція педагога здатна тільки зламати волю людини, яка росте, і я б хотів вірити, що в сьогоденній практичній педагогіці її поділяють лише дуже небагато вчителів. Про себе скажу, що прагну так розібратися у подібних конфліктах, щоб якраз не допускати “нешадного кінця”, і часто розбір цей відбувається потай від дітей, віч-на-віч із дитиною” [12]. А у книзі “Методика

виховання колективу” Василь Олександрович знову-таки підкреслює: “Не зламати, а підняти, підтримати, не знеособити духовні сили дитини, а утвердити почуття її гідності – тільки так треба використовувати свою владу над дитиною” [8: 633].

Таким чином, В.О.Сухомлинський вважав, що А.С.Макаренко, проголосивши одним з принципів своєї виховної системи положення про те, що колектив має велике право карати й милувати, припустився дуже серйозної помилки. В означеному контексті Василь Олександрович писав: “Я ось уже тридцять років думаю: чому такий досвідчений, мудрий у знаходженні доріжок до дитячих сердець педагог допустив таку помилку? Адже він не міг не розуміти, що проголошувати це право як принцип аж ніяк не можна, бо в школах є тисячі вчителів, які можуть довести й доводять цей принцип до абсурду. Далеко не кожен педагог, маючи спеціальну освіту, знаючи душу дитини, може правильно користуватися цим гострим і небезпечним інструментом – умінням знайти засіб педагогічного реагування на осудливий вчинок школяра. Вручати ж цей інструмент колективу, та ще за тієї умови, коли “парній педагогіці” проголошено анафему – це просто небезпечно, цього не можна робити” [9: 8–9].

Ознайомившись з книгою М.П.Ніжинського “Життя і педагогічна діяльність А.С.Макаренка” і назвавши її потрібною людям, В.О.Сухомлинський водночас висловив наступні власні міркування: “Такі положення А.С.Макаренка, як “біологічні елементи” в колективі, “біологічні схильності” в поведінці окремих вихованців вимагають, на нашу думку, вдумливої критики. Визнавати погляди видатного радянського педагога на недисциплінованість окремих вихованців як на “біологічний елемент” цілком правильними – це значить сковувати перспективи розвитку радянської педагогічної науки” [6: 13]. І у рецензії на статтю цього ж автора “Про трудову школу (критерії оцінки)” Василь Олександрович знову-таки не погоджується одним з тверджень, а саме: “Автор цілком засуджує так звану “парну” педагогіку. Не все, що сказано в цьому питанні А.С.Макаренко, цілком правильне. Крім впливу через колектив, мусить бути вдумливий, мудрий безпосередній вплив вихователя на учня. Якщо немає цього впливу, то й колектив не може бути вихователем особи. У кожній школі, де по-справжньому займаються вихованням дітей, є не один учень, життєва доля якого визначилась саме дякуючи безпосередньому впливу особистості педагога. Крім того, є такі сфери духовного життя особистості, які не можна ні за яких обставин доводити до відома колективу, проводити обговорення і т.д.” [6: 20–21].

Знайомлячись з листами В.О.Сухомлинського, що зберігаються в Центральному державному архіві вищих органів влади і управління України, ми зустрілись на їх сторінках і з такими думками вченого-гуманіста: “До того ж треба мати на увазі, що деякі положення педагогічної системи А.С.Макаренка, особливо положення, зв’язані з його “педагогічною технікою”, застаріли, їх або не можна застосовувати або треба ставитися до них дуже критично. До них відносяться положення А.С.Макаренка про актив. Актив колективу в наш час не можна порівнювати з тим поняттям, яке вкладав у ці слова А.С.Макаренко” [4: 4].

На думку В.О.Сухомлинського, головне у справі застосування ідей і методів А.С.Макаренка має полягати не у зовнішньому перенесенні у школу тих чи інших прийомів виховної роботи, що дали блискучі результати у практиці видатного педагога, а у творчому розв’язанні кожного конкретного завдання навчально-виховної роботи у світлі одного із найголовніших принципів А.С.Макаренка – якомога більше вимог до людини і водночас якомога більше поваги до неї [3: 16].

Погляди В.О.Сухомлинського на проблему виховання особистості у колективі найбільш повно відображені у такому педагогічному переконанні павлівського гуманіста: “колектив тільки тоді стає виховною силою, коли духовне життя дитини розвивається в декількох колективах, в кожному з яких одержує розквіт та чи інша сторона її особистості – здібності, громадянська активність, інтерес до науки, знань, мистецтва” [11: 82]. Якщо ж дитина знає лише один, так званий *первинний* колектив, наприклад, класу, то він взагалі втрачає свою виховну силу. На запитання “Чому це так?” вчений дає досить-таки переконливу й обгрунтовану відповідь: “Тому, що духовне життя людської особистості виключно багатогранне, і його неможливо “охопити” діяльністю якогось одного колективу.

В одному колективі учень розкриває себе як громадянин, в другому б'є ключем інтелектуальне життя, третій “шліфує” ту творчу здібність, яка яскравіше, помітніше всього проявляється в людині. Майстерність і мистецтво виховання полягає в гармонії колективів. У такій гармонії, яка відкрила б буквально в кожній дитині її творчу жилку – природний задаток до тої чи іншої діяльності. Такий задаток є в кожній людині, і найважливіше завдання виховання полягає нині в тому, щоб кожний знайшов себе” [11: 82–83].

“Противник” А.С.Макаренка – було одним із несправедливих звинувачень на адресу В.О.Сухомлинського. Найпереконливіше спростовують неспроможність такого твердження висловлювання самого Василя Олександровича. Він, зокрема, зазначав: “Я тепер зрозумів, що боротьба проти епігонів Макаренка вимагає нині передусім захисту живого Макаренка, захисту духу Макаренка, а захист у тому, щоб відмітати формалізм, цитатництво... Ось я й думаю попрацювати над статтею “На захист живого Макаренка”. Хочеться показати, що бути справжнім макаренкознавцем у наші дні – це означає творчо підходити до його ідей, розвивати їх, іноді відмовлятися від застарілого” [5: 11].

В.О.Сухомлинський застерігав від бездумного прагнення запровадити у шкільне життя буквально всі теоретичні висновки із системи А.С.Макаренка, від намагання довести, що все в ній є правильним, а той, хто з цим не згоден, – еретик, оскільки Василь Олександрович вважав, що такий підхід наносить велику шкоду самій системі видатного вченого, знижує роль того безумовно цінного і неминучого, що в ній є.

Наведені у даній статті окремі критичні міркування В.О.Сухомлинського щодо спадщини А.С.Макаренка не можуть служити підставою для протиставлення поглядів цих двох видатних педагогів, оскільки їх потрібно і доцільніше порівнювати, зіставляти. Можна і потрібно говорити про зумовлені соціально-історичними умовами специфічні особливості їхніх підходів. Якщо А.С.Макаренко більше йшов до особистості за допомогою колективу, як цього вимагали, а інколи і вочевидь диктували тогочасні конкретні обставини та контингент вихованців, то В.О.Сухомлинський – від особистості до колективу. Так, у В.О.Сухомлинського наявні критичні оцінки деяких поглядів А.С.Макаренка, однак Василь Олександрович не піддавав сумніву соціально-педагогічної цінності і гуманістичної значущості науково-практичного доробку Антона Семеновича. “Я тисячу разів переконаний, – стверджував він, – що все живе і творче, що є у нашій школі, – це дітище А.С.Макаренка” [13]. І в одному з листів (1967 р.) Василь Олександрович також писав: “Я завжди вважав себе учнем А.С.Макаренка” [7: 85]. А колишній директор музею В.О.Сухомлинського у Павлиші П.Д.Зеленгур у своїх спогадах про В.О.Сухомлинського наводить і такі слова Василя Олександровича: “Мене звинувачують у всепрощенстві, в тому, що я відступаю від Макаренка... А для мене Макаренко – святиня. Якщо вдуматися, головне в його системі – виховання гармонійно розвиненої особистості. І колектив у Макаренка саме для цього призначений. Життя колективу можливе тільки в житті і діяльності розвинених, яскраво виражених індивідуальностей” [7: 202].

Перспективою для подальших пошуків в руслі обраного напрямку вважаємо доцільним вивчення і висвітлення практичного досвіду виховання гуманної особистості у педагогічних системах А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського. Це актуально і необхідно з метою запобігання неопоодиких, на жаль, випадків тоталітарної колективності, общинності, особливо серед підлітків, що веде до деіндивідуалізації особистоті, до серйозних душевних травм та інших небажаних і прикрих явищ.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антоненко М.Я. Полеміка навколо А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 97–103.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. /Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1983–1986.
3. Письма В.А.Сухомлинского. 1959–1969 гг.- ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 1015, 44 арк.

4. Письма В.А.Сухомлинского. 1953–1969 гг. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 1016, 33 арк.
5. Пугач В. “На захист живого Сухомлинського” //Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 11.
6. Рецензии, отзывы, заключения В.А.Сухомлинского. 1957-1969 гг. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 891, 40 арк.
7. Спогади про Сухомлинського /Упоряд. С.П.Заволока. – К.: Рад. шк., 1990. – 223 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976–1977.
9. Сухомлинський В.О. Засоби виховного впливу вчителя на учнів: Стаття: Авторизована машинопис. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 724, 32 арк.
10. Сухомлинський В. Йти вперед! //Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11–16.
11. Сухомлинский В.А. “Наша добрая семья” (Записки пионервожатого)”: Монографія: Машинопись. 1967 г. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 205, 267 арк.
12. Сухомлинский В. Педагог-коллектив-личность //Лит. газ. – 1970. – 28 окт.
13. “Хочется, чтобы это был хотя бы маленький памятник Макаренко...”: Неизвестные письма В.А.Сухомлинского // Комсомольская правда. – 1972. – 16 ноября.

**УДК 37 (477)**

**Антонець Н.Б.**

### ***ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА***

Розробка подальшої стратегії розвитку освіти в Україні характеризується намаганнями гармонійно поєднати входження в європейський освітній простір із збереженням кращих національних традицій. Тому одне з провідних місць в історико-педагогічних дослідженнях персоналій займає плеяда освітніх діячів, які, незважаючи на репресивні заходи царського уряду, очолили в Російській імперії на рубежі XIX та XX ст. громадсько-педагогічний рух української інтелігенції за рідномовну школу, а в роки існування Української держави (1917–1920) взяли найактивнішу участь у становленні національної системи освіти й виховання. Завдяки вивченню освітньої діяльності й творчої спадщини Б.Грінченка, В.Дурдуківського, І.Огієнка, Олени Пчілки, С. Русової, С.Сірополка, І.Стешенка, Я.Чепіги ці особистості посіли належні місця в історії національної педагогіки.

Нині у науковому обігу все частіше зустрічаються прізвища тих соратників уже знаних українських освітніх діячів, про яких ще мало відомо широкому загалу. До таких постатей відносимо і Спиридона Феодосійовича Черкасенка (1876–1940). Педагог за фахом, активний освітній діяч, талановитий поет, прозаїк, драматург, публіцист С. Черкасенко через поразку національних сил у боротьбі за створення незалежної Української держави у 1919 р. виїхав за кордон. Тому більшість українських педагогів в УРСР багато років не була обізнана з внеском цього діяча в розбудову національної освіти.

Ім'я С.Черкасенка як активного учасника освітнього процесу першої третини XX ст. починає згадуватися лише після здобуття Україною незалежності у 1991 р. Так, ця персоналія знайшла своє місце в контексті досліджень О.Сухомлинською теоретичних і методологічних проблем розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Деякі публікації С.Черкасенка введено в науковий обіг у результаті здійснення Н.Гупаном історіографічного аналізу досліджень педагогічних персоналій. Педагогічно-публіцистична творчість цього діяча частково відображена у працях І.Зайченка, присвячених педагогічній журналістиці. Певні кроки щодо оцінки внеску С.Черкасенка в національне підручникотворення зроблено в дисертаційному дослідженні Н.Чаграк, де автор, зокрема, порівнює його буквар з відповідним підручником А.Крушельницького.

Незважаючи на усвідомлення науковцями значення С.Черкасенка в контексті розвитку національної педагогічної думки, його активна діяльність у галузі освіти досі ще не є достатньо вивченою. Зокрема, поза увагою дослідників залишається просвітницька діяльність Спиридона Феодосійовича. Це і зумовило вибір теми статті, метою якої є



висвітлити просвітницький потенціал науково-популярної, публіцистичної та літературознавчої спадщини педагога.

Одним з важливих напрямів конкретної практичної діяльності учасників громадсько-педагогічного руху в Україні другої половини XIX – початку XX ст. стало видання рідномовних дешевих книжок з метою надати малозабезпеченим верствам населення елементарні можливості для самоосвіти. Фактично першу в царській Росії спробу систематичного видання такої літератури здійснив П.Куліш. Відбувши покарання за причетність до Кирило-Мефодіївського братства, він оселився в Санкт-Петербурзі, де за власний кошт організував українську друкарню і протягом трьох років (1860–1862) у серії “Сільська бібліотека” випустив 39 назв невеликих брошур з творами І.Квітки-Основ’яненка, Марка Вовчка, Д.Мордовцева, М.Номиса, Т.Шевченка, самого П.Куліша, його дружини Ганни Барвінок та інших письменників.

Ініціативу П.Куліша підтримали інші українські діячі. Проте така видавнича діяльність зазнавала всіляких обмежень. Хоча заборони Валуєвського циркуляру (1863) та Емського указу (1876) формально не стосувалися художніх творів, цензура, керуючись настановами уряду, під різними приводами забороняла їх друкування. Зазначимо, більшість офіційних розпоряджень щодо “малоросійської” літератури були таємними, що позбавляло авторів та видавців можливостей законним шляхом відстоювати свої права. Ще важче було випустити в світ науково-популярну книжку, навіть таку, яка поширювала б серед народу елементарні санітарно-гігієнічні або сільськогосподарські відомості, не кажучи вже про видання на історичну тематику. Адже така література популяризувала якісь знання, тобто чогось навчала, а навчання повинно було здійснюватися лише російською мовою.

Користуючись певними змінами у політичній ситуації і цензурному законодавстві, перше на теренах Російської імперії українське педагогічне видавництво “Український учитель” намагалося активно ліквідувати дефіцит україномовної дитячої та науково-популярної книжки. Зокрема, у 1907 р. та 1909 р. воно випустило у світ відповідно першу і другу частини науково-популярної праці С.Черкасенка “Про небо” [7; 8]. Основою для підготовки цих видань слугували твори французького астронома-популяризатора К.Фламаріона (1842–1925). Зауважимо, в кінці XIX – на початку XX ст. книжки цього автора викликали помітну зацікавленість серед тих, хто займався самоосвітою, а тому досить активно перекладалися в Росії. На наш погляд, праця С.Черкасенка є значно скороченим і суттєво адаптованим україномовним переказом “Общедоступной астрономии” К.Фламаріона, що вийшла у Санкт-Петербурзі в 1904 р.

Зберігши структуру першоджерела (у книзі 20 розділів, а саме: I. Земля-куля. II. Земля в просторі. III. Земля обертається кругом себе. IV. День і ніч. V. Земля обертається кругом Сонця. VI. Клімат і зміни року. VII. Круги і пояси Землі. VIII. Сонце. IX. Місяць, його рухи й відміни. X. Іще дещо про Місяць. XI. Затемнення. XII. Система світа. XIII. Планети середньої великості. XIV. Великі планети. XV. Комети. XVI. Падучі зорі. XVII. Зоряне небо. XVIII. Співзірря. XIX. Зорі. XX. Календар), С.Черкасенко розділив видання на дві брошури. У першій подається оповідь про Землю, Сонце і Місяць, у другій розповідається про загальну будову сонячної системи. Цікаво, що в тексті викладено не лише наукові факти, а й згадуються різні помилкові твердження, які побутували серед малоосвічених людей (наприклад, про форму Землі та її розташування у просторі) і даються доступні пояснення причин їх помилковості. Кращому розумінню тексту брошур допомагають 48 малюнків, що ознайомлюють читача з глобусом і підзорною трубою, схематично демонструють будову сонячної системи та рух Землі навколо Сонця і Місяця навколо Землі, відображають зоряні карти в різні пори року, надають уяву про поверхню Сонця та Місяця, підказують, як правильно проводити досліди та спостереження тощо.

Зауважимо, С.Черкасенко ставив собі за мету створити нарис, який, залишаючись науковим (зокрема, в тексті багато спеціальних термінів – атмосфера, земне тяжіння, полюс, екватор, меридіан, орбіта, еліпс та ін.), водночас був би доступним для розуміння найширшому колу читачів. Проте це йому вдалося не повністю. Основна проблема виникла

через намагання досить складну і велику тему викласти у брошурах малого обсягу, в результаті чого книжки дещо інформаційно перенасичені, а тому потребують підготовленого читача. Ускладнює сприйняття і велика кількість назв зірок та сузір'їв не лише у тексті, а й на зоряних картах. Тогочасні рецензенти, відзначаючи гарну мову викладу, писали, що книжки роблять “враження приємне і в українській популярній бібліотеці се корисне придбання”, радили читати їх у школі під керівництвом учителя або використовувати під час проведення народних читань, коли є можливість супроводжувати текст додатковими поясненнями і прикладами [10].

Більш критично до науково-популярного нарису С.Черкасенка “Про небо” поставився рецензент його другого видання (у 1918 р. обидві частини нарису вийшли вже під однією палітуркою в черкаському видавництві “Сіяч”). У рецензії автору книги, зокрема, зауважувалося, що він не виправив деякі неузгодженості між текстом та малюнками, а також не вмістив загальну карту зоряного неба з контурними малюнками сузір'їв, на підставі яких читач міг би зрозуміти, чому власне виникли такі їх назви, як “Великий віз”, “Борона”, “Лебідь” та ін. Проте і цей рецензент, підбиваючи підсумок, оцінював факт існування такої книжки як позитивне явище, оскільки вона “все ж таки нічого неправдивого не подає” [2].

У спадщині С.Черкасенка знаходимо ще один твір, що, незважаючи на форму художнього оповідання, є за змістом популярним нарисом. Брошуру “У шахтарів: Як живуть і працюють на шахтах” було написано Спиридоном Феодосійовичем у 1912 р. для друку у видавництві “Український учитель”, проте брак коштів перешкодив тогочасному виходу її у світ. Публікація цього твору здійснилася лише 1919 р. у серії “Позашкільне читання” видавництвом “Українська школа” [9]. Розповідаючи про хлопчика Михайлика, який разом з батьком прийшов з села на шахти і з часом став кваліфікованим робітником, автор ознайомлює читачів з тим, як утворюється вугілля, як його видобувають, яку техніку при цьому використовують. Поруч із відомостями технічного характеру С.Черкасенко значну увагу приділяє соціально-економічним стосункам робітників та власників шахт, а також процесові трансформації селян у пролетаріат. Книга проілюстрована фотографіями “Рудник”, “В робітницькій казармі”, “Шматок глею з отбитком листка папороті”, “На шахті”, “Підземний цмок”, “Праця шахтарів у забої”.

Тогочасна критика позитивно сприйняла брошуру Спиридона Феодосійовича. Зокрема, Г.Іваниця, характеризуючи її як “популярний нарис в рямцях оповідання”, зауважував, що разом із книжкою М.Загірньої (М.Грінченко) “Під землею: Оповідання про шахти” вона “дасть досить цікавого матеріалу (зокрема для учнів) до самостійного читання, бесід, складання невеличких компонувань на теми з робітничого життя” [1]. Як джерело знань про побут та працю шахтарів на початку ХХ ст. не втратив цей твір своєї цінності і сьогодні, про що свідчить включення його у сучасне двотомне видання творів С.Черкасенка.

Після дозволу в Російській імперії видавати україномовну періодичну пресу одним із засобів просвітницької роботи серед малоосвічених верств населення стали спеціальні періодичні видання, найпомітнішою з яких була газета “Засів”.

Як підкреслювалося в одній із редакційних статей “Засіву”, метою видавців цієї української тижневої народної ілюстрованої газети для селян і робітників було створити часопис, який би допомагав малоосвіченим верствам населення “здобути собі силу знання, бо се найкраще знаряддя в боротьбі за кращу долю”. Намагаючись призвичаїти робітників і селян регулярно читати періодичну пресу, видавці дбали про цікаві та різноманітні публікації. Так, постійними тут були рубрики, що у доступному викладі ознайомлювали з головними подіями політичного, економічного, культурного та освітнього життя в Україні, Росії та за кордоном, регулярно публікувалися сільськогосподарські, юридичні та медичні поради, рекомендації щодо діяльності товариств та спілок, науково-популярні нариси історичного, етнографічного, природничого, літературознавчого, культурологічного змісту. На сторінках газети знаходимо чимало віршів та оповідань, зокрема твори Х.Алчевської, М.Вороного, П.Грабовського, Є.Гребінки, Я.Мамонтова, О.Олеся, М.Рильського, С.Руданського, А.Тесленка, Т.Шевченка та ін.

Найбільш плідною співпраця С.Черкасенка з редакцією газети “Засів” була у 1912 р., оскільки протягом 8 місяців (за цей час побачило світ 23 номери) на шпальтах газети вийшло понад 10 його публікацій. Серед них статті, пов’язані з діяльністю Державної Думи “Супроти українства”, “Пасерби”, “За український маслак”, “Треба дбати”, публікації, що висвітлювали проблеми шахтарського життя “Страшна праця”, “Криваве злочинство”, “Кінець страшної справи”, “З робітницького життя”, популярні оповіді просвітницького характеру “Шевченко про трудящий люд”, “Китайська республіка”, “Розмова про школу”, а також оповідання “Любов”, фейлетон “Депутат на спочивку” і низка віршів.

Необхідно зазначити, що головним лейтмотивом значної частини цих публікацій С.Черкасенка була думка про необхідність поширення освіти серед трудящих мас. Наприклад, у науково-популярному нарисі про Китай автор, розповідаючи, як країна з імперії зробилася республікою, писав про те невдоволення, яке відчували китайці, коли почали розуміти, що іноземці відіграють занадто велику роль у внутрішньому житті нації. “Люди, які не звикли шукати самого кореню усякого лиха, – зазначає Спиридон Феодосійович, – думали, що треба тільки їм дати добру одсіч чужинцям і справу буде залагоджено. Почалися повстання, вибухи народньої зненависті проти зайдів, але ні до чого путнього такі заходи завзятих не доводили. Розумніші люди почали думати, як же краще запобігти лихові, й дорозумілися, що чужинці переважають їх і освітою, і способами боротьби. (...) Бачивши усе те, розумні люди поривались до науки і в сім покладали єдиний рятунок рідної країни. Але на перешкоді до сього став китайський уряд з богдыханом (китайський імператор). Паче всього китайський уряд боявся світла науки, бо знав, що тільки темнота народня дає йому і владу й величезні багатства, що тільки з темної людини в Китаї можна дерти по сім шкур, і вона мовчатиме, навіть думатиме, що так і слід, що уряд має владу над її життям і смертю” [3].

У квітні-травні 1912 р. на сторінках газети “Засів” виходить велика стаття С.Черкасенка “Розмова про школу” (вона друкувалася у трьох номерах часопису). У першій частині цієї публікації автор роз’яснює читачам провідну мету, що стоїть перед початковою школою для народу, а саме: створити передумови для подальшої самоосвіти, тобто, по-перше, навчити читати, писати, рахувати, по-друге, і це дуже важливо, прищепити школярам любов до книжки. Далі Спиридон Феодосійович розглядає головну причину, яка заважає російськомовній школі досягти бажаної мети на території, де проживає українське населення (“бо школа та українській дитині нерідна, чужа”). Завершується публікація роз’ясненням, що тільки українська національна школа може зробити український народ освіченим, а також поліпшити його життя і добробут. Між іншим, автор тут робить певний історико-педагогічний екскурс, згадуючи ті часи, коли “в нас на Україні по всіх, і нижчих, і вищих школах, учено було українською мовою, і ніякої шкоди од того нікому не було, а навпаки: освічених людей тоді було, порівнюючи, куди більше, ніж тепера. Проїздили нашим краєм чужосторонні вчені люди і дивувалися, що український люд дуже освічений, що траплялося багато освічених навіть поміж жіноцтвом. А Московська держава, заводячи освіту й у себе, закликала для того вчених людей з України. Коли ж українську мову по школах було заборонено, то й освіта на Україні стала потроху підупадати, і тепера український люд є одним із найтемніших” [5].

Після публікації у газеті стаття С.Черкасенка “Розмова про школу” в тому ж 1912 р. вийшла окремим виданням, зайнявши почесне місце в українській педагогічній літературі того періоду серед аналогічних брошур Б.Грінченка “На беспросветном пути: Об украинской школе” (1906), М.Грушевського “Про українську мову і українську школу” (1913), С.Васильченка (С.Панасенка) “В сучасній школі” (1914).

Треба зазначити, що у своїй роз’яснювальній роботі С.Черкасенко не обмежувався лише констатацією головного недоліку освіти, а й вказував робітникам і селянам, як вони можуть певним чином вплинути на зміну законодавчої освітньої системи. Так, із статті “Пасерби” читачі газети “Засів” дізналися про відмову Державної Ради затвердити примітку до законопроекту про народну освіту, яка “дозволяла вчити дітей рідною мовою в

місцевостях з немосковською людністю, коли на тій мові є своє письменство”. Причому найактивнішим противником затвердження такої примітки був уродженець України професор Д.Піхно. Саме він у своєму виступі доводив членам Державної Ради, що ні українцям, ні білорусам категорично не можна дозволяти вчити дітей рідною мовою, оскільки вимагають такий дозвіл члени політичної течії “столь же зловредной, как и безумной”. Завершуючи статтю, Спиридон Феодосійович радить читачам обов’язково брати участь у майбутніх виборах до Державної Думи, причому до голосування напевне дізнатися, “чи кандидат у обранці не ворог часом українства” [4].

Спеціально питанню обрання депутатів до 4-ої Державної Думи присвячено статтю С.Черкасенка “Треба дбати” (травень 1912 р.). У ній автор знову ж закликає тих, хто має право брати участь у виборах, обов’язково ним скористатися, а до визначення достойного кандидата підходити свідомо та відповідально. Нагадуючи про потребу навчати дітей у початковій школі їх рідною мовою за допомогою підручників, які відображають в першу чергу навколишнє життя школярів, Спиридон Феодосійович застерігає читачів: “Нехай наш оборонець домагається, щоб і по середніх та вищих школах не нехтують нашою мовою та вчать дітей наших рідної історії, письменства й ознайомлюють їх з рідним краєм і всім тим, що потрібне для його щастя” [6].

Як свідчили відповіді на анкету, яку було проведено серед читачів, газета “Засів” повною мірою виконувала свою просвітницьку місію. Це, знову ж таки, не подобалося адміністративним органам, що вели цензурну боротьбу з видавцями. Зрештою, наприкінці серпня 1912 р. через матеріальне виснаження постійними штрафними санкціями, які не покривалися низькою ціною на передплату, часопис припинив своє існування.

Отже, можна зробити висновок, що, опікуючись поширенням знань серед населення, С.Черкасенко зробив значний внесок у створення україномовної просвітницької літератури. Його науково-популярні брошури та статті у газетах сприяли підвищенню рівня освіти пересічного українця. Пошук у періодичній пресі інших публікацій діяча є подальшою перспективою роботи у даному напрямку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Іваниця Г. [Рецензія] // Книгарь. – 1919. – Ч. 27. – С. 1855. – Рец. на кн.: Черкасенко С. У шахтарів: Як живуть і працюють на шахтах. – К.: Укр. школа, 1919. – 78 с. – (Позашкільне читання; № 3).
2. Паночіні С. [Рецензія] // Книгарь. – 1919. – Ч. 19. – С. 1208. – Рец. на кн.: Черкасенко С. Про небо: Попул. астрономія: В 2 ч. / За К.Фламаріоном розказав С.Черкасенко. – 2-е вид. – Черкаси: Сіяч, 1918. – 84 с.
3. Тодосієнко С. [Черкасенко С.] Китайська республіка // Засів. – 1912. – 10 лют.
4. Тодосієнко С. [Черкасенко С.] Пасерби // Засів. – 1912. – 4 трав.
5. Тодосієнко С. [Черкасенко С.] Розмова про школу // Засів. – 1912. – 20, 27 квіт., 4 трав. – Те саме. – К.: Дзвін, 1912. – 16 с.
6. Тодосієнко С. [Черкасенко С.] Треба дбати // Засів. – 1912. – 18 трав.
7. Черкасенко С. Про небо: Попул. астрономія: В 2 ч. / За К.Фламаріоном розказав С.Черкасенко. – Полтава: Укр. учитель, 1907. – Ч. 1. – 52 с.
8. Черкасенко С. Про небо: Попул. астрономія: В 2 ч. / За К.Фламаріоном розказав С.Черкасенко. – К.: Укр. учитель, 1909. – Ч. 2. – 40 с.
9. Черкасенко С. У шахтарів: Як живуть і працюють на шахтах. – К.: Укр. школа, 1919. – 78 с. – (Позашкільне читання; № 3).
10. Ю.Т. [Рецензія] // Літературно-науковий вістник. – 1909. – Кн. 4. – С. 206-207. – Рец. на кн.: Черкасенко С. Про небо: Попул. астрономія: В 2 ч. / За К.Фламаріоном розказав С.Черкасенко. – К.: Укр. учитель, 1909. – Ч. 2. – 40 с.

**ВНЕСОК М. ВЕРТГЕЙМЕРА В РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ТВОРЧОСТІ**

Німецький психолог Макс Вертгеймер набув світової відомості як засновник гештальтпсихології (*від німецького Gestalt – структура, форма, конфігурація*). У своїх психологічних дослідженнях він висунув принцип цілісності процесу людського мислення, розкрив закономірності структур людського сприйняття, актуалізував роль естетичних складових свідомості, які відіграють особливу роль в процесі пізнання та творчого перетворення світу. Усе це не може не викликати наукового інтересу у сучасних педагогів, які займаються пошуком ключів до розкриття наукових засад педагогіки творчості.

Метою нашого дослідження є аналіз значення психологічної теорії Вертгеймера М. для розвитку педагогіки творчості. Предметом дослідження виступає праця Вертгеймера М. “Продуктивне мислення”, в якій автор розкрив головні ідеї гештальтпсихології щодо особливостей та законів цілісного процесу творчого мислення.

У нашому дослідженні ми спираємось на думки В.П.Зінченка, який широко дослідив творчість Вертгеймера М., Коффки К., Штерн К. та інших гештальтпсихологів, окреслив головні ідеї гештальтпсихології, що стосуються продуктивного мислення [1].

Відомо, що в ході психологічних експериментів Максу Вертгеймеру вдалось прослідкувати складну *динаміку продуктивного мислення людини*: зіткнення з проблемою знаходження векторів, що пов’язані зі структурними особливостями ситуації і визначаються ними, відчуття неясності, незавершеності, недосконалої ситуації, конкретизація областей, в яких ситуація має явні порушення, перехід до тенденції введення спеціальних операцій, що змінюють ці області на краще, переведення початкової ситуації у чітку та завершену ситуацію [2].

У результаті наших досліджень праці “Продуктивне мислення” М.Вертгеймера ми намагались виділити ряд основних висновків автора, які стосуються законів загальнолюдських процесів творчого мислення, а також мають значення для розуміння специфіки педагогіки творчості та педагогічного творчого мислення.

По-перше, М.Вертгеймер у динаміці продуктивного мислення вбачав **цілісність**: “усе, що використовується, незалежно від того, виділено воно із самої ситуації або з пам’яті, залучається у процес завдяки тому, що виконує певну структурно необхідну функцію” [4]. Отже, цілісність є найпершою необхідною умовою творчого педагогічного мислення.

По-друге, характерною рисою продуктивного мислення, на думку Вертгеймера, є те, що “такий процес є не простою сумою окремих кроків, сукупністю відокремлених операцій, а являє собою єдиний процес мислення, яке народжено усвідомленням пропусків у ситуації, бажанням їх виправити, (виправити те, що погано), досягти внутрішньої гармонії” [3: 79]. Отже, М.Вертгеймер виділив **естетичні компоненти продуктивного мислення**, які особливо важливі для мислення педагогічного. Хоча Вертгеймер чітко не ставить проблему естетичного, але при аналізі прикладів і висновків, поданих в роботі щодо динаміки продуктивного мислення, ми бачимо, як автор методично звертається до цієї проблеми [3: 177]. Він підкреслює драматичність продуктивного мислення, його гармонійне завершення. Вертгеймер М. розглядає процес творчого мислення людини як справжню драму, яка розгортається з могутньою силою, і якій “притаманні напруга та драматичні структурні зміни при переході від неповної або неадекватної структури до структури завершеної і гармонійної, при переході від структурної сліпоти і занепокоєння до дійсного розуміння завдання” [3: 86].

У висновках, які М.Вертгеймер робить в книзі “Продуктивне мислення”, істинність і краса розглядаються як особливості продуктивного мислення людини. Результат продуктивного мислення М.Вертгеймер пов’язує зі змінами ситуації у напрямку її покращення, удосконалення, гармонізації [3].

По-третє, оскільки для педагогічного мислення “**покращення ситуації**” є **головною метою**, то цінними є такі пропозиції Вертгеймера М.: “Розглядати пропуски, неявні місця, порушення, зовнішні ознаки і таке інше у відповідності з їх місцем, функцією, роллю, в структурі проблемної ситуації; внутрішні структурні відношення – відношення узгодження або неузгодження – повинні встановлюватися між такими порушеннями у цій ситуації в цілому і між її різними частинами; слід здійснювати операції структурного угруповання та ізоляції, центрування та інші; операції слід розглядати і трактувати відповідно до їх місця, ролі, значення у динамічній структурі і чітко фіксувати відповідні зміни... Це означає, що треба спрямувати мислення бажанням дійти до істини, виявити структурне ядро, дійти до витоків ситуації; перейти від невизначеного, неадекватного відношення до ясного бачення основного протиріччя в ситуації; довести себе до такого стану, коли проблема захоплює повністю” [3: 270–271].

Учетвертих, науково-педагогічне значення мають **механізми творчого розумового процесу**, які Макс Вертгеймер у праці “Продуктивне мислення” пояснив на такому прикладі:

- Якщо початкова ситуація (ситуація S1), з якої починається творчий процес мислення, є структурно незавершеною (має порушення і прогалини), то із розумінням її недоліків у мисленні виникає усвідомлення існування деформацій, напруги в її структурі.
- Шлях до “кращої ситуації” (ситуації S2) прямує через розумові операції, дії, зміни, що виникають не з різних джерел. Усі ці операції, дії, зміни, “обумовлені природою векторів, пов’язаних з цими структурними порушеннями і *спрямованих на покращення ситуації, ведуть до її структурної рівноваги*” [3: 273].

У процесі продуктивного педагогічного мислення діє закон прегнантності, сформульований Вертгеймером: Організація поля мислення має тенденцію бути настільки простою і ясною, наскільки це дозволяють певні умови. Якщо початкова ситуація є структурно нескладною, то педагог легко усвідомлює її прогалини, порушення, структурні вимоги і відповідні засоби, що ведуть до покращення ситуації. У більш складних випадках продуктивне мислення педагога намагається спочатку дійти до усвідомлення структурної ролі проблеми як частини даної ситуації.

Висновки, які наведено у вищезазначеній праці Макса Вертгеймера, щодо особливостей розгортання процесу продуктивного мислення, мають безпосереднє відношення до процесу педагогічного мислення, особливо в тій частині, яка стосується організації дитячої творчості педагогом.

Для педагогіки цінним є те, що Макс Вертгеймер експериментально довів існування специфічної тенденції продуктивного мислення дитини до сприйняття узгоджених цілісних властивостей ситуації, “розумних засобів їх групування” згідно фактору “доброго гештальта”. Внутрішня динаміка ситуації примушує мислення дитини спонтанно знаходити напрями “виправлення”, “покращення ситуації”. Вчені помітили, що виявлення в структурі завдання “порушення”, “пропуску” веде до знаходження дитиною розв’язку [3: 4].

Заслугою Макса Вертгеймера є педагогічні висновки про відмінності поведінки дітей в навчальних проблемних ситуаціях, про причини їх нерозумної поведінки.

Особливе значення мають висновки Вертгеймера М. щодо соціально-естетичних сторін процесу творчості учня і вчителя. Вертгеймер М. дійшов до висновку про те, що в процесі продуктивного розгляду ситуації важливо усвідомлювати її соціальну структуру і соціальні вимоги “тієї соціальної атмосфери, в якій знаходиться індивід”, а також “філософію життя”, яка формується у людини в процесі творчості в умовах певного соціального оточення. Так, соціальна атмосфера, що панує у класі, здійснює значний вплив на розгортання продуктивного мислення” [3: 95].

Продуктивне мислення вчителя на етапі переходу від традиційно авторитарної педагогічної поведінки до педагогіки співробітництва і творчості може розгоратися за схемою, яку Вертгеймер запропонував у книзі “Продуктивне мислення”, коли аналізував

приклад відкриття хлопцем особливостей доброї гри у бадмінтон як переходу від структури “Я проти тебе” до структури “Ми” за такою **схемою продуктивного мислення**:

1) **операції перецентрування**: перехід від одностороннього бачення до центрування, яке диктується об’єктивною структурою ситуації;

2) **зміна смислу дії** відповідно до місця, ролі, функцій в заданій структурі;

3) розгляд ситуації у термінах “хорошої структури”, в якій усе відповідає структурним вимогам;

4) **бажання відразу перейти до зміста**, чесно розглядати проблему і робити відповідні висновки [3: 209].

Дослідження ідей Вертгеймера М., що містить його праця “Продуктивне мислення”, дозволяє краще зрозуміти проблему особливостей та механізмів творчості в її педагогічних аспектах. Хоча ця книга є психологічною працею, її висновки стосуються не лише питань психології творчості. Ми вважаємо їх важливими для сучасної педагогіки, яка продовжує пошук обґрунтувань цілісності процесу педагогічної творчості, її закономірностей та механізмів. Теоретичні ідеї Вертгеймера М. являють сучасну цінність для педагогіки і потребують подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зинченко В.П. Вступительная статья // Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ.ред. С.Ф. Горбова и В.П.Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – С. 6–7.
2. Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. – “Philosophische Akademie”, 1925.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ.ред. С.Ф. Горбова и В.П.Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – С. 6–273.
4. Stern C. Children discover arithmetic.

**УДК 37.013**

**Бєлан Г.В.**

### ***ПЕРСОНАЛІЯ В ІСТОРИКО – ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ І ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ О.КОНИСЬКОГО)***

Державотворчі процеси в Україні, розвиток українського суспільства на засадах гуманізації та демократизації зумовили суттєві зміни пріоритетів і цінностей у сучасній освіті, характерною ознакою якої є поєднання традицій, досвіду з інноваціями. Процеси модернізації, реформи освіти спонукають до переосмислення сучасного освітнього простору та історико-педагогічного досвіду української школи, звернення до творчої біографії та спадщини культурно-освітніх діячів, вчених, педагогів України, вивчення основних положень їх просвітницьких, виховних і дидактичних ідей.

В умовах сьогодення набуває актуальності питання про першоджерела української педагогічної думки, постійно зростає інтерес до педагогічних персоналій. Свідченням цього є монографічні видання, підручники та посібники, хрестоматії з історії педагогіки. За останні роки з’явилися дисертаційні дослідження (Б.Гречин, О.Джус, Ю.Калічак, О.Кін, Р.Кіра, І.Пінчук, І.Сойко), присвячені висвітленню педагогічних поглядів і просвітницької діяльності О.Барвінського, А.Животка, С.Русової, С.Сірополка, І.Стешенка, М.Сумцова та інших.

Ґрунтовне, науково-об’єктивне, конструктивне вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду, педагогічної біографії та спадщини видатних учених, громадських діячів другої половини ХІХ ст. є характерною ознакою сьогоденного розвитку історико-педагогічної науки.

Серед когорти педагогів-просвітників другої половини ХІХ ст. виділяється постать Олександра Кониського (1836 – 1900) – видатного культурно-громадського діяча, письменника, педагога, який плідно працював на ниві просвітництва українського народу, становлення національної системи навчання і виховання дітей та молоді.

Спадщина О. Кониського посідає значне місце в історії вітчизняної педагогіки. Він є автором багатьох оригінальних робіт з історії освіти та культури, літературознавства, дидактики, теорії і практики виховання, вищої школи тощо.

Необхідно відзначити, що творчий доробок будь-якого громадського діяча, просвітника – це не лише адепт його наукових рефлексій, педагогічних поглядів, а й свідчення світоглядних позицій, життєвої концепції. На нашу думку, вивчення внутрішнього, духовного світу педагога, без якого не можна представити повну картину його внеску у розвиток української педагогічної думки, є чи не найскладнішою частиною історико-педагогічного дослідження, присвяченого педагогічній персоналії.

Відтак, метою нашої статті є показати особливості вивчення педагогічної персоналії в дисертаційному дослідженні на матеріалі розгляду педагогічної спадщини і просвітницької діяльності О.Кониського.

Сучасні педагоги-теоретики вказують на розмаїття форм у дослідницькій роботі такого типу, підкреслюючи важливість емпіричних даних, зокрема введення в даний дискурс і розгляду творчої біографії особистості, який включає не тільки науково прокоментований опис життєдіяльності педагога, а й з'ясовує вплив окремих фактів біографії на становлення і розвиток його педагогічних ідей.

О. Сухомлинська зазначає: "... звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико – педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу" [6: 37].

Охарактеризувати перебіг життя громадського діяча, епоху, в якій він жив і працював, процес становлення і розвитку його світоглядних позицій, формування педагогічних поглядів допомагає комплекс наукових джерел, до якого зараховуємо: архівні матеріали, друковану й рукописну спадщину автора, спогади його сучасників і сподвижників тощо. Наприклад, для здійснення цілісного опису життєдіяльності О.Кониського у контексті культурно-освітнього руху другої половини ХІХ століття було використано автобіографічні нотатки, епістолярій, спогади сподвижників та однодумців, учнів та ідейних опонентів видатного громадівця про його життя, творчість, педагогічну і просвітницьку діяльність. Це дало змогу не тільки висвітлити основні етапи життєвого шляху просвітника, а й глибше зрозуміти сутність його культурно-просвітницької та педагогічної діяльності, досягнути неповторну самотність цієї особистості, розкрити певні закономірності у різних фактах біографії О.Кониського, що стали причиною появи й розвитку його педагогічних ідей.

О.Сухомлинська підкреслює: "Педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки й практики своєї епохи" [6: 37]. Аналіз комплексу наукових джерел нашого дослідження показав, що педагогічна діяльність О.Кониського була спрямована на дерусифікацію вітчизняної школи, впровадження української мови у сферу навчально-виховних закладів, підготовку національно-свідомих учительських кадрів, збереження кращих традицій українського шкільництва в часи відродження державності України.

Головною засадою педагогічної системи відомого просвітника була національна ідея, спрямована на формування національної свідомості і самосвідомості підростаючого покоління через залучення до надбань рідної культури, мови, історії, звичаїв, традиції, фольклору, обрядів, через виховання засобами етнопедагогіки. Порушені О. Кониським питання національної народної школи, мови викладання, освіти жінок, організації навчально-виховного процесу, підготовка підручників за умов національного гніту України набули гострої актуальності і великого педагогічного значення.



На нашу думку, важливим першоджерелом розуміння змісту й напрямів такої педагогічно-просвітницької діяльності О.Кониського, а не тільки формою висвітлення біографічних фактів життя є його “Автобіографія”, яка була надрукована у галицькому журналі “Світ” у 1882 р [3].

Слід зазначити, що майже всі відомі діячі XIX століття залишили нащадкам свої автобіографічні спогади – В. Антонович, О. Барвінський, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, К. Михальчук, О. Потебня, С. Русова, І. Франко Т. Шевченко та інші. Сучасні літературознавці, аналізуючи ці зразки творчої спадщини, відзначають, що “автобіографічні спомини XIX століття написані під одним виразним імпульсом: передати свій досвід і свою візію життя наступним поколінням. При тому українські автобіографи, за винятком О. Потебні, мали, так би мовити, дисидентську спонуку. Їхнє життя, навіть у дитинстві і школі, було майже завжди протестом проти офіційної політики уряду. Вони робили роботу, яка була проскрибована і тому небезпечна. Ними керували ідеї любові до рідного краю і віри в національне відродження. Такі почування виходили з низів, а не з верхів істеблішменту” [4: 18].

Цікавим є той факт, що всі автори, описуючи власний життєвий шлях, прагнуть насамперед ідентифікувати своє походження (скажімо, Т. Шевченко підкреслював своє кріпацьке походження; П. Куліш наголошував, що він “із старого козацького роду” [4: 18 ]), розповісти про родину, в якій зростали, фактори виховного впливу у ранньому віці. Не був винятком і О. Кониський, який, згадуючи своє дитинство, з гордістю зауважував, що походить із стародавнього роду Кониських, серед яких було чимало відомих постатей, видатних громадських діячів. А найголовніше, що праця членів роду Кониського протягом багатьох віків в ім'я своєї Вітчизни, свого народу, загальна атмосфера “українськості” у цій родині, поваги і любові до народної української культури з усім багатством її звичаїв і традицій сформували первинні національні почуття хлопчика, стали першоосновою формування О. Кониського як патріота, подвижника, просвітителя. Надзвичайно скупі, малочисельні відомості про себе, викладені педагогом у “Автобіографії”, несуть не тільки цінну інформацію для дослідників його життєвого і творчого шляху, а й дозволяють ідентифікувати і точку зору самого О.Кониського на події власного життя, і певні аспекти його особистих духовних цінностей.

\*Подібну функцію у плані нашого дослідження виконала об'ємна епістолярна спадщина педагога, яка сама по собі несе велику змістову завантаженість. О.Кониський за життя листувався з багатьма визначними українськими громадськими діячами, педагогами, просвітниками, письменниками, обговорюючи суспільні новини, педагогічні проблеми, спільні починання на просвітницькій ниві тощо. Ці листи, що стали архівними матеріалами, не тільки несуть у собі інформацію про педагогічні погляди, ідеї просвітника, а й дають нам уявлення про О.Кониського як про людину стійких поглядів і переконань, яка ніколи не змінювала своєї громадської позиції під тиском певних життєвих обставин (хоч це і створювало духовну дисгармонію у міжособистісних стосунках педагога з однодумцями). Особливу цінність для нашого дослідження становили спогади сучасників О.Кониського, які особисто знали цю людину, спілкувалися з нею, підтримували або заперечували його починання й ідеї стосовно загальних суспільно-громадських перетворень в країні, які були б спрямовані передусім на реформу освіти і шкільництва. Аналіз цих праць (“Історія літератури руської” О.Огоновського, “Про життя і діяльність О.Кониського” І.Франка, “Історія українського письменства” С.Єфремова, “Пам'яті Олександра Кониського” М. Грушевського) дає дослідникам змогу і висвітлити основні віхи життєдіяльності педагога, і розглянути особливості історичного періоду, в якому жив і працював О.Кониський, а також охарактеризувати оточення просвітника, і найголовніше – дослідити процес становлення і розвитку його педагогічних поглядів. Зі споминів сучасників О.Кониський постає перед нами як особистість надзвичайно відповідальна і завзята, яка багато зробила для розвитку освіти і шкільництва в Україні, проте вони не намагалися приховати певну суперечливість у характері педагога, його слабкі сторони; лакування О.Кониського як особистості зведено в їх

матеріалах до мінімуму. Так, наприклад, О.Огоновський у своїй праці “Історія літератури руської” згадував ученого, літератора як визначного українського діяча, відданого патріота своєї вітчизни, людину цілеспрямовану, об’єктивну, вимогливу до себе й інших. Однак він не ідеалізував постать О.Кониського, вказуючи на певні прорахунки просвітника, його неадекватну поведінку у деяких складних ситуаціях.

Відданість рідному народові, глибокий патріотизм, рішучість, стійкість, високе почуття обов’язку як домінуючі риси характеру О. Кониського у проведенні ним громадсько-просвітницької діяльності підкреслював і М. Грушевський у нарисі “Пам’яті Олександра Кониського”. Відмітивши такі позитивні риси ученого як ініціативність, завзятість, енергійність, працьовитість, М.Грушевський в той же час відмітив, що особиста вдача просвітника була нелегкою: він часто був підозрілим, упередженим, безкомпромісним. Проте ці риси, за глибоким переконанням автора нарису, абсолютно не зменшують заслуг просвітника перед українським народом.

У дещо іншому аспекті побудовані спогади І.Франка, який особисто знав О.Кониського і листувався з ним довгий час. Каменяр підкреслив визначний внесок педагога у розвиток української культури, охарактеризував просвітника як людину небайдужу, енергійну, ініціативну, гарячого прихильника і захисника національної ідентичності українського народу. Однак і детальна характеристика політичних змін в Україні другої половини ХІХ ст. є невід’ємною рисою кожної частини нарису І.Франка. І це сприяє більш глибокому і повному розгляду життєвого шляху і просвітницької діяльності О.Кониського у соціокультурному контексті епохи. Поза увагою автора не залишились ні особисте життя педагога, ні характер його спілкування з визначними громадськими й політичними діячами того часу, ні, зрозуміло, різнопланова педагогічно-просвітницька діяльність О.Кониського.

Відтак, хоч спогади сучасників педагога не були одновимірними в плані сенсоповнення, проте всі вони високо оцінювали внесок О.Кониського у розвиток культурно-просвітницького руху України другої половини ХІХ століття, підкреслюючи, що скрізь і за будь-яких обставин він залишався свідомим своїх принципів і переконань, відстоював інтереси української нації, дбаючи про її культурно-освітній розвиток. Фактично його життя і діяльність – це історія громадсько-культурного руху України другої половини ХІХ століття. Найголовніше, для сучасних дослідників ці спогади – невичерпне джерело “вживлення” і в атмосферу епохи, і в життя персоналії минулого, і в розуміння витоків сучасних педагогічних проблем.

Вважаємо, що вивчення персоналії, біографічний підхід у цьому науково – теоретичному процесі дає змогу піднести ефективність новітніх педагогічних пошуків взагалі. Висока питома вага цієї інноваційно-традиційної форми буде забезпечуватись лише за умови адекватного підходу до використання всіх джерел біографічного матеріалу. Їх реконструкція сучасним дослідником в новітніх аспектах така ж неможлива, як і канонізація цих матеріалів минулого, надання їм догматичного статусу. Але у даній проблемі ще багато нез’ясованих аспектів, які потребують подальшого вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Грушевський М. Памяти Олександра Кониського // Записки наукового товариства ім. Шевченка. – 190. – Т.39. – С. 1–14.
2. Єфремов С. Історія українського письменства. – 4 вид., одмінами й додатками. – К.: Ляйпціг: Т.2., 1919. – 460 с.
3. Конисский А. Автобіографія // Світ. – 1882. – С. 227–228.
4. Луцький Ю. Автобіографія – це ... // Слово і час. – 1992. – №1. – С.16–22.
5. Огоновський О. Історія літератури руської. – Львів: Накладом Товариства імені Шевченка, 1891. – Ч.3. – 967 с.
6. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
7. Франко І. Про жите і діяльність Олександра Кониського. – Львів, 1901. – 36 с.

## ***ІДЕЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРАЦЯХ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ХІХ – ХХ СТ.***

У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних напрямків державної політики виділяється особистісна орієнтація навчально-виховного процесу, що спонукає всю освітню галузь проводити активну роботу по його переорієнтації з традиційного на особистісно орієнтований, по розробці його теоретичної та методичної складових.

Проблема особистісно орієнтованого навчання розглядається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями та педагогами-практиками. Зокрема загальні питання технологізації особистісно орієнтованого навчання розробляються Н.Алексеевою, Д.Белухіним, С.Кульневичем, С.Подмазіним, І.Якиманською та ін; проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів вирішують І.Бех, О.Божович, І.Вільш, С.Максименко, Л.Суботіна та ін; проведенню психолого-педагогічної діагностики учнів приділяють значної уваги Г.Берулава, О.Божович, К.Інгенкамп, Є.Стоунс та ін; проблемами особистісно орієнтованого навчання у вищій та середній школі опікуються Л.Благодаренко, М.Богданова, Р.Гришкова, В.Луценко, С.Подмазін, В.Рибалка та ін.

Але, не зважаючи на те, що ведеться велика робота щодо розробки теоретичної та методичної основ особистісно орієнтованої освіти, спадщина класиків української педагогіки в цілому, та ідеї особистісно орієнтованого навчання, які вони пропонували свого часу досліджені ще недостатньо.

Мета даної публікації проаналізувати педагогічні ідеї класиків української педагогіки щодо необхідності і доцільності організації особистісно орієнтованого навчання.

Важливо зазначити, що особистісно орієнтована педагогіка має свою історію становлення. Так, в історії педагогіки України цій проблемі приділили увагу Г.Сковорода, П.Юркевич, К.Ушинський, М.Пирогов, С.Русова, Г.Вашенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін..

Відомо, що ще видатний український педагог, поет, мандрівний філософ Г.Сковорода звертав увагу на індивідуальну природу кожного учня, на її незведенність до якихось загальних цінностей та інтересів. У своїй концепції “зродної праці” (“зродність” – це природна обдарованість людини) ним було розроблено вчення про те, що найважливіше завдання педагога полягає у розкритті здібностей кожного учня, які дала йому природа. Він вважав, що тільки на цій основі можна досягти значних успіхів як у самому педагогічному процесі, так і в його результатах, тобто зробити щасливим учня [1]. Ця ідея одержала значний розвиток у вченні його послідовника – відомого українського філософа і педагога ХІХ ст. П.Юркевича, який наголошував на розумінні людини як конкретної індивідуальності, на тому, що наше мислення, в тому числі наукове, не вичерпує собою всієї повноти духовного життя людини [13: 256–259].

Зазначимо, що розв’язання проблеми врахування у навчанні індивідуальних здібностей учня – справа нелегка тому, що кожна людина має свій психофізіологічний портрет. На цьому свого часу наголошував К.Ушинський. Він зазначав, що всі люди різні, бо немає в світі особистостей, природні темпераменти котрих були б абсолютно схожими. З огляду на це важливо зазначити, що педагогу неодмінно треба вивчати кожного свого вихованця, його психолого-фізіологічні особливості, і сприяти розвитку всього позитивного, що має школяр. Учням треба допомагати в складному процесі боротьби зі своїми негативними схильностями, адже постійна перемога над нами призводить до бажаних (позитивних) змін характеру кожної людини [9].

К.Ушинський вважав, що для реалізації цього завдання дуже важливим є створення комфортного середовища для навчання кожної дитини. “Навчання та виховання повинні становити головний інтерес життя людини, але для цього вихованця повинно оточувати

сприятливе середовище. Якщо все, що оточує дитину чи молоду людину, тягне її від навчання зовсім у протилежний бік, тоді марними будуть усі зусилля наставника нав'язати їй повагу до навчання” – писав класик [11: 348].

Ще в XIX ст. К.Ушинський звернув увагу на те, що навчання повинно виконувати розвивальну функцію. Він відмічав, що процес навчання має дві мети: формальну (розвиток розумових здібностей) і матеріальну (потреби, мотиви, інтереси, емоції дитини). Ці дві мети являють собою єдине ціле, що перетворює навчальну діяльність в особистісно-значущу. Навчання стає сенсом життя для учня, якщо ним керувати з позиції учня, реалізуючи внутрішню готовність до саморозвитку, самостійності і морального становлення [12: 22].

Видатний педагог багато уваги приділяв активній діяльності учнів у навчальному процесі, вважаючи, що учіння це “не тільки вироблення практичних умінь, необхідних у житті і праці, а й активна діяльність учня” це “перед усім розумове виховання, розвиток думки й мови” [8: 417]. На думку К.Ушинського, будь-яка здорова дитина потребує серйозної діяльності: з меншим задоволення вона грається зі своїми однолітками, аніж допомагає батькові чи матері у будь-якій серйозній справі, якщо тільки ця справа не перевищує її можливостей [10]. Учням необхідно давати якомога більше корисних і цікавих доручень, не залишаючи їм багато часу для неробства. У протилежному випадку вони можуть використати його для небажаних дорослим дій. Важливо пам'ятати, що “бездіяльність буває причиною безлічі аморальних вчинків. Якщо в якомусь закладі діти страждають від нудьги, то слід неодмінно чекати, що з'являться і злодюжки, і брехуни, і зіпсовані сластолюбці, і капосні пустуни” [8: 427].

М.Пирогов, ще у 1856р. у статті “Питання життя” писав, що метою педагогіки є виховання в людині Людини [4], це і є головним пріоритетом сучасної освіти. Його слова про єдність школи і життя не втрачають своєї актуальності і сьогодні. “Суспільство є споживачем, а школа фабрикою, яка готує товар для споживання. Запит є; варто лише вдовольнити його і обидві сторони задоволені” – говорить педагог [5: 176]. У статті “Школа і життя” він вказував на зв'язок навчання з життям, на необхідність розширення світогляду вихованців, прищеплення вміння застосовувати знання на практиці тому, що “однобоке, штучне виховання, з його тимчасовими і прикладними цілями, яке набувається в школі, рано чи пізно вступить в розлад з життям” [5: 175].

Видатний педагог звертав увагу на важливість всебічного розвитку особистості, особливо її творчих здібностей, бо це є дуже важливою потребою життя в цілому, та суспільства зокрема. У його творчості просліджується думка про те, що набуті знання, якими б прикладними вони не були, стають власним (суб'єктивним) досвідом особистості лише за умови її гармонійного розвитку.

Сьогодні гуманізація освіти виступає одним із завдань які стоять перед суспільством. Правильна реалізація цього завдання дозволить виховати громадян, здатних адаптуватися до змін, що весь час відбуваються у суспільстві. М.Пирогов писав про це так: “Людському духу, цілковито і всебічно розвиненому, притаманна схильність вживати та застосовувати ним набуте без усілякої насильницької підготовки” [5: 177].

Ідея особистісно орієнтованого навчання знаходить подальшу розробку в педагогічній системі С.Русової. Основою цієї системи було визнання індивідуальності дитини стрижнем освітнього процесу. Вона вважала за головне – розвиток індивідуальних схильностей кожного вихованця, оскільки “індивід є головним фактором, який творить соціальний прогрес, який знаходить шлях до розвитку нових форм життя” [6: 14]. Тому вчитель повинен не лише передати суму знань, а й виховати гідного громадянина. С.Русова звертала особливу увагу на те, що у процесі виховання не можна пригнічувати дитячу індивідуальність.

Прихильником індивідуального методу навчання був і Г.Ващенко, який писав, що ігнорування індивідуалізацією призводить до шаблонного навчання і виховання, за яких багато здібних дітей з оригінальною вдачею і своєрідними нахилами опускаються, здібності їх не розвиваються й кінець кінцем атрофуються, внаслідок чого гине не мало талантів. Він критикував класно-урочну систему навчання, наголошуючи на тому, що за такої системи є

небезпека орієнтації на так званого пересічного учня, адже учитель добирає дидактичний матеріал, пояснює його, дає завдання для самостійної роботи, виходячи з уявлення про знання саме такого учня. Зрозуміло, що за цих умов мусять нудитися учні здібніші і відставати учні слабші. Отже, на думку Г.Ващенка, вчителі мусять застосовувати принцип індивідуалізації навчання в умовах класно-лекційної системи. Для цього, в першу чергу, їм необхідно виробити в себе ставлення до учнів не як до безособової маси, а як до спільноти, що складається з окремих особистостей, кожна із котрих має свої особливості: свої нахили й прагнення, свій тип мислення й почувань, свій рівень розвитку знань, свій темперамент і вдачу. Класик радить ретельно вивчати своїх вихованців, відвідувати їх родини, на уроках вести за кожним спостереження, виявляти талановитих учнів та сприяти їх розвитку, допомагати відстаючим, застосовуючи при цьому диференційовані завдання [2: 93–94].

Ідеї, висловлені свого часу Г.Ващенком, не втрачають своєї актуальності і сьогодні, особливо у навчально-виховному процесі вечірньої школи тому, що саме в такій школі вчать дуже різні учні: підлітки й дорослі, зі слабкими знаннями й дуже сильні, різних професій та соціального стану.

З огляду на сказане вище набувають особливого значення погляди А.Макаренка. Він підкреслював, що “метою індивідуального виховання є визначення й розвиток особистих здібностей і спрямувань” [3: 120]. Видатний педагог вважав, що вчителю треба не лише фіксувати знання дитини, а й мати чітке уявлення, як можуть реалізуватися її здібності. Для цього вчитель повинен мати програму розвитку людської особистості, розраховану на кожного окремого вихованця, а інакше доведеться жертвувати “індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особистості” [3: 38].

Індивідуальний підхід до вихованців у комуні ім. Ф.Е. Дзержинського реалізувався як під час виховання, так і під час навчання. З цією метою створювалися диференційовані програми для різних категорій підлітків. Серед них: програма ліквідації неграмотності, програма з розвитку тих, хто вже вчиться, програма спеціальної підготовки найбільш здібних учнів до вступу в технікум чи робфак.

А. Макаренко також враховував й індивідуальний темп навчання кожного учня залежно від рівня його розвитку та потенційних можливостей. Прикладом цього є навчальний процес у комуні ім. Ф.Е. Дзержинського. Низький рівень знань комунарів змусив педагога переглянути навчальні програми, і “визначити той шлях навчання, який був би доцільним для кожного окремого комунара”. Для допомоги тим комунарам, що відставали в навчанні, він запровадив “інститут кращих комунарів”, активізував індивідуальну роботу в предметних гуртках [3: 167].

Під час навчання комунари періодично отримували анкету із запитанням: “Про що я хочу дізнатися ближчим часом?”. Аналіз їх відповідей давав змогу планувати подальшу роботу. Вихователі обирали теми, які були затверджені радою вчителів. Обрані теми детально розроблялися і реалізувалися протягом певного часу колективом, до складу якого входили 1–2 вихователі та 10–20 вихованців.

Такий підхід до навчання можна назвати дослідницьким. Він є дуже актуальним при особистісно орієнтованому навчанні, адже знання, набуті у процесі активної діяльності, значно міцніші і зберігаються у пам’яті довше.

Особливої уваги, з огляду досліджуваної теми, заслуговують роботи В.Сухомлинського.

Його педагогічна спадщина пронизана ідеєю особистісно орієнтованого навчання і виховання, а у працях знайшли відображення майже всі положення цієї технології.

Вся система поглядів видатного педагога базується на положенні про неповторність кожної особистості. “Кожна людина – це світ, який з нею народжується і з нею вмирає” – писав В.Сухомлинський [7: 97]. Він вважав, що неповторність проявляється у всьому (задатках, талантах, характері), а для вчителя головне виявити здібності учнів і допомогти їх розвинути. Василь Олександрович звертав увагу на те, що немає нездібних дітей, а за вмiлого виховання кожна дитина здатна проявити свій неповторний талант. Він закликав

вчителів – дати радість успіху в розумовій праці кожному учневі. Але для цього необхідно розкрити сили й можливості вихованця, “відкрити ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершин, виявити себе, заявити про своє “Я”, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим” [7: 73]. Реалізувати вищезазначене можна перейшовши до індивідуалізації навчання як в змісті розумової праці (в характері завдань), так і в часі.

В.Сухомлинський ефективно впроваджував індивідуальний і диференційований підходи у навчально-виховному процесі Павлівської середньої школи. Прикладом цього є поділ учнів класу на групи відповідно до їх розумових здібностей (перша група – найсильніші учні, п’ята – найслабші). Завдання для кожної групи добиралися з урахуванням цього поділу: для першої групи – завдання підвищеної складності, творчі, для наступних груп складність завдань поступово знижувалася, для останньої – підбиралися завдання тієї складності, які вони зможуть виконати. Головне, що “при такому підході всі учні просуватимуться вперед – одні швидше, інші повільніше” – писав Василь Олександрович [7: 438].

Видатний педагог наголошував на тому, що добрих результатів у навчанні можна досягти лише завдяки наполегливій, творчій праці. “Єдність праці й думки, діяльності й слова в системі вивчення ... – це один із наріжних каменів, на яких тримається школа як осередок думки ” – зазначав він [7: 471]. Отже, вчитель повинен виступати не в ролі передавача готових знань, а у ролі помічника учнів у процесі їх самостійного, творчого здобуття, де кожен може проявитися як особистість, стати творцем.

Як і М.Пирогов, який вважав за необхідне розвивати в школярів здатність адаптуватися до змін у суспільстві, В.Сухомлинський також звертав на це увагу. На його думку, не слід запевняти учнів у тому, що всі знання набуті в школі будуть обов’язково використані ними в житті. Адже не все, що вивчається в середній загальноосвітній школі, має прямий зв’язок з працею на виробництві. Він вказував на те, що в значній мірі цей зв’язок непрямий. Отже, завдання вчителя розвинути в вихованців здатність творчо мислити, пізнавати світ – природу, працю, людину, і в подальшій трудовій діяльності використовувати ці здібності [7: 81].

В.Сухомлинський у своїх працях наголошував на важливості мудрого педагогічного впливу на тендітні учнівські душі. Він закликав всіх вихователів проявляти до вихованців любов, доброту, чуйність, турботу, тактовність. Це особливо стосується тих учнів, які мають обмежені здібності до навчання. Працюючи з цими дітьми педагог повинен “не придушити й зламати, а підняти й підтримати, не знеособити внутрішні духовні сили..., а утвердити почуття власної гідності ” – зауважував класик [7: 643].

Отже, проведений теоретичний аналіз педагогічної спадщини Г.Сковороди, П.Юркевича, К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, Г.Ващенко, А.Макаренка, В.Сухомлинського, показав, що в їх роботах розглядалися ідеї, які можуть бути прийняті за основу концепції особистісно орієнтованого навчання. До них відносять ідеї: всебічного розвитку особистості, визнання дитини головною дійовою особою навчально-виховного процесу, індивідуалізації та диференціації навчання, зв’язок навчання з життям, створення комфортного середовища, діяльнісного підходу до навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої нами проблеми і передбачає подальший пошук, який може бути пов’язаний, наприклад, з проблемою визначення шляхів запровадження ідей видатних педагогів в практику роботи сучасної вечірньої загальноосвітньої школи.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Береза Б. Особистісно орієнтоване навчання: за порадою до Сковороди // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №6. – С. 14–20.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441с.

3. Макаренко А.С. Сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1985.
4. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М.: УчПедГиз, 1953. – С. 56–71.
5. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Избранные педагогические сочинения. М.: УчПедГиз, 1953. – С. 172–177.
6. Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 14–15.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1976.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2. – С. 192 – 441.
9. Ушинський К.Д. О народности и общественном воспитании // Собрание починений: В 11-ти томах. – М.-Л., 1948–1950. – Т.2. – С. 149–160.
10. Ушинський К.Д. Родное слово. Книга для учащихся // Собрание сочинений: В 11-ти томах. – М.-Л., 1948–1950. – Т.6. – С.247–251.
11. Ушинський К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Собрание сочинений: В 11-ти томах. – М.-Л., 1948–1950. – Т.2. – С.335–360.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии // Собр. сочинений в 11-ти томах. – Т. 8. – М., 1950. – 287 с.
13. Юркевич П. Історія філософії України. – К.: Освіта., 1994. – 259 с.

**УДК 37.035.3 (091)**

**Гедвілло О.І., Блах В.С.**

### ***Д.О.ТХОРЖЕВСЬКИЙ – ФУНДАТОР ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА УКРАЇНІ***

Серед досліджень педагогічного спрямування особливе місце займають історико-педагогічні розвідки. Вони присвячені, як правило, вивченню науково-педагогічного досвіду та літературної спадщини персоналій, які внесли значний внесок в історію розвитку освіти та шкільництва.

Загальнонаукове та теоретичне значення для історії педагогіки України мають праці М.Левківського, О.Пометун, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін., а також роботи, в яких йдеться про історію розвитку трудового навчання (А.Вихрущ, В.Мадзігон, В.Сидоренко та ін.).

Науковці приділили значну увагу дослідженню різних етапів становлення трудової підготовки молоді в нашій країні, розглянули внесок окремих персоналій у розвиток даної справи. Однак аналіз науково-педагогічних досліджень вітчизняних учених доводить, що ґрунтовних наукових розвідок щодо просвітницької діяльності та освітньої спадщини Д.О.Тхоржевського, майже немає. У той самий час коло питань, які досліджував Дмитро Олександрович, надзвичайно багатоаспектне.

Тому метою нашого дослідження є вивчення та аналіз просвітницької діяльності та науково-педагогічної спадщини фундатора трудового навчання на Україні, доктора педагогічних наук, професора Д.О.Тхоржевського.

Слід зауважити, що серед видатних українських освітніх діячів другої половини ХХ ст. особистість Дмитра Олександровича Тхоржевського (1930–2002) виділяється. Талановитий вчений, просвітник, теоретик трудового навчання і виховання, автор багатьох наукових праць назавжди увійшов в історію освіти нашої країни.

Д.О.Тхоржевський народився в Києві, рано залишившись без батьків, виховувався спочатку у бабусі, а потім у родичів. Після закінчення у 1945 р. семи класів, Дмитро продовжив навчання у вечірній школі, а потім у Київському індустріальному технікумі трудових резервів, який закінчив з відзнакою. А далі було навчання у Київському політехнічному інституті, після закінчення якого у 1955 р. Дмитро Олександрович отримав

кваліфікацію інженера-педагога. Паралельно з навчанням в інституті він працював викладачем спецтехнології у професійно-технічному училищі.

Отримавши вищу освіту, молодий фахівець у 1955-1958 рр. працював викладачем та завідувачем відділення Краматорського машинобудівного технікуму Донецької області. Подальші роки його життя і просвітницької діяльності були пов'язані з Київським державним педагогічним інститутом ім.О.М.Горького (сьогодні – це Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова). У 1959 р. він вступив до аспірантури, у 1963 р. захистив кандидатську дисертацію, у 1976 р. Дмитро Олександрович став доктором наук, захистивши дисертацію на тему “Дидактичне дослідження системи трудового навчання”; у 1965 р. отримав вчене звання доцента, а в 1977 р. – професора. У цьому навчальному закладі він обіймав різні посади, пройшов шлях від асистента до академіка.

З 1977 р. і до останніх днів життя Д.О.Тхоржевський очолював засновану ним кафедру трудового навчання та креслення, яка дійсно стала науковим осередком з проблем трудового навчання та професійної орієнтації молоді, підготовки вчителів трудового навчання.

Одночасно відстоюючи необхідність підготовки кадрів вищої кваліфікації, за безпосереднім сприянням Д.О.Тхоржевського у Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова було відкрито єдину на Україні спеціалізовану вчену раду по захисту кандидатських дисертацій з теорії та методики трудового навчання та креслення. Впродовж свого життя вчений “відкрив двері” у царину педагогіки 50 кандидатам та 3 докторам наук. І без перебільшення можна сказати, що кожний науковець, який сьогодні займається питаннями теорії та методики трудового навчання на Україні, є вихованцем наукової школи Д.О.Тхоржевського.

Підтвердженням визнання науково-педагогічною громадою здобутків Д.О.Тхоржевського було обрання його у 1985 р. членом-кореспондентом АПН СРСР та членом бюро відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти, у 1992 р. – членом-кореспондентом АПН, у 1994 р. дійсним членом АПН України і заступником керівника бюро відділення теорії та історії педагогіки, у 1999 р. – іноземним членом Російської академії освіти.

Науково-педагогічна і просвітницька діяльність Д.О.Тхоржевського відзначена нагородами і почесними званнями, серед яких “Відмінник освіти СРСР”, “Відмінник освіти УРСР”, “Заслужений працівник освіти України”, “Відмінник освіти України”.

У перші роки незалежності України вчений активно включився в розбудову нової школи, виступив з ініціативою щодо створення журналу “Трудова підготовка в закладах освіти”, ставши його головним редактором і автором численних статей. Творчі зустрічі з читачами журналу він проводив у різних куточках України, пропагуючи новітні досягнення і розробки з напряму трудової підготовки у освітній галузі, поширюючи передовий педагогічний досвід, обговорюючи гострі питання.

Дмитро Олександрович активно займався реформуванням національної школи. Колективом авторів під його керівництвом розроблено підпрограму “Трудова підготовка” до Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття) (1994 р.), проект “Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні” (“Технології”) (1997 р.), проект Концепції трудового навчання у 12-річній загальноосвітній школі (1991 р.).

Перші наукові статті Дмитра Олександровича вийшли в світ у кінці 50-х років минулого століття. Загалом творчий доробок академіка Д.О.Тхоржевського – це понад 380 публікацій, серед яких більш ніж 50 книжок, зокрема 11 монографій, численні статті.

Заслуговує на увагу запропонована Д.О.Тхоржевським концепція трудового навчання, розглянута у монографіях “Дидактика трудового навчання” (1972 р.), “Система трудового навчання” (1975 р.), у подальших наукових працях.

Д.О.Тхоржевський вважав, що трудове навчання повинно стати невід’ємною складовою особистісно орієнтованої моделі освіти, сприяти забезпеченню формування соціально-активної особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на



засадах гармонії, краси і доцільності. При визначенні змісту трудового навчання він спирався на психолого-педагогічну теорію гармонійного розвитку особистості, психологічну теорію діяльності, психологічну теорію переносу.

В останні роки свого життя вчений активно включився в розбудову нової школи, свої погляди на значення шкільного предмета “Трудове навчання” у галузі педагогічної науки він виклав у трьохтомнику “Методика трудового та професійного навчання”. Д.О.Тхоржевський проаналізував проблеми методики трудового навчання в контексті сучасних підходів до загальноосвітніх завдань цієї дисципліни.

Дмитро Тхоржевський ставив перед собою задачу розглянути питання генезису та трансформації трудового навчання як шкільного предмета, значну увагу приділяв особистості вчителя трудового навчання, його ролі у навчально-виховному процесі. У монографії проаналізовано також мету, завдання та дидактичні умови політехнічної освіти, зазначено важливість профорієнтаційної роботи в процесі трудового навчання. Окремі розділи присвячено питанням трудового виховання і формування творчого ставлення до праці, поєднанню навчання з продуктивною працею учнів і позакласній роботі з трудового навчання [2].

Слід зазначити, що друга частина підручника присвячена аналізу єдиних загальних засад трудового навчання, що спираються на механізми формування технічних понять та практичних умінь і навичок, принципи навчання, організаційні форми та методи навчання; також розглянуто особливості проблемного навчання на уроках праці [3].

Свої погляди на дослідження проблеми виховання національної самосвідомості у вищому навчальному закладі та загальноосвітній школі Д.О.Тхоржевський висвітлив у багаточисленних публікаціях, зокрема “Прилучення учнів до національної культури у процесі трудового навчання” (у співавторстві з В.М.Мусієнком та ін.), “Теоретичні засади виховання національної самосвідомості” (у співавторстві з Р.В.Захарченком), програма спецкурсу “Національна самосвідомість як загальнолюдська цінність” та інших.

Важливим напрямом сучасної педагогічної науки вважав Д.О.Тхоржевський розробку концептуальних підходів до визначення мети і змісту навчання та виховання учнів середніх шкіл, пошук нових ефективних шляхів їх фізичного, розумового й морального розвитку. Він наголошував на тому, що перед трудовим навчанням стоять складні завдання, тому що цей шкільний предмет дуже багато втратив за останні роки. Це пов’язано з багатьма аспектами, серед яких занедбання шкільних майстерень, відсутність матеріально-технічного оснащення, руйнування системи міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, вплив найдосвідченіших педагогічних кадрів.

На думку Д.О.Тхоржевського, причиною цих негативних процесів стала вимушена зміна трудової орієнтації широких кіл суспільства, девальвація поняття добросовісної праці [4].

Переконаність у цьому змусила Дмитра Олександровича до пошуку шляхів удосконалення трудового навчання і виховання школярів на основі національних культурних традицій. Аналіз вченим змісту шкільних програм, підручників, вивчення науково-методичних джерел, досвіду роботи вчителів підтвердив його думку про те, що магістральною лінією в створенні національно-орієнтованої системи трудової підготовки школярів повинно стати залучення їх до занять народними ремеслами і декоративно-ужитковим мистецтвом.

На погляд Д.О. Тхоржевського, трудове навчання, в основі якого лежать практичні заняття з обробки найпоширеніших матеріалів – металу, деревини, тканин і харчових продуктів, має величезні потенційні можливості культурного і мистецького розвитку школярів, при цьому на практиці вони реалізуються далеко не повністю [4].

Тому перевагу уроків праці перед іншими предметами педагог вбачав у тому, що вони передбачають не тільки теоретичне навчання, але й практичну роботу школярів, які таким чином пізнають матеріальну культуру сучасного світу.

Дмитро Олександрович приходиться до висновку про те, що можливості трудового навчання в прилученні школярів до надбань національної культури є широкими і своєрідними, бо воно є тим рідкісним предметом, який перекидає місток між матеріальною і духовною культурою суспільства. При цьому трудове навчання здатне забезпечити технічну сторону занять народними ремеслами та декоративно-ужитковим мистецтвом навіть без додаткових матеріальних витрат.

В останні роки життя Дмитро Олександрович плідно співпрацював з кафедрою трудового навчання та основ виробництва Херсонського державного педагогічного університету. За його сприянням в університеті було відкрито аспірантуру за напрямом “Теорія і методика трудового навчання”. Він активно брав участь в організації та проведенні на базі нашого університету Всеукраїнських наукових конференцій, присвячених питанням трудового навчання і виховання молоді, зокрема “Художня творчість у трудовій підготовці молоді” (листопад 1998р.), “Особливості підготовки вчителя обслуговуючої праці в сучасних умовах” (жовтень 2000р.), “Питання викладання трудового навчання та креслення в закладах освіти” (жовтень 2001р.).

Творча спадщина доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України Дмитра Олександровича Тхоржевського є джерелом нових ідей для багатьох його учнів і послідовників. Актуальність поглядів ученого щодо організації трудової підготовки молоді не викликає сумніву. Тому реформування освіти України на сучасному етапі, зокрема такої її галузі як трудове навчання, має відбуватися з урахуванням досвіду наукової і практичної роботи вченого.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Березівська Л. До портретної галереї вчених: Дмитро Олександрович Тхоржевський (1930-2002) // Педагогічна газета. – 2004. – № 5. – С.4.
2. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Частина I. Теорія трудового навчання. – Київ: РННЦ “ДІНІТ”, 2000. – 248 с.
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. Частина II. Загальні засади методики трудового навчання. – Київ: РННЦ “ДІНІТ”, 2001. – 186 с.
4. Тхоржевський Д.О., Захарченко Р.О. Виховання національної свідомості в школярів. – К.: Україна-Віта, 1996. – 168 с.

**УДК 371 (09)**

**Бондар Л.С.**

### ***РОЛЬ М.І. ПИРОГОВА У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ***

Швидкий плин часу завжди залишає по собі спадщину видатних особистостей. Серед них особливе місце належить Миколі Івановичу Пирогову. 195 років минуло від дня його народження, але все частіше перед нами постає вся глибина його багатогранної творчості та неповторного таланту.

Микола Іванович Пирогов, син чиновника середнього розряду, внук селянина, народився 13(25).XI.1810 р. в м. Москві у багатодітній (14 дітей) сім'ї. Були Пирогови дуже релігійними. Крім батьків – Івана Івановича і Єлізавети Іванівни на маленького Миколу мали вплив няня Катерина Михайлівна та кріпосна служниця Параска Кирилівна, яка розповідала дітям народні казки, виховувала у них любов до словесності та літератури.

Дитинство хлопчика пройшло в атмосфері ніжності і любові, хоча “різка” на той час вважалась найкращою мірою виховного впливу. В 6 років він самостійно навчився читати, а грамоту засвоїв, розглядаючи карикатури на французів, бо то був період війни з Наполеоном. Улюбленими книжками були: “Детское чтение” М.М.Карамзіна, байки Езопа, “Робінзон

Крузо” Даніеля Дефо, “Путешествие по России” П.С.Палласова. Улюбленими іграми – гра у війну та гра у лікаря. Ці дитячі мрії він втілював у житті.

До початку систематичних занять з домашніми вчителями Микола, вже ознайомився з цікавими книжками. Наприклад, з енциклопедією “Зрелище вселенной на латинском, российском и немецком языках”, складеною Я.А.Коменським. Вона вважалась навчальною книжкою в сім’ї та школі країн Східної Європи до другої половини XIX століття.

До 11 років майбутній учений навчався вдома.. Перші вчителі – студенти Московського університету навчили його грамоти, чотирьох арифметичних дій, начал латинської та французької мов. Домашнє виховання здійснювалося залежно від його особистих інтересів. У “Дневнике старого врача” Микола Іванович жалкує за такою системою освіти. У 12 років хлопчика віддали до приватного пансіону В.С.Кряжева, де навчали катехізісу, літургії, святої історії, російської граматики, риторики, німецької, французької мов, арифметики, алгебри, геометрії, історії всесвітньої та російській, географії, малювання, танців.

Через матеріальні труднощі батько змушений був забрати чотирнадцятирічного сина з пансіону. Лише завдяки другу сім’ї лікарю, професору С.О.Мухіну, Миколу зараховують до Московського університету (згідно з статутом студентами могли стати лише ті, кому виповнилось 16 років).

Навчання в університеті – це роки жорстоких утисків та реакції. Міністр освіти, попечителі учбових округів розправляються з проявами самостійної світської думки, особливо серед професури. Замість науки насаджують релігію, матеріалістичні погляди прагнуть підпорядковувати релігійним, а освіту обмежити вузько становими інтересами та потребами. Про богослужіння, таїнства і звичаї, про релігію йдеться так багато, що у юного студента, як він сам зазначав, “на перших порах, зненацька, мороз осипає”. У цей період він, крім медицини, виявляє інтерес до науки та її викладання в східноєвропейських університетах, до історичних та історико-літературних знань.

Невдовзі Пирогових спіткало горе. 1 травня 1825 р. помер батько і їх виселили з батьківського маєтку. Займаючись дрібними роботами, мати та сестри утримували сім’ю. Їм допомагав троюродний дядько А.Ф.Назар’єв. У ці роки майбутній відомий хірург і педагог зазнав багато бідувань. Не маючи й 18 років, у 1828 р. він закінчує медичний факультет, і його разом із 20 найбільш встигаючими з різних спеціальностей студентами із “природних росіян” направляють на два роки в Дерптський (нині Тартуський) університет для підготовки до професури. Але через липневу революцію 1830 року у Франції, що перекинулась і на інші держави, та польське повстання, довелось затриматися там на 5 років, до 1833 року.

Маючи схильність до наполегливої та систематичної роботи, Микола Іванович повністю віддався опануванню обраної спеціальності. Після засвоєння анатомії як основної дисципліни в хірургії, він приступив до вивчення фізіології. У 1832 р. витримав іспит на звання доктора медицини та захистив дисертацію латинською мовою. Вона була перекладена на німецьку й опублікована в одному з хірургічних журналів.

У 1833 р. М.І.Пирогова відправляють у Німеччину. В Берлінському і Геттінгемському університетах він поглиблює свої знання, набуває необхідних навичок, експериментує. Через два роки повертається на батьківщину, де розраховує на керівництво кафедрою в Московському університеті. Проте, як з’ясувалося, вона рекомендована іншому. Тож вирішив залишитись у Дерптському університеті. Тамтешній професор І.Ф. Мойєр надав йому можливість широкої хірургічної практики у своїй клініці.

Дерптський університет на той час, згідно із статутом, був німецьким, російські вчені мали змогу займати лише кафедру російської мови та словесності. Але завдяки рекомендації професора І.Ф.Мойєра М.І.Пирогова було обрано екстраординарним (1836), а потім ординарним професором (1837) на кафедру хірургії медичного факультету. З 1836 р. він розпочав лекції з хірургічної анатомії німецькою мовою, а через рік опублікував нею ж “Анналы” (летописи) хирургической клиники” – зібрання клінічних лекцій.

До 1841 р. Микола Іванович керував кафедрою в Дерптському університеті, а з 1841 по 1856 рр. він – професор госпітальної хірургічної клініки, патологічної і хірургічної анатомії Петербургської медико-хірургічної академії, що перебувала у військовому відомстві. За цей час видав ряд наукових праць, що збагатили скарбницю світової медицини.

У 1842 р. М.І.Пирогов одружився з Катериною Дмитрівною Березіною, яка в 1846 р. після народження другої дитини померла. Ця сумна подія настільки вибила його з колії, що він не зміг працювати і поїхав до Італії. Через деякий час, повернувшись, продовжив свої заняття в клініці та Медико-хірургічній академії. В січні 1847 р. його вибирають членом-кореспондентом Академії наук біологічного відділення, а 20 квітня того ж року він отримав звання академіка Медико-хірургічної академії. В 1850р. – одружився з баронесою Бістром. Після смерті першої дружини Микола Іванович звертається до Євангелія, якого раніше не читав. Замислюється над релігійно-філософськими темами, моральним обов'язком батьків щодо майбутнього своїх дітей.

Кінець 40-х років ХІХ ст. М.І.Пирогов проводить на Кавказі, де вперше застосовує під час операції анестезування ефіром. У період Кримської війни (1854–1855), під час облоги Севастополя з організованою ним общиною “сестер жалібниць” (медичних сестер) проводить тисячі операцій. Теоретичні праці і практична діяльність принесли йому славу “батька військово-польової хірургії”. У 1856 р. повертається до Петербурга, в Медико-хірургічну імператорську академію. 28 липня 1856 року у зв'язку з погіршенням здоров'я та домашніми обставинами виходить у відставку як практик-хірург, але продовжує працювати над останнім випуском книжки “Иллюстрированная топографическая анатомия распилов, проведенных в трёх направлениях через замороженное человеческое тело” та розпочинає роботу над іншою – “Начала общей военно-полевой хирургии”. В цьому ж році виходить друком його славнозвісний анатомічний атлас.

Ще в 1850 р. учений написав свою першу педагогічну статтю “Вопросы жизни”, але не опублікував, бо знав, що не пропустить цензура. І лише у 1856р. вона була надрукована в журналі “Морской сборник”. Цією статтею відкрилася дискусія з найважливіших питань виховання. Ще під час Кримської війни Микола Іванович переконався, яке велике значення для служіння батьківщині має розвиток у людях почуття обов'язку, честі, правдивості, безкорисливості. У цій статті він розкрив свої головні педагогічні ідеї, погляди на завдання освіти у вихованні молодого покоління, визначив шляхи й засоби його навчання і виховання.

Стаття з'явилася у період наростання суспільно-політичного руху в країні. М.І.Пирогов виступив з критикою існуючої офіційної системи освіти, виклав (у релігійно-християнському дусі) свої роздуми про сенс життя людини та її покликання.

Учений не залишив після себе спеціальної фундаментальної праці з педагогіки, лише статті, промови, циркуляри і звіти. Однак, і в цій спадщині є багато значущих, оригінальних думок і положень, створених людиною, розум якої був дисциплінований науковим мисленням. Засуджуючи рутинні погляди та прийоми, в основу вирішення питань виховання і навчання він прагнув поставити психологію дитячого віку. У ряді педагогічних статей висунув вимогу реформи школи. Він надрукував проект реформи, який виявився більш демократичним, ніж проекти уряду. В ньому поставив нову мету навчання й виховання, нові завдання школи, заклав основи нової педагогічної системи.

М.І.Пирогов виступав за єдину школу, доступну для всіх класів і національностей, здатну забезпечити загальний і всебічний розвиток усіх дітей, за відкритий доступ широким масам трудящих. У своєму проекті він зазначав, що справжня освіта має бути заснована на єдності гуманітарної і реальної освіти.

К.Д.Ушинський і Л.М.Толстой, вважаючи, що він віддав перевагу класичній школі, не погоджувались з ним. Разом з тим учений в автобіографії писав: “Я не отдавал предпочтения в этом отношении, для меня самом главном в школьном деле, ни классицизму, ни реализму; для меня оба направления были одинаково пригодны для достижения поставленной мной цели, лиш-бы ни то, ни другое не вводилось в школы с задней мыслью...” (Сочинения Н.И.Пирогова. Издание в память столетия со дня рождения Николая Ивановича Пирогова

1810 – 13 ноября – 1910. – К.: Изд. пироговского т-ва., 1910. – С. 18–19). Дві форми освіти – класичну і реальну він вважав вимушеними, оскільки можливості батьків були різні. Ідеально має бути освіта, згідно з якою діти “без различия сословий и состояний, были бы обязаны пройти общий гимназический курс, поступить в университет, избрать один из его факультетов, и потом уже выйти в жизнь...” (Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Избр. пед. соч. – М., 1952. – С.18).

У 1856 р. указом Олександра II М.І.Пирогова було призначено попечителем Одеського округу. Разом з родиною він переїжджає з Петербурга до Одеси і береться за організацію навчальної справи. У перших же своїх розпорядженнях Микола Іванович наголошував на застарілості програм і навчальних посібників, їх недостатній кількості, потребі підготовлених учительських кадрів та ін. 20 січня 1857 року він звертається до міністра народної освіти А.С.Норова з “Докладной запиской о ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений”. У ній він виклав основні причини незадовільної організації освіти в окрузі. Протягом дворічного керування округом (1856 – 1858) попечитель прагнув піднести значення педагогічних рад гімназій, боровся за гуманне ставлення до дітей. Поставив питання про перетворення Рішельєвського ліцею в університет (1865). На його думку, реформа університету повинна бути проведена силами самого навчального закладу, з узгодженням вимог сучасної науки і держави, задовольняти громадську думку.

Микола Іванович виступав проти обов’язкових університетських занять взагалі і, зокрема, проти обов’язкових лекцій богослів’я. У ряді статей: “Чего мы желаем?” (1859), “Взгляд на общий устав наших университетов”(1861), “Замечания на проект общего устава Императорских Российских университетов” (1862), “Университетский вопрос” (1863), “Письма из Гейдельберга” (1863–1864) та ін. він проголошував необхідність широкого реформування університету, стверджуючи, що насправді він не є вільною, незалежною одиницею, а є допоміжним зряддям у руках церкви, уряду і держави.

14 вересня 1857 р. М.І.Пирогов опублікував статтю “О публичных лекциях по педагогике”, де стверджував, що “справжній прогрес досягається одним-єдиним шляхом – шляхом виховання”. На питання: “До чого ви готуєте вашого сина?” він завжди відповідав: “Бути людиною”. Основна мета педагогіки – це виховання людини, забезпечення її загальнолюдськими рисами і пізнаннями. Одним із перших учених звернув увагу на важливість розвитку в школярів людської гідності, цим самим започаткувавши гуманність, людяність у вихованні. Сам він усвідомлював: виховати таку людину надто складно. К.Д.Ушинський в “Журнале Министерства Народного просвещения” за 1862 рік писав: “коли М.І.Пирогов звернув загальну увагу на шкідливість ранньої спеціалізації в освіті, коли він з’ясував необхідність дбати насамперед про загальнолюдську освіту нових поколінь, тому, на жаль, не можемо сказати, щоб у його статтях з тією ж виразністю була висловлена думка про те, що розуміє він під загальнолюдською гуманною освітою, а це необхідно було б з’ясувати” (Ушинський К.Д. Педагогічні твори М.І.Пирогова //Твори: В УІ т. – К.: Радянська школа, 1954. – Т.1. – С. 295–296).

Ліберальна діяльність Миколи Івановича викликала незадоволення Олександра II і генерал-губернатора. Наступні три роки (1858 – 1861) він обіймав посаду попечителя Київського учбового округу. Його вплив на розвиток педагогічної науки і народної освіти в Російській імперії важко переоцінити. Педагогічні статті, розпорядження, видані ним за час його попечительства в Києві, зібрані у збірці “Собрания литературно-педагогических статей Н.И.Пирогова” (1858–1861), в Одесі – “Собрания литературных статей Н.И.Пирогова” (1858). Ось як говорить про нього О.О.Мусін-Пушкін: “Это был редкий Попечитель – вдумчивый философ, всегда проводивший серьезную педагогическую реформу, заранее всесторонне продуманную, являющуюся результатом не случайной мысли, а целой педагогической системы, неукоснительно им проводимой” (Гр. А.А.Мусин-Пушкин. Н.И.Пирогов, как педагог. – Петроград, 1916. – С.27). К.Д.Ушинский писав: геніальний статут не зробить того, що зробить один М.І.Пирогов. Разом з тим не всі позитивно оцінювали діяльність Миколи

Івановича. Так, князь І.І.Васильчиков у листі до генерала В.Д.Кренке скаржився, що він поганий адміністратор, при ньому начальство згубило своє значення.

Статті “О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий” (1859), “Школа и жизнь” (1860) – найзначніші праці вченого з питань виховання та освіти після “Вопросов жизни”. У них автор порушує питання покращення навчання в школах та гімназіях, професійної підготовки вчителів, висуває вимогу єдиної, загальнодоступної школи, забезпечення наступності навчання у школах різних типів, виступає за зв’язок школи з життям. Крім названих, йому належать праці: “О цели литературных бесед в гимназиях”(1860), “Замечания на отчёты морских учебных заведений за 1859 г.” (1860), “О переводных экзаменах” (1859) та багато інших.

У статті “Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения” (1860) викладені думки педагога про шкільну систему. Він пропонував таку: початкова дворічна школа, прогімназія (неповна середня школа) двох типів (класична, реальна) з чотирирічним курсом, гімназія теж двох типів (класична, реальна) з 3–5-річною тривалістю навчання, вища школа (університети, вищі спеціальні навчальні заклади).

Навчальний план елементарної (початкової) школи передбачав такі предмети: Закон Божий (молитви, основні правила віри, стисла священна історія в оповіданнях), грамота, письмо, рахунок (4 правила арифметики), наочне навчання –починаючи з грамоти, Закону Божого до арифметики, яке може бути замінене читанням дитячих та популярних книжок з поясненням за малюнками і моделями. Кількість уроків у цих школах не повинна перевищувати 20 на тиждень.

Реальна прогімназія мала складатися із 4-х класів з викладанням таких предметів: Закон Божий (катехізис, священна історія, читання євангелістів і апостольських послань, літургія), російська мова, письмо і орфографія, наочне навчання, арифметика, алгебра (в III класі), геометрія (в IV класі), дві нові мови, географія, історія в біографічних нарисах, природознавство (викладається наочно), креслення. На заняття у 1–2 класах відводиться не більше 24 годин на тиждень, а в 3–4 – не менше 26 годин. Тривалість уроку – до 1 години. На першому місці стоїть вивчення Закону Божого та священної історії, а природознавство вивчається, головним чином, для розвитку уваги. У прогімназію приймаються без екзаменів діти, що закінчили елементарну школу або отримали домашнє навчання.

У перших двох класах класичної прогімназії предмети залишаються ті самі, що і в реальній. Природознавство та географія викладаються наочним способом лише в 1–2 класах, історія вивчається в біографічних і географічних нарисах лише з 2 класу. Обов’язковим є вивчення однієї нової мови. Викладання мови розпочинається в 3 класі (6 год на тиждень), у 4 класі вивчається грецька мова (теж 6 год на тиждень). До 1 класу можуть поступати без екзаменів діти, що закінчили курс в елементарних школах, до 3 класу без екзаменів, – що закінчили курс в реальних прогімназіях. З екзаменами в будь-які класи зараховуються діти, що мають домашнє виховання.

Планувалося, що до реальної гімназії можуть поступати без екзаменів учні, що закінчили реальні прогімназії, а з екзаменами – ті, що закінчили класичну прогімназію або мають домашнє виховання. Вік вступаючих – 14 років. Усі, хто закінчив гімназію, мають право поступати до вищих спеціальних шкіл.

Метою класичної гімназії М.І.Пирогов вважав підготовку до університетського навчання. Тому вимагалось глибоке вивчення мов (вітчизняної, двох стародавніх і однієї нової), історії, математики. Не повинні були викладатися природознавство та інші реальні предмети. Допускалось вивчення Закону Божого, ще однієї нової мови і географії. Із 27 навчальних годин на тиждень 10 відводилося на вивчення стародавніх мов, 4 – історії, 4–5 – математики, 3–4 – вітчизняної мови, 4 – грецької та латинської мов.

До 5 класу класичної гімназії поступали без екзаменів учні, що закінчили класичну прогімназію. З екзаменами до будь-якого класу – ті, що отримали домашнє виховання.

(Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения /Вводная статья проф. В.З.Смирнова.– М.: АПН РСФСР, 1952. – С.239–248).

Розробляючи цю систему, вчений велику увагу приділяв змісту навчання, його формам і методам. Він був прихильником розвиваючого навчання, вважав за необхідне застосування дидактичних принципів. Високо оцінював словесні, практичні методи, але надавав перевагу наочному викладанню. Виступав проти перевантаження учнів, а щодо контролю і перевірки знань, то вони повинні здійснюватися неперервно. Іспити мають бути випускні, перевідні він заперечував. Школа, на його думку, – це заклад, що не лише дає загальну освіту, а й всебічно розвиває розумові здібності дітей. Микола Іванович одним із перших висунув ідею нерозривності навчання і виховання. Нині це один із принципів дидактики. Він високо оцінював роль учителя і ставив до нього відповідні вимоги, зокрема щодо належної підготовки та перепідготовки.

Головне місце у своїй системі педагог відводив латинській, грецькій, російській мові та літературі, математиці, історії. Основними дидактичними принципами вважав свідомість, активність, наочність та самодіяльність учнів. Великого значення надавав дисципліні. Він засуджував бездушне ставлення до дітей, вимагав гуманності та сердечності. У статті “Не нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?” (1858) виступав проти тілесних покарань, доводив, що вони мають бути скасовані. Але в 1859 р. у циркулярі “Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа”, відкидаючи “різку” як засіб покарання, допускав її застосування в окремих випадках.

М.О.Добролюбов у статті “Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами” (1860) засудив таку двоїстість. Микола Іванович у відповідь опублікував “Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий” (1860), де намагався виправдатись від звинувачень, посилаючись на те, що ці правила виробила нарада директорів гімназій Київського учбового округу (хоча збори не були ухвальним органом) і що їх запровадження знизило кількість тілесних покарань за рік у декілька разів.

Продовжуючи полеміку, М.О.Добролюбов надрукував статтю “От дождя да в воду” (1861), де знову піддавав критиці позиції М.І.Пирогова з цього питання. Деяка двоїстість виявляється і в розумінні вченим цілей виховання, питань морального виховання, дисципліни, жіночої освіти та ін.

Оцінюючи його працю як педагога, газета “Киевский телеграф” (1858) писала, що “сущность новейшей педагогики, вводимой М.И.Пироговым, заключалась в том, чтобы преподавание было наглядным, принаравленным к развитию учащихся, а усвоение учениками предмета было сознательным; преподавание должно находиться в ближайшей связи с уважением к человеческому достоинству и нравственной свободной личности” (цит. за: Старченко С.Н. Повременная (периодическая) печать – газеты Украины о Николае Ивановиче Пирогове (1857–1957 гг.): Автореф. канд. дис. – К., 1967. – С. 10).

У “Докладной записке относительно просвещения евреев” (1857), поданій Міністерству народної освіти (А.С.Норову), Микола Іванович пропонує проект реформи єврейської освіти, виступає за необхідність морально-релігійного виховання в середній школі, зближення єврейського населення з християнським. За його сприяння в Одесі виходили два єврейських журнали.

Варто відзначити, що педагог вважав, формування “справжніх людей” одним із важливих питань життя. Головний шлях цього – моральне виховання особистості, в якій наукові знання, переконання, почуття громадянського обов’язку уживаються з релігійно-християнською мораллю. Різко критикував він недоліки жіночої освіти, високо ставив роль жінок у суспільстві, турбувався про їх рівноправ’я, виховання як майбутніх матерів.

Недільні школи в Україні створювалися за безпосередньої участі М.І.Пирогова. Перша була відкрита в 1859 р. при Київському дворянському училищі на Подолі після того, як професор П.В.Павлов звернувся до М.І.Пирогова з відповідними заявами студентів. Без згоди з генерал-губернатором Микола Іванович дав такий дозвіл, чим викликав незадоволення

міністра освіти. Це стало однією з причин звільнення його з посади попечителя Київського округу. І.І.Слепушкін (завідуючий недільною школою на Подолі) підкреслював, що Пирогов “зміцнив їх становище у Києві” і “полегшив їх появу в інших містах”. Учений не лише сприяв їх відкриттю, а й виступив на захист у статті “О воскресных школах” (1863). Він відзначив факт підозрілого і негативного ставлення до них київської аристократії.

13 березня 1861 року М.І.Пирогов був звільнений з посади і близько року прожив у садибі Вишня Подільської губернії. О.І.Герцен писав у своєму “Колоколе”, що це звільнення – “одна з наймерзотніших справ Росії дурнів проти Росії, що розвивається”.

З 1862 по 1866 роки Микола Іванович керував російськими молодими вченими у Німеччині. Його хвилювали питання підготовки наукових і викладацьких кадрів не лише за кордоном, а й в Росії. Він виклав свої міркування з цієї проблеми в “Университетском вопросе” (1863), “Письмах из Гейдельберга” (1863 – 1864), в кореспонденціях Міністерству народної освіти. Але після доповіді міністра народної освіти Д.А.Толстого на ім'я царя (17 червня 1866 р.) М.І.Пирогов був звільнений з мотивацією: перебування за кордоном “не є суттєво необхідним для наших професорських кандидатів”.

Повернувшись на батьківщину (1866), знову оселяється у своїй садибі Вишня під Вінницею, де займається сільським господарством і медициною. В 1870 р. під час франко-пруської війни “Товариство Червоного Хреста” викликало Миколу Івановича для обговорення воєнно-санітарних питань. Він відвідав заклади Німеччини, Лотарингії, Ельзасу. У 1877–1878 рр. – був військовим лікарем.

Остаточно підірвавши своє здоров'я, М.І.Пирогов назавжди оселяється в садибі Вишня. З 1879 по 1881 рік пише мемуари “Вопросы жизни. Дневник старого врача”, що становлять перший том його творів, виданих у 1887 році. Остання стаття вченого, присвячена освітнім питанням, була надрукована в 1864 році. О.О.Мусін-Пушкін зазначав: “Во времена Пирогова педагогика, как наука, конечно, еще не существовала. Благодаря своему чутью и своей принципиальности, он тем не менее, многое предвидел и стал на правильный путь в педагогике” (Н.И.Пирогов, как педагог. – Петроград, 1916. – С. 91).

М.І.Пирогов був просвітителем нового типу: освічений, гуманний реформатор, противник казенної педагогіки, який прагнув творчо розвивати освіту і керувати нею по-новому. Він вписав славу сторінку в історію вітчизняної педагогіки. Як стверджує В.П.Чорний, усього ним було написано 1300 книжок і статей на медичні та педагогічні теми, близько 100 великих (7 монографій) і середніх за обсягом наукових творів, майже половина з яких – педагогічні праці (24 статті, понад 20 “Циркулярів”).

25 травня 1881 року громадськість організувала вечір на честь 50-річної наукової і суспільної діяльності М.І.Пирогова. У цьому році стан його здоров'я погіршився. Помер учений 23 листопада 1881 року. Його набальзамоване тіло зберігається в склепі-усипальниці церкви Миколи Чудотворця в музеї-садибі Вишня.

Аналізуючи творчість та педагогічну діяльність М.І.Пирогова, ми прагнули розкрити те цікаве і плідне, що було зроблено ним у складних соціально-політичних умовах.

Щиро поважали і любили Миколу Івановича такі діячі, як О.І.Герцен, К.Д.Ушинський, Д.І.Писарев, В.Я.Стоюнін, котрі сміливо рухали вперед педагогічну думку. Немає сумніву в тому, що педагогічна громадськість, медики і сьогодні з почуттям вдячності шанують пам'ять свого вчителя. З 1954 року проводяться Пироговські читання. 1995 р. в м.Вінниці відбулися перші Всеукраїнські Пироговські читання присвячені 185-річчю від дня народження вченого. Аналізу його творчості та педагогічної діяльності присвячена величезна кількість матеріалів. Із найбільш фундаментальних праць можна назвати дослідження А.А.Красновського “Педагогические идеи М.И.Пирогова” (Москва, 1949), Ш.К.Сіхарулідзе “Общественно-педагогическая деятельность великого русского ученого М.И.Пирогова” (Тбілісі, 1955), К.І.Кульчинського “Педагогічні погляди М.І.Пирогова та деякі питання сучасності” (Київ, 1995), В.П.Чорного “Науково-педагогічна діяльність М.І.Пирогова” (Київ, 1990). Заслуговують на увагу вступні статті А.М.Алексюка, Г.Г.Савенок, В.С.Смірнова до вибраних педагогічних творів М.І.Пирогова та статті М.П. Драгоманова “По поводу заметки о



Н.И.Пирогове” (1861), Г.Є. Жураківського “Проблема гуманизма и общего образования в педагогической системе Н.И.Пирогова” (1946), Г.І. Савенок “Н.И.Пирогов” (1988) тощо. У 2000 році О.А.Горчакова захистила кандидатську дисертацію на тему “Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М.І.Пирогова”. Зі сторінок усіх цих праць постає велична постать ученого, який увійшов в історію не лише як геніальний учений, талановитий лікар-хірург, а і як класик демократичної, гуманістичної педагогічної думки, що зробив неоціненний внесок до скарбниці вітчизняної культури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Пирогов Н.И. Университетский вопрос. Дополнение к замечанию на проект общего устава императорских российских университетов. – СПб., 1864. – 85 с.
2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. Ноябрь 1879 – ноября 1881 гг. – СПб., 1884. – 464 с.
3. Пирогов Н.И. Письма к сыну / Предисл. и примеч. С.Я.Штрайха. – Пг., 1917. – 71 с.
4. Н.И.Пирогов. Избранные педагогические сочинения / Сост. и введ. ст. проф. В.З.Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
5. Пирогов Н.И. Собрание сочинений: В 8-ми т. / Ред. кол.: А.Н.Бакулев, И.Г. Руфанов (отв. ред.) и др. – М.: Медгиз, 1957 – 1962. – 4151 с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. и авт. коммент. А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок; Отв. ред. А.Н.Алексюк. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
7. Сихарулидзе Ш.К. Общественно-педагогическая деятельность великого русского ученого Н.И.Пирогова/ Под ред. Н.М.Скробова и М.И.Пыльнева. Вводная статья Н.М. Скробова. – Тбилиси, 1955. – 165 с.
8. Кульчицький К.І. Педагогічні погляди М.І.Пирогова та деякі питання сучасності. До 185-річчя з дня народження М.І.Пирогова. – К.,1995. – 22 с.

**УДК 37 (09)**

**Зайченко Н.І.**

### ***ПЕРСОНАЛІЯ О.О.ПОТЕБНІ ЯК ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ***

**Актуальність теми.** Сучасна національна педагогічна думка – це широке поняття духовної, культурної сфери, куди входить не лише педагогіка, а й філософія, релігія, ідеологія, мораль, етика, мово- і літературознавство, журналістика тощо. Крім того, як відзначає О.Сухомлинська, “педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [31; 36]. Розширюючись і поглиблюючись у своєму розвитку, педагогічна думка залучає в свою орбіту все нові й нові феномени й фактори, які раніше не були об’єктом дослідження. За таких умов інтерес до педагогічних персоналій зростає і значна частина творчих біографій уперше стає об’єктом наукової рефлексії. Саме до таких належить постать видатного українського мовознавця Олександра Опанасовича Потебні (1835 – 1891), спадщина якого містить надзвичайно багато цінних педагогічних ідей, які особливо злободенно й актуально звучать сьогодні, в умовах розвитку національної системи освіти в Україні.

**Стан наукової розробки.** В систематизованому вигляді педагогічні погляди О.Потебні ще не аналізувалися.

**Мета статті.** Відзначити окремі ідеї й положення творчої спадщини О.Потебні, які тією чи іншою мірою стосуються теорії і практики педагогіки, зокрема методології педагогіки.

Творча спадщина О.Потебні завжди привертала увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників. У 1886 р. в “Киевской старине” з’являється стаття М.Ф.Сумцова “О научном изучении колядок”, в якій автор відзначив внесок О.Потебні у вивчення “малорусского языка

и народной словесности”. У циклі статей під назвою “Современная малорусская этнография” (Киевская старина, 1892, 1893) М.Сумцов розкрив значення творчого доробку вченого-мовознавця у становленні наукового українознавства.

У 1890 – 1900-х роках здійснюється ширше ознайомлення громадськості з творчістю і науковою спадщиною О.Потебні завдяки працям А.С.Будиловича, Е.А.Вольтера, В.І.Лиманського, Б.М.Ляпунова та інших. У 1892 р. Харківське історико-філологічне товариство видало збірник “Памяти А.А.Потебни”, в якому були вміщені статті учнів видатного мовознавця. Наступного року на сторінках “Киевской старины” з’являється праця Д.М.Овсянико-Куликовського “А.А.Потебня, как языковед-мыслитель”.

Звертання до теорії О.Потебні у переважній більшості досліджень мало інтерпретаційний характер; посилання на його твори неодноразово зустрічаються у працях П.Флоренського, Г.Шпета, О.Лосева та ін.

До 1960-х років спадщину О.Потебні висвітлювали переважно у лінгвістичній площині.

Т.Райнов у монографії “Александр Афанасьевич Потебня” (Петроград, 1924), даючи високу оцінку постаті О.Потебні як науковця, відзначав, що мовознавець виявляв прихильність до постановки принципів питань науки, він не тільки склав перший нарис еволюції граматичних форм мови у зв’язку з еволюцією форм пізнання, але й окреслив психологію художнього і наукового мислення. Успадкувавши проблеми, які хвилювали німецький класичний ідеалізм у постановці філософського психологізму 1840-х – 1850-х років, О.Потебня поставив собі завдання простежити об’єктивування чуттєвих даних душевного життя людини за допомогою роботи колективної мови-думки, яка піднімає їх до мистецтва, а згодом науки, як послідовних форм людського пізнання.

У 1920-х роках над з’ясуванням біографічних даних О.Потебні працював Я.Айзеншток, який опублікував цінні фрагменти [1; 2].

У 1930-х – 1940-х роках наукову спадщину О.О.Потебні досліджували І.П.Плотников [24], П.М.Попов [25], К.Чехович [38], М.Г.Ярошевський [39].

Л.А.Булаховський у монографії “Александр Афанасьевич Потебня (К шестидесятилетию со дня смерти)” (Київ, 1952) характеризує різнобічні аспекти науково-дослідницької діяльності вченого, акцентує увагу на змістовності й оригінальності його методичних зауважень з питань викладання мов. Автор зазначає, що професорська діяльність О.Потебні припала на час панування класичної школи з її культом давніх мов, на протигагу такої школи вчений-мовознавець неодноразово висловлювався.

О.М.Пархоменко у статті “Буквар О.О.Потебні” (Українська мова і література в школі. – 1957. – № 4. – С. 67–71) проаналізував зміст підручника, вказав, що буквар О.Потебні цікавий не тільки як факт біографії автора, а й тим, що він свідчить про стан освіти в 60-х роках ХІХ ст. і показує волю народу до освіти та роль кращих його синів у піднесенні культури. Уміщення 1899 року букваря в журналі “Киевская старина” мало важливе значення в розвитку підручників і для навчання грамоти. Струнка система викладу дидактичного матеріалу, вдала методична побудова вивчення кожної букви значно вплинули на букварі, що з’явилися після революції 1905 року. Автор відзначив, що усі наступні букварі (Н.Пухальського, Т.Лубенця) 1906 року відбивають вплив букваря О.Потебні, а “Український буквар по підручнику О.Потебні уложила С.Русова” був просто наслідуванням.

У вітчизняній літературі 1960-х – 1970-х років з’явилися праці, в яких аналізувалися окремі філософські погляди О.Потебні, а також філософська концепція мовознавця в цілому (Березин Ф.М. [4]., Гутякулова В. [9]., Колодна А.І. [15], [16], Кримський С.Б. [19]., Кубланов Б. [20]., Тенянюк Ю.П. [32]).

Бібліографія праць, присвячених О.Потебні, а також тих, де використані його твори, укладена В.Ю.Франчук, налічує 619 позицій [37: 47–59].

Досягнення О.Потебні у галузі вивчення важливих проблем вітчизняної мовознавчої науки були високо оцінені й висвітлені у радянському мовознавстві у працях

В.В.Виноградова, Л.А.Булаховського, Ф.П.Філіна, В.І.Борковського, О.І.Білодіда, Ф.М.Березіна і багатьох інших граматистів, переважно славістів та індоевропейців.

В.В.Виноградов у системному дослідженні російських лінгвістичних вчень [6], зазначав, що О.Потебня заклав основи історії російської мови як історії словесної творчості російського народу. Прагнення до відкриття загальних закономірностей у процесі утворення і еволюції людського мовлення не закрило перед О.Потебнею конкретних завдань історії національної мови. Визнаючи націю як історичну категорію організації людських колективів, мовознавець надавав особливого значення вивченню національно-мовної творчості. Індивідуалізм О.Потебні демократичний, одинична особистість у сфері мовної творчості розглядалася дослідником лише як відображення і вираження “народного духу”.

О.І.Білодід у монографії “Граматична концепція О.О.Потебні” (Київ, 1977) відзначав, що граматична концепція О.Потебні – видатне явище в історії вітчизняного і світового мовознавства, вона вся пронизана палкою вірою у безмежні можливості людського розуму і великою любов’ю до людини, в її основі лежить жива людська думка. У галузі філософії мови О.Потебня створив психолінгвістичну модель народження слова, речення і частин мови у процесі осягнення людським розумом нескінченно різноманітних явищ навколишнього світу, творчо застосував і апробував її у власних дослідженнях генетично-еволюційного розвитку граматичної структури східнослов’янських мов від давнини. Його цікавило, як виникла людська мова і що вона собою являла; саме тут йому потрібна була психологія і спостереження над дитячою мовою. Цей етап у дослідженнях О.Потебні О.Білодід називає генетичним. На наступному етапі наукової творчості мовознавця – історичному – повною мірою розкрився блискучий талент ученого-граматиста, дослідника історичних закономірностей і тенденцій у розвитку східнослов’янської граматичної системи.

У 1980-х роках вийшли збірники наукових праць, присвячених спадщині видатного мовознавця – “Потебнянські читання: (Збірник доповідей) / АН УРСР, Інститут мовознавства імені О.О.Потебні” (К., 1981), “Наукова спадщина О.О.Потебні і сучасна філологія. До 150-річчя з дня народження О.О.Потебні” (К., 1985), “Спадщина О.О.Потебні і проблеми сучасної філологічної науки” (Х., 1985), “Творча спадщина О.О.Потебні й сучасні філологічні науки: (До 150-річчя з дня народження О.О.Потебні). Тези республ. наук. конф.” (Х., 1985). Низка наукових праць цього періоду була присвячена філософській потебніані (Байбурин А.К. [3], Гацак В.М. [8], Дмитренко М.К. [10], [11], Зубкова Л.Г. [13], Трофимова Р.П. [33]).

В.Ю.Франчук, працюючи над приступними архівними матеріалами, здійснила біографічний аналіз персоналії О.Потебні [35; 36; 37].

Психологічні погляди О.Потебні аналізувалися у працях М.А.Мацейківа [21; 22]. Автор розкрила погляди О.Потебні на проблеми самосвідомості і свідомості особистості, взаємозв’язку мови і мислення у розвитку її психіки.

У 1990-х роках вийшли друком праці, в яких досліджувалася психолінгвістична теорія О.Потебні: Снітко Є.С. [30], Фізер І. [34]. Низка статей присвячена висвітленню етнологічних аспектів наукознавства О.Потебні – Довбня Л.Е. [12], Карпенко Ю. [14], Кононенко О. [17], Минералов Ю.И. [23].

У 1992 році у Нью-Йорку була видана монографія “Потебня О.О. Мова. Національність. Денаціоналізація / Упоряд. і вст. ст. Ю.Шевельова”. Ю.Шевельов у вступній статті наголошував на тому, що, незважаючи на фрагментарність і незавершеність, погляди О.Потебні на національне питання взагалі, і українське зокрема, становили собою досить послідовну систему, відкриту для критики, але своєрідну й глибоку, унікальну для України другої половини ХІХ ст. У післяшевченківські часи О.Потебня фактично був провідним на Україні теоретиком національного питання в зв’язку з філософією мови, але сучасний читач знає М.Драгоманова, І.Франка та інших, і майже не знає поглядів О.Потебні. Ю.Шевельов відзначав, що вичерпна біографія О.Потебні ще не написана; трохи більше відомостей є про його молоді роки, а десь з 1863 р. життєпис замінено послужним списком, який теж має прогалини.

М.С. Лапіна у статті “Страницы общественной деятельности А.А.Потебни” (Известия Российской Академии наук / Сер. Литература и языки. – 1993. – № 3. – С. 69–80) висвітлила деякі аспекти діяльності видатного філолога як голови Харківського історико-філологічного товариства та завідувача музею образотворчого мистецтва при Харківському університеті, що дозволяє глибше розкрити світ ерудованої людини, яка дотримувалася твердих принципів моральності й гуманності.

У 1990-х роках було захищено ряд дисертаційних досліджень з філософської потебніани (Богачевская И.В. [5], Вільчинський Ю.М. [7], Кривошея С.О. [18], Скорик М.М. [29]).

М.Скорик відзначала, що мовна концепція О.Потебні збудована за моделлю “пояснюючої лінгвістики”. Визначальними її засадами є етнічна структурованість людства при послідовному проведенні принципу методологічного індивідуалізму. Аналізуючи мову як, перш за все, вияв діяльності, О.Потебня визначав завданням “історії мови” реконструкцію всіх мовно виражених типів відношень людини до природи. З точки зору його лінгвістичної теорії, мова є засобом конденсації попереднього досвіду, бо від самої своєї появи стає засобом аперцепції почуттів.

Ю.М.Вільчинський виокремив три засадничі питання, котрі в аспекті мовного та етнокультурного релятивізму визначив О.Потебня: 1) як люди сприймають світ; 2) як цей світ класифікують; 3) як про цей світ думають. Автор доводить, що О.Потебня є оригінальним мислителем, який постав на українському національному ґрунті в результаті критичного переосмислення тверджень “Берлінської школи” в другій половині ХІХ ст. Кожна філософськи значуща ідея, втілена в його працях, є витвором індивідуальної, неповторної, суверенної особистості і тим самим вона – унікальна. Прагнучи виявити і пізнати духовну квінтесенцію епохи, Потебня-філософ залучив в орбіту свого вивчення власне весь масив культури. Його теоретичні положення спираються на широкий контекст філософських першоджерел, багатий етнографічний матеріал, вагомі історичні розвідки, наукову полеміку свого часу, що в сумі дало оригінальну понятійну версію і цілісну філософську синтезу.

Сучасні наукові дослідження у гуманітарній сфері орієнтуються на поглиблення інтеграції мовознавчих аспектів з філософією, психологією, соціологією, культурологією, педагогікою, на виявлення і розкриття механізмів, умов та процесів діяльності мови у зв’язку з мисленням і реальністю, розглядають мову як унікальну людську здібність, засіб спілкування та відображення світу. Основи такого розуміння природи й сутності мови були закладені у ХІХ ст. – у період становлення наукового мовознавства. Вчені-філологи у своїх працях, крім концептуальних питань мовознавчої науки, акцентували увагу на проблемах психолого-педагогічного характеру, таких як сигніфікативна, гносеологічна, комунікативна, евристична, розвиваюча функції мови; співвідношення мислення і мови; значення мови у становленні людської свідомості й розвитку духовного життя суспільства.

Працюючи у царині загального мовознавства, О.Потебня на основі ґрунтовного аналізу величезного джерельного матеріалу витворив своєрідну концепцію слова, яка протягом багатьох десятиліть залишалася незрівняним зразком мовознавчих досліджень. У процесі широкомасштабного вивчення мови, фольклору, літературних пам’яток О.Потебня одним з перших почав розробляти проблеми історичної еволюції мислення, закономірностей теорії та психології творчості, становлення людської свідомості, що є надзвичайно цінним для розвитку теорії і практики педагогіки.

Проблему співвідношення мови і мислення науковець вирішував на широкій історичній основі, адже і мислення, і мова належать до явищ, які історично розвиваються, еволюціонують, трансформуються. У праці “Естетика і поетика” він стверджує, що хоча по відношенню до мислення, взятому у сукупності усіх його форм, мова вторинна, по відношенню до свідомої розумової діяльності мова є першою за часом подією [28: 69]. При визначенні методу дослідження О.Потебня спирається на історизм пізнання. Усіляке пізнання за своєю сутністю історичне і має значення лише по відношенню до майбутнього,

впевнений науковець, тому вважає основним питанням будь-якого знання – “откуда и, насколько можно судить по этому “откуда”, куда мы идем ?” [28: 5].

Мовознавча концепція О.Потебні є зразком послідовно історичного підходу до мови. Друга половина XIX ст. співпала з розквітом порівняльного та історичного мовознавства, з одного боку, й утвердженням психологічного напрямку, з іншого. І те, й інше справило прямий вплив на лінгвістичні погляди О.Потебні, проникнуті духом історизму та психологізму (з них провідний – перший). Вже у ранніх працях (“О некоторых символах в славянской народной поэзии”, “О мифическом значении некоторых обрядов и поверий”, “О связи некоторых представлений в языке”, “О купальских огнях и сродных с ними представлениях”, “О доле и сродных с нею существах”) дослідник звертається до порівняльно-історичного методу, аналізуючи не лише мовознавчий, а й етнокультурний матеріал. Значним внеском у розробку порівняльно-історичного методу, насамперед у галузі синтаксису, стала фундаментальна праця вченого “Из записок по русской грамматике”.

Структуруючи параметричність науково-теоретичних пошуків вченого, з висоти сучасності можна стверджувати, що теоретичні висновки і узагальнення О.Потебні, викладені у працях “Мысль и язык”, “Слово и миф”, “Из записок по русской грамматике”, “Эстетика и поэтика” у деяких галузях соціально-гуманітарного знання, у тому числі й педагогіки, спричинили інтенсифікацію наукознавства, вироблення модерних методологічних критеріїв наукового пізнання реальності. О.Потебня стояв біля витоків сучасних підходів до історичної граматики, історичної діалектології, семасіології, етно- і соціолінгвістики, фонетики і педагогіки.

Вже перша праця О.Потебні “О некоторых символах в славянской народной поэзии” (1860), представлена як магістерська дисертація, засвідчила про високий науковий талант і творчі обдарування молодого дослідника; вона не лише одержала високу оцінку сучасників, але й витримала перевірку часом. Привертає увагу велика кількість проаналізованих збірників слов'янської народної поезії, наводяться приклади з більшості слов'янських мов – сербської, словенської, болгарської, чеської, польської, української, російської, білоруської. Особливий інтерес привертає методика дослідження, застосована О.Потебнею, яка в критичному осмисленні може бути використана і в дослідженнях у галузі педагогіки.

У праці О.Потебні про символи чітко виявляються етнографічні інтереси автора. На основі записів особистих спостережень він аналізує сповнену драматизму дівочу гру “в ворона”, яка була популярною на Україні у XIX ст. Це дослідження молодого вченого було написано просто, чітко, яскраво, зрозуміло й динамічно. Читач отримав уявлення не лише про те, як розвивається і формується символіка в мові, але й про те, як вона відображається в народному побуті, народній творчості і народній педагогіці.

Розпочате дослідження народної символіки у праці “О некоторых символах в славянской народной поэзии” О.Потебня продовжив у ряді статей, які утворили своєрідний цикл: “О связи некоторых представлений в языке” (1864), “О мифическом значении некоторых обрядов и поверий” (1865), “О доле и сродных с нею существах” (1867), “О купальских огнях и сродных с ними представлениях” (1867), “Переправа через воду как представление брака” (1868). У даних дослідженнях автор характеризує символіку в мові народної поезії, аналізує природу символів, описує народні звичаї і обряди, почерпнуті з власних спостережень, народну педагогіку, наводить записи, зроблені на Харківщині. Міфічний зміст, який розкривався в образах народного життя, відтворював багатий історичний досвід народу і тривалий шлях його розвитку.

У дослідженні “К истории звуков русского языка” (Варшава, 1883) О.Потебня дав блискучий лінгвістично-етнологічний екскурс в історію села, роду і родини на Україні, причому джерелами цього екскурсу стали не тільки друковані звістки, а й особисті спостереження автора. Власними фольклористичними спостереженнями він продовжував кращі традиції попередніх українських етнографів (М.Максимовича, М.Костомарова, П.Куліша), демонструючи необхідність вивчення реального народного життя і народної педагогіки.

О.Потебня особливо підкреслював значення історичних даних при дослідженні сучасних мов. У дослідженні “О звуковых особенностях русских наречий. С приложением образцов менее известных малорусских говоров” вчений проаналізував велику кількість фактів, почерпнутих з пам’яток писемності, порівняв їх з даними сучасних говірок, переконливо показав відмінність російської і української мов. Заснована на порівняльно-історичному методі характеристика говірок, зокрема північновеликоруських і південновеликоруських, відзначається глибиною, науковістю аналізу, детальністю опису звукової системи і багатством історичних коментарів. Результати дослідження мали надзвичайно велике методологічне значення для теорії педагогіки. В руках прихильників української мови, української освіти був вагомий науково обґрунтований аргумент проти тих, хто твердив, що ніякої української мови не було, немає і бути не може, що українська мова – лише “южнорусский” діалект.

Поява перших двох томів “Из записок по русской грамматике” стала видатною подією у тогочасній науці. О.Потебня представив обидва томи “Из записок по русской грамматике” як дисертаційне дослідження на ступінь доктора російської словесності і блискуче захистив його у 1874 році, широко використовуючи досягнення порівняльно-історичного мовознавства.

О.Потебня здійснював дослідження видатної пам’ятки світової літератури “Слово о полку Игореве”, коментував його, опублікував текст разом з примітками (“Филологические записки”, 1877, вип. V–VI).

Помітну частину творчої спадщини О.Потебні становлять курси лекцій, опубліковані на основі записів його слухачів, зокрема курс лекцій “Психология поэтического и прозаического мышления” (вперше надрук. в журналі “Вопросы теории и психологии творчества”, Спб, 1910. – Т. 2, вып 2. – С. 99–137) та “Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка” (Харків, 1930).

У першому курсі, розвиваючи і уточнюючи ідеї, викладені у працях “Мысль и язык” та “Из записок по теории грамматики”, вчений окреслює місце мовознавства серед інших наук, визначає співвідношення думки і мови, аналізує структуру слова, проводить аналогію між словом і художнім твором. Поняття “поезія” і “проза” розтлумачуються як види розумової діяльності людини. Протиставлення “поезія – проза” репрезентовано як протиставлення “мистецтво – наука”, “мислення образне (поетичне) – мислення понятійне (наукове)”.

Інший твір “Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка” (Харків, 1930) – це аналіз основних положень В.Гумбольдта і Г.Штейнтала про співвідношення між словом і поетичним твором, поезією і прозою, мовою і літературою. Поезія і проза – два рівноцінні прийоми думки, які постійно чергуються як у мові, так і в літературі. Як образне слово, так і поетичний твір є актом пізнання себе і навколишньої дійсності, що передують актам пізнання прозаїчного, наукового. З огляду на це, слово, поетичний твір необхідні, у першу чергу, для того, хто говорить, для творця, автора, а потім вже для інших читачів. Але акт особистого самопізнання завжди є актом самопізнання суспільного, загального. Взаємозв’язки між тим, хто говорить, і тим, хто слухає, між письменником і читачем тотожні. Процес висловлення, назви чого-небудь і сприймання, слухання, розуміння – однаково творчі процеси, аналогічні за своїм ходом і неоднакові за результатами.

Людина наділена здатністю розмовляти, у своїй трудовій діяльності, у власних реакціях на навколишній світ, у зв’язку і в залежності від різноманітної діяльності вона виробляє форми мовної, мовленнєвої реакції, нові засоби продукування думки – слова. Мовленнєва діяльність, мовна творчість постійно удосконалюються. Від кінетичної мови, реакції на навколишній світ такими сигналами, як жестикуляція, міміка, крик, людина переходить до звукової, словесної мови як способу комунікації, суспільного зв’язку у процесі праці. Іманентна зміна форм висловлювання, їх різноманітність і загальність вирізняє людину з-поміж інших живих істот.

Беручи до уваги загальне положення, що думка не існує поза словом і, що слово дає лише певний напрям думки, є способом не стільки вираження думки, скільки перетворення її, О.Потебня ставить рядом дві форми мислення – поетичну і прозаїчну, наукову. Історично цим формам думки передують міфічне мислення.

За свідченням В.Харцієва, до монологічної, лекційної системи О.Потебня ставився негативно, вважаючи лекцію одним з незадовільних засобів викладання. Значно кращою формою, на думку вченого-мовознавця, була б бесіда, діалогічна форма. Вже першу лекцію О.Потебня розпочинає з аналізу, критики, заперечення стереотипної думки і неодноразово в подальших бесідах, щоб визначити певне положення, він спочатку руйнує апріорний погляд, науковий штамп, розчищаючи шлях для нового поняття, іншого розуміння.

На прикладі лекцій О.Потебня демонструє зразки використання наукових методів дослідження, зокрема таких, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація, ретроспекція.

У четвертій лекції мовознавець означає поняття “наукове доведення”, переконливо аргументуючи, що досконале доведення можливе лише в математиці, у межах скінченних величин, і в логіці настільки, наскільки воно дає узагальнення математичного методу мислення. В інших сферах знання доведення за сутністю аналогічні, але мають меншу точність. Точність доведення зменшується в міру того, як збільшується невизначеність числа доданків і нерівності їх між собою. Загальний характер доведення є саме математичний і полягає в розкладі загального положення на ті складові, з яких воно отримано, тобто в русі від загального до частинного. Все протилежне до цього, що ми інколи теж називаємо доведенням, буде переважно не доведенням, а побудовою загального положення, відзначав учений [26: 71–73].

Наукова діяльність полягає не в доведенні; доведення є перевірка того, що зроблено. Науковий приклад відрізняється від наукового доведення лише як частина від цілого, як один з елементів розкладу відрізняється від сукупності цих моментів, що дорівнює загальному положенню.

Зміст лекцій – це ґрунтовні знання про байку, приказку і прислів'я, їх роди і види, генезис, взаємозв'язки між ними; це конкретні методичні матеріали, наповнені вагомим морально-етичним і естетичним змістом, адресовані не лише тим, хто цікавиться питаннями поезії, але в першу чергу, викладачам мови і літератури гімназій.

Таким чином, унікальна й своєрідна спадщина О.Потебні, його ідеї, у тому числі й у галузі педагогіки, вироблені ним загальнонаукові підходи й методи дослідження є важливим і актуальним джерелом досліджень у галузі теорії і історії педагогіки в сучасних умовах реформування системи національної освіти в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзеншток И. Из истории научного наследия А.А.Потебни // О.О.Потебня і проблеми сучасної філології: Зб. наук. праць. – К., 1992. – С. 194–241.
2. Айзеншток Я. Безсоновщина (3 матеріалів до життєпису О.О.Потебні) // Записки Історично-філологічного відділу УАН. – Кн. 16. – К., 1928;
3. Байбурин А.К. А.А.Потебня: философия языка и мифа // А.А.Потебня. Слово и миф. – М., 1989. – С. 3–14.
4. Березин Ф.М. К вопросу о философских основаниях лингвистической теории А.А.Потебни // Методологические проблемы истории языкознания. – М., 1974.
5. Богачевская И.В. Философский анализ языка религии в контексте учения А.А.Потебни: Дис. ... канд. филол. наук. – Севастополь, 1998].
6. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975; Виноградов В.В. История русских лингвистических учений. – М., 1978.
7. Вільчинський Ю.М. Етнокультурні проблеми філософії мови Олександра Потебні: Дис. ... докт. філос. наук. – К., 1997.
8. Гацак В.М. Наследие А.А.Потебни и вопросы историко-поэтического изучения фольклора // Фольклор: Проблемы историзма. – М., 1988. – С. 8–18.

9. Гутякулова В. Проблема художественной образности в теоретическом наследии А.А.Потебни: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1971.
10. Дмитренко М.К. Олександр Потебня і народна пісня // Українські народні пісні в записках Олександра Потебни. – К., 1988. – С. 3–18.
11. Дмитренко Н.К. Теория народной словесности как направление отечественной филологической науки 60-х – 80-х годов XIX века (Фольклористические труды А.А.Потебни): Дис. ... канд. филол. наук. – К., 1983.
12. Довбня Л.Е. Корифей філологічної науки // Відродження. – 1995. – №9. – С. 75–76.
13. Зубкова Л.Г. Лингвистические учения конца XVII – начала XX в.: Развитие общей теории языка в системных концепциях. – М., 1989.
14. Карпенко Ю. О.О.Потебня – зачинатель українського народознавства // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – №1–2. – С. 23–40.
15. Колодна А.І. Деякі питання методології історії філософії і особливості дослідження філософських основ наукової спадщини О.Потебни // З історії філософії на Україні. – К., 1967.
16. Колодная А.И. Мироззрение А.А.Потебни и некоторые философские вопросы его лингвистической концепции: Автореферат дис. ... канд. филос. наук. – Львов, 1967.
17. Кононенко О. Триумф і трагедія великого мовознавця // Дзвін. – 1992. – №3–4. – С. 155–157.
18. Кривошея С.О. Онтологія поетичного слова в естетичному і герменевтичному вимірах (на матеріалах творчого доробку О.Потебни та Г.Шпета): Дис. ... канд. філос. наук. – К., 1997.
19. Кримський С.Б. Генезис форм і законів мислення. – К., 1962.
20. Кубланов Б. Мистецтво як форма пізнання дійсності. – К., 1967.
21. Мацейків М.А. Психологические воззрения А.А.Потебни: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – К., 1987.
22. Мацейків М.А. О.О.Потебня: мова як засіб духовного розвитку та національного самоусвідомлення // Українська мова і література в школі. – 1993. – №11. – С. 57–59.
23. Минералов Ю.И. Теория словесности А.А.Потебни // Вопросы литературы. – 1990. – №11–12. – С. 332–344.
24. Плотников И.П. Потебнианство как научное наследие // Известия Воронежского пед. ин-та, 1939. – Т. 5. Вып. 1. – С 47–66.
25. Попов П.М. До характеристики наукової діяльності О.О.Потебни. – К., 1946. Бобкова В.С. А.А.Потебня как фольклорист: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. – М., 1949. – 20 с.
26. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности. Басня, пословица, поговорка. – 3-е изд. / Под. ред. В.И.Харциева. Со вступит. статьями акад. Д.И.Багаля, А.М.Финкеля и В.И.Харциева. – Харьков, 1930. – 132 с.
27. Потебня А.А. Мысль и язык. – К., 1993. – 192 с.
28. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М., 1976 – 614 с.
29. Скорик М.М. Теорія мови О.О.Потебни: філософсько-культурологічний аналіз: Дис. ... канд. філол. наук. – К., 1996.
30. Снитко Е.С. Психолінгвістическа концепція А.А.Потебни и современная наука // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 1996. – №2. – С.3–6.
31. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
32. Тенянюк Ю.П. Эстетическая концепция А.А.Потебни: Автореферат дис. ... канд. филос. наук. К., 1976.
33. Трофимова Р.П. К характеристике философского наследия А.А.Потебни // Научный доклад высшей школы. Философские науки. – 1985. – №6. – С. 101–109.
34. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебни: Метакритичне дослідження. – К., 1993.
35. Франчук В.Ю. А.Потебня и славянская филология // Вопросы языкознания. – 1992. – №4. – С. 123–130.
36. Франчук В.Ю. Декабристи і родина Потебень // Український історичний журнал. – 1992. – №3. – С. 66–74.
37. Франчук В.Ю. Олександр Опанасович Потебня (про життя і творчість). – К., 1985.
38. Чехович К. Олександр Потебня, український мислитель-лінгвіст. – Варшава, 1931.
39. Ярошевский М.Г. Учение А.А.Потебни о языке и мышлении: Автореферат дис. ... канд. филос. наук. – М., 1945. – 22 с.



**ОЛЕКСАНДР ІВАНОВИЧ СТРОНІН – НАСТАВНИК  
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Навіть коли б видатний історик, соціолог, педагог і громадський діяч Олександр Іванович Стронін з молодих своїх 1860-х років і до кінця життя зоставався просто учителем гімназії у провінційній Полтаві, його ім'я все ж залишилося б в історії вітчизняної педагогіки серед найшановніших. Адже саме Олександр Іванович Стронін був першим наставником, що пробудив талант і творчу думку, сформував активну громадянську позицію одного із засновників української національної ідеї – Михайла Драгоманова.

Олександр Стронін відомий як автор теоретико-соціологічних праць “Історія громадськості” та інших, громадський діяч, що багато зробив для становлення освіти і культури в Україні у другій половині XIX століття. Нас він цікавить передусім як талановитий педагог.

Доля О.Строніна складалась непросто і нелегко. Він – росіянин, кріпацький син. Судячи з усього, його батько, Іван Стронін, був чоловіком дуже розумним і енергійним. Кріпак, він зумів заслужити довір'я і навіть авторитет у свого господаря, князя Юсупова і став управителем одного з його маєтків. Очевидно, справи у нього йшли зовсім непогано, коли зумів добитися “вольних” для своїх синів Олександра і Петра і дати їм освіту. Олександр народився у 1826 році на Курщині, але зростав на українській землі неподалік Прилук. У Прилуцькому повітовому училищі і починав навчання. Далі була Київська гімназія та філософський факультет університету Святого Володимира. Вищу освіту завершив у 1849 році.

Перед 23-річним дипломованим істориком шлях був цілком певний – викладацька робота. І це радувало, тому що вести уроки йому подобалось. Педагогіку вважав своїм покликанням і завжди мав авторитет і повагу у вихованців. На схилі літ згадував роки викладання у гімназії як найщасливіші у своєму житті. Але це буде потім, після злетів і досягнень, втрат і драматичних подій.

Поїздив молодий учитель по Україні. Перша посада – у Кам'янець-Подільській гімназії, у 1850 році. Потім був Немирів, Костянтиноград. Далі Новгород-Сіверський і нарешті – Полтава. Сюди прибув у 1855 році на посаду учителя історії в чоловічій гімназії і працював найдовше – сім років.

Хоч старовинна Полтава була губернським містом, але досить невеликим, всього близько 30 тисяч жителів. Здобутками у справі освіти теж не могли похвалитися ні місто, ні губернія. Щоправда, колись у слов'янській семінарії в Полтаві училися І.Котляревський, М.Гнедич, але ця славна сторінка залишилась у минулому. На час приїзду О.Строніна була в Полтаві чоловіча гімназія, інститут благородних дівичь і кадетський корпус. Та ще два приватних пансіони (взагалі приватну освіту в Полтаві, як, втім і всюди на той час, міцно тримали в руках іноземці). Так чи інакше, рівень організації освіти у Полтаві був нижчий середнього. Як згадує Михайло Драгоманов, що був на той час гімназистом у Полтаві, учили їх історії, приміром, по підручнику і методу: “от селе до селе” і без всяких розмов, запитань.

Перший рік вчителювання О.Строніна у Полтаві був важкий не тільки як обживання на новому місці. Часи були непрості. За висловом М.Драгоманова, “то був немов антракт між Миколаївськими і Олександрійськими часами” (Драгоманов М. “Два учителі”. – Львів. – 1902. – С.37). Для допомоги учителю – тільки старий підручник, сухий, примітивний, в якому історія зводилась до викладу воєнних подій і дат. Молодий педагог зумів “населити історію людьми”. Розповідав про мистецтво і культуру кожної епохи, про звичаї, побут. М.Драгоманова це так зацікавило, що кинувся розшукувати по гімназії романи Вальтера Скотта. Привчаючи вихованців до творчої роботи, доручав навіть підготувати лекції на ту чи іншу тему і виступати з ними з кафедри замість учителя – то було обставиною особливої гордості. Так розвивались події з погляду вихованців О.Строніна, що дуже любили свого

наставника. Особливо, коли учитель зацікавив новою українською літературою. З “Народними оповіданнями” Марка Вовчка, приміром, М. Драгоманов познайомився у домі О. Строніна. З його рук отримав і Кулішеву “Чорну раду”. Ввів гімназиста у коло полтавської демократично настроєної інтелігенції, де читали газети, обговорювали новини зі столиці, чутки про волю для кріпаків. “З того часу я запалав до нього огнем дружби, – та й він відповідав мені дружбою спершу учительською, а опісля приятельською до сивого волоса і до смерті” (Там само, с.48.).

Учителю-новатору доводилось нелегко в гімназії, де панував консервативний дух. Він намагався пробудити почуття власної гідності у вихованців і при цьому йому доводилось вести боротьбу на два фронти: наставляти гімназистів і водночас вимагати ввічливого ставлення до них з боку вчителів. За спогадами М. Драгоманова, вчителі-консерватори зміни в поведінці гімназистів, що не хотіли підкорятись “палочній” дисципліні, прямо пов’язували з впливом О. Строніна. І той фактично залишався осібно серед колег. Але тим часом полтавська гімназія набула популярності, доброї слави саме завдяки нововведенням Олександра Івановича. Блискуче ним підготовлені вихованці, ставши студентами, донесли його вплив до столиці. Його система, можна сказати, була суто авторська. Його кредо було: не допустити несправедливості у класі, на екзамені. Не визнавав шпигунства, доносів серед вихованців. Не раз повторював гімназистам: краще мені зовсім не знати, хто винен у якомусь поганому вчинку, ніж дізнатися про це через чийсь зраду. Закінчувалось тим, що винуватець сам признавався.

Щоденник педагога – цікавий документ епохи і особистості. Як зазначав професор Г. Жураковський: “Особливу силу словам Строніна дає те, що він при всьому своєму визнанні власного педагогічного дарування все ж скоріше недооцінює, ніж переоцінює ступінь свого впливу на учнівську молодь, що оточувала його” (Жураковський Г. “А.И.Стронин и полтавская гимназия в конце 50-х годов XIX века” // “Советская педагогика”. – 1943. – №10. – С.39).

Час поки що працював на нього і його однодумців, – прогресивно настроєну полтавську інтелігенцію: надійшла коротка “відлига” початку царювання Олександра II. Імперія жила передчуванням відміни кріпацтва, пожвавився в Україні національно-просвітницький рух. В цьому плані є ще один документ епохи, який характеризує активну творчу особистість педагога. Міністерство збирало з навчальних закладів “Зауваження на проект Статуту загальноосвітніх навчальних закладів і на проект загального плану влаштування народних шкіл”. Педагогічна рада Полтавської гімназії, як було зобов’язано, надіслала цілком стереотипні побажання. Щоправда, з дуже важливим пунктом: пропозицією про викладання в школах на місцевих мовах. До “Зауважень” педагогічної ради додано ще “Особлива думка” (Особое мнение) педагогів Строніна і Гофмана. Як стверджував М. Драгоманов, на той час вже студент, що знав цю історію зі слів викладача тієї ж гімназії Павловича: ініціатором додатку був саме Стронін. Що ж відстоював молодий педагог в “Особом мненні”? Міністерський проект Статуту передбачав загальнообов’язкову освіту. Для її негайного впровадження передбачались навіть примусові заходи. Педагогічна рада Полтавської гімназії відзначала необхідність впровадження освіти, але рекомендувала орієнтуватись не на примусові методи, а на заохочення, з таким розрахунком, щоб грамотні люди мали права, яких у них досі не було. Значно рішучіше висловлювався у “Особом мненні” О. Стронін. Так, юридичне право на освіту, вважав він, це благо. Але потрібна матеріальна база для утвердження цього права. “Єдиний засіб для дійсної просвіти народу – це забезпечення його достатніми матеріальними силами, які гарантували б спочатку найнасушніші його потреби, які дали б йому можливість дозвілля, а, значить, і можливість пробудження моральних і розумових інстинктів його; щоб таким чином звернувся він до школи, до науки не зі страху утисків і штрафів... а за голосом власної людської потреби” (Зауваження на проект Статуту загальноосвітніх навчальних закладів і на проект загального плану влаштування народних шкіл. – Ч.1. – СПб, 1862. – С.204).

Педагог-ентузіаст Стронін вмів тверезо дивитися на життя. Голодна й холодна людина з примусу навіть абетки не освоїть. І взагалі з примусу, під тиском доброго результату не буває.

На той час в Полтаві горизонти місцевої освіти значно розширилися. Ентузіасти клопоталися влаштуванням жіночої гімназії. Викладачі кадетського корпусу, Інституту для благородних дівичь та чоловічої гімназії збирали для цього кошти – читали лекції, видали збірник навчально-літературних статей. Справою клопоталися, крім О.Строніна, викладачі гімназії Гаєвський, Ковалевський, Казимовський, Закуловський, Фененко; з кадетського корпусу – Пильчиков. У 1859 році жіночу гімназію відкрили. До слова, багато викладачів зголосилося кілька років давати в ній уроки безплатно.

Гурток прогресивної інтелігенції – Полтавська громада, – вважала своїм обов'язком “готувати народ до майбутнього”, до життя вільного. А підготовка – це насамперед просвіта. Адже за даними журналу “Основа”, у Полтавській губернії напередодні скасування рабства грамотних було “один селянин на 130” (Кореспонденція з Полтави // Основа. – 1861. – кн.1. – С.372).

Ідея недільних шкіл однією з перших в Україні втілювалася в життя саме в Полтаві. До її створення доклали душі і праці О.Стронін. Першу чоловічу недільну школу у місті відкрили 24 квітня 1860 року. Нею керував Олександр Іванович. Взагалі то був час потужного розвою освіти в провінційній Полтаві. “Всі бачили, яка велика потреба народної грамотності у нас перед очима, всі розуміли, що навчання і грамотність однаковісінько корисні і тим, котрі думають колись бути суддями та генералами, і тим, котрі весь вік – хто над обручем, хто за чоботом, хто за плугом” (Первопроходець. Вісті з Полтави // Основа. – 1861. – №1. – С.320), – згадував О.Кониський.

У 1861 році виникла суботня єврейська школа, де розпорядником був О.Кониський, восени 1861 і у січні 1862 – дві жіночі школи, якими опікувалася Є.Милорадович. Тоді виникла загальна рада шкіл: головувала в ній пані Милорадовичева, секретарем був О.Стронін, в складі ради О.Косинський, Д.Пильчиков, В.Лобода, В.Щелкан, В.Горовий; це й було фактично організаційне ядро, серцевина Полтавської громади.

Школи були організовані дуже добре, адже справою займалися професійні досвідчені педагоги. Але каменем спотикання, як і чекали, стала мова викладання. В першій недільній школі, яку очолював О.Стронін, на цьому ґрунті виник конфлікт. Обставини його детально описує Д.Пильчиков в листі до редактора журналу “Основа” В.Білозерського. Віддаючи належне душевним якостям і талантам О.Строніна, якого обрали розпорядником першої школи, Дмитро Павлович неоднозначно зауважує, що Олександр Іванович “не співчуває українському напрямку і в цій справі захопився було до протидії. В присутності Куліша я взяв з нього слово, що він буде однаково прихильним до обох народностей... Прибігає гімназист, ревний українофіл, і з гнівом розповідає мені, що Стронін дуже тонко переслідує прояви української мови...” (Пильчиков Д. Лист від 1.08.1861 // Киевская старина. – 1998. – №2. – С.162). О.Стронін пояснював свою позицію тим, що немає українського підручника. Зрештою, стверджує Д.Пильчиков, з приводу української мови в опозицію до улюбленого викладача стали навіть гімназисти, що теж працювали в недільній школі. Вирішено було запитати самих слухачів недільної школи, якою мовою вони бажають навчатися. Мовлячи по сучасному – провести тестування. З 216 хлопців за українську мову висловилися 198, решта 18 виявилися росіянами. В результаті шкільна рада визначила українську мову основною для викладання, російську – додатковою, для тих хто бажає. “Стронін, бажаючи заглибити свою помилку, сам переклав на українську мову методу Золотова, яка надрукована в Полтаві і введена у школі, але відмовився від посади розпорядника...” (Там само, с.162).

О.Стронін в листі до П.Куліша викладає свій варіант інциденту в школі з приводу української мови: боротьба двох мов. Фактами залишаються дві обставини. По-перше, на посаді розпорядника в школі О.Строніна замінив В.Лобода, по-друге, вийшла “Азбука по методу Золотова. Для южно-русского края”, підготовлена О.Строніним. “щоб недільні школи правильно і швидко досягали своєї мети, для цього необхідно, щоб викладання в них грамоти

велоса обов'язково на тій мові чи діалекті, на якому народ розмовляє з дитинства. Інакше... викладання буде голосом в пустелі і ви, замість користі принесете, можливо й шкоду" – писав з цього приводу О.Кониський на сторінках "Чернігівського листка".

Інцидент було вичерпано. Але цей випадок допоможе зрозуміти незалежність характеру і своєрідність поглядів О.Строніна. Як він сам зазначав у листі до В.Шевича 18.09.1861 року, "Я скоріше панславист, ніж малоруссофіл, і якщо писав і якщо писав абетку, то єдино в цілях педагогічних" (Гніп М. Громадський рух 1860 рр. на Україні. – К., 1930. – С.228). "По своїм думкам Стронін тоді був космополіт (терміну "общерус" тоді ще не вигадали), але ні він нас, ні ми його не цуралися; часто він заходив на наші збори, часто-густо... працювали укупі і всі ми його шанували, знову-таки за те, що ні властолюбства ні лукавновання, ні отого, кажу, нелюбого мені "Я" ми не спостерігали у нього" (Кониський О. З життя в Полтаві, с.107), згадував О.Кониський. Однак працюючи поряд з громадівцями – читав лекції, видав серію книжок – "метеликів" з метою популяризації знань: "Рассказы о земле и небе", "Рассказы о силах земных", "Рассказы о жизни человеческой" та інші, О.Стронін, проте у цю ж пору в одному з листів недвозначно підкреслює: до Громади він не належить. Така відверта позиція гідна високої шани, тим більше, про яких там не є розбіжностях у поглядах О.Стронін з громадівцями робили одне діло.

Метою полтавських демократів було налагодити випуск власної газети. О.Стронін також багато робив у цьому напрямку. Вже навіть придумали назву майбутнього видання – "Нива". Про це повідомляв навіть у своєму "Чернігівському листку" Глібов. Однак планам полтавських громадівців про власну газету не судилося здійснитися. Головне управління цензури відмовило без всяких пояснень. О.Стронін з одностумцями виношували намір створити у Полтаві товариство грамотності. Однак час відлиги минав і над головою полтавських громадівців і О.Строніна зокрема збирались хмари.

Щоб розібратися в деталях драми, яка розігралася у Полтаві восени 1862 року, треба повернутися назад, у перші роки вчителювання О.Строніна у Полтаві. Гімназійні консерватори поглядали скося на нового історика, що так здобув популярність. Тим більше, що О.Стронін цікавився не тільки викладанням, уроками. Освічений, енергійний, молодий педагог проявляв інтерес до різних напрямків суспільної думки, політичних течій. В коло його інтересів потрапила діяльність О.Герцена, його журнал "Колокол". Під час вакацій 1858 року О.Стронін з приятелем Степановичем, в домі якого Олександр Іванович квартирував, здійснили поїздку за кордон. Побували і в Лондоні, де відбулося знайомство з Герценом. Стронін привіз кілька екземплярів знаменитого журналу у Полтаву. Цього було досить, щоб потрапити у чорні списки неблагонадійних.

Розмах просвітительської роботи, що наростав у досі тихій Полтаві, дратував губернатора М.Волкова. Коли ж один з лібералів, О.Кониський надрукував у "Чернігівському листку" замітку, де йшлося про те, що "розвелись вовки в Полтаві і не дають людям жити", підозри губернатора перейшли у відверту ненависть. Чашу переповнили натяки на "вовчу" тему у "Колоколі". А що губернатор не сумнівався, що за полтавчан з "Колоколом" співпрацює О.Стронін, то з цього часу він мав Олександра Івановича за особистого ворога. Донощики губернаторські з готовністю поставляли йому інформацію про справи в гімназії, у недільних школах, всюди, де працювали громадівці. Розгніваний губернатор тільки чекав слушної нагоди для розправи. І нагода не забарилась. Коли в 1859 році в Полтаві побував Олександр II, Волков поспішив йому наскаржитись на "бунтівників". Зокрема гімназію, де працював О.Стронін було названо гніздом крамоли і вільнодумства. Імператор, при відвіданні гімназії висловив своє невдоволення педагогічному колективу. І звелів шефу жандармів князю Долгорукому вияснити і навести лад у "гнізді". Князь негайно довів справу до відома попечителя Київського учбового округу. А займав тоді цю посаду М.Пирогов.

Ось як згадує обставини цієї справи М.Драгоманов, на той час вже студент університету Святого Володимира: "Отримавши від молодших товаришів з Полтави звістку про те, що говорив цар у гімназії, я розказав про все професору Павлову...(Він був

найвидатніший серед київських ліберальних професорів). Незабаром цар прибув і у Київ, де шеф жандармів князь Долгорукий почав жалітися куратору Пирогову (до якого цар був прихильний і якого ненавиділа вся ретроградна бюрократія в Росії), що в Полтаві учителі, а надто Стронін, дійшли до крайніх революційних ідей. Павлов же розказав Пирогову те, що він чув від мене про Волкова і Строніна, додавши, що він по вступних екзаменах бачить, як прекрасно підготовлені учні Строніна з історії” (Драгоманов М. Два учителі. – Львів, 1902. – С.69).

М.Пирогов розбирався у справі з усією серйозністю. Він попросив професора Павлова прислати до нього студентів-полтавців. Серед них був М.Драгоманов. Вони, звичайно, видали захоплені характеристики своєму улюбленому учителю. І розповіли про політику губернатора М.Волкова. М.Пирогов побував у Полтаві, ревізував гімназію. Губернатор негайно з’явився з візитом до попечителя і, як мовиться, відкритим текстом, звинувачував О.Строніна у листуванні з О.Герценом. Стверджував, що навіть мав на руках перехоплений лист О.Строніна до Герцена, от тільки десь загубився. Вислухавши звинувачення, М.Пирогов відповів: без доказів таке серйозне звинувачення прийняти неможливо. Тут середини немає: або віддавати під суд, або залишити без наслідків. А на самі тільки підозри вживати заходів ніхто не буде. Про цей випадок писав у своєму щоденнику О.Стронін. М.Пирогов сидів на уроках, потім подовгу розмовляв з викладачами. В результаті О.Стронін залишився в Полтаві, його навіть представили до нагороди орденом. Як пише М.Драгоманов (зі слів інспектора училищ О.Тулова): М.Пирогов мав намір призначити О.Строніна на першу ж вакансію директора гімназії в окрузі.

Тим часом обставини диктували своє. Ретрогради відправили у відставку мудрого М.Пирогова. Це сталося 18 березня 1861 року. У Полтаві все повертається на круги своя: М.Волков іде в нову атаку на демократів. Пише доповідні, підкріплюючи їх доносами, в яких О.Строніна звинувачують вже у богохульстві та атеїзмі, вимагаючи, щоб перевели його з Полтави. Доноси не залишились без уваги. В червні 1862 року розпорядженням міністра освіти О.Строніна звільняють з посади. Висилають з Полтави найактивніших громадівців, виїздять М.Боровиковський та Г.Федяй, до Астрахані відправляють В.Щелкана. усамітнюється в своєму маєтку пані Єлизавета Милорадович, затихає Д.Пильчиков. Діяльність Полтавської громади затихає. Можливо, переживши цю атаку адміністративних утисків, знову взялися б до діла. Після поразки з виданням газети “Нива” у планах було таки добитися свого власного часопису “Полтавський листок”. Та влітку 1862 року закрутилась у Полтаві просто-таки детективна історія, що підрубала під корінь діяльність Полтавської громади. Строніна позбавила улюбленої роботи і визначила зовсім інший шлях у житті.

Почалося все з того, що у Лубнах обікрали квартиру викладача повітового училища Василя Шевича. А був він близьким другом Полтавської громади, виконував доручення колег, заснував у Лубнах першу недільну школу. Відтак у нього було немало документів, листів, в яких йшлося про справи громади, різні новини, події. Листуючись, друзі обмінювались думками, жартували і все це аж ніяк не призначалось для сторонніх очей. Листування В.Шевич зберігав у окремому портфелі. Злодій виніс з хати чимало речей господаря і його гостя майора Миколаєва (десь на сто карбованців сріблом). Але найгірше, що разом з іншим добром прихопив злодій і портфель з листами.

Злодія ввіймали у Кременчуці і портфель таким чином потрапив у руки поліції, яка не забарилась передати документи охранці, в горезвісне III відділення. Авторів і адресантів листів заарештовують. В.Шевича, О.Строніна, А.Шиманова, В.Лободу відправляють у Петербург, тримають у Петропавлівській фортеці. Тяглися місяці слідства, по рядках розбирали листи. Звинувачувала зокрема О.Строніна у намірі “відділити Малоросію від Росії”. Простежується парадокс: громадівці в Полтаві закидали Строніну “космополітизм”, докоряли, що мало вболіває за українську справу. Влада ж звинувачує у протилежному. Як зазначає М.Гніп: “Допит Строніна ще виразніше підкреслює, що в українському громадському русі в Полтаві він дійсно не відігравав тієї ролі, що досі йому було надано... Стронін почуває себе чужим серед ув’язнених товаришів. Українська справа не діймає його

так, як Лободу або Шиманова... Стронінське громадське “Я” одмінніше” (Гніп М. “Громадський рух 1860 рр. на Україні”. – К., 1930. – С.61).

Просто смішно звучало ще одне звинувачення на адресу Строніна: його запідозрили у намірах приєднатися до загонів Джузеппе Гарібальді, до італійських повстанців. Приводом послужила жартівлива фраза в одному з листів: мовляв, не щастить у Росії (мались на увазі доноси і переслідування губернатора Волкова) – направляйтесь до Гарібальді чи Герцена. Тим важче пережити це абсурдне звинувачення було ще й тому, що Олександр Іванович Стронін за своїм характером не зносив змов, революційних збурень. Підтвердженням цьому – його відмова від співробітництва з організацією “Земля і Воля”. Ось рядки з щоденника Олександра Строніна: “Я мав нагоду і сам перевірити стійкість своїх переконань. З Петербурга приїхав у Полтаву емісар від “Землі і Волі” набирати собі неофітів. Я навідріз відмовився від участі у всяких змовах... Був переконаний, що змова є тільки власним визнанням свого політичного безсилля змовниками і тоді ж висловив це моє переконання емісару” (Стронін О. Щоденник, ДПБ. – ф.752. – стр.3. – С.29).

Потоптавшись на місці, слідство не змогло висловити полтавським демократам ніяких серйозних звинувачень, але всі потрапили під адміністративний прес – в заслання у віддалені від України губернії. О.Стронін – аж до Полярного кола, у Мезень Архангельської губернії. Найгірше те, що мусив облишити думку про викладацьку роботу. З Мезені його перевели в Пінегу судовим засідателем, потім суддею у Шенкурську. Тут допомогли дві обставини: губернатором Архангельщини був ліберал князь Гагарін, а головне, не вистачало освічених людей у глушині.

На півночі у Олександра Івановича вистачало часу для наукової роботи. В кінці 60-х і на початку 70-х років виходять з друку його праці “История и метод”, “Политика как наука”, “История общественности”. Як зазначає М.Гніп, в своїх розробках: “Стронін передбачає розквіт капіталізму, один з перших у російській політичній літературі порушує питання боротьби за парламентаризм і буржуазно-демократичний лад і, що найголовніше, провадить ідею закономірності історичного процесу...” (Гніп М. Громадський рух 1860 рр. на Україні. – К., 1930. – С.32).

Праці О.Строніна потрапили у центр гострої полеміки: суб’єктивна народницька школа (Михайловський) протестувала проти можливості поширювати на соціологію методи природничих наук.

Погляди О.Строніна в значній мірі змінилися. “Носій ліберально-буржуазної ідеології, Стронін стає тут просто націоналістом, доводячи, що російський народ покликаний до влади над іншими, бо щось вольове є в самій його натурі” (Там само, с.32).

Драгоманов додає, що праця “Політика як наука” дістала дуже неприхильну рецензію Пальчикова в галицькій газеті “Правда”. Тут зауважили навіть “московське україножерство”. Драгоманову не вдалося заступитися за вчителя, його замітки не надрукували.

У 1869 році О.Стронін дістав право покинути місця заслання. Він приїхав до Києва, сподіваючись дістати посаду в гімназії. Але викладацька праця, шлях на кафедру тепер був закритий. Маючи досвід роботи юристом, отримав посаду мирового судді в Білорусі, потім голови суду у Любліні. В останні роки працював юрисконсультком, а згодом став членом ради міністерства доріг.

Коли виставили з університету молодого професора М.Драгоманова, його старий наставник О.Стронін виклопотав для нього місце мирового судді. Однак Драгоманову стелилася інша дорога – зарубіжжя.

Зі своїм наставником вони не втрачали зв’язку все життя. Листувалися, Драгоманов надсилав учителю нові книги, що виходили друком за кордоном. У 1887 році О.Стронін приїхав до Швейцарії на лікування. Жив у Женеві коло свого улюбленого учня, побував у Лозанні. Як пише Драгоманов, в Лозанні прокинувся в ньому педагог: “Ходив у школи, а надто у гімназію і її директорів так сподобалася його увага, що він попрохав старого полтавського учителя написати йому їх систематично” (Драгоманов М. “Два учителі”. – Львів, 1902. – С.76).

У жовтні того ж року Драгоманов зі старим учителем здійснили поїздку по Італії. Турин, Мілан, Генуя, Піза, Рим, Неаполь, Венеція. Багато гарних хвилин провели вони біля відомих пам'ятників, у музеях, милуючись чарівними краєвидами незнайомої Строніну країни. За екскурсовода був Драгоманов, що знав Італію досить добре. З особливим теплом і сумом згадує Драгоманов останній день їх мандрівки, коли поверталися до Флоренції і мушили зупинитися в якомусь маленькому містечку Орте. До поїзда було багато часу і друзі, прихопивши щось із їжі, пішли в гайок над Тібром. “Прийшовши до річки і оглянувши лісок, гаї, гірки... ми опинилися немов би то коло монастиря в Полтаві, над Ворсклою...” (Там само, с.78).

Готуючи вічну розлуку, доля подарувала їм, однодумцям і друзям всього життя, неповторні хвилини повернення у молодість, у щасливі дні. “На нас так і повіяло старовиною і Україною і ми обернули Орте в Отчик. Кілька годин просиділи ми там у гаю над Тібром, розмовляючи про Полтаву, згадали і про спори полтавсько-київські, про українство і космополітизм; дечому посміялись, переживши знову через 20 років наші українські почуття...” (Там само, с.79).

Це була їх остання зустріч. Того ж 1887 року взимку О.Стронін захворів у Петербурзі на плеврит, що перейшов у сухоти. Лікувався у Криму. Але скоро побачив засмучений Драгоманов у газетах скупі некрологи, що сповіщали про смерть його незабутнього учителя. Помер О.Стронін у 1889 році, на 63-у році життя.

**УДК 37.032.2:37.061**

**Калініченко Н.А.**

### ***СУЧАСНИКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО***

Сучасна сухомлиністика успішно розвивається завдяки багатоаспектним дослідженням провідних вітчизняних і зарубіжних вчених, педагогів-практиків. Серед них О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, О.Я. Савченко, В.Г. Кузь, А.М. Богуш, О.М. Пехота, Лі Цзихуа, В.Г. Риндак, В.М. Хайруліна, Маріан Библюк, Дуглас Ларш та інші науковці і педагоги.

Лише за останні роки педагогічна громадськість України широко обговорила експериментально-дослідницьку роботу та творчі здобутки учителів на щорічних Всеукраїнських педагогічних читаннях “Василь Сухомлинський і сучасність” з проблем: “Батьківська педагогіка” (Тернопіль, 2002), “Особистість учителя” (Київ-Кіровоград-Павлиш, 2003), “Особистість у навколишньому середовищі” (Миколаїв, 2004).

Проте проблема особистості педагога-гуманіста, його оточення і вплив на формування освітнього простору Кіровоградщини, України і світу представлена лише окремими розвідками Ольги Сухомлинської, Валентини Волошиної, Володимира Кузя, Валентини Риндак, Василини Хайруліної, У. Панышеня, Дугласа Ларша та потребує подальшого дослідження. Це і стало метою даної статті.

Захоплений особистістю павлиського директора, його педагогічними ідеями і багатовимірністю спадщини, Дуглас Ларш (США) зазначає: “Спадщина В. Сухомлинського – це висока цінність, яку я обов’язково буду доносити до світової спільноти за кожної можливості. Його ім’я має стояти поряд з іменами великих педагогів-філософів, практиків світової історії педагогіки. Його ідеї та власні приклади змінили сучасну педагогіку та нашу роль як вихователів” [1: 40].

Академік В. Кузь, вивчаючи кандидатську дисертацію В.О. Сухомлинського “Директор школи – керівник навчально-виховної роботи” (1955 рік) та підготовлену до захисту докторську дисертацію “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” прагне наблизитись до В.О. Сухомлинського як ученого, дослідника, експериментатора – мало нами знаного, ще майже не вивченого... На вівтар творчості він поклав кар’єру

столичного науковця, відмовившись від роботи у престижній науковій установі – АПН СРСР” [2: 32].

Польський дослідник Маріан Библюк, який впродовж десятиліть вивчає, аналізує, досліджує і практично реалізує педагогічні ідеї учителя із Павлиша, переконаний, що Василь Сухомлинський своєю особистістю директора школи, педагогічною концепцією перетворив павлиських учителів у “співстворювачів” Павлиської школи [2: 42].

Директор Онуфріївської середньої школи М.О. Долина у книзі відгуків Павлиської школи 10 березня 1967 року зробив запис: “Василь Олександрович не тільки висуває педагогічні проблеми (ефективність уроку, розвиток мислення, свідоме сприймання матеріалу, зворотний контроль стану засвоєння і т. ін.), але натхненно, наполегливо і розумно показує, як працювати творчо, по-новому, своїм прикладом запалює колег до творчої, самовідданої праці на ниві освітянській.

Спілкування з дорогим Василем Олександровичем допомагає оглянутись на самого себе, глибше задуматися, чи робиш ти все, щоб стати таким великим ювеліром дитячої душі, майстром виховання нової людини, яким є Василь Олександрович” [3: 5].

Для педагогів-сучасників, найближчого оточення Василь Олександрович був наставником, порадником, зразком інтелігентної, високоосвіченої особистості, педагогом-дослідником.

Він був виключно організованою, цікавою і приємною у спілкуванні та дружбі людиною. Його найближчі друзі – директори шкіл: І.Г. Ткаченко, С.Г. Максютін, А.Б. Резник, О.О. Хмура і ряд інших. З ними, і перш за все з І.Г. Ткаченком, він товаришував, обговорював проблеми, що об’єднували, підтримував у творчих починаннях при особистих зустрічах і в листах.

До другої половини 40-х років відноситься особисте знайомство І.Г.Ткаченка з В.О.Сухомлинським, який з квітня 1944-го до 1948 року працював завідувачим Онуфріївським районним відділом народної освіти, а з липня 1948 року — директором Павлиської середньої школи. У своїх спогадах про В.О.Сухомлинського І.Г.Ткаченко зазначає: “Мені, як і моєму поколінню вчителів, випало велике щастя понад чверть століття духовно спілкуватися з Василем Олександровичем, збагачуватися його ідеями, осмислювати практику багатогранну, своєрідну, неповторну”. У 1958 році І.Г.Ткаченко публікує рецензію “Корисна книга” на працю В.О.Сухомлинського “Педагогічний колектив сільської школи” в обласній газеті “Кіровоградська правда”. Через рік з’являється його рецензія “Про виховання радянського патріотизму” на книгу В.О.Сухомлинського “Виховання радянського патріотизму у школярів” (З досвіду роботи сільської школи).

У 1960 році творча діяльність богданівського директора була відзначена орденом Леніна. У березні 1962 року йому було присвоєне звання заслуженого учителя Української РСР. У 1965 році педагогічна діяльність І.Г.Ткаченка відзначена медаллю А.С.Макаренка.

У 1963 році у видавництві “Радянська школа” в серії “Маяки педагогічної праці” з’явилась брошура відомого на Кіровоградщині журналіста О.Д.Моторного “Щедре серце”, у якій популярно описувався досвід роботи директора та педагогічного колективу Богданівської середньої школи.

Своєрідним логічним підсумком діяльності учнівської виробничої бригади протягом перших семи років стала книга. І.Г.Ткаченка “Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді” (К.; Рад. школа 1964). Досвід роботи учнівської бригади було узагальнено Міністерством освіти УРСР і видано для шкіл республіки у методичному листі під назвою “Організація виховної роботи в учнівській комплексній навчально-виховній бригаді”.

У ці роки богданівський директор напружено працював над дисертаційним дослідженням на тему “Шляхи і методи вдосконалення політехнічного навчання і трудового виховання старшокласників сільської школи” (науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник УНДП І.А.Винниченко). І.Г.Ткаченко неодноразово



звертався до В.О.Сухомлинського з проханням стати його науковим керівником, радився з ним щодо змісту дисертації, обсягу автореферату тощо.

З 1970 року І.Г.Ткаченко керував роботою школи передового досвіду директорів шкіл області. У квітні того ж року він був відзначений медаллю Н.К.Крупської. Плідна діяльність педагогічного колективу Богданівської СШ була широко відомою в Україні і тодішньому Союзі. Указом Президії Верховної Ради СРСР від 20 липня 1971 року І.Г.Ткаченку “за великі заслуги в навчанні і комуністичному вихованні учнів” присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці з врученням ордена Леніна і золотої медалі “Серп і молот”.

1971 року у видавництві “Радянська школа” видана його монографія “Трудове виховання старшокласників”, яка стала логічним наслідком десятирічних експериментальних досліджень. Ця книга була відзначена третьою республіканською премією Педагогічного товариства УРСР на честь 50-річчя СРСР. У 1971 році Міністерство освіти УРСР видало наказ “Про базові” експериментальні та опорні школи і школи-лабораторії Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР”. Наказом було визначено лише дві базові школи. Одна з них — Богданівська.

70-ті роки були надзвичайно плідними у педагогічній діяльності богданівського директора. І.Г.Ткаченко захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук в Українському науково-дослідному інституті педагогіки. Одна за одною з’являються друком його книги: “Богданівська середня школа” (1975), “Трудовое воспитание учащихся” (1978), “Уроки русского языка во втором классе школ с украинским языком обучения” у співавторстві з К.І. Качаловою (1978). За це десятиріччя І.Г.Ткаченко написав і опублікував понад 50 статей у місцевих, республіканських та всесоюзних періодичних виданнях, статті у наукових збірниках, у матеріалах педагогічних читань тощо. Рішенням Ради Міністрів УРСР і Укрпрофради від 25 жовтня 1977 року його портрет був встановлений на алеї трудової слави Виставки досягнень народного господарства УРСР.

Про високий авторитет богданівського директора, визнання його наукових заслуг засвідчує запрошення І.Г.Ткаченку від президента АПН СРСР академіка В.Столетова виступити з доповіддю на загальному зібранні Академії 13–16 лютого 1973 року, присвяченому обговоренню широкого кола питань життя школи. Аналогічне запрошення він отримав на 11–12 грудня 1974 року.

І.Г.Ткаченко був членом обкому КПУ, обирався депутатом Верховної Ради УРСР ІХ скликання, членом Президії Верховної Ради УРСР (1975).

У складі делегації Кіровоградської області у березні 1977 року брав участь у роботі ІV з’їзду учителів Української РСР, а у 1978 році обирався делегатом Всесоюзного з’їзду учителів. Крім особистих зустрічей, педагоги активно листувалися.

У листі від 11.09.1967 року Олександр Васильович схвильовано пише: “Дорогий Іван Гурович! Зараз третя година ранку, сьогодні я працюю не над рукописами, а пишу вам листа. У мене мало таких друзів, як Ви, і тому у важкі хвилини я вже кілька разів звертався до Вас. А зараз, я в цьому переконаний, найважчі хвилини. Хочеться поділитися з Вами своїми гіркими думками. Цього листа я пишу Вам – великому другу і думаю, що все, написане тут, Ви прочитаєте очима друга і сприймете серцем друга”.

Один з листів датований 28.06.1970 роком.

Вже у вересні цього ж року Василя Олександровича не стало. А його вірний, талановитий і невтомний, друг ще впродовж двох десятиліть плекав дзвінку кришталеві джерела сухомлиністики, був її пристрасним, натхненним пропагандистом і хранителем. Листи свого друга Іван Гурович зберігав у окремії папці з позначкою “найцінніше та найдорожче”.

Василь Олександрович та Іван Гурович товаришували, шанували і по-чоловічому надійно підтримували свого колегу – директора Созонівської середньої школи Кіровоградського району Сергія Григоровича Максютіна. Вчитель від Бога, географ по спеціальності, добрий і красивий степовик працював в оточенні друзів, учнів, їх батьків, односельців, які любили його щирою любов’ю – бо він любив їх, безкорисливо і надійно.

Педагоги школи цінували Сергія Григоровича за те, що він був взірцем у роботі, власним прикладом навчав колег творчо працювати, сам проявляв ініціативу, підтримував ініціативу кожного вчителя, вивчав і впроваджував досвід педагогів-новаторів, вчителів школи. Завдяки своїм професійним і людським якостям створив сумлінний працьовитий колектив зі здоровими міжособистісними стосунками, які ґрунтувалися на високого рівня інтелігентності та духовності кожного в колективі. Директор сформував колектив односторонців, які майстерно виховували в учнів потребу у навчанні, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Школа впродовж 70–80 років минулого століття була експериментальною з проблеми розвитку шкіл і груп продовженого дня Міністерства освіти УРСР. Здавалося, що можна ще “відкрити”, коли поруч були такі чудові школи як “школа Сухомлинського” і “школа Ткаченка”. Але власний творчий доробок С.Г. Максютіна, його колег, учнів, батьків проглядався повсюдно. Змістовно працювали учнівські наукові об’єднання, де керівниками були батьки-науковці та спеціалісти обласної сільськогосподарської дослідної станції. У школі діяло краєзнавче об’єднання, ляльковий театр, літературне об’єднання “Пролісок”, клуби – для дівчаток “Берізка”, для хлопчиків – “Сокіл”, інформаційний клуб “Панорама”. Тут задовольнялись запити школярів, їх ініціатива, допитливість, прагнення діяти. Пришкільна територія захоплювала фантазією, красою і затишком: живий куточок, квітники, пришкільні ділянки, яблуневий сад, горіхова алея, шкільний дендропарк.

Колектив школи співпрацював з Географічним Товариством СРСР.

Сергій Григорович завжди бачив перспективу, генерував ідеї, знаходив шляхи їх розв’язання, щедро ділився досвідом з освітянами, удостоєний високих урядових нагород.

Все своє плідне вчительське життя сповідував і підтримував гуманістичні ідеї павлівського директора.

Палким шанувальником “школи радості” і її неперевершеного педагога-творця був і директор середньої школи № 5 м. Гайворона Арон Борисович Резнік. Досі в його квартирі родина зберігає чудову педагогічну бібліотеку, помережені рядки творів Василя Олександровича Сухомлинського, численні виписки помітками, кому запропонувати прочитати, де обговорити, як використати в роботі школи.

Сімейною реліквією є листи Сухомлинського до Резніка. Думки і проблеми, які турбували обох педагогів, свіжі і актуальні: яким бути вчителю?, як навчати?, як виховувати справжню людину?

А.Б. Резнік вирізнявся високою пробою інтелігентності, професійності, технологічності, глибиною і різноплановістю професійних знань, загальною освіченістю, ерудицією, культурою комунікацій і управлінських рішень. Досліджував актуальні проблеми теорії та методики навчання і виховання, виступав на конференціях, семінарах, нарадах – від міжнародних до районних і шкільних. Його позиція завжди була активною, виступи – емоційними, переконливими, повчальними. Він був талановитим вчителем і організатором освіти.

А.Б. Резнік неформально підходив до вирішення завдань, прагнув кардинально поліпшити якість навчання і виховання, підготовки учнів до розумової та фізичної праці. Для занять жорстко відбирав як навчальну інформацію, так і форми, методи, прийоми і засоби. Наголошував, що відібрати саме необхідне, корисне і доцільне нелегко, але ця праця виправдовує себе.

Джерелом навчання і виховання на уроках Арона Борисовича було реальне життя, соціум, яке і в прямому, і в переносному значенні “входило на урок”. Адже саме життя ставило і ставить перед вчителем завдання використання методики оптимізації на основі досягнень науки і практики.

Політінформації, конференції, дискусії потребували постійного звернення до матеріалів газет, журналів, теле- і радіопередач. І при цьому вчитель уникав штучності, деформацій і не залишав без уваги тих подій суспільного життя, які хвилювали дітей. Наголошував: а коли не хвилюють, то треба вміти схвилювати! Тоді урок для підлітків

ставав бажаним, очікуваним, вогником духовного життя, а вчитель – мудрим творцем і оберегом цього вогника, книга – неоціненою скарбницею культури.

У практиці вчителя і школи помітне місце зайняли міжпредметні конференції. Приміром, у сутності філософських законів старшокласники розбирались, спираючись на знання, здобуті на уроках фізики, хімії, біології, історії. І вчитель сам заглиблювався в зміст курсів, сприяв інтеграції знань учнів.

Багато уваги вчитель приділяв формуванню навичок самоосвіти. Розробляв анкету: “Основні інтелектуальні вміння. Як ними володію?”, яка сприяла самоаналізу, самопроектуванню учнів. Навичок самоосвітньої діяльності школярі набували в гуртку “Вчись вчитися”, в гуртку політінформаторів і, безперечно, на уроках. Арон Борисович розробляв для учнів тематику творчих робіт, сприяв підготовці повідомлень, рефератів, виступів на конференціях і семінарах. Він підкреслював, що керівництво самостійною роботою вимагає від вчителя гнучкості, такту, врахування можливостей та професійних намірів вихованців. Саме в процесі самоосвітньої роботи створюються сприятливі можливості для порівняння, виділення головних ознак, такої аналітичної роботи як узагальнення. Розробив методичні прийоми роботи з різними джерелами для усвідомлення понять, законів, закономірностей.

Робота з підручником.	Класична дефініція.
Робота із словником.	Зіставлення.
Робота з іншими джерелами.	Відбір потрібної інформації.
Узагальнення.	Об’єднання відібраної інформації в одне повідомлення.

Закони діалектики і діалектику життя пізнавали разом – вчитель і учень. І коли учневі не відразу вдавалося розібратися, знайти доказові аргументи, то допомога вчителя була лише спрямовуюча, він не виконував завдання за учня, а стимулював його самостійні роздуми і пошуки. І тільки коли учень не бачив шляху свого поступу до правильної відповіді, він звертався за “підказкою”.

Арон Борисович вказував на один із серйозних недоліків в навчанні – заучуванні відповідей. Тому вдавався до різних дидактичних прийомів, наприклад, карток, спонукаючи учнів використовувати необхідні знання в нових умовах. При цьому дбав про якість і точність словесного оформлення думки. Домашнє завдання завжди супроводжував посиланнями на додаткову літературу.

Уроки, факультативи, дискусії, вечори, соціологічні дослідження сприяли розвитку демократичних засад в житті школи, набуттю пропагандистського досвіду роботи, розвитку ініціативи і самодіяльності кожного школяра.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Шлях освіти. – № 4. – 2004. – С. 39–40.
2. Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 8 / Василь Сухомлинський і сучасність: особистість у навколишньому середовищі. – Миколаїв, МДЦ, 2004.
3. Освітнє слово. – № 9. – 2003. – С. 5.
4. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О. Сухомлинського. – Кіровоград, 1998. – 260 с.
5. Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Василь Сухомлинський і сучасність”. – Київ-Кіровоград, 1999. – 388с.

## **ГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

Розвиток новітньої системи освіти України базується на основних принципах національного виховання, серед яких з огляду гуманізації навчального і виховного процесу відмічено: народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація виховання і навчання, створення умов для формування кращих якостей, здібностей дитини, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу.

Особистісний розвиток людини являється відображенням її вікових та індивідуальних особливостей, які необхідно враховувати в навчанні та вихованні. Проблемам вікової періодизації, диференціації та індивідуалізації, і як основи – гуманізації навчально-виховного процесу приділялося чимало уваги в світовій і вітчизняній педагогіці (Я.Коменський, Ж.Ж.Руссо, А.Д.Дістервег, К.Ушинський, Я.Корчак, А.Макаренко та ін.). Зокрема деякі педагогічні теорії виходили з ідеї природовідповідності виховання і розвитку дитини. Серед вчених останніх століть слід відмітити гуманістичні засади освіти й виховання. М.Монтессорі, С.Френс, Р.Штайнера, О.Захаренка, В.Сухомлинського та багатьох інших. Корисні ідеї з проблеми індивідуального гуманного підходу до дітей містяться в працях Ю.Бабанського, І.Беха, А.Бударного, І.Більша, А.Занкова, І.Зязюна, В.Оніщука та інших. Чимало робіт вчених і педагогів-практиків присвячено особистісно орієнтованому навчанню (О.Виговська, В.Володько, С.Гончаренко, Н.Завезена, О.Савченко та інші), шляхам розвитку особистості діяльності учнів (М.Антонець, О.Братанович, Н.Василенко, О.Корсакова, Т.Сердюкова, Н.Чернега та інші).

Педагоги світу з великою увагою і пошаною відносяться до творчої спадщини видатного українського педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського. Його твори перекладені більш, ніж 60 мовами, вивчаються передовою громадськістю, впроваджуються ідеї його в практику виховання і навчання. Серед сучасних українських вчених, які досліджували педагогічну спадщину Сухомлинського, слід відмітити таких, як М.Антонець, І.Бех, Т.Волошина, І.Зязюн, О.Савченко, О.Сухомлинська та багатьох інших.

Гуманізм – основа педагогічної системи видатного педагога. Недарма в передмові до одного з найвідоміших своїх творів “Серце віддаю дітям” він підкреслював кредо свого життя: “Що найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: Любов до дітей” [1: 7]. Актуальність нашого дослідження в виділенні основних положень системи організації навчально-виховного процесу в творчій спадщині В.Сухомлинського. Розглядаються основні завдання, принципи, методика організації навчання, виховання дітей в Павлівській середній школі, основні вимоги до діяльності вихователя на гуманістичній основі.

Гуманізм індивідуального підходу до кожної дитини і колективу в навчально-виховному процесі пронизує всю педагогічну спадщину Сухомлинського. Так, у роботі “Серце віддаю дітям” автор наводить дані розвитку багатьох молодших школярів, називаючи 685 імен дітей різного віку [1]. В роботах “Людина неповторна”, “Народження громадянина”, “Проблеми всебічно розвиненої особистості”, “Як виховати справжню людину”, “Сто порад учителеві”, “Павлівська середня школа”, “Розмова з молодим директором школи”, в багатьох статтях педагог прослідковує розвиток конкретних дітей, умови їх життя, діяльності, аналізує кожну педситуацію, робить висновки; любить, поважає і виховує кожну дитину, прагне, щоб вона стала справді щасливою Людиною і Громадянином.

Гуманістична основа у спадщині педагога-новатора ґрунтується на положеннях про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу і гідність, на створенні умов для всебічного розвитку кожної особистості. В центрі уваги і всієї діяльності Сухомлинського була дитина — найбільша цінність в нашому житті, неповторна особистість, у якій від природи закладено добро. Педагогічним кредом Василя Олександровича була безмежна любов до дітей (“Чим важча дитина, тим більше я її люблю”), педагогічний оптимізм

(“Кожна дитина талановита”), прогнозування і виховання справжньої людини – громадянина своєї Батьківщини. Витоками його гуманістичної педагогіки були загальнолюдські моральні цінності, етнопедогогіка, народна мудрість. Любов до неповторної людини-дитини була в творчій роботі Сухомлинського взаємна, була співтворчістю високогуманної гідної людини з дитячим світом. Одним з блоків гуманістичної системи педагога є вимоги до діяльності вихователів: 1) Любити дітей і кожен дитину такою, якою вона є, проектуючи в ній краще, захищаючи її від лихого, навчаючи бути щасливою. 2) Знати дитину – без знання душі, прагнень, можливостей дитини, виховання сліпе. 3) Піклуватися про всебічний розвиток дитини. 4) Поважати дитину, її гідність, особистість, бо кожна дитина – неповторна. 5) Вірити в дитину, в її талант до певної діяльності, в її добре начало “Вір у людину, і вона буде людиною!” 6) Розуміти дитину – “відчуття дитинства”, “стати дитиною”. 7) Дбайливо ставитися до природи і духовного світу дитини. Не боятися бути ласкавими, доброзичливими, душевними до дітей. 8) Розвивати почуття власної гідності дитини. 9) Включати дитину в життя інших людей, починаючи з рідних і близьких. Вчити дитину гуманним взаєминам з людьми, природою, суспільством. 10) Мудра влада вихователя-друга, поради, захисника, прикладу життя і діяльності на благо людей, Батьківщини. Цим вимогам повністю слідував усе своє творче життя і сам Сухомлинський.

У роботі “Людина неповторна” Сухомлинський писав: “Віра в людину – могутня моральна сила, яка втілює в собі саму суть відносин у нашому суспільстві... хороший вчитель – це, насамперед, вихователь, який запалює перед вихованцями світло розуму, веде їх вперед, допомагає переборювати труднощі ... хто у кожному своєму вихованці бачить велику людину в майбутньому” [3: 205–206]. А серед ста порад учителеві є й така: “Немає абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно всі закономірності навчання й виховання... мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці” [4: 437].

Гуманна ідея врахування і розвитку особливостей і можливостей кожної дитини – основа системи роботи Павлівської середньої школи, де незмінним директором 22 роки був Сухомлинський. Ця ідея пронизувала всі напрями життя і діяльності колективу школи: – завдання навчально-виховної роботи (виявити і розвивати неповторну людську особистість з 1-го по випускний класи школи, розкрити творчі сили дитини, дати радість успіху, щастя творчої праці й життя, сформувати неповторну особистість); – основні принципи і умови розвитку дитини (виявляти любов до кожної дитини, повагу її людської гідності, враховувати її індивідуальні можливості й перспективи розвитку: створювати атмосферу взаємних обов’язків, відповідальності, морального здоров’я всього колективу, підтримки кожної дитини; застосовувати принципи справедливості і гуманності до кожного; виявити повагу до особистості в поєднанні з мудрою вимогливістю і допомогою; підтримувати прагнення дитини бути хорошою; створювати атмосферу творчості всього колективу і кожного учня; помічати душевний стан кожної дитини, бути непримиренним до зла; вірити і сприяти щасливому майбутньому кожного учня; виявляти терпіння до дитячого невміння і нерозуміння, відповідати вихователям за долю кожної дитини); – зміст навчання і виховання (наближення змісту до навколишнього світу, життя людей, країни; диференціація учбової інформації в залежності від рівня розвитку, можливостей дитини; підбір навчального матеріалу, системи знань з перспективою досягнення успіху, виховання гідності кожної дитини); – методику організації життя, виховання, навчання в школі, сім’ї, в навколишньому середовищі з перспективою виховання достойної всебічно розвинутої щасливої справжньої Людини.

У Павлівській школі вчили “бачити кожен людину” розумом, серцем, душею, співчуття, співучасті, принциповості, непримиренності до зла, уміння відрізнити невинні людські слабості від вад. Так, в роботі Сухомлинського “Як виховати справжню людину” [5] йдеться про моральний гуманістичний ідеал, що увібрав в себе найкращі риси менталітету українського народу. Педагог розкрив конкретні принципи, істини, повчання, настанови,

рекомендації щодо гуманістичного виховання (14 законів дружби, 10 правил “Не можна”, 10 негідних речей і т.д.). Тільки в роботах великого гуманіста є такі розділи, як “Розуміння життя, добра і зла в ньому”, “Відношення до рідних і близьких”, “Важкі діти”, “Наші традиції” тощо.

Педагог неодноразово підкреслював неповторність кожної дитини у всіх проявах життя і діяльності. В обов’язковому колі програмних знань “не враховано безмежної різноманітності неповторних відтінків духовного життя людей. Без розвитку цих відтінків, без розкриття свого, самобутнього індивідуального інтересу немає яскравого, цілеспрямованого, духовного життя без любові, без пристрасті людини до певної галузі знань” [3:186].

Педагог перш за все вивчав і враховував стан здоров’я кожного учня, бо 85% неуспішності, за його думкою, зумовлені поганим станом здоров’я учнів. Недарма він ввів поняття “медична педагогіка”, головні принципи якої:

1. Щадити легко вразливу хворобливу психіку дитини;
2. Усім стилем, укладом шкільного життя відвертати дітей від тяжких думок і переживань, пробуджувати в них життєрадісні почуття;
3. Ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться як до хворої [1: 52].

З метою вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини Сухомлинський проводив педагогічні спостереження за їх розвитком, а для пізнання найбільш важких дітей вів щоденник спостереження за дитиною з 1 до випускного класу. В школі проводилися педнаради, педсемінари, на яких аналізувалися особливості розвитку і шляхи допомоги конкретним учням, “щоб людина, яку ми виховуємо, перебувала в сфері впливу всього педколективу, кожний педагог повинен глибоко знати до тонкощів індивідуальність кожного учня” [1: 232].

Важкі діти – це діти зі зниженими можливостями до навчання і важковиховувані діти. “Гуманізм педагогіки полягає в тому, щоб людина, якій непосильне те, що посилене переважній більшості людей, не почувала себе неповноцінною, відчувала високу людську радість – радість пізнання, радість індивідуальної праці, радість творчості”. Нам, педагогам потрібно пам’ятати, що “наша місія полягає в тому, щоб кожний наш вихованець обрав той життєвий шлях, ту спеціальність, яка б давала йому не тільки хліб насущний, а й радість буття, почуття власної гідності” [2: 515]. Педагог приділяє велике значення гуманним взаєминам в школі, в сім’ї. В роботі “Сто порад учителю” надаються корисні поради по вивченню і розвитку інтелектуальних інтересів, моральних основ співжиття в колективі.

Сухомлинський розробив цілу систему розумового розвитку всіх дітей, яка включала 300 уроків природи, уроки мислення, години улюблених предметів, задачник для неуважних. Про свій задачник для неуважних він писав: “Я склав спеціальний задачник для цих дітей. Кожна з цих задач – захоплююча розповідь... Розв’язати таку задачу означає передусім – міркувати, думати” [4: 524]. Він надавав право учням вибирати варіант завдань різних рівнів складності. Педагог не ставив негативних оцінок учням, поки вони не навчилися вчитися, думати, відповідати вірно. Ще ширший діапазон педагогічного впливу Сухомлинського був у процесі виховання дітей. У статті “Слово вчителя в моральному вихованні” він писав про дієвість, мудрість впливу вихователя на розум, серце, душу дитини: “...кожний прояв педагога повинен відбивати його особистість, його моральність, його людяність, доброту, правдивість... З учителя починається, по суті, пізнання дитиною світу людини; легко зрозуміти, що означає при цьому приклад вчителя. Багато духовних багатств треба мати вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення” [6: 330]. Сам Василь Олександрович був взірцем Людини, Вчителя, Вченого, який дійсно віддав серце і розум дітям, справі майбутньої національно-гуманної школи.

Виховний процес в Павлівській середній школі був спрямований на всебічний розвиток кожної дитини і будувався на органічному поєднанні різноманітних, різнопланових

методичних способів впливу на дитину. Серед найголовніших складових педагогічної технології мудрого впливу педагога на вихованців Сухомлинський виділив такі:

1. Виховання словом: роз'яснення моральних понять, цінностей, норм і правил поведінки; етичні бесіди (розробив “Хрестоматію з етики”); вияв довір'я і недовір'я; навіювання; переконання; роздуми над життям; створення казок-образів гуманної поведінки, взаємовідносин тощо.
2. Виховання прикладом: відношення до себе, людей, природи, навколишнього світу, людства, Землі; Батьківщини, видатних людей, людей що оточують учнів. Вчитель повинен бути взірцем для учнів у всьому.
3. Система методів організації діяльності і формування досвіду гуманної поведінки: вправління (добрі справи для людей, природи, довкілля), організація спеціальних педситуацій, які часто створювало саме життя і в яких проявлялися й закріплювалися гуманні почуття і якості школярів; доручення гуманістичного спрямування; створення ситуації успіху; спонукання до творчої діяльності;
4. Методи стимулювання й оцінювання вчинків, поведінки, діяльності дітей: похвала (але не за виконання звичайних вимог моральності, обов'язків); заохочення, примус, осуд, нагляд, заборона, моральна підтримка та ін. Педагог закликав до вдумливості, обережності; мудрості у використанні цих методів і вважав, що справді гуманна школа повинна обходитися без покарань, особливо поганою оцінкою.
5. Методи самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення, бо за словами педагога, самовиховання – кінцева мета, вершина виховання учня. Не менш різноманітні в Павлівській школі були форми організації навчально-виховного процесу, які спряли його гуманізації; незвичні уроки: уроки-казки, творчості, на природі; “300 сторінок “Книги природи”, Школа радості під голубим небом; заходи естетичного виховання, різноманітні традиційні народні обрядові свята, трудові заходи (так, темі “Наші традиції” в книзі “Павлівська середня школа” присвячено більше 10 сторінок); різнопланова позакласна робота: 48 діючих гуртків для всіх учнів, екскурсії, походи, виробничо-трудова продуктивна творча діяльність і т.д.

Так, серед численних традицій в Павлівській школі було чимало таких, які безпосередньо виховували в учнів гуманні почуття, звички, поняття, навички поведінки і діяльності на благо інших і довкілля. Це, наприклад, вирощування пам'ятних дерев, куточків, садів на честь близьких людей, героїв Великої Вітчизняної війни і праці, заради краси рідної природи (Сад героїв, Дерев дружби – садили на 1-му дзвонику, передавали наступним поколінням на останньому; Яблуні матері; батька, дідуся, бабусі, клумби квітів матері, алеї вздовж вулиць і доріг, обсадили деревами сільське кладовище тощо. Кожний учень за шкільні роки садив і вирощував 100 дерев, які потім, закінчуючи школу, передавали турботі молодших школярів. Так було вирощено 40 га саду, 4 га пустиря навколо школи перетворено руками дітей і вихователів в куточки радості, краси, думки. Численні трудові традиції (День першого снопа, Свято першого хліба, трудова допомога батькам і колгоспу, літня косовиця, **чотири** свята квітів на рік, Свято птахів і т.д.) теж сприяли вихованню високих почуттів, створювали емоційний фон для формування людяності, бажання допомогти ближньому своєю працею, піднімали людську гідність, розвивали почуття справжньої людини.

Всі роботи педагога пронизані ідеєю гуманістичного виховання, в центрі якого стоїть дитина – неповторна, найбільша цінність в житті. Отже, процес пробудження і формування дремаючих сил дитячої душі, серця і розуму, за Сухомлинським, проходив складний шлях:

- спостереження, здивування перед довкіллям (емоції, уява);
- цікавість, допитливість, інтерес, прагнення пізнати світ (малювання, музика, казка, читання, творчість);
- розвиток розуму, здібностей (праця, навчання, радість успіху);

- творення краси і добра для себе, інших, довкілля;
- щасливе, повноцінне життя і діяльність кожної дитини, як підготовка до самостійного життя справжньої Людини і Громадянина.

Таким чином, гуманістична система навчання і виховання дітей за Сухомлинським включала високоморальні людські завдання, принципи, педтехнологію впливу на серце-розум-душу-руки кожної дитини, а саме – глибоке вивчення особистості кожної дитини, умов її життя і розвитку; – мудра, дбайлива влада всіх вихователів над серцем, розумом, життям кожного вихованця; – різноманітна методика індивідуалізації навчання і виховання; – доброзичлива оптимістична атмосфера взаємин в шкільному колективі; – своєчасна допомога, підтримка кожного при затрудненнях, невдачах; – створення ситуації радості і успіху для кожної дитини; – віра в добрий початок кожної дитини, її можливості; талановитість, здібність проявити себе в певному виді діяльності; – єдність педагогічного впливу школи, сім'ї, громадськості на дитину; – головне: любов до кожної дитини, необхідність зробити її щасливою і виростити справжню Людину і Громадянина.

У нашій багаторічній педагогічній діяльності значне місце займає вивчення і використання високогуманної творчості В.Сухомлинського. Ми не один раз були в Павлівській середній школі, вивчали досвід її роботи. А Кондратенко Г.М. слухала виступ Василя Олександровича в УНД інституті педагогіки в 1969 році про досвід виховання в Павлівській школі. Враження від цієї зустрічі незрівнянне!

До вивчення і запровадження в життя багатой творчими ідеями скарбниці педагогічної спадщини Сухомлинського ми намагаємося залучити студентів державного університету, вчителів шкіл Херсонської області. Так, серед вчителів неодноразово проводилися бесіди про життя та ідеї педагога-гуманіста, конференції, педчитання, анкетування вчителів (яке, на жаль, показує, що не так часто в сучасній школі використовуються гуманістичні ідеї Сухомлинського). Чимала науково-дослідна робота по творчій спадщині Василя Олександровича проводиться зі студентами. Так, тричі підряд творчі роботи наших студентів О.Бабіч, О.Сараєвої, Л.Бутенко займали перші місця на Всеукраїнському конкурсі студентських робіт по спадщині В.Сухомлинського. За цей період виконано 15 випускних робіт студентів з дослідження педагогічної спадщини великого педагога-гуманіста і можливостями її використання в навчально-виховному процесі сучасної школи (початкові класи, спецшколи, на уроках математики і трудового навчання, в сімейному вихованні, у відродженні народних традицій тощо). Зі студентами проводяться бесіди, конференції, конкурси, пов'язані з вивченням творчості Сухомлинського.

Наші студенти і вчителі повинні спрямовуватися до високогуманних ідей, поглядів, образів. Таким прикладом для всіх вихователів був, є, повинен бути В.О.Сухомлинський, який своє серце, душу, розум віддав дітям. Але в сучасному змісті навчальних програм для студентів університету і вчителів на курсах підвищення кваліфікації дуже незначна увага приділяється вивченню і шляхам впровадження творчої спадщини В.Сухомлинського. В кращому випадку читається одна лекція, студенти ознайомлюються з 2–3 роботами педагога... Не читається відповідний спецкурс, рідко проводяться конференції. А у Сухомлинського є чому повчитися мудрому вихователю!

Ще багато думок, ідей, вирішень інших проблем системи гуманістичного виховання і навчання можна знайти в творчій спадщині Сухомлинського: – проблема важких дітей, дітей-інвалідів, засуджених підлітків; – проблема всебічного розвитку особистості на гуманній основі; – шляхи гуманних взаємин колективу і особистості; – роль особистості вчителя, вихователя, батьків в розвитку індивідуальності дитини; – проблема становлення педагогічної майстерності вчителя і т.д.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр.тв.: В 5 т. – Т.3 – К.: Рад. шк., 1977. – С. 7–279.



2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв.: В 5 т. – Т.4 – К.: Рад.шк., 1977. – С. 393–626.
3. Сухомлинський В.О. Людина неповторна. – К., 1962.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр.тв.: В 5 т. – Т.2. – К., 1976. – С. 419–654.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр.тв.: В 5 т. – Т.2. – К., 1976. – С. 149–416.
6. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. тв.: В 5 т. – Т.5. – К., 1977. – С. 321–330.

**УДК 37(09) (477)**

**Кочубей Т.Д.**

## **ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТВОРІВ ІОАНИКІЯ ГАЛЯТОВСЬКОГО**

У другій половині XVII століття педагогічна наука, відповідно і педагогічна думка, не була окремою галуззю, проте знаходила вираження у філософських трактатах та богословських творах і проповідях. Тому генераторами педагогічних ідей виступали богослови, які, як правило, були вчителями шкіл, професорами, а найбільш прогресивні з них – ректорами вищих навчальних закладів, зокрема таких як Києво-Могилянська колегія. З цієї причини рукописна і опублікована спадщина Іоанікія Галятовського, яскравого представника даного періоду, допоможе суттєво збагатити наші уявлення про розвиток і становлення педагогіки у цей період.

Тому *мета* нашої статті полягає в тому, щоб у процесі дослідження розвитку української педагогічної думки періоду українського бароко показати роль і значення спадку Іоанікія Галятовського. Відповідно до мети нами були сформульовані наступні *завдання*: 1) на основі історіографічного пошуку встановити список праць мислителя та їх місцезнаходження у даний час; 2) визначити особливості їх педагогічної спрямованості; 3) показати їх роль і значення для розвитку педагогічної думки в Україні.

Вагому допомогу у ході аналізу творчого спадку богослова надали нам праці авторів дореволюційних досліджень доробку І. Галятовського – М.І. Костомарова [4], М.Ф. Сумцова [11; 12; 13; 14]; сучасних – українських дослідників І.П. Чепіги [3; 16], В. Шевчука [17], російської дослідниці Т.В. Буланіної, литовського дослідника Р.М. Плечкайтеса, молдавських – І.К. Вартачана, І.С. Василенко, Ф.Д. Левіта, К.Ф. Поповича [1].

Щоб повніше осягнути сутність педагогічних ідей, висловлених І. Галятовським, маємо привернути увагу до того факту, що на характер і спрямованість педагогічних поглядів представників будь-якого періоду великий вплив мають історичні події, на тлі яких вони виникають. Педагогічні ідеї І. Галятовського формувалися під впливом таких факторів, як: боротьба українського народу за соціальне визволення, возз'єднання з Росією, національну незалежність, прагнення культурно-ідеологічної рівноваги з католицькою та протестантською Європою тощо. Перераховані фактори зумовлювали й появу нових завдань перед проповідником – утверджувати у вірі і морально наставляти прихожан, “розширювати їхнє уявлення про світ, давати певні знання” [3, 11], зацікавлювати. Стара проповідь, на думку С.І. Маслова, являла собою екзегезу “біблійного тексту у морально-повчальному дусі”, нова – доповнювалася науковими знаннями про світ [Цит за 3, 11]. І. Галятовський виступив ініціатором зміни форми проповіді: він радив зміст казань наповнювати “не тільки богословською догматикою та напучуваннями у дусі християнської моралі, а й дати прихожанам певні знання, причому подати їх у цікавій, захоплюючій формі” [3, 14]. Тобто проповідь повинна була, крім своїх основних функцій, нести ще й пізнавальну з елементами науковості. Все це і знайшло відображення у творчості богослова-просвітителя.

Здійснюючи спробу відновити повний список праць І. Галятовського, які відомі на сьогоднішній день, посилатимемося на перелік його праць, зроблений дореволюційними

дослідниками М.І. Костомаровим [4] та М.Ф. Сумцовим [11; 12; 13; 14], який згодом був доповнений і систематизований І.П. Чепігою [3] та ін. У ХХ столітті І.П. Чепігою було детально проаналізовано його спадок у контексті літературознавчої діяльності, що має незаперечне значення і для дослідження педагогічних поглядів мислителя.

Відомості про творчий доробок Іоанікія Галятовського подамо в хронологічному порядку відповідно до дати їх першого видання у такій послідовності: назва праці, рік і місце видання, педагогічна спрямованість твору, місце знаходження його в даний час (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Перелік творів Іоанікія Галятовського

№ пп	Назва праці	Рік і місце видання та перевидання	Педагогічна спрямованість твору	Місце знаходження в даний час
1.	“Ключь разумїні#” та трактат “Наука коротка, албо способь зложен# казан#”	Твір витримав кілька видань: у <i>Кисві</i> – <b>1659</b> р. ( <i>перше видання</i> ), <b>1660</b> р. (І.Галятовський видає доповнення – “Казан# приданыи до книги “Ключь разумїні#”, яке містило трактат “Наука коротка, албо способь зложен# казан#”. Саме це доповнення М.Ф. Сумцов [12, 185], Филарет Гумилевский [5], М.І. Петров [6], І.А. Шляпкін [18], М.М. Марковський [5], В.С. Сопіков [10] помилково називають другим виданням “Ключа”), <b>1985</b> р. (посмертне видання І.П. Чепігою); у <i>Львові</i> – <b>1663</b> р. ( <i>друге видання</i> “Ключа” Михайлом Сльозкою, яке поєднало видання 1659 р. і “Казаня приданыи” [3,10]); <i>третьє</i> видання здійснено у <b>1665</b> р. М. Сльозкою за участю автора. Воно присвячене львівському єпископові А. Желиборському. <i>Переклади</i> “Ключа”: <b>1669</b> р. в Іверському Валдайському монастирі (Росія) архімандрит Феодосій із братією здійснив переклад словеноруською мовою; <b>1678</b> р. -видрукувано переклад “Ключа” й “Науки” румунською мовою в Букурешті; Молдавський митрополит Досифей (1624-1693) переклав “Ключь” і “Небо новое” молдавською мовою [1,9; 3,18]. П.М. Попов вважає “Ключь” основним та центральним твором І. Галятовського, а всі інші похідними від нього [9,16]	Збірка проповідей “Ключь” мала релігійно-духовну та моральну спрямованість і слугувала меті “навертати слухачів на шлях істини у дусі християнської моралі або прославляти й утверджувати божество” [3,16]. Вона була практичним керівництвом до проповідницької діяльності. Додаток до збірника трактат “Наука, албо способь зложення казаня” являє собою перший в Україні та Росії підручник з гомілетики, в якому викладені теоретичні засади складання проповіді. По ньому духовні особи вчилися мистецтву церковної проповіді протягом багатьох десятиліть [8, 8]. “Наука” структурно поділяється на три частини: перша – загальні настанови з гомілетики щодо складання проповідей; друга – рецепти складання похоронних проповідей для людей різного соціального стану і віку; третя – включає рекомендації щодо складання проповіді. У даному трактаті І. Галятовський подає й структуру проповіді.	В ЦНБ АН України м.Києва зберігаються: видання 1665 р. з дарчим написом автора Інокентієві Гізелю (на нижньому полі арк. 2-2 зв.– 3-3 зв.-4) Шифр: Кир. 608 та видання 1985 р., підготовлене І.П. Чепігою (шифр: ВА 438192 та П-2638 – у відділі стародруків і рідкісної книги) <i>Переклади:</i> словеноруською мовою (1669 р.), здійснений в Іверському Валдайському монастирі архімандритом Феодосієм з братією зберігається у м.С.-Петербург (філіал Центрального державного історичного архіву). Переклад окремих казань “Ключа” міститься у рукописному збірнику кінця XVII-початку XVIII ст., який зберігається в Державній публічній бібліотеці імені М.Є. Салтикова-Щедріна у С.-Петербурзі.

2*.	Небо Новое съ новыми звѣздами (повна назва “Небо Новое съ новыми звѣздами сотворенное, т.е. преблагословенна я Дѣва Марія Богородица съ чудами своими, составленное трудолюбиемъ іеромонаха Іоанникія Галятовскаго, ректора и игумена братства кіевскаго”)	Твір витримав кілька видань: <i>У Львові</i> (польською та українською) – <b>1665</b> р. ( <i>перше видання</i> ), <b>1666</b> р. (за С. Голубевим, <i>друге видання</i> ); <i>в Чернігові</i> (російською та українською мовами) – <b>1677</b> р. [13,372]. Як зазначає І.П.Чепіга, довгий час панувала думка, що видання 1677 р. є другим виданням “Неба Нового”, але таку думку спростував С. Голубєв. Примірників видання 1677 р. не знайдено. Однак зазначеного року було видано російський переклад твору, зроблений дяком Феофаном з першого його видання [3, 18-19]; <i>в Могильові</i> (українською мовою) – <b>1699</b> р. в друкарні М. Воцанки; в <b>1851</b> р. в Москві виданий О. Плохово новий переклад окремих оповідань із “Неба Нового” російською мовою, які ввійшли у підготовлений нею збірник на зразок “Неба нового” [3,19; 13,372-373]. Збірник присвячений сестрі Петра Могили Анні.	Збірник релігійно-духовного та морального спрямування, підготовлений на зразок творів, які, починаючи з XVI ст. друкувалися в Італії, Франції, Німеччині і слугували як підручники для проповідування, присвячені культу Марії або містили “Маріянські розділи” [9,13]. Збірник мав ще й велике естетично-виховне значення. Естетична впливовість зумовлювалася таємничим, незвичайним, загадковим змістом, яким були насичені оповідання, що викликало відповідну емоційну реакцію людей: зворушення, покору, трепет, страх. Легенди-дива були чудовим матеріалом для практичної діяльності проповідників. Збірник відіграв важливе культурно-соціальне значення, вплинув на народну усно-словесну, літературну і, навіть, мистецьку творчість, набув великої популярності в Україні, Білорусі, Росії [9, 1-9].	Відомостей про місце зберігання немає.
3.	Месія Правдивий (Messiasza)	Трактат витримав кілька видань. Про це свідчить передмова до твору, в якій І. Галятовський вказує на те, що твір видається трьома мовами – <i>латинською</i> (немає ніяких відомостей); <i>польською</i> ( <b>1668</b> р. [13,376], <b>1672</b> р. [3,23; 13,389]); <i>російською</i> ( <b>1669</b> р. [13,376]). <i>Переклади</i> : у <b>1803</b> р. був здійснений переклад тогочасною російською мовою [13,377]. Трактат присвячений царю Олексію Михайловичу [4]. Твір користувався на той час великою популярністю.	Твір патріотичного характеру, спрямований на захист християнства. Польською мовою виданий не випадково. Адже українські культурні діячі відводили належне місце їй як мові, що давала можливість спілкуватися з Європою. Свідченням цього є лист І. Галятовського до царя Олексія Михайловича, в якому він обґрунтовує мотиви видання польською мовою. Остання дозволяла поширити трактат в країнах католицького світу (Польщі, Франції, Італії, Іспанії) [3,23].	Примірник твору російською та примірник польською мовами зберігається в фондах Харківської духовної семінарії [13,376].

4.	Rozmowa Białocerkiewska	Твір видано польською мовою в <b>1676</b> р. [3,24; 12,202]. <i>Переклади:</i> у <b>1857</b> р. опубліковано здійснений В. Асоченським переклад російською мовою [3, 24].	Полемічний трактат патріотичного спрямування направлений проти католицизму та уніатства. Написаний у стислій, доступній формі, характеризує І. Галятовського як полеміста, високоосвічену і ерудовану людину.	Зберігається у відділі рідкісної книги Львівської бібліотеки АН України, опрацьований разом з творами І. Галятовського “Stary kościół”, “Skarb” та відповідями єзуїтів на твір “Stary kościół”; у Державній публічній бібліотеці ім. Салтикова-Щедрина у С.-Петербурзі (Шифр: 13.IV.2/254); в ЦНБ Харківського державного університету (Шифр: РК 469 707); у Бібліотеці Російської АН (Шифр: 37.20.40)
5.	Skarb pochwały (найменший за розміром твір, обсягом 8 арк.)	Твір видано польською мовою в <b>1676</b> р. у Новгород-Сіверському [3,31].	Твір методичного спрямування є зібранням порад представникам різних наук і різних видів мистецтв щодо складання похвали богородиці. Цікавий ще й поетичними вправами І. Галятовського.	Зберігається у відділі рідкісної книги Львівської бібліотеки АН України, опрацьований разом з творами І. Галятовського: “Stary kościół”, “Rozmowa Białocerkiewska” та відповідями єзуїтів на твір “Stary kościół”. Згадка про нього є в дореволюційних бібліографів І. Галятовського як то: Євгеній Болховитінов, К. Estreicher, О. Соболевський В.Н. Перетц, І.П. Чепіга.
6.	Скарбница потребная (повна назва – “Скарбница потребная и пожиточная всему свѣту”)	Збірник видано в <b>1676</b> р. у Новгород-Сіверському. Присвячений гетьманові Івану Самойловичу [3,21; 13,387].	Збірник оповідань-легенд історичного змісту, пов’язаний з історією чернігівської Слицької церкви. Містить багато історичних фактів, реального матеріалу з життя українського народу. У творі знайшли відображення й патріотичні ідеї: воз’єднання українського народу з російським; єднання слов’янських народів у боротьбі проти турецько-татарського нашестя.	Зберігся в невеликій кількості примірників і зовсім не знайшов відображення в науковій літературі [3,21]. Згадка про даний твір є в реєстрах спадщини І. Галятовського.

7.	Stary kościół	Трактат видано в <b>1678</b> р. у Новгород-Сіверському [3,25; 9,2]. Присвячений Л. Барановичу. На рік видання вказують відповіді єзуїтів (див. графу № 5)	Твір патріотичного спрямування, характеризує автора як високоерудовану людину, містить автобіографічний матеріал та відомості про Л. Барановича. У названому творі І. Галятовський спростовує різні положення єзуїтів, відстоюючи православну віру. Про популярність і злободенність трактату свідчать відповіді єзуїтів (див. графу № 5)	Зберігається у відділі рідкісної книги Львівської бібліотеки АН України, оправлений разом з творами: “Rozmowa Białocerkiewska”, “Skarb”. Відповіді єзуїтів: 1) “Na stary kościół zachodni Joanicjusza Galatowskiegoć, wydany roku p. 1678. Quaestyki, albo krotki pytanie zadane z rozwiazane roku panskiego 1678”. Знаходиться в Державній публічній бібліотеці ім. М.Є. Салтикова-Щедрина у С.-Петербурзі. (Шифр: 13.6.9.51); 2) “Goliat swoim mieczem porażony, to iest I. Galatowski, archimandrita Jelecki, przeciw pochodzeniu Ducha S. Od syna u kościołowi Rzymському piszący. Przez x. Theophila Rutk- soc. Jesu Theologa refutowany... W Lublinie... Roku panskiego 1689”. Зберігається у відділі рідкісної книги Львівської бібліотеки АН України, оправлена разом з творами: “Stary kościół”, “Rozmowa Białocerkiewska”, “Skarb”. 3) “Budynek Chrystusow, to iest kościół s. Z wielkiego wzerunku... w Lublinie... Roku panskiego 1689” (там же) [3,25].
8.	Łabedz (“Лебедь съ перием своим”, твір малодосліджений)	Твір видано польською мовою в <b>1679</b> р. у Новгород-Сіверському [14,577]. Присвячений гетьманові Івану Самойловичу. <i>Переклади:</i> російською мовою ( <b>1683</b> р. та на <b>початку XVIII</b> ст. за наказом Петра I). Зберігається у зібранні книг та паперів царя. Проти твору був написаний зловний сатиричний вірш “List do Galatowskiego” [14,580].	Високопатріотичний, антимагометанський трактат, наголос в якому зроблено на тому, що перемогою над турками у битвах за Чигирин має завдячувати спільній боротьбі українського козацтва й російського війська. Висловлена ідея про об’єднання православних народів. Про суспільний інтерес	Зберігається у ЦНБ АН України м.Києва, оправлений разом з трактатами “Alkoran” і “Alphabetum” (Шифр:Р.1373-а). Тут же зберігається і уривок з перекладу першого розділу трактату староукраїнською мовою з другої полов. XVIII ст. <i>Переклад</i> твору

			твору свідчать два переклади його російською мовою [3,27;14,580].	російською мовою (1683 р.) зберігся в Державній публічній бібліотеці імені Салтикова-Щедріна в С.-Петербурзі [3,27].
9.	Alphabetum rozmaitym heretikom niewiernym dla ich nauczenia y nawrocenia do wiary katolickiey (Алфавіт еретиків)	Трактат видано польською мовою 23 червня <b>1681</b> р. в Чернігові. Присвячений гетьманові І. Самойловичу [14, 582].	Твір релігійно-духовного спрямування, направлений на захист православ'я, проти відступників від християнства та представників інших віровчень	Зберігається у ЦНБ АН України м. Києва (Шифр: Р. 1373-а). Оправлений разом з трактатами "Alkoran" і "Łabedz" [3, 27].
10.	Fundamenta (Основи)	Твір видано в <b>1683</b> р., місце видання невідоме.	Трактат патріотичного і релігійно-духовного характеру, направлений на боротьбу за православну віру. У ньому І. Галятовський закликає слов'янські народи до миру і об'єднання.	Зберігається у Російській державній бібліотеці (примірник з деякими дефектами) та у Відділі рідкісної книги Львівської бібліотеки АН України (добре збережений примірник, шифр: 23 884) [3,26].
11.	Грѣхи rozmaityi	Видано в <b>1685</b> р. у Чернігові [3,29]. Твір знайдений серед паперів померлого священника Чернігівської губернії Федора Тичини [8,1]. Про цей твір не згадує М.Ф. Сумцова, але на його існування вказують В.С. Сопиков та І. Коротаєв [8,16].	Твір релігійно-морального спрямування, вміщує рекомендації священникам до проведення сповіді. Поданий перелік гріхів і їх класифікація є цінним матеріалом для "характеристики моральних норм тодішнього суспільства і розуміння позиції письменника в оцінці життєвих явищ" [3,29]. За змістом являє собою практичні рекомендації до сповіді.	Зберігається ЦНБ АН України м.Києва (Шифр: Кол. Попова 159), у відділі стародруків і рідкісної книги ЦНБ АН України м.Києва – фотоксерокопії з вказаного примірника під шифрами: П-204, П-3758, П-4061.
12.	Sophia mądrość ("Софія мудрость", збірка оповідань)	Видано польською мовою в <b>1686</b> р. у Чернігові [3,28; 14,583]. Твір присвячений Київському митрополиту Гедеону Четвертинському [12,185].	Трактат релігійно-духовного спрямування, направлений на захист християнства від арианства.	Відомостей немає.
13.	Боги поганскіи	Виданий російською мовою у Чернігові. Дата видання недостатньо відома: М.Ф. Сумцов [14,586], І.П. Чепіга [3,29] вказують на <b>1686</b> р., М.І. Костомаров [4] на <b>1696</b> р. Трактат присвячений царівні Софії.	Твір релігійно-морального спрямування, направлений проти поган. Зміст історій, викладених у трактаті, має естетичне значення, закладене в сюжетній	Зберігається в ЦНБ АН України (Шифр: К. 797). Примірник з дефектами (після титульного аркуша наступні дві сторінки чисті, без друкованого тексту. Отже, відсутня

			напруженості розповіді, що розряджається несподіваним вчинком героя твору. Подає класифікацію негідних вчинків.	передмова та початок присвяти царівні Софії) [3,29].
14.	Душї люде(и) умерлы(х) (Повна назва – Душї людей умерлыхъ зъ тѣла выходячіе отходятъ на три мѣся, иншіи до неба, иншіи до пекла, иншіи на мытарства)	Твір видано російською мовою в <b>1687</b> р. у Чернігові [3,30; 14,586]. За свідченнями І.П. Чепіги [3,30], він мав два видання.	Твір морального спрямування, в якому автор відстоює християнські добродітності і, в залежності від ступеня грішності, поділяє душі померлих на три групи.	Зберігається в бібліотеці Російської АН (Шифри: 1467, 1468)
15.	Alkogan (Коран) (повна назва – Alkogan machometryw, nauk a heretycka u eydowska u rogacska napelniony, 1687)	Виданий польською мовою в Чернігові. Рік видання недостатньо відомий: <b>1683</b> р. (за М.Ф. Сумцовим [14,580] та Д. Вишневським [7,1]), <b>1687</b> р. (за М.І. Костомаровим [4], <b>1688</b> р. (за Філаретом), <b>1883</b> р. (за І.П. Чепігою [3,27]). <i>Переклади:</i> у <b>кінці XVII</b> або на <b>початку XVIII</b> ст. перекладено Годзеловським російською мовою [Цит. за 3,28]. Твір присвячений царям Іоану і Петру Олексійовичам.	Патріотичного спрямування, антимагометанський полеміко-публіцистичний твір.	Примірник з дефектами, зберігається в ЦНБ АН України м. Києва (Шифр: Р. 1373-а), опрацьований разом з трактатами “Alphabetum” і “Łabedz” [3, 27].
16.	Старая западная церковь – (т.е. говорит) новой	Доповнення до твору “Rozmowa Białocerkiewska”, написане польською мовою. На існування даного твору вказує М.І. Костомаров [4] та М.М. Білозерський (ф.204, № 46, ар.38), але відомостей про рік і місце видання немає.	Твір релігійно-духовного спрямування, відстоює догмати православної церкви.	Відомостей немає.

Примітка: \*Дослідники (М.Ф. Сумцов [11-14], М.І. Костомаров [4], І.П. Чепіга [3, 18], В. Шевчук [17, 165]) вказують на “Ключ”, як на першу книгу, яка вийшла друком. Але на сторінках часопису “Кіевская старина” за 1882 № 4-6, М.С. Голицин (у книзі “Почаевская Успенская Лавра въ концѣ іюля 1855 года”) вказує на 1655 р., як на рік видання у Львові твору І. Галятовського “Небо Новое съ новыми звѣздами”, зокрема він зазначає, що із бібліотеки отримав для ознайомлення з історією Почаєвської лаври 3 книги і 1 рукопис. Першою з них називає “Небо Новое съ новыми звѣздами”, сочиненіє ректора кієво-братскаго училища, ієромонаха *Іоанникія Галятовскаго*, напечатанное въ 1655 г. во Львовѣ” [2, 374]. Достовірність даного факту ми не можемо ні підтвердити, ні спростувати, адже в науковій літературі інших посилань на цей рік видання не знаходимо.

Крім перерахованих праць, слід згадати про трактат “Rycerz” (повна назва – “Rycerz prawosławnocatholickiey cerkwi wschodniey rycerzowi kościoła rzymskiego na iego Refutacją napisaną przeciw Rozmowie Białocerkiewskiey oycy Ioaniciusza Galatowskiego z хиędзем Nadrianem Piekarskim. De hierarchia ecclesie mianey odpowiadac; z typographyey wyszedi”, зберігається в бібліотеці АН України у Львові, шифр: 23847) авторство якого довгий час приписували І. Галятовському. Однак, як зазначає І.П. Чепіга, у 1902 р. О.І. Соболевський спростував цю думку і довів, що цей твір “не належить перу І. Галятовського” [3, 25]. Про

правдивість цієї думки говорить і той факт, що ні Вишневський, ні архієпископ Філарет не згадують цієї книги у переліку творів І. Галятовського [12, 204].

На підставі всього вищевикладеного ми дійшли наступних висновків:

- педагогічна думка другої половини XVII ст. не була виділена у самостійну галузь. Вона імпліцитно прослідковувалася в філософських та богословських трактатах, адже богословська діяльність завжди була тісно пов'язана з просвітницькою та пропагандистською. Ми можемо говорити про існування у цей час лише церковно-релігійної педагогічної думки;
- яскравим представником педагогічної думки в Україні в період українського бароко є Іоаній Галятовський – письменник-полеміст, публіцист і суспільний діяч, який зробив значний внесок у педагогічну науку, збагативши її теорію і практику першим посібником з риторики;
- твори Іоанікія Галятовського з педагогічної точки зору умовно можна поділити на три групи: *релігійно-духовного та морального спрямування* (“Ключь разумѣніи”, “Небо Новое съ новыми звѣздами”, “Alphabetum”, “Fundamenta”, “Грѣхи розмаитїи”, “Sophia mądrość”, “Боги поганскїи”, “Душѣ люде(и) умерлы(х)”, “Старая западная церковь – (т.е. говорит) новой”); *патріотичного* (“Месія Правдивий”, “Rozmowa Białocerkiewska”, “Скарбница потребная”, “Stary kościół”, “Łabedz”, “Fundamenta”, “Alkoraan”); *методичного* (посібник з риторики “Наука, албо способъ зложення казаня”, “Skarb pochwały”, “Грѣхи розмаитїи”);
- аналіз наукових джерел свідчить про те, що твори І. Галятовського користувалися широкою популярністю не тільки в Україні, але й Білорусі та Росії і мали велике практичне значення.
- не претендуючи на вичерпність, ми зробили спробу дати найбільш повний перелік праць І. Галятовського, який є джерельною базою для дослідження його спадщини. Аналіз даних праць дає уяву про педагогічні погляди І. Галятовського і уможлиблює чітке окреслення його педагогічної концепції.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вартачан И.К., Василенко И.С., Левит Ф.Д., Попович К.Ф. Литературное наследие молдавского народа. – Кишинев, 1962. – С. 9.
2. Голицын Н.С. Почаевская Успенская Лавра въ концѣ іюля 1855 года // Киевская старина. – 1882. – № 4–6. – С. 365–382.
3. Іоаній Галятовський. Ключ розуміння / Підг. до видання І.П. Чепіга. – К.: Наук. думка, 1985. – 445 с.
4. Костомаров Н. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – СПб., 1874. – С. 356–379.
5. Марковский М. Антоний Радивилковский, южнорусский проповедник XVII в. – К., 1894. – С. 53.
6. Петров Н. К истории южнорусской литературы XVII ст. // Журнал Министерства народного просвещения, – 1885. – № 4. – С. 320.
7. Попов П.Н. Библиографические заметки о ттттт“Грѣхах розмаитїих...” Иоанникия Галятовского [и замечания на доклад об этом произведении на практических занятиях у С.И. Маслова в Киевском университете 15 ноября 1914]. Автограф, карандашом, – ф. 285. – 271. – 4 л.
8. Попов П.Н. ттттт“Грѣхи розмаитїи” Иоанникия Галятовского [статья] з редакції 1915 г. Автограф с исправлениями, дописками С.И. Маслова, – ф. 285. – № 270. – 172 + 1 л.
9. Повов П.М. До питання про джерела “Неба Нового” Галятовського. Тези та доповідь в комісії давнього українського письменства. 9 жовтня 1929 р., Автограф, – ф. 285. – 274. – 5+32 арк.+1 (с 1а).
10. Сопиков Н. Опыт российской библиографии.– СПб., 1813, – Ч. 1. – С. 128.



11. Сумцовъ Н.Ф. Іоаникій Галятовскій (Къ исторіи южно-русской литературы XVII вѣка) // Кіевская старина. – 1884. – № 1. – С. 1–20.
12. Сумцовъ Н.Ф. Іоаникій Галятовскій (Къ исторіи южно-русской литературы XVII вѣка) // Кіевская старина. – 1884. – № 2. – С. 183–204.
13. Сумцовъ Н.Ф. Іоаникій Галятовскій (Къ исторіи южно-русской литературы XVII вѣка) // Кіевская старина. – 1884. – № 3. – С. 371–390.
14. Сумцовъ Н.Ф. Іоаникій Галятовскій (Къ исторіи южно-русской литературы XVII вѣка) // Кіевская старина. – 1884. – № 4. – С. 565–588.
15. Филарет (Гумилевский). Обзор русской духовной литературы. – СПб., 1884. – С. 204.
16. Чепіга І.П. “Skarb rochwały” – маловідомий твір І. Галятовського польською мовою // Питання історії та культури слов’ян. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1963, – Ч. 2. – С. 49–55.
17. Шевчук Валерій Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVIII століття: У 2 кн. Книга друга: Розвинене бароко. – К.: Либідь, 2005. – 728 с.
18. Шляпкин И.А. Св. Дмитрий Ростовский и его время. – СПб, 1891. – С. 6.

УДК 37.035.3

Кузьменко Ю.В.

### ***ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ В СПАДЩИНІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ МИНУЛОГО***

Становлення нових соціально-економічних відносин у нашій державі, інтеграція її до Європейського Союзу, входження в світовий освітній простір вимагають формування у сучасній молоді високого рівня культури праці та на цій основі накопичення і розвитку сукупного людського капіталу. Культура праці сьогодні стає невід’ємною складовою успіху в трудовій діяльності кожного працівника, передумовою дієздатності економіки на всіх її рівнях, ознакою конкурентоспроможності трудового потенціалу людини на ринку праці. Немає сумніву, що суспільство, значною мірою, поклало виконання завдання підготовки школярів до майбутньої трудової діяльності на систему освіти. Освіта має такі можливості і здатна допомогти дитині віднайти своє місце в цьому світі. З огляду на це можна зробити висновок, що інтерес до формування у школярів культури праці в даний проміжок часу ґрунтується на глибокій практичній потребі.

Людина з високим рівнем культури праці має не тільки великий об’єм знань, вмінь, навичок, широкий науковий світогляд, а й уміє контролювати себе, свої вчинки, дії, бажання, сприймає і цінує цінності культури, відчуває відповідальність перед суспільством за свою діяльність, творчо підходить до вирішення трудових завдань, живе і працює за законами краси, постійно самовдосконалюється. На це неодноразово вказували такі науковці як Беленька Г.В., Зарецька І.І., Дупак Н.В., Косик І.М., Ковальчук В.І., Лісова С.В., Іголкіна О.І. та ін.

Розв’язати дану проблему намагалися і видатні педагоги минулого (Макаренко А.С., Сухомлинський В.О., Русова С.Ф., Шацький С.Т. та ін.). Разом з тим, на нашу думку, їх ідеї щодо формування у школярів культури праці висвітлені ще недостатньо. У той самий час аналіз останніх досліджень науковців показує, що великого значення сьогодні набуває діалог культур минулого і майбутнього. Тому в даний публікації ми поставили за мету проаналізувати педагогічну спадщину видатних педагогів, яка є скарбницею знань, ідей, поглядів, та виявити в ній основні ідеї щодо формування у дітей культури праці.

Слід зауважити, що проблема формування культури праці хоч і не посідала чільне місце в творчості Макаренка А.С., Сухомлинського В.О., Русової С.Ф., Шацького С.Т., але науковці намагалися її розв’язати. Так, сучасна педагогіка активно використовує на практиці принципи організації трудової діяльності сформульовані ними. Видатні науковці не лише з різних сторін досліджували трудову діяльність дітей, а й вказували на те, що культура, праця

і людина неподільні, намагалися визначити оптимальні умови і шляхи формування у особистості високого рівня культури праці.

Відомо, що Русова С.Ф. вважала працю ефективним засобом виховання і навчання лише в тому випадку, коли вона була частиною загальної системи освіти. У багатьох її роботах можна зустріти словосполучення: “виховання в праці”, “трудова діяльність”, “праця як метод виховання”, “творча діяльність”, “трудоий принцип виховання” тощо. Основне положення, яким керувалась педагог у своїй діяльності було таким: “Перш за все виховувати в дитині нахил до праці, звичку вважати працю як наш певний обов’язок” [3: 89].

На думку педагога, праця посідає важливе місце в процесі виховання дошкільників, а її зміст, форми і методи повинні бути спрямовані на формування і розвиток у дітей умінь і навичок виконання трудових операцій, інтересу до праці, спеціальних знань, творчості, працелюбства, ініціативності, вміння працювати красиво та акуратно, прагнення до якості і досконалості в роботі, розуміння, що праця є потребою життя. У сучасному розумінні перераховані вище якості є складовими культури праці людини.

Культура праці є виміром духовної культури дитини. Це підкреслює Русова С.Ф., яка пише, що праця повинна допомогти дитині “виявити і свої знання, й свої почуття” [2: 64–65]. Процес формування у дитини культури праці в її роботах можна уявити як органічну сукупність послідовних дій і цілеспрямованого впливу на особистість, спрямовану на гармонійний культурний розвиток особистості, що в свою чергу зумовлює вплив не лише на розвиток індивіда, а й на розвиток суспільства в цілому.

Проблеми культури праці школярів свого часу цікавили і Шацького С.Т., який звертав увагу на її вплив на розвиток дитини. Науковець відводив школі провідну роль в процесі формування у школярів культури праці. На його думку, школа створює своє спеціальне оточення, свою дитячу культуру. Вона організує життя дітей, розвиваючи в них такі потреби, яких звичайне життя не може розвинути [8: 43].

Шацький С.Т. створив товариство “Детский труд и отдых”, метою якого стала культурно-виховна робота серед підростаючого покоління [8: 121]. Педагог був прихильником конкретних дитячих справ, що, без сумніву, сприяло формуванню у них високого рівня культури праці. Шацький С.Т. був одним із перших, хто зацікавив дітей трудовою діяльністю і спробував організувати її так, щоб вона стала невід’ємною складовою повсякденного життя, змінила побут, умови праці тощо.

Він був глибоко переконаний в тому, що праця є тим знаряддям у руках учителя, яке сприяє культурному і індивідуальному розвитку дитини. Формуючи у дітей такі елементи культури праці як: усвідомлення школярами необхідності щоденної праці, вміння працювати в колективі і бути відповідальним за результати своєї праці, творчий підхід до справи, вміння складати план виконання трудових завдань і перевіряти його на практиці, ініціативність, самоконтроль, допомога товаришеві, вміння організовувати робоче місце, поважне ставлення до праці інших, педагог завжди підкреслював важливість виховання на власному прикладі. Він вважав, що власний приклад, культурні звички вчителя, стиль його життя тощо завжди є предметом сильного інтересу з боку дітей [8: 56].

Шацький С.Т. підкреслював, що головним стимулом у процесі виховання і навчання дитини повинен бути інтерес. Треба, щоб діти були зайняті цікавою для них справою, а щоб діло було цікавим, потрібно, щоб у них створювались відповідні навички, а для цього потрібно систематично робити відповідні вправи [8: 200].

Провідною думкою педагога є розуміння того, що потреба в праці закладена в кожній дитині природою, але лише творча праця приносить задоволення. Така праця вимагає від особистості постійної самоосвіти, самовдосконалення. Тільки людина, яка має високий рівень культури праці, може принести користь суспільству.

У своїх роботах Шацький С.Т. вказує й на такий елемент культури праці як готовність дітей до майбутньої трудової діяльності. Він подає структуру такої підготовки, пов’язуючи її з періодами виховання:

Дошкільний вік (до 7 років) – період вправ зовнішніх відчуттів.

Елементарна школа (до 12–13 років) – період вправ інстинктів і задатків.

Рання юність (до 17 років) – вияв покликання.

Юність (до 21 року) – період неформальної спеціалізації.

Вища школа – точна спеціалізація [8: 43–44].

Педагог багато уваги приділяє шляхам підготовки дитини до життя, і вказує на те, що знання повинні застосовуватись в практичній діяльності, а практична діяльність без основи на теоретичні знання не виправдовує себе. Отже, на його думку, потрібна єдність теорії і практики, знань і практичних умінь та навичок. Видатний науковець не уявляв без праці й поза працею процес всебічного розвитку особистості, формування культури праці у дітей, бо саме так створюється сила культури, що створює прогрес суспільства [7: 121].

Шацький С.Т. постійно підкреслював, що важливо в усіх видах діяльності дитини намагатись накопичувати потенціал культури праці, спираючись на соціально-культурний досвід людства. Культуру праці він розумів, як комплекс загально-трудова інтелектуальних вмінь та навичок, які допомагають учням у творчих пошуках своєї життєвої справи і шляхів самореалізації себе у цьому світі.

Педагогічна творчість Макаренка А.С. пронизана ідеєю поєднання в одне ціле виробничої праці і навчально-виховного процесу. Засобом задоволення усіх потреб людства він вважав єдність освіти та трудової діяльності, а тому включав своїх вихованців в різноманітні взаємопов'язані види суспільно корисної діяльності та рентабельної продуктивної праці, в процесі яких у дітей формувалася культура праці, оптимістичний погляд на свою подальшу долю, досвід колективних стосунків, почуття обов'язку і відповідальності перед іншими людьми, організаційні вміння, а головне – діти отримували професію. Від рівня розвитку культури праці, якості роботи вихованців, мотивів та стимулів трудової діяльності залежали дієздатність, життя, здоров'я і існування колонії, створеної Макаренком А.С.

Він у своїй практичній діяльності керувався таким правилом: в результаті багатократних повторень окреслених дій і вчинків, моральні звички починають загострювати поведінку особистості, її культуру. Свідомість людини, її поведінка в процесі активної участі в реальних суспільних справах допомагають у формуванні культури праці.

Великого значення педагог надавав розвитку такого елемента культури праці як творча праця. Він вважав, що творчість може проявлятися в роботі дітей тільки в тому випадку, коли вони відносяться до справи з любов'ю і сприймають її, як основну форму вияву себе як індивідуальності, свого “Я”.

Педагог звертав увагу на те, що спільна праця на виробництві, як правило, носить колективний характер, тому кожен працівник повинен уміти взаємодіяти з іншими членами колективу, розуміти і допомагати їм, бути професійно мобільним та комунікабельним. Це має усвідомити кожна дитина. А ті знання, вміння і навички, яких вона набула в процесі виробничої праці, допоможуть вирішувати практичні завдання, конкретні життєві ситуації, що очікують кожну людину в дорослому житті.

Підготувати дитину до трудової діяльності – означає сформувати у неї достатньо високий рівень культури праці, що відображає розвиток особистості, який є достатнім для успішного оволодіння будь-яким з видів виробничої праці. Макаренко А.С. у своїх роботах підкреслює, що людина краще розвивається в трудовій колективній діяльності, наголошує, що саме через працю людина пізнає світ, вчиться допомагати членам трудового колективу, творчо підходити до трудової діяльності. Результатом праці, на думку педагога, стає процес самовдосконалення, здатність працювати в колективі і вбирати досвід інших, підвищуючи таким чином свою майстерність, формуючи власні професійні якості, культуру праці [1].

Глибокий аналіз проблеми формування у дітей культури праці надає у своїх роботах Сухомлинський В.О., який пише, що “культура людини починається в трудовій культурі, в тому, що людина знаходить все нові й нові тонкощі і деталі діла, в якому далеко ще не все відоме, не все відкрите. Трудова культура, трудова інтелігентність пробуджують у трудівника почуття власної гідності, жадобу знань, дбайливе, бережливе ставлення до

культурних скарбів суспільства, прагнення прилучитися до духовної культури людства” [6: 157].

Виходячи з того, що культура праці – це міра осмислення людиною ролі й значення праці, ставлення до трудової діяльності, науковець розробив і випробував у Павлицькій школі наступні принципи і вимоги до трудового навчання і виховання:

1. Єдність трудової культури і загального розвитку.
2. Розкриття, вияв, розвиток індивідуальності в праці.
3. Наступність змісту трудової діяльності, умінь та навичок.
4. Творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук.
5. Загальний характер продуктивної праці.
6. Єдність праці і багатогранного духовного життя.

7. Розуміння і відчуття залежності життєвих благ і культурних цінностей, які дістає людина, від її особистої участі в загальній праці [4].

Треба відмітити, що ці принципи і вимоги ґрунтуються на багатьох елементах культури праці і є її складовими. Науковець у своїх роботах наводить визначення трудової культури, зміст якого є близьким до сучасного визначення терміну “культура праці”. Його погляди на трудову діяльність дітей переконують, що неможливо організувати цілеспрямований навчально-виховний процес поза культурою праці, без безпосереднього взаємозв’язку з нею. “Завдання школи полягає в тому, щоб молодь не лише прагнула до духовно багатой, інтелектуально насиченої трудової діяльності, а й правильно розуміла свої обов’язки в підвищенні культури праці” – писав Сухомлинський В.О., який вважав культуру праці одним із основних факторів людської досконалості [4: 397].

Не можна не погодитись з його думкою, що процес формування культури праці повинен відбуватися з дитинства і школа відіграє неабияку роль у цьому процесі, а приклад вчителя – нерідко й вирішальну роль. З цього приводу педагог писав: “Культура праці підлітків – дзеркало культури праці вчителя” [5: 398]. Саме тому кожен вчитель повинен переконати кожного учня, що “знання необхідні не лише для того, щоб людина не відставала від науково-технічного прогресу”, а й для того, щоб на основі своєї високої освіченості школяр виробив у собі світогляд – свої погляди на суспільне життя, на свою власну життєву мету [4: 482]. Знання без умінь, без практичних навичок, без переконань, без здатності долати труднощі і перепони в своїй праці, без докладання зусиль до виконання поставленої мети є пустими, зайвими і непотрібними ні дитині, ні суспільству.

Сухомлинський В.О. відмічає, що праця викликає у дитини допитливість, інтерес до знань, сумлінність, наполегливість, бажання навчитися всьому, що пов’язано з цією працею. Таке навчання є основою для формування самостійності дитини, її самодіяльності в праці, творчості, розвитку її талантів і здібностей. Видатний вітчизняний педагог підкреслював важливість виховання й таких рис характеру і елементів культури праці, як працелюбність, охайність, організованість, акуратність, допитливість тощо, які ведуть до утворення у дітей стійкого позитивного відношення до праці, відчуття потреби в щоденній праці, сприяють підтримці інтересу до навчання, вмотивовують трудову активність учнів.

Сухомлинський В.О. доводить, що в процесі різноманітної діяльності дитина розкриває в собі потребу бути уважною до інтересів інших людей, потребу високої моральності та одночасно розвиває свої здібності, зберігає свою індивідуальність, йде вперед до свого покликання і, як результат, у неї формується високий рівень культури праці.

Таким чином, проведене дослідження показало, що проблемі формування у дітей культури праці в різні часи приділяли значну увагу видатні педагоги, які відзначали важливість залучення дітей до праці з дитинства, а також указували, що гармонійний розвиток особистості не можливий без формування таких елементів культури праці, як працелюбність, творчість, жага до знань і праці, самостійність, організованість, розуміння праці як життєвонеобхідної потреби кожного дня, вміння працювати в колективі, бути відповідальним за результати своєї діяльності тощо. Усі ці елементи культури праці

допомагають підготувати дітей до майбутньої діяльності, до життя і праці в людському середовищі.

Проведений аналіз не вичерпує проблеми. Питання формування в учнів культури праці потребує подальшого дослідження та визначення шляхів запровадження в навчально-виховний процес сучасної загальноосвітньої школи досвіду попередніх поколінь.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т./ Редкол.: Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад. школа, 1984. – Т.1. – 576с.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918 – 162с.
3. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав-Ляйпціг: Укр. вид-во в Катеринославі, 1924. – 151с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1 – 654с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.3 – 670с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.5 – 640с.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Н.П.Кузьмина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304с.
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./ Под ред. Н.П.Кузьмина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2 – 416с.

**УДК 37 (09)**

**Кулик І.О.**

### ***Д.БАГАЛІЙ – ДОСЛІДНИК ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Г.СКОВОРОДИ***

Серед відомих діячів минулого, які збагатили вітчизняну педагогічну думку, чільне місце займає філософ Г.Сковорода. На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки, в умовах оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, морально-духовного вдосконалення суспільства, ідейно-теоретична спадщина українського просвітителя може прислужитися справі відродження української національної школи.

Філософсько-педагогічний доробок Г.Сковороди з різних теоретико-методологічних засад вивчали такі видатні науковці як Д.Багалій, М.Демков, В.Горський, Г.Гребінна, О.Дзевєрін, І.Зязюн, А.Мудрик, М.Попович, С.Русова, М.Сумцов, І.Табачников, О.Туляков, В.Шевченко, М.Ярмаченко та ін. Подальший розвиток досліджень і багатолітнє накопичення наукового матеріалу потребує історіографічного аналізу всієї наукової літератури про педагогічну спадщину філософа. Постає необхідність систематизувати й узагальнити наявні інтерпретації та тлумачення педагогічної системи мислителя з метою отримання об'єктивних знань про його філософсько-педагогічну творчість, що дасть змогу вичленити найсуттєвіші й значущі для розбудови сучасної системи освіти аспекти педагогічної спадщини Г.Сковороди, це й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета дослідження – критично осмислити й проаналізувати наукові праці Д.Багалія про філософсько-педагогічний доробок Г.Сковороди.

Чільне місце в історико-педагогічній літературі кінця ХІХ ст. – 20-х рр. ХХ ст. посідають праці Д.Багалія. Вчений тривалий час займався вивченням творчої спадщини філософа. Він опублікував багато статей, заміток, досліджень узагальнюючого характеру з історії України, де проаналізував різні аспекти життя і діяльності просвітителя, у тому числі і педагогічної; критично осмислив набуток попередніх поколінь науковців, які працювали на ниві скovorодознавства; розробив класифікацію творів мислителя, дав оцінку філософсько-педагогічній спадщині Г.Сковороди. Численні наукові розвідки вченого кінця ХІХ – початку ХХ ст. завершилися ґрунтовною монографією “Український мандрований філософ

Г.С.Сковорода” (Харків, 1926 р.). Цій розвідці передувала монографія Д.Багалія “Украинский странствующий философ Г.С.Сковорода” (Харків, 1923 р.), приурочена 200-річчю від дня народження просвітителя, що відзначалося у 1922 р.

У 1893 р. Д.Багалій запропонував Харківському історико-філологічному товариству зібрати і видати твори філософа. Ця пропозиція мотивувалася незадовільним станом друкованих видань, що не могли дати об’єктивного уявлення про життя, діяльність і творчість українського мислителя, а також великим значенням його ідейно-теоретичної спадщини для історії розвитку освіти на Слобожанщині. Д.Багалій був переконаний, що саме в творах можна відшукати розгадки світогляду й зрозуміти творчість людини, яка мала надзвичайно цільний характер і жила так, як вчила, а вчила так, як жила [1: 273]. Вчений справедливо визнавав незадовільний стан джерельної бази, наголошуючи, що в розвідках першої генерації вчених, що переймалися проблемами сквородознавства, творчість просвітителя практично не аналізувалась і не піддавалась критичному осмисленню, а петербурзьке видання його творів (1861 р.) не давало об’єктивного уявлення про нього як про філософа, богослова, письменника, педагога [1: 269–273].

Наукова робота з виявлення і опрацювання архівних джерел фіксувалася на сторінках часопису “Киевская Старина” (1882–1906 рр.), який свого часу об’єднав навколо себе видатних представників української інтелігенції і упродовж чверті століття репрезентував на своїх сторінках дослідження в галузі історії, етнографії, фольклористики, літературознавства. Харківське історико-філологічне товариство під керівництвом Д.Багалія здійснило кропітку науково-дослідну роботу з зібрання колекції рукописів філософа, що зберігалися в Москві, Петербурзі, Києві, Харкові.

Д.Багалій підкреслив надзвичайну цінність матеріалів Румянцевського музею, що становили автографи Г.Сковороди та оригінал “Житіє Григорія Сковороди”, написаний його учнем і другом М.Ковалинським. Вчений у статті “К юбилею украинского философа Григория Саввича Сковороды” (“Киевская Старина”, № 8) зазначив, що незважаючи на те, що пошуки рукописів були досить вдалими, деяких творів мислителя не вдалося розшукати, тому він і звернувся до читачів журналу з проханням розповісти про невідомі рукописи українського філософа для їх опублікування [2: 268–269]. Прохання дало позитивні результати. Вже в наступному номері журналу Д.Багалій висловив подяку Л.Томарі, який розшукав в особистому архіві й надіслав до Харкова шість томів рукописів Г.Сковороди [3: 463].

Багаторічна праця науковців завершилася виданням творів Г.Сковороди за редакцією Д.Багалія (1894 р.), що включало в себе: критико-бібліографічну передмову редактора, “Житіє Григорія Сковороди” М.Ковалинського, п’ять філософських трактатів, збірку “Басні Харковскія”, притчі та листи Г.Сковороди. І хоча це видання теж було не повним (Д.Багалій у “Нарисі української історіографії” згадував, що за цензурних обставин не можливо було видати другого тому творів Г.Сковороди – його релігійних трактатів, особливо цінних для розуміння світогляду мислителя [5: 28–29]), проте порівняно з попереднім (1861 р.) воно було якісно новим і сприяло вивченню спадщини просвітителя.

Видання творів спонукало дослідників до серйозних студій у ділянці сквородознавства, тому саме Д.Багалію цілком слушно приписують славу “першовідкривача” Г.Сковороди для науки. З’явилися розвідки М.Демкова, В.Ерна, Ф.Зеленогорського, А.Лебедева, О.Єфименко, М.Петрова, М.Сумцова, С.Русової, І.Франка та ін. Особливе місце у вивченні педагогічного доробку Г.Сковороди в цей період належить Д.Багалію, М.Демкову, С.Русовій.

Засідання Харківського історико-філологічного товариства з нагоди 100-річчя від дня смерті філософа відбулося 13 листопада 1894 р. На ньому було виголошено три доповіді: Ф.Зеленогорського, Д.Багалія і А.Лебедева. Виступаючи з доповіддю “Учение, жизнь и значение Г.С.Сковороды”, Д.Багалій, стисло проаналізувавши основоположні ідеї вчення мислителя, дійшов висновку, що для українського просвітителя філософія була релігією, а релігія – філософією [4: 469]. “Сутність його християнської філософії полягала у проповіді

переваги єдиної субстанції – Духа над матерією, котра є його вічним атрибутом” [4: 469], – підкреслював вчений.

Саме тому, що філософ виступав за пріоритет духовного начала в людині, в педагогіці Г.Сковороди, акцентував увагу Д.Багалій, на перший план виступала ідея морального вдосконалення, природовідповідності і самопізнання. Мету людського життя мислитель вбачав, на думку автора, в Богопізнанні і самопізнанні. Засобом пізнання, для просвітителя, підкреслював вчений, був розум, але самопізнання визнавалось невіддільним від віри, яка починалась там, де закінчувалась межа раціоналістичного мислення. Віра потрібна для любові, яка складає основу християнської етики.

Особливе місце в філософсько-педагогічних поглядах філософа автор відводив Біблії, яка була для Г.Сковороди, на думку вченого, об’єктом ретельного вивчення і джерелом багатьох творів. “Біблія для мислителя, підкреслював Д.Багалій, – це більш ніж священна книга, це єдина книга пізнання, це Сам Бог” [4: 470–471].

Характеризуючи мислителя як “народного вчителя в більш широкому значенні цього слова”, дослідник зробив висновок, що філософ вважав божественним покликанням свою просвітницьку роботу серед співвітчизників. Життя Г.Сковороди, акцентував увагу Д.Багалій, відрізнялось діяльною любов’ю до ближнього, а його “неделание” складалося в безперервній роботі ума і серця, в написанні оригінальних філософських праць, моральному самовдосконаленню [4: 471–472].

Д.Багалій, даючи вченим методологічні настанови щодо вивчення творчої спадщини філософа, радив аналізувати й критично осмислювати філософсько-педагогічний доробок Г.Сковороди в двох аспектах:

1. Вплив його ідей на культурний розвиток суспільства;
2. Рівень самобутності та оригінальності його вчення [4: 473].

Висновком доповіді слугувала теза Д.Багалія про те, що вчення мислителя не було еkleктичним по своїй природі, являло собою цілком оригінальне явище, що базувалось на здобутках вітчизняної і зарубіжної філософської думки, сила впливу якого осягла не тільки сучасників Г.Сковороди, а й наступні покоління [4: 473–474.]. Автор, називаючи Г.Сковороду “самородком”, підкреслив, що своєю просвітницькою роботою він залишив незгладний слід у духовному житті Лівобережної України та Слобожанщини. Таємницю впливу мислителя на сучасників Д.Багалій вбачав у гармонійному поєднанні в його діяльності слова і вчинків, проповіді й життя.

У розвідці, присвяченій історії Харківського університету “Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905)” (Харків, 1906 р.), вчений охарактеризував філософа як видатного діяча на ниві народної освіти. Згадуючи Г.Сковороду серед плеяди інших відомих викладачів і наставників молоді першого в Україні університету, Д.Багалій підкреслив великий вплив його педагогічних ідей і практичної діяльності на виховну роботу цього навчального закладу.

У роботі “Нарис української історіографії” (К., 1923 р.) дослідник пояснив причини, через які український філософ, який “заклав основу навіть і російській оригінальній філософії”, не міг протягом свого життя надрукувати жодного із своїх філософських трактатів. Головною причиною, на думку вченого, була цензура: “Царювання Катерини II було для України тяжкою добою, бо тоді скасовано було її автономію, а вкупі з нею нищилося або лежало в рукописах усе те, що нагадувало про неї” [5: 28].

Своєрідний підсумок студіям, що займалися проблемами сквородознавства з початку XIX – до 20-х рр. XX ст. було зроблено у монографії Д.Багалія “Український мандрований філософ Г.С.Сковорода” (Харків, 1926 р.), що складалася з короткої передмови і десяти розділів.

Користуючись наявними на той час джерелами, дослідник критично проаналізував світогляд філософа, здійснив спробу класифікації його творів, виклав у науково-популярній формі зміст усіх відомих праць українського мислителя; висловив власну оцінку його творів; зробив порівняльний аналіз розвідок вчених, які переймалися сквородознавчою

проблематикою, підкреслив вплив ідей філософа на всі верстви тодішнього українського суспільства, осмислив практично усі найважливіші елементи педагогічної спадщини мислителя.

На підставі багаторічних досліджень і архівних пошуків вчений з'ясував походження Г.Сковороди – із бідніших прошарків козацтва, що, на думку автора, мало вплив на формування світогляду філософа. Цікаво, що Д.Багалій вперше в цій праці поставив питання про значення ідей мислителя для нового соціалістичного ладу, відповівши на нього позитивно.

Використовуючи різноманітні архівні матеріали, Д.Багалій детально проаналізував XVIII ст. – “бурхливу добу в історії України”, характеризує цей період як “темну”, “перехідну” добу в політичному і соціальному житті України, як епоху “грошового господарства при пануванні дворянсько-кріпацького режиму” [6: 15].

Переконаний у тому, що творчість Г.Сковороди треба вивчати тільки в тісному зв'язку з історичними обставинами періоду, в якому жив і творив філософ, погоджуючись з думкою про те, що кожний діяч є дитиною своєї доби, Д.Багалій підкреслив, що все ж таки не тільки економічні і політичні умови впливають на формування творчої особистості, тому що: “... вибір того циклу проблем, якому присвячує себе людина, як вона підходить до розв'язання цих проблем і нарешті, сила, з якою вона захищає свої думки та погляди – це все не можна цілком з'ясувати тільки економічними умовами: поруч з ними тут виступають і індивідуальні умови, що розвинулись завдяки своєрідності природних здатностей та його оточення, в якому перебувала особа” [6: 12]. Тому вчений дуже детально переповів факти з біографії Г.Сковороди, поклавши в її основу “як дорогоцінне перводжерело” [6: 21] життєпис, написаний М.Ковалинським, наголошуючи на тісному зв'язку мислителя з українським народом, з його життям, освітою, школою, літературою.

Д.Багалій стверджував, що просвітитель був закорінений в українську народну традицію: “... вже в ранньому дитинстві та молодості в батьківській хаті під солом'яною стріхою почала складатися духовна постать Г.Сковороди під враженням місцевої української природи, що він так дуже любив її й серед неї прожив усе своє життя, під впливом тодішнього українського побуту, де визначну роль грала своя школа з українською мовою викладу, з її дяками вчителями, церковними співами, різдвяними та великодніми віршами” [6: 31].

Подаючи біографічний матеріал, автор охарактеризував три типи навчальних закладів XVIII ст. в Україні: народні (нижчі), середні (колегіуми) і вища школа – Київська академія. Недоліком всіх трьох типів шкіл Д.Багалій вважав: “... схоластичний характер викладання, панування релігійної стихії та при тому виключно формального характеру” [6: 14–15], а прогресивним явищем – всестановий характер навчальних закладів. Початкову освіту, підкреслив вчений, Г.Сковорода здобув у народній школі, що не цуралася національних звичаїв і рідної мови. Істотну роль у формуванні підвалин, що визначали високий рівень філософської ерудиції мислителя, відіграли, на думку дослідника, роки навчання у Києво-Могилянській академії. Курси, читані в цьому вищому навчальному закладі, дали просвітителю поштовх для філософських роздумів про людину, її внутрішній світ, про зв'язок мови і мислення, про Всесвіт і т. ін.

Д.Багалій, аналізуючи офіційну діяльність Г.Сковороди на посаді викладача в Переяславському і Харківському колегіумах, а також домашнім вчителем у великого землевласника С.Томари, виділив основоположні ідеї його педагогічної системи: “Сковорода, що завжди повстає проти всього зверхнього, формального, і тут висловлює думку про потребу внутрішньої освіти (серця) та розвитку природних здатностей” [6: 266–267].

Таким чином, вчений підкреслив, що педагогіка мислителя ґрунтувалася на його світоглядній ідеї про “дві натури”, яка передбачала такі філософські категорії: внутрішню і зовнішню, форма і зміст. Д.Багалій справедливо вважав, що просвітитель пріоритет надавав



не формальній, а “внутрішній” освіті”, тобто педагогіці “серця”, наголошуючи на необхідності, в першу чергу, звертати увагу на пізнання природних здібностей людини, на вдосконалення духовного начала в дитини, загартовуючи її волю, виховуючи почуття, думки, прагнення: “Сковорода захищає ту внутрішню основу, яка важливіша за все, що панує в людині. Тільки таке виховання дасть душевний спокій, тобто єдине постійне щастя” [б: 364].

Визнаючи світогляд Г.Сковороди як “богословсько-теологічний [б: 390], дослідник був переконаний, що в філософії просвітителя “... гармонійно з’єдналися погляди на світ, людину та бога. Через все проходить одна ґрунтовна думка про дві основи, що обіймають усе, що існує і про величезну перевагу одної з них – основи вічності, або бога над тлінним, з цієї ідеї Сковорода виводить і свою теорію виховання...” [б: 371]. Д.Багалій підкреслював, що найміцнішими підвалинами педагогічної системи філософа була ідея про формування духовності як провідної якості особистості, думки про виховання “істинної” людини: освіченої, віруючої в Бога і краще майбутнє, щиросердної, працюючої, вдячної.

На думку автора, філософ продовжив національні традиції виховання, які склалися в братських школах і Києво-Могилянській академії, а також зробив висновок, що в педагогічній теорії просвітителя простежується важлива думка про те, що “...в дитячому серці є щось чудове та дивне, що може охоронити потім дитину від суєтного світу” [б: 364], треба тільки правильно побудувати навчально-виховний процес: сприймати учня як суб’єкт навчання, вірити в його творчі можливості, створити умови для розвитку й самореалізації особистості, плекати паростки добра, виховувати почуття вдячного відношення до батьків, вчителів, благодійників, приборкувати негативні нахили.

Д.Багалій у своїй монографії, цитуючи уривки з педагогічних творів філософа “Вдячний Еродій” і “Убогий жайворонок”, довів, що Г.Сковорода наголос робив на першочерговому значенні батьків у процесі формування особистості, цілком справедливо ставлячи виховання дітей у пряму залежність від способу життя та моральності батьків.

Дослідник, розкриваючи зміст притчі Г.Сковороди “Вдячний Еродій”, звернув увагу на два протилежні напрямки навчально-виховного процесу, що простежуються у творі мислителя: так звану “благородну” (дворянську) та “природню”, що спирається на національні традиції сімейного виховання.

На протизагаду схоластичному педагогічному процесу, який відчужує молодь від народних традицій, робить з нього ледащу людину, яка вміє тільки танцювати, співати, говорити по-французьки та користуватися аристократичним етикетом, філософ, акцентував увагу Д.Багалій, пропагував будувати виховний процес таким чином, щоб допомогти дитині розкрити природні здібності й можливості, спрямувати її на шлях особистого щастя й служіння своїй Батьківщині.

Д.Багалій підкреслив, що Г.Сковорода, працюючи викладачем, використовував нові прогресивні методи навчання і виховання, що сприяли розвиткові учнів, характерною властивістю яких було те, що на філософа “... не впливали застарілі звички його слухачів, а навпаки, всім завжди та скрізь, просто та одверто він висловлював свої погляди, висловлював свою догану їхнім забобонам та суєвір’ям” [б: 146].

Підводячи підсумок всьому сказаному вище, можна зробити висновок, що, проаналізувавши й усвідомивши основоположні філософсько-педагогічні ідеї Г.Сковороди, Д.Багалій у своїх розвідках акцентував увагу на тому, що український просвітитель створив свою власну оригінальну педагогічну систему, що мала релігійно-моральне спрямування, базувалася на принципах природовідповідності, народності, а також на положенні про пріоритетне значення родинного виховання в процесі морального становлення особистості. Автор визнавав, що всі проблеми педагогіки Г.Сковорода розв’язав, керуючись “філософією серця”, ідеями гуманізму й демократизму.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Багале́й Д.И. По поводу извещения Харьковскаго историко-филологическаго общества об издании сочинений Г.С.Сковороды // Киевская Старина. – 1894. – № 8. – С. 269 – 276.
2. Багале́й Д.И. К юбилею украинскаго философа Григорія Саввича Сковороды: От Харьк. ист.-фил. о-ва // Киевская Старина. – 1894. – № 8. – С. 268 – 269.
3. Багале́й Д.И. Заметки о рукописях Г.С.Сковороды // Киевская Старина. – 1894. – № 9. – Т.46. – С. 463.
4. Багале́й Д.И. Учение, жизнь и значение Г.С.Сковороды // Киевская Старина. – 1894. – № 12. – С. 469 – 474.
5. Багале́й Д. Нарис української історіографії. – К., 1923. – Т. 1. – 138с.
6. Багале́й Д.І. Український мандрований філософ Г.С. Сковорода. – Х., 1926. – 397 с.

УДК 37 (09)

Лаврова О.В.

### ***ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.О.СІКОРСЬКОГО***

Одним із головних життєвих досягнень малюків періоду раннього дитинства є оволодіння мовленням, а тому забезпечення своєчасного і правильного розвитку мовлення є найважливішим завданням виховання. Під впливом мови вдосконалюються відчуття і сприймання дітей, збагачуються їхні знання про навколишній світ. Правильна мова допомагає дитині встановлювати контакти з іншими дітьми, вільно передавати свої думки й бажання, сприяє в майбутньому успішному навчанню в школі. Вади мови перешкоджають нормальному спілкуванню дитини в колективі, сприяють появі таких небажаних проявів характеру, як мовчазність, соромливість, відлюдність [1; 4].

Процес освоєння дитиною мови та оволодіння мовленнєвими уміннями і навичками вивчався і вченими-педагогами минулого, серед яких можна виокремити ім'я видатного педагога, психолога, доктора медицини, освітнього діяча Івана Олексійовича Сікорського (1842–1919), чия спадщина за радянської доби була вилучена з історії науки через його релігійні і політичні переконання (І.О.Сікорський був монархістом).

Значне місце в працях вченого посідають проблеми розвитку мовлення дошкільників [5; 6; 7; 8]. Хоча дослідженням окремих аспектів психолого-педагогічної творчості І.О.Сікорського займалися науковці Н.С.Давед'янова, О.В.Морозова, О.О.Нікольська, В.А.Журавель, О.Заболотний та ін., проте здійснений нами аналіз малочислених сучасних праць, присвячених його спадщині, засвідчує, внесок Івана Олексійовича у розробку зазначеної проблеми не вивчався.

Так, російські дослідники Н.С.Давед'янова та О.В.Морозова висвітлили думки І.О.Сікорського про важливість рідної мови як “знаряддя думки” для розумового розвитку у контексті загального розвитку дітей [3]. Російський психолог О.О.Нікольська, систематизувавши і узагальнивши надбання вітчизняних вчених-психологів (середина ХІХ ст. – 1917 р.), в тому числі і спадщину І.О.Сікорського, частково торкалася питання взаємозв'язку розумових здібностей та розвитку мови дітей молодшого та старшого шкільного віку [4]. Але зовсім недослідженим лишилося питання розвитку мовлення дітей раннього віку.

Мета нашої статті – висвітлити погляди І.О.Сікорського на проблему розвитку мовлення малюків у контексті механізму виникнення та ускладнення звукових комбінацій (тобто утворення складів та слів мови).

Простежуючи “історію” розвитку мовлення дитини (автор мав на увазі послідовність, етапність такого розвитку: від виникнення перших звуків у дитини до появи усвідомленого розуміння перших слів – прим. О.Л.), І.О.Сікорський зазначав у 1881, що, “незважаючи на загальнодоступність об'єктів для спостереження, тобто дітей, процес розвитку їхнього

мовлення мало досліджений” [8: 136]. Він простежив перші спроби раціонального пояснення дитячого лепету в стародавніх медичних творах Аристотеля, Галена, Антілла, систематизував думки своїх сучасників – західноєвропейських вчених Б.Сигізмунда, Ч.Дарвіна, О.Фірордта, В.Прейера, А.Кусмауля, І.Тена, В.Шульце, В.Вундта, Г.Штейнталя, Е.Сіверса (Зіверса) та інших – чий праці стосувалися вивчення психологічних, медичних і суто мовознавчих проблем розвитку дитячого мовлення.

Слід наголосити, що аналіз теоретичних здобутків попередників вчений поєднував з власною експериментальною діяльністю, яка полягала не лише у спостереженні над дітьми (об’єктом спостереження І.О.Сікорського були його власні діти, діти його знайомих, а також діти виховного будинку в Санкт-Петербурзі [8: 139]), але й здійсненні нескладних дослідів. Так, спостерігаючи перші мовленнєві акти малюків, він зробив висновок, що мова дитини відрізняється від мови дорослої людини за фонетикою, чіткістю артикуляційного вимовляння звуків, диханням. Вчений наголошував, що “перші прояви дитячої мови, перші слова мають настільки незвичну та своєрідну звукову редакцію, що дитину можуть зрозуміти тільки близькі їй люди” [8: 139]. Зважаючи на це, Іван Олексійович записував мовлення окремої дитини протягом декількох місяців, а потім зіставляв послідовні “звукові редакції”, тобто послідовні перетворення або трансформації окремих звуків, якими дитина позначає одні й ті ж слова в різні періоди становлення власного мовлення. І.О.Сікорський вважав, що надзвичайно важливим моментом фонетичного аналізу мовлення дітей є правильне відтворення почутих звуків, що вимовляються дітьми, на папері [5: 106], тобто їх транскрипція. Таким чином, вчений започаткував експериментальне спостереження мовленнєвої практики малюків з наступним аналізом одержаних відомостей.

На основі своїх досліджень та їхніх узагальнень І.О.Сікорський виділив три періоди в “історії” (процесі) розвитку дитячого мовлення.

**1. Фонетичний період** – виникнення окремих звуків та сполучення їх в складі). З перших місяців життя в голосі дитини відчувається відтінок того чи іншого голосного звуку, як вираз деякого самопочуття: приємний настрій у дитини виражається відтінком звуку [a] – рухи в області губно-щелепного отвору, поганий настрій супроводжується звуком [e] – рухи язика. Таким чином, вчений дійшов висновку, що вже в перших криках дитини, в перших виразах її загального почуття містяться зачатки рухів всіх відділів мовленнєвого механізму. Пізніше розвиваються й інші голосні звуки, які, на думку педагога, не вимагають чітких локалізованих рухів, тому легко формуються у дитини [8: 158]. Перші приголосні звуки позбавлені різкості та виразності через слабкість видихальної (експіраторної) напруги, на відміну від видихальної напруги при крику (голосі) дитини, тому “координація між гортанним апаратом і дихальним в момент народження вже цілком дозріла, але між дихальним і артикуляційним вона ще не встановилась і в перші місяці життя проявляється в зачатковій формі” [8: 148]. На основі цих даних вчений зробив висновок, що людська мова є результатом спільних дій трьох різних механізмів: дихального, голосового (вокального) та артикуляційного. Спільна координована дія цих механізмів не є такою з першого дня народження дитини, а узгоджується поступово. Раніше за все починає діяти голосовий апарат, стаючи одним із найважливіших виразних (емоційних) проявів особистості дитини. Пізніше розвивається артикуляційний апарат.

У відповідний період мовленнєвого розвитку малюк зазвичай зупиняється на досить обмеженій кількості звуків. Ці певні звуки, близькі в акустичному відношенні до звуків *м, б, п, ф, т, д, н, г*, вчений називав “звуками раннього періоду”. До звуків “пізнього періоду” він відносив звуки *к, х, ш, ж, р, з, л, ч, ц, щ* [8: 156]. Відповідно до місця розташування артикуляційних частин мови (язик, губи, зуби) приголосні звуки педагог поділяв на такі категорії: губні (виникають в першу чергу і пов’язані з розвитком дотикової чутливості губ, що впливає з практики смоктальних рухів), зубні, язикові, гортанні, піднебінні або палатальні (з’являються в мові дитини пізніше за все, в зв’язку зі слабою чутливістю твердого піднебіння) [8: 157]. На 3–4-му місяці життя дитини вперше в її лепеті спостерігається комбінування звуків у складі (*мам, амм, пля, тль* тощо), які, як запевняв

педагог, не мають ніякого символічного значення, а вимовляються тільки задля акустичного ефекту [5: 104]. Цей період звуків та складів І.Сікорський вважав завершеним тоді, коли дитина добре опанує звуконаслідування.

**2. Період розуміння слів.** За спостереженнями вченого після десятого місяця життя дитини в процесі вимовляння нею звуків стає очевидною обдуманість. В цей час малюк прислуховується до мовлення дорослих і протягом приблизно 2-х місяців швидко починає засвоювати значення багатьох слів, тобто починає зв'язувати відому ідею з відомими звуковими образами в міцні психологічні асоціації. Для полегшення процесу засвоєння слів І.О.Сікорський пропонував використовувати такий прийом: в присутності дітей дорослі повинні замість звичайного швидкого мовлення розмовляти в повільному темпі, чітко, виразно. В результаті цього, як доводив вчений, до слова встигає приєднатися його значення і зміст, і воно не перетворюється для малюків у пустий звук. Проводячи такий дослід з власними дітьми І.О.Сікорський переконався, що при додержанні цих вимог “у дітей розвивається гарне мовлення і чітке мислення так рано, що його можна вважати виключенням” [5: 103]. Однак, в цей період, вважав І.О.Сікорський, дитина ще не в змозі промовити жодного слова. Мова знайома малечі лише як зовнішнє враження, а не як руховий акт [5: 101].

**3. Період вимовляння слів.** В перших словах дитини домінують голосні звуки. Що стосується приголосних звуків, то одні приголосні, вимовляння яких ще недорозвинулось, замінюються на інші. Беручи до уваги експериментальні дослідження німецького психіатра П.Флексіга (вчення про три асоціативні центри), І.О.Сікорський відзначав, що якщо центр мови відноситься до асоціативних апаратів, то мовлення, як асоціативний процес, має велике значення для розумового розвитку дитини [5: 100]. Мислення і мовлення, на думку вченого, ідуть паралельно у своєму розвитку. Таке твердження вчений аргументував тим, що на початку мовленнєвого розвитку дитина використовує одне або два слова, але згодом, з розвитком розумових здібностей, вона в змозі зв'язати в умі три або чотири образи і, відповідно до цього, в мовленні дитини з'являться три або чотири слова [5: 108]. Отже, за кількістю слів у дитини І.О.Сікорський також визначав і кількість окремих уявлень, які охоплює її розум.

У зв'язку з тим, що репродукційна (відтворювальна) функція маленької дитини розвинена дуже слабо, Іван Олексійович наполягав на постійному вправлянні малюків у слуханні людської мови для того, щоб мовленнєві звуки закріпити в їхній пам'яті. Для доказу справедливості своїх думок педагог наводив такий приклад: якщо дитина до 10-ти років втрачає слух, то поступово вона втрачає і здатність говорити, тобто стає німою [7: 9]. Хоча це твердження виявилось суперечливим і неоднозначним.

Враховуючи індивідуальні особливості розумових здібностей дітей І.Сікорський зазначав, що мовлення може починатися і на початку другого року життя (у нормальних дітей), і в кінці 2-го або на початку 3-го року життя (як виняток або як ознака певних труднощів розвитку чи його відхилень).

На основі аналізу праць зарубіжних та вітчизняних вчених (Я.К.Грот, В.Прейер, Е.Сіверс (Зіверс), О.Фірордт, В.Шульце та ін.), а також власних спостережень над дітьми І.О.Сікорський виділив і узагальнив п'ять головних специфічних ознак дитячого мовлення. (У тексті статті наводитимуться цитування праць І.О.Сікорського, де наведено мовленнєві приклади з російської мови).

**Перша особливість** полягає в заміні багатоскладових слів односкладовими або двоскладовими комбінаціями. Зазвичай діти обирають який-небудь склад слова і він слугує їм представником цілого слова (“молоко – ко, сапоги – поки”). Подібні приклади своєрідності дитячої мови вчений знаходив у праці німецького дослідника В.Шульце “Мова дитини” (1880), наприклад (“tisch – ti”).

**Друга особливість** полягає у елементарності структури складів. Дитяча мова не витримує в складі двох або трьох приголосних підряд, а допускає тільки один приголосний звук з голосним (“печка – пека”), або навіть один голосний звук як представник цілого

складу (“стрекоза – аказа”). Скорочення приголосних в слові І.О.Сікорський пояснював тим, що кожний звук має індивідуальну силу і тривалість видиху (експіраторної напруги) [6: 48]. На основі цього вчений дійшов висновку, що при вимові деяких звуків дитині недостатньо лише збільшити тривалість експіраторного поштовху. “Внесення до складу зайвого звуку вимагає нової, більш складної координації артикуляційних та експіраторних рухів” [8: 149]. Згідно з цим загальний експіраторний поштовх на кожному із звуків повинен бути або збільшений, або зменшений. Тому, в зв’язку зі слабкістю експіраторної напруги, дитина перетворює склади в елементарний “шаблонний” вигляд, незважаючи на те, що кожен окремих звук легко вимовляється нею (“не знаю – не наю”).

Процес освоєння малюками нових звуків вчений розглядав також у контексті скорочення приголосних в складі. Тобто, щоб уникнути тризвукового складу, дитина утворює новий звук, уводячи додатковий склад в слові (“не знаю – не занаю”) [8: 152].

**Третя особливість** дитячого мовлення, за І.О.Сікорським, – неясність і нечіткість вимовляння окремих звуків порівняно з дорослими. Голосні звуки у малюків відзначаються невиразністю та нерозбірливістю ([a] звучить між а і я, [y] – між у і ю), приголосні також відрізняються невизначеністю, помічається своєрідна загальна м’якість дитячих консонантів, особливо язових (“дадут чаю – дядют цяю”). Спираючись на працю російського філолога Я.К.Грота “Филологические разыскания” (1876) [2: 22], яка присвячена розвитку структури російської граматики та лексикології, м’які склади (дя, дю, тю тощо) І.О.Сікорський розглядав як поєднання м’якого консонанта з голосною (дья, дью, тью), вважаючи що голосний звук завжди залишається незмінним, а змінюється тільки приголосний звук, бо “звуки [d], [dʲ], [y], [ju] за своєю артикуляцією відносяться до різних звукових категорій” [8: 161].

**Четверта особливість** дитячого мовлення характеризується заміною одних звуків іншими (“кушать – тусать, хочу – тосю”). Подібну специфіку відзначав і німецький вчений О.Фірордт (“elefant – ewebau, fledermaus – webenau”) у праці “Фізіологія дитинства” (1881). І.Сікорський помічав доволі схематичний, нестійкий вигляд фонетики дитячого мовлення в одних і тих самих словах у різних дітей. Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, вчений відзначав, що одні діти використовують у своїх словах “гучні” звуки (мається на увазі дзвінкі приголосні – прим. О.Л.), інші охоче користуються “шепітними” звуками (глухі приголосні). Наприклад, “хороший – тоосий, дьодьосий”.

**П’ята особливість** мовлення дітей полягає в довільному переміщенні дитиною складів слова (“воробышек – баловышек, говорить – галавить”) [8: 141].

Але більш за все дитячий лепет, на думку вченого, відрізняється від мови дорослих тим напрямом, який дитина обирає у власній словесній практиці.

І.О.Сікорський виділив два основні напрями розвитку дитячого мовлення:

– звуковий – коли запам’ятовується один або декілька звуків слова (“принеси – си, молоко – моко”). Поступово, збагачуючи свою мову звуками, діти замінюють недоступні звуки іншими, вже відомими, засвоєними (“шуба – туба, сьоба”);

– складовий (метричний) – коли слова дитини відповідають за кількістю складів словам дорослих, але за складом звуків відрізняються від них (“огонек – нананок, фонарик – нанаик, кирпичи – титити”). У цих дітей частіше можна зустріти подвоєння або поєднання тотожних складів для заповнення певного складового скелету артикуляційними звуками [8: 144].

Наступний висновок із спостережень вченого полягав у тому, що мова дітей складового напрямку здається вільною, жвавою і сміливою, а мова малюків звукового напрямку – уривчастою та безпомічною. Але він вважав, що фонетика однаково важко дається всім дітям, на неї вони витрачають приблизно один і той самий час. Різницю між дітьми обох напрямів вчений вбачав лише в тому, що в одному випадку (звуковий тип) на перший план виступає практика дитини в артикуляційній експірації, а в другому (складовий тип) – вправляння в артикуляційній роботі [8: 152].

Важливим теоретичним і дослідним висновком автора слід вважати його думку про неспроможність розв'язання проблеми фонетичної структури та особливостей дитячого лепету зарубіжними вченими (А.Шлейхер та ін.), оскільки вони “не знайшли базисних положень для узагальнень, як це робиться у порівняльному мовознавстві” [8: 142]. І.О.Сікорський зробив спробу розв'язати цю проблему.

Дитячий лепет, на його думку, має значні індивідуальні відмінності. Спираючись на теоретичні положення порівняльного мовознавства, вчений дійшов до висновку, що “один і той самий звук, одна і та сама остаточно виокремлена артикуляційна форма може бути результатом неоднакових метаморфоз” [8: 160]. Свої висновки І.О.Сікорський пояснював на такому прикладі: звук [з] в слові “зубы” розвивається по різному у двох дітей:

- 1) “сюби → зюбы → зубы”;
- 2) “уби → юби → йюби → жюби → жуби → зубы”.

Спостерігаючи за рухом артикуляційного апарату педагог встановив, що фізіологічним підґрунтям фонетичних трансформацій (на прикладі слова “зубы”) слугував ряд послідовної зміни положень язика дитини. Тобто, перетворення специфічних звуків дитячого лепету в належні звуки, які тотожні звукам дорослих, відбувається поступово, починаючи через ряд перехідних форм, які здійснюються ускладненням артикуляційних рухів, а не випадково у певний період, як вважали німецькі вчені В.Т.Прейер, О.Фірордт, В.Шульце. І.О.Сікорський також зазначав, що припинення розвитку артикуляційних рухів на одній з якихось перехідних форм веде за собою появу таких небажаних хвороб як косноязикість, шепелявість тощо [8: 167], а вони (ці вади) в свою чергу позначаються не лише на словесному мовленні, але в майбутньому відображаються і у письмі. Педагог пояснював свою думку таким прикладом: коли дитина пише, вона подумки згадує відповідні звуки слова, тобто в неї виникає асоціація або “переведення зорових вражень у звукові і вже останні передаються рухам руки, яка пише” [7: 11]. Тому, робить висновок дослідник, помилки, які дитина робить при письмі є помилками вимови, тобто усного, а не письмового мовлення.

Варто відзначити, що крім важливості здійснення фонетичного аналізу дитячого лепету, вчений наголошував і на спостереженні й вивченні власне механізму артикуляції, наприклад, з допомогою дзеркала. На думку педагога, якщо примусити дітей говорити перед дзеркалом і спостерігати їхні вправи, то це може бути одним з найкращих методів об'єктивного аналізу дитячого мовлення. У процесі такого експерименту діти і самі “милуються своєю артикуляцією, різноманітно модифікуючи звуки в тих межах, які доступні їм в цей період” [8: 154].

На другому році життя, коли зароджується усвідомлене мовлення, відбувається, за І.О.Сікорським, розвиток навмисної комбінації звуків. Вчений помічав таку особливість, що звуки та звукові комбінації, які легко вимовлялися дитиною в період звуконаслідувального мовлення, в другому періоді вимагають від неї більших зусиль і довгого вправлення. Наприклад, навчившись вимовляти звуки [ш] та [р], малюк не тільки перетворює своє колишнє слово “кася” в “каша”, але в той самий час починає промовляти слово “шад” замість “сад”, яким він вже давно користувався. Такий факт вчений пояснював тим, що в цей час імпульси до складних мовних рухів виходять з іншого джерела, з інших кортикальних (мозкових) центрів. В цей період життя дитини, на думку І.О.Сікорського, поступово “встановлюються асоціації між багатьма центрами (асоціативними – прим. О.Л.) та центром мови” [8: 165].

Таким чином, досліджуючи механізми розвитку мовлення дітей, І.О.Сікорський встановив, що малюк проходить складний шлях формування свого мовного апарату, починаючи з найпростішого типу складової координації окремих механізмів мови, з поступовим ускладненням форми, перш ніж досягне повної свободи в групуванні та поєднанні звуків. Крім цього вчений довів необхідність і користь виховання правильної звуковимови для успішного навчання дітей письма в шкільному віці.

На думку І.О.Сікорського, весь складний шлях фонетичного розвитку мовлення дитини дивовижним чином зберігається в її дитячих словах. Крок за кроком, просуваючись уперед, мовлення дитини щодня збагачується новими словами, які утворюються згідно з фонетичними вимогами періоду раннього дитинства.

Досліджуючи педагогічну спадщину вченого, можна зробити висновок про наукове новаторство і глибину його педагогічних пошуків, спрямованих на досягнення якнайповнішого розвитку індивідуальності і творчих сил дитячої душі. Доробок І.О.Сікорського, один з найяскравіших у вітчизняній гуманістичній психології та педагогіці кінця XIX й початку XX століття, є прикладом започаткування експериментальних досліджень над дітьми раннього дошкільного віку у вітчизняній педагогіці. Багато висновків вченого зберігають наукове значення і донині.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богуш А.М. Мова ваших дітей. – Київ: ВД “Радянська школа”, 1989. – 127с.
2. Грот Я.К. Филологические разыскания. Спорные вопросы русского правописания от Петра великого донныне / 2-е изд., доп. – СПб.: Типогр. Императорской АН, 1876. – Т. II. – 460с.
3. Даведьянова Н.С., Морозова О.В. И.А.Сикорский: о постановке воспитания сообразно естественному ходу развития ребенка // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 12. – С.64-71.
4. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – Дубна: Изд. “Фенікс”, 1995. – 336с.
5. Сикорский И.А. Душа ребенка / 3-е изд., доп. – Киев: Типогр. С.В.Кульженко, 1911. – 188с.
6. Сикорский И.А. О заикании. – СПб.: Изд. Карла Риккера, 1889. – 314с.
7. Сикорский И.А. О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития. – Киев: Типо-Литограф. К.Биркенфельда, 1900. – 22с.
8. Сикорский И.А. О развитии речи у детей // Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти кн. – Киев: Типогр. С.В.Кульженко, 1899. – Кн.2. – С.135-168.

**УДК 37 (09)**

**Мусаєва У.К.**

### ***ВНЕСОК КРИМСЬКОГО НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ІНСТИТУТУ В ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ (1925-1941)***

Матеріал, який пропонується у праці, знаходиться в річищі вирішення загальної проблеми відтворення історії сходознавчих студій у Криму в роки “золотого десятиліття радянського краєзнавства”. Розв’язання даної проблеми було започатковане у публікаціях Д. П. Урсу, де вперше було відновлено історико-етнографічні дослідження Кримського науково-дослідного інституту. Метою цієї наукової розвідки є введення до наукового обігу раніше невідомих матеріалів з історії вивчення народів Криму, що виявлені авторкою в архівному фонді, який зберігається у Державному архіві Автономної Республіки Крим.

Оригінальний слід в історії вивчення кримських татар залишив Кримський науково-дослідний інститут (КНДІ), утворений в 1925 р. у зв’язку з програмою татаризації, яка розверталася спеціально для вивчення кримськотатарського етносу. Ця установа протягом 1920-х – 1930-х рр. кілька разів переорієнтувала основні акценти своєї діяльності. У зв’язку з цим змінювалися й офіційні висновки на будинку Інституту. Заснований як КНДІ, з 1932 р. він називався Кримський науково-дослідний інститут краєзнавства, з 1935 р. – Інститут національного будівництва, через рік визнали логічним назвати його Інститутом національної культури, а із січня 1937 р. ця установа іменувалася – Кримський науково-дослідний інститут татарської мови й літератури ім. О. С. Пушкіна [1; 2].

КНДІ був організований при Кримському педагогічному інституті ім. М. В. Фрунзе. КНДІ перебував у веденні Наркомосвіти Кримської АРСР. Його діяльність затверджувалася

виробничо-тематичним планом. У програму роботи інституту, якою керувалися аж до 1932 р., крім вивчення природи й ресурсів Криму входили й інші завдання, насамперед, вивчення й дослідження основних проблем у галузі кримськотатарського мовознавства, лінгвістичної термінології, орфографії, граматики, літератури, розробка історії, етнографії народів Криму (особлива увага приділялася збору фольклору) й питань кримськотатарського національного мистецтва. Завданням Інституту була підготовка наукових кадрів у галузі кримськотатарської мови, літератури, історії, культури, етнографії народів Криму і національного мистецтва. Офіційним виданням КНДІ був щорічний науковий збірник, матеріали в якому друкувалися кримськотатарською та російською мовами [3].

Із 14 секцій (відділів) Інституту тільки 4 визначали основні напрямки гуманітарних досліджень: економіки, антропології й етнографії, історії й археології, татарської мови й літератури. Інші секції займалися точними та природничими науками.

У своїй практичній діяльності інститут спирався на актив аспірантів, студентів, вчителів і низку інших зацікавлених осіб, що виступали з науковими доповідями.

Згідно з положенням про функціонування, КНДІ повинен був організовувати науково-дослідні експедиції, брав участь у роботі з аналогічними науковими установами в інших областях СРСР. Інститутом керував директор (ректор), передбачалися навчальний відділ, учена рада інституту і відповідно посади завідувачів відділами [4; 5]. Однак, реалії діяльності КНДІ були трохи іншими. У ньому спочатку працювало постійно тільки чотири наукових співробітники (тільки після 1936 р. їх число зросло до 10 і більше). За справедливим зауваженням проф. Д. П. Урсу, умови праці були незадовільними – весь КНДІ розміщався в одній кімнаті. Злидарське жалювання змушувало співробітників шукати додаткові заробітки, шукаючи роботу за сумісництвом [6].

Директор призначався і звільнявся наказом по Наркомосвіті Кримської АРСР. Він керував усією науково-дослідною роботою Інституту. Цю посаду займали з 1923–1929 рр. М. Б. Бекіров, його замінив П. А. Двойченко, що працював на цій посаді в 1930–1934 рр., а з 1935 р. – керівником КНДІ був А. Н. Батирмурзаєв [7].

Директор очолював Учену раду, що повинна була складатися зі старших наукових співробітників, завідувача відділами, представників партійної й профспілкової організації інституту, співробітників Наркомосвіти, Ради письменників Криму, Міськради Сімферополя. Рада повинна була розглядати і розв'язувати питання науково-дослідного характеру.

Одним із основних практичних завдань, поставлених перед КНДІ, було складання кримськотатарсько-російських словників. Для роботи над цими виданнями додатково залучалися фахівці, що працювали за сумісництвом. Так, за заявкою Кримського державного видавництва колектив КНДІ в 1927 р. приступив до складання фундаментального Російсько-кримськотатарського словника. У колектив авторів входили А. Н. Батир-Мурзаєв, В. О. Жиршунова, І. Чемерджі. У рукописі словник був поданий тільки до 1932 р. У зв'язку з тим, що видавництво затягло редагування словника на два роки й приступило до роботи в 1934 р., він побачив світ тільки в 1936 р. [8; 9]. Листування з Наркомосвіти і внутрішні розпорядження по Інституту свідчать, що співробітниками КНДІ були підготовлені в рукописі до початку 1930-х рр. такі спеціалізовані словники: “Толковий кримскотатарский словарь” (редколегія: А. Д. Акімов, І. В. Велієва, А. І. Іслямов), “Русско-кримскотатарский словарь”, “Крымскотатарско-русский словарь”, “Терминологический словарь лексики крымскотатарского языка”, “Орфографический словарь крымскотатарского языка” [10; 11; 12]. Однак нам не вдалося виявити ці видання в найбільших книгосховищах національної літератури в РНБ і РДБ. Очевидно, їхнє видання було визнано недоцільним. Про це побічно свідчать і службові записки директора КНДІ П. А. Двойченка, направлені у відділ Головосвіти Наркомосвіти [13], де новий директор говорить про недоцільність видання зазначених рукописів і пропонує інші пріоритети в роботі Інституту. Тільки в 1939 і 1941 рр. світ побачили два перевидання “Орфографического словаря крымскотатарского языка”, укладачами якого стали А. І. Баккал, А. І. Іслямов, Е. А. Куртмоллаєв і Р. С. Муллїна [14; 15]. Його появі передувала велика підготовча робота та бюрократична тяганина.



Так, 17 лютого 1937 р. другому секретарю ОК ВКП(б) Криму Б. А. Чагару дирекцією КНДІ був відправлений лист із проханням затвердити нову редколегію словника в складі: А. І. Баккал, О. І. Ібрагімова (старший науковий співробітник, відділу літератури і фольклору), А. І. Іслямова (завідувач відділом мовознавства, декан факультету кримськотатарської мови Кримського педінституту ім. М. В. Фрунзе). У листі також згадувалося про необхідність надання певного відрізка часу для редагування словників (2 місяці) [16].

Кримськотатарсько-російський словник був наданий інституту авторським колективом наприкінці 1936 р., однак його попередній перегляд й обговорення виявило, що словник мав численні недоліки. Безліч слів було пропущено, значну кількість слів не переведено, низку слів переведено невірно або вони підлягали виключенню зі словника як застарілі [17].

Найважливішою формою роботи КНДІ в 1925–1931 рр. з етнографічного вивчення Криму була експедиційна діяльність щодо дослідження кримськотатарської мови і фольклору у формі збору прислів'їв і приказок. Основними районами збору етнографічного матеріалу стали райони Сімферополя й Керчі.

Перша етнографічна експедиція КНДІ проходила в червні 1929 р. за маршрутом Сімферополь – Сарайли-Кіят – Сарчі-Кіят – Кара-Кіят – Сарабуз – Карак-Елі – Чуюнча – Старий Сарабуз. Було зібрано 23 народні казки, 118 прислів'їв, 86 загадок, 34 чини, 17 гімнів [18]. Учасниками були студенти-філологи Кримського педагогічного інституту ім. М.В. Фрунзе, що проходили таким способом навчальну практику. Координатором робіт був О.І. Ібрагімов – старший науковий співробітник відділу літератури і фольклору. Він закінчив С.-Петербурзький університет, турецьке відділення факультету східних мов, а вже після встановлення Радянської влади – Інститут державної торгівлі. Незважаючи на настільки серйозну лінгвістичну підготовку, радянські керівні кадри неодноразово робили зауваження краєзнавцю про “відсутність спеціальної лінгвістичної (!) освіти” [19]. О. І. Ібрагімов координував науково-дослідну роботу Інституту зі збирання фольклору. Він був рекомендований сюди Наркомом освіти Криму АРСР [20].

Улітку 1930 р. відбулася друга й остання етнографічна експедиція КНДІ. Місцем збору матеріалу став Керченський півострів: Аскар-Бешкуй – П'ян-Сарай – Султанівка – Курубаш – Чумаш-Такіл – Джанабат-Джанкой. Цей менше за інші досліджений район був обраний за рекомендацією ЦМН, співробітники якого роком раніше провели розгорнуту етнографічну експедицію під керівництвом Б. О. Куфтїна. В експедиції КНДІ 1930 р. брала участь Райме Сафаївна Мулліна (1908–1980) – згодом учений секретар КНДІ. Після одержання вищої освіти в Кримському педінституті ім. М. В. Фрунзе, вона закінчила аспірантуру при цьому вузі. Пізніше викладала методику вивчення кримськотатарської мови, вела педагогічну практику в інституті [21]. Збір фольклорних матеріалів у ці роки також пов'язаний з ім'ям А. І. Баккал – згодом старшого наукового співробітника кафедри мови та літератури КНДІ. А. І. Баккал також виконувала обов'язки вченого секретаря КНДІ. У результаті досліджень удалося зібрати 163 загадки, 18 чинів, 3 гімни, 28 скоромовок, записані 34 казки [22]. Копії матеріалів цих двох експедицій були передані в ЦМН на прохання його співробітників Є. М. Стройкова і М. М. Чебоксарова, що в 1928 р. проводили свої дослідження в цьому районі [23].

Тільки в 1932–1939 рр. за підсумками етнографічних експедицій відділом кримськотатарської літератури були видані кримськотатарською мовою фольклорний збірник пісенної творчості “Чин Мане” [24], фольклорні збірники “Сказки крымских татар” [25], “Детские загадки” [26], “Песни крымских татар” [27], “Советский фольклор” [28]. Були підготовлені до друку епоси, один із літературних жанрів “Эдиге” і “Чора Батыр” із передмовою, складеною співробітником ЦМН М. М. Чебоксаровим [29]. Однак, цей матеріал не був опублікований. Копії збірника вдалося виявити тільки в особистому архівному фонді Б. О. Куфтїна, у який увійшла частина фольклорних матеріалів колишнього ЦМН, передана до МАЕ [30].

Відзначимо, що певну роботу з вивчення минулого кримських татар проводив відділ історії. Так, протягом багатьох років йшла підготовча робота щодо написання колективної монографії “О феодальных отношениях в Крымском ханстве”. Спеціально для одержання рецензії з Державної Академії історії матеріальної культури монографія була переведена на російську мову [31]. Рукопис не вдалося виявити, у тому числі й у науковому архіві ПМК РАН РА, де відклався архівний фонд Державної Академії історії матеріальної культури.

КНДІ також велася робота зі збору матеріалу для підручника “История народов Крыма” й історичного збірника “Кадеаскерские дефтери”. Із перших днів заснування за завданням Академічної ради Кримнаркомосвіти КНДІ готував “Рабочую книгу по краеведению”, що повинна була включати три розділи: природознавчі нариси Криму; економічні нариси Криму; культурно-історичні нариси Криму, у тому числі матеріали з етнографії і фольклору народів Криму. Окремо повинен був вміщатися “Указатель литературы по кримведению”. Навчальний посібник передбачалося видати окремими частинами протягом 1925–1928 рр. [32]. Однак, уже практично підготовлене видання не було опубліковано. Рукопис був вилучений у 1929 р. під час чергової хвилі репресій на півострові. Частина цих матеріалів була використана при підготовці Наркомосвіти Кримської АРСР “Книги для роботи в школі I ступеня” [33].

Відділом історії був також підготовлений до друку “Бібліографічний довідник із історії кримських татар” (рукопис виявити не вдалося), нарис “Вступ до вивчення феодального ладу Кримського ханства”, монографію “Кримський улус Золотої Орди” [34].

Відділом були організовані кореспондентські пункти, де проводився збір науково-дослідного матеріалу. Відділ підтримував зв'язок з авторитетними кримознавцями з центра О. С. Башкировим і І. М. Бороздіним, із якими постійно проводилися письмові консультації з різних питань минулого Криму. Про це свідчить листування вчених [35; 36]. У листах постійно обговорювалися питання соціально-економічного життя й соціальної структури Кримського ханства, історія караїмів у Криму, хід останніх археологічних досліджень на півострові (особливо в Старому Криму).

Підбиваючи підсумок науково-дослідної роботи КНДІ в галузі народознавства за період 1925–1936 рр. треба зазначити, що Інститутом, насамперед, проводилася робота зі збору й складання словників (тлумачний кримськотатарський словник, російсько-кримськотатарський словник, кримськотатарсько-російський словник, термінологічний, орфографічний тощо).

Важливою подією в розвитку місцевих етнографічних штудій стали організовані КНДІ дві експедиції з вивчення мови і фольклору кримських татар у районах Сімферополя й Керчі [37].

Перелік науково-дослідних праць інституту, присвячених питанням кримськотатарського мовознавства, виданих до 1936 р. надзвичайно значний. На жаль, велика їхня частина не збережена в бібліотеках України й Росії. Інститутом за період 1925–1941 рр. постійно публікувалися матеріали з кримськотатарського мовознавства і фольклору в періодичному виданні “Эдбият ве культура”, де кримськотатарською мовою були надруковані такі праці: “Анализ учебников морфологии и синтаксиса”, “Имена существительные в крымскотатарском языке”, “Лексика крымскотатарского языка”, “Метод указания к орфографии”, “Сравнительные склонения в русском и крымскотатарском языке”, “Песни счастливого народа”, “Детские сказки”, “Наречия в крымскотатарском языке”, “Деепричастие в крымскотатарском языке” [38].

Створений на хвилі політики татаризації, КНДІ завжди розглядався як національна науково-дослідна установа кримських татар. Практично всі співробітники (за винятком П.А. Двойченка) були кримськими татарами. КНДІ, на жаль, не приділяв увагу питанням етнографії інших етносів Криму.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д.56, л. 22-25.

2. ИИМК РАН РА, ф. 2, оп. 1 (1930 г.), д. 170, л. 3.
3. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 56, л. 12-15.
4. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 3, л. 40.
5. ГАРК, ф. Р-652, оп. 5, д. 139, л. 4.
6. Урсу Д. П. Востоковедение и востоковеды Крыма (1918–1941) // Востоковедный сборник / Таврический экологический ин-т.– Симферополь, 1997.– Вып. 1.– С. 24.
7. Мусаева У. К. Деятельность Крымского научно-исследовательского института языка и литературы по изучению крымских татар (1925–1940) // Етнічна історія народів Європи: Національні меншини. Етноархеологія: Зб. наук. праць / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.– К., 1999. – С. 52–56.
8. ГАРК, ф. Р-652, оп. 5, д. 678, л. 13–14, 16.
9. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 19, л. 7.
10. ГАРК, ф. Р-652, оп. 6, д. 428, л. 7-9; ф. Р-663, оп. 7, д. 129, л. 4-5; оп. 9, д. 56, л. 49.
11. Кърым татар тилининъ орфография лугъаты / КНИИ; Тертип эткенляр А. И. Баккал, А. Ислямов, Э. А. Къуртмоллаев, Р. М. Муллина.– Симферополь: Крымгосиздат, 1939.– 272 с.
12. Кърым татар тилининъ орфография лугъаты / КНИИ; Тертип эткенляр А. И. Баккал, А. Ислямов, Э. А. Къуртмоллаев, Р. М. Муллина.– Симферополь: Крымгосиздат, 1941.– 188 с.
13. ГАРФ, ф. А-2307, оп. 15, д. 50, л. 172–174.
14. Отчет о деятельности Крымского научно-исследовательского ин-та за 1927/28 год // Труды Крымского научно-исследовательского института.– Симферополь, 1928. – Т. 3. – С. 141–143.
15. Кърым татар тилининъ орфография лугъаты / КНИИ; Тертип эткенляр А. И. Баккал, А. Ислямов, Э. А. Къуртмоллаев, Р. М. Муллина.– Симферополь: Крымгосиздат, 1939. – 272 с.
16. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 56, л. 51-54.
17. ГАРК, ф. Р-652, оп. 8, д. 128, л. 17.
18. МАЭ, ф. 12, оп. 1, д. 22, л. 7-56.
19. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 56, л. 50.
20. Там же, л. 58.
21. Там же, л. 45-48.
22. МАЭ, ф. 12, оп. 1, д. 23–25.
23. МАЭ, ф. 12, оп. 1, д. 14, л. 16.
24. Чин Мане.– Симферополь: Госиздат Крымской АССР, 1932.– 24 с.
25. Къырым татар масаллары.– Симферополь: Госиздат Крымской АССР, 1933.– 32 с.
26. Бала тапмаджалары.– Симферополь: Госиздат Крымской АССР, 1933. – 41 с.
27. Къырым татар йырлары / КНИИ; Тертип эткен ве ред. Ю. Болат, И. Бахшиш.– Симферополь: Госиздат Крымской АССР, 1939.– 152 с.
28. Эдиге. Чора Батыр.– Симферополь: Госиздат Крымской АССР, 1934.– 12 с.
29. МАЭ, ф. 12, оп. 1, д. 14, л. 1–16.
30. МАЭ, ф. 12, оп. 1, д. 20, л. 1–18.
31. ГАРК, ф. Р-66, оп. 9, д. 56, л. 44.
32. ГАРК, ф. Р-137, оп. 1, д. 129, л. 18-19.
33. Крым: Книга для работы в школах I ступени / Н. А. Иванова и др.; Под ред. Г. П. Вейсберга и др.– 2-е изд.– Симферополь, 1928, 240 с.
34. ГАРК, ф. Р-663, оп. 9, д. 56, л. 5, 36–37.
35. ИИМК РАН РА, ф. 2, оп. 1 (1925 г.), д. 181, л. 1.
36. Там же, л. 12-13.
37. ГАРК, ф. Р-652, оп. 8, д. 128, л. 19–20.
38. Мусаева У. К. К вопросу об изучение крымских татар в 1920-е годы // Археологія та етнологія Східної Європи: Мат-ли і дослідження / Одеський національн. ун-т ім. І. І. Мечникова.– Одеса, 2002.– Т. 3.– С. 211–212.

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДОК ПАВЛА РУСИНА З КРОСНА В СВІТЛІ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ ЕПОХИ УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ**

Соціокультурні передумови формування освіти в Україні в період з XIV по XVI століття характеризуються подоланням феодальної роздробленості, перебуванням південно-західних українських земель у складі Польщі, Литви, Угорщини і Молдавії, посиленням феодального і релігійного гніту.

Друга половина XVI – середина XVII ст. – це період швидкого розвитку ремесел і торгівлі. В цей час посилювалась роль міст, передусім як ремісничих і культурних центрів, зростала національна самосвідомість, антифеодальна та визвольна боротьба народних мас.

На даному етапі розвитку української державності спостерігається швидкий злет в утвердженні системи народного виховання, який почався зі створення міських братств, створюваних міщанами та шляхтою, духовними особами і козаками. Братства ставили своїм завданням розвиток української громадської свідомості, здобуття та охорону прав народу. Весь прогресивно настроєний люд розумів, що цій благородній меті найкраще слугуватиме освіта. Тому вищезгадані організації ставили собі за мету відкриття шкіл, організацію навчального процесу, підтримку шкіл матеріально, розвиток книговидавничої справи, поширення серед народних мас прогресивних ідей [5: 88–95].

6 жовтня 1596 року відбувся Берестейський собор, результатом якого стало підписання унії з Римом, що дозволило зберегти в умовах полонізації та латинізації східний обряд, пробудити національну свідомість українців, захистити українську мову, створити умови для появи української інтелігенції. Ця унія дала народу національну церкву, національні уніатські школи. Уніатські школи орієнтувались на західну педагогіку та давали непогані як на той час знання; вартим уваги є також те, що навчання в них проводилось рідною мовою.

Значний вплив на формування української освіти мала також епоха Відродження, яка породила гуманізм і Реформацію, послаблюючи цим самим позицію Ватикану у Західній Європі [4: 150–151].

Гуманізм епохи Відродження знаменував собою становлення нових відносин у Європі. На протигагу феодальній ідеології, в основі якої був Бог, на першому місці в гуманістичній філософії стоїть людина, її утвердження в світі, пошук людського щастя, яке гуманісти вбачали в свободі і освіченості особистості, в справедливому суспільному ладі. Власне Гуманізм зародився в Італії і швидко поширився на країни Європи.

**Мета статті** визначити особливості світоглядних та педагогічних ідей однієї з найяскравіших постатей у гуманістичному русі – Павла Русина з Кросно.

З пробудженням національної свідомості, інтересу до рідної історії, культури, мови, з виникненням потреби у розвитку освіти й науки гуманістичні ідеї знаходять поширення і в Україні. Їх провідниками були в основному представники інтелігенції, які навчались в польських та західноєвропейських університетах.

У розвитку культурних зв'язків України та Європи помітну роль відіграв Краківський університет, де лише в XV–XVI ст., чимало вихідців з України отримали ступінь бакалавра та магістра Краківської академії. Гуманісти українського походження, які називали себе тоді русинами, вносили вклад у розвиток української науки і культури епохи Відродження, діяли як в Польщі, так і на заході Європи [6: 198–199].

До перших гуманістів можна віднести Станіслава Оріховського-Роксолана (1513–1566). У своїх творах Оріховський-Роксолан проповідує віротерпимість. Його трактат “Про закон безшлюбності” набув широкого розголосу на Україні серед православного населення. Взагалі, Оріховський-Роксолан – визначна постать доби українського Відродження. В Західній Європі його називали “українським Демосфеном” та “сучасним Цицероном”. Серед філософських питань, які посідають чільне місце в його творчості, найбільшої уваги заслуговують правові та історико-філософські. Оріховський обстоює суспільно-договірне

походження держави, принципи шляхетського парламентаризму, ідеї природного права, незалежність світської влади від церкви, певною мірою захищає інтереси третього класу, а іноді навіть низів суспільства. Природне право ставить вище людських законів, які за потреби можна змінювати. Обґрунтовує характерні для гуманістичної етики принципи спільного блага, патріотизму, служіння державі, підпорядкування приватних інтересів спільному добру.

Обстоюючи гуманістичні погляди на історію, на місце і роль людини в історичному процесі, Оріховський-Роксолан розглядає історію не як реалізацію наперед визначеного божественного припису, а як розгортання людської драми. В історичному знанні він знаходить засіб пробудження свідомості народу, історичної пам'яті, виховання патріотичних почуттів. Себе ж Оріховський-Роксолан вважав представником і українського і польського народів [7: 148–149].

У Краківському університеті наприкінці XV – на початку XVI ст. працював магістр Лукаш з Нового Міста, який видав у 1552 році підручник епістолографії.

Випускником Краківського університету був і Юрій Дрогобич (Котермак), відомий вчений у галузі астрономії, математики та медицини, доктор Болонського університету. Творчість Дрогобича також має яскраво виражений гуманістичний характер, що виявляється, зокрема у його поглядах на Бога, природу, людину. Дрогобич високо оцінював людський розум, вірив в його силу, можливість, у здатність пізнання світу та його закономірностей, у спроможності людини використовувати пізнавальну діяльність на свою користь. У людському розумі, освіті Юрій вбачав головну рушійну силу історичного розвитку й суспільного поступу. Проблему співвідношення небесного та земного світів розв'язував у дусі неоплатонівської ідеї. Космічної любові, якою, гадав, сповнений Всесвіт. На думку Дрогобича людина, завдяки своїй добродішності може уподібнитись до Бога [4: 168–169].

Із Краківським університетом пов'язана діяльність *Павла Русина з Кросна*, українця за походженням, поета та педагога, навколо якого гуртувалися як польські, так і українські гуманісти.

Біографічних відомостей про Павла Русина збереглося небагато. До цього часу не вдалося встановити його рік народження: називають проміжок часу від 1470 по 1474 р. Достеменно відомо, що народився він неподалік Перемишля, у містечку Кросно, яке на той час посідало значне місце серед центрів торгівлі і ремесел. Припускається, що Павло взяв собі псевдонім “Русин” тому, що м. Кросно знаходиться на території, заселеній українцями, і не обов'язково свідчить про національну приналежність педагога та поета-гуманіста. Згодом дослідник творчості Павла Русина Б. Кручекевич знайшов у судових книгах міста Кросно свідчення, датовані 1516 роком, у яких йдеться про якогось магістра вільних мистецтв, Павла Процлера, сина Йогана Процлера. А у зв'язку з тим, що більше не знайдено ніяких згадок про якогось іншого магістра з того самого міста, то дослідник слушно припускає, що йдеться саме про Павла Русина. Окрім того, у списках студентів Краківського університету знайдено запис: “Paulus Ioannis de Krosna Premisliensis”.

Інші дослідники висунули гіпотезу про німецьке походження Павла Русина, спираючись на історичний факт, що місто Кросно було заселене на той час в основному німецькими колоністами, а Йоган Процлер у 1480 році був бургомістром цього міста. А те, що в списку Краківського університету він числиться як Перемишлянський, могло означати те, що Павло просто хотів показати своє походження з Кросна, що біля Перемишля, а не з більш відомого воєводства Кросно в Сілезії.

З іншого боку дослідник слов'янської літератури І. Голенищев-Кутузов вважає припущення щодо німецького походження Русина недоведеним. Мірилом національності він бере самовизначення автора. На думку І. Голенищева-Кутузова, Павло Русин був українцем.

У деяких історико-культурних працях його згадують у контексті українського Відродження, хоча окремих публікацій, які би висвітлювали життєвий та творчий шлях Павла Русина немає.

Інший дослідник, О. Вітовський відзначив, що німецьке походження Русина не означає німецької самосвідомості. До того ж магістр Павло не залишив жодних свідчень про своє німецьке походження. Можливо, це пояснюється тогочасними політичними та релігійними протиріччями між німцями та корінним населенням Польщі.

Після закінчення Грейсвальдського університету Павло Русин деякий час працював там як бакалавр вільних мистецтв. Повернувшись до Кракова, Русин продовжує навчання в Краківській академії, де у 1506 році стає магістром вільних мистецтв. Павло Русин ввійшов у творче та політичне життя Кракова, але науковці не відзначають впливу польських політичних процесів на його творчість. Не згадує у своїх творах автор і про національну приналежність до Польщі. Відмежування Павла від поляків стає зрозумілим, коли прийняти думку, що поет все-таки усвідомлював свою приналежність до Русі, хоч стверджуючи це важко уникнути певних сумнівів щодо цього.

У типологічному відношенні творчі шукання Русина найближче стоять до практики північноєвропейських гуманістів. Це пояснюється тим, що ідеї Гуманізму проникали в Польщу в основному з Німеччини. Переважно звідти поступали книги, в тому числі і підручники для академії, Краків часто відвідували німецькі гуманісти [5: 128–135].

Павло Русин, як і більшість гуманістів, відстоював ренесансно-гуманістичну ідею про спроможність людини своїми зусиллями, доброчесністю та доблестю дійти до богоподібності, досягти земного безсмертя.

Він також був прихильником концепції природного права, захищав особисті свободи. Стверджував право людини на повноцінне життя, свободу сумління, керівництво власним розумом. Відсутність або порушення одного з цих прав Павло розглядав як прояв варварства та деспотизму. Ідеальною формою правління вважав освічену монархію, обмежену законом. У своїй поетичній творчості він розвивав неоплатонівську ідею близькості поета до пророка: "...бо призначення співців – про священне віщати: В кожному звуці струни – правди вагоме зерно..." [7: 154–155].

Дослідник поетичної спадщини Павла Русина Ольга Савчук розділяє його творчість на три групи:

- **Духовна поезія** ("Пісня Павла Кроснянина до всіх святих", "Інша інвокація до всіх святих", твори маріологічного циклу). Це в основному вірші релігійного змісту, що прославляють біблійних осіб, церковні свята або просто є молитвами, створеними за законами жанру.
- **Панегіричні твори**, присвячені тогочасній світській та духовній знаті, а також злободенна поезія панегіричного спрямування ("Елегійна пісня магістра Павла Кросенця, складена про життя, характер, долю найславетнішого лікаря Адальберта з Шамотули", "Епіталама"). Панегіричне спрямування творів Павла Русина пояснюється тим, що наявність панагіризму є однією з найвизначніших рис латинської поезії гуманістів.
- **Морально-дидактична поезія** пов'язана з педагогічною діяльністю Павла Русина в стінах Краківської академії, де він з 1507 по 1516 рр. (з перервами) як "collega minor" тлумачив римських письменників Вергілія, Овідія, Клавдіана, Лукіана, Сенеку. Він об'єднав навколо себе молодих поетів (Я. Вислицького, Р. Агріколу-Молодшого, Я. Дантишка, А. Сухтена), створив власну поетичну школу. До морально-дидактичної поезії відносять такі твори: "Ода Павла Русина з Кросна до Аполлона", "До Галії", "До читача", "До книжечки", "Похвала Валерію Максиму", "Пісня, яка в загальних рисах охоплює життя поета Горація").

Якраз у морально-дидактичних віршах особливо виразно проступають особливості ренесансно-гуманістичного світогляду поета та педагога Павла Русина. Відомо, що дидактична поезія мала великий успіх у читачів як у Середні віки, так і упродовж усього Ренесансу. Тогочасні творці вважали, що людину формує не тільки природа, а й цілеспрямоване виховання.

Педагогічна спадщина, яку залишив по собі магістр Павло являє собою настанови щодо **морального виховання молоді**.

У своїх творах Павло Русин намагається не лише зацікавити академічну молодь вивчати римську літературу, а й допомогти їм знайти своє **місце в житті**. Дороговказом тут можуть бути книги – джерела мудрості.

Критерії підбору для коментування того чи іншого письменника різні: Публій Теренцій, наприклад, привернув увагу магістра своєрідним підбором слів і витонченістю мови [3: 136–140].

Важливе місце у системі педагогічних поглядів Павла Русина відводиться розвитку пізнавальної діяльності учнів. Наприклад, корисними для читачів він вважає такі книги, які мають пізнавальне значення: знайомлять з містами, народами, ріками, джерелами, горами.

Однак, основна цінність творів, які поет рекомендував читачам, у тому, що вони вчать доброчесності. Оголошуючи початок лекції, присвяченої коментуванню того чи іншого автора, Павло Русин закликає студентів читати твори Вергілія, Теренція, Сенеки, Персія, Горация передусім з огляду на їх **виховне значення**: у цих книгах прославляються чесноти та засуджуються негативні риси людей.

У “Похвалі Валерію Максиму” Павло Русин звертається до читачів з закликом “служити щоденно милій наставниці – Святій Чесноті”. Лише у службі чеснотам Павло вбачає можливість досягнути щастя.

Діянь великих прагне Чеснота ця  
Й трудів незмірних; чи ж не тому вона,  
Єдина, вказує до щастя  
Справжнього й святості шлях достойним.

Для Павла Русина **доброчесність** – найвища і, очевидно, єдина цінність людського життя, немає “нічого кращого за неї, нічого приємнішого”. “На вершину доброчесності піднятися важко, а корінь її – гіркий на смак.” “Однак, якщо вона проникне тобі глибоко в душу, ніщо її звідти не вирве, вона буде слідувати за тобою через моря і гори”. Все на світі тлінне, а доброчесність – непідвладна смерті, вона дає справжню знатність, прикрашає своїх вихованців справжніми титулами, свідком чого є героїчна римська історія. На думку Русина, у житті кожної людини настає час, коли вона, як Геракл на роздоріжжі, має вибрати свою життєву стежку. Зробити правильний вибір допоможе вивчення античної літератури.

У своїх творах Павло Русин закликає чинити опір тим, хто “звик лудити ніжним вином піднебіння в’яле”, “так само й з тим, в’їдлива хіть кому під самим серцем гніздо чорне звилла”, натомість він рекомендує читати книги римських поетів, в яких описані “мужів діяння і вислови їх, на диво влучні”.

На думку Русина, людина повинна розвивати свої таланти, але самі вони не з’являться, тому їх треба постійно і наполегливо вдосконалювати. І в результаті людина піднесеться над іншим людом, який “бесіди вбогі снує про марниці свої”.

Досягти досконалості молода людина може лише у *праці*. Лише у праці людина може досягнути істину буття.

Світлий душею, мов сніг, збирайся до справжньої праці:  
В ній лиш одкриєш, повір, істини обрис чіткий.  
Тільки тоді круг чола лавроносний вінець обів’ється,  
Гордістю й сяйвом тоді будеш для свого краю.

Отже, Павло Русин з Кросно безумовно є одним із найвизначніших представників українського Гуманізму. Його педагогічна спадщина повною мірою відображає ідеї Європейського Відродження та філософські погляди античних мислителів і являє собою нову як на той час систему морально-дидактичних настанов щодо виховання молоді. На думку Русина, кожна людина повинна прагнути до божественної досконалості, що піднесе її над іншими. Щоб досягнути цього, вона мусить вірити в Бога, плідно і наполегливо працювати над собою, прагнути до доброчесності, бути трудолюбивою, не наслідувати

грішних людей, ставити собі за ідеал відомих римських та грецьких діячів. Мудрість свою вона повинна черпати з античної історії.

Перспективу даної роботи вбачаємо у подальшому дослідженні літературно-педагогічного спадку Павла Русина та систематизації його морально-дидактичних поглядів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 143–151.
2. Дожовтнева українська література. Українська література XIV–XVIII ст. – К.: Наукова думка, 1988. – 340 с.
3. Європейське Відродження та українська література XIV–XVIII ст. – К.: Наукова думка, 1993. – 450 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
6. Філософія Відродження на Україні. – К.: Наукова думка, 1990. – С. 326.
7. Філософська думка в Україні. – К.: Пульсари, 2002. – 290 с.

**УДК 37.01(09)**

**Сабат Н.В.**

### ***“ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПОКЛИКАНЕ СПРИЯТИ ФОРМУВАННЮ СОБОРНОСТІ УКРАЇНИ” (Б.М. СТУПАРИК ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ)***

Широкому загалу науковців, викладачів, освітян, аспірантів, студентів добре відоме ім'я Богдана Михайловича Ступарика – доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента АПН України. 19 жовтня минає три роки з часу відходу у вічність цієї неординарної постаті, талановитого науковця, Людини від Бога. На жаль, для багатьох представників молодшої наукової генерації знайомство з відомим ученим, істориком педагогіки відбудеться лише через його багатогранну творчу спадщину, що налічує понад 220 найменувань і піднімає не лише історико-педагогічні, але й гострі болючі питання сьогодення. Вважаємо, що сьогодні, коли важливу роль в освітніх перетвореннях відводиться учителю, особистості з сильним характером, чіткою громадянською позицією, особливо потрібним є вивчення ідей ученого, викладених ним у численних монографіях, методичних рекомендаціях, підручниках, статтях.

Розвідок про життя й творчість вітчизняного науковця на сьогодні маємо небагато, оскільки даний напрям досліджень є новим. 60-річчю з дня його народження присвячена стаття академіка В. Качкана, що вийшла друком у журналі “Обрії” [3]. Короткі відомості про вченого подано в словниках, пропам’ятних книгах тощо [1: 322; 4: 312; 7: 152; 21: 152]. Його іменем названо кафедру історії педагогіки Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. 10 грудня 2002р. в с. Задубрівцях Снятинського району Івано-Франківської області, звідки родом науковець, було проведено педагогічні читання “Богдан Ступарик – людина, педагог, учений”. Земляки тепло відгукувалися про Богдана Михайловича як людину, відзначали його надзвичайну працьовитість, зібраність, гуманність, високо поцінували творчий доробок ученого. Задубрівську школу I–II ступенів було ухвалено назвати іменем Богдана Ступарика, а кращим учням 9–11 класів установити премію його імені.

27–28 березня 2003р. у Прикарпатському університеті проведено педагогічні читання на пошану професора Б.М. Ступарика, учасники яких (Вихрущ А., Завгородня Т., Качкан В., Кононенко В., Любар О., Ничкало Н., Руснак І., Талалуєва Н., Чепіль М. та ін.) аналізували



творчу спадщину, життєвий шлях ученого, наголошуючи на його інноваційних підходах, нестандартних рішеннях [6: 22].

У 2003р. вийшла книга спогадів рідних, друзів, однодумців, послідовників, учнів про Людину, Патріота, Вченого, присвячена світлій пам'яті Богдана Михайловича [2].

Колектив авторів кафедри історії педагогіки підготував методичні поради до лекції з курсу “Педагогіка в іменах”, у яких висвітлено основні напрями діяльності вченого як педагога, громадсько-просвітницького діяча, організатора й керівника наукової школи.

Коло професійних інтересів професора надзвичайно широке: шкільництво Галичини, опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою, національна освіта й виховання молоді, опікунсько-виховна функція школи, підготовка педагогів-магістрів, учнівське самоуправління, освіта дорослих... Історик освіти, він не обмежувався сухим аналізом, простою констатацією фактів, подій, а кожне дослідження завершував рекомендаціями стосовно застосування історичного досвіду в сучасних умовах.

Метою нашої невеликої розвідки є окреслення основних здобутків ученого з питання громадянського виховання сучасної молоді. По-перше, очевидна гострота цього питання в сучасному суспільстві, яке сьогодні ще нечітко визначилося з виховними ідеалами й виховною метою. По-друге, питання виховання молоді займає значне місце у сфері наукових зацікавлень професора, проблемам виховання взагалі, й громадянського виховання зокрема, присвячена низка його розвідок. По-третє, в наявних про Б.М. Ступарика дослідженнях акцентовано здебільшого на його біографії, життєвому шляху, аналізі наукової спадщини взагалі. Теоретичний і практичний внесок ученого в розв'язання проблеми громадянського виховання сучасної молоді на сьогодні не проаналізований. Тому ми поставили завдання проаналізувати напрацювання Б.М. Ступарика з питань громадянського виховання молоді, виявити місце питань громадянського виховання в його виступах на конференціях.

Закономірно, що питання громадянського виховання молодого покоління піднімаються ученим після проголошення незалежності Української держави, хоча є низка статей, в яких громадянське виховання розглядається крізь призму історії [9; 11; 15]. Мета, завдання, зміст громадянського виховання сучасної молоді розкриті Б.М. Ступариком у статтях та посібниках “Окремі аспекти виховання учнів у сучасній школі” [14], “Деякі питання національного виховання школярів” [13], “Про мету національного виховання в Україні” [18], “Виховання для потреб нації, держави, всієї людської цивілізації” [10], “Національна ідея як ціннісна орієнтація” [16], “Громадянське виховання сучасної молоді” [12] та інших.

Актуальним і зараз залишається висновок ученого про те, що суспільні процеси вимагають кардинальних перемін в організації освіти й виховання підрастаючих поколінь, адже будувати незалежну українську державу зможе лише національно свідомою людиною, яка б могла ідентифікувати себе з нацією, вірила в її майбутнє і гордилася б минулим, своєю приналежністю до цієї нації, відчувала відповідальність за її долю, була готовою працювати для свого народу, а в разі потреби – й до самопожертви в ім'я нації й держави. Формування таких якостей особистості Б.М. Ступарик вважає метою національного і громадянського виховання [12: 3]. Водночас, наголошує вчений, трансформація суспільного устрою в Україні передбачає інтеграцію в світовий культурний і економічний простір, тобто формування в молоді загальнолюдських цінностей. Б.М. Ступарик доводить це на історичних прикладах, зокрема співставляючи формулювання мети виховання сучасне й 1935р. Першим українським педагогічним конгресом у Львові, що ці завдання, цілі не є відрубними, ізольованими, а взаємопов'язаними та взаємозалежними. Для підтвердження своїх ідей, висновків звертається до наукової спадщини Г. Ващенко, М. Галушчинського, В. Сухомлинського.

У перші роки незалежності, зауважує Б.М. Ступарик, акцентувалося на вихованні національному, розроблялися концепції національної освіти й національного виховання. Цього вимагали історичні умови, необхідність утвердження в свідомості громадян української національної ідеї. Такий акцент на національному вихованні професор вважає

передумовою переходу до громадянського виховання, яке покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Метою громадянського виховання вчений визначає “формування українського патріотизму, що передбачає турботу про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність” [12: 3]. Оскільки наголошення на громадянському або, як пропонує Б.М. Ступарик, на “державницько-громадянському” вихованні вимагає, щоб провідною ідеєю освітньої політики в Україні стало будівництво держави, то ідеологією виховної роботи в школі й суспільстві має стати ідея державотворення. Тому в свідомості майбутнього громадянина слід вщиплювати переконання, що суттю суспільних відносин є підпорядкування власних справ інтересам загалу, нації, держави.

Актуальним є твердження вченого про те, що державницьке виховання має сформувати в молоді національну гордість і довіру до внутрішніх сил народу, дати молоді усвідомлення того, що її успіх та сила цілком залежні від співпраці й жертвовності, що на них лягає повна відповідальність за долю держави. Для цього керівникам освіти, методичним працівникам, учительству радить проаналізувати, чи відповідає зміст освіти поставленій меті. Адже весь навчально-виховний процес має бути насичений різними аспектами громадянського виховання, забезпечувати вплив на розум, почуття вихованців, включати їх у практичне вирішення колективних завдань. Особливу роль відводить професор предметам соціально-гуманітарного циклу: історії, географії, суспільствознавству, українській і світовій літературі; предметам художньо-естетичного циклу.

Стосовно завдань педагога у виховання в сучасних школярів громадянськості, то Б.М. Ступарик формулює їх лаконічно: реалізування ідей правди, добра, краси. Ідея правди має керувати думками вихованця, ідея добра – бути основою бажань і волі, ідея краси – джерелом почуттів і творчості. Шлях до пошуку правди – знання. Але одного утвердження ідей правди недостатньо, треба, щоби любов до правди спонукала учня охороняти її. Все, що сприяє реалізації природного права людини, є добром, а все, що цьому заважає, – злом. Тому професор вимагає будувати взаємовідносини в шкільному колективі на основі Декларації прав людини і прав дитини, щоби ідея добра стала основою формування прагнення досягти добра нації і Батьківщини. Ідея краси передбачає формування у вихованців естетичного сприймання, естетичних смаків. Саме утвердження ідей правди, добра й дозволить Україні зайняти призначене їй долею місце серед цивілізованих народів.

У вирішенні завдань громадянського виховання вчений провідну роль відводить учителеві, який має плекати у вихованців громадянську відповідальність, громадянську свідомість, утверджувати такі громадянські цінності, як прагнення до соціальної гармонії й справедливості, культури, соціальних і політичних стосунків, пошану до національних цінностей інших народів, право на свободу думки, совісті, повагу до закону, влади, чужих поглядів тощо.

Серед методів і форм громадянського виховання Б.М. Ступарик пріоритетну роль відводить активним методам, які ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на постійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Вважаємо особливо важливими й актуальними розроблені Богданом Михайловичем конкретні шляхи роботи школи в напрямі формування громадянськості, а саме виховання відповідальності за свої дії, також привчання вихованців до дисципліни, без якої неможливий суспільний, економічний поступ. Дисципліна, вважає професор, є свідченням не обмеження особистих прав, навпаки, свідоме дотримання обов'язків – ознака демократії, а відсутність дисципліни в суспільстві веде до анархії. Зрештою і порядок у державі, і забезпечення особистої свободи громадян залежить від дотримання дисципліни, тому кожен вихованець повинен бути підготовленим до цього. А це, в свою чергу, вимагає високої принциповості, відваги, мужності не лише в проголошенні правди, але й у протистоянні злу в дійовий спосіб.

Однією з умов ефективного громадянського виховання школярів професор вважає запровадження в практику освітніх установ учнівського самоуправління і виокремлює такі його принципи з детальним аналізом кожного з них: ідейності, наявності суспільно-значимої мети, демократичного централізму, максимального розвитку самодіяльності вихованців, змінності активу, систематичної звітності виконавців, поєднання діяльності виборних органів зі створенням тимчасових творчих об'єднань, педагогічного керівництва самоуправлінням. Функції самоуправління визначає як такі, що мають бути спрямовані на виховання, колективотворчість, вдосконалення учнівського самоуправління. Реалізація цих функцій, вважає професор, сприяє створенню в дитячому колективі атмосфери, що дає змогу вихованцеві відчути себе його господарем, забезпечує ефективне вирішення завдань всебічного розвитку особистості [12: 14].

Для успішного вирішення завдань громадянського виховання, переконаний Б.М. Ступарик, необхідне докорінне реформування системи освіти в Україні. І зараз в нас не повністю вирішене питання налагодження власної ефективної системи освіти й виховання без механічного наслідування чужих зразків, тому важливим є звернення до напрацьованих ученого, який виділяє такі основні шляхи вирішення цієї проблеми:

- зміна суспільної свідомості щодо оцінки ролі і місця школи в житті держави;
- систематичне й цілеспрямоване формування національної свідомості та самосвідомості, формування особистості нового типу, яка б забезпечила неперервність поколінь, безсмертя нації;
- в основу виховання має бути покладена українська національна ідея, що ґрунтується на природному праві нації на власну державу, на праві бути активним, творчим суб'єктом історії;
- поєднання громадянського виховання із підготовкою (вихованням) до демократії, а для цього потрібна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію;
- виховання відповідальності за свої дії, що тісно пов'язано з дисципліною – ознакою демократії;
- усунення національного нігілізму, побудова роботи виховних інституцій на глибокому аналізі стану культури (духовної та матеріальної), захист від псевдокультури;
- впровадження ефективних методик з метою вдосконалення викладання рідної та іноземних мов, вивчення нових педагогічних технологій;
- розробка та впровадження ефективних методик вивчення особистості, уміння “проектувати” її майбутнє;
- розвиток самоврядування, використання виховних можливостей дитячих і молодіжних організацій, позашкільних закладів тощо;
- виховання нового покоління вчителів через реорганізацію закладів їх підготовки;
- матеріальні затрати на організацію освіти, що включає в себе видання нових підручників, посібників тощо [20].

Питання необхідності громадянського виховання молоді, його шляхів, засобів, форм Б.М. Ступарик піднімав не лише в наукових публікаціях, але й у виступах на конференціях, засіданнях, колегіях тощо. Майже в усіх виступах він переконливо доводив, що освіта – лише засіб виховання, що в основі всіх суспільних новаторств, перетворень лежить виховання. В рамках однієї статті ми не маємо можливості проаналізувати всі виступи Богдана Михайловича, в яких він відстоює необхідність громадянського виховання молоді, тому для прикладу проілюструємо цей напрям його діяльності виступами на конференціях у 2000 році, починаючи з серпня.

Так, на обласній конференції працівників методичних служб органів освіти (17 серпня) Б.М. Ступарик виступив з доповіддю “Виховання для правди, добра і краси”, в якій наголошував на необхідності кардинальних змін у навчально-виховному процесі,

наближенні його до вимог часу, реалізації у вихованні молоді великих, вагомих ідей, які пропагували педагоги-класики – правди, добра, Краси.

Промовистою є назва виступу на обласній конференції працівників профтехосвіти (22 серпня) – “Громадянське виховання учнівської молоді”. Тут слід вказати, що Богдан Михайлович, як влучно зазначив колишній начальник обласного управління профтехосвіти М. Стоян, “виріс із профтехосвіти” [2: 52] – з 1965 р. працював заступником директора, а згодом і директором СПТУ, з 1969р. – в Івано-Франківському МПТУ № 41 (пізніше № 3), заслужений працівник профтехосвіти УРСР. Окрім навчальної, велику увагу приділяв виховній роботі зі студентами. Наведемо лише один приклад: задовго до перебудови в МПТУ № 3 при сприянні директора відкрито музей М. Черемшини, ювілей якого готувалися відзначити. Незважаючи на обурення заступника Голови Ради Міністрів УРСР, наради в облвиконкомі й Києві, обладнання в музеї так і залишилося [2: 53]. До останку Б.М. Ступарик не поривав зв'язків із профтехосвітою, відвідував навчальні заклади, спілкувався з викладачами й учнями. На всіх конференціях, семінарах, секціях в системі профтехосвіти завжди витупав з цікавими змістовними доповідями, які отримували широкий резонанс. Так, у вищезгаданому виступі 22 серпня наголошував, що побудова незалежної Української держави потребує людини нового типу – борця, патріота, громадянина. Сформувати таку людину можна лише шляхом громадянського виховання, а, отже, необхідно плекати в молоді такі риси, як патріотизм, відповідальність, мужність, самостійність, пошану й повагу до рідних звичаїв і традицій.

Аналогічні ідеї відстоював Богдан Михайлович і в доповіді “Громадянське виховання молоді – запорука незалежності Української держави” на обласній конференції молодіжних організацій 23 серпня, яку проводила облдержадміністрація.

Професор висловив стурбованість сучасним станом громадянського виховання молоді, висловив потребу вироблення основних засад громадянського виховання, об'єднання з цією метою зусиль громади, громадських інституцій, організацій, державних установ. Громадянське виховання назвав умовою соборності України, що є основою української національної ідеї.

27 серпня Богдан Михайлович виступив перед учителями на міській конференції з доповіддю “Національно-громадянське виховання учнів загальноосвітніх шкіл на сучасному етапі розвитку України”. Зазначивши, що провідна роль у громадянському вихованні школярів належить учителеві, професор закликав педагогів до підвищення свого освітнього, фахового, культурного рівня, до пошуку нових форм, засобів, прийомів, принципів, методів виховання молоді в сучасних умовах.

На районній конференції педагогічних працівників Рогатинщини (29 серпня) у доповіді Б.М. Ступарика “Національно-громадянське виховання учнів загальноосвітніх шкіл на сучасному етапі розвитку України” прозвучало переконання, що процеси, які відбуваються в українському суспільстві, вимагають кардинальних перемін в організації освіти й виховання підростаючих поколінь. Провідною ідеєю всієї шкільної політики в Україні має стати будівництво держави, тобто ідея державотворення має стати ідеологією виховної роботи в школі й суспільстві. Державницьке виховання має сформувати в молоді національну гордість, дати усвідомлення того, що її успіх та сила цілком залежні від співпраці й жертвовності, що повна відповідальність за долю держави лягає на плечі її громадян.

Приймаючи участь у науковому семінарі в Дрогобичі (2–3 жовтня) “Гуманітарна освіта України на межі століть”, Б.М. Ступарик виступив з доповіддю “Потенціал народної педагогіки у громадянському вихованні сучасної молоді”, в якій наголосив, що український народ має споконвічні виховні традиції, зашифровані в глибинній мудрості – народній педагогіці. Вивчаючи чужий досвід, не можна забувати своє, рідне, те, що накопичувалося віками. Українському народу здавна притаманний потяг до волі, окремішності, охорони рідної землі. Розкрив багатющий потенціал народної педагогіки в контексті громадянського

виховання учнівської молоді. Окреслив можливості використання народнопедагогічного досвіду для громадянського виховання школярів.

Як уже йшлося вище, важливим засобом громадянського виховання молоді Б.М. Ступарик вважав учнівське самоуправління. Ця ідея не є новою, наголошує професор, шкільництво Галичини багате славними традиціями самоуправління. Тому темою доповіді на пленарному засіданні за програмою психологічної конференції 5 жовтня вчений обрав “Учнівське самоуправління як засіб громадянського виховання учнів (на матеріалах шкільництва Галичини початку ХХ століття)”. Богдан Михайлович детально аналізує внесок у розвиток учнівського самоуправління колишнього директора Рогатинської гімназії М. Галущинського, принципи й методи його організації та їх інтерпретацію в сучасних умовах. Про високу оцінку й усвідомлення Б.М. Ступариком вагомого значення самоуправління для ефективного втілення ідей громадянського виховання свідчить і той факт, що для тем кандидатських робіт професор запропонував своїм аспірантам, зокрема, дослідження діяльності М. Галущинського та організації самоуправління в шкільництві Галичини, і на сьогодні маємо ці праці завершеними.

Стосовно вищезгаданої доповіді, то в ній професор особливо наголошує на необхідності педагогічного керівництва в самоуправлінні, яке передбачає визначення прав і обов’язків виконавців, організацію їх систематичного навчання. Організуючи співробітництво учнів і педагогів, необхідно розглядати колектив дорослих і дітей як єдине ціле, соціальну систему відносин. При цьому вчений наголошує на необхідності враховувати те особливе, специфічне, що притаманне педагогам і учням зокрема. Згуртованість педагогічного колективу проявляється в єдиному підході до колективу учнів, побудованому на глибокій повазі до особистості вихованця та прагненні всіх працівників створити умови для виявлення творчої самодіяльності учнів і її формування.

Б. М. Ступарик реалізував не лише теоретичні постулати громадянського виховання, але й багато в чому спричинився до цієї проблеми практично. У співавторстві зі Стельмаховачем М.Г., Іванцевим І.Д. та ін. розробив Концепцію виховної роботи зі студентами Прикарпатського університету [19]. Виступаючи на засіданнях, зборах, нарадах, пропагував ідеї громадянського виховання, необхідності виховання нових громадян-будівників Української держави. Цьому питанню присвячений, зокрема, його виступ на зборах АПН у Києві [5]. Активно відстоював необхідність відкриття української гімназії в Івано-Франківську як закладу для виховання української еліти – нового покоління громадян-патріотів, був незмінним членом опікунської ради гімназії, заступником її голови. Питання громадянського виховання піднімав на засіданнях Клубу української інтелігенції, Івано-Франківського осередку НТШ, товариства “Просвіта”, в роботі яких приймав активну діяльну участь, будучи членом цих товариств, демонструючи активну громадянську позицію.

Ініціював проведення низки конференцій в Прикарпатському університеті, на яких піднімалися питання виховання молодого покоління, його історичних витоків (“Ідея національного виховання в українській психолого-педагогічній науці ХІХ–ХХст.”, 1997; “Українська система виховання: проблеми, перспективи”, 1999; “Сучасна родина в системі самовідтворення української нації”, 2002; “Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей”, 2002 та ін.). Зрештою, сам життєвий приклад професора Ступарика Б.М. є достойним зразком служіння рідному народові, еталоном громадянина-патріота. Наприклад, ще в 1997р. гостро критикував обласну “Просвіту” за “інтелектуальний геноцид нації”, за те, що не виконує своїх завдань – “через просвіту народу забезпечити національну ідею”, пропонував “всіх об’єднати для будівництва Української держави” [8].

Таким чином, питання громадянського виховання сучасної молоді займає важливе місце в педагогічній спадщині Б.М. Ступарика. Цій проблемі присвячена низка його статей, виступів на конференціях, засіданнях, колегіях, зборах та ін. Перед дослідниками стоїть завдання вивчення творчої спадщини вітчизняного вченого з питань розвитку шкільництва Галичини, персоналій, андрагогіки, опіки над дітьми та молоддю, реформування системи

освіти та ін. Стосовно теми нашої статті, то подальші розвідки рекомендуємо проводити з питань вивчення практичної діяльності професора Ступарика Б.М., спрямованої на вдосконалення громадянського виховання молодого покоління.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Задивлений у вічність. Спогади про Людину, Патріота, Вченого. Упор.: Г.Дорошенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2003. – 80с.
3. Качкан В. Ступарикова педагогія // Обрії. – 2000. – №1. – С. 100–102.
4. Мій рідний край – Прикарпаття. – Івано-Франківськ: Плай, 2000.
5. Плекаймо будівника української держави. Виступ Ступарика Б.М. на зборах АПН України // Педагогічна газета. – 2000. – Січень.
6. Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки: Матер.пед.читань на пошану члена – кореспондента АПН України, д-ра пед. наук, проф. ПУ ім. В.Стефаника Б.М.Ступарика. – Івано-Франківськ, 2003. – 128с.
7. “Просвіта” Івано-Франківська: минуле й сучасне. – Івано-Франківськ, 2000.
8. Протокол засідання Клубу української інтелігенції від 19 лютого 1997р. – Івано-Франківськ, 1997.
9. Ступарик Б.М., Береговський З.Л. Виховна робота в гімназіях Галичини // Тези доповідей конференції “Школи нового типу: досвід становлення, технології і перспективи”. – Запоріжжя, 1993.
10. Ступарик Б.М. Виховання для потреб нації, держави, всієї людської цивілізації // Педагогічна газета. – 1997. – №5.
11. Ступарик Б.М. Виховні ідеали українців // Матеріали Всеукр.конфер. “Теоретико-методичні основи формування громадянина України”. – Полтава, 1993.
12. Ступарик Б.М. Громадянське виховання сучасної молоді // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. III. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 3-14.
13. Ступарик Б.М. Деякі питання національного виховання школярів // Обрії. – 1995. – №1.
14. Ступарик Б.М., Косик І.М. Окремі аспекти виховання учнів у сучасній школі. – Івано-Франківськ, 1994.
15. Ступарик Б.М. Національна ідея в працях українських педагогів 20-30рр. ХХст. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3.
16. Ступарик Б.М. Національна ідея як ціннісна орієнтація // Педагогічна газета. – 1998. – №6.
17. Ступарик Б.М. Національна школа – гарант процвітання і суверенності Української держави // Тези міжнар. конф. “Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на ХХІ століття”. – Чернівці – К., 1996.
18. Ступарик Б.М. Про мету національного виховання в Україні // Педагогіка і психологія. – 1996. – №2.
19. Ступарик Б.М., Стельмахович М.Г., Іванцев І.Д. та ін. Концепція виховної роботи з студентами Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 1997.
20. Ступарик Б.М. Шляхи реформування шкільництва в Україні // Філософія освіти в сучасній Україні. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1997. – С. 247-249.
21. Ступарик Богдан / “Просвіта” Івано-Франківська: минуле й сучасне. – Івано-Франківськ: Сіверсія, 2000. – 208с.
22. Українська педагогіка на межі тисячоліть: Матер. пед. читань на пошану члена-кореспондента АПН України, д-ра пед. наук, проф. ПУ ім. В. Стефаника Б.М.Ступарика. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – 188с.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ВОЛОДИМИРА НАУМЕНКА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Найбільш повне та репрезентативне дослідження освітньо-виховних феноменів минулого можливе лише у контексті розвитку національної педагогічної думки. Вивчення й аналіз персоналії як окремого предмета історико-педагогічного дослідження має важливе значення, оскільки особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи та висвітленням загальнопедагогічного досвіду певного періоду (О.Сухомлинська, 2002) [23].

Серед тих, хто працював на терені розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти та підносив українську педагогіку як невід'ємну складову національної культури у другій половині XIX ст. – на початку XX ст. гідне місце займав і Володимир Павлович Науменко (1852 – 1919) – учитель і методист, редактор і видавець, учений і політик, просвітитель і активний громадський діяч.

В.Науменко залишив значну педагогічну спадщину – підручники, посібники, програми, публікації в періодичній пресі, методичні розробки, цінні рукописи, епістолярію. Творча спадщина Володимира Павловича Науменка зацікавила багатьох сучасних дослідників. Так, окремі життєві факти та педагогічно-просвітницька діяльність висвітлюється у працях А.Дибби [2], І.Ільєнка [3], О.Макаренка [4], Н.Побірченко [21]. Аналіз діяльності В.Науменка як журналіста, редактора та видавця має місце у дослідженнях істориків Ю.Джеджули [1], І.Павлюк [18], М.Палієнко [19], Є.Панкової [20]. Наукові здобутки вченого частково подані в історичних розвідках О.Рибалка [22] та І.Усенка [24]. Метою даного дослідження є аналіз методичної спадщини Володимира Науменка, цінні відомості про яку містять архівні документи.

Теоретико-методичні підходи педагога охоплюють проблеми навчання і виховання учнів, а також науково-методичного супроводу навчального процесу.

Розглядаючи виховання як комплексний вплив на особистість з метою розумового, морального, естетичного та фізичного розвитку учня, педагог дотримувався виховного ідеалу, що ґрунтувався на загальнолюдських та національних цінностях. Пріоритети надавалися гуманності, творенню добра та боротьбі зі злом, християнському братолюбству, скромності, потягу до правди, краси і любові, чесності, гідності, працьовитості; особливого значення надавалося знанню рідної мови, історії, літератури, почуттям патріотичного обов'язку, любові до рідного, праці на користь суспільству (“Отечественный язык как предмет гимназического курса” (1881) [10], “О задачах преподавания отечественной словесности” (1888) [8], “Литературный русский язык в школах тех местностей, в которых он не является родным языком” (1889) [17]).

Педагог наголошував на необхідності розвитку самостійності у навчанні, особливо самостійності у мисленні, аргументуючи такий підхід тим, що школа покликана готувати своїх вихованців до дорослого життя з усіма його труднощами і негараздами. Наставники ж повинні навчити дитину вирішувати життєві проблеми, а не лише оберігати від них. “Виховання не обмежується школою, людина повинна постійно вдосконалюватися у житті, і тут дитина може зустріти багато труднощів, від яких прийде у відчай, якщо не буде привченою до самостійної праці”, – пояснював В.Науменко [16: 14].

Розумовий розвиток, за В.Науменком, залежить від сили впливу фактичних знань, від рівня їх усвідомлення. Якість виховного впливу залежить від процесу переведення несвідомо отриманого сприйняття в коло свідомої розумової роботи [8: 3].

Серед засобів морального виховання В.Науменко чільне місце відводив навчальним предметам. З огляду на значення морального виховання у процесі формування особистості, він підкреслював: “Виконання цього завдання, окрім науки богословської, лежить на всіх шкільних науках з області гуманітарних знань, але напевно чи не найбільше сприяють виробленню моральних ідеалів... вітчизняна історія та вітчизняна література” [8: 9].

З метою досягнення максимальної ефективності у процесі морального виховання педагог вважав необхідним дотримуватись якомога більш повної відповідності між історичною правдою та висвітленням її в художній літературі. Тільки за такої умови, зазначав він, навчальний матеріал матиме виховне значення. “Наскільки факти історії перевіряються, доповнюються і висвітлюються фактами літературними, – писав він, – настільки останні спираються на перші, як наслідок спирається на причини” [8: 5]. Зважаючи на такий підхід, В.Науменко вважав доцільним викладати історію попереду літератури [8: 5].

Формуванню почуття прекрасного, вихованню естетичного начала у людини, Володимир Павлович відводив особливе місце. В.Науменко вважав, що естетика має місце у будь-якій творчій діяльності: у праці, навчанні, у щирих, здорових, гуманних стосунках у колі вчителів та учнів.

Одним із завдань естетичного виховання, за В.Науменком, є виховання естетики мовлення. Реалізація цього виховного завдання може відбуватися у процесі навчальної діяльності на всіх уроках шкільного курсу, але чи не найбільше – на уроках рідної мови. Педагог наголошував на силі впливу “дару слова”. “Витонченість мови, – пояснював В.Науменко, – досягається не стільки розумом, скільки особливим відчуттям, на розвиток якого і треба спрямувати вроджену здібність людини володіння словом. Для досягнення цієї естетичної риси вихованості варто використовувати літературні твори вітчизняних письменників, які “...маючи найрізноманітніші відтінки стилів, найрізноманітнішу тональність, мимоволі сприяють розвитку в душі такого естетичного почуття, ...яке служить головним засобом витонченості мовлення” [8: 16].

В.Науменко був прихильником виховного значення будь-якого навчального предмета. Педагог вважав, що навчальний і виховний процес – це єдиний процес. Справжнього громадянина, на його думку, можна виховати, вміло пов’язуючи навчання і виховання в одне ціле. Офіційна освітня політика того часу поділяла навчальні предмети на “освітні” і “виховні”. Так, рідну мову як предмет разом з предметами Закону Божого, математики, історії, географії і природознавства за міністерською системою освітніх категорій було віднесено до так званих “освітніх”, а до “виховних” – фізичне виховання, малювання, ручну працю тощо. В.Науменко з цього приводу зазначав, що “всі предмети є освітніми і в той же час виховними, причому кожний з них повинен бути вивченим і стосовно теорії, і стосовно практики” [14: 3].

Реалізація виховного ідеалу В.Науменка вимагала, насамперед, формування творчої особистості вчителя. На його думку, справжній наставник вихованців повинен бути високоморальною особистістю, тонким психологом у стосунках з вихованцями, поважати особистість дитини, вміти належним чином спрямовувати активність учнів, відчувати відповідальність за них перед суспільством, бути закоханим у свою справу. До того ж, учитель-вихователь зобов’язаний досконало володіти своїм предметом та постійно підвищувати власну педагогічну майстерність. В.Науменко підкреслював важливе значення української національної школи як однієї з умов оптимального досягнення його виховного ідеалу (“Национализация школы в Украине” (1917) [6]).

Аналіз методичної спадщини В.Науменка показав, що основними принципами, яких, на думку педагога, варто дотримуватись у процесі навчання, є принципи природовідповідності, виховуваності, свідомості й активності учнів у навчанні, доступності навчання, оптимального темпу навчання, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Педагог акцентував увагу на методах навчання (“Педагогические курсы 1897 года в г. Пирятине” (1897) [11]). Серед основних методів навчання В.Науменко називає такі: акроаматичний, евристичний, катехізисний, деїктичний.

Метод акроаматичний або лекційний, розповідний, рідко застосовувався в тогочасній школі; здебільшого організація навчання за акроаматичним методом мала вигляд невеликих розповідей вчителя про нові факти.



Евристичний метод мав на меті сприяти пошуку і знаходженню дітьми відповідей на поставлені питання. На практиці, як зазначав В.Науменко, цей метод використовувався досить часто. Як один з варіантів – при роботі над загадками.

Катехізисний метод, або опитувальний – спосіб організації навчального процесу у вигляді постановки питань і пошуків відповідей на них з приводу вже знайомих фактів. В.Науменко конкретизує даний метод як метод узагальнюючих питань, які застосовувались частіше для отримання хороших відповідей.

Метод деїктичний тлумачився В.Науменком як спосіб пояснення шляхом демонстрації, “показовий метод”. Застосовувався при наочному навчанні з використанням наочних посібників: дійсних предметів, моделей, атласів, малюнків [11: 10].

У ході дослідження було визначено, що в основу поданої В.Науменком класифікації методів навчання покладено їхню відмінність за джерелом знань: словесні (акроаматичний, евристичний і катехізисний) та наочні (деїктичний). Методист наголошував на необхідності комплексного використання основних методів навчання для забезпечення учнівської активності на всіх етапах уроку.

Встановлено, що особливу увагу В.Науменко приділяв методам навчання російської грамоти. У своїх методичних посібниках він розглядав такі з них, як буквений, складовий та звуковий, віддаючи перевагу останньому. Методист вважав, що буквений та складовий методи мали певну недосконалість. Зокрема, для буквеного методу характерна недостатня робота думки і надмірна робота пам’яті; сповільненість та недостатня свідомість навчання; для складового – непідготовленість дитячого мислення до широкого абстрагування, сповільненість і неусвідомленість роботи. Позитивною ознакою складового методу В.Науменко вважав можливість самостійної діяльності учнів.

Як оптимальний для успішного навчання грамоти методист виділяв звуковий синкретичний метод, керуючись, насамперед, принципом природовідповідності. Важливим аспектом у навчанні грамоти як першого моменту синкретичного методу В.Науменко вважав підбір звуків і букв для вивчення. Він ставив певні вимоги такого добору:

1. При вивченні звуків і букв керуватися правилом нарощування труднощів, тобто переходити від легшого до важчого (тут варто враховувати важкість звуків для вимови і букв для написання); В.Науменко вважав природовідповідним починати вивчення букв у зображенні письмовим шрифтом, щоб діти спочатку навчилися писати букву, а потім читати її [16: 75].
2. Добирати звуки, “...які містили б логічний матеріал, тобто не були б звуками без значення, а давали можливість складати слова, зрозумілі дітям”, – відзначав В.Науменко [16: 71].

Щодо другого моменту синкретичного методу, об’єднання різних наук, що входять у цикл навчання, то В.Науменко головну ідею тлумачив як “...концентрацію всього навчального матеріалу, тобто розміщення всіх наук навколо одного центру” [16: 72]. Центром початкового навчання методист називав рідну мову, навколо чого групуються інші знання. Зв’язок цей В.Науменко подавав так:

1. Наочна бесіда є засобом розвитку дитячого мовлення;
2. Введення малювання для зручності при наочних бесідах;
3. Для розвитку мовлення необхідно знайомити учнів з художніми творами письменників (як засіб педагог подає вивчення віршів напам’ять). Вивчення віршів, які покладені на музику, поєднується із співами, основами Священного писання і арифметикою [16: 73].

Цей метод В.Науменко характеризував за такими ознаками: спільне навчання письму і читанню (так званий “метод письма-читання”); приєднання до письма і читання інших елементів загальної системи початкового навчання (лічба, релігієзнавство, малювання, співи) (Беседи о методах обучения русскому языку на педагогических курсах (1898) [16]).

Окремо методист розглядав частковометодичні прийоми навчання грамоти (буквоз’єднувальний, буквороз’єднувальний, складоз’єднувальний, складороз’єднувальний,

звукоз'єднувальний, звукороз'єднувальний), аналізував їх та давав супровідні методичні рекомендації щодо їхнього використання.

У процесі навчання письма методист виділяв наступні прийоми: прописування елементів букв та з'єднань, письмо слів під диктовку з попереднім звуковим аналізом з метою попередження помилок, письмо в прописах, диктанти.

У читанні В.Науменко виокремлював такі три елементи, як послідовне складання менших фонетичних одиниць у більші; усвідомлення думки, яка виражається словами; виразне відтворення написаного вголос. Відповідно до цього, методист дотримувався трьох аспектів навчання грамоти: читання механічне, свідоме, витончене (евфонічне). Дотримуючись основних дидактичних принципів, В.Науменко розробив план навчання грамоти та здійснив добір вправ, розподілених на наочні, усні та письмові. Окреме місце у колі науково-методичних інтересів педагога займали питання граматики російської мови.

В.Науменко вважав, що для забезпечення ефективності навчання дітей велике значення мають якісні та багаті за змістом підручники. У зв'язку з цим він приділяв особливу увагу аналізу букварів та книг для дитячого читання.

У своїх методичних розробках В.Науменко окремо для кожного класу початкової школи сформулював мету читання стосовно виразності, швидкості та розвитку мовлення. Методистом детально проаналізовані усі послідовні етапи роботи над різними жанрами літературних творів. Зокрема, педагог акцентував увагу на методиці роботи над прислів'ям, загадкою, казкою, віршем, оповіданням. Визначаючи характер та вплив статей шкільних хрестоматій на розширення кола знань учнів їх придатністю для морального та естетичного виховання, В.Науменко розділяв їх на три види: ділові, побутові чи моральні, художні. Особливу увагу педагог звертав на методику роботи над діловими статтями, серед яких він виділяв природничо-наукові, географічні та історичні.

Методична діяльність В.Науменка також була спрямована на процес підручникотворення та методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Програми, підручники та посібники за його авторством стосувалися передусім викладання рідної мови, спочатку російської як загальнодержавної, а з плином часу та суспільно-політичними і культурними перетвореннями – й української (“Примерная программа преподавания русского языка в низших классах Киевской 2-ой гимназии (1894) [13], “Примерная программа предмета русской словесности в курсе мужских классических гимназий” (1896) [12], Программа преподавания предмета русского языка и словесности в средней школе и объяснительная записка к ней [14], “Обзор фонетических особенностей малорусского языка” (1889) [9], “Загальні принципи українського правопису” (1917) [5], “Руководство для изучения украинского языка в русских школах” (1918) [15], “Нові матеріали для історії початків української літератури XIX в.” (1918) [7]).

Підручники В.Науменка укладалися за принципом “від відомого до невідомого”. Вони мають яскраво виражений та національно спрямований емоційно-ціннісний компонент. Науковий підхід, вправи творчого характеру, приклади з творів українського літературного мистецтва – ці та інші ознаки були характерними для підручників та посібників за авторством В.Науменка.

Праці методиста мали вагоме значення у розвитку дидактики та методики навчання російської та української мов, створенні української національної школи. Теоретико-методичні підходи В.Науменка до організації навчально-виховного процесу мали інноваційний характер, відрізнялися демократичністю та гуманізмом, оскільки, насамперед, були зорієнтовані на особистість учня, його повноцінний та максимальний розвиток.

Отже, теоретичні положення, висновки та рекомендації педагога є цінним і помітним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної думки. Ідеї В.Науменка представляють значний інтерес для працівників освіти як такі, що можуть мати творчий розвиток та творче застосування у навчально-виховній роботі.

Проведене дослідження не висвітлює усіх сторін проблеми. Перспективним є порівняльний аналіз педагогічних ідей В.Науменка та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Джеджула Ю., Панкова Є. Володимир Науменко. Історичний портрет // Освіта. – 1993. – 6 січня.
2. Диба А., Щербанюк І. Повернення з небуття // Київський вісник. – 1993. – 6 березня.
3. Ільєнко І. Володимир Науменко (1852–1919) // Літературна Україна. – 1992. – 6 серпня.
4. Макаренко О. Педагог, просвітитель, гуманіст // Рідна школа. – 2002. – № 8–9. – С. 67–70.
5. Науменко В. Загальні принципи українського правопису. – К.: Українська школа, 1917. – 16 с.
6. Науменко В. Национализация школы в Украине // Киевская мысль. – 1917. – 23 марта. – № 81.
7. Науменко В. Нові матеріали для історії початків української літератури ХІХ віку. – К.: 1918. – 81с.
8. Науменко В. О задачах преподавания отечественной словесности. Речь, произнесенная на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 4 октября 1888 года. – К., 1888. – 16 с.
9. Науменко В. Обзор фонетических особенностей малорусской речи. – К., 1889. – 90 с.
10. Науменко В. Отечественный язык как предмет гимназического курса. Речь, читанная на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 30 сентября 1881 года. – К., 1881. – 26 с.
11. Науменко В. Педагогические курсы 1897 года в г.Пирятине. – Полтава, 1897. – 110 с.
12. Науменко В. Примерная программа преподавания предмета русской словесности в курсе мужских классических гимназий. – К., 1896. – 31 с.
13. Науменко В. Примерная программа преподавания русского языка в низших классах Киевской 2-й гимназии. – К., 1894. – 31 с.
14. Науменко В.П. Программа преподавания предмета русского языка и словесности в средней школе и объяснительная записка к ней. – Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім.В.І.Вернадського (далі ІР НБУ ім.В.І.Вернадського). – Ф.І. – №633/299. – 67 арк.
15. Науменко В. Руководство для изучения украинского языка в русских школах. – К., 1918. – 67 с.
16. Науменко В.П. Беседы о методах обучения русскому языку на педагогических курсах. (Записи слушателей). – ІР НБУ ім.В.І.Вернадського. – Ф.І. – № 872. – Арк.1–140.
17. Науменко В.П. Литературный русский язык в школах тех местностей, в которых он не является родным языком. – ІР НБУ ім.В.І.Вернадського. – Ф.І. – №634/1300. – 7 арк.
18. Павлюк І. Володимир Науменко (1852–1919) // Українська журналістика в іменах. – Львів, 1996. – Вип.3. – С.225–227.
19. Палієнко М. Повернення із забуття: портрет вченого, журналіста, видавця Володимира Науменка. – К., 1998. – 42с.
20. Панкова Є.В. Володимир Науменко (1852–1919) // Український історичний журнал. – 1998. – №6. – С.90–101.
21. Побірченко Н. Творчість і трагедія Володимира Науменка // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.41–46.
22. Рибалко О.А. УАН в обороні діячів культури (1919–1920) // Слово і час. – 1990. – №12. – С.76–80.
23. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.10–15.
24. Усенко І. “Співробітник з окремим дорученням” // Вісник НАН України. – 1994. – №5. – С.79–83.

## **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОБРОЧЕСНОСТІ В АНТИЧНІЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ**

Проблема виховання доброчесності тісно пов'язана з питанням **морального виховання**, що посіло чільне місце як основна характеристика особистості серед категорій теорії виховання. Це соціальне явище, що підпорядковане законам суспільного розвитку, слід розглядати як процес, функції якого здійснюються за іманентними закономірностями.

Грунтовний аналіз таких документів, як “Концепція виховання підрастаючого покоління суверенної України”, “Концепція безперервної системи національного виховання”, “Концепція національного виховання”, “Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні”, Державна національна програма “Освіта”(Україна ХХІ століття), Державна національна доктрина розвитку освіти і науки в Україні, доводить єдність двох головних чинників виховання: “... ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості” [1; 3] та соціальних чинників як умови розгортання їх успадкованих можливостей. Принцип та головна мета національного виховання передбачають формування національної духовності дитини шляхом вивчення історії, літератури, етнографії, географії рідної землі, вірувань та народних традицій пращурів, відродження української родинно-побутової культури. Особлива місія надається розвитку національної свідомості, шанобливому ставленню до законів України, до національної символіки, залученню до найважливіших загальнолюдських цінностей – ідеалів добра і справедливості, правди і доброзичливості, краси і милосердя.

Моральне виховання, духовний розвиток особистості вивчаються у сучасній педагогіці (О.Вишневський, Ю.Гуров, О.Губко, І.Дубровіна, О.Дробницький, М.Євтух, І.Єрмаков, А.Прихожан, Ю.Руденко, В.Руденко, С.Рубінштейн, О.Сухомлинська, О.Столяренко) і психології (В.Аверін, І.Бех, Л.Божович, Б.Братусь, М.Боришевський, І.Булах, З.Карпенко, О.Киричук, В.Кузь, І.Кон, С.Максименко, М.Савчин, І.Сінгаївська, І.Степаненко, Є.Суботський, Т.Титаренко, С.Тищенко, П.Чамата). Ці дослідження висвітлюють проблеми становлення і розвитку історико-педагогічної думки в Україні, що сприяють процесові відродження змісту, форм і методів національного, морального та духовного виховання.

Сьогодення України можна схарактеризувати як період відродження держави, формування національно-культурної свідомості українського народу. Тож перед сучасною школою постало нагальне завдання – “забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [1; 3].

Категорію “доброчесності” можна розглядати з різних точок зору. **Цивілізаційний, конкретно-історичний, культурологічний, синергетичний, системний та герменевтичний** підходи до тлумачення її дозволяють нам звернутися до найдавніших філософських джерел, які розгортали низку програм виховання доброчесної особистості, що лягли в основу сучасного підходу до морального виховання дітей. Особливо цінний педагогічний досвід виховання доброчесності міститься у творах античних філософів і педагогів, тому перед нами стоїть **мета** дослідити їх філософсько-педагогічну спадщину щодо категорії “доброчесність”.

Давньогрецький філософ Сократ (469–399 рр. до н.е.) найголовнішим для людини вважав виконання етичних норм і формування у неї доброчесності: “Я тільки те й роблю, що ходжу і переконую кожного з вас, і молодого і старого піклуватися перш за все не про тіло і не про гроші, а про душу, щоб вона була якнайкраща” [2: 77]. Мислитель вважав, що душа – це начало, спроможне на мудрість і дурість, добро і зло; вона є вмістищем характеру. Свою місію Сократ вбачав у спробі зробити людей кращими, переносючи центр тяжіння на

інтроспекцію і самоздійснення, бо особисте щастя людини залежить не стільки від фізичних або зовнішніх благ, скільки від знання про належний спосіб дій. Увага мислителя була прикута до дослідження справжнього блага, з'ясування користі блага для індивіду, яке ми розуміємо як цінності, “тобто утворення, в основі яких лежать почуття людей” [3: 14]. Іманентне “Я” людини розумне і моральне, бо вона спроможна розрізняти добро і зло. Тому філософ обґрунтовує просту формулу істинного блага: **знання** забезпечує шлях до нього, проходячи який, людина у **добротворенні** набуває **мудрості** і стає **доброчесною**. Сократ підкреслював, що доброчесна людина буде справедливою і порядною, треба тільки пояснити їй, що таке доброчесність: “Всі вчинки, які ґрунтуються на доброчесності, прекрасні й добрі” [4: 46–47]. За свідченням філософа Ксенофонта, сам Сократ був надзвичайно доброчесним [4: 162].

На морально-етичних концептах Сократа побудував свою моральну систему його учень Платон (427–347 р. до н.е.). Широта поглядів філософа дозволила йому обґрунтувати категорію “доброчесність” і доброчесну поведінку. У творі “Визначення” зроблена спроба дати стисле пояснення 186 поняттям, що охоплюють різні аспекти людського мислення і життєдіяльності. Значна кількість визначень стосується саме чеснот, доброчесності.

Платон визначає доброчесність як “найкращий стан [душі], властивість смертної істоти, що гідна похвали сама по собі; схильність вважати благом те, що маєш; справедливе ставлення до законів; стан, що вимагає надзвичайно серйозно говорити про предмет бесіди; стан, спрямований на благопристойність” [5: 428]. Так, на його думку, трьома частинами душі відповідають три найголовніші чесноти: розумній частині – мудрість (Sofia), вольовій – мужність (Andreia), імпульсивній – поміркованість (Sofrosine). Останнє поняття “софросіне” у грецькій мові досить багатозначне і може означати “стриманість”, “обачливість”, “розсудливість”. Платон називає і четверту чесноту – справедливість (Dikaiosyne), що покликана згармонізувати усі три перші й цим самим утримувати рівновагу, спокій і здоров'я душі.

У підручнику платонівської філософії Альбіна ми зустрічаємо більш детальне пояснення доброчесності і її складових. Головними питаннями етики Платона є питання про благо, тобто цінності. Найбільше благо – розум, здібність до мислення, а інші блага – здоров'я, сила, краса, багатство – залежать від доброчесності, “без якої все ... виявляється злом” [5,464]. Платон вважав, що “чесноти благопристойні самі по собі” [5: 465], тому вони є благом, бо чесноти прекрасні, вони прикрашають людину. У творі “Держава” Платон підкреслює, що доброчесна людина стає богоподібною.

У діалозі “Алківіад Г” мислитель підкреслює, що людина, котра позбавлена чеснот, є неосвіченою; перш ніж управляти іншими, треба навчитися управляти собою, пізнати свою душу. У діалозі “Федон”, продовжуючи думку про благо, Платон зазначає: “А найщасливіші і блаженні ті, що йдуть найкращою дорогою, – це ті, хто досяг успіху у чесноті, котра корисна народу і громадянам...” [5: 466].

Однак, Платон з твердістю запевняє, що “доброчесність є річ божественна, вона є найдовершенішим і найпрекраснішим у душі, завдяки чому людина набуває благочинності, рівноваги і поважності в розмовах і справах...” [5: 467].

Платон пропонує навчитися розрізняти головні чесноти і другорядні: головні пов'язані з розумним началом (мужність, мудрість, поміркованість, справедливість), а другорядні – з почуттями. Ці чесноти людина набуває завдяки розумному способу життя і вихованню: “Чеснота повинна бути чимось добровільним, оскільки вона виникає в силу якогось гарячого, шляхетного і завзятого скерування” [5: 469].

Учень Платона – Аристотель (384–322 р. до н.е.) автор великої кількості філософських творів, які відрізняються зрілістю наукової думки і розробленістю філософської термінології.

Значна кількість творів філософа присвячена етиці і доброчесності, зокрема Аристотель уважно розглядає чесноти і зауважує, що всі душевні рухи він розподіляє на три складові: афекти (pathe), здібності (dynameis) і набуті риси (hexeis). “Чесноти повинні

відноситися до однієї з цих груп”, – пише він і після ретельних роздумів зазначає: “... якщо чесноти ні афекти, ні здібності, то залишається лише визнати їх **набутими** якостями душі” [5: 459]. Філософ розмірковує над сутністю кожної чесноти і над шляхом її набуття: “Необхідно зазначити, що усіляка чеснота доводить до довершеності те, чеснотою чого вона є...” [5: 460]. Кожну чесноту треба вважати золотою серединою, бо “доброчесність є середина”, і мислитель дає визначення категорії “чеснота” – “... свідомо надбана якість душі, яка є суб’єктивною серединою і визначається розумом...” [5: 462].

Трактат Аристотеля “Нікомахова етика” містить вчення про мораль і добродетельність. Цей твір надає практичні поради щодо правильної поведінки. Перш за все, моральність за Аристотелем, має право свободи вибору: кожен обирає собі чесноти, бо людина є істота моральна. Трактат закінчується роздумами про моральний ідеал, куди увійшли такі чесноти як мужність, поміркованість, щедрість, великодушність, правдивість, спілкування, люб’язність, стриманість, справедливість. Останню чесноту – справедливість – філософ виокремив особливо, присвятивши їй всю п’яту книгу етики. Філософ стверджував, що справедливість “все вимірює і визначає” [5: 464].

Багато думок Аристотеля настільки глибокі і вірні, що до них неодноразово зверталися теоретики моралі різних епох.

У контексті наших пошуків важливим є погляд античних стоїків на чесноту і добродетельність. Стоїцизм – один з основних філософських напрямків елліністично-римського періоду історії античної філософії. Стоїки запевняли, що найвища мета людини – життя у злагоді з природою, тобто добродетельне життя. Стоїк Хрисипп у першій книзі про цілі говорив, що жити добродетельно – те саме, що жити, виходячи з надбаного досвіду знання того, що відбувається в природі, так як наша природа є часткою загальної природи, тому треба жити правильним розумом [5: 493].

Стоїк Діоген Лаертський підкреслював, що “чеснота – це спокій душі, вона існує сама по собі... В ній щастя, так як душі необхідно перебувати у згоді з усім життям” [5: 494]. А добродетельна поведінка – це поведінка приємної всім людини, яка справедлива, шаноблива, поміркована.

Стоїки підкреслюють, що чесноти супроводжують одна одну і той, хто має хоч одну чесноту, надбає з часом інші, бо основи у них спільні. Кожна чеснота має справу з чимось конкретним; наприклад, мужність – з тим, на що треба вирішитися, поміркованість – з тим, що потрібно робити, а що ні. Поміркованість супроводжує допитливість, стриманість – порядність і скромність, справедливість – безпристрасність і порядність, мужність – постійність і твердість. До всіх цих чеснот стоїки ще додають діалектику і фізику, бо вони не дозволяють людину ввести в оману.

Філософські погляди Демокріта (бл.470 р. до н.е.), його морально-етична система – це відповіді на повсякденні практичні життєві питання: як стати добродетельною людиною, чому треба бути добродетельним? Не від природи походить добро і зло, стверджував мислитель, а добродетельність не є вродженою: **люди приходять до пізнання добра і зла, до вибору правильної поведінки через виховання**: “Більшість людей стає добродетельними скоріше від тренування, ніж від природи” [6: 173]. За Демокрітом найголовнішим завданням виховання є навчити людину “благому стану духу” – евтимії: “Це такий стан, при якому душа знаходиться у спокої і рівновазі, її не хвилюють ніякі страхи, забобони або переживання” [7: 373], тобто мова йде про внутрішню гармонію людини. Найголовнішими складовими добродетельності Демокріт називає мудрість і помірність; саме мудрість “приносить дарунок” добре мислити, добре говорити і добре поводитися: “Треба привчити себе до порядності і добродетельних вчинків” [7: 163], – писав філософ.

Концептуального осмислення проблема добродетельності зазнала у творах філософа-ідеаліста Піфагора (VI ст. до н.е.), зокрема у “Золотих віршах”. Думки мислителя присвячені способу життя, який вимагає просвітленості, гармонійності, міри у вчинках, почуттях і думках, цнотливості, стриманості, миролюбності, поваги до старості, перевірки совісті.

Рівновагою для людської поведінки Піфагор вважав добродетель, а чеснотою “вічної гармонії” називав справедливість.

Давньогрецький мислитель Епікур (341–270 р. до н.е.) також розглядав проблему чеснот і добродетелі у контексті вчення про благо у творі “Епікур вітає Менекея” і підкреслював, що “найбільше благо це поміркованість... Від поміркованості беруть початок всі інші чесноти; вона вчить, що не можна жити приємно, не живучи розумно, морально і справедливо, і, навпаки, не можна жити розумно, морально і справедливо, не живучи приємно. Бо чесноти за природою з’єднані з життям приємним, і приємне життя відділити від них неможливо” [5: 357]. Поняття добродетелі мислитель пов’язував з метою людського життя і говорив, що “найвище благо легко виконувати і легко досягнути” [5: 358]. Епікур навіть вказує шлях досягнення добродетелі – справедливість. У творі “Головні думки” він зазначає: “Справедливість сама по собі не є чимось вагомим, але в стосунках між людьми... вона завжди є певною домовленістю про те, щоб не наносити одне одному шкоди і не терпіти її” [5: 358]. Добродетель філософ вважав основою душевного спокою, який приносить внутрішню насолоду, а щастя виростає з морального і фізичного здоров’я. Його вислови доводять вірність моральних переконань: “Людина може приємно жити лише тоді, коли живе розумно, помірковано, мужньо і справедливо” [8: 186].

Отже, антична філософія розглядала добродетель як моральну позицію особистості, як шлях до особистого вдосконалення, що дає людині наснагу існування, надихає на творче життя. Педагог і психолог В.Зеньковський у своїй праці “Основи християнської філософії” писав, що антична філософія була своєрідним богослов’ям, яке відповідало релігійній свідомості античного світу [9: 92].

Більшість розглянутих філософських поглядів давнини акцентують увагу на тому, що категорія “добродетелі” пов’язана з віруванням, з релігією, що знайде висвітлення у подальших наукових пошуках.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Нерсесянц В.С. Сократ. – М.: Норма, 1996. – 305 с.
3. Орлов Е.Н. Сократ. Платон. – СПб: ЛІО Редактор, 1995. – 326 с.
4. Иванов В.Г. История этики древнего мира. – СПб., 1997. – 254 с.
5. Антология мировой философии. В 4 т. – Мысль, 1969. – Т.1. – Ч.1. – 575 с.
6. Материалисты древней Греции. – М., 1955. – 382 с.
7. Лурье С.Я. Демокрит. – М., 1979. – 373 с.
8. Гончарова. Эпикур. – М., 1988. – 303 с.
9. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. – М., 1996. – 420 с.

**УДК 37. 011. 14.**

**Стражнікова І.В.**

### ***ІВАННА ПЕТРІВ ПРО ЧИТАННЯ ЯК ФАКТОР НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЕМІГРАЦІЇ***

Проблема читання художньої, науково-популярної літератури, преси, постійне вивчення читацьких інтересів дітей та молоді знаходиться в полі зору науковців, соціологів, педагогів, істориків літератури та ін. Зокрема, на виховному впливі літератури на становлення особистості учня постійно наголошував Василь Сухомлинський. Він зазначав, що книга — це геніальний витвір людського розуму, який вводить вихованця у світ “інтелектуальних, естетичних і моральних цінностей” [9: 147], а читання — це “творення людини”, де педагог відіграє роль майстра-скульптора. Але, як засвідчує досвід роботи вчителів, не кожний педагог-скульптор може стати майстром, навіть коли намагається здійснювати цілеспрямований виховний вплив на школярів. Майстром стає той наставник,

який у процесі навчання спонукає дітей до самовиховання та самовдосконалення, основою яких є самоосвіта, що передбачає сформованість потреби в постійному читанні. Отже, проблема читання є однією з найважливіших для учнів і потребує невідкладного розв'язання у спільній роботі закладів освіти із сім'ями.

Безперечно, прилучення учнів до книжки є надзвичайно актуальним для сьогодення. Досить згадати слова В. Кременя, який наголошував, що **“всєбічна підтримка читання – стратегічно важливого елементу культури... є не лише освітньою, а й загальнодержавною проблемою”** [3: 7]. Про її значущість для суспільства на всіх етапах розвитку свідчить і той факт, що вона турбувала освітян у першій третині ХХ ст.

Проблема використання книги як засобу виховання української молоді постійно знаходилася в полі зору галицьких педагогів (О. Копач, А. Княжинський, Я. Кузьмів, М. Пачовський, Д. Петрів, М. Семчишин та ін.). Не можна оминати у цьому списку й вчительку Іванну Петрів, яка вважала читання важливим методом виховання, працюючи на батьківщині (1911–1944), а згодом на еміграції (1944–1971).

Вона особливо наголошувала на необхідності для дітей, які опинились на чужині, читання української книжки. На її переконання, прилучення молоді до читання на еміграції здатне запобігти культурній асиміляції. **“Лектура впливає дуже сильно на національні й релігійні почуття”**, – стверджувала І.Петрів [5: 10].

Висвітлюючи проблему засобів виховання, І. Петрів поряд з іншими (**“конкретик”** – наочність, радіо тощо) виокремлювала літературу для вивчення на уроці і для позакласного читання. На її думку, прилучення дітей до кожної з них – тої, яка в школі **“контрольована і проводиться на основі навчальних програм”**, а також домашньої лектури, яка **“не підпадає школі і за неї відповідають батьки”** є дуже важливим [5: 9].

Перебуваючи на еміграції в Бельгії (1945–1954) і не маючи можливості безпосередньо впливати на виховання української дитини в чужомовному середовищі, відлучена від шкільної роботи, Іванна Петрів присвятила себе літературній творчості. Вона написала цілу низку поетичних та прозових творів, які вважала дійовим засобом виховання української дитини. За кордоном Петрів дописує до журналів **“Християнський голос”**, **“Голос Христа Чоловіколюбця”** під своїм прізвищем, а частіше – під псевдонімами Христа, Денисиха, Тітка Іванка та ін. Для всіх її творів характерними були патріотична спрямованість і палке бажання виховати маленьких читачів у релігійному дусі [8].

Саме цим можна пояснити велику увагу, яку приділяла Іванна Петрів написанню власних творів для дітей та дорослих. **“Попри свою щоденну працю, – зазначалося у газеті “Вісті” (Бельгія) [4], – п. Петрів знаходить час на письменницьку й журналістську діяльність”**. За свідченнями сучасників, вона писала **“щовечора з 8 до 12 години”** [10].

Опинившись на еміграції в Канаді (1954–1971), талановита педагог, використовуючи різні методи психолого-педагогічного дослідження, продовжує пошук шляхів використання української книжки у вихованні молоді, формування в неї потреби в постійному читанні, озброєння дітей технікою читання. Так, висновки про негативне ставлення шкільної молоді за межами України до рідномовної книжки, вона робила на підставі анкетувань, бесід, спостережень і т.д., а також аналізу та узагальнення запитань батьків до **“Виховної поради”**, яка функціонувала на сторінках газети **“Вільне слово”** (Канада) під її керівництвом. Наприклад, у 1963 р. один із батьків написав: **“Мій син має 12 р., ходить до рідної школи, говорить і читає добре українською мовою, але не хоче читати українських книжок. Каже, що це його не цікавить”**. Іванна Петрів дала розгорнуту відповідь батькові, де, зокрема, зазначала: **“Якщо дома розговорною мовою не є українська, так ця мова буде для дитини чужа, навіть тоді, як дитина вміє цією мовою говорити і читати... З вашої сторони, батьку, треба багато посвяти, незважаючи на вашу втому. Дайте гарний приклад зацікавлення книжкою, а ваш син піде вашими слідами”** [1]. Отже, мова йде про приклад батьків, як метод розв'язання проблеми.

Проблемі розвитку в дітей потреби в читанні присвячене оповідання І.Петрів **“Затроєні душі”** [6], побудоване на розмові **“пароха”** (священника – *І.С.*) із двома знайомими



панами – Андрієм і Михайлом. Розмова присвячена надзвичайно болючому питанню: “Як вибити нашим дітям із рук нездорову “брукову” літературу? Як запобігти, щоб ці маленькі не попали в цю пошесть? Що їм дати такого, щоб полонило їхні думки, зацікавлення, фантазію?”

Міркування І. Петрів про книжку та її виховне значення багато в чому збіглися з метою “Двомісячника української дитячої книжки” (ДУДК), оголошеного Об’єднанням працівників дитячої літератури (Канада) в листопаді – грудні 1967 р. В оголошенні зазначалося, що “українська книжка є:

1) скарбницею величних духовних і культурних надбань українського народу, від яких залежить наше існування як свідомої спільноти у вільному світі;

2) незаступним засобом формування ідейного світогляду та зразкового характеру багатомовного Українця – громадянина будь-якої країни світу;

3) корисним доповненням і завершенням всесторонньої модерної освіти і, врахувавши, що існування та розвиток української дитячої літератури (книжки і преси) залежать від розуміння її ролі та підтримки з боку всього рідного громадянства” [2].

Іванна Петрів з болем у серці стверджувала: “Сьогодні діти і молодь не читають книжок. Не мають жодного зацікавлення, не чують ніякої приємності в читанні, а тим самим сьогоднішній молоді бракує цього “читання”, котре доповнює освіту, дає широкий світогляд і всесторонній погляд на життя” [7: 13]. Роблячи такий висновок, І. Петрів спиралася на результати анкетувань, які проводили педагоги серед учнів середніх шкіл. Як було з’ясовано, великий відсоток молоді не знав географії, історії, літератури, і навіть тогочасних політичних чи економічних подій, про котрі легко можна було довідатися з газет [7: 13].

Головними причинами небажання дітей читати І. Петрів вважала:

1. Відсутність у школярів сформованої терпимості та вміння змушувати себе думати; бажання сприймати все легко, в “готовій і сконденсованій формі”, іншими словами — “духовне ленівство” [6: 33].

2. Несприйняття молоддю поважних дискусій, зведення їх до розмов “про забави, страї, авта, ковбойські хуліганства, про неморальні сцени в кіно, а вже в найкращому випадку про спорт – нехтування молоддю класичними книжками, творами на глибокі моральні, суспільні та релігійні теми, надання переваги темним типам, бандитам, грабіжникам і т.д. Між тим, зазначала І. Петрів, “в сьогоднішніх часах є така сила-силенна прерізних приманчивих видань, які затроюють душу дитини” [5: 9].

3. Зацікавленість учнів старших класів “коміксами”, що, за словами Іванни Петрів, є вбивниками духа молоді своєю формою і змістом” [5: 13]. За її словами, “коміксові ілюстрації, розкислені на дешевий ефект, далекі від будь-якої мистецької вартості, розбуджують буйну дитячу і юнацьку фантазію аж до хворобливого стану. Короткий зміст заспокоює цікавість дитини і перериває її духовний голод, як цукерок перериває фізичний голод, вносячи до організму так звані в медицині “порожні калорії”. Комікси – це ті порожні вартості для Духа дитини, які вбивають у ньому раз на завжди зацікавлення до читання справжніх літературних творів” [5: 13]. Комікси, вважала І. Петрів, користуються популярністю тому, що “дитина диветься на ці малюнки іншими очима, ніж ми. Пестрі барви, дивовижні обличчя, шалені рухи, загадочні ситуації розпалюють уяву дитини, збуджують цікавість і дітям це подобається, бо воно інше, як щоденне одноманітне життя. Короткими і примітивними реченнями поданий зміст, не змушує дитини багато читати й думати” [6: 33]. Крім того, зацікавлення “коміксами”, які прославляють “вбивників, злочинців, бандитів, які там виступають як невловимі герої”, є, за твердженням педагога, однією з причин великої кількості злочинів серед юних [6: 34].

4. Недостатню кількість цікавих для учнів книжок у шкільній бібліотеці: “...книжки зо шкільної бібліотеки ... товаришки в школі позичають одна одній...” [6: 33].

5. Прилученість дітей до кіно, в якому, замість читання книжки, де учень мусить власною фантазією відтворювати дійсність, “маємо те все готове, буйніше і яскравіше ніж дитяча уява могла б собі відтворити на основі прочитаного” [7: 13].

6. Зловживання експериментальними методами навчання, якими “учитель подає готові знання учням, подібні не раз до солодкої пілюлі, котру учень проковтує без найменшого труда і ця пілюля мов наркотик заспокоює цікавість учня, присипляє його зацікавлення, послаблює апетит до глибших самостійних доходжень” [7: 13].

7. Гальмування батьками й вихователями бажання дитини самостійно діяти, “водячи її на мотузку дома як і в школі” [7: 14].

8. Відсутність контролю зі сторони батьків за тим, що читає молодь. “...Я не маю часу переглянути, що вона (дочка) читає...якісь веселі й дурні пригоди, діти те люблять, то нехай читають. Тільки спокою в хаті” [6: 33]. До цього І. Петрів додавала ще й небажання батьків прислухатися до порад та попереджень знавців з теорії виховання.

9. Недостатню зацікавленість школи, вчителів читанням дітей поза шкільною бібліотекою [6: 34].

10. Відрив школи від релігії, а “школа, – зауважує І.Петрів устами героя свого оповідання, – без релігії це як людина без душі” [6: 35];

11. Підтримка державою, за висновком І.Петрів, “злих” видань і авторів.

Такий стан із читанням українських дітей на еміграції постійно турбував педагогічну та культурно-освітню громадськість. Тому Петрів словами о. Пароха зауважує: “За всяку ціну треба нашу молодь і дітвору охороняти перед цею гниллю (низькопробною літературою – І. С.) як перед гангреною. Треба перестерегти батьків, треба їх усвідомити...” [6: 34].

Одним із шляхів подолання негативного ставлення дитини до читання, на думку педагога, є пояснення молоді й дітям того зла, яке “засілося на них у таких книжках”. Забороняти й карати учнів, попереджує авторка, не можна, бо “заборонений овоч манить”. Краще сформулювати тверде переконання, що читати такі твори небезпечно: доцільно “прочитати з дитиною одну, другу пригоду з коміксів, навчити її критично дивитися на вчинки людей, які там виступають, оцінити з дитиною ці вчинки з погляду християнської етики, нап’ятувати злочинність. Рівночасно дати дитині, як протиставлення, приклади справжнього героїства й пхнути в руки дитини добру книжку” [6: 34].

Привчати дитину до читання треба, на переконання І.Петрів, ще з початкової школи, “поки вона не засмокувала в коміксах, чи іншій бруковій літературі” [6: 35]. Так, наприклад, автор пропонує “учням третьої класу вивчати з історії про князя Ярослава Мудрого, подає їм назву читанки у шкільному підручнику, каже, де знайти потрібні ілюстрації й образи... Учитель відповідними питаннями контролює знання, справляє неправдиві поняття, зле зрозумілі вислови. У четвертій класі при вивченні географії учні послуговуються вже географічними картами, географічними журналами і т.п.” [7: 14].

Необхідно розвивати у дітей загальнонавчальні уміння й навички, тобто “в школі учень повинен навчитися працювати над здобуттям знання” [7: 13]. Для цього необхідно користуватися словниками, енциклопедіями, знаходити допоміжні матеріали в бібліотеках, музеях, зоологічних і ботанічних ділянках, серед природи, серед промислового чи торговельного життя і т.п.

Особливі вимоги висувала Іванна Петрів до авторів художніх творів, які повинні враховувати психіку сьогоденної дитини, її інтереси (“знайти цю тайну, яка полонює душі...”). Сюжет такої книжки, на її думку, “мусить бути побудований на основах християнської моралі й віри в Бога”, на темах, які “дає наша історія, наші визвольні змагання, табори праці, тюрми й заслання, а в них постава наших в’язнів...” [6: 34].

Авторка також наголошувала на необхідності клопотання перед державою про неприпустимість випуску низькопробної літератури, бо “як ми мовчимо, не робимо з цієї причини крику, не протестуємо, не шукаємо протизасобів, то хто ж толерує (видавців і авторів – І.С.), як не ми самі?” [6: 35].

Не оминула Іванна Петрів і питання підвищення відповідальності батьків за прилучення дітей до читання, враховуючи зацікавлення дитини. Педагог вважала, що доцільно “найперше освідомити дружину, потім прочитати з дитиною якусь добру й цікаву

книжку, завести з нею “гутірку” (розмову – *I.C.*) про зміст книжки, оцінюйте, порівнюйте моральні вартості героїв, їхні вчинки...” [6: 35].

Іванна Петрів, яка керувала “Виховною порадою” в газеті “Вільне слово”, створеною при Виховній комісії Світової Федерації Українських Жіночих Організацій для Канади, давала конкретні поради, як дати приклади зацікавлення книжкою і була впевнена, що, виконуючи їх, “син піде слідами батьків” [1].

У зверненнях до своїх земляків, що опинилися далеко від батьківщини, Іванна Петрів неодноразово наголошувала: щоб виховати доброго українця, справжнього патріота, треба об’єднати зусилля церкви, школи, громадських організацій, людей доброї волі, щоб допомогти дітям і молоді прилучитися до високоморальної літератури, “знайти чистий і чесний зміст життя” [6: 35].

Використовуючи різноманітні методи прилучення дітей до книжки, досвідчений педагог попереджала: ні в якому разі не слід категорично забороняти деякі твори, бо це викликало б саме протилежну реакцію – “людину манить заборонене, тим більше дитину, яка ще не вміє панувати над своєю волею” [5: 10]; а також радила поєднання читання з переглядом вистав в театрі, телепередач, культпоходами (в міру) в кіно, прослуховуванням радіо.

Як бачимо, Іванна Петрів постійно переймалася проблемами читання, вивченням змісту зацікавлень молодих людей; розробкою пропозицій вчителям, батькам, громадським діячам, церкві щодо позитивного розв’язання проблеми; написанням методичних рекомендацій, як навчити дитину читати; окрім того, стала автором низки оповідань для дітей. А головна ідея, якою позначений увесь педагогічний доробок галицької вчительки, – це переконання, що без постійного читання творів світової та вітчизняної (рідномовної) літератури не може бути сформована інтелектуальна, національно свідома особистість. Особливо важливо й актуально це було в умовах емігрантського життя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Виховна порада // Вільне слово. – 1963. – 12 жовт. – С. 8.
2. Двомісячник української дитячої книжки // Наша мета. – 1967. – Ч. 45 (4 листоп). – С. 3.
3. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. — 2002. — 28 груд. — С. 6–7.
4. На народній службі // Вісті. – 1951. – 15 січ. – С. 6.
5. Петрів І. Засоби педагогічного поступування // Життя і школа (Велика Британія). – 1962. – Ч. 3. – С. 9–13.
6. Петрів І. Затроєні душі // Світло. – 1957. – січ. – С. 33–35.
7. Петрів І. Чому шкільна молодь не хоче читати? // Світло. – 1956. – квіт. – С. 13–14.
8. Стражнікова І. Поетична творчість Іванни Петрів як засіб виховання української дитини на еміграції // Вісник Прикарпатського ун-ту. Педагогіка. – Вип. Х. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – С. 123–129.
9. Сухомлинський В. О. Хто і що виховує дитину? Що у вихованні залежить від вас, педагога, і що від інших вихователів? // Сто порад учителям. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 147–151.
10. Schill Florence. Finds Hard Work Eases Memories // The globe and (Канада). – 1956.

**УДК 37 (09)**

**Пастушенко О.В.**

### ***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.ПАРТИЦЬКОГО***

Процес становлення та розбудови сучасної української освіти, який здійснюється у відповідності з вимогами Закону України “Про освіту”, “Національної доктрини розвитку освіти”, державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, неможливий без

урахування вже напрацьованого і апробованого вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Важливого значення набуває вивчення, аналіз, узагальнення і творче використання досвіду українських педагогів і культурно-освітніх діячів другої половини ХІХ століття, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Педагогічна думка, як відомо, – персоніфікована, – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями. Саме тому теоретична спадщина визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого заслуговує на глибоке вивчення і науково-обґрунтовану оцінку, що збагатить теорію і практику сучасної освіти і виховання.

Проблемі національного виховання молоді в Україні в системі чинників усебічного впливу на особистість присвячені праці М.Стельмаховича, Б.Ступарика. Шляхи розв'язання цього питання в Галичині висвітлені у дослідженнях І.Курляк, С.Лаби, Н.Сабат, М.Чепіль.

Однак, при розгляді теорії і практики національного виховання в процесі навчання в українських навчальних закладах Галичини не враховується досвід галицького педагога О.Партицького (1840–1895рр.), наукове надбання якого в українській науці радянського періоду з ідеологічних міркувань замовчувалось. У той же час в 60-х – 90-х роках ХІХ століття в умовах Австро-Угорщини він був однією з провідних постатей серед тих українських діячів, які справляли вирішальний вплив на зростання національної свідомості поколінь, передусім через формування національної освіти і педагогічної думки як цілісного процесу, вироблення концептуальних засад національної освіти і виховання, опертих на багатовікові народні традиції і практичний досвід предків, на досягнення Європейської світової педагогії.

**Мета статті** – висвітлити основні теоретичні положення і засади національного виховання і освіти у педагогічній спадщині Омеляна Партицького.

У свідомості сучасників Омелян Партицький увійшов і як видатний педагог, і як знаний громадсько-просвітній діяч, вчений, редактор і видавець, автор цілої низки шкільних підручників (букварів, граматик, читанок, посібників) для учнів народних шкіл, українських вчительських семінарій і гімназій.

Його ім'я нерозривно пов'язане зі здійсненням наймасштабніших національних проектів, таких як заснування у Львові товариства “Просвіта”, яке відіграло видатну роль у національному вихованні кількох поколінь галичан і справило відчутний вплив на формування національної свідомості наддніпрянських українців, як заснування таких вагомих видань, які також набули значення загальнонаціональних, як часописи “Правда”, “Зоря”, “Газета школьна”.

Теоретичний доробок Омеляна Партицького містить такі проблемні напрями, як засвоєння і застосування в Галичині європейського педагогічного досвіду, релігійного, сімейного, морально-етичного і естетичного виховання підростаючого покоління, вплив оточуючого середовища (живої природи передовсім) на формування гуманістичних рис у характері дитини, значення знання історії власного народу, рідного краю, фольклору, народних звичаїв, обрядів і традицій у національному вихованні юнаків і дівчат тощо.

Теоретична спадщина О.Партицького розпорошена по багатьох джерелах: передусім по часописах, які він редагував і видавав (“Правда”, “Газета школьна”, “Зоря”, “Письмо з “Просвіти”), а також по інших галицьких виданнях (“Слово”, “Галичанин”, “Діло” та ін.), по підручниках, методичних розробках, посібниках (наприклад, “Читаночки для сільських людей”), в його листуванні з видатними діячами української культури (особливо з П.Кулішем) тощо.

Науково-педагогічну діяльність О. Партицького як теоретичну, так і практичну, розглядати поза часописом “Газета Школьна” непродуктивно. Власне часопис був задуманий ним передусім як трибуна для поширення європейського педагогічного досвіду, його власних ідей і концепцій національного виховання і освіти підростаючого покоління, і поглядів на цей предмет його найближчого оточення з числа знаних галицьких педагогів і

публіцистів, таких, наприклад, як О.Барвінський, Г.Врецьона, Є.Згарський, О.Огоновський, А. Вахнянин та ін. Не менш важливим було використання часопису для просвітництва і виховання вчительського загалу (значна частина якого не мала спеціальних фахових знань), а також батьків і опікунів школярів, озброєння одних і других як передовими педагогічними ідеями, так і методикою їх впровадження у виховну і освітню практику.

Теоретичні засади національного виховання і освіти Омеляна Партицького базуються: на критично переосмисленій давнішій європейській педагогічній теорії і практиці (Коменський, Песталоцці, Гумбольдт Ф – В. (1) і на новішій (Фребель (2), Кер, Відеман (3), Магер, Кельнер, Дистервег та ін.); на історичному українському національному досвіді виховання; на основах християнського віровчення, передовсім на християнських моралі й етиці; на знанні про свій край, про свій народ, про його історію, культуру, звичаї і обряди.

У часи О.Партицького актуальним було питання: в якому віці починати навчання дитини? Воно часто диктувалося в педагогічних колах. Сам він був прихильником методи відомого педагога Фребеля, доволі поширеної тоді в Європі, особливо в Швейцарії. За дорученням Партицького Єв. Згарський у статті “Фреблівська метода” (6) розкрив суть даного методу. Ще в першому столітті нової ери римський учений граматик Квінтіліан палко закликав співгромадян розпочинати навчання дітей із трирічного віку. “В третім році життя – говорить він – дитина вже приноровляє ся, т.е. навчає до якої то обычайности; чому ж би она мала бути еще нездалою для науки? Представно собі тільки цілу громаду тых слів и річей, якими то добри запопадни родичі силують ся не пропускати дітям злых навичок, плохих обичаїв. “Не ходи! не бери! не їж! не лізь!, не дотикай ся! – то суть день в день повтараючи ся форми остерегаючих заказів, котри голошени нераз в спосіб невідповідний місто добрых skutків, выкликують зовсім противни и наводять діти то в нетерпеливу цікависть, то в незломну упертість. Якои бо наберуть они обычайности без науки? Мисль Квинтіліяна ясна і права; в тім лишь біда, що не зав він указати на средства, якими так рано може и повинна вести ся наука”.

Такі “средства” вказав Фребель, в новітніх часах повернувшись до педагогічних постанов Квінтіліана. На думку Фребеля, “живою азбукою” для дітей від трьох років є природа – на її лоні, на свіжому повітрі, серед дерев, трав, квітів, “в так званих діточих огородах” слід виховувати і навчати малолітніх. Що дуже важливо (це засаднича настанова фреблівської методи) – проводити таке навчання як звично по-шкільному, а способом гри, забави.

Неефективність і навіть шкідливість навчання малих дітей в тісних задушливих приміщеннях автор демонструє на промовистому прикладі: “Достаточно пригадати, до яких то нехлюйных домиків зносять н. пр. жиди свои діти по місточках, де хайдеры в замашченій одежи, немити и нечесани (з виймом шабаса) заставляють нещасну дівчурю кричати заєдно довги назвы всіляких букв роздаючи щедро буханці и штуханці на всі боки. На вид подібной практики перенудив би ся сам Квинтіліян, хотяй жиди зовсім в духу его мысли запрягають рано діти свои до науки. На жидах можем взяти примір, як пагубно може переведено бути в практиці сама висока мысль, если не годять ся ні місце до еи переведення, ні средства”.

Метода Фребеля, на думку Партицького, зручна і вигідна для селян, особливо на час весняно-літніх польових робіт. “Підготовлене дітей для публічної шкільної науки не могу ліпше відбувати ся як в фреблівській школі. Она в Швейцарії заведена майже в кождім селі, належало бы єі тым більше заводити и по наших селах”.

Визнаючи за Коменським і Песталоцці у національному вихованні і освіті школярів молодших класів примат рідної української мови, О. Партицький концентрує свій хист і вміння в цьому напрямі. Тема материнської мови постійно присутня на шпальтах газети, сам він регулярно виступає з різними матеріалами, передусім з “Репараціями” (рекомендаційними розробками до вивчення предмета) для вчителів. Важливою ознакою народної індивідуальності педагог вважав рідну мову, яка одночасно розглядалась ним як засіб національного виховання. Найважливішими джерелами вивчення мови на думку

Партицького була жива народна мова, твори українських письменників Т.Шевченка, П.Куліша, Марка Вовчка, мова публікацій українських часописів “Зоря”, “Діло” та ін.

Думка про першорядне значення “читанки” для національного виховання школярів, передусім учнів молодших класів була глибоким внутрішнім переконанням самого О. Партицького. Очевидно, ще з часів його навчання у Львівській духовній семінарії, де беруть початок його перші літературні спроби і серйозні наукові студії. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити те, що по-суті перша його велика і оригінальна праця у “Просвіті” з педагогії – “Руска читанка для низших клас середніх шкіл” (11) (“Латинська граматика...”, що передувала її появі – літографічне видання).

Основною засадою в роботі над “Рускою читанкою...” для О. Партицького було створення загальнонаціонального (а не регіонального) високоякісного шкільного підручника. Про це промовисто свідчить добір авторів і творів – переважали тут письменники – наддніпрянці з досконало виробленою українською літературною мовою, майстри знані в слов’янському світі. Цим принципом О.Партицький керувався і в подальшій роботі над створенням шкільних підручників.

Суть національного виховання педагог вбачав у вихованні дітей на культурно-історичних надбаннях рідного народу, воно повинно забезпечувати плекання кращих національних та загальнолюдських чеснот і на цій основі формувати гармонійно розвинуту особистість із почуттям національної гідності.

Однією із першорядних базових теоретичних засад Омеляна Партицького є національно-патріотичне виховання юного покоління на історії рідного народу, на знанні про свій край, про свій народ, про його культуру, звичаї і обряди. Основою національного виховання педагог вважав національну культуру, народознавство, а основним засобом – повагу й досконале знання рідної мови, пошанування культури, традицій і звичаїв свого народу. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити таку його пильну увагу до цих тем від студентських років і до самого кінця життя. Такі історичні та історико-літературні дослідження, як “Червона Русь в часах перед – історичних” (9), “О початку імени Русь”, “Скандинавщина в давній Русі”, “Велика словянська держава перед двома тисячами літ”, “Темні місця у “Слові о полку Ігоревім”, “Староруський акцент і ритміка “Слова о полку Ігоревім”, “Старовинна історія Галичини” (10) та ін. посідають поважне місце в його науковому доробку.

До більших праць історичної тематики слід також додати такі газетно-журнальні публікації – розвідки, як: “Де була європейська правітчина словян?” (4), “Галичина і Подольє в II віці по Христі” (5), “Хто була мати св.Володимира”, “Перша газета руська в Галичині”, “Руський фестин у Львові (3 травня 1849 р.)”, “Руські стрільці – охотники з 1848”, “Руська шляхта ходачкова”, “Університет руський у Львові від р. 1787 до р. 1810” та ін. (7).

Безпосередньо дотичні до історичної тематики краєзнавчо-етнографічні дослідження вченого, так само підпорядковані вихованню дітей та юнацтва. Значну частину цієї праці він присвятив Галичині, Волині і Поділля. Ще у 1865 р. він здійснив краєзнавчу подорож по Галичині, збирав етнографічний матеріал про мову, звичаї, повір’я, історію краю. Такі мандрівки продовжує і в подальшому. У 1878 р. у “Газеті школьній” публікує серію нарисів під об’єднуючою назвою “Гори наші”: “Туцули і бойки”, “Руска Чорногора”, “Похід на Говерлю”, “Прута водопад коло Дори”, “Скала над Бубнищем”, “Уріцкай камінь”, “Могила Святослава”, “Села в горах”, “Гора Цикуй на границі угорський” Полонина Довбуша”. А також нариси “Околиці Львова: Печера Страдецька”, “Жерело Парашка”, Могила Остапова”, “Камінь св. Петра”, “Крехівський монастир”, “Копальня кам’яного угля коло Глинського”, “Гора Бриковиця”.

Цікавими є публікації “Образ Поділля після Шеховича”, “Руїни старовинних замків після Шеховича”, а також рукописи “Подорожньо-етнографічні записки” (1887) та етнографічний опис “З життя волинського люду за Бойлем Т.Стецьким” (60–70 pp). Привертають увагу і такі його етнографічні статті, як: “Звідки пішла назва “бойків”, “До розправи о “бойках”, “Про білу землю в Галичині і про кельтицьке походження “бойків”.

Чернетки етнографічних заміток і записів народнопісенного фольклору знаходимо в архіві О.Партицького: “З життя волинського люду” (8), фрагмент студії “Корочун – Крок”, подорожні записки “З хорвацького Загір’я” (“Загреб”, “Поляки”, “Жиди”, “Москалі”), “Одеські лимани”, гаївки циклу “Ой панчику, придибанчику”, “Пісня про Дривина”. Зазначимо, що наприкінці життя у нього налагодились добрі контакти з математично-природничо-лікарською секцією НТШ, яка активно займалася саме краєзнавчими пошуками (12).

Важливою складовою національного виховання Партицький вважав релігійне виховання. Він був переконаний, що молодь може бути добре вихованою лише в релігійному дусі, укріпленні їх віри, совісті.

Вагому роль у справі національного виховання учнів, вважав О.Партицький, має приклад батьків, учителів, які повинні стати для молоді справжнім прикладом моральності, пристойної поведінки, формувати у себе і у дітей релігійно-моральний характер. Вчитель повинен бути для дитини взірцем чистоти і охайності, взірцем побожності, християнських чеснот, відзначатися справедливістю, вчити дітей не лише у школі, але і поза школою, бути прикладом для наслідування.

Провідною рисою у процесі виховання, на думку Партицького, має бути трудове виховання, яке сприяє всебічному розвитку дитини. Корисна робота для дітей завжди знайдеться вдома, правильно роблять ті батьки, які залучають дітей до практичної роботи. Виконуючи трудові обов’язки, долаючи певні труднощі дитина стає рухливішою, бадьорішою, вчиться швидко і точно виконувати доручену справу. Дружна, трудова атмосфера в сім’ї, свідоме ставлення батьків до праці – все це сприяє правильному трудовому вихованню дитини.

Отже, до педагогічних засад, які постійно були у полі зору Омеляна Партицького, слід також віднести:

- морально-етичне виховання школярів;
- уважний підхід до школярів (врахування їхньої фізіології і особливостей психіки);
- особливе значення для українських школярів хорового співу (з урахуванням їхньої природи);
- естетичне виховання через малювання;
- увага до емоційного виховання школярів;
- прищеплення елементарних знань з практичної економії;
- боротьба з ябедництвом, доносництвом, нашіптуваннями;
- виховання вчителів, підвищення їх фахового рівня, поліпшення матеріального стану;
- трудове виховання як головний засіб формування і розвитку особистості.

Усі ці та інші питання відображені в статтях, кореспонденціях, повідомленнях, вміщених передусім, в його читанках, на шпальтах “Газети школьної”, а також в “Зорі”, “Ділі”, “Письмі з “Просвіти”, в інших виданнях.

Як пересвідчуємось, теоретичні засади національного виховання і освіти О.Партицького базуються на християнській моралі й етиці, на історичному європейському досвіді, на найновіших досягненнях тогочасної педагогічної науки, на історичному українському досвіді виховання, на історії України, на знанні про свій край, про свій народ, про його культуру, звичаї і обряди. Кінцевим результатом виховання особистості Партицький бачив національно свідомого громадянина України зі сформованими ідейними переконаннями, здатного завоювати і відстояти свою державу.

Вивчення праць О.Партицького дозволяє стверджувати, що провідними принципами національного виховання визначались:

1. Виховання повинно вирости з потреб народу, відзначатись національною спрямованістю, важливою ознакою індивідуальності педагог вважав рідну мову;
2. Природовідповідність, яка полягає у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей;

3. Гуманізація, що полягає у створенні всесторонньо-гармонійного розвитку особистості.

Аналізуючи теоретичну і практичну педагогічну діяльність Омеляна Партицького, відзначаючи серед рис його характеру розумний прагматизм, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбство (аж до нестями), доходимо висновку, що і його педагогічні й філологічні праці, історичні, літературознавчі, краєзнавчі дослідження були підпорядковані одному – національному вихованню підростаючого покоління.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Брокгауз Ф.А., Нефрон И.А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1893. – Т. 9. – С. 893–894.
2. Брокгауз Ф.А., Нефрон И.А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1902. – Т. 36. – С. 689–691.
3. Брокгауз Ф.А., Нефрон И.А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1892. – Т. 6. – С. 232–233.
4. Діло. – Львів, 1891. – Ч. 127. – 140.
5. Діло. – Львів, 1891. – Ч. 260. – 273.
6. Згарській Єв. Фреблівська метода // Газета школьна. – Львів, 1876. – Ч. 10. – С. 77–79.
7. Ковалюк Р. Краєзнавчі мотиви в науково-організаційній діяльності Омеляна Партицького // Історичне краєзнавство і національне виховання. Матеріали наук.-практ. конф. – Львів, 27 травня 1994. – Львів: Ред.-вид. відділ Львів. ун-ту, 1994. – С. 32–33.
8. ЛНБ ім.В.Стефаніка. – Відд. рук. – Ф.154, од.зб. 3, папка 1. Арк. 1.
9. Партицький О. Червона Русь в часах передісторичних // Галичанин. – Львів, 1863.
10. Партицький О. Старинна історія Галичини. – Львів: Друк. НТШ, 1894. – Т.1. Від VII віку перед Христом до року 110 по Христі. – 372 с.
11. Руска читанка для низших клас середних шкіл. (У 2ч): Ч.2 /Уложив О.Партицький. – Львів: Накл. т-ва “Просвіта”, 1871. – VII. – 1, 572, 135 с.
12. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 309, сп. 1. – Зб. 39. – С. 2.

**УДК 37 (09)**

**Філімонова Т.В.**

### ***ГЕНДРИХІВСЬКА АНТОНІНА ІВАНІВНА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ***

Перебуваючи у пошуках шляхів демократизації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, гармонійного взаємозв'язку між учнями і вчителями, самоактуалізації як найвищого рівня розвитку особистості, сучасна педагогічна наука звертається до історії освіти, до історії практики вітчизняної школи.

Для істориків педагогіки цікавим, напрочуд плідним, наповненим пошуками, експериментами, новаторством є період другої половини XIX – початку XX століття. Саме в цей період відбувається становлення національної системи освіти та виховання, українізація педагогічної науки, розвиток суспільних наук, публіцистики, мистецтва, поява яскравого сузір'я талановитих педагогів, учених, громадських діячів, літераторів, мовознавців тощо.

З'ясування тенденцій і напрямів розвитку української освіти може відбуватися крізь призму діяльності педагогів, науковців, які жили і працювали в той історичний період. Софія Русова, Борис Грінченко, Спиридон Черкасенко, Ольга Дорошенко, Валентина Дюшен, Ігор Сікорський та інші – це ті історико-педагогічні постаті, внесок яких у розвиток української школи є вагомим і багатозначним для сучасної освіти.

Помітне місце серед них посідає і Гендрихівська Антоніна Іванівна, яка стояла у витоків становлення суспільного дошкільного виховання.

Антоніна Іванівна народилася в 1885 році в Старобільському повіті Харківської губернії, в сім'ї поліцейського урядника і земської акушерки. Майбутня вчителька навчалась у 2-й Харківській жіночій гімназії, яку закінчила із золотою медаллю і отримала право викладати російську мову і історію (1901). Під час навчання молода гімназистка захопилась



політичною діяльністю: брала участь в учнівських гуртках політичного спрямування, виконувала різні дрібні партійні доручення: розповсюджувала “Искру”, зберігала прокламації та нелегальну літературу тощо. Таке захоплення політикою мало не закінчилось виключенням Антоніни з 8-го класу гімназії, проте їй вдалося закінчити навчальний заклад з відзнакою.

Після закінчення гімназії А.І.Гендрихівська продовжує політичну діяльність – веде пропагандистську роботу у підпільних гуртках для робітників. Але, не зважаючи на захопленість політичною справою, Антоніна Іванівна і тоді, і впродовж всього життя не була членом жодної політичної партії, лише була зареєстрована в Спілці працівників освіти з часу її заснування.

Пропрацювавши півтора роки в дитячому садку, Антоніна Іванівна в 1901 році переїжджає на Криворізький рудник, бо туди було вислано її чоловіка за участь у студентських заворушеннях (прізвище чоловіка в особових документах не вказується). Там А.І.Гендрихівська працює в різних дитячих установах, яслах, майданчиках, в школі для розумово відсталих.

У 1906 році вона переїжджає в Каховський район (Вознесенський рудник), де працює два роки завідуючою школою при одній із шахт. А.І.Гендрихівська була допитливим і ініціативним учителем, не зупинялася на досягнутому. Так, у 1908 р. вона прослухала 2-х річні педагогічні Фребелівські курси, які закінчила в 1911 році, та вищі жіночі курси (природниче відділення) у Харкові. Після закінчення навчання Антоніна Іванівна виграв конкурс і зараховується на посаду вчителя початкових міських шкіл м. Харкова.

Професійні інтереси молодого педагога були спрямовані на дошкільництво, яке в той час являло собою цілком нову галузь педагогічної роботи і давало широкий простір для розвитку ініціативи і творчості. Її подальші педагогічні уподобання сконцентрувалися навколо вивчення дитини, обґрунтування дошкільної педагогіки на педологічних засадах.

Підкреслимо, що в ці роки педологія, як комплексна наука, яка вивчала біологічні, соціологічні, психологічні, педагогічні підходи до дитини у їх взаємозв'язках і взаємообумовленнях, була дуже популярною і вважалася найперспективнішою серед усіх інших наук. Тому далеко не випадково нею захопилася молодий науковець.

Насиченою була громадська і педагогічна діяльність: з 1908 по 1914 рр. педагог працює в педагогічному музеї Харківського педагогічного товариства як секретар та його член, має наукове місячне відрядження до Москви для вивчення роботи з “дефективними” дітьми. В 1914 році очолює допоміжну школу для розумово відсталих дітей, де пропрацювала до 1916 року. Завідує “Притулком для чоловіків, відкликаних в запас”, організовує клуби для підлітків, керує першими в Харкові курсами з ручної праці, де підготувала і прочитала дві лекції з цієї проблеми.

У 1914 році в Харкові виділилося невеличке коло педагогів-педологів, серед них і Антоніна Іванівна, які заснували “педологічний музей”. Гурток ставив за мету вивчення дитини, поставивши практичну роботу на наукові засади. Об'єднувалися гуртківці навколо відомого тоді в Харкові лікаря-педолога А.З. Рабіновича. Але, як розповідала сама А.І. Гендрихівська, гуртківці мали різні політичні погляди, і з цієї причини у 1917 році гурток розпався.

Підхопивши ідею створення більшовицькою владою нової трудової школи, гурток у якому залишилось 5-7 членів утворив на початку 1918 року перші курси “трудова школа в світлі соціалізму”. Педагог згадує, як вони хвилювались: чи зрозуміють їх інші. І от перша лекція Григорія Гринька “розірвалася як бомба: у молоді горять очі, старі – похмурились”. З кожним днем успіх курсів ріс, на лекції йшов весь учительський Харків [1: 36–38].

У 1919 р на основі діяльності гуртка, виникла ідея створення часопису “Учитель і школа” – щомісячного професійного педагогічного органу. Кошти на часопис видала губернська спілка вчителів. А.І.Гендрихівська і її колеги ставили своїм завданням зробити часопис “живим осередком збирання й кристалізування всіх творчих сил учительства

Харківської губернії в двох напрямках: захисту професійних його інтересів та поліпшення педологічної його роботи” [1: 36-38].

І хоча вийшло всього три номери (січень-квітень) в ньому були видрукувані статті Г.Гринька “Ідея трудового виховання в світлі соціалістичного світогляду”, та стаття про К.Ушинського, стаття Г.Попової “Трудова школа й дитячі клуби”, О.Попова “Пам’яті Ушинського”, І.Ососкова “Боротьба за ортографію” та “На шляху до нової школи”, крім того матеріали педагогічного, профільного та бібліографічного характеру.

У пореволюційній Україні утворилася надзвичайно складана політична та соціально-економічна ситуація, яка прямо позначилася на становищі дітей. В результаті громадянської війни, постійної зміни влади, розрухи, голоду, епідемій з’явилося дуже багато безпритульних дітей дошкільного і шкільного віку. Радянська влада, намагаючись поліпшити ситуацію з безпритульністю, започаткувала ряд заходів, і серед них організацію дитячих майданчиків й клубів, де діти проводили свій час. Маючи багатий практичний досвід у цій царині (з 1916 року), А.І.Гендрихівська завідує клубами і майданчиками м. Харкова, які, на думку педагога, мали велике значення для всебічного розвитку дитини, виступали природним шляхом розгортання дошкільної мережі, шляхом перетворення літніх дитячих майданів на дошкільні дитячі садки з довготривалим днем, дошкільні групи з скороченим днем, дитячі кімнати й куточки.

Головною ідеєю Антоніни Іванівни було створення на основі дитячих майданчиків постійних закладів. “Натуральним шляхом для такого масового розгортання дошкільної мережі, – стверджувала педагог, – має стати шлях масового перетворення літніх дитячих майданів на дошкільні стаціонари різних типів: нормальні дитсадки з довготривалим днем, дошкільні групи з скороченим днем, дитячі кімнати й куточки” [2: 19–20].

Але зі створенням дитячих майданчиків виникали великі труднощі, що полягали в забезпеченні кадрами й відповідній їх підготовці. Антоніна Іванівна пропонувала розгорнути широку мережу короткотермінових курсів, семінарів та конференцій, що давали б основні знання, загальні вказівки для перших кроків роботи. Головним завданням курсів А.І.Гендрихівська вважала, у дусі того часу, “не ослабити обслуговування жіноцтва й господарських потреб нашої країни, не повертати дітей до ізольованого хатнього оточення, а продовжувати й поглиблювати комуністичне виховання малечі, готуючи їх до дальшої ланки – до школи” [2: 19].

Поряд з загальними проблемами педагог розглядає й методичні питання, наприклад: малювання та ліплення з дітьми; запровадження різних занять на майданчиках тощо. Антоніна Іванівна вивчає дитячий рух на Україні, який вважає “основою соціального виховання” та “єдиною формою організації виховання дитинства”. Це вивчення, на її думку, не повинно мати академічного характеру, а бути практичним дослідженням життя чисельних дитячих організацій, що існували в Україні.

Наукова робота Антоніни Іванівни спрямовувалась Головним управлінням соціального виховання Наркомосу УСРР: вона була одним із співавторів I-го і II-го випусків “Руководства по соціальному вихованню” (1921; 1922), співробітничала в журналах “Соціальне виховання”, була членом редакційної колегії журналу “Учитель и школа”.

Крім того, Антоніна Іванівна проводила велику лекторську роботу – вела заняття і лекції з теорії і практики соціального виховання на різних курсах для вчителів і дошкільних працівників.

У кінці 1918 р. А.І.Гендрихівську призначають завідуючою секції дошкільного виховання при Губернському відділі народної освіти (ГУБВНО), де вона спрямовує зусилля для розвитку дошкільля, вивченню методики виховання дітей в дитячих садках.

У кінці 1920 року Антоніна Іванівна переводиться в Головне управління соціального виховання як член колегії. Під час роботи в Головоцвуху організує кафедру соціального виховання при Харківському інституті народної освіти, де працює до 1924 року. В цей час веде як освітянську, так і суспільну діяльність: організує студентські групи, комітети,

гуртки. 3 січня 1923 року А.І.Гендрихівську призначають на посаду заступника голови Науково-педагогічного комітету Головоцвиху.

Педагог бере участь у роботі над третім випуском “Руководства по соціальному вихованню” (1923), керує роботою науково-методичної комісії з питань соціального виховання в Харкові та на місцях, розробляє питання про вивчення дитячих колективів.

З 1928 року Антоніна Іванівна працює як науковець. Вона дійсний член Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІПу), де керує дошкільною секцією, професор факультету соціального виховання Харківського інституту народної освіти, де очолює дошкільний відділ, працює в Науковому педагогічному комітеті Укрсоцвиху.

24 вересня 1928 року в Харкові відбулася друга Всеукраїнська дошкільна конференція, на яку вперше було запрошено представників переддошкільного виховання. На порядку денному стояло обговорення чергового випуску “Порадника по дошкільному вихованню”, виданого Народним комісаріатом освіти у 1928 р., зміст якого викликав широку дискусію. А.І.Гендрихівська виступила з пропозицією про необхідність прийняття чіткої програми діяльності дитячого дошкільного закладу, про завдання, що стоять перед дошкільною установою. Вона вважала, що матеріали подані до Пораднику, потрібно дедалі конкретизувати, а це неминуче призводить до створення відповідної програми.

На початку 30-х років школа України озброюється черговим гаслом, яке висунула партія – це гасло “політехнізації”. Воно набуло характеру кампанії, не обійшло й дошкільня. Не обминула своєю увагою цю проблему і Антоніна Іванівна, вважаючи, що справа політехнізації дошкільного виховання має розгортатися шляхом тісного зв’язку дитячої установи з громадсько-виробничою сферою. Педагог була впевнена, що на той час погано організованою є справа з набуттям дітьми політехнічно-трудова навичок і знань. А тому пропонувала використовувати в дитячих дошкільних установах новий метод – “соціалістичні” змагання [2: 12].

У 1933 р. Наркомос УСРР затверджує книгу “Робота дошкільного закладу восени і взимку” (молодша група), яку склали члени УНДІПу під керівництвом і за редакцією А.І.Гендрихівської. Книга досить докладно і об’єктивно висвітлює головні завдання педагогічної роботи в дошкільному закладі, подає розгорнені робочі плани, аналізує зміст, форми і методи роботи з дітьми молодшої групи.

Ведучи мову про виховання дітей, А.І.Гендрихівська не обходить увагою і такі питання як підвищення кваліфікації дошкільного працівника. В умовах розгортання дошкільного виховання в країні великого значення набував той факт, хто буде виховувати дітей, з якими знаннями прийде вихователь до дитячої установи. Антоніна Іванівна вважала, що педагог-дошкільник відіграє значну роль в розбудові дошкільного виховання, і пропонувала створювати курси для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, відкривати заочні відділення при вищих навчальних закладах.

Ще одне питання, яке намагалася розв’язати педагог – чи потрібна дошкільному вихованню гувернантка? Оскільки в 20-і роки почали поширюватися приватні дошкільні групи, гостро постало питання: чи потрібно їх організувати? Педагог рекомендувала батькам погоджуватись на запропоновані Народним комісаріатом освіти самооплатні групи (5-20 дітей), куди виховательку з певною професійною освітою призначає Народний комісаріат. Але ні в якому разі не потрібно запрошувати так звану “виховательку” (гувернантку) без певної освіти та підготовки [3, 2].

Непростим в біографії А.І.Гендрихівської був період після 1930-х років, коли піддаються різкій критиці практично всі педагоги-педологи, нароби яких йдуть всупереч із вимогами комуністичного виховання. Вивчивши публікації Антоніни Іванівни, можна побачити, що до 1930 року вона є прихильником педологічного напрямку. Після 1931 року педагог повністю змінює свою позицію, називаючи педологію “буржуазною наукою”, виступає за політехнізм, політичне виховання, проти застосування дитячих казок, особливо народних, у дитячому садку.

Одним словом, А.І.Гендрихівська критикує все те, що не вкладається в партійну програму “радянського” виховання дошкільника початку 1930-х років, коли запрацювала політична машина репресій проти всього, що було напрацьовано в 1920-і рр.

Антоніна Іванівна виступає із різкою критикою не лише представників дошкільного виховання, з якими раніше співробітничала. Вона критикує діяльність “Харківської школи” педології, виступає проти представників української педологічної науки, які були відомі своїми оригінальними ідеями не лише в Україні, а й далеко за її межами. Нагадаємо, що вона також мала відношення до цієї школи, бо, як і всі, була в свій час педологом.

“Класово-ворожа націоналістична позиція, підрив політехнічної школи, підрив у галузі теорії дошкільного виховання” – такими епітетами наділила А.І.Гендрихівська “Харківську школу”. Вона публічно засуджує свою причетність до неї, відмовляється від неї, і обіцяє переглянути свої погляди: “Лише ухвала ЦК КП(б)У про УНДП та ухвала листопадового пленуму ЦК і ЦКК КП(б) У допомогли мені усвідомити політичну ворожість “Харківської школи” як школи войовничого фашизму...”, – стверджує вона у статті [4: 56].

Звичайно, важко сказати, наскільки щирими були її слова, самозвинувачення. Нові постанови партії, нові правила більшовицького режиму, суцільний терор поставили інтелігенцію в скрутне становище, багато педагогів змушені були так писати, бо не мали вибору, вони рятували своє життя.

А.І.Гендрихівська, як і багато інших, не тільки змушена була критикувати інших, а й критикувала власні педагогічні роботи, публічно відмовляючись від думок, ідей, вчинків. Прикладом тому є саморецензія на власний посібник “Про літні дошкільні майдани” (1932). Аргументом для самоперегляду й самоосуду є той факт, як стверджує А.І.Гендрихівська, що в Україні це був єдиний посібник для працівників дошкільних майданчиків, і тому він повинен бути критично оцінений крізь призму постанов ЦК ВКП(б).

Антоніна Іванівна вважала, що характерними рисами цієї книги є лівацькі “збочення і заскоки”, неправильне розуміння політики і завдання партії. Критиці підлягає кожна сторінка, кожний засіб, метод. За словами автора, цілком неправильно висвітлюються шляхи політехнізації дошкільної установи. І, як рекомендує А.І.Гендрихівська, книжкою можна користуватися лише при умові критичного ставлення, а молодим працівникам цю книгу зовсім не давати, “бо вона може сприяти шкідливим викривленням їхньої роботи” [5: 74].

Вітаючи Антоніну Іванівну з 25-ти річчям педагогічної діяльності, відомий педагог А.Зільберштейн так охарактеризував діяльність А.І.Гендрихівської: “від загальних ідей про трудову соціальну школу до конкретних уяв про окремі форми роботи в справі соціального виховання, від індивідуальної педології до вивчення дитячого колективу, бурхливе захоплення дитячим рухом і серйозна робота щодо вивчення його, від педоцентризму до широкого соціального тямлення справ народної освіти, – ось той шлях, що ним Гендрихівська йшла в своїй педагогічній роботі” [6: 81].

У післявоєнний час ім’я Антоніни Іванівни Гендрихівської зникає. Досі не відома її подальша діяльність.

Дату смерті й місце захоронення встановити не вдалося.

Постать Антоніни Іванівни Гендрихівської, її громадсько-педагогічна діяльність до цього часу маловідомі широкому загалові, хоча і заслуговують на ретельне дослідження у контексті розвитку суспільного дошкільного виховання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гендрихівська А.І. Як ми журнал видавали // Радянська освіта. – 1925. – № 1. – С. 36–38.
2. Гендрихівська А.І. Закріплення дитмайданів на постійні заклади // За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 4–5. – С. 19–20.
3. Гендрихівська А.І. Стара гувернантка чи радянська вихователька // Друг дітей. – 1930. – № 19. – С. 2–3.
4. Гендрихівська А.І. Очистимо дошкільний фронт від шкідливого ворожого впливу “Харківської школи” // За комуністичне виховання дошкільника. – 1934. – № 2. – С. 56.

5. Гендрихівська А.І. Літні дошкільні майдани (авторецензія) // За комуністичне виховання дошкільника. – 1932. – № 7–8. – С. 74–75.
6. Зільберштейн А. До 25-річчя педагогічної діяльності // Радянська освіта. – 1928. – № 1. – С. 81.

УДК 371

Шевченко С.М.

### **ВКЛАД Я. Б. РЕЗНІКА У РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ РАДЯНСЬКОЇ ДИДАКТИКИ**

Серед учених-педагогів України помітне місце зайняв вітчизняний вчений і педагог, професор Українського науково-дослідного інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (колишнього УНДПУ), перший доктор педагогічних наук на Україні – Резнік Яків Борисович. Його ім'я у вітчизняний час було широко відоме не лише на Україні, а й за її межами як автора глибоких праць з питань теорії та історії педагогіки, дидактики, методичних посібників і підручників. Він був одним із фундаторів радянської педагогіки на Україні.

Я. Б. Резнік був головним науковцем Наркомосу УРСР і обирався чотири рази депутатом, спочатку Одеської міської ради в 20-х роках і Київської міської ради Печерського району в 30-40-х роках, а також організатором дитячих та вищих навчальних закладів у 20–40-х роках. Потрібно зазначити велику і наполегливу науково-педагогічну, а також громадсько-організаційну діяльність, яка сприяла підвищенню рівня педагога у різноманітних громадських спілках. Організаторські починання Я. Б. Резніка були високо оцінені його сучасниками. Ось як згадує про нього відомий український талановитий педагог-практик і вчений, доктор педагогічних наук, професор, один із провідних учасників “шестидесятницького” руху в українській педагогіці – М. Ю. Красовицький (він сам був безпосереднім учасником подій і минулого (останні 40-50 років), які відбувалися в українській педагогіці). Зокрема, як шукали космополітів в університетах та в інших вищих закладах Києва. Автор пригадує, коли зняли з роботи і жорстоко розкритикували завідуючого кафедрою Київського педагогічного інституту професора Я. Б. Резніка.

Зі спогадів М. Ю. Красовицького відомо, що на четвертому курсі Київського університету навчалась дочка професора Я. Б. Резніка – Єва “красива круглолиця дівчина із сумними карими очима і великою чорною косою” [1: 11]. На загальних факультетських комсомольських зборах від неї вимагали відмовитися від батька і осудити його за антипатріотизм “До цього часу я чую істеричні виступи наших “ідейних” підлабузників, які із “великодушністю захищали” Державу від розбитої, униженої нещасної дівчинки. У кінці вона сказала: “Можливо, мій тато і допустив помилку, цитуючи буржуазних вчених, але я його не рахую антипатріотом” [1: 12]. Малося на увазі те, що він багато друкувався єврейською мовою, але саме це і потрібно відмітити, тому що Яків Борисович Резнік не боявся бути євреєм і не приховував своєї національності. Він вважав себе достойним українцем єврейського походження.

Я. Б. Резнік народився 23 квітня 1892 р. в м. Чорнобилі Київської губернії у родині педагогів. Його сім'я: це старший брат Л. Б. Резнік (у вітчизняний час був відомим єврейським письменником), тато і мама були поважними людьми, вчителями у місцевій Чорнобильській школі, а його рідний дідусь був відомим ученим-талмудистом. Яків Резнік спочатку навчався в початковій, середній та вищій школі. У 1905 р. поступив до Чорнобильських курсів, де продовжував поглиблене вивчення шести мов: російської, української, латинської, німецької, англійської і французької мов, які закінчив у 1909 році.

Протягом 1909–1928 рр. він викладав у школах м. Чорнобиля (в народній єврейській школі) єврейську мову “ідіш” (спочатку він починав викладати мову “ідіш” як наукову мову – мовознавство (писемну), а згодом викладав мову “іврїт” – літературну (розмовну)); м.

Києва (в Київській школі № 46, на Подолі). З 1915–1921 рр. навчався у Київському університеті св. Володимира (тепер університеті ім. Т. Шевченка), а також завідував “Науково-дослідним дитячим будинком”, читав курси з педагогіки для педагогічного колективу Чорнобильської народної школи, лекції з педагогіки на курсах підготовки вчителів Київського університету, а також у школах, які входили в систему “Культур-Ліги”, що існувала у м. Києві з 1918 по 1925 рік під назвою: “Єврейська культурно-просвітницька організація “Культур-Ліга””, завідував і викладав педагогіку у вищому єврейському педагогічному технікумі [3: 6]. Цей рік відзначився для нього ще й закінченням Київського університету на здобуття другої вищої освіти за кваліфікацією викладача української мови та літератури філологічного факультету (перша спеціальність – провізора<sup>1</sup>, яка дала обширні знання з медицини та дитячої психології). У цей час він був уже сформованим спеціалістом, готовим до виконання самостійних наукових досліджень, з поглядами і переконаннями, які перекликалися з поглядами найвідоміших українських учених, борців за відродження національної науки, школи, культури. Цей період характеризувався активізацією громадської, організаторської, наукової та педагогічної діяльності Якова Борисовича.

З 1928–1930 рр. Я. Б. Резнік займався викладацькою та громадською діяльністю в Одесі, а також підвищенням професійної кваліфікації педагогів. У цей період учений викладав педагогіку, історію педагогіки у вищих учбових закладах, проводив велику науково-дослідну роботу і на базі Національного інституту народної освіти йому було присвоєно звання професора. На цей час вийшло чимало тематичних статей та підручників ученого. У своїх перших статтях “Проблема виховання учеників” (1917) та “Про комплексне викладання”, “Комплексне навчання: З досвіду дитячого будинку” (1923), “Організація навчальної роботи в дитячому будинку” (1924), “Нові принципи побудови комплексної системи” (1925) Я. Б. Резнік розповідав про перетворення та успіхи народної освіти за перше десятиріччя Радянської влади. Виступав перед учителями шкіл і працівниками народної освіти [2: 118; 6: 3].

Велику увагу Я. Б. Резнік приділяв зміцненню зв’язків сільської школи з громадсько-політичним життям села, українській мові та методиці її викладання, готував відповідні статті. Тут проявляються його здібності як ученого-педагога, наприклад: “Математичний задачник IV рік навчання в трудшколі” (Міський варіант) (1927), “Математичний задачник IV рік навчання в трудшколі” (1928) у яких була основа життєвого змісту.

Саме період з 1930–1941 рр. для Я. Б. Резніка були напрацюванням та розробкою методичних рекомендацій з різних дисциплін, а особливо 1940 рік був пов’язаний із великим внеском у педагогічну систему навчальних посібників “Домашнє завдання та організація самостійної роботи учнів” (1938) (євр. мовою); “Інтерес і увага в викладанні” (1938) (євр. мовою); “Лекція і бесіда як методи викладання в школі” (1938) (євр. мовою); “Методика закріплення навчального матеріалу” (1940); “Психологічні основи навчального процесу” (1940); “Методи викладання в радянській школі” (1941) та ін.; науково-педагогічних розділів Я. Б. Резніка, які ввійшли до навчальних посібників вищих навчальних закладів “Сила виховання” у навчальному посібнику “Про виховну роботу в школі” за ред. Й. А. Ліпмана (1940), а також чотирьох розділів “Діти шкільного віку”, “Радянські школярі”, “Психологічні основи навчального процесу”, “Організація навчальної роботи в школі” у навчальному посібнику з педагогіки за ред. С. Х. Чавдарова (1940).

З 1940 року Я. Б. Резнік – професор Українського науково-дослідного інституту педагогіки, одночасно проводив наукову роботу зі студентами і викладав теорію і історію педагогіки в педагогічному інституті ім. М. Горького (тепер Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова) і одночасно досліджував проблеми радянської дидактики, вдосконалення методів навчання. Виступав зі статтями “Анализ и синтез, индукция и дедукция в познании и в обучении” (1940), “Інтерес і увага у викладанні” (1940), “Індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі” (1940), “Как работать с книгой” (1940),

<sup>1</sup> Провізор – фармацевт – має право працювати в аптеці і самостійно займатися виготовленням ліків.

“Лекція і бесіда як методи викладання в школі” (1940), “Методика виховної роботи в школі і педагогічна спадщина А.С. Макаренка” (1940), “Образование правильных представлений и понятий у детей” (1940), “О значении воспитания” (1940).

У своїй статті “Как работать с книгой” Я. Б. Резнік зазначав, що підручник та його зміст, тип, профіль становить важливу проблему педагогіки як науки і його потрібно сформулювати належним чином. НКО зобов’язав УНДП “приступити до систематичної, науково-критичної та науково-експериментальної праці над проблемами підручника” [5: 22].

До науково-критичної роботи над підручником Я. Б. Резнік відносив: розробку теоретичних основ підручника (побудова, оформлення); опрацювання науково-методичних питань роботи з підручником учителя й учня; критичний аналіз вживаних підручників і вивчення чужоземних підручників, з метою використання цінного досвіду з методичної техніки та оформлення їх; вивчення досвіду роботи шкіл за тими чи іншими підручниками; розробку пропозицій щодо удосконалення окремих підручників, корегування їхнього змісту; укладання науково апробованих методичних посібників.

Наукове вивчення підручника, як впорядкованого і організаційного навчального засобу було поштовхом до написання дидактичної, теоретичної та практичної наукової праці, яка і була першою спробою радянської дидактики у вітчизняній науці. В ній показані і принципи (критерії) вивчення підручника: пристосованість до місцевих умов, зміст (пристосованість до дитячого досвіду, мету, індивідуальні особливості, соціальну значимість матеріалу, його кількість, науковість, стиль) і порядок організації матеріалу, і момент допомоги вчителю, і питання зовнішньої сторони в підручнику. Я.Б. Резнік підкреслював “порядок організації матеріалу”, а до недоліків відносив відсутність єдиного принципу диференціації різних моментів у вивченні підручника [5: 18]. Автор для наукової роботи і наукової перевірки підручників пропонував розв’язати чотири завдання: робота над змістом підручника, аналіз принципів і техніки його побудови, врахування якості словесного і зовнішнього оформлення підручника.

У науковій праці “Теорія і практика навчального процесу” Я. Б. Резнік порушував питання про об’єм наукової роботи над підручником та висловлював свої думки щодо джерел і організації вивчення підручників. Так, на його думку, вивчати підручник можна за двома основними джерелами: спеціально організована система роботи за даним підручником і матеріали з педагогічного досвіду шкіл і педагогів. Підкреслюючи серйозність цієї роботи, Я. Б. Резнік звертав увагу на чітку організацію цілої системи вивчення й наукової перевірки підручників. У ній він визначив сутність і дав характеристику кожного із дев’яти принципів навчання: комуністична ідейність, науковість, систематичність, свідомість засвоєння знань учнями, зв’язок теорії з практикою, наочність у навчанні, міцність знань учнів, врахування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, керівна роль учителя в навчальному процесі.

Важливість наукової роботи вченого над проблемами теорії і практики навчального процесу, зокрема підручника незаперечна. З часу написання праці “Теорія і практика навчального процесу” вченого пройшло майже 65 років. А широта, різноманітність, динамічність, актуальність її проблем очевидна. Не випадково у 2000 році в Інституті педагогіки АПН України відбулася науково-практична конференція “Проблеми сучасного підручника” і у 2004 році на базі Вінницького державного педагогічного університету відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція “Профільне навчання: історія, теорія, практика” і були видані збірники наукових праць. Ці навчальні книги дадуть відповідь на багато питань, пов’язаних із розробкою теоретичних положень, експериментальної апробації та практичної реалізації сучасного підручника. І не має сумніву в тому, що потреба науково розробляти питання змісту, структури, оформлення підручника стояла і стоїть перед науково-педагогічними закладами, як вимога, як завдання найближчої роботи.

У 1940 році Я. Б. Резнік завідував відділом дидактики педагогіки в Українському науково-дослідному інституті педагогіки і до початку Великої Вітчизняної війни – відділом педагогіки і виконував обов’язки заступника директора з наукової роботи в Київському

університеті ім. Т. Шевченка, а напередодні війни із сім'єю виїхав до м. Кустанай Казахської республіки і працював там на посаді завідуючого кафедрою педагогіки Кустанайського державного учительського інституту ім. Амангельди Іманової (1941–1944) і викладав лекції з педагогіки [10: 120].

У 1944 р. Яків Борисович повернувся з Кустаная до Києва і приступив до наукової роботи в педагогічному інституті ім. М. Горького; працював заступником директора, а згодом заміщував завідуючого кафедрою педагогіки М. Ф. Даденкова, а також в Українському науково-дослідному інституті педагогіки – завідуючим відділом дидактики.

Я. Б. Резнік входив до складу Вченої Ради педагогічного інституту (1945), в якому за дорученням директора С. А. Литвинова давав консультації з педагогіки викладачам Кременецького учительського інституту. Працював головою Державної екзаменаційної комісії на педагогічному факультеті, а з 3 липня 1945 р. був зарахований на посаду заступника директора з наукової частини. Брав активну участь у конкурсній комісії. Очолював комісію зі складання кандидатського мінімуму з іноземної мови (німецької) для вступу в аспірантуру (1945). Поряд з цим учений продовжував вивчати стан викладання загальноосвітніх предметів у школі, зокрема в школах західних областей УРСР, куди був відряджений керівництвом УНДПУ для вивчення стану їх викладання. У своєму звіті він писав: “Школи західних областей УРСР у 1944/45 навчальному році працювали в особливих умовах, перш за все тому, що за часів німецької окупації справа народної освіти була занедбана. Але не дивлячись на труднощі, програмовий матеріал, який було заплановано, було виконано повністю” [10: 18]. З цього приводу ним була написана стаття “Формалізм у навчанні та способи його усунення”. У ній вчений виніс на розсуд надзвичайно актуальне питання – формалізм у знаннях учнів, що проявляється у вербалізмі, догматичності, у відриві знань від життя, а звідси – в низькій якості знань. На основі узагальнення досвіду автор дошукується причин цієї великої хиби школи і цілком справедливо однією з причин вважає слабе знання вчителями педагогіки, психології й логіки: “Учитель повинен знати не тільки свою дисципліну, але також педагогіку і психологію, щоб уникати у роботі формалізму” [10: 114]. Я. Б. Резнік піддає критиці встановлені зразки планування і структури окремого уроку, справедливо вбачаючи в цій типології одну з причин формалізму у навчанні.

У 1946–1947 рр. Я. Б. Резнік продовжував активно займатись науково-педагогічною діяльністю. Згодом, у нього вийшла фундаментальна праця “Пояснювальне читання в початковій школі” (1947), в якій проаналізовані напрямки викладання граматики, правопису, дані рекомендації щодо застосування різноманітних методів викладання залежно від характеру матеріалу, рівня підготовки учнів, мети уроку.

Вагомим вкладом Я. Б. Резніка в педагогічну науку і шкільну практику став перший стабільний підручник з математики для початкових класів, перші “Методики” її викладання, перший на Україні посібник “Педагогіка” (1940) для студентів педагогічних інститутів, виданий українською мовою, в якому розміщувалися чотири фундаментальні розділи вченого, перша докторська робота про українську дидактику. Майже усі дидактичні розділи містила в собі п'ятитомна його робота “Теорія і практика навчального процесу”. У них він дає глибокий огляд основних напрямів у дидактиці минулого, обґрунтовує завдання освіти і навчання в радянській школі, аналізує поняття “Загальна освіта”, “політехнічна освіта”, “формалізм у викладанні” тощо.

Широкому і всебічному аналізу Я. Б. Резнік піддав окремі методи навчання: розповідь-лекція, бесіда, робота з підручником і книгою, вправи, ілюстрації і демонстрації у навчанні, лабораторні заняття, екскурсії; розкрив значення методів і вимоги до них, підкреслив їх взаємодію, техніку їх застосування відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, виступав проти універсалізації будь-якого методу, вперше підкреслив їх взаємодію. Відсутність стабільного підручника педагогіки гостро відчували педагоги, студенти. Тому поява першої докторської дисертації з теорії і практики навчання Я. Б. Резніка і першого на Україні підручника з педагогіки за редакцією С. Х. Чавдарова, в якому містилися розділи Я. Б. Резніка для вищих навчальних закладів, була зустрінута з великим задоволенням.



Колеги і опоненти на захисті Я. Б. Резніка стверджували, що він розробив поєднання теорії з практикою завдяки великим знанням психологічної науки. Так, офіційний опонент Я. Б. Резніка, відомий психолог К. М. Корнілов, академік АПНРРФСР у своєму відзиві зазначав, що “робота Резніка заповнює одну з істотних прогалин в нашій радянській психології: вона дає курс педагогічної психології, що стоїть на рівні сучасних вимог, яких не задовольняє жоден з наявних курсів педагогічної психології, більшість яких вийшли з друку ще в дореволюційний час. ...Найбільш сильна сторона дослідження його полягає у тісному зв'язку психологічних проблем з конкретною педагогічною практикою нашої радянської школи...” [11: 32].

Офіційний опонент, педагог С. М. Рівес зазначав, що “дисертація – перша серйозна спроба розбудови системи радянської дидактики і є цінним науковим посібником з рядом питань, розроблених автором по-новому [11: 54], а також С. Х. Чавдаров засвідчив про його велику наукову ерудицію не тільки в галузі педагогіки, але й в галузі психології [11: 49]. Високу оцінку публікаціям єврейською мовою Я. Б. Резніку дав професор І. А. Каїров (вони були в його домашній бібліотеці) [11: 102].

За п'ятдесят років педагогічної діяльності Я. Б. Резнік пройшов шлях від рядового вчителя до відомого вченого і вніс величезний вклад в розробку актуальних педагогічних проблем, узагальнив досвід розвитку радянської педагогіки на Україні. Він є автором біля 200 наукових праць, в тому числі досліджень з історії педагогічної думки на Україні, підручників з педагогіки, методичних посібників.

Велике місце в спадщині Я. Б. Резніка займають дослідження педагогічних поглядів К. Д. Ушинського. Значну увагу він присвятив дослідженню педагогічних ідей Н. К. Крупської та А. С. Макаренка і постійно працював над удосконаленням методики викладання предметів у середній школі. До останніх днів свого життя був викладачем педагогіки Старобільського учительського інституту. Помер 17.VI.1952 року і похований у м. Старобільську Луганської області.

Кращі здобутки великої праці Я. Б. Резніка – невід'ємна частина класичної спадщини українського народу. В сьогоденні умовах доцільно ретельно проаналізувати його досвід, врахувати позитивні надбання і творчо використовувати в практиці навчання молодих громадян Української держави. Теоретичні дослідження, підручники з математики та методичні посібники, наукові праці й методики її викладання й досі не втратили своєї цінності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Красовицкий М. Ю. Педагогика, которую предали: Воспоминания. – Киев-Флорида, 2004. – 239 с.
2. Народа активу працівників Наркомату освіти УРСР // Комуністична освіта. – 1941. – № 5. – С.118–119.
3. Правда історії: діяльність єврейської культурно-просвітницької організації “Культурна Ліга” у Києві (1918-1925) // Зб. документів і матеріалів / За ред. М.О. Рибаківа. – К.: ВІПОЛ, 1995. – 168 с.
4. Резнік Я. Б. Діти шкільного віку: Радянські школярі. Психологічні основи навчального процесу. Організація навчальної роботи в школі // Педагогіка. Посібник для педагогічних вищих шкіл / За ред. С. Х. Чавдарова, 1940.
5. Резнік Я. Б. Как работать с книгой // Советская педагогика. – 1940. – № 10. – С.14–22.
6. Резнік Я. Б. Методика виховної роботи в школі і педагогічна спадщина А.С. Макаренка // Радянський студент. – 1940. – № 59. – червень. – С. 3.
7. Резнік Я. Б. Сила виховання // Про виховну роботу в школі. – К.: Рад. школа / За ред. Й. А. Ліпман, 1940. – С.7–19.
8. Резнік Я.Б. Формалізм у навчанні та способи його усунення // Радянська школа. – 1945. – № 1–2. – С.1–14.
9. Организация учебного процесса. – Фонд 37.Р-344. – 193. – Оп.1. – Д.1. – 956 арк.
10. Отдел науки (1940-1967 гг.). – Фонд 1. – Оп. 70. – Спр. 1822. – 302 арк.
11. Федеральная архивная служба России. Личное дело Резника Я.Б. № 8222 от 25 марта 1940 г. по 5 мая 1940 г. – Фонд Р-9506. – Оп. 15. – Д.113. – 107 арк.

## *РОЗДІЛ 3*

# *ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ*

**ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ УКРАЇНОМОВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ТА ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РУХ В УКРАЇНІ  
КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Початок ХХ століття характеризується одним з найбільших сплесків відродження нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва.

Протягом цього часу поживається видавнича робота, усталюється український правопис, з'являються україномовні видання, де пропагуються ідеї розвитку національної школи, в тому числі початкової школи. Вже до середини 1906 року виходить 35 україномовних періодичних видань, відбувається зародження культурно-освітніх товариств “Просвіта”, при яких відкриваються бібліотеки, читальні, недільні школи, що стають справжніми осередками поширення і пропаганди українського слова. Цьому передують глибока, наполеглива праця неукраїномовної української інтелігенції на межі ХІХ–ХХ століть.

З цієї точки зору період на межі ХІХ–ХХ століть дуже мало відображений у курсах з історії педагогіки, що і зумовило вибір теми публікації.

**Метою статті** є показати боротьбу інтелігенції за право існування україномовної національної школи безпосередньо на рівні початкової школи в кінці ХІХ – на початку ХХ століть.

На межі ХІХ–ХХ століть постає питання про необхідність впровадження загального початкового навчання. Проекти В. Вахтерова (1894), О.Куломзіна (1902), В. Фармаковського (1903), дебати на засіданнях ІІІ Державної Думи (1907–1912) тощо, були присвячені пошуку шляхів та засобів реалізації цього питання. Та відповідний закон царський уряд так і не прийняв. І це виправдовувало себе. З одного боку, кількість початкових шкіл у Росії була надто недостатньою, вони були погано обладнані, приміщення шкіл – це “... така ж хатка, як і селянські, обідрана і похила. Зайдеш до неї та дивуєшся... Нема нічого, щоб показувало, що це дійсно школа. Ні книжок, ні мапи, ні жоднісеньких знаряддів до вчиття” [1: 39–40]. Більшість шкіл не мали своїх приміщень і тулилися у пристосованих при церквах, у сільських хатах тощо. Вони підпорядковувались різним міністерствам, відомствам, приватним особам, окремим організаціям. З другого боку, на початок 1879 року в українських губерніях діяло 13 424 початкові школи, в яких навчалось 703 670 учнів. Та збіднілі батьки не могли спорядити своїх дітей до школи та залишити свою сім'ю без дитячої допомоги вдома або без їх заробітку. Причиною невідвідування шкіл була ще і віддаленість, і “...тіснота приміщень, і брак вільних місць”. Можна сміливо сказати, що на 6–7 сіл, в яких пересічно буде дворів 450–500, припадає тільки одна “школа грамоти”, в якій може вміститися 15 душ учнів, а коли ж 20 або 25, то це вже занадто” [1: 38]. Тому, у середньому закінчувало школу не більше 10% учнів. “Причин тому є кілька: мало грошей іде на народні школи, мало про них дбають. А головне через те так тупо в них наука йде, що вчать дітей не українською мовою, котрою вони дома говорять і котру одну тільки добре розуміють” [2: 15–29]. Так, це була одна з найвагоміших причин початку боротьби за право існування україномовної початкової школи – діти не розуміли мови, якою до них звертався вчитель. Підтвердженням цього є ціла низка прикладів з практики роботи народних шкіл. Так на Катеринославщині М. Корф відвідав одну з таких шкіл, де на уроці діти читали: “Ліса имела досаду на журавля”. А на прохання пояснити прочитане дитина відповіла: “Пішла ліса до садку”. Російське слово “цвіт” (колір) діти розуміли як цвіт яблуні, груші, вишні, словосполучення “красна девица” розуміли як “червона дівчина” тощо. Узагальнюючи дані факти, можна стверджувати, що це створювало в головах школярів не відразу помітну для вчителя плутанину. Коли ж вона ставала явною, то це збуджувало в учителя роздратування, в учнів – розгубленість, безпорадність, невпевненість. Це також впливало на кількість дітей, що закінчувало школу – завершували повний курс навчання лише 8,1–11,5% вступників [3:

55]. Як бачимо, до загальних для всієї країни шкільних проблем на територіях, де проживало українське населення, додавалася ще одна, не менш важлива – відсутність рідномовної школи, що пояснювалося чітко визначеною позицією уряду:

1. 1862 р. – Були заборонені недільні школи (за період з 1859 р. по 1862 р. в Україні було організовано 111 таких навчальних закладів, діяльність яких заслуговує на увагу своєю нетрадиційністю, пошуком нових принципів, форм, методів, засобів навчання, створенням особливої атмосфери взаємовідносин “учитель – учень”; та створено для забезпечення їх роботи підручники: “Граматка” П.Куліша (1857, 1861), “Буквар южно-русский” Т.Шевченка (1861), “Українська граматка” І. Деркача (1861), “Українська абетка” М. Гатцука (1861), “Граматка для українського люду” Л. Ященка (1862), “Арихметика або щотниця” Д. Мороза (1862), “Українські прописи” (1862) та “Арихметика або щотниця” О. Кониського (1863) тощо), а значна кількість освітніх діячів зазнала репресій;

2. 1863 р. – Міністр внутрішніх справ П. Валуєв видає циркуляр (до міністра народної освіти О. Головніна від 18 липня 1863р.), яким забороняється випуск українською мовою будь-якої літератури, окрім творів “изящной словесности”, проте і їх друкування всіляко обмежувалося: “друкувати дозволяли лише такі твори цією мовою, які належать до галузі красеного письменства; пропуск же книжок малоросійською мовою як духовного змісту, так і навчальних і взагалі призначених для початкового читання народу, призупинити” (за повним схваленням Олександром І). Тут зазначалося, що малоросіяни самі “...вельми слушно доводять, що ніякої особливої малоросійської мови не було, нема і бути не може і що наріччя їх, яке використовує простолюд, є та сама російська мова, тільки зіпсована впливом на неї Польщі” [4: 303]. Все українське населення Російської держави (близько 25 млн.чоловік) було позбавлене можливості повноцінно здобувати елементарну грамоту рідною мовою;

3. 1864 р. – Статут про початкову школу; навчання має проводитись лише російською мовою;

4. 1876 р. – Цар видає так званий Емський указ (18 травня) про заборону ввезення українських книжок із-за кордону (особливо з Галичини, яка перебувала в складі Австро-Угорщини), забороняється видавати книги “...на малоросийском наречии”, пісні, ноти тощо. “В українців не залишилося ні своїх шкіл, ні своїх судів ..., а мова українська виганялася звідусіль. Нею забороняли вчитися, забороняли молитися, друкувати книжки та газети ... Вживалося всіх заходів, щоб народ забув, хто він [5: 27];

5. 1881 р. – Забороняється викладати українською мовою в народних школах і виголошувати церковні проповіді;

6. 1884 р. – Закриваються усі українські театри;

7. 1892 р. – Заборона перекладати твори з російської мови на українську;

8. 1895 р. – Забороняються дитячі українські книжки Головним управлінням у справах друку, навіть тоді, коли за змістом вони видаються благонадійними: навіщо дитині українські книжки, якщо вона повинна навчатися російською мовою;

9. 1908 р. – За указом Сенату Росії переслідувань зазнають уся українська наука і культура як такі, що “... шкідливі для безпеки Російської імперії”;

10.1914 р. – Цар Микола II своїм указом скасовує українську пресу тощо [6: 24–26].

Вивчення рідної мови дітьми українців навіть не планувалося, а окремі спроби прогресивного вчительства нещадно переслідувалися. Звідси ознайомлення учнів початкової школи з українською культурою, літературою, фольклором, народним мистецтвом на території України було практично неможливим, досить проблематичним. Це призводило не лише до низького рівня грамотності учнів, до мовних непорозумінь між учнями – українцями та вчителями – росіянами, до збіднення самого процесу навчання та затримки розумового розвитку школярів (“... З чужомовної науки дитина дуже часто стає якоюсь недотепною, важкою на думку” – Б. Д. Грінченко) [7: 44–48], це призводило до неможливості в учнів, особливо у сільській місцевості, оволодіти правильною, грамотною російською мовою.

Ці акції викликали бурхливу реакцію українського народу і його духовної еліти: вчительства, письменників, вчених, діячів культури, мистецтва тощо. Боротьба за українську

школу, відстоювання права українців навчати своїх дітей рідною мовою на засадах багатомовної національної культури – це стало провідною ідеєю їхньої просвітньої діяльності. Їх підтримувала частина російських прогресивних діячів, які не лише розуміли важливість здійснення освіти мовами народів імперії, а й намагалися сприяти її розвитку. Підтвердженням цьому є відповідь О. Головніна на лист міністра внутрішніх справ П. Валуєва, яка, на жаль, широкій громадськості майже невідома. Головну її думку можна передати словами самого міністра народної освіти: “Сутність твору, думки, які викладаються у ньому, і взагалі вчення, що він розповсюджує, а у жодному разі не мова або наріччя, на якому написаний, дає привід для заборони або дозволу тієї чи іншої книги, ... намагання літераторів обробити граматично кожну мову або наріччя і для цього писати нею та друкувати вельми корисно з огляду на народну освіту і заслуговує повної поваги” [4: 303].

У другій половині XIX століття предметом дискусій на зібраннях різних громадських об'єднань основним питанням, що постійно обговорюється педагогами стає питання викладання українською мовою в початковій школі.

Проводиться серйозна робота у галузі офіційного створення рідномовних навчальних закладів в тому числі початкових шкіл. Особливо активними в цьому плані є педагоги Київського навчального округу, Чернігівське, Полтавське, Херсонське губерніальні земства, Одеська, Полтавська міські думи, різні сільськогосподарські комітети тощо. Та отримавши категоричну заборону, звернулися до єдиного джерела національної освіти – до видання українських книжок. Разом з тим існують заборони Валуєвського циркуляру та Емського указу, які формально не стосувалися художніх творів, але цензура, керуючись настановами уряду, під різними приводами обмежувала їх друкування. Українські твори “...з особливою суворістю та увагою розглядати, піддаючи вилученню та забороняючи при цьому не тільки все, що суперечить цензурним правилам, але за найменшим для цього приводом, по можливості скорочуючи число таких безталанних творів у цілях виключно державних” – свідчить фрагмент документа Головного управління у справах друку, надісланого Санкт-Петербурзькому цензурному комітету (1892 р.) [8: 217]. Серед заборонених цензурою з огляду на мову написання брошур були “Про бабські ліки і забобони, “Спостереження сільського лікаря”, “Як доглядати малих дітей”, “Ящур”, “Про вулкани”, “Про гори”, “Святі Кирило і Мефодій”, “Перші київські князі” тощо [9]. Тоді представники перших легальних українських видавництв маскували науково-популярну книжку під художню белетристичним викладом, посилали одні і ті ж заборонені рукописи з різних місць під різними назвами різним цензорам, покладалися на недогляд або особисті переконання цензора, не даючи згаснути українському слову, рідній грамоті. Це видавництва Б. Грінченка (1894), “Вік”(1895), “Благодійного товариства для видання загальнокорисних і дешевих книг” (1898).

Активізація політичного життя в Російській імперії дала наслідки і 28 та 31 грудня 1904 року. Кабінет міністрів на своїх засіданнях розглянув питання визнання української мови як окремої (хоча і не відмінили існуючі обмеження). Висилаються запити в Російську імператорську Академію наук, Київський та Харківський університети, Київському, Подільському, Волинському генерал-губернаторам і всі висловлюються проти заборон. В Академії наук створюється спеціальна комісія (Ф. Корш – голова, О. Шахматов, С. Ольденбург, П. Фортунатов та інші – прогресивні російські вчені).

Доповідь комісії, статті українських викладачів С. Русової, О. Русов, П. Стебницького тощо двічі видаються окремою брошурою, друкується відповідь викладачів Харкова – зароджується впевненість у досягненні поставленої мети, що українську мову допустять в народну школу, а українську книжку – в читальні та бібліотеки. Та у вересні 1905 Кабінет міністрів приймає рішення – визнати несвоєчасним скасування заборони українського друкованого слова.

Питання про мову викладання у навчальних закладах на українських етнічних територіях піднімають депутати усіх чотирьох Державних Дум. Депутатські дебати намагається донести до широкого читача прогресивна преса. На освітню тематику

опубліковується кілька статей М. Грушевського. Він зазначає, що думська комісія з народної освіти дозволила полякам, латишам, естонцям, литовцям, татарам, киргизам, черкесам, чеченцям, євреям, відкривати свої національні початкові навчальні заклади винятково "... на сміх, щоб показати, до якої недоречності доводить право про рідну мову в школі. Але українцям і на сміх не схотіли позволити ... Знову почали говорити, що української мови нема, що єсть тільки оден руський народ і одна руська мова, дарма, що п. Найстарший міністр Столипін українців оголосив за інородців" [10: 15].

Так, спробу домогтися офіційного дозволу відкрити національні початкові школи було зроблено у 1908 році. Тоді 37 депутатів III Державної Думи створюють законопроект, що передбачав запровадження в народних школах для дітей – українців викладання рідною мовою, користування підручниками, в яких відображається місцевий спосіб життя з обов'язковим вивченням школярами російської мови як спеціального предмета.

Та жодна з Державних Дум так і не змогла позитивно вирішити питання україномовного навчання. Більшу роль зіграла преса і все більше рядових педагогів почали відкрито говорити про українські навчальні заклади. Особливо це було помітно під час проведення різних курсів для вчителів народних шкіл. Слухачі зверталися до організаторів занять з проханням ознайомити їх з думками видатних педагогів (про Ушинського К., М. Корфа тощо) про школу в Україні, українські підручники ..., подавалися заявки на лекції з української літератури (Київ, Харків, Полтава, Катеринослав), з історії та географії рідного краю, про стан української школи та українського вчителя ...; вони хотіли знати ставлення російських провідних освітян до важливої для українців проблеми (Москва, Петербург). Та, переважно, кожен інспектор підходив до всіх, хто роздивлявся або купував на виставці українські книжки, і у приватній розмові настійливо радив не захоплюватись українофільством [11: 72].

У 1905 році Священним Синодом благословляється закінчення роботи над перекладом українською мовою Євангелія. Це, хоча і опосередковано, зрівнювало в правах українську мову з тими, на які вже була перекладена Священна книга. Причиною викладання Закону Божого українською мовою була констатація факту, що школярі однаково погано розуміють і російську, і церковно-слов'янську мови. Факт виходу синодального видання українського Євангелія давав педагогам надію на дозвіл використання його в школі, а це автоматично призводило до навчання рідної грамоти – адже книгу треба було якось читати.

Та офіційний дозвіл щодо вживання у школі перекладеного Євангелія не надійшов, а тому деякі священики, самочинно роздаючи їх дітям, потерпали від шкільного начальства. Прикладом цього може бути випадок, що трапився в Пилявській школі (Поділля), де учні отримали від законовчителя Святе письмо українською мовою. Це обурило вчителя школи Левицького, який вимагав від дітей, "... щоб вони віддали йому те Євангеліє, писане мужичою мовою". Школярі не хотіли віддавати. Тоді він почав видирати силою "... хто не піддавався, того він бив Євангелієм по голові, тягав по класу, поки не повидирав у них ту "мужицьку книгу", щоб не допустити глузу "над Словом Божим, хоч воно і написане мужицькою мовою". Та сам отримав за це догану за підлив державних устоїв [12: 55].

Та, незважаючи на такі умови, були унікальні випадки існування україномовних навчальних закладів (в тому числі початкових), наприклад:

1. Приватні навчальні заклади, які утримувалися діячами української культури та меценатами. Відома діяльність шкіл Х.Д.Алчевської в селі Олексіївка Слов'яносербського повіту, М.Л. Кропивницького в садибі "Затишок" Круп'янського повіту, Т.Р. Рильського в селі Романівка Сквирського повіту, М.М. Аркаса в Богданівській школі Херсонської губернії. Ця чотирирічна початкова школа працювала протягом 1906–1907 років на кошти колишнього ад'ютанта командира Чорноморського флоту, дійсного статського радника, почесного мирового судді, композитора, автора першої на Наддніпрянщині україномовної науково-популярної праці з історії України М. Аркаса. Про це свідчать, зокрема, слова з листа М.Аркасу його близького друга, відомого театрального діяча М.Кропивницького: "Будь ласка, не одмов сповістити мене, чи правда тому, що ти заснував у своїй слободі

школу з українською викладною мовою і як це пощастило? Навчи й мене, бо скортіло й мені заснувати невелику школу і в цім случаї найкраще придержатись одного напрямку” [13: 30];

2. Надзвичайно діяльним було Харківське товариство грамотності, яке очолювали відомі харківські діячі освіти М. Бекетов, З. Бекарюков, А. Шимков, П. Степанов, В. Данилевський, М. Чубинський, В. Козлов, С. Раєвський тощо. Створені при ньому комітети опікувалися розвитком початкової та професійної освіти, відкриттям недільних шкіл, організацією бібліотек, книжкових складів, літнього відпочинку дітей. У вирішенні цих складних освітянських питань брали участь С. Русова, Х. Алчевська, Ф. Максимович, В. Арнольд, Д. Багалій, О. Русов, М. Сумцов... Товариство підтримувало початкові та недільні школи, при ньому працювали довідково-педагогічні та інші комітети.

3. Всілякими правдами і неправдами сподвижники українського відродження видавали підручники для початкових шкіл рідною мовою. Це й “Граматика” Т. Лубенця, видана під псевдонімом Норець (1883) та “Читанка” того ж автора (під псевдонімом Т. Хуторний), це й “Українська граматика науки читання й писання” (1907), читанка “Рідне слово” (1912) Б. Грінченка, “Український буквар” (1906) та підручник “Початкова школа” (1911) С. Русової тощо.

4. У 1910 році у Східній Україні почав виходити перший україномовний педагогічний журнал “Світло” (у Києві). Всі чотири роки свого існування він був єдиною загальноукраїнською інституцією, що об’єднувала всіх прихильників до ідеї рідної школи освітян. На сторінках щомісячника знаходимо статті визначних діячів національної освіти С. Русової, Я. Чепіги, С. Черкасенка та інших. Безумовно, темою статей часопису була заборона рідної мови в початкових закладах України.

Отже, незважаючи на активність української інтелігенції у відстоюванні прав свого народу, це не призвело до позитивного розв’язання проблеми рідномовного навчання. Проте надбання, напрацьовані та випробувані українськими освітянами досліджуваного періоду (тісний зв’язок із громадськістю у обстоюванні інтересів українського народу та вітчизняної початкової школи, боротьба за існування народної школи та викладання українською мовою в ній) увійшли органічною частиною в започатковані нині процеси та надалі стали тією основою, на якій будувалася педагогічна наука та школа в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Савченко Я. Початкові школи на Волині // Світло. – 1911. – Кн. 8. – С. 36–40.
2. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу. – К.: Веселка, 1991. – С. 15–29.
3. Справа народної освіти на Україні // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 52–55.
4. Лемке М. Эпоха цензурных реформ 1859–1865 годов. – СПб., 1903. – С. 287–303.
5. Бурчак Л. Деятелям украинского национального освобождения. – М., 1917. – С. 14–27.
6. Іванишин В., Радевич – Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження, 1994. – С. 24–26.
7. Українська мова і література. – 1993. – № 9. – С. 44–48.
8. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – Репринтне перевид. – К., 1991. – С. 200–217.
9. Стебницький П. Очерк развития действующего цензурного режима в отношении малорусской письменности. – К., 1905.
10. Грушевський М. Не позволяти! / Грушевський М. Про українську мову і українську школу. – К.: Радянська школа, 1991. – С. 10–15.
11. Учитель. Олександрійські педагогічні курси // Світло. – 1911. – Кн. 2. – С. 72.
12. Гетьманчук Я. Наслідки безправності // Світло. – 1910. – Кн. 4. – С. 55.
13. Сарбей В. Г. Микола Аркас і його “Історія України – Русі” / Аркас М.М. Історія України – Русі. – К.: Радянська школа, 1990. – С. 21–30.
14. Грушевський М. С. Очерк истории украинского народа. – К., 1991. – 445 с.
15. Енциклопедія українознавства. – Т. 2. – Львів, 1993. – 421 с.

## ***ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ***

Історико-педагогічна наука України за останні п'ятнадцять років пройшла значний шлях від критичного осмислення доробку радянської педагогічної науки до відкриття нових персоналій дореволюційної школи, до об'єктивного переосмислення явищ, подій, вкладу персоналій у розвиток національної освіти і виховання.

Як зазначає академік О.В.Сухомлинська, "...до історико-педагогічного дискурсу долучилося дуже багато нового, невідомого матеріалу. Він був почасти відомий, але в період розвитку радянської історико-педагогічної науки на ці джерела було накладено "табу" або вони оцінювалися негативно" [19: 39].

Це в повній мірі стосується оцінки діяльності церковнопарафіяльних шкіл. Так, у радянській історико-педагогічній історіографії панувала думка про реакційну сутність практично всієї культурницької діяльності православної церкви. Наприклад, російські дослідники початкової освіти Росії М.Константинов та В.Струмінський зазначали, що історично прогресивна роль духовенства в становленні освіти Росії з розвитком економічного і політичного життя держави перетворилась у реакційну. Церковнопарафіяльні школи, які насаджувались царським урядом та Священним Синодом, були чужими народу, хоча й спирались на історично виховані у народу релігійні почуття. Вони розвивались лише завдяки значним асигнуванням держави, були спеціально придумані для утримання підростаючого покоління у межах реакційної ідеології [3: 170]. Історик педагогіки О.Осоков стверджував, що "церковнопарафіяльні школи були реакційними, більш слабкими у всіх відношеннях і менш популярними в народі, чим міністерські школи, головне їх завдання – релігійне виховання дітей трудового народу" [9: 23]. Український вчений М.Ярмаченко зазначає, що церковнопарафіяльні школи давали учням такі знання, які "не відповідали соціальним потребам українського народу" [16: 135].

Однак, значні зміни, що відбулись на теренах суспільної свідомості громадян України дають змогу залучати до наукового обігу значну кількість архівних матеріалів, що, в свою чергу, забезпечує умови для об'єктивного дослідження означеної проблеми. Саме таке дослідження і стало метою нашої статті.

Школи при церквах почали виникати в Україні ще в XI столітті, переважно навчання у них мало релігійний характер. За своєю сутністю вони були частково подібні до парафій у сучасному значенні цього слова, оскільки мали територіальну монополію на релігійне обслуговування мирян та релігійну просвіту. А з поширенням християнства і розвитком духовності поступово формувалась потреба в елементарній народній грамотності. Піклування про освіченість народу переважно брало на себе духовенство, яке влаштовувало при церквах школи, де діти під керівництвом священників і церковних служителів виховувались та навчались грамоті [7].

У період XI–XV ст. духовенство поширювало віру, писемність і літературу серед народу. Так у 1554 р. Стоглавий собор православної церкви зобов'язав священників відкривати при церквах школи, де учителями були священники, диякони, дяки. Ці школи свого часу відігравали значну роль у розповсюдженні писемності. Метою цих шкіл було "навчання грамоті, вчення книжного письма, церковного співу, читання, виховання учнів у страху Божому зі всіляким духовним покаранням, берегти і виховувати учнів у чистоті і оберігати від різного розтління" [21: 60–62].

У XVI ст. православна церква на західноукраїнських землях зазнала найбільшого занепаду і лише в останній чверті цього століття під впливом пробудження національної свідомості, коли громадянство відчуло і зрозуміло, що єдиний ґрунт, на якому можна згуртувати всі групи населення – це національна православна церква, вона почала відроджуватись. Переважна більшість священників і вчителів віддавали свої знання та сили на



розвиток освіти українського народу. Особливе занепокоєння викликали у них проблеми безграмотності, змісту навчальних планів і програм для церковнопарафіяльних та інших народних шкіл. Крім того, кількість церковних шкіл суттєво збільшувала загальну кількість початкових навчальних закладів, а в окремих повітах складала їх основну частину [6].

З початком ХІХ століття російський уряд намагався відкривати свої школи за єдиними вимогами до організації, однаковими програмами та змістом. З цією метою у 1802 р. було створено Міністерство народної освіти, яке поділило українську територію на два шкільних округи: Віленський та Харківський.

Наступним кроком була заміна назви початкової школи з 1804 р. на парафіяльні, метою яких було визначено організацію елементарної освіти населення. У статуті Міністерства народної освіти 1804 р. зазначалось: “В губерниях и городах, так же и в селах, каждая церковная парафия или две вместе, в зависимости от числа парафиан и отдаления их жилищ, должны иметь хотя бы одно парафияльное училище” [17: 331].

Імператорським указом 1805 р. “О преподавании священно и церковнослужителей в сельских приходских училищах учения” єпархіальним архієреям було наказано створювати училища в парафіях, де є освічені, здатні до викладацької діяльності священники, а де таких немає – призначити [17: 411].

У Віленському навчальному окрузі навчальні заклади діяли за статутом, близьким до виданого у 1804 р., але з деякими особливостями. Куратор Віленської шкільної округи Гуго Коллонтай, який складав проект статуту про парафіяльні школи, у листі до візитатора Волинської шкільної округи від 1 лютого 1804 р. писав: “Російської мови я не увів до програми парафіяльних шкіл з тої причини, що народ не користується тою мовою для наукової мети, а для звичайної – він володіє нею настільки, що може розмовляти з природнім росіянином” [18: 327]. Тоді як про українську мову у цьому статуті взагалі не згадувалося.

Парафіяльні школи у навчальному окрузі призначалися для селян, ремісників, небагатих дворян і ділилися на чоловічі та жіночі. Вони були двох розрядів: малі – з дворічним курсом і великі – з чотирирічним. У великих в першому класі викладалися: читання, каліграфія і правила рахунку, мораль, катехізис. У другому класі вдосконалювали каліграфію і рахунок, вивчалась практична механіка, місцеве землеописання, природничі історія, яка обмежувалась вивченням домашніх птахів і тварин, а також бджіл, найпотрібніших комах, звірів. У малих парафіяльних школах викладались ці ж предмети, однак за скороченою програмою.

За “Статутом для парафіяльних училищ” у Волинській, Київській і Подільській губерніях, виданими у 1807 році Олександром І, чітко простежується їх становий характер. Дітей селян, як правило, навчали тим предметам, які стосувались безпосередніх господарських потреб населення певного регіону. У розділі статуту, де мова йдеться про те, чого слід навчати у парафіяльних школах, актуальним стосовно проблеми дослідження є наступне: “7. Сыновья крестьян в свободное от работы время должны учиться пересаживать и прищипывать деревья, изготавливать хорошие сельскохозяйственные орудия, оказывать первую помощь больной скотине, а дочери – учиться домашнего хозяйства. Одинаково дети обоих полов должны выучивать наизусть духовные песни о домашних добродетелях и пагубности грехов. 8. Вместе с тем не возбраняется крестьянским детям зимой учиться наук, что преподаются в приходской школе” [17: 856–857].

Статутом 1814 р. надавалась пріоритетна роль духовенству в організації і розвитку початкової народної освіти в Російській імперії: “Єпархиальному руководству ставится в обязанность поощрять приходское духовенство к учреждению и поддержке церковных училищ для обучения крестьянских детей чтению, письму, молитв и начала катехизиса” [2: 327].

У 30-х рр. ХІХ ст. шкільна політика уряду під час і після польського повстання 1830 – 1831 рр. була спрямована на масове закриття польських шкіл в Західній Україні. Царський уряд розпорядився про відкриття у губерніях Правобережної України якомога більше

парафіяльних училищ при всіх українських православних церквах, мовою викладання у яких була російська та українська.

Кількість церковнопарафіяльних шкіл в країні зростає, і Священний Синод відчув потребу в координації діяльності духовенства в цій царині. У 1836 р. Св. Синод видав указ, в якому виклав духовенству основні правила першопочаткового навчання дітей. Правила склались із одинадцяти параграфів і, зокрема, містили положення про навчальні книги, які повинні використовуватись у церковнопарафіяльних школах, про прямий обов'язок священиків наставляти дітей у вірі і благочесті [25: 20–25].

Наступним указом від 12 травня 1837 р. було прийнято рішення заохочувати здібних та благонадійних духівників запроваджувати початкове навчання серед сільських дітей [там само]. Це забезпечило зростання кількості таких шкіл. За офіційними даними у 1837 р. нараховувалось 100 шкіл, а у 1838 р. вже 1500 і кількість шкіл продовжувала зростати, і у 1853 р. досягла вже 4820 шкіл [24: 30].

На Правобережній Україні розвиток духовної освіти проходив повільніше. У першій половині XIX ст. церковнопарафіяльні школи не набули визнання. У зв'язку із укрупненням шкіл у селах, де були волосні управління, селянам доводилось відправляти дітей до школи за п'ять і більше кілометрів, що було дуже важко, особливо восени і зимою. Так, наприклад, у 1856 р. Волинська губернія налічувала всього 76 шкіл, 3558 учнів, що складало тільки 0,23 учня на сто чоловік населення губернії [22: 64].

У другій половині XIX ст. Росія стала на шлях економічних реформ, що зумовило потребу реформування освітньої системи. Київський митрополит у 1861 р. видав указ про відкриття церковнопарафіяльних шкіл у кожній парафії. Питання реформування змісту освіти розв'язувалося у “Положенні о начальных народных училищах”, затвердженого 14 червня 1864 р. За ним у церковнопарафіяльних школах викладались: Закон Божий, читання за книгами громадянського і церковного друку, письмо, перші чотири дії арифметики, церковний спів. Вчителями були місцеві священики, дяки, а також спеціально призначені вчителі. Перевага віддавалась тим вчителям, які отримали освіту в духовних навчальних закладах і жіночих училищах.

У свою чергу навчальні плани і програми затверджувались Св. Синодом. Так §34 Положення вказував, що в “русских” парафіях Холмщини можуть бути учителями “руські” і греко-уніати. Мовою викладання в тих школах повинен бути “природный язык” населення. У Положенні чітко не визначено, яка мова малась на увазі, тому в церковнопарафіяльних школах Правобережної України багато вчителів викладало українською мовою. Проте українська мова недовго була мовою викладання, тому що 2 березня 1865 р. вийшов царський указ, у якому було вказано, що природною мовою населення Правобережної України є російська [17].

Розвитком церковнопарафіяльних шкіл активно займався обер-прокурор Св. Синоду К.Победоносцев (1827–1907), який упродовж чверті століття очолював це відомство. Костянтин Победоносцев увійшов в історію як вчений-правознавець, автор цивільного права, ідеолог церковнопарафіяльної школи, монархіст, “злий геній Росії”. Так оцінювала його діяльність демократична інтелігенція, про що свідчить така епіграма:

“Победоносцев для Синода,  
Обедоносцев при дворе,  
Он Бедоносцев для народа,  
Доносцев просто – при царе” [20: 106].

К.Победоносцев відіграв велику роль у розвитку початкової освіти, зокрема церковнопарафіяльної, яка до сьогодні є невивченою і нерозкритою. Під час перебування на посаді обер-прокурора він приступив до реалізації єднання “вівтаря і престолу”, заглибився у педагогічну проблематику і почав шукати у школі засіб зміцнення монархії, державності. Зробивши ставку на народну школу, К.Победоносцев спробував зробити все можливе для її відродження. Насамперед він теоретично довів її необхідність. У зв'язку з чим питання про підтримку шкіл духовного відомства і надання їм переваги над світськими школами

вирішувалось самим царем. Про це свідчать власноручні помітки імператора Олександра II на письмовому огляді стану Київської, Подільської та Волинської губерній. Наприклад, на пропозицію про утримання сільських шкіл за сприяння духовенства, збереглася така резолюція імператора: “Весьма желательно, чтобы духовенство и в других губерниях тому содействовало” [25: 53]. А на інформації про те, що в парафіяльних школах не відпрацьована система матеріального заохочення вчителів такий запис: “обращаю на это особое внимание как Министерства народного просвещения, так и Св. Синода” [25: 53]. Імператор побажав, щоб йому двічі на рік доповідали про стан діяльності церковнопарафіяльних шкіл.

Обер-прокурор Св. Синоду переконував царський уряд у тому, що ніхто, крім духовенства, не в змозі виховати народ у дусі покірливості самодержавству та православної релігії. Так, у прийнятому “Положении о начальных народных училищах” від 25 травня 1874 р., вказувалось, що “для сохранения за духовенством прав и обязанностей следит за религиозным образованием и для обеспечения преподавания в духе православной религии эти обязанности возлагаются на епархиальных архиереев относительно к их епархиям, и к размещенным в них приходам” [27: 102].

Вчителі, громадські діячі, аналізуючи діяльність парафіяльних шкіл, визнавали, що духовенство більш компетентне, а натомість й більш зацікавлене в успіхах освіти. Авторитет священика у селі був дуже високий, селяни вірили йому, отож вірили й школі, в якій працював священик, або ж школі, яка працювала під його керівництвом. Церковнопарафіяльна школа враховувала можливості селянських дітей, була ближчою сільським жителям, так як спиралась на глибоку релігійність простого народу.

З метою ще більшого поширення впливу духовенства на народну освіту, уряд у 1881 р. знов підняв питання про церковнопарафіяльні школи, потурбувався про збільшення їх кількості та надання духовенству необхідних для цієї справи коштів з рахунків державної скарбниці. Так у лютому 1881 р. на засіданні кабінету міністрів обер-прокурор заявив, “что церковноприходские школы по самим условиям существующего в них обучения и взглядов являют собой намного больше гарантий для верного и положительного образования, нежели другие виды народных школ” [12: 98].

На думку К.Победоносцева, саме церковнопарафіяльні школи відповідають потребам простого народу, утверджуючи у свідомості дитини православне вчення віри і християнську мораль. Обер-прокурор планував довести загальну кількість церковних шкіл в Росії до 40 тис., тобто до кількості церковних парафій. Навчання повинно було проходити в церковному будинку, шкільний курс визначався в два роки, вчителями мали бути священики, причому навчання мало проводитися безкоштовно.

З аналізу архівних матеріалів можна зробити висновок, що К.Победоносцев розумів, що користь від священиків як викладачів народної школи буде мінімальною, але свідомо йшов на цей крок, аби підтримати загальну урядову лінію на відлучення земських органів управління від керівництва народною школою та максимально здешевити систему початкової освіти. Про це свідчить його лист до С. Рачинського, у якому він писав: “Верно, что отдать школы духовенству и консисториям – бедовое дело. Но меньше ли беды отдать их земству с его самодурами, фантазерами...” [14: 114].

Водночас кабінет міністрів вимагав від К.Победоносцева подання конкретних пропозицій про “розширення кола діяльності духовенства на ниві народної освіти” [там само]. У відповідь на це особлива комісія при Св. Синоді розробила відповідний проект, і 13 червня 1884 р. були затверджені особливі “Правила про церковнопарафіяльні школи”, в яких зазначалось, що Св. Синод “питает надежду, что архипастыри церкви с тщательностью и любовью приложат труд свой к утверждению в народной школе начального образования в духе благочестия, и, руководствуясь 10 правилом седьмого вселенского собора, будут помнить, что им паче всего подобает учить отроков...” [2: 96]. Імператор Олександр III на супровідній записці цих “Правил” власноручно написав: “Надеюсь, что приходское духовенство окажется достойным своего высокого призвания в этом важном деле” [2].

Відповідно “Правил” духовенство брало на себе зобов’язання впроваджувати в школах православне вчення, віру і християнську мораль, вчити дітей початкових корисних знань, а також набувати педагогічного такту та вміння [21: 547–549]. Відповідно параграфу 7 духовенство відкривало при церковнопарафіяльних школах з дозволу єпархіального керівництва додаткові класи з окремих предметів, особливі ремісничі відділення, школи для дорослих та недільні школи. Аналіз змісту “Правил” дає підстави для висновку про те, що для розвитку шкіл дозволялось залучати як кошти парафії, так і окремих духовних і світських осіб.

Аналіз архівних матеріалів дає змогу зробити висновок, що, починаючи з 1884 р., уряд надавав значні державні асигнування на розвиток церковнопарафіяльних шкіл. Так цього року сума асигнувань становила 55 тис. руб., тоді як у 1887 р. сума вже досягла 175 тис. руб. У подальшому, як свідчать дані таблиці 1, асигнування постійно збільшувались [10: 311–335].

Таке зростання державних асигнувань на церковнопарафіяльні школи свідчить про цілеспрямованість, з якою уряд взяв курс на розвиток церковних шкіл.

Підтвердженням останнього є те, що відповідно до рішення Св. Синоду з 1887 року “все начальные школы Западного края будут преобразованы в церковноприходские. Для проведения в исполнение этого решения Священным Синодом командированы два члена училищного совета Зинченко и Шемякин” [8: 79]. Ці члени училищної ради мали повноваження відкрити в Україні недільні школи, жіночі, церковнопарафіяльні школи.

Таблиця 1.

Державні асигнування на початкові школи

Роки	На початкові школи (в рублях)	
	Міністерства освіти	Св. Синоду (церковнопарафіяльні)
1896	1 569 661	3 454 645
1897	1 812 895	4 954 645
1898	2 012 895	4 954 645
1899	2 512 895	4 954 645
1900	3 012 895	6 813 446

З 1891 року шкільна мережа церковного відомства поповнилась за рахунок тисяч так званих “вільних” селянських шкіл та шкіл грамоти. Їх взяв під свою опіку Синод. У зв’язку з цим Св. Синод розробив і видав цілу низку указів і положень щодо освітньої діяльності православних шкіл: у 1886 р. затверджуються “Програми навчальних предметів для церковнопарафіяльних шкіл”, в 1891 р. були вироблені особливі “Правила про школи грамоти”, в 1896 р. – “Положення про керівництво школами церковнопарафіяльними і грамоти відомства православного віросповідання”, і у 1902 р. – “Положення про церковні школи” [13].

Проблемою розвитку церковнопарафіяльних шкіл опікувалось і Міністерство народної освіти. Підкреслюючи важливість освітньої діяльності духовенства, міністр народної освіти граф Д.Толстой зазначав: “... Я вважаю обов’язком Міністерства всіма засобами поощряти духовенство в вопросах школьного образования” [5: 557]. Продовжуючи цю лінію, статс-секретар Міністерства народної освіти Желябов особливим циркуляром запропонував усім навчальним округам усіма засобами сприяти православному духовенству у відкритті і підтримці церковнопарафіяльних шкіл [там само].

Таким чином, у кінці XIX ст. відбувається розвиток і поширення церковнопарафіяльних шкіл. На нашу думку, це сталося, перш за все через недостатню забезпеченість початковою освітою широких верств населення. Потреба ж в освіченості постійно зростала у зв’язку з розвитком промисловості та сільського господарства, які отримали значний поштовх після реформи 1861 р. Разом з тим, правлячі кола Російської

імперії розуміли, що надавати освіту потрібно в межах, які б не виходили за межі “православия, самодержавия, народности” – цих трьох підвалин, на яких розбудовувалась імперія. Це особливо стосувалося російських околиць, де історично склалася система різних впливів – культурних, релігійних, ідеологічних. Тим більше, що населення, яке проживало на цих землях, в цілому прихильно ставилось до такої ідеології. Так, якщо на Лівобережжі до церковнопарафіяльних шкіл було досить негативне ставлення населення, то на Правобережній Україні ці школи набули неабиякого визнання. Саме в них українці вбачали провідника православ'я на території, яка тривалий час була під польським володарюванням. Вчителями переважно були священники, які у розмовах з парафіянами користувались українською мовою, зрідка і проповіді в церквах проголошували нею. На думку священника отця Федора (Кульчинського), правобережне духовенство за природою своєю було українське. Це було стихійне українство, при якому зберігались українські традиції – церковні і народні [4: 90–91].

Слід зазначити, що на початок ХХ ст. кількість церковнопарафіяльних шкіл в Україні зросла і вони знаходились на піднесенні. Так, у 1900 р. в Київській, Волинській, Подільській губерніях церковнопарафіяльні школи склали понад 80 % усіх початкових шкіл.

Розвиток цих шкіл спричинив у 1902 р. прийняття “Положення про церковні школи відомства православного віросповідання”, яке регламентувало роботу і завдання церковнопарафіяльних шкіл. Як зазначалось у “Положенні”, головною метою цих шкіл було “поширення в народі освіти в душі православної віри і церкви”. Відповідно до цього положення організувалась діяльність шкіл грамоти, однокласних і двокласних шкіл, недільних, учительських та церковно-учительських шкіл. Положенням розписувався штат шкіл, заробітна плата вчителів, права й обов'язки вчителів та учнів.

Революція 1905 року спричинила загострення боротьби навколо питань народної освіти, роботи шкіл, мови викладання, підготовки вчителів. Народні маси почали безпосередньо висловлювати свої вимоги до якості освіти. Так, у галузі початкової освіти висувались вимоги загальнодоступності, необхідності викладання рідною мовою. Однак, після революційних подій 1905 р. ставлення до церковнопарафіяльних шкіл у населення стало досить критичним. Російська інтелігенція чинила опір відкриттю і діяльності церковнопарафіяльних шкіл, відмовляючи у виділенні коштів, підбурюючи селян забирати з цих шкіл дітей і віддавати у світські школи. Вона вважала, що церковнопарафіяльні школи не надають справжньої освіти, не відповідають потребам суспільства, а лише розповсюджують православну віру серед населення. Священники ж переконували населення у перевазі церковнопарафіяльних шкіл, їх доступності і корисності для народу. Це призвело до того, що селяни не знали кого слухати, а відтак, не маючи загальновизнаної думки, зовсім не посилали дітей на навчання.

У зв'язку з цим 1906 рік став критичним для розвитку церковнопарафіяльних шкіл у Російській імперії. У суспільстві поширились ліберально-націоналістичні ідеї, під впливом ліберально налаштованої інтелігенції у церковнопарафіяльних шкіл законопроект ІІ Державної думи було відібрано субсидії держави, тим самим ці школи повністю перейшли на фінансування духовенства. Так, голова ради міністрів в 1905 – 1906 рр. Сергій Вітте (міністр фінансів царської Росії в 1892 – 1903 рр.) з приводу даного законопроекту зауважував: “Нам показують рай, а по дорозі пропонують убити немовля” (під немовлям Вітте мав на увазі церковнопарафіяльні школи) [3: 187]. Загальна кількість цих шкіл скоротилась, особливо зменшилась кількість шкіл грамоти [26: 32], хоча кількість однокласних і двокласних шкіл навіть збільшилась (таблиця 2).

Поразка революції призвела до реакційної політики царського уряду і в галузі освіти. В усіх школах з новою силою насаджується дух монархізму і релігійності. З метою посилення цих тенденцій почалася нова хвиля сприяння розвитку церковнопарафіяльних шкіл. Так, у листопаді 1907 р. до ІІІ Державної думи від Міністерства народної освіти надійшов законопроект “Про введення загальної початкової освіти в Російській імперії”. У ході обговорення цього законопроекту думська комісія з народної освіти дійшла висновку,

що перед тим, як асигнувати гроші на загальну початкову освіту, необхідно домовитись, на яку школу ці гроші підуть, необхідно узгодити шкільні статuti, зменшити кількість типів початкових шкіл. Таким чином виникла необхідність розробки нового положення про початкову освіту. Проект нового “Положення” був більш релігійним, ніж чинне на той час “Положення” 1874 р. Церковнопарафіяльні школи залишались у повній недоторканості. В проекті, наприклад, були статті, які надавали право духовенству не лише на спостереження за освітою і вихованням, але й на безпосередній контроль за всім ходом викладання у церковнопарафіяльній школі [9: 127]. Російська православна церква після революційних подій всіляко намагалась закріпити свій вплив в сфері початкової народної освіти. І Св. Синод, і Міністерство народної освіти сприяли розширенню мережі церковнопарафіяльних шкіл, особливо на території Віленського учбового округу, постійно збільшуючи асигнування цих шкіл [9: 128].

Таблиця 2.

Церковнопарафіяльні школи Російської губернії

Церковнопарафіяльні школи	1905 р.	1906 р.
Школи грамоти	16 976	15 603
Школи однокласні	24 863	24 990
Школи двокласні	615	640
Всього	42 454	41 233

Під час обговорення проекту виникло питання про надання початкової освіти населенню рідною мовою, особливо на окраїнах імперії, зокрема на українських землях. Так, на прохання з'їзду подільського духовенства Св. Синод у 1907 р. дозволив навчання українською мовою в сільських церковних школах, де вчилися українські діти, а також викладання української мови як предмету у Вінницькій церковно-учительській школі, яка готувала учителів парафіяльних шкіл.

У період з 1907 до 1914 р. кількість церковнопарафіяльних шкіл неуклінно зростала.

Так, лише за 1908 – 1909 н. р. порівняно з минулим навчальним роком кількість церковнопарафіяльних шкіл збільшилось на 136 [11: 884–885].

Війна 1914 р. значно знизила рівень освіти, особливо на західних землях. З весни 1915 р. Волинь опинилась у прифронтовій зоні, тому більшість церковнопарафіяльних шкіл перестала отримувати матеріальну підтримку з боку уряду та Св. Синоду.

З перших днів революції 1917 р. Центральна Рада, Товариство шкільної освіти, Міністерство освіти намагалися ліквідувати стару (імперську) організацію школи й освіти в Україні, створити єдину систему освіти, національну школу, які б відповідали інтересам українського народу. Вже на I Всеукраїнському учительському з'їзді (5–6 квітня 1917 р.) була прийнята резолюція, в якій наголошувалася необхідність “встановити початкову школу одного типу, яка, з одного боку, давала б дітям якнайширшу початкову освіту, а з другого, підготувала б до середньої школи” [15: 47]. З метою вирішення цього завдання 20 червня 1917 р. була прийнята Постанова Тимчасового уряду “Про об'єднання з метою запровадження загального навчання учбових закладів різних відомств у відомстві Міністерства народної освіти”. Цією постановою церковнопарафіяльні школи переходили у підпорядкування міських управ і прирівнювались до нижчих початкових шкіл. Навчання у цих школах мало проводитись українською мовою.

З початком 1917 – 1918 н. р. почалась широка українізація початкових шкіл. Тільки у Волинській губернії протягом 1917 р. було українізовано і взято на державне утримання 31 нижчу початкову школу. А 5 грудня 1917 року Центральна Рада видала закон, за яким парафіяльні та спеціальні церковні школи передавались Генеральному секретаріату освіти [23]. Новий закон ліквідував монополію церкви не лише на початкову освіту, а й обмежував її в управлінні власними школами. Замість дирекції та інспекції утворилися Комісаріати народної освіти та шкільні ради при них. Генеральний секретаріат освіти намагався не лише

відкривати нові українські школи, а й українізувати російські. Наприклад, в 1918 р. в Кам'янецькому повіті було зареєстровано 111 початкових українських шкіл, в Рівненському – 412, в Холмщині і Поліссі – 1867 [1: 4]. В 1917 – 1918 н. р. на Волині було відкрито 41 нову нижчу початкову школу [1: 6].

Після прийняття Центральною Радою в листопаді 1917 р. III Універсалу була проголошена Українська Народна Республіка (УНР). Генеральний секретаріат освіти був перетворений у Міністерство народної освіти на чолі з І. Степенком. Головним завданням секретаріату було утворення шкільної мережі та складання фінансового плану для її реалізації.

Після приходу до влади гетьмана П. Скоропадського у 1918 році відношення держави до церкви цілковито змінилося. Законодавчі основи релігійної політики Гетьманату повторювали головні засади релігійної політики Тимчасового уряду в Росії і практично проголошували православну церкву державною. Гетьманський уряд розглядав церкву як можливий ефективний чинник державного будівництва. Загальною основою політики щодо релігії та церкви стали запропоновані гетьманом ідеї православної державності та неприйняття радянської влади. Гетьманська влада опікувалася всіма важливими сферами церковного життя, зокрема і в освіті.

Міністр віросповідань гетьманського уряду, видатний психолог та педагог В. Зеньковський, обстоював ідею збереження й поліпшення системи церковнопарафіяльних шкіл, але не хотів передавати ці школи під одноосібне управління церкви. Він доводив, що держава, виділяючи кошти на школи, має право цікавитись і визначати характер церковнопарафіяльної школи, розглядати й затверджувати її статут. У відповідь на це 24 і 29 червня 1918 р. у Міністерстві віросповідань відбулася нарада, на якій розглядалися питання про стан приміщень, фінансування та перспективи подальшого існування церковних шкіл. Нарада прийняла рішення про реформування церковних шкіл, а саме: про наближення програми церковних шкіл до світських, про збереження церковних шкіл у віданні Міністерства віросповідань про спостереження церковної влади за навчально-виховним процесом [23: 179].

На Правобережній Україні церковнопарафіяльні школи існували до листопада 1918 р., на Волині – до червня 1919 р. 3 червня 1919 р. влада більшовиків повела політику соціалістичних перетворень в освіті, церковнопарафіяльні школи закривались, а вже у квітні 1920 р. Західна Україна була знову окупована Польщею, що відбилося на культурно-освітньому житті українського народу – на окупованій території перестали функціонувати існуючі школи, зокрема й церковнопарафіяльні, які ще залишались. Почався період чергової переорієнтації школи на польський лад, але цей аспект виходить за межі нашого дослідження.

Отже, є всі підстави зробити висновок, що саме цей рік можна вважати роком, протягом якого церковнопарафіяльні школи офіційно припинили своє існування в Україні.

Дослідження показало, що самим розповсюдженим типом початкових шкіл були церковнопарафіяльні, які знаходились у підпорядкуванні Священного Синоду. Так, церковнопарафіяльні школи дали початкову освіту цілим поколінням українців. Царський уряд покладав на ці школи не лише освітню функцію, але й використовував їх як ідеологічну силу держави. Місіонерські завдання церковнопарафіяльних шкіл Св. Синодом визначались більш важливими, ніж чисто педагогічні. У цих школах навчались не лише діти православних, але й католиків, лютеран, іудеїв. Проросійський характер цих шкіл сприймався населенням України, особливо Правобережної, як позитивний, тому що школи спирались на православну віру, яка була рідною і близькою широким верствам населення регіону.

Аналіз діяльності церковнопарафіяльних шкіл в Україні доводить, що найбільш сприятливим періодом для їх становлення був період з 1881 до 1905 року, коли на розвиток цих шкіл виділялись значні кошти, порівняно зі школами, підпорядкованими Міністерству народної освіти. Нами відзначено, що в той час, коли кредити на церковнопарафіяльні школи

збільшувались, кредит на міністерські школи лишався без змін: так, наприклад, у кінці XIX століття на міністерські школи коштів виділялося майже в 2,5 рази менше, ніж на церковнопарафіяльні.

Розвитком церковнопарафіяльних шкіл активно займалися обер-прокурор Св. Синоду К.Победоносцев, відомі педагоги С.Рачинський, С.Миропольський, В.Зеньковський, які сприяли виробленню законодавчої бази церковнопарафіяльних шкіл – статутів, положень, указів, що регламентували й організовували діяльність вищезазначених шкіл. У другій половині XIX – початку XX ст. інтенсивно створювались програми, підручники і посібники, видавались науково-методичні журнали, які забезпечували організацію навчально-виховного процесу церковнопарафіяльних шкіл.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровик А. Практичні кроки по реалізації планів українізації школи за Центральної Ради // Сіверянський літопис. – 2004. – № 1. – С. 3–11.
2. Вера и разум. – Харьков, 1885. – 597 с.
3. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России / Н.А.Константинов, В.Я.Струминский. – 2-е изд.– М.: Педагогика, 1953р. – 273 с.
4. Кульчинський Ф. Дещо з життя волинського духовенства в першій чверті XX століття// Літопис Волині. –1966. – №2 – С. 90–97.
5. Малышевский И. К вопросу о лучшем устройстве церковноприходских школ // Труды Киевской духовной академии. – 1883. – № 1. – 689 с.
6. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. –2-е изд. – СПб., 1910. – 224 с.
7. Мукалова Н. Народная школа в Юго-Западном крае: Историко-статистический очерк. – К., 1892. – 60 с.
8. Орда Л. Страничка из истории просвещения на Волыни. –Луцк, 1903. – 92 с.
9. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861– 1917). – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
10. Отчет о церковноприходских школах Волынской епархии за 1885/1886 уч. год// Волынские епархиальные ведомости. – 1887. – № 11-12. – С. 311–335.
11. Отчет о церковноприходских школах Волынской епархии за 1908– 1909 уч. год // Волынские епархиальные ведомости. – 1909. – № 49. – С. 883–984.
12. Отчет обер-прокурора Св.Синода за 1857г. –СПб., 1858. – 657 с.
13. Правила и программы для церковноприходских школ грамоты. – 2-е изд. – СПб., 1894. – 163 с.
14. Победоносцев К.П. Ученье и учитель: Педагогические заметки. – М.,1900. – 47 с.
15. Резолюція I Всеукраїнського учительського з'їзду // Вісті з Української Центральної Ради. – 1917. – № 5. – С. 47.
16. Развитие народной освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Радянська школа,1991. –381 с.
17. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т.1. – СПб., 1864. – С. 331–333.
18. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
19. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
20. Тебиев Б.К. К.П.Победоносцев: легенда и реальность // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С.104-109.
21. Труды Киевской губернской ученой архивной комиссии. –Киев, 1912. – Вып. 1. – 387 с.
22. Українська культура: Лекції/ За ред. Д.Антоновича. – К., 1993. – 592 с.
23. Ульяновський В. Церква в Українській державі 1917 – 1920 рр.: (Доба Гетьманату Павла Скоропадського). – К.: Либідь, 1997. – 320с.
24. Фальборк Г.А. Народное образование в России / Г.А.Фальборк, В.И.Чарнолуский. – СПб.: Изд. О.Поповой, 1900. – 264 с.
25. Церковные вопросы и соборные ответы о многообразных церковных чинах (стоглав). – М., 1890. – 458 с.



26. Церковные школы Российской империи к 1907 году: Статистические сведения, изданные училищным советом при Св. Синоде. – СПб., 1907. – 94 с.
27. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. – М.: Польза, 1912. – 224 с.

**УДК 37.035.3**

**Довдер В.О.**

### ***ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ: ВИТОКИ, ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)***

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти вказано, що основною метою трудового навчання на сучасному етапі розвитку українського суспільства є: формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах високотехнологічного інформаційного суспільства; формування життєво необхідних знань, умінь, навичок ведення домашнього господарства та сімейної економіки і основних компонентів інформаційної культури учнів; забезпечення умов для їх професійного самовизначення; вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки відповідно бажань та індивідуальних можливостей школярів.

Вирішення цих завдань при традиційному підході до навчання практично неможливе. Тому виникає необхідність упровадження в навчально-виховний процес школи нових форм і методів роботи з учнями, які допоможуть зробити навчальний процес особистісно орієнтованим, диференційованим, творчим та сприятимуть розвиткові творчих здібностей кожного школяра.

Традиційна класно-урочна система з її опорою на колективну навчальну діяльність, на жаль, не спроможна забезпечити ефективний розвиток творчого потенціалу особистості. З огляду на це в останні роки в системі освіти інтенсивно розробляються нові педагогічні технології, спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні (Т. Башинська, О. Коберник, Н. Котелянець, І. Малкова, М. Павлова, В. Сидоренко, В. Симоненко, Д. Тхоржевський та ін.). Серед нових педагогічних технологій все більшу увагу науковців і вчителів-практиків привертає використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи проектно-технологічної діяльності, яка сприяє розвитку творчого потенціалу учня.

Слід нагадати, що в свої часи проектна діяльність школярів уже була предметом дослідження відомих педагогів (Д. Дьюї, Є. Каганова, У. Кілпатрик, Є. Колінгс, Б. Левітан, Л. Миловидій, А. Петрович), які не лише описували її, а й доводили ефективність такої організації навчального процесу.

Разом із тим сьогодні можна констатувати, що питання міри, доцільності, місця в структурі уроку проектно-технологічної діяльності досліджені ще недостатньо. У той самий час вона дає можливість розширити діяльність педагога, спрямовану на всебічний розвиток учня в цілому, та на формування в нього практичних умінь, зокрема. Отже, об'єктивно існують протиріччя між необхідністю формування в учнів практичних умінь та недостатністю відповідних методик і засобів. Це протиріччя певною мірою можна подолати, на наш погляд, якщо глибоко вивчити і проаналізувати засоби, форми і методи проектно-технологічної діяльності та її вплив на формування в учнів практичних умінь.

Мета даної статті – проаналізувати процес становлення проектно-технологічної системи в кінці XIX – на початку XX століття та виявити її роль у трудовій підготовці молоді.

Треба зауважити, що аналіз принципів, ідей і практики трудової підготовки в загальноосвітній школі даного періоду неможливий без звернення до процесів, які відбувались у цей період в розвинутих кранах світу, адже реформування системи освіти

України 20–30 років ХХ століття проводилось під впливом зарубіжної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Перемога буржуазно-демократичних і буржуазно-національних революцій у країнах Західної Європи і Північної Америки в 1789 – 1871 роках зумовила якісні зміни економіці, політиці, соціальних відносинах та культурному розвитку цих країн. Наприкінці ХІХ століття вони вступили у новий період історичного розвитку – імперіалізм, що поставило перед освітою нові завдання, оскільки була наявна невідповідність шкільної освіти новим економічним умовам.

Промислова революція, що завершилась в країнах континентальної Європи в 1860–1870 роках, вимагала кваліфікованих робітників нового типу. У той самий час освітні установи не могли вирішити це завдання, бо традиційні середні школи європейських країн базувались на гуманітарно-класичній освіті, що не відповідало вимогам часу.

Сконцентрованість населення у великих містах і пов'язаний з цим розпад патріархального сімейного укладу (розрив між житлом та місцем виробництва, зайнятість жінок тощо) призвели до того, що на масову школу, крім навчання, все більше поклали виховні завдання, які раніше розв'язувала сім'я. Викликана змінами у структурі промисловості заборона на дитячу працю та занепад традиційного домашнього виробництва визначили необхідність посилення уваги до професійної підготовки в рамках масової школи [9: 60].

Саме ця невідповідність офіційної шкільної освіти потребам суспільства, на нашу думку, наприкінці ХІХ століття викликала розвиток різноманітних педагогічних течій об'єднаних загальною назвою “реформаторська педагогіка”.

Зауважимо, що більшість представників реформаторської педагогіки основним фактором формування гармонійної особистості вважали працю. Вони доводили, що праця формує внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває творчі здібності, акуратність, ретельність, робить витривалим тіло, врівноважує нервову систему. Визнаючи педагогічну цінність дитячої праці, педагоги-реформатори вважали її основним засобом активізації процесу навчання, розвитку фізичних, розумових і творчих сил учнів. В основу більшості реформаторських течій було покладено трудовий принцип.

Розробляючи власні педагогічні ідеї, педагоги, які належали до них, відводили праці різну роль. Так, представники “трудова шкіл” бачили у праці універсальний засіб підготовки до життя. У педагогіці прагматизму праця виступала засобом формування практично необхідних умінь і навичок. Прихильники “нових шкіл” висловлювали думку, що праця – джерело фізичного оздоровлення. Засобом гармонійного розвитку особистості вважали працю та інші види діяльності прихильники “педагогіки дії”. Теоретики та практики “вільного виховання” відводили праці основну роль у фізичному та розумовому розвитку учнів [10].

Найяскравішими представниками реформаторської педагогіки, які поклали в основу своїх концепцій трудовий принцип, були Дж. Дьюї (1859–1952), Г. Кершенштайнер (1854–1932), В. А. Лай (1862–1926). Своєю практичною діяльністю та теоретичними ідеями вони здійснили значний вплив на розвиток педагогіки, особливо трудової підготовки в різних країнах світу, і зокрема в Україні.

Одним із фундаторів прагматичної педагогіки був Дж. Дьюї. Школа, на його думку, це трудова община. Ідеї Дж. Дьюї досить прогресивні для свого часу, коли центром виховання була сім'я, яка і включала дітей в трудові процеси, а школа виконувала роль своєрідного додатку до сімейного виховання – навчала грамоті та рахунку.

Критикуючи недоліки шкільної системи, традиційних методів, змісту та організації навчальної роботи, науковець зазначав, що в старій школі все пристосовано для “слухання” і не знайдеться нічого “на чому діти б змогли працювати, і всі столи та парти пристосовані для слухання”, тобто школа розрахована на пасивну поведінку, бо слухання – це пасивність; в школі “дітям подається матеріал, обраний учителем чи попечителем навчального округу, з

якого дитина повинна увібрати в себе якнайбільш і за найменший час”. Він був переконаний, що вся діяльність учнів повинна орієнтуватися на розвиток їх мислення, в основі якого лежить особистий досвід, набутий в процесі практичної діяльності. В трудовій школі, як її розумів Дж. Дьюї, творча праця є основою всієї навчально-виховної роботи [4].

Для апробації своїх педагогічних ідей Дж. Дьюї заснував дослідну школу-лабораторію, яку відкрив в 1895 році при педагогічному коледжі Чиказького університету. У “Школі Дьюї” або “Школі професій” уся навчально-виховна робота зосереджувалась на ознайомленні учнів з певними професіями. Вони знайомились із ступенями розвитку людської цивілізації через дослідження процесу становлення і розвитку певних професій, господарських галузей (наприклад, від найпростішого виготовлення тканини до сучасної текстильної промисловості). Трудові заняття учнів школи склалися із звичайного для того часу набору видів праці: куховарство, шиття, ткацтво, прядіння, столярні, гончарні, плавильні та інші роботи. Практична робота в школі Дьюї не переслідувала вузькоутилітарних цілей, а сприяла різнобічному розвитку дитини [5].

Аргументуючи необхідність відмови від традиційної урочної системи навчання Дж. Дьюї зазначав: “У школі швидкість роботи на уроці визначається вчителем. Ця швидкість повинна відповідати середній працездатності класу. Але, насправді, немає жодного учня, який би точно підходив під середню мірку. Кожна дитина має власну “швидкість” в роботі, більшість в класі наближається до середньої “швидкості”. Та все ж від кожного учня очікується, що він зможе моментально включатись в новий етап роботи. Зрозуміло, в результаті, слабкі учні хватають тільки вершки; вся їх увага сконцентрована на тому, щоб не відстати, одне плуває інше, і вони намагаються тільки запам’ятати достатньо слів, щоб створити враження, що матеріал уроку засвоєно. Не краще і здібним дітям: вони схвачують матеріал раніше, ніж вчитель дасть новий, і змушені чекати слідуєчого етапа; їх розум “блуждає”; тільки що вони напали на цікаву думку, як надходить нова вказівка вчителя, і їм потрібно повертатись думками до уроку і знову на короткий час. Знову вони схвачують суть подальшого пояснення, і знову зупинка. Для обох крайніх груп класу – постійні переривання інтересу і уваги, щоб пристосувати роботу до темпу всього класу, – це, безумовно, вбиває ініціативу” [5: 15].

При цьому Дьюї звертає увагу на те, що мозок – це машина, яка працює безперервно і в властивому їй режимі. Вона не може витримати режим постійної перенапруги (слабкі учні), або частих перерв і “стояння без діла”. І тільки при вільній організації занять дитина працює поки не виконає роботу або поки не стомиться (не відчує, що починає плутатись, відволікатись). В кожному з цих випадків дитина усвідомлює, що нею було зроблено.

Педагогічні погляди Дж. Дьюї можна розглядати як теоретичну основу методу проектів, хоча, офіційно словосполучення “метод проектів” з’явилося у вжитку в 1908 році в американській педагогіці, а термін “проект” зареєстровано в бюро виховання лише в 1911 році, та як основу сучасного проектно-технологічного методу, який в кінці ХХ сторіччя обґрунтовано в роботах Д. Тхоржевського, О.Коберника, В.Симоненка.

Найбільш визначним послідовником школи Дж. Дьюї був його співвітчизник, професор Вільям Херд Кілпатрик. Проаналізувавши досвід роботи Дж. Дьюї та Е. Колінгс, він виділяє чотири пов’язаних одна з одною ідей: по-перше, для того, щоб школа могла правильно виконувати свої функції, учні повинні самі проектувати те, чим їм доведеться займатись. Він зауважує, що “бажати те, що робиш” нескінченно відмінне від “робити те, що бажаєш”.

Друга ідея – істинне вивчення ніколи не буває одностороннім чи самотнім. На додачу до тих знань, умінь і навичок, які діти отримують в ході вивчення того чи іншого предмета, вони завжди отримують чимало іншого. Наприклад, впевненість у власних силах, відповідальність тощо. Ці, побочні відомості виростають у своєму значенні і нерідко визначають кінцевий результат поточної роботи.

Третю ідею можна сформулювати так – будь-який процес навчання, який заохочується школою, заохочується тільки тому і в тій мірі, наскільки він тут же і в цей же

час сприяє виконанню даного, конкретного завдання. У традиційній школі навчальні заняття спрямовані на засвоєння відомих, заздалегідь обраних навчальних предметів. Підхід експериментальної школи діаметрально протилежний: спочатку обирають вид діяльності, форму проведення заняття, а процес навчання і навчальні предмети підпорядковують обраній діяльності.

Четверта ідея: програма – це сукупність організованих дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що все вивчене в одній серії дослідів повинно бути основою для поглиблення і збагачення нової серії дослідів. Ці досліді повинні скеровуватись вчителем з урахуванням того, які ідеї були вже розглянуті учнями раніше [6: 21].

Інший представник реформаторської педагогіки Георг Кершенштайнер – найбільш визначний представник німецької педагогіки кінця XIX – початку XX ст., в своїх працях часто звертався до ідей Дж. Дьюї. Він висунув і обґрунтував ідею широкого запровадження в школі ручної праці. З цього приводу Г. Кершенштайнер писав: “Що необхідно для нової школи робити, так це широке поле ручної праці, яка, враховуючи здібності учня, може зробитися для нього полем розумової роботи... Ручна праця для більшості людей – це родюче поле для розвитку. Далі необхідні такі сфери праці, які б, по можливості, стояли у зв'язку з господарчим або домашнім колом робіт батьків, щоб ті нитки, що пряде школа, не обривались щоденно, коли дитина скидає з плечей свою шкільну сумку” [12: 36].

Особливу цінність педагог вбачав у використанні різних методів праці та досліджень. Він наголошував: “Тоді тільки, коли хлопчик сам застосовує ці методи, коли він навчається спостерігати, порівнювати, робити висновки, об'єктивно міркувати, обережно випробовувати, самостійно діяти, навчатися витримці, охайності, терпінню, старанності, порядку, – він сам відчуває всі радощі пошуку, досліджень, відкриттів, які навіть малоздібних спонукають до подальших зусиль” [11: 26].

Слід зазначити, що провідні діячі української освіти того часу намагалися взяти від педагогів-реформаторів все те краще, що було розроблено і апробовано. Так Я. Чепіга у своїй праці “Азбука трудового виховання й освіти” (1922) пише: “Школа Кершенштайнера має свої ґрунтовні хиби і прийняти її в цілому ми не можемо, але ті думки, що він підносить на захист трудової школи, безумовно, мають вагу і значення, бо тут ми чуємо голос педагога-реформатора. І ми не можемо не погодитись з таким його тезисом: “Наша книжна школа повинна стати школою праці” [10: 38].

Багато уваги трудовій школі приділяв і С. Ананьїн. Він підтримував запровадження ручної праці, сільськогосподарських занять та інших видів трудової діяльності не лише в початкових школах, як здебільшого практикували в той період, а й застосування їх у середній школі. Але при цьому Степан Андрійович критикував “трудова педагогіка” за зміщення акцентів з загальної освіти до раннього професіоналізму. С. Ананьїн зазначав, що не багато знайдеться педагогів, які будуть стверджувати, що загальна освіта будується на ґрунті професійної.

Треба зауважити, що застосування методу проектів в українських школах досить суттєво відрізнялося від практики педагогів Англії і США. У практиці вітчизняних шкіл індивідуальні форми навчання були замінені на колективні, бригадні. З цією метою застосовували комплексну систему навчання, бригадно-лабораторний метод і метод проектів. Але, як і в інших галузях народного господарства, в освіті працювали за принципом – “всі однаково”. У середині 20-х років це відчувалось не дуже сильно, а на початку 30-х головною ознакою освіти стає відповідність певній “Ідеї”.

Дослідники цього періоду відзначають, що сусідство “політехнізму” з “боротьбою з ворожим елементом” визначило новий напрям реформування освіти. Соціологізм став визначальним фактором у формуванні “нової радянської людини”, а провідним шляхом стало творення такого соціального середовища, яке заохочувало б до норм поведінки, визначеної партійним і радянським керівництвом. Незважаючи на те, що даний період в історії радянської школи характеризується як безперервне експериментування, запровадити в життя кращі з наробок вітчизняна педагогіка не змогла. Результати впровадження

комплексної системи, бригадно-лабораторного методу і методу проектів були вкрай негативні. Така організація навчання не давала систематичних знань і не забезпечувала вироблення певних умінь і навичок. Орієнтація змісту навчання на комплексно-проектні теми не дозволяла навіть висококваліфікованим учителям проводити навчання в певній послідовності. Зважаючи на те, що більшість учителів того періоду самі тільки-но навчилися читати і писати – говорити про якість знань взагалі недоцільно.

Кардинально змінюється і зміст трудового процесу – від дієвого, перетворюючого характеру (трудового принципу) трудового навчання до політехнізації школи. Використання проектного методу в практиці роботи шкіл було значно меншим, ніж застосування комплексної системи навчання, а проектне навчання так і не вийшло із стадії експериментування. Треба зазначити, що у деякій частині шкіл комплексна і проектна системи взагалі не використовувались. Значна частина шкіл, особливо сільських, не поривала з предметною системою навчання (класно-урочною системою), бо не мала ні умов для інновацій та експериментування, ні відповідних кадрів. У них продовжували викладати трудове навчання (навчальний предмет називався “Ручна праця”), а питання ручної праці і позакласної роботи з трудового навчання продовжували розробляти українські педагоги М. Хатьков, Б. Манжос, П. Тищенко, К. Федорівський та ін. [12].

У процесі запровадження комплексної і комплексно-проектної систем навчання в школах України кардинально змінилась парадигма освіти і виховання – від дитини як центру педагогічного процесу школа перейшла до висунення на передній план оточення. Разом із цим змінювалась і суть діяльності трудової школи – від трудового принципу до принципу політехнізму. Розв'язати ці завдання був покликаний метод проектів, але практика показала, що цим завданням найкраще відповідав не метод проектів, а класно-урочна система, що входила в нову освітню парадигму.

В. Мадзігон відзначає, що комплексна система відкидала класно-урочну форму навчання, але в кінцевому підсумку сама була знехтувана. Проте, немає сумніву, що комплексна система здійснила певний вплив на організаційно-педагогічні форми та методи навчання. Він відчувається і в сучасній школі.

Сьогодні майже всі зарубіжні та значна кількість вітчизняних педагогів прихильно ставляться до методу проектів, стверджують, що він збільшує у дітей інтерес до оволодіння знаннями і краще готує їх до реалій сучасного життя. Тому, на нашу думку, необхідно детально вивчити зарубіжний і вітчизняний досвід щодо застосування в навчальному процесі методу проектів та запровадити найкращі ідеї в сучасну систему освіти. Це дасть змогу уникнути допущених раніше помилок і правильно організувати діяльність вчителя в умовах запровадження проектно-технологічних методик навчання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский П.В. Проектная система организации работ в трудовой школе // На путях к новой школе. – 1931. – № 2. – С. 50–56.
2. Денисенко Л. І., Левченко Г. Є. Про нові експериментальні програми з трудового навчання для 5–9 класів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 2. – С. 44–53.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Проект. Освітня галузь “Технологія” // Сільська школа України. – 2003. – № 6. – С.34–36.
4. Дьюи Д. Дальтоновский лабораторный план. – М.: Новая Москва, 1924. – 169 с.
5. Дьюи Д. Школы будущего. – Берлин: Госиздат, 1922. – 179с.
6. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43с.
7. Коберник О.М., Яшук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. – Умань, 2001. – 80 с.
8. Колингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926. – 239 с.
9. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чернігів, 2004. – 223 с.

10. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербец В.В., Бербец Т.М., Дубова Н.В. та інші: За заг.ред. О.М.Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172с.
11. Симоненко В.Д. Творческие проекты учащихся V–IX классов общеобразовательной школы. – Брянск: НМЦ “Технология”, 1996. – 132с.
12. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. – К.: Рад. шк., 1975. – 115с.

**УДК 37.047.16+ 371.71:94(4)**

**Єфімова В.М., Могарічева Н.Л.**

### ***ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В ЕПОХУ АНТИЧНОСТІ***

У даний час спостерігається стійке зниження рівня здоров'я дітей і підлітків України. Традиційні підходи вітчизняної медицини в умовах недостатнього фінансування стали неефективними і істотно не зрадили ситуацію в країні до кращого. Проте навіть у високорозвинутих країнах при колосальних фінансових вливаннях в систему охорони здоров'я наголошується стагнація основних демографічних показників, що визначають здоров'я населення.

Здоров'я – це складний, системний феномен. Він має свої прояви на фізичному, психічному і соціальному рівнях розгляду. Існує багато визначень цього поняття, сенс яких визначається професійною точкою зору авторів. Найбільш філософське, всеосяжне і найменше конкретне визначення прийнято ВООЗ в 1948 г.: “Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів”

Поняття “здоров'я” припускає культивування таких форм поведінки, які дозволяють покращувати наше життя, робити його благополучнішим, досягати високого ступеня самореалізації [6].

Здоров'я людини – результат складної взаємодії соціальних, середовищних і біологічних чинників [1]. Прийнято вважати, що внесок різних чинників в стан здоров'я наступний:

- спадковість – 20%;
- навколишнє середовище – 20%;
- рівень медичної допомоги – 10%;
- спосіб життя – 50%.

Аналіз визначень поняття “здоров'я” і чинників, що впливають на нього, визначає пріоритети раннього формування культури здоров'я як елементу соціалізації людини [2; 5]. Навіть класичні фізіологічні визначення поняття “здоров'я” зачіпають соціальні і психічні складові. Проте, не дивлячись на те, що проблема здоров'я носить яскраво виражений комплексний характер, вона, на жаль, дотепер часто розглядається лише в медичному контексті.

У нашому розумінні “культура здоров'я” не стільки медична, скільки педагогічна проблема. Тому формування здорового способу життя повинно бути закладено в зміст освіти людини [3; 4]. Спроби педагогічної громадськості затвердити проблему здоров'я як психолого-педагогічну вступають в суперечність з традиційним відношенням до охорони здоров'я як суто медичному питанню.

Метою даного дослідження був аналіз педагогічних підходів до формування здорового способу життя (культури здоров'я) в античну епоху. Для проведення дослідження використовували твори античних авторів, дані археологічних експедицій на території Криму (Херсонес і ін.), праці сучасних істориків.

Ідеалом античної епохи була гармонійно розвинена людина, і вся система виховання була орієнтована на досягнення даної мети. Грецька пайдея – (виховання, навчання, освіта,

культура, освіта – весь комплекс цих понять) – гармонійне тілесне і духовне формування людини, що реалізовує всі його здібності і можливості [12].

**Концепція системи освіти в Стародавній Греції.** Педагогічна система еллінів передбачала збалансоване поєднання фізичних вправ з гуманітарною освітою. Головна роль тут належала не тільки педагогічним або політичним, але, в першу чергу, естетичним принципам еллінів. У Греції фізичному вихованню деколи формально протиставлялася філософія (насправді ж вони доповнювали один одного). Так, Ісократ виступав проти безрозсудного захоплення гімнастикою за рахунок розумового розвитку. Він писав: “деякі з людей, що жили задовго до нас винайшли і заповідали нам дві науки: та, об’єктом якої є людське тіло, називається педотрибика, і частиною її є гімнастика, інша ж займається душею людини і називається філософією. Обидві науки ці відповідають один одному, зв’язані і узгоджені між собою, і з їх допомогою наставники цих наук роблять людські душі розумнішими, а тіла більш досконалішими: науки ці недалеко стоять одна від одної і користуються схожими методами навчання, вправами і іншими засобами і встановленнями” [7].

Докази і підтвердження можливої діалектичної єдності філософського виховання і фізичної підготовки еллінів надає нам сама антична дійсність. По-перше, багато знаменитих філософів, вчені і поети, як правило, були гарними атлетами. По-друге, свої бесіди з учнями еллінські філософи часто проводили у гимнасіях. По-третє, читання поетичних, історичних і філософських творів на стародавніх стадіонах теж служить доказом єдності інтелектуального і фізичного напрямів у виховній системі еллінів [12].

У період розквіту еллінської культури мета освіти – етичного порядку. Їх ідеал виражається у фразі “присутність в людині краси і доблесті” [9]. Сократ говорить із цього приводу: “Трудно придумати що-небудь краще за те, що було прийняте у наших предків: гімнастика для тіла і “музика” для душі”. Програма Платона акцентує увагу на тому, що “підготовче навчання” створює можливість для людини коли-небудь досягти такого знання завдяки гармонійному розвитку душі і тіла; одночасно воно наперед направляє до цього досягнення, створює нахил до нього, щепивши корисні звички” [9].

Незалежно від розбіжностей в поглядах на принципи виховання, кращі представники античної Греції сходилися в одному: душа і тіло повинні бути однаково здійснені і не можна розвивати одне в збиток іншому.

**Організація навчання в античну епоху.** Перші загальноосвітні школи в Афінах з’явилися, ймовірно, ще в VII столітті до н.е.

Дослідження грецької колонії в Криму показали, що херсонеські діти здобували типову еллінську освіту [11]. У античному Херсонесі, особливо в перших століттях н.е., серед різних верств дорослого міського населення широкого поширення набула письменність. У міському некрополі досить часто зустрічаються віршовані епітафії, а серед похоронного інвентаря – різноманітні іграшки, стригили і інші предмети палестритів. Проводилися тут і спортивні змагання учнів гимнасія, а також деякі популярні оратори. Все це указує не тільки на існування загальної освіти громадян, але і певної системи їх виховання [8].

Фахівці указують на те, що елементарне навчання в давньогрецькій школі залишалось незмінним впродовж багатьох століть. Не мінялася, мабуть, і методика навчання, що дозволяє нам з відомою підставою при вивченні освіти у Херсонесі привертати педагогічні методи і прийоми, що згадуються античними авторами.

Звично після народження дитини і до семи років головний нагляд за дітьми у стародавніх греків брала на себе матір. У цьому віці основою виховання дітей було спілкування з матір’ю, годувальницею, а також різні ігри, до яких стародавні греки відносилися дуже серйозно, вважаючи, що, граючи, дитина робить те, чим згодом займатиметься в житті [8].

У грецьких сім’ях хлопчики і дівчатка перші роки життя виховувалися разом. Вони жили до семи років в кімнатах матері і гуляли у внутрішньому дворіку будинку [11].

Періоду раннього дитинства в античності надано розвиватися під знаком найповнішої безпосередності, пройнятої любов'ю: інстинктам дитини наданий простір, і він розвивається вільно. Йому виявляється поблажливість: адже все це так маловажно! Розвивати – як наші педагоги стараються зі всіх сил – дитину ради нього самого показала б стародавнім абсолютно даремною турботою [9].

У семирічному віці починається школа: вже давно суспільне виховання в Греції стало правилом [9]. Освіта греків розділялася на три ступені: початкове, яке одержували більшість хлопчиків у віці від 7 до 12 років, середнє, що давалося в граматичній школі і доступне більш менш заможним сім'ям, і вище в школах філософів і риторів. У Херсонесі можна було одержати два перші ступені.

У Афінах існували три види шкіл, які могли відвідуватися одночасно: граматична, музична і гімнастична (палестра). У палестрі хлопчик-афінянин проводив значну частину дня. Тут під керівництвом педономів і гімнастів учень проводив час в безперервних вправах і дружніх змаганнях зі своїми однолітками. Але вже з 14–16-літнього віку виховання афінянина протікало в суспільних гімнасіях, де їм керували гімнасіархи, педотріби і всі ті ж гімнасти. Значно збільшувалося фізичне навантаження підлітка. Одночасно вводилися і елементи суспільного виховання (бесіди з дорослими, відвідини театрів, судів, народних зборів, музичних змагань і змагань атлетів). Хлопчика послідовно привчали не тільки до елементарної товариськості, але і до активної соціальної позиції [12].

Після досягнення семирічного віку дітей в Херсонесі, як і повсюдно, в Стародавній Греції, ймовірно, починали навчати грамоті, рахунку, знайомити з міфами і літературою. Ці предмети, доповнені заняттями музикою, мали відношення до так званої мусическої освіти, а разом з гімнастичним складали систему освіти для дітей молодшого віку. Вона включала також і моральне виховання.

З 12 до 15 років вчилися в граматичній школі, а з 16 до 18 займалися в гімнасії, доступному лише дітям громадян. У будь-якому гімнасії обов'язково була бібліотека.

Греки прагнули гармонійно розвивати розумові і фізичні здібності дитини. Тому в шкільну програму другого ступеня, разом з вивченням гуманітарних і природних наук, входило навчання музиці і заняття різними видами спорту [11]. Значна увага в мусичній школі приділялася музичній освіті, яка була важливим елементом давньогрецької системи виховання. Найголовнішим була не професійна підготовка, а уміння розбиратися в музиці. Мусичеська освіта звично доповнювалася гімнастичною, тобто фізичною підготовкою, яка починалася в школі.

**Культура тілесного здоров'я в античну епоху.** Можна вважати, що до перших століть н.е. в Стародавній Греції був вже накопичений значний досвід і вироблені методи фізичної підготовки, що розвиває силу, гнучкість, витривалість, сприяючій зрештою виконанню майбутніми громадянами свого обов'язка як в мирний, так і у військовий час. Але, мабуть, фізична підготовка хлопчиків відрізнялася, як відзначав ще Арістотель, помірністю, враховувався їх вік [8].

Безпосередньо за фізичну підготовку учнів гімнасія відповідали педотріби – вчителі гімнастики. Вони не тільки навчали, але і виховували своїх учнів. Оскільки навчання в гімнасії було систематичним, педотріби поступово підвищували фізичні навантаження, починаючи з легших вправ і ігор, а потім переходили до важких.

Значно більше, чим про інші сторони системи освіти, відомо про фізичне виховання херсонеситів, тому що в написах згадуються гімнасії і його керівники, а також різноманітні види атлетики, в яких вихованці гімнасія брали перемоги. Тренування хлопчиків починалися під керівництвом педотріба на палестрі – спеціально обладнаному майданчику для вправ. Потім фізичне виховання продовжувалося в гімнасії. Там на чолі педотрібів стояв вчитель гімнастики, що умів підібрати для кожного відповідний цикл вправ. Звернення до вчителя гімнастики прирівнювалося до лікування у лікаря, тому що обидва вони, за словами Платона, “налагоджують тіло і упорядковують його”. Знаменитий лікар Гален порівнював вчителя



гімнастики з досвідченим лікарем, що визначає кожному спеціальне харчування, а педотріба – з кухарем, що готує страви, але що не знає про їх корисні і лікувальні властивості [11].

**Організація учбово-виховного процесу.** Перші шкільні закони Стародавньої Греції склав Солон. Зокрема, передбачалося, щоб заняття в школах проводилися тільки в денний час, бо вже тоді було ясно, що штучне освітлення псує зір дітей і дорослих.

На думку ряду фахівців, в Стародавній Греції дитина відвідувала три заклади паралельно: словесну, музичну і гімнастичну школу. Але музика вводиться тільки на рівні середньої освіти. З семи років основними предметами були словесність і гімнастика. При теперішньому стані наших джерел важко визначити, як саме розподілявся час в рамках учбового дня між цими двома предметами. Можливий регламент освітньої установи описаний А.-І. Марру [9]. “Учбовий день починався дуже рано, трохи з світанком. Дитина прямує прямо в палестру і проводить там ранок. Потім він миється, повертається додому і опівдні обідає; у післяполудневий час він відправляється в школу, де вчиться читати. Але, при тому зростанні впливі, який припадав на частку словесності, другий урок мало-помалу ставав все більш потрібним, і день починався саме з нього. Фізичне виховання задовольняється останніми уранішніми годинами” [9: 208]. Пізніші джерела в епоху Римської Імперії надійно свідчать – як для грецького Сходу, так і для латинського Заходу, – що шкільний день організований таким чином: вранці, з світанком, дитина відправляється до шкільного вчителя (викладача словесності). С того моменту, коли гімнастика з’являється в програмі, дитина потім відправляється на урок фізичної культури; потім – баня, повернення додому, денний прийом їжі. У другій половині дня він повертається в школу на другий урок читання-письма [9: 382].

Грецький рік не знає нічого подібного щотижневій перерві, яку під впливом іудаїзму приймає римське суспільство, починаючи з I століття до н.е. Школи еллінізму не знали у власному сенсі і канікулярних перерв. Вони припиняють роботу із-за різних свят, релігійних і цивільних, місцевих або загальнонародних, не говорячи вже про свята в самому шкільному середовищі [9: 208].

Розподіл школярів по класах доручався педоному. Поки не одержані навіть приблизні дані про наповнюваність класів в античну епоху. Проте, оскільки закон обумовлював право вчителя заявляти протест з приводу “дуже великого числа дітей”, до них направлених, то, мабуть, віддавалися перевага непереобтяженим класам [9: 209].

Історики мають в своєму розпорядженні велике число свідоцтв, які показують, що антична педагогіка орієнтувалася на освіту, можливо, більш індивідуалізовану, ніж сучасна. Відсутність еквівалента нашої “дошки”, характерного знаряддя колективного навчання, для неї показово.

**Організація фізичного виховання.** Спорт для греків – не просто визнана розвага. Його сприймали як вельми серйозне заняття, тісно пов’язане з гігієною і медициною, і рівним чином, – з естетикою і етикою. Так, Арістофан з 60 з гаком віршів 8 присвятив музиці, про навчання грамоті він не говорить ні слова, а решта творів стосується фізичного виховання, особливо його етичної сторони [9].

Вся грецька культура пронизана ідеєю фізичного здоров’я і досконалості. Гімнастичні заняття практикувалися з дітьми в найніжнішому віці. Йдеться не тільки про Спарту, а про весь грецький світ, де, починаючи з семи – восьмилітнього віку, розумове виховання дитини супроводжувалося його фізичним вихованням.

Фізичне виховання доручалося спеціальному наставнику педотрібу, функції якого не обмежувалися спортивною підготовкою, а в першу чергу визначали виховання культури здоров’я. Педотріб забезпечував формування здорового способу життя, навчав правилам гігієни і розпорядженням, виробленим грецькою медициною. Одержані навички дозволяли спостерігати за власним фізичним розвитком, корегувати дію вправ, підбирати режими, відповідні для різних темпераментів [9; 10]. Навчання гімнастиці не зводилося до прикладів і практики. Важливим елементом навчання був зважений аналіз різних рухів, прийнятих при атлетичних вправах [9].

Турботи і роздуми про завдання професії примушували педотріба наказувати своєму учню цілий ряд загальних вправ, непрямим чином сприяючих підготовці до основних атлетичних випробувань. І тут грецька педагогіка приклала величезні інтелектуальні зусилля, аналізуючи спостереження і роблячи відкриття. Набір загальних вправ досяг повного розквіту в II – III століття до н.е. У переліку вправ для загального розвитку дитини включалися: ходьба по перетнутій місцевості, біг на обмеженому просторі (близько 30 м), біг по колу, пробіжки вперед і назад, біг і стрибки на місці, удари ногами по сідницям, випад ногою в стрибку, рухи руками, не говорячи вже про складніші заняття, таких як вправи на канаті, ігри з обручем та ін.

На вершині свого розвитку грецька гімнастика опинилася в деякому розумінні подвоєна. До чисто спортивної техніки, успадкованій нею з давніх пір, додалася оздоровча гімнастика, що дуже нагадує “аналітичний метод”, що високо цінувався шведською гімнастикою XIX століття. Другий аспект нам відомий головним чином з медичної літератури римського часу. Але буде помилкою думати, що практикували таку гімнастику тільки лікарі і лише в медичних цілях (звичайно, лікувальна гімнастика існувала: очні захворювання і замки лікувалися ходьбою на шкарпетках, гонорея – пробіжкою, нетримання – плаванням). За свідченням самого Галена, оздоровча гімнастика розумілася як елемент виховання підлітків чотирнадцяти років і старше, а також дітей молодшого віку [9].

В цілому, як засоби фізичного розвитку і вдосконалення душі і тіла в античну епоху використовувалися найрізноманітніші види рухової активності. Так, Платон відносить до гімнастики і танці. Він підкреслює їх виховну роль: танець – це засіб дисциплінувати, підпорядкувати гармонії закону природне прагнення всякої юної істоти рухатися, розтратувати енергію; тим самим вони безпосереднім і найдієвішим чином впливають і на моральність.

Вимоги до організації спортивних занять для здоров'я і для олімпійських досягнень значно відрізнялися і ніколи не підміняли один одного. У Стародавній Греції з давніх пір існував спорт професіоналів, що поступово все більш віддаляється від любительського спорту, а значить, і від шкільного [9].

Таким чином, фізичне виховання в античну епоху залишається одним з істотних компонентів формування культури здоров'я. Проте педагоги, що забезпечували фізичне виховання в Стародавній Греції, сполучали професійні навички вчителя валеології, біології людини, безпечній життєдіяльності з підготовкою викладача фізичної культури. У працях Платона і Сократа наголошується прагнення повернути спорту його власне виховний сенс, його етичне значення, його роль, разом з інтелектуальним вихованням і в тісній співпраці з ним, у формуванні характеру і особи.

В цілому, велике значення в платонівській концепції гімнастики має область гігієни, розпорядження, що стосуються режиму, зокрема режиму харчування – теми, улюбленої в медичній літературі того часу. Медицина зробила величезний вплив на думку Платона, не менше, якщо не більше, ніж математика. При цьому грецька медицина “стала бачити головне своє завдання не в безпосередній боротьбі з хворобою, а в підтримці здоров'я за допомогою правильного встановленого режиму. Це викликало зближення професій лікаря і спортивного тренера” [9].

Таким чином, аналіз основних підходів до формування культури здоров'я в епоху античності дозволяє доповнити і розширити сучасні методики формування здорового способу життя дітей і підлітків. На території України розташовується значна кількість пам'ятників античної історії і культури. Розробка регіональних програм формування здорового способу життя, тематичних уроків і екскурсій, залучення історичного досвіду до естетичного і фізичного виховання учнів може стати важливим внеском в затвердження культури здоров'я серед молоді України.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Булич Э.Г., Муравов И.В. Здоровье человека: Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции. – К., Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
2. Ефимова В.М. Валеологизация образования как неотъемлемый элемент современной профессиональной подготовки. – Мат. Международной научно-практич. конференции, посвященной трехсотлетию профессионального образования в России. – М., 2001. – С. 171–175.
3. Ефимова В.М. Инновационно-валеологические подходы к образованию в контексте рекреационной специализации региона. В сб. Материалы VI международной конференции “Актуальные вопросы развития инновационной деятельности”. Симферополь, 2002. – С. 165–167;
4. Ефимова В.М. О здоровьесберегающих подходах при координации управления системами здравоохранения и образования региона. – Збірник наукових праць “Соціально-економічні дослідження в перехідний період” / Механізми реалізації регіональної політики. Частина 2. – Львів, 2003. – С. 208–210.
5. Ефимова В.М. Здоровье нации: подготовка специалистов XXI века. – Збірник наукових праць “Фальцфейнівські читання”. – Т.1. – Херсон, 2005. – С. 192–194.
6. Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ (Европейская серия по достижению здоровья для всех, № 6), 1999.
7. Исократ. Об обмене имуществом / Пер. В.Г.Боруховича. – Вестн. древ. ист., 1968. – №2.
8. Кадеев В.И. Херсонес Таврический. Быт и культура (I-III вв. н.э.). – Харьков: АО “Бизнес Информ”, 1996. – 212 с.
9. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). Москва: “Греко-латинский кабинет” Ю.А.Шичалина, 1998. – С. 425.
10. Матулис Т.Н. (ред.) От глиняной таблички к университету: образовательные системы Востока и Запада в эпоху Средневековья. – М., 1998.
11. Херсонес Таврический в середине I в. до н.э. – VI в. н.э.: Очерки истории культуры / Коллектив авторов. – Харьков: Майдан, 2004. – 732 с.
12. Шанин Ю.В. Олимпийские игры и поэзия эллинов. – Киев, Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения “Вища школа”, 1980. – 183 с.

УДК 37 (09)

Левченко М.Г.

### ***ТВОРЧЕ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ІДЕЙ ТА РОЗРОБКА НОВИХ КОНЦЕПЦІЙ В ОСВІТІ УКРАЇНИ II ПОЛОВИНИ XVII – XVIII СТОЛІТЬ***

Сучасні питання інтеграції вітчизняної та західноєвропейської освіти ґрунтуються на історично важливих здобутках української освіти, “... що освіту слід реформувати увесь час, нібито цілі освіти – виховання справжнього громадянина, людини, як кажуть, з великої букви, фахівця високого гатунку – постійно змінюється... Освітняни прикладали чимало зусиль, щоб зберегти здобутки вітчизняної освіти за будь-яких освітніх реформ” [1].

Тому для нас важливим є розгляд часу, коли складались основні параметри вітчизняної освіти: фундаментальність, гуманізація, системність і дієвість виховного процесу. І зрозуміло, що сучасне суспільство не може ігнорувати історичного досвіду педагогічних ідей минулого – це і стало метою нашої статті.

Друга половина XVII – XVIII ст. – час розквіту та піднесення української культури. Це період становлення та утвердження стилю українського бароко, який поширився на всі види мистецтва та мав певний вплив й на стан освіти. Якщо зовнішні стильові ознаки співпадали з західноєвропейськими, то духовні витоки українського бароко зовсім інші. Воно виникло на хвилі піднесення національно-визвольної боротьби, відстоювання православної віри, зростання ролі та значення козацтва в українському суспільстві. Вирішальну роль в цих процесах відіграла освіта.

Треба зазначити, що з другої половини XVII – XVIII століть в українському шкільництві авангардне місце займає початкова освіта: була створена розгалужена мережа початкових навчальних закладів, яка була доступна обом статям, це час формування системи спеціальної професійної освіти, становлення вітчизняної вищої освіти.

Той факт, що українські землі в історичних перетинах знаходились під впливом різних культурних впливів відзначився на розвитку освіти. В Західній Європі на той час склалось два основних ступені освіти, які не були організаційно пов'язані між собою [6]. Були відсутні зміст, навчальні плани і програми освіти в їх сучасному розумінні.

Головна мета виховання того часу в вітчизняній школі – виховання християнина. Виходячи з цього, визначився набір знань, які повинні були отримувати учні. Як відзначає С. Золотухін “... всі книги, що використовувалися для навчання, повинні були виконувати виховну функцію. Протягом XVII століття, дуже чітко прослідковується саме така функціональна спрямованість навчальної літератури, йдеться про необхідність оволодіння навичками роботи з нею з метою розумового виховання учнів. Дітей потрібно було навчати не тільки читати, а й правильно розуміти прочитане; вважалося, що книга повинна містити моральні сентенції, виховувати в людині певні якості, врятувати від гріха” [4].

Стосовно методів навчання, то основним був як вітчизняний, так і західноєвропейський – багаторазове читання тексту. Писання не було обов'язковим завданням початкової освіти. Головне, щоб учні засвоїли буквар та навчилися читати по складам, що давало їм можливість самостійно опановувати тексти Часослова чи Псалтиря, розуміти церковну службу, читати молитви, тобто елементарний набір знань християнина.

Педагогічну літературу того часу можна умовно поділити на дві групи. Перша – це література, що була створена братствами для своїх шкіл. Друга група – це перекладна література. Найпоширеніми були такі букварі й азбуковники: “Школьное благочиние”, “Азбуковник наказательный”, буквар “Наука к чтанню и розумению письма славянского: тутыж о Святой Троице, и о вчеловеченій Господня” Стефана Зизанія та ін. Ці букварі й азбуковники були своєрідними дитячими енциклопедіями, бо крім слов'янського алфавіту, складів, окремих словосполучень для читання, вони вмщували шкільні правила, основи християнської віри тощо.

М. Демков відзначає “... азбуковники й букварі дають змогу не лише дослідити зміст освіти, шкільну дисципліну, а й певною мірою з'ясувати її обсяг та методи викладання предметів. Азбуковники являли собою збірники статей, призначених для читання учнями, та настанов для викладачів” [2]. Також М. Демков в зазначеному творі звертає увагу і на спеціальні педагогічні твори, які з'являються в Україні з II половини XVII ст., що писалися за усіма правилами риторики, пишномовною вишуканістю, з релігійним характером виховання. Цікавим зразком педагогічної літератури є твір “Гражданство и обучение нравов детских” та “Домострой”, трактат про виховання “Наказание чадам”. Своєрідними є пам'ятка педагогічної думки XVII – XVIII ст. “Созрение сиесть преднаказание християнского обучения ради малых детей”. Весь текст витриманий в релігійному дусі, а головною ідеєю твору стали – обов'язки християнина.

Зазначимо, що в II половині XVII – XVIII ст. в освітянській практиці широко застосовувалися латинська, польська мови.

Першим офіційним підручником з історії України вважається “Синопис”, який витримав 30 перевидань та був перекладений на грецьку та латинську мови. В “Синописі” подано історичний огляд з давнини до XVII століття. Поряд з тим, в Україні було видано й пам'ятки європейської педагогічної думки Єпіфанія Славницького “Гражданство обычаев детских”. Саме завдяки появі цього твору в вітчизняній педагогіці започатковується новий напрямок – етика поведінки та особиста гігієна [5].

Таким чином, в II половині XVII ст. у вітчизняній педагогічній думці піднімалися питання про зміни в сімейному вихованні, про стан науки, літератури, що виховання й освіта повинні були базуватися на морально-релігійних засадах; відбувається поступовий відхід від середньовічних канонів, посилюється світське начало в педагогіці, частина української

молоді почала отримувати освіту в західноєвропейських університетах та розповсюджувати ідеї гуманізму й Просвітництва. Завдяки цьому “створився симбіоз нової української школи, якій було притаманне поєднання греко-слов'янських і національних традицій, із західноєвропейською культурою” [5].

У XVIII ст. починають відбуватися кардинальні зміни в освіті, пов'язані в першу чергу з реформами Петра I. Українське духовенство мало кращу освіту, демократичні погляди, позитивно ставились до петровських реформ, і, як наслідок, у XVIII ст. зайняли єпископські кафедри в Росії, призначаються настоятелями російських монастирів, активно починають впливати на стан освіти в Російській імперії.

Однією з провідних осіб, яка внесла великий вклад в реформування освіти в Російській імперії, був Феофан Прокопович. В “Духовному регламенті” (друга частина) Ф. Прокопович розкриває основні питання, пов'язані з освітою, подає 22 правила створення навчальних закладів. У праці “Поетика” Ф. Прокопович розвив ідеї змісту і методів навчання, використовуючи кращі традиції Києво-Могилянської академії та інших навчальних закладів України та Європи.

Підводячи підсумок, ми можемо зазначити, що в XVIII ст. відбувається поєднання навчання і виховання, починають більш чітко вимальовуватись зміст освіти, методи та засоби навчання. Певна когорта українських вчителів мали високу освіченість, великий педагогічний досвід, мали активну громадську позицію, що давало їм можливість впливати на виховний та навчальний процеси, використовувати в українському шкільництві кращі досягнення Європи та власні розробки. Але не треба забувати, що з середини XVIII ст. розгортається процес русифікації, а це в свою чергу приводить і до поступового відходу від ідей Просвітництва.

Таким чином, у XVIII ст. відбувалось посилення впливу царського уряду на освітянські процеси; поглиблюється процес русифікації; шкільна освіта поступово втрачає свою національну особливість, але зберігає етнічну самобутність.

Розглянуто проблема не висчерпує усіх аспектів і потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болонський процес. Хрестоматія. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С. 136.
2. Демков М. И. История русской педагогики. Ч. 1. – Санкт-Петербург, 1899. – С. 308.
3. Еремин Е. П. К истории общественной мысли на Украине во второй половине XVII в. – Москва: ТОДРА АН СССР, 1954. – С. 212.
4. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.). Дис. ... д-ра пед. наук. – Харків, 1995. – С. 132.
5. Історія української культури. – К., 2003. – С. 440.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. – М., 1989. – С. 315.

**УДК 37 (09)**

**Лопушинський І.П.**

### ***КОНСТИТУЦІЙНИЙ СТАТУС ДЕРЖАВНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ ТА МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ 80-Х – 90-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ***

У статті на великому документальному матеріалі висвітлюються мовні питання в Конституції Української Радянської Соціалістичної Республіки (зміни і доповнення від 27 жовтня 1989 року), Декларації про державний суверенітет України від 16 липня 1990 року, Акті проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 року, Декларації прав національностей України від 4 листопада 1991 року, проєкті Конституції України 1992 року, Конституції України від 28 червня 1996 року, Конституціях Автономної Республіки Крим 1996 і 1998 років. Зроблено висновки про вирішальну роль конституційного закріплення

статусу державної мови та мов національних меншин у розбудові національної Української держави в ХХІ сторіччі, накреслено перспективи подальших досліджень порушених питань, зокрема законодавчого закріплення статусу державної та мов національних меншин.

Розвиток України як незалежної, демократичної і правової держави залежить насамперед від здатності органів державної влади на проведення комплексу заходів щодо захисту її державних інтересів та виокремлення національних пріоритетів. Одним з таких пріоритетів у системі вітчизняного законодавства виступає законодавство про мови, яке в сучасних умовах розбудови Української держави набуває особливого значення.

Законом Української РСР від 27 жовтня 1989 року, прийнятому на десятій сесії Верховної Ради Української РСР одинадцятого скликання, було внесено зміни і доповнення до чинної Конституції УРСР, зокрема її статтю 73 викладено в такій редакції: “Державною мовою Української Радянської Соціалістичної Республіки є українська мова. Українська РСР забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя. Українська РСР забезпечує вільне користування російською мовою як мовою міжнаціонального спілкування народів Союзу РСР. У роботі державних, партійних, громадських органів, підприємств, установ і організацій, розташованих у місцях проживання більшості громадян інших національностей, можуть використовуватися поряд з державною мовою й інші національні мови. Українська РСР виявляє державну турботу про вільний розвиток і вживання усіх національних мов, якими користується населення республіки. Порядок застосування української та інших мов в Українській РСР визначається законом” [1: 25]. Принагідно зазначимо, що такий закон “Про мови в Українській РСР” було схвалено вже наступного дня – 29 жовтня 1989 року [2: 143–154].

Як відомо, політико-правовою базою утвердження незалежності України стала Декларація про державний суверенітет України, ухвалена Верховною Радою Української РСР 16 липня 1990 року. Зокрема, розділ VIII Декларації “Культурний розвиток” фіксує, що “Українська РСР забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості й традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя. Українська РСР виявляє турботу про задоволення національно-культурних, духовних та мовних потреб українців, які проживають за межами Республіки” [3: 7]. Крім того, у цьому ж розділі гарантується право всіх національностей, які проживають на території України, на вільний національно-культурний розвиток.

Правовим документом, що засвідчив незалежність України, був Акт проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 року, підтриманий більшістю українського народу (понад 90%) на всеукраїнському референдумі 1 грудня того ж року.

4 листопада 1991 року Верховна Рада України приймає “Декларацію прав національностей України”, де в статті 3 дає тлумачення статті 3 Закону “Про мови в Українській РСР”: “В межах адміністративно-територіальних одиниць, де компактно проживає певна національність, може функціонувати її мова нарівні з державною мовою” [2: 196–197].

Упродовж 1991–1996 років Верховна Рада України працювала і над проектом нової Конституції України. Двічі, 1992 і 1993 року, проекти Конституції України навіть виносилися на всенародне обговорення, але жоден з них не став Основним Законом держави. Розглянемо, зокрема, проект Конституції, винесеної Верховною Радою України на всенародне обговорення 1 липня 1992 року. Хоча в ньому немає спеціальної статті про державність мови, прав мов національних меншин (це буде в Конституції 1996 року), усе ж таки стаття 12 Проекту гарантувала рівність громадян України в користуванні конституційними правами незалежно від мови; громадяни України, що належать до національних меншин, мали б право “вільно виявляти, зберігати і розвивати свою етнічну, мовну і релігійну самобутність” [4: 136–137], державі слід було б захищати... “мовну та релігійну самобутність усіх національних меншин” та піклуватися про забезпечення умов для їх самовиявлення (стаття 13 Проекту) [4: 137]. Проте зовсім нічого в Проекті не було

сказано про функціонування державної (української) мови в сфері освіти та право на освіту рідною мовою.

Крім того, стаття 175 Проекту закріплювала обов'язок Президента України володіти державною мовою [4: 162], а стаття 214 глави 21 “Судова влада” говорить: “Судочинство провадиться державною мовою або національною мовою більшості населення тієї чи іншої місцевості. Особам, які беруть участь у справі і не володіють державною мовою, забезпечується право повного ознайомлення з матеріалами справи, участь у судовому розгляді через перекладача і право виступати в суді рідною мовою [4: 168]. Проте, як уже зазначалося, цей проект не було прийнято.

Новий виток у перебігу мовної політики України припадає на другу половину 1995 р. – першу половину 1996 р., тобто період підготовки й прийняття нової Конституції, одним з найдискусійніших положень якої була саме стаття про державну мову (у різних проектах також – дві державні мови, державну та офіційну). Якщо в проекті Конституційної комісії подавалося з деякими змінами відповідне положення (стаття 73) попередньої Конституції, тобто Конституції УРСР, яке було внесене до неї, як уже зазначалося, у жовтні 1989 року у зв'язку з прийняттям Закону про мови, де (єдиною) державною мовою проголошувалася українська, то в альтернативних проектах лівих фракцій Верховної Ради та деяких центристських фракцій, що спиралися на електорат Сходу та Півдня, така сама або навіть головніша роль (перше місце) відводилася російській мові [5: 6–7]. Стаття про державну мову (мови) входила до переліку кількох статей проекту Конституції (про державну символіку – прапор, герб і гімн, про приватну власність, про форму управління державою та організацію державної влади), що постійно не набирали потрібної кількості голосів під час неодноразових голосувань у Верховній Раді, унаслідок чого могла виникнути необхідність у затвердженні Основного Закону шляхом всеукраїнського референдуму. У разі винесення на референдум не Конституції в цілому, а тільки її найдискусійніших статей питання про українську мову як єдину державну мову могло б стати непрогнозованим. Висловлювалися навіть такі побоювання (зокрема товариством “Просвіта” – Ю.Гнаткевичем та П.Мовчаном): “Щодо того, як проголосує наш зрусифікований народ, ми не можемо мати жодних ілюзій. ... Внаслідок референдуму українці покриють себе ганьбою і славою нації, що не хоче бути нацією” – і як менше зло ставилася на обговорення навіть пропозиція подумати над тим, щоб “мовну статтю з Конституції зняти взагалі” [5: 7]. Принагідно зазначимо, що пересторогою Україні в мовному питанні виступив білоруський народ, який на референдумі 14 травня 1995 року надав “російській мові рівного статусу з білоруською”. 54 відсотки виборців Білорусі позитивно висловилися за таке рішення [6: 34–35].

Перша Конституція незалежної України, ухвалена Верховною Радою 28 червня 1996 року, що є результатом компромісів різних депутатських фракцій, на відміну від попередніх чинних українських Конституцій, надає значної уваги мовним питанням. Більшою чи меншою мірою розв'язання мовних проблем стосуються десять її статей, такі, як 10, 11, 12, 24, 53, 92, 103, 127, 138, 148. Положення статей чинної Конституції, у яких вирішуються мовні питання, поділяються на дві групи: 1) положення, уперше введені в Конституцію; 2) положення, перенесені як з певними доповненнями і частковими змінами, так і без них із попередніх чинних українських Конституцій [7: 20].

Принагідно звернемося до їх аналізу. Насамперед проаналізуємо положення, введені до Конституції України вперше. Насамперед, стаття 10 проголошує: “Державною мовою в Україні є українська мова, Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом” [2: 230].

Таке закріплення ролі державної (української) мови повністю відповідає державотворчій ролі української нації, яка з давніх-давен проживає на території України,

дала офіційну назву державі і становить сьогодні абсолютну більшість її мешканців (77,8%) [7: 20].

Визначення поняття “державна мова” тут немає, але подається воно в “Коментарі до Конституції України”: “Державною мовою прийнято називати визнану Конституцією або законом основну мову держави, обов’язкову для використання у законодавстві, офіційному діловодстві, судочинстві, навчанні тощо” [8: 42].

Проте ні в тексті Конституції України, ні в офіційному коментарі до неї, ні в Законі УРСР “Про мови в Українській РСР” від 28 жовтня 1989 року (зі змінами і доповненнями від 28 лютого 1995 року) не вживається термін “офіційна мова”, який використовує Конституційний Суд України у своєму рішенні від 14 грудня 1999 року при визначенні “державної (офіційної) мови”: “Під державною (офіційною) мовою розуміється мова, якій державою надано правовий статус обов’язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя” [2: 241]. Парадоксально, але факт: термін “офіційна мова” в цьому документі вживається лише один раз – у названому вище випадку.

Стаття 92 Конституції наголошує на тому, що порядок застосування мов в Україні гарантується Конституцією та визначається виключно законами України. Стаття 138 констатує, що “до відання Автономної Республіки Крим належить (крім іншого – І.Л.) ... забезпечення функціонування і розвитку державної та національних мов і культур в Автономній Республіці Крим” [2: 232].

Низка статей Конституції містить вимогу щодо обов’язкового володіння державною мовою кандидатами на посади Президента України (стаття 103), професійних суддів (стаття 127) та суддів Конституційного Суду України (стаття 148).

Оскільки в українському суспільстві та й державних органах у 90-і роки допускалося вільне поводження з вимогами статті 10 Конституції, 14 грудня 1999 року Конституційний Суд України за конституційним поданням 51 народного депутата України розглянув на своєму засіданні справу про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України і прийняв відповідне рішення за № 10-рп/99. У ньому, зокрема, сказано: “Положення частини першої статті 10 Конституції України, за яким “державною мовою в Україні є українська мова”, треба розуміти так, що українська мова як державна є обов’язковим засобом спілкування на всій території України при здійсненні повноважень органами державної влади та органами місцевого самоврядування (мова актів, роботи, діловодства, документації тощо), а також в інших публічних сферах суспільного життя, які визначаються законом (частина п’ята статті 10 Конституції України).

Поряд з державною мовою при здійсненні повноважень місцевими органами виконавчої влади, органами Автономної Республіки Крим та органами місцевого самоврядування можуть використовуватися російська та інші мови національних меншин у межах і порядку, що визначаються законами України” [2: 244].

У статті 11 Конституції України зазначається: “Держава сприяє консолідації та розвитку ... мовної... самобутності всіх корінних народів і національних меншин України” [2: 230].

Щодо поняття “корінний народ”, то термін на його позначення в українському законодавстві тут ужито вперше. “Цим терміном, як правило, – сказано в “Коментарі до Конституції України”, – позначається категорія національних меншин, яка є самобутньою етнічною групою, що склалася історично і споконвіку проживає на території даної держави. Їх головна відмінність відповідно до Міжнародної конвенції МОП 1989 р. – наявність специфічних прав землевласності чи землекористування в тих регіонах, у яких вона проживає. Реалізація конституційних положень щодо корінних народів на терені України потребує розробки і прийняття спеціального законодавства” [7: 21]. Принагідно зазначимо,



що окремі вчені до корінних народів України, крім українців, відносять кримських татар, кримчаків і караїмів [9].

Стаття 53 Конституції України наголошує на тому, що “громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до Закону гарантується право на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства” [2: 231]. На це положення звертає увагу й Конституційний Суд України в своєму рішенні від 14 грудня 1999 року: “Виходячи з положень статті 10 Конституції України та законів України щодо гарантування застосування мов в Україні, в тому числі у навчальному процесі, мовою навчання в дошкільних, загальних середніх, професійно-технічних та вищих державних і комунальних навчальних закладах України є українська мова. У державних і комунальних навчальних закладах поряд із державною мовою відповідно до положень Конституції України, зокрема частини п’ятої статті 53, та законів України, в навчальному процесі можуть застосовуватися та вивчатися мови національних меншин” [2: 244].

Новим у чинній Конституції є положення статті 10 про те, що “держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування”, хоча визначення поняття та значення терміна “мова міжнародного спілкування” не лише в Конституції, а й у законодавстві України взагалі немає, натомість уживається лише термін “мова міжнаціонального спілкування на території України” [7: 22]. Хоча автори енциклопедії “Українська мова” наводять поняття “світові мови”, відносячи до них найпоширеніші національні мови – англійську, французьку, німецьку, іспанську, російську тощо [10: 321].

Стаття 12 Конституції України також містить положення про те, що “Україна дбає про задоволення мовних потреб українців, які проживають за межами держави”, яке узаконює широкі можливості для співпраці з українцями, що мешкають за межами України, створює об’єктивні передумови об’єднання українства світу навколо національної ідеї.

Частина положень Конституції 1996 року перенесена з певними доповненнями та частковими змінами і без них із попередніх чинних українських Конституцій, зокрема, положення статті 24 про недопустимість привілеїв чи обмежень за мовними ознаками (з Конституції Української СРР 1919 р.), статті 53 про те, що “громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою (з Конституції Української РСР 1937 р.), статті 10 про те, що “держава забезпечує всебічний розвиток української мови (з Конституції Української РСР 1978 р.).

Уважаємо також доцільним хоч принагідно показати закріплення статусу мов у першій Конституції Автономної Республіки Крим (1996) та другій, прийнятій на другій сесії Верховної Ради АРК 21 жовтня 1998 року.

Співіснування понять “державна” і “офіційна” мови спочатку було закріплено і в законодавстві т.зв. Республіки Крим, де державними було проголошено російську, українську і кримськотатарську мови, тоді як офіційною – тільки російську.

Згідно із статтею 8 Закону України від 17 березня 1995 року “Про Автономну Республіку Крим” віданню АРК підлягає “забезпечення функціонування і розвитку державної і національних мов та культур на території Автономної Республіки Крим”.

Згідно із цим Законом тогочасному керівництву Криму треба було привести мовне питання відповідно до Законів України. Проте цього зроблено не було і в Конституції АРК 1996 року. Після цього Закон України “Про Конституцію Автономної Республіки Крим”, ухвалений Верховною Радою України 4 квітня 1996 року і підписаний Президентом, зобов’язав Верховну Раду АРК привести окремі статті Конституції, у т.ч. і з мовних питань, відповідно до Конституції України.

Схвально, що вже Конституція Автономної Республіки Крим 1998 р. у статті 10 закріплює, що “поряд з державною мовою забезпечується функціонування і розвиток, використання і захист російської, кримськотатарської, а також мов інших національностей” [2: 237]. Окрім того, в АРК російська мова як мова більшості населення (58,3%) і прийнятна для міжнаціонального спілкування використовується в усіх сферах суспільного життя (стаття 10).

В Автономній Республіці Крим громадянам гарантується право виховання рідною мовою у дитячих дошкільних закладах, вивчення рідної мови, навчання рідної мови і навчання рідною мовою в навчальних закладах державної, республіканської і комунальної форм власності або через національні культурні товариства, або в порядку, який визначається законодавством України і нормативно-правовими актами Верховної Ради АР Крим у межах її компетенції (частина третя статті 10).

Конституція АРК закріплює виконання офіційних документів українською та російською мовами, а за клопотанням громадянина – і кримськотатарською (стаття 11).

Відповідно до Конституції АРК мовами судочинства є українська або за клопотанням учасника провадження російська (стаття 12), мовами роботи пошти і телеграфу, підприємств, установ, організацій, сфери обслуговування – українська або російська (частина перша статті 13), в усіх сферах обслуговування громадян АРК використовується українська чи російська мова або інша мова, прийнятна для сторін (частина друга статті 13).

Отже, наведені вище міркування дають підставу стверджувати, що жодна з раніше чинних українських Конституцій не надавала стільки уваги висвітленню мовних питань, як Конституція України 1996 року та Конституція Автономної Республіки Крим 1998 року, у яких досить успішно використано нові сучасні підходи до розв'язання проблем державної мовної політики. Справа – за втіленням конституційних засад цієї політики в повсякденне життя України.

Подальші дослідження проблеми, порушеної в статті, убачаються нам у висвітленні закріплення державності української мови в українському законодавстві після 1996 року та проектах Законів України “Про розвиток і застосування мов в Україні”.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки (1937 р.) //Хрестоматія з історії держави і права України: У 2 т. – Т.2. – С.364–382.
2. Мовні питання в Україні: 1917–2000: Документи і матеріали /Укладач Ю.Ф.Прадід. – Сімферополь: Доля, 2003. – 288 с.
3. Декларація про державний суверенітет України. – К.: В-во “Україна”, 1991. – 8 с.
4. Слюсаренко А.Г., Томенко М.В. Історія української Конституції. – К.: Т-во “Знання” України, 1993. – 192 с.
5. Тараненко О.О. Українська мова і сучасна мовна ситуація в Україні //Мовознавство. – 2001. – № 4. – С. 3–19.
6. Запрудскі С. Мовна політика в Республіці Білорусь у 1990-х роках //Розбудова держави. – 2003. – № 5–8. – С.33–44.
7. Прадід Ю.Ф. Мовні питання в українських Конституціях ХХ ст. //Мовознавство. – 2002. – № 1. – С. 17–22.
8. Коментар до Конституції України. – 2-е вид., випр.і доп. –К., 1998.
9. Етнічний довідник. Етнічні меншини в Україні /Ред.В.Євтух. – К., 1996. – 173 с.
10. “Українська мова”. Енциклопедія /Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П.Зяблюк та ін. – К.: “Укр.енцикл.”. – 2000. – 752 с.

**УДК 378**

**Киричок І.І.**

### ***ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІЖИНСЬКОГО ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ (1875-1900 РР.)***

У контексті державотворчих процесів реформування сучасної системи освіти та побудови її на нових концептуальних засадах стає актуальним перегляд нових підходів до підготовки вчителів. У пошуках ефективних шляхів та методів розвитку української

професійної школи важливе місце посідає об'єктивне вивчення і творче використання досвіду минулого, який у нинішніх умовах вимагає переосмислення, аналізу. Тенденції розвитку професійної освіти викликають потребу вивчення діяльності закладів освіти, які зробили значний внесок у підготовку педагогічних працівників кінця XIX – початку XX ст. Одним з таких закладів, якому у вересні нинішнього року виповниться 200 років, був Ніжинський історико-філологічний інститут. Протягом тривалого часу ВНЗ випустив плеяду вчителів та науковців, які сприяли розвитку передової педагогічної думки України.

Дослідження цієї проблеми сприятиме реалізації державної політики, спрямованої на подальший розвиток національних традицій освіти й вищої школи, оновленню змісту, форм, методів навчання та виховання, примноженню інтелектуального потенціалу суспільства, досягнення якісно нового рівня у проведенні педпрактики педагогічних університетів.

Проблемами професійної підготовки вчителів займалися А.М.Алексюк, О.О.Абдуліна, Л.П.Вовк, Н.М.Дем'яненко, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.А.Сластьонін та ін. Серед дослідників дореволюційного періоду слід виділити публікацію П.О.Заболотського, у якій розкрито зміст та організацію навчально-виховного процесу Ніжинської вищої школи (1875–1910 рр.). Деякі аспекти підготовки кандидатів на учительські посади Ніжинського історико-філологічного інституту (1875–1917 рр.) частково висвітлені в монографії Н.М.Дем'яненко. Значущим для нашого дослідження виявився науковий доробок Т.Д.Пінчук, у якому аналізується становлення педагогіки як навчальної дисципліни Ніжинської вищої школи на протязі тривалого існування. Історією закладу з початку заснування до нинішнього періоду цікавились Г.В.Самойленко та О.Г.Самойленко.

Мета нашого дослідження – проаналізувати зміст практичної підготовки вихованців Ніжинського історико-філологічного інституту в 1875–1900 рр.

Практична підготовка вчителів – складова навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки з їх практичною діяльністю, сприяючи формуванню творчого відношення до педагогічної діяльності, визначає міру професійної придатності, рівень педагогічної спрямованості. Під час педпрактики студенти набувають ряду професійних умінь: визначати мету і завдання навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вивчають особистість, можливості її розвитку в колективі, планують педагогічну діяльність, використовують різні форми і методи організації навчально-виховного процесу, аналізують їх та корегують.

Практична підготовка вихованців Ніжинського історико-філологічного інституту в зазначений період мала чітку структуру, передбачала мету, завдання, була наповнена відповідним змістом, керованою з боку адміністрації закладу та наставників-керівників, усі з яких були вчителями гімназії, що здійснювало вплив на професійно-особистісне формування кандидатів на учительські посади, проходила у закріпленій гімназії, здійснювалась частково за розробленими конференцією інституту “Правилами організації занять студентів з викладання у гімназії”. § 1 “Правил...” визначав: “...вправи студентів у викладанні є основне заняття на двох старших курсах...” [2: 1]. Аналіз архівних джерел дає підстави стверджувати, що педагогічна практика проводилась лише на IV курсі, що вважаємо недоліком. Питання про її запровадження на III році навчання студентів піднімав М.Є.Скворцов, про що йтиметься далі. Згідно з “Правилами...” практична підготовка повинна була включати такі компоненти:

1. Відвідування уроків викладачів та ведення щоденника аналізу уроків.
2. Обговорення та аналіз уроків викладачів щонеділі (1 раз на тиждень), перевірка записів студентів.
3. Викладання пробних уроків, заміна вчителя на випадок його хвороби (незалежно від фаху кожен кандидат на учительську посаду повинен був замінити викладача).
4. Обговорення та аналіз пробних уроків у присутності директора інституту, інспектора, вчителів гімназії, наставників-керівників практики, товаришів, які були присутніми на уроці;
5. Перевірка письмових робіт учнів.

#### 6. Викладання “зразкового” уроку.

“Правила...” надавали право наставникам-керівникам втручатись у хід навчально-виховного процесу лише на звичайному уроці, допускати після певної кількості уроків до “зразкового”, оповістивши про це адміністрацію закладу і викладача педагогіки. ”Зразковий” урок у разі потреби може бути збільшеним за часом, але не перевищувати 1 годину. На уроках студент повинен показати, окрім знання з предмета, свої дидактичні здібності: вміло та доступно пояснювати матеріал з урахуванням віку гімназистів, використовуючи різні методи та прийоми, вміти зацікавити змістом викладеного матеріалу, володіти деякими прийомами медтехніки – вмінням голосно красномовно говорити, мати гарну дикцію, та педмайстерністю – вмінням розподіляти увагу, триматись. Якщо вихованцем інституту проведено “зразковий” урок на задовільну оцінку, він мав право за власним бажанням проводити повторний. Наставник-керівник подавав відомість успішності студентів з кожного предмета викладання [2: 1–6]. При виставленні оцінки за практику, яка фіксувалась у дипломі випускника, враховувалась сукупність усіх видів діяльності і виводився середній бал.

Важливим, на наш погляд, для професійного зростання майбутнього вчителя було положення, зазначене “Правилами...”: “Якщо хоча б один наставник-керівник не виставив оцінки студенту за практику, то це позбавляло його можливості отримання диплому” [2: 3]. Це змушувало кандидатів на учительські посади з особливою серйозністю ставитись до практичної діяльності у гімназії.

До виникнення у Ніжинській вищій школі історичного відділення (1882 р.) вихованці давали пробні уроки у гімназії з давніх мов та російської словесності. Студенти класичного відділення проводили по 4 уроки з фаху і по 2 з російської мови; студенти-словесники – по 4 уроки зі спеціальності та 2 уроки з давніх мов.

До 1883 року практична підготовка вчителів Ніжинського історико-філологічного інституту здійснювалась таким чином:

1. Протягом місяця випускники відвідували уроки вчителів та знайомились із внутрішнім життям гімназії.
2. Підготовка студентів до проведення уроків полягала у індивідуальних консультаціях з керівниками практики, написанні під їх безпосереднім контролем планів-конспектів уроку.
3. Проведення 6 пробних уроків у присутності адміністрації інституту, наставників-керівників, товаришів студентів.
4. Детальний аналіз уроків, на яких “сами студенти привлекались к разбору и оценке своих уроков...” [7: 11] з обов’язковим аналізом кожним студентом уроку свого однокурсника.

Згідно з постановою конференції історико-філологічного інституту від 28 квітня 1878 року надавалось право керівникам практики призначати додаткові уроки для тих студентів, чий урок визнані невдалими. Корисним визнано було обговорення з учителем плану уроку і способів його викладання в подробицях. Згідно з постановою кожен практикант повинен був готувати аналіз відвіданих уроків викладачів та товаришів [7: 4]. Аналіз та самоаналіз уроків вдосконалював культуру мовлення практикантів, сприяв виправленню методичних помилок, формував педагогічне мислення, встановлюючи зв’язок між теорією та практикою.

Імена кращих випускників, які відзначились своїми професійними вміннями, зачитувались на урочистому акті інституту 30 серпня щорічно. (У 1880–1881 рр., наприклад, таких студентів було 8). Це сприяло формуванню професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів.

Звичайно, кількість пробних уроків була недостатньою для формування професійних навичок вихованців закладу, але, як зазначали у звітах викладачі, за 6 уроків практиканти звикали до нової соціальної ролі вчителя і деякі з помилок проведення уроків зникали. Вчитель грецької мови Ф.О.Златоустовський стверджував: “...Студенты приобрели навык в преподавании, о чем свидетельствует их умение удачно определить задачу данного урока и

распорядиться временем при исполнении предложенного урока, целесообразность приемов ведения дела...” [7: 12].

Кожен директор закладу вносив зміни у зміст практичної підготовки майбутніх вчителів. У 1883–1893 рр. М.Є.Скворцовим було збільшено термін “ пасивної практики” у 2 рази, що становила тоді 9 тижнів. Це стало важливим для професійної майстерності кандидатів на учительські посади. Студенти словесного відділення відвідали у 1883–1884 н.р. 32 уроки зі спеціальності, 10 уроків з латинської та 10 з грецької мов; студент-класики – 7 уроків з російської мови, 16 уроків з латинської і 25 з грецької мови, 4 уроки з історії; студентами-істориками було відвідано 13 уроків з російської мови, 4 з латинської і 13 з грецької мов, 21 урок з фаху [8: 73]. Збільшення кількості пробних уроків до 10 дало змогу студентам-випускникам краще оволодіти навичками педмайстерності. Обговорення такої великої кількості уроків вчителів, вивчення їх досвіду роботи дозволило усвідомити випускникам цілий ряд теоретичних положень, з якими вони познайомились у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Недоліком вважаємо те, що не було в цей період встановлено стандарту у визначенні мінімальної кількості уроків, необхідних для відвідування кожним студентом, в результаті чого випускниками різних відділень було побачено різну кількість уроків з фаху, а найбільше студентами-словесниками.

У 1883 році директором закладу вносились пропозиції на розгляд конференції про вписування в атестати випускників відомостей про те, до яких предметів і у яких класах гімназії студент виявляє особливі здібності. Професор М.І.Соколов створив опозицію у вирішенні цього питання, вважаючи це обмеженням прав вихованців. Ця ідея М.Скворцова, яка не була підтримана з боку Міністерства народної освіти, потребувала реформування всієї системи професійної підготовки вчителів закладу з чітким диференціюванням критеріїв визначення здібності студентів до окремих предметів і певних вікових груп. Позитивним, на наш погляд, була спроба вченого різнорівневої підготовки кандидатів на учительські посади. Помилковим у поглядах директора вважаємо те, що він визначав метою педагогічної практики, перш за все, перевірку знань, з чим не погоджувалась передова професура – Р.Ф.Брандт, М.М.Бережков, М.І.Соколов, Г.Е.Зенгер. На їх думку, пробні уроки у гімназії – це формування професійних навичок майбутніх вчителів [8: 43–44]. П.І.Люперсолський вважав за необхідне при аналізі уроків аргументування кожним студентом застосування того чи іншого дидактичного методу. Професор Р.Ф.Брандт висловлював думку про збільшення кількості пробних уроків з фаху, що даватиме можливість перевірити випускникам рівень знань та поглибити практичну підготовку. М.Є.Скворцов обстоював відміну аналізу уроків, що було не прийнято кворумом. З ініціативи професора М.Фогеля була встановлена така послідовність у розборі уроків, за якої спочатку вони повинні були аналізуватись товаришами, потім наставниками-керівниками, лише після цього студент повинен здійснювати самоаналіз. Така логіка аналізу, з одного боку, спрямована на демократичність, була спрямована на формування у вихованців навичок аналізу, розвиваючи педагогічні уміння.

Доцільним, на думку директора, було введення педагогічної практики з 3-го курсу, яка полягатиме у відвідуванні уроків кращих учителів гімназії, що в свою чергу забезпечуватиме органічний зв'язок теорії та практики. Ця ідея підсилення практичної підготовки вчителів, яка не була реалізованою, заслуговує на увагу.

З метою вдосконалення практичних навичок у процесі педагогічної діяльності вихованців інституту в гімназії Ф.Ф.Гельбке, який перебував на посаді директора з 1893 по 1907 р., на засіданні конференції 27 жовтня 1893 року вніс свої пропозиції: ввести попередні бесіди з кожної групи предметів окремо (латинської, грецької, російської мов та словесності, історії, географії), після яких повинна проводитись “пасивна практика”. Загальна конференція передбачала обмін досвідом та враженнями студентами від побаченого на уроках. Важливим у проведенні настановчих бесід перед проведенням пробних уроків директор вважав участь не тільки наставників-керівників, а й весь професорсько-викладацький склад інституту, системність у організації педпрактики.

На доцільність попередніх бесід вказував І.Сребницький: "...действительную пользу извлекут студенты как из предварительной беседы, так и из бесед, имеющих быть после первых опытов, только в том случае, если им (студентам) будет дана возможность к повторению своих опытов" [3: 176]. Зазначимо, що донині зберігається традиція проведення настановчих конференцій у діяльності Ніжинської вищої школи. З досвіду встановлено, що це сприяє більш чіткій організації практики, вдосконалюючи її структуру, сприяючи обміну досвідом між вихованцями закладу.

На засіданні органу управління закладом того ж року обговорювалась проблема структури педпрактики, ставилось питання про доцільність ознайомлення вихованців з навчально-методичною літературою. Відтоді кожен викладач предмета виділяв декілька лекційних годин на цей вид роботи. Невдовзі професор А.В.Добіаш поставив питання про педагогічну діяльність майбутніх вчителів, починаючи з 3-го курсу. Читаємо про це у архівних джерелах: "Вопрос о перенесении начала практического приготовления на 3-й курс был возбужден профессором Добиашем в заседании конференции 29 октября" [1: 24].

Актуалізувалась проблема підготовки вчителів іноземних мов в стінах закладу, передбачалась диференціація студентів за рівнем знань на перших курсах з тим, щоб поглибити спеціалізацію. З цією метою визнано було доцільним відкриття спеціального відділу, але всі прагнення реформувань були не підтриманими з боку Міністерства народної освіти. Ось як орган керівництва освітою відповів на всі клопотання передової професури: "Приобретения практического навыка в преподавании г.Министр народного просвещения признает достаточным последний год пребывания их в институте (на 4 курсе) с тем, чтобы на младших курсах были усилены теоретические занятия и вследствие этого на 4 курсе оставалось достаточно времени для посещения студентами уроков наставников-руководителей в гимназии собственно практики в преподавании" [1: 46–47].

Про непослідовність у поглядах викладацького складу інституту свідчить той факт, що викладачем педагогіки М.І.Лілеєвим у 1896 р. була висловлена пропозиція щодо підсилення практичної підготовки студентів, які готуються до педагогічної діяльності. Пропонувалось проведення семінарських занять з педагогіки, на що професори Г.Малеванський та В.Люперсольський висловились негативно. Вони вважали достатнім для підготовки вчителів проведення вступних дидактичних бесід (настановчих конференцій). Було визнано необхідним чітку організацію попередніх бесід, залучення до їх проведення не тільки наставників-керівників, а й викладача педагогіки, активізацію діяльності студентів з метою обговорення актуальних методико-педагогічних проблем. Таким чином, постанова конференції від 22 травня 1896 р. зобов'язувала вихованців подавати керівникам практики конспект одного з відвіданих уроків з фаху з метою формування професійних вмінь та навичок майбутніх вчителів та більш ґрунтовної їх підготовки до практичної діяльності в гімназії [4: 22–23].

На основі аналізу архівних матеріалів встановлено, що практична підготовка, завдяки сприяння Ф.Ф.Гельбке, у період з 1893 по 1908 рр. включала такі етапи:

1. З жовтня до початку листопада студенти відвідували уроки наставників-керівників гімназії Й.В.Добіаша, А.Ф.Абрамова, Є. А.Черноусова (по 13 уроків з кожного предмета курсу).
2. Попередні 4 бесіди наставників-керівників з кожної групи предметів з метою ознайомлення з методами навчання, тлумаченням гімназійних підручників, посібників, навчальних планів та програм середньої школи.
3. Бесіда, на якій майбутні вчителі звітувались про відвідані уроки. (Такі бесіди Й.В.Добіаш справедливо назвав "контролюючими"). Передбачалась обов'язкова присутність викладача педагогіки.
4. Проведення у присутності директора та інспектора інституту, всіх студентів та вчителів гімназії практикантами пробних уроків з листопада по березень, а іноді і до квітня відповідно до кількості випускників.

5. Детальний аналіз уроків кожного кандидата на посаду вчителя у присутності викладацького складу та студентства.
6. Підсумкові 4 заключні бесіди з кожної групи предметів, на яких підводились підсумки педагогічної практики, вказувались загальні недоліки та переваги проведених практичних дослідів, виставлялась загальна оцінка педагогічної діяльності кожного студента.

Перевагами практичної підготовки вихованців інституту зазначеного періоду, основною тенденцією якої була поступова еволюція, на наш погляд, були: велика увага до педагогічної практики, яка була керованою збоку викладачів вузу та вчителів гімназії; структурованість практики, яка проходила у 6 етапів та організовувалась за розробленими конференцією закладу правилами; зв'язок з предметами психолого-педагогічного циклу спостерігався в тому, що діяльність студентів в гімназії завершувала вивчення основних навчальних дисциплін, забезпечуючи їх практичне застосування; пропедевтична спрямованість підготовки – формування у практикантів базових умінь та навичок; зміст практичної підготовки був спрямований на розвиток педагогічного мислення майбутніх вчителів, забезпечуючи обмін досвідом між ними.

На нашу думку, практична підготовка студентів інституту містила ряд недоліків, серед яких: її проведення та організація у одному середньому закладі, що позбавляло можливості збагачення передовим педагогічним досвідом різних вчителів міста, а також проведення уроків практикантами на IV курсі відволікало від написання кандидатського наукового дослідження, виконання цілого ряду різноманітних робіт; відсутність самостійності у виборі форм та методів навчання, неадаптованість завдань до потреб гімназії, відсутність проведення психолого-педагогічних досліджень під час практичної діяльності; важливим недоліком була відсутність цілеспрямованої виховної роботи з учнями гімназії, що забезпечувало б органічну єдність навчально-виховного процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дело историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине с планом учебных занятий на 1894–1895 уч.г. – Ніжинський відділ Чернігівського облдержархіву. – Ф. 1105, оп.1. – Спр. № 633. – 1–47.
2. Дело историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине с правилами организации практических занятий студентов по преподаванию в гимназии. 1876 г. – Ніжинський відділ Чернігівського облдержархіву. – Ф. 1105, оп.1. – Спр. № 184. – 1–6.
3. Дело историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине с протоколами заседаний конференции за 1893 г. – Ніжинський відділ Чернігівського облдержархіву. – Ф.1105, оп.1. – Спр. № 559. – 1–216.
4. Дело историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине с протоколами конференции института за 1896 г. – Ніжинський відділ Чернігівського облдержархіву. – Ф.1105, оп.1. – Спр. № 804. – 1–59.
5. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.). – Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
6. Заболотский П.А. Историко-филологический институт кн. Безбородко в Нежине // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1912 – №1. – С. 35–57.
7. Отчет о состоянии и деятельности института за 1878–1879 гг. // Известия историко-филологического института кн.Безбородько в Нежине. – Т.V. – К. и СПб., 1880 г. – (7–21).
8. Отчет о состоянии и деятельности института за 1882–1883 гг., 1883–1884 гг. // Известия историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине. – Т.IX. – М. и К., 1885. – (3–89).
9. Пінчук Т.Д. Педагогіка у Ніжинській вищій школі. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 101 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ 20-30-Х РОКІВ XX СТ. В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

В умовах соціально-економічних перетворень у сучасному українському суспільстві суттєво змінюється демографічна ситуація, людські цінності та духовні ідеали. Це приводить до загострення соціально-педагогічних проблем з питань статевого виховання та культури міжстатевих стосунків

Проблеми статевого виховання підростаючого покоління постійно викликали і викликають інтерес у суспільстві, оскільки кожна людина має досвід статевих стосунків. Сьогодні в Україні, як і в цілому у світі, спостерігаємо кризовий період у вирішенні проблем статевого виховання. Особливо яскраво це фіксується та відбивається у молодіжному середовищі, про що свідчить багато фактів: підліткова вагітність та аборти, позашлюбна народжуваність, поширення венеричних захворювань, злочини сексуального характеру та ін., що негативно позначаються на генфонді нації. Правильне та своєчасне виховання хлопчиків і дівчат позитивно впливає на формування гармонійної особистості та на подальшу взаємодію чоловіків і жінок у суспільстві.

Для ефективного розв'язання сучасних проблем статевого виховання актуальним є звернення до історико-педагогічної спадщини нашої держави.

Історія свідчить про особливість статевого виховання в Україні 20-30-х років минулого століття. Цей період характеризується різноплановістю наукових досліджень, концепцій та теоретичних підходів до питань статевого виховання як педагогів, так і громадських діячів. Учені підкреслювали важливу роль школи у статевому вихованні, розробляли форми і методи виховної роботи з молоддю, визначали вік початку статевої освіти та ін.

О.Сухомлинська характеризує даний період як "...створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями та комуністичною ідеологією" [11: 11]. Саме в ці часи відбулися значні зміни суспільно-політичного, економічного, соціального та культурологічного характеру; стрімкими темпами "відбувалося реформування системи освіти, зароджувалась нова радянська педагогічна наука зі своїми теоретико-методологічними підходами" [4: 40].

Заборона владою педологічної науки (1936 р.) на кілька десятиліть зупинила розробку проблем статевого виховання дітей та молоді. У подальших дослідженнях пропагувалась ідея сублимації статевої енергії у творчу активність та заняття фізичною культурою.

Протягом тривалого часу радянська педагогіка не враховувала особливості психосексуального розвитку дитини, а виховна робота у цьому напрямку зводилася до надання елементарних гігієнічних знань.

Сьогодні у зв'язку з реформуванням освіти виникла потреба розробки нового підходу до вирішення проблем статевого виховання, удосконалення існуючих педагогічних технологій з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу сучасної школи.

Зростання інтересу до питань статевої проблематики викликало до життя появу нових теоретичних та практичних розробок. Дана проблема сьогодні стає темою наукових досліджень та навчальних курсів.

У вітчизняній педагогіці аспектам статевого виховання присвячені праці Г.Бреслава, Д.Ісаєва, В.Кагана, В.Кравця, А.Хрипкової та ін.

З усього вищесказаного перед нами постає необхідність дослідження особливостей статевого виховання молоді в Україні 20-30-х років XX ст. на основі аналізу історико-педагогічної літератури, праць громадських та освітніх діячів, яка викликана до життя



зростанням суперечностей у суспільстві навколо питань статевого виховання. Що і становить мету даної публікації.

На противагу психоаналітичній концепції Фрейда, яка мала значний вплив на проблеми статі початку ХХ ст., представники радянської влади і науки (О.Коллонтай, Н.Крупська, А.Залкінд, Б.Раскін та ін.) дотримуються ідеї соціального домінування у статевому вихованні.

О.Коллонтай у своїх публіцистичних виступах значну увагу приділила визначенню моральних норм статевого виховання. Поряд з біологічним вона закликала визнати і соціальний фактор кохання. Тому завдання радянської ідеології вбачала у трансформації статевого почуття на почуття товариської солідарності між статями. При цьому сексуальні потреби особистості мають повністю підпорядковуватися потребам колективу [6].

Позитивний фактор впливу на статевий інстинкт Н.Крупська вбачала в обов'язковому спільному навчанні хлопців та дівчат, яке було введено 1918 року постановою Наркомпросу. На думку дослідниці, роздільне навчання та виховання штучно створювало відчуження між статями. Соціальну основу формування моральних міжстатевих стосунків Н.Крупська бачила у встановленні рівноправ'я між чоловіками та жінками.

Значне місце у розробці теоретичних основ статевого виховання дітей та молоді у 20-30-х рр. посідають праці А.Залкінда ("Основні питання педології" 1926, "Піонерський рух" 1926, "Статеве виховання" 1928, "Статеве виховання юних піонерів" 1929).

А.Залкінд вважав необхідним проводити статеву просвіту молоді у процесі вивчення природи і суспільства для стійкого засвоєння знань статевої сфери в єдиному процесі навчання. Проводити статеве виховання молоді дослідник рекомендував педагогам, що пройшли спеціальну підготовку.

На основі власних досліджень, А.Залкінд сформулював наступні принципи у статевому вихованні:

1. Статеве виховання не може проходити відірвано від загальної навчально-виховної роботи;
2. Елементи статевого виховання, тою чи іншою мірою, мають входити в усі напрями педагогічного процесу;
3. Статевий фактор має враховуватися у будь-якому віці [5: 50].

Свої погляди на проблему статевого виховання Л.Раскін висвітлив у книзі "Проблема хлопчиків та дівчаток у вихованні" (1929 р.), в якій вчений зосередив увагу на спільному вихованні з метою створення "нової людини, яка бачила б у жінці товариша по класу..." [8: 7]. Автор зауважив на відсутності методики спільного виховання хлопців та дівчат і запропонував власну розробку її основних напрямів:

1. Пропаганда ідеї спільного виховання серед населення;
2. Ознайомлення з соціально-побутовими умовами життя кожної дитини;
3. Перехід усього шкільного життя до активних форм і методів роботи;
4. Організація спільних ігор;
5. Спільна діяльність хлопчиків та дівчаток у дитячому садку та школі;
6. Широке включення дівчат у ланки учнівського самоврядування;
7. Позитивне ставлення до дружби між хлопчиками та дівчатками;
8. Проведення статевого виховання у дитячому садку та школі;
9. Використання літератури та суспільствознавства для пропаганди спільного виховання;
10. Перетворення Дня 8-го Березня на яскраве свято в житті дитсадка та школи;
11. Робота школи у цьому напрямі має проводитися за єдиним планом, що охоплює діяльність педагогічного колективу, комсомольських та піонерських організацій, органів шкільного самоврядування, радянського суспільства [8: 45].

До подальшої розробки положень спільного навчання та виховання Л.Раскін повертається у книзі "Виховні завдання школи", яка вийшла 1930 р. у співавторстві з Ф.Корольовим. Посилена увагу до процесу спільного виховання вчені пояснили зростанням

ролі жінки у соціалістичному виробництві та суспільстві. Разом із проблемою спільного виховання хлопчиків та дівчат автори розглянули питання політехнічного, інтернаціонального, антирелігійного виховання, виховання колективізму та ін.

Теоретичну розробку проблем статевого виховання у 20-30-х рр. значною мірою поповнили дослідження педологів (І.Сімонова, І.Арямова, Б.Райкова, Д.Азбукіна та ін.).

У 1920 році виходить робота І.Сімонова “Школа і статеве питання”, в якій автор обґрунтовує необхідність реалізації завдань статевого виховання у школі. Вчений аргументує свою думку тим, що дитина навчається у школі в тому віці, коли починає формуватися статеве почуття. Саме це, на думку дослідника, зобов’язує школу брати участь у статевому вихованні молоді. І.Сімонов відзначає ускладнення методів та прийомів виховання, що вимагає відповідної підготовки кадрів. Тому проводити статеве виховання школярів мають не батьки, а кваліфіковані педагоги [10: 10].

У свою чергу І.Арямов на сторінках журналу “На шляху до нової школи” наголосив, що проблема статевого виховання дітей є найскладнішою з тих, з якими часто стикається педагог-практик. Автор пояснив це відсутністю достатнього наукового обґрунтування у підходах до статевого виховання та запропонував власні шляхи розв’язання даної проблеми:

1. Правильна статева просвіта в залежності від вікових та психологічних особливостей дитини;
2. Визнання шкідливим для організму раннього початку статевого життя;
3. Спільне виховання хлопчиків та дівчаток з дошкільного віку;
4. Відволікання дитячої уваги від літератури сексуального характеру;
5. Використання статевої енергії в інших цілях (сублімація);
6. Дотримання норм і правил інтимної гігієни [2: 46].

Проблеми статевого виховання знайшли відображення у науковій діяльності професора Ленінградського педагогічного інституту Б.Райкова, який у книзі “Статева просвіта у школі” (1927 р.) підкреслив важливу роль школи у підготовці дитини до життя та повну неприпустимість штучного виховання. Дослідник наголосив на тому, що школа не має права ігнорувати статеві питання у вихованні підростаючого покоління, оскільки статевий фактор відіграє у житті людини колосальну роль [7: 9].

Професор Д.Азбукін вважав, що статеве виховання разом із статевою просвітою мають ввести сексуальність у межі біологічної потреби. У своїй праці “Статеве виховання та просвіта дітей і підлітків у школі” (1928 р.) науковець говорить про необхідність статевого виховання і недостатню ефективність окремої статевої просвіти.

Носієм статевого виховання, на думку вченого, мав стати педагог. Учений зауважив, що процес статевого виховання має бути тісно пов’язаний зі всією виховною системою, а не лише із вихованням у школі. До сприятливих умов такого виховання у радянській дійсності Д.Азбукін відніс:

- спільне виховання;
- безрелігійність;
- педологічна диспансеризація (педологічні кабінети, профілактичні амбулаторії, школи-лікарні) [1: 9].

Теоретичні розробки вітчизняних науковців з проблем статевого виховання багато в чому співпадали з перекладеними працями західних учених, переважно німецьких. Проте їх зміст зводився до ствердження необхідності статевого виховання та надання майже енциклопедичних відомостей. Так, Отто Рюле у виступі “Пояснення статевої відносин дітям” на зборах робітників висловив думку про необхідність статевого виховання, і чим раніше, тим краще. Воно має проходити у формі простих відповідей, правдиво, але без зайвих слів. Педагоги та батьки мають діяти спільно, складати одну команду [9].

У передмові до перекладеної з німецької мови “Сексуальної педагогіки” (автор – О. Бляшко, 1926 р.) наголос робиться на те, що статеве виховання має неабияке значення в СРСР у перехідну епоху нового будівництва, особливо для молоді, статеве життя якої потребує просвіти, керівництва, організації з боку компетентних осіб [3: 3–4]. У книзі

висвітлено широке коло питань від біології і психофізіології статі, до педагогічних засобів школи та сім'ї у сексуальному вихованні.

Таким чином, аналіз теоретичних положень вітчизняних учених з проблеми статевого виховання у 20-30-х рр. ХХ ст. свідчить, що найбільшої розробки набули наступні: обґрунтування необхідності реалізації статевого виховання у школі в єдиному навчально-виховному процесі; розробка принципів та методів статевого виховання учнівської молоді; визнання ефективності спільного навчання та виховання; потреба у спеціальній підготовці педагогічних кадрів.

Можливо, використання теоретичних надбань вітчизняних науковців 20-30-х років минулого століття у сфері статевого виховання сьогодні допоможе вирішити низку педагогічних завдань. Реалізація цих положень у практиці роботи сучасної школи може бути предметом подальших наукових досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Азбукин Д.И. Половое воспитание и просвещение детей и подростков в школе. – М., 1928. – 40 с.
2. Арямов И.А. Половой вопрос в естественно-историческом освещении // На путях к новой школе. – 1924. – № 6. – С. 40–46.
3. Бляшко А. и др. Сексуальная педагогика // Пер. с нем. Е.Г.Лопатиной, под ред. В.Е. Смирнова. – М., 1926. – 232 с.
4. Гупан Н. Розвиток вітчизняної історії педагогіки у 1917–1920-х роках (історіографічний аналіз) // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 37–40.
5. Залкин А. Половой вопрос с коммунистической точки зрения // На путях к новой школе. – 1924. – № 6. – С. 47–57.
6. Коллонтай А. Дорогу крылатому Эросу! // Молодая гвардия. – 1923. – № 3. – С. 111–124.
7. Райков Б.Е. Половое просвещение в школе. – Л., 1927. – 78 с.
8. Раскин Л.Е. Проблема мальчиков и девочек в воспитании. – М., 1929. – 113 с.
9. Рюле Отто. Объяснение половых отношений детям: Речь социалиста на собрании рабочих и работниц / Пер. с нем.: Зап. обл. Управление “Гомельский рабочий”. – 1925. – 24 с.
10. Симонов И.С. Школа и половой вопрос. – Петроград, 1920. – 52 с.
11. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

**УДК 37. 014 (477)**

**Медвідь Л.А.**

### ***РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ***

Розбудова могутньої, незалежної держави потребує підготовки висококваліфікованих фахівців з економіки. На часі постало питання удосконалити існуючу систему економічної освіти. Важливим аспектом його розв'язання має стати переосмислення і узагальнення уже існуючого досвіду з економічної освіти, і зокрема за доби Української народної Республіки (УНР).

У педагогічній літературі історичний аспект економічної освіти представлений в роботах безпосередніх учасників становлення економічної освіти ще в Російській імперії Л.Володкевич, П.Іскри, П.Мясоєдова, О.Острогорського, М.Захарченко, де висвітлюється історія виникнення окремих навчальних економічних закладів, які з'явилися наприкінці ХІХ століття. Про освітню дільність УНР залишили свої спогади Д.Дорошенко, Г.Коваленко, С.Русова, О.Тулуб, Є.Чикаленко, М.Шкільник. Окремі питання освітньої політики УНР розглядалась в роботах Б.Андрусишина, Г.Васьковича, Н.Григоріва, Н.Дем'яненко, В.Майбороди, А.Сірополка, О.Ступарика, О.Субтельного, О.Сухомлинської та інших. Заслуговують на увагу дослідження певних періодів діяльності УНР. Серед них дисертаційне

дослідження М. Собчинської “Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці”, Н. Сорочан “Формування системи управління освітою в Україні за доби Центральної Ради (березень 1917р. – квітень 1918 р.)” та книга А.Пижики “Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР”, де згадується напрям економічної освіти в діяльності УНР та деякі заклади економічної освіти.

У зв'язку з тим, що в названих роботах не показано цілісної картини розвитку економічної освіти за доби УНР це і стало метою нашого дослідження. Для її реалізації необхідно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати розвиток економічної освіти в діяльності Центральної Ради, Гетьманату, Директорії; 2) визначити етапи розвитку економічної освіти за доби УНР.

Змагання українського народу за створення національної державності, що велось протягом ХІХ століття, досягло значних успіхів за доби Української Народної Республіки. Вона хронологічно охоплює історичні рамки з 1917 року по 1920 року і складається з трьох періодів: 1) Центральна Рада (березень 1917 р. – 28 квітня 1918 р.), 2) Гетьманат (29 квітня 1918 р. – 14 грудня 1918 р.) і 3) Директорія (14 грудня 1918р. – 1920р.).

Розглянемо внесок УНР у розвиток економічної освіти в кожному періоді її існування.

**Центральна Рада** 15 червня оголосила про утворення Генерального секретаріату, який став виконавчим органом уряду. Його очолив В.Винниченко.

Генеральним секретарем народної освіти був обраний І. Стешенко.

До структури Генерального секретаріату народної освіти входили на 1 січня 1918 р. генеральна шкільна рада, інформаційне бюро, департаменти: *нижчої освіти* з відділами початкова та вища початкова школа, *вищої та середньої освіти* – середня і вища школа, *дошкільної і позашкільної освіти* – дошкільна і позашкільна освіта серед військ; *професійної освіти* – технічної, **комерційної освіти**, сільськогосподарської і медичної, організаційний; *мистецтв* – музичний, театральний, художньої промисловості, пластичних мистецтв, охорони пам'яток і мистецтв, бібліотечно-архівний; *загальних справ* – адміністративно-юридичний, канцелярсько-господарський, фінансовий, статистичний [16]. Дані структурні компоненти красномовно говорять про те коло питання, яке взявся розв'язувати Генеральний секретаріат народної освіти. Заслуговує на увагу той факт, що вперше в діяльності департаменту професійній освіти виділена комерційна освіта як окремий напрямок діяльності.

В Україні єдина школа мала 3 ступені: молодша основна школа (4 роки навчання), старша основна школа (4 роки) і колегія (4 роки). В основу побудови школи поставлено такі принципи: по-перше, нова школа є єдиною в тому розумінні, що вся система шкіл утворює в себе одну школу, яка має один напрямок і забезпечує вільний перехід учня від нижчого до вищого ступеня. Ця школа є загальноосвітньою; по-друге, нова школа – національна; по-третє, школа є виховною, і нарешті, вона – діяльна (трудова). Статут єдиної школи, вироблений Міністерством освіти УНР на таких засадах: автономія школи, активна участь громадянства в діяльності школи та утвердження правового статусу вчителя [7: 73–77].

Освіта проголошувалась безплатною, загальнодоступною. Дітям національних меншин, що мешкають в Україні, гарантувалось право навчатися рідною мовою нарівні з українцями.

Вперше Центральною Радою на терені освіти були засновані українські школи. Значні досягнення мали місце у початковій і середній школі. Середня школа мала такі основні варіанти (відділи): гуманітарний, реальний, економічний. Гімназія залишалась основним її типом. Діти починали навчання в школі з 6-8 років. Формувались нові підходи до професійної освіти.

Розбудова національної школи відбувалась двома шляхами: а) українізація російських шкіл; б) відкриття нових. Навчальні заклади за формою власності поділялись на державні, громадські і приватні. Громадські і приватні заклади при найменшій нагоді намагались стати державними.

Вже восени 1917 р. в державі було відкрито 50 українських гімназій (Київщина – 18, Полтавщина – 16, Поділля – 5, Катеринославщина – 2, Херсонщина – 5, Волинь – 2, Чернігівщина – 1, Харківщина – 1) і дві реальні школи (Полтавщина – 1, Поділля – 1), того ж року 20 гімназій було “прийнято на державні кошти” [8: 85]. Українізовано УНР – 262 вищих початкові школи. Навчальні заклади мали національні меншини – євреї, поляки, росіяни та інші.

Центральна Рада приділяла увагу розширенню мережі економічної освіти. На початку 1918 р. було відкрито 9 комерційних училищ: громадських – 7, приватних – 2 [18: 12]. Серед них вечірнє комерційне училище для дорослих (курс чотирьохрічний) при Катеринославському 2-му комерційному училищі Професійної спілки торгівлі і торгово-промислових службовців м. Катеринослава (серпень 1917 р.) [11: 15]. Тільки за січень і лютий 1918 р. було відкрито 4 курси економічної освіти: приватні комерційні курси при курсах іноземних мов “Поліглот” О. Бреґмана [10: 1], вечірні комерційні курси для дорослих при Криворізькому 8-класному комерційному училищі Товариства “Просвещение” [12: 25–26], вечірні однорічні курси рахівників на 30 чоловік при Новозибківському міському 8-класному комерційному училищі [14: 43], комерційні загальноосвітні вечірні курси при 8-класному комерційному училищі Товариства благоустрою селищ при Петровських заводах [15: 5].

У вересні 1917 р. були відкриті вечірні бухгалтерські класи при Лохвицькому 8-класному комерційному училищі Товариства поширення комерційної і технічної освіти [13: 31].

Отже, Центральна Рада в освітній діяльності виділила такий напрям як економічна освіта і сприяла розгалуженню мережі економічних навчальних закладів.

Другий період існування УНР пов’язаний з діяльністю **Гетьманату**. Він проіснував сім з половиною місяців з 29 квітня 1918 року по 14 грудня 1918 року.

Українська Народна Республіка перетворилась в Українську Державу. Гетьман П.Скоропадський зробив багато для розвитку української національної культури, продовжуючи в цьому політику попереднього українського уряду. Тоді було відкрито 2 українських університети (у Києві і Кам’янець-Подільському), Національну бібліотеку, Національну Українську Академію наук, 50 нових українських гімназій, Галерею мистецтв, Національний архів, Державний український драматичний театр, цілий ряд інших установ культурного характеру [2: 238].

Міністром освіти був призначений професор М.Василенко. І одразу був прийнятий закон про обов’язкове навчання українською мовою, викладання української літератури, історії, географії України у всіх середніх навчальних закладах.

У період Гетьманату зростає кількість навчальних закладів. Так, було засновано близько 150 нових українських гімназій, у тому числі і в сільських районах, наприклад, в Паришполі на Полтавщині державна українська гімназія ім. Чубинського в складі 5–6 класів (вересень 1918 р.). Серед вищих навчальних закладів це Кам’янець-Подільський державний університет у складі таких факультетів: історико-філологічний, математичний, природознавчий (22 жовтня 1918 р.), Педагогічний жіночий Фребелівський інститут (1 жовтня 1918р.)

Відомо, що у всіх університетах, які були на той час в Україні з’явилися нові кафедри – української мови та літератури, історії та права України.

Слід визначити, що на кінець правління П.Скоропадського функціонувало в Україні більше однієї тисячі різних навчальних закладів [4: 83].

Як видно з таблиці 1, економічна освіта представлена 91 комерційною школою та 18 торговельними школами. За нашими даними у департаменті вищої і середньої освіти Міністерства народної освіти та мистецтва Української держави у відділі середньої школи у третьому розділі – Торговельні та комерційні школи – представлені документи 23 торговельних шкіл [9: 4, 9].

## Кількість навчальних закладів

Типи шкіл	Державні	Громадські	Приватні	Всього
Хлоп'ячі гімназії	143	243	88	474
Реальні школи	41	20	9	70
Дівочі гімназії	18	166	178	362
Дівочі інститути	4	-	-	4
Комерційні школи	-	72	19	91
Торгівельні школи	-	14	4	18
Духовні семінарії	9	-	-	9
Дівочі єпархіальні школи	15	-	-	15
Духовні школи	30	-	-	30
Разом	260	515	298	1073

Отже, в період діяльності Гетьманату відбулося подальше розширення мережі середніх економічних закладів. Економічна освіта була представлена 2 торговельними класами (Торговельні класи імені М.А.Терещенко, засновані Товариством поширення початкової комерційної освіти у Києві; торговельні класи, засновані Товариством “Просвітне Дозвілля” у Харкові); 23 торговельними школами, 91 комерційною школою та 2 вищими економічними закладами: Київський та Харківський комерційні інститути. Крім того економічну освіту можна було одержати на юридичних факультетах Київського, Харківського та Новоросійського університету.

Вочевидь, що за сім з половиною місяців існування Гетьманату мали місце значні здобутки на терені освіти, і зокрема економічної.

В історії української революції 14 грудня 1918 року розпочався третій період УНР: доба **Директорії**. Її уряд на чолі з В.Винниченком та С.Петлюрою одразу проголосили про відновлення Української Народної Республіки..

Доленосним для національної освіти став Другий з'їзд Всеукраїнської учительської спілки, яка відбулася 15–18 січня 1919 р. у Києві. Делегати обговорили нагальні питання щодо створення національної системи освіти и звернулись з меморіалом до Директорії. В ньому були визначені такі основні напрямки освітньої реформи: негайно приступити до проведення обов'язкової загальної, безстанової, безкоштовної освіти в обсязі двох перших ступенів єдиної школи від 7 до 14 років; забезпечити зміну керівництва і на чолі школи поставити демократичні органи управління; видати декрети про трудову школу і про вільні трудові норми сплати вчительської праці, незалежно від того, в якій школі і з якою освітою працюють учителі; відкрити школи для дорослих [6]; об'явити конкурс для вчителів на право викладати в українській школі; забезпечити українізацію середньої та вищої освіти; визначитися на місцях з органами щодо нагляду за виконанням розпоряджень Міністерства освіти; необхідно залучати наукові сили Галичини до розбудови нової школи; ввести стипендії для талановитих молодих вчених, організувати регулярно поїздки науковців у країни Західної Європи з метою вивчення та обміну досвідом. Запропоновані заходи знайшли підтримку в уряді Директорії.

У добу Директорії УНР реформуванням освіти займались міністри освіти, які відзначились ще за Центральної Ради та Гетьманату: П.Холодний (17.12.1918 – 04.01.1919 рр., з 26.05.1920 р.), І Огієнко (05.01.1919 – 09.04.1919 рр.), А.Крушельницький (25.04.1919 –

25.07.1919 рр.), Н.Григорієв (27.08.1919 -25.05.1920 рр.). За розвиток освіти у складі Директорії відповідав проф. Ф.Швець.

Уряд Директорії в протидію гетьманській централізації розбудову національної школи розпочав з децентралізації управління освітою. Вже 12 грудня 1918 року він видав розпорядження про управління школами в Україні, знаходячись в опозиції до уряду П.Скоропадського. Згідно наказу відновлювались повітові шкільні ради, засновувались губерніяльні ради освіти. Тимчасово органами управління освітою фінансувались земствами.

Міністерство народної освіти видало низку законів на терені освіти. Серед них закон про право по освіту українських громадян, які скінчили закордонні вищі школи (19 лютого 1919 р.), закон про безкоштовне обов'язкове навчання всіх дітей шкільного віку громадян України (12 квітня 1919 р.), закон про прийняття на державний кошт 29 українських громадських середніх шкіл та асигнування на їх утримання 6 млн. грн. (вересень 1919 р.). Директорія виділила 1,45 млн. грн., а решту видатків по цих школах мали покриватися за рахунок місцевих фондів [17: 67].

Особливе місце в діяльності Директорії з питань освіти займала розробка проекту трудової школи в Україні, яка розпочалась ще за часів Центральної Ради. Цією роботою займалась комісія на чолі з П.Холодним. Крім проекту трудової школи розроблявся проект "Статуту єдиної школи". У жовтні 1919 р. ці проекти були опубліковані в періодичних виданнях для обговорення громадськості. В липні 1921 р. голова Директорії С.Петлюра затвердив закон про встановлення єдиної національно-державної школи та статут єдиної школи, але в цей час уряд перебував уже в еміграції. Перебіг історичних подій склався не на користь Директорії.

Попри всі труднощі уряд С.Петлюри піклувався про забезпечення національної школи викладачами. Він розв'язував це питання завдяки залученню до роботи в школах учителів із Наддністрянської України (за законом 19.02.1919 р.). Крім того на законодавчому рівні проблема учительських кадрів розв'язувалась таким чином. За постановою від 26 лютого 1919 р. на державне утримання було прийнято 10 учительських семінарій (наприклад, Київська міська (українська), Немирівська імені Б.Грінченка). На їх утримання уряд виділяв майже 2,8 млн. крб. Крім того було прийнято постанову про відкриття під них інститутів у Житомирі і Єлисаветграді [5: 18].

Підготовку вчителів середньої школи здійснювали 23 вищих навчальних заклади [19: 38]. Крім того, існував ще Український мандрівний "петлюрівський" університет, де зміст загальнопедагогічної підготовки складали "Педагогіка", "Виховання та його принцип", "Психологія", "Логіка", "Гігієна". Було три студії, слухачі займалися за студійною формою навчання [20: 206].

Питання залучення до національної школи висококваліфікованих кадрів тісно пов'язана з забезпеченням їх навчально-методичною літературою, в першу чергу підручниками. В зв'язку з тим, що існуючих українських підручників не вистачало їх друкували за кордоном видавництва – "Час" у Німеччині, "Вернигора", "Дзвін" у Австрії.

За доби Директорії процес українізації навчальних закладів відбувався майже так само, як за доби Центральної Ради і Гетьманату: найбільших успіхів було досягнуто на рівні початкової школи, певні труднощі виникали з українізацією середньої школи і дуже складно розв'язувалось це питання у вищих навчальних закладах. Так, у 1919 р. в Україні діяло 50 244 початкових шкіл, 1211 вищих початкових училищ, 865 гімназій, 72 реальних, 89 комерційних, 19 торговельних, 53 духовних училищ [3: 305].

Комерційна освіта в добу Директорії була представлена 108 навчальними закладами. Зменшилась кількість комерційних училищ з 91 до 89 і торговельних шкіл з 23 до 18 в результаті дискусії про необхідність середніх економічних навчальних закладів в умовах реформування освіти УНР. Деякі комерційні училища перетворювались на гімназії чи реальні училища, а деякі торговельні школи закривались. Наприклад, Друге Катеринославське, Липовецьке та Юзівське комерційні училища були реорганізовані у реальні училища [20: 20], а Мелітопольське комерційне училище – в гімназію [21: 3].

Отже, попри всі складності історичної обстановки в добу Директорії їй вдалось провести заходи щодо демократизації шкільного життя, розширити мережу національних освітніх закладів, внести позитивні зміни у підготовку викладачів для національних шкіл та забезпечення її навчальними посібниками, організувати дискусію з питань економічної освіти.

За доби Української Народної Республіки на основі національних традицій та зарубіжного досвіду була зроблена спроба запровадити національну систему освіти в Україні. Провідною ідеєю було створення національної школи загальнодоступною, світською, трудовою, виховною, обов'язковою для всіх дітей шкільного віку. В національній школі викладання буде здійснюватися рідною мовою, а управління носитиме державно-громадський характер і поєднуватися з широким розвитком шкільного самоврядування, визначався принцип єдиної школи.

У національній системі освіти УНР знайшла своє місце і економічна освіта. Всі типи навчальних економічних закладів, які існували в Російській імперії і знаходились на українських землях, залишились. Крім того, розширилась мережа навчальних закладів завдяки відкриттю нових: 11 комерційних училищ, 2 бухгалтерських курсів (м. Лохвиця, м. Новозибків), 2 комерційних курсів (п. Єнакієве, м. Кривий Ріг), 1 торговельної школи (м. Полтава). Престиж економічних закладів зростав попри всі труднощі революційного часу, що говорило про усвідомлення молоддю необхідності економічної освіти в нових умовах розвитку країни.

У рамках нашого дослідження можна виділити в освітній політиці УНР два етапи розвитку економічної освіти. Перший охоплює період діяльності Центральної Ради і Гетьманату (березень 1917 р. – 14 грудня 1918 р.) і характеризується розширенням мережі початкової і середньої економічної освіти. Другий – пов'язаний з діяльністю уряду Директорії і характеризується розгортанням дискусії щодо доцільності існування середніх комерційних закладів і в зв'язку з цим зменшення кількості комерційних училищ. Реформування торкнулося лише середньої ланки освіти. В цілому ж всі ланки економічної освіти, які існували в Україні залишились. Намітилась тенденція поширення економічних знань серед дорослих.

Вочевидь, що урядами Української Народної Республіки було зроблено чимало для реалізації своїх освітянських планів, але внутрішні непорозуміння, експансія чужих держав не дозволили здійснити задумане. Вважаємо, що їх досвід на терені економічної освіти потребує подальшого вивчення і узагальнення і може бути використаний для удосконалення сучасної економічної системи освіти.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К: ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Дорошенко Д.М. Історія України з малюнками для школи й родини. – 5 вид. – Нью-Йорк: Булава, 1957 – 252 с.
3. Любар О.О., Стельмаховим.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навчальний посібник / За ред. О.О.Любара. – К: Т-во “Знання” КОО, 2003. – 450 с.
4. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): Навчальний посібник. О.В. Сухомлинська, Н.П.Калениченко, Ж.Д. Ільченко та інші. – К.: Міжнародний фонд “Відродження”, 1996. – 304 с.
5. Пижик А.М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР. – К.: Знання, 1998. – 40 с.
6. Робітничая газета. –1919. – 1 лютого.
7. Сірополко Стефан. Єдина школа // Учитель. – 1924 – Ч.3. – С. 73–77.
8. Собчинська М.М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.): Дис. ... канд. пед. наук – К., 1995. – 207 с.
9. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.454 – Арк.4, 9.
10. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1 – Спр.456. – Арк.1.



11. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.457. – Арк. 15.
12. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.457. – Арк. 25-26.
13. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.457. – Арк. 31.
14. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.457. – Арк. 43.
15. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.473. – Арк. 5.
16. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп.1. – Спр.12. – Арк. 30, 38, 63, 97.
17. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп.1. – Спр.11. – Арк. 67.
18. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп.1. – Спр.89. – Арк. 12.
19. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп.1. – Спр.126. – Арк. 38.
20. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп.1. – Спр.445. – Арк.20.
21. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп.1. – Спр.503. – Арк. 3.

УДК 374. 1

Нусінова Ж.Н.

### ***РОЗВИТОК НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИДАКТИЦІ***

Нема ніякої потреби доводити значення книги в формуванні особистості суспільства. Як основне джерело знань, книга в процесі історичного розвитку виступає і найбільш довершеною формою передачі інформації, і носієм духовної культури народу. У ній – мудрість поколінь, почуття людей, їхні дерзновенні мрії.

Саме книга лежить в основі будь-якої освіти. Значення її в усі часи і епохи, особливо для молодого покоління, неможливо переоцінити. Важливість залучення до неї особливо гостро відчувається в умовах сьогодення, в період розбудови незалежної Української держави, інтереси якої вимагають високого духовного злету всіх її громадян. Нові умови соціально-економічного життя країни, стрімкий потік інформації висувають на перший план питання про необхідність безперервного поповнення і розширення знань, уміння творчо застосовувати їх. А це неможливо без постійної освіти і самоосвіти, які здійснюються передусім у процесі роботи з книгою. Отож проблема формування високої читацької культури, виховання людини, для якої читання перетворюється на потребу, стає постійним супутником життя, є суб'єктивно і об'єктивно значущою.

З огляду на це метою нашого наукового пошуку стало висвітлення основних сторінок розвитку ідей залучення молоді до самостійного читання, а завданням – розкриття поглядів визначних вітчизняних та зарубіжних учених на дану проблему. Думка про необхідність залучення молодого покоління до читання і книги виникла, мабуть, не набагато пізніше від появи перших книг. З глибини віків дійшли до нас прислів'я, в яких народ висловлював велику пошану до книжної мудрості: “Книга вчить, як на світі жить”, “Дім без книги – день без сонця”, “Купиш хорошу книжку – придбаєш розумного друга”, “Сонце відчиняє світ, а книга відкриває очі” тощо.

У вітчизняній літературі перші вимоги і рекомендації щодо опрацювання книг ми зустрічаємо в рукописних пам'ятниках XII–XIII віків. У них розкривається значення книги як невичерпної скарбниці знань і містяться поради щодо організації самостійного читання. Так, в одному із вітчизняних літературно-педагогічних пам'ятників висвітлюваного періоду зазначається, що “як птиця без оперіння злетіти не може, так і розум без книги не домислиться до вдосконалення”. Важливі настанови щодо роботи з книгою містить також “Ізборник Святослава”. У ньому, зокрема, рекомендується, читаючи, не поспішати переходити від одного розділу до другого, чітко усвідомлювати, що говорять книги і слова, тричі повторювати прочитане, а головне, набутими знаннями керуватися в житті, бо “книги для праведника все одно, що вітрила для корабля, зброя для воїна”.

Проблемі формування у школярів основних елементів культури читання надавав великого значення основоположник наукової педагогіки Я.А.Коменський. У своїй відомій

промові “Про вмiле користування книгами – найпершими iнструментами культури природних обдарувань”, виголошенiй перед учнями понад 350 рокiв тому, вiн твердив, що кожен, хто прагне до освiченостi “має цiнувати книги вище, нiж золото i дорогоцiнне камiння, нi вдень, нi вночi не випускати iх з рук, видобуваючи з них добiрний цвiт науки i переносючи його у вулик власної освiченостi” [6: 35]. “О дивна могутнiсть книг: iх велич i ледве не божественна сила! – наголошував великий педагог, – без книг ми були б дикунами i невiгласами, не зберiгали б нiякої пам’ятi про подiї минулого, не знали б нi божественної, нi людської науки” (Там само). Але, попереджує Я.А.Коменський, недостатньо лише понад усе цiнувати книги, необхідно володiти найкращими способами застосування цих звiдусiль почерпнутих скарбниць мудростi. Вiдбирати iстотне, вчив Я.А.Коменський, – справа першорядного значення, адже вченими нас роблять не книги, а робота з ними. Однiєю з основних передумов досягнення успiху в роботi з книгою вважав Я.А.Коменський звертання до записiв у процесi читання. Записувати потрiбно все, що варте запам’ятовування. Найбiльш зручними для цiєї мети вважав Я.А.Коменський спецiальнi щоденники, в яких учнi мали б змогу занотовувати згiдно з власним вибором те, що прочитали, почули, що прийшло на розум. Таке читання за допомогою пера i паперу буде перетворюватися на плоть i кров [6: 37–38].

Багато повчальних думок щодо органiзацiї самостiйного читання молодi висловив вiдомий український фiлософ, письменник i педагог Г.С.Сковорода. Щоб глибоко пiзнати навколишнiй свiт, дiйти до iстини, “злетiти до сонця”, кожна людина, на думку Г.С.Сковорода, має опанувати якомога ширше коло знань. Ще в ранньому вiцi в неї потрiбно збудити прагнення до пiзнання i виробити звичку до розумової працi, бо, “якщо ти добре посiєш у теперiшньому, то добре пожнеш у майбутньому, i нiхто з тих, хто придбав цi святi звичаї, не буде позбавлений в старостi своїх заощаджень” [12: 350].

Учитися, розвивати розум означає, за Г.С.Сковородою, черпати знання iз мудрих книг. Книги – найкращi порадики, найвiрнiшi друзi, вони лiкують i звеселяють серце. Прочитане слiд зберiгати “в серцi”, “в очах”, “в голови”, “в пам’ятi” i, наскiльки можливо, наслiдувати [12: 468].

Г.С.Сковорода надавав особливу увагу розробцi методики самостiйної роботи з книгою. Передумовою успiху в опануванні книжних знань вiн вважав дотримання таких основних принципiв: любовi до книги, до лiтератури; старанного i умiлого добору книг для читання; попередження негативного впливу шкiдливої лiтератури; дотримання певного режиму читання; осмислення прочитаного; засвоєння змiсту; формування художнiх смакiв у процесi роботи з текстом художнього змiсту; використання виховуючої сили лiтератури в становленнi характеру i моральних якостей читача.

Г.С.Сковорода наполегливо працював над методикою читання корисних книг. Насамперед вiн дбав про дотримання певного режиму, про те, щоб усе прочитане було добре усвiдомлене, пережите, засвоєне. Тому не слiд читати поспiшно i надмiрно. Треба дати голови можливiсть сприйняти прочитане, його “переварити”, “пережувати”. У роботi “Фiлологiчнi виписки” Сковорода послiдовно в окремих параграфах дає методичнi рекомендацiї: “Яких авторiв слiд читати насамперед”, “Як робити короткi виписки”, “Iсторичнi виписки” [12: 470].

Особливого значення надавав педагог читанням художньої лiтератури. Обiзнанiсть з нею вiн пов’язував iз загальною культурою i науковими успiхами: “Чим бiльше успiхiв досягнеш у вивченнi лiтератури, – повчав вiн своїх вихованцiв, – тим кращих успiхiв будеш потiм здобувати ... в науцi” [12: 469].

Г.С.Сковорода вважав вкрай необхідним дотримуватися певного порядку при виборi книг для читання. Варто читати не так багато щодо кiлькостi, як багато щодо якостi, “якщо не пережувеш їжу зубами, то буде використана лише невеличка частина її, бо вона пройде в не переробленому виглядi. Таким же чином, якщо не будеш старанно i пильно читати, то нiколи iх (знання) не перетвориш в сiк i кров” [12: 469].

З цих же позицій визначав завдання вчителя по заохоченню учнів до самостійного читання і книги видатний німецький педагог другої половини XIX століття А.Дістерверг. У пошуках шляхів здійснення основної ідеї своєї педагогічної творчості – ідеї організації самоосвіти учнів і вчителя – він надавав виключного значення прищепленню молоді інтересу і любові до книги. Вчений розглядав її як основне джерело знань, а самостійне читання – як головний спосіб самоосвіти.

Коротко зупинимося на деяких з методичних порад А.Дістерверга. При опрацюванні джерел, які містять важливий пізнавальний матеріал, він радив не поспішати і уважно аналізувати факти, робити необхідні висновки, пов'язувати нові знання з раніш засвоєними. Разом з тим, попереджав він, аналітичне читання “має свої межі, не слід довго зупинятися на деталях, щоб не зруйнувати загального враження” [5: 88].

До основних творів визначних авторів А.Дістерверг радив звертатися неодноразово, бо “скарби їх невичерпні; розум, вбираючи їх, розвивається”. Уже той факт, що при другому і третьому читанні читач знаходить думки, які при першому читанні пройшли повз його уваги, педагог розцінює як переконливий доказ розвитку читача.

Читати А.Дістерверг рекомендував з пером у руках. Це допомагає створити запас думок для спостережень, роздумів, досліджень. “Хай ніхто не думає, – застерігав він, – що будь-який геній черпає все в собі самому. Багатством минулого і сучасності користується кожна людина, що поривається вперед, хоча б вона була настільки обдарованою від природи, що здатна піднятися над сучасністю” [5: 99].

У XIX столітті значного поширення набув процес залучення до книги учнівської молоді в Україні. Як зазначав відомий український вчений О.Мазуркевич, прогресивні українські педагоги і письменники того часу в складних соціально-економічних та політичних умовах відстоювали “право на створення і розвиток в Україні шкіл для дітей трудящих, де б навчання велося рідною мовою, ... дбали про вивчення літератури в школі, про виховання молодих поколінь на кращих художніх творах” [9: 69].

Становленню методики читання значною мірою сприяло укладення українських шкільних підручників. Відомою була “Українська граматики” знаного українського просвітителя Пантелеймона Куліша, видана у 1854 році. Зміст текстів граматики був спрямований на виховання любові до рідної землі, народу, історії та культури. Багато дбав П.Куліш про освіченість народу, про поширення в Україні кращих зразків світової літератури, перекладаючи українською мовою твори Гомера, Данте, Гете, Шекспіра та ін. [2: 67].

Велика заслуга у створенні перших українських підручників належить Т.Г.Шевченку, який у 1860 році склав, а наступного року видав “Буквар южнорусский” для недільних шкіл. У ньому представлені зв'язні тексти для читання, кращі зразки усної народної творчості.

Визначний представник культурно-просвітницького руху на Закарпатті О.В.Духнович уклали і видали перший у Західній Україні буквар – “Книжку читальну для початківців” (1847). Представлені в ній тексти і матеріали були спрямовані на те, аби озброїти маленьких читачів азами культури читання. У виданому у 1857 році у Львові першому підручнику з педагогіки Духнович присвятив цілий розділ самостійній роботі з книгою.

Таким чином, українська педагогіка до середини XIX століття визначила основні контури методики роботи з книгою. Що торкається практики, то в школах панувало схоластичне навчання, зазубрювання, читання було переважно механічним. Основне завдання, яке ставилось перед учнями – заучування напам'ять певного тексту і дослівне його переказування. Лише з 50-60 рр. XIX ст. проблема залучення учнів до книги, до глибокого осмислення прочитаного стала предметом спеціального вивчення в теорії і практиці шкільного навчання.

Виключно великого значення надавав російський критик і просвітитель Д.І.Писарєв. “Будь-кому, – писав він у статті “Промахи незрілої думки”, – хто прагне бути в житті активною особистістю, ... необхідно твердо собі засвоїти і ґрунтовно продумати ті результати загальнолюдської науки, які мають справляти будь-який вплив на розвиток наших життєвих

понять і переконань. Треба постійно підтримувати серйозним читанням живий зв'язок між власною думкою і тими великими умами, які з року в рік своїми постійними зусиллями розширюють у різних напрямках всесвітню область людських знань” [10: 25].

Для того, щоб книги стали основою розумового розвитку і духовного збагачення, людині потрібно оволодіти мистецтвом читання. Книги корисні лише тим, вважав Д.І.Писарев, хто вміє їх читати, отож і розвивати мистецтво читання потрібно починати якомога раніше.

Докладно в світлі своєї педагогічної теорії висвітлював досліджувану проблему визначний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський. Звертався він до неї, розробляючи одне з ключових питань своєї дидактики – ідеї розвитку пізнавальної активності і самостійності особистості. У названих якостях видатний педагог убачав не самоціль, а передумову подальшого самоудосконалення. Більшість його вимог, настанов і порад з висвітлюваного питання є принципово важливим і сьогодні. Він слушно попереджав, що “книга, яка має таке важливе значення для людини, якої хоч у якійсь мірі торкнувся розвиток, залишається німою не тільки для тих, хто не вміє читати, але й для тих, хто прочитавши механічно сторінку, не вміє добути із мертвої букви живої думки” [14: 62].

Ушинський вважав за потрібне, “щоб читання розвивало розум, але не будь-яке читання діє саме так, а деяке і зовсім навпаки: притупляє розумові здібності читаючого (Петрушка Гоголя, безперечно, дурнішав, читаючи книги), дає часто помилкові відомості, помилковий погляд на речі і негативно впливає на моральність. Читати – це ще нічого не означає; що читати і як розуміти те, що читаєш, – ось у чому головна справа” [14: 72].

Особливе місце в процесі поступового залучення особистості до самостійного читання відводив Ушинський початковому навчанню. Книжки для дитячого читання, на його думку, повинні відзначатися захоплюючим, близьким, зрозумілим дітям сюжетом, пов'язаним з реальним предметами оточуючого середовища. Зразки таких текстів педагог написав, підібрав, і упорядковував у своїх навчальних книжках для дитячого читання “Дитячий світ” та “Рідне слово”.

Цю ж лінію на заохочення дітей до самостійного читання розвивали і послідовники та учні К.Д.Ушинського – М.Ф.Бунаков, М.О.Корф, П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтеров та ін. Успіх у досягненні поставленої мети вони пов'язували з правильною організацією пояснювального читання, яке вони розглядали як необхідний етап на шляху виховання читача. У методиці уроків пояснювального читання визначні методисти головним вважали правильне поєднання класного читання з попередніми і узагальнюючими бесідами за текстом. При цьому вони рекомендували будувати бесіди так, щоб “учні по можливості самостійно доходили до будь-якого знання ... спостерігали, порівнювали, узагальнювали, винаходили ...” [3: 28].

Поєднання класного читання з бесідою розглядалося як найбільш ефективний і раціональний шлях прищеплення учням любові до читання, до книги. “... Поступово скорочуючи ці бесіди в міру необхідності, – писав М.Ф.Бунаков, – учитель і приводить учнів до самостійного читання і вміння вчитися з книги” [3: 196].

Проблеми впливу художньої літератури на особистість учня-читача хвилювали не лише прогресивних вітчизняних учених і педагогів, а письменників та громадських діячів. Як важливий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів і джерело їхнього духовного розвитку розглядали читання І.Я.Франко, Леся Українка, Олена Пілка, С.В.Василенко, Х.Д.Алчевська, С.Ф.Русова, Т.Г.Лубенець, М.П.Драгоманов, І.І.Огієнко та ін.

І.Я.Франко у своїх наукових працях піддав нищівній критиці галицькі підручники для народних шкіл за їх безсистемність та примітивність їх змісту. Зовсім не згадувалось у цих книжках ім'я Т.Г.Шевченка. Уроки за такими підручниками перетворювалися у схоластичне читання і переказування текстів без будь-якої спроби елементарного аналізу текстів. У статті “Учнівська бібліотека в Дрогобичі” письменник констатує: “Се ся система немов умисне врахована на те, щоб зробити і найспособнішого мученика тумакон, недоумком, прогнати всю охоту до самостійного мислення” [15: 35].

Можливості читання в позаурочний час були теж обмеженими, тому, що високохудожніми творами української та зарубіжної літератури шкільні бібліотеки не були укомплектовані, а з тих книжок, що потрапляли до шкільних бібліотек, вилучалися цілі сторінки. Обурюючись цим, письменник наголошує на великій ролі читання у розвитку пізнавальної діяльності учнів не лише у наукових працях, а й в художніх творах: “Грицева шкільна наука”, “Молода Русь”, “Олівець”, “До світла”, “Малий Мирон”, “Борис Граб” та ін. У них автор, з одного боку, пише про потяг молоді до знань, до книги, а з другого – про гальмування їхнього розвитку у тогочасній школі.

Великого значення самотійному дитячому читанню надавала велика українська поетеса Леся Українка. Вона наполегливо відстоювала необхідність друкування в журналі “Дзвінок” кращих творів художньої літератури для дітей, мріяла створити такий дитячий журнал, який би відповідав її поглядам на розвиток особистості засобами художньої літератури. Хоча цій мрії не вдалося здійснитися, твори, написані Лесею Українкою для дітей, увійшли у золотий фонд дитячої літератури. Поезії Лесі Українки виховують і нині самотійне мислення, високі почуття людської гідності. Поетеса вважала, що виховання дітей має вестись з урахуванням усіх проблем суспільного життя, різко критикувала сучасну їй літературу для позакласного читання.

Лесею Українку передусім цікавила початкова школа, як єдино доступна народові. Водночас вона негативно оцінювала рівень знань її учнів. “Є багато таких, – підкреслювала поетеса, – що по три, по чотири роки до школи ходять, проте читати ледве-ледве тямлять” [7: 107]. Особливо її турбувало те, що вся система навчання в школах була спрямована на пригнічення творчої активності учнів, а не на її розвиток.

Опікувався дитячим читанням і видатний педагог та письменник С.В.Васильченко. У художніх творах та педагогічних працях він зображує прагнення простого народу до книжки і знань. Творами “У панів”, “Талант”, “На хуторі”, “Мужицький ангел”, “Роман” письменник переконливо довів, що сучасна йому школа не розвивала прагнення дітей учитись, стояла на перешкоді цим намірам і навіть відштовхувала учнів від учіння.

Вагомий внесок у підвищення ролі читання у системі народної освіти зробила видатний педагог Х.Д.Алчевська. Разом з колективом учителів Харківської недільної школи вона створила навчальний посібник “Книга дорослих” (три випуски, 1899–1900 роки). Вона писала також оповідання для дітей, які публікувала в журналі “Детское чтение”. Завдяки її зусиллям було зібрано понад 1500 матеріалів та відгуків читачів на книги, складено 1500 рецензій на книги для народного читання поза школою [1: 102].

Особливу увагу розвитку пізнавальної самотійності учнів під час читання приділяв видатний педагог і громадський діяч Т.Г.Лубенець. Аналізуючи організацію читання у дореволюційних початкових школах, педагог дійшов висновку, що в основному в них дбали про механічне читання. Учитель зосереджував основні зусилля на тому, аби забезпечити ознайомлення учнів з сюжетом книжок. “Свідоме читання, – підкреслював у “Педагогічних бесідах” Т.Г.Голубець, – є одним із могутніх засобів впливу на школяра. Свідомість читання має бути притаманна читанню на всіх його ступенях” [8: 229].

Програма залучення широких верств населення до самоосвітнього читання була головною в багатосторонній діяльності полум’яного пропагандиста і розповсюджувача книги М.О.Рубакіна. Метою своєї діяльності він уважав повернення широким верствам населення тих знань, до яких в силу соціальних та інших умов російського життя вони не мали доступу.

М.О.Рубакін намагався зробити все, щоб відчинити цим людям двері до науки, полегшити кроки на шляху до знань, вселити віру в свої можливості, попередити труднощі. Серед його робіт більше ста керівництв з питань організації самоосвіти, 15 тисяч індивідуальних програм для читання, фундаментальні праці бібліографічного характеру.

Визначний внесок у розвиток ідеї залучення шкільної молоді до читання зробив видатний український педагог В.О.Сухомлинський. Його дуже турбувала поширена в школах хвороба, яку він називав “безкніжністю”. “Однією з істин моєї педагогічної віри, – зазначав він, – є безмежна віра у духовну силу книги. Школа – це, перш за все, книги”. Ось

чому В.О.Сухомлинський постійно твердив, що атмосфера любові до книги, поваги до книги, благовоління перед книгою повинна панувати в школі [13: 57].

Таким чином, завдання формування читацької культури, прищеплення школярам інтересу і любові до книги було і залишається актуальним. Як проблема великого політичного значення розглядається Державною національною програмою “Освіта” завдання “створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу, як найвищої цінності нації” [4: 4]. Без виховання високої читацької культури, стійкої потреби в знаннях і їх поповненні це завдання розв’язати неможливо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алчевська Х.Д. Передуманное и пережитое. – М., 1912. – 203с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – 640с.
3. Бунаков Н.Ф. Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1964.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україні ХІХ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62с.
5. Дистерверг А. Избр.пед.соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374с.
6. Коменский Я.А. Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом развития природных дарований /Я.А.Коменский. Избр.пед.соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.34-44.
7. Леся Українка. Твори у 10 томах. – К.: Дніпро, 1965. – Т.9. – 536с.
8. Лубенец Т.Г. Педагогические беседы. – Спб.: Изд-е книж.магазина В.П.Луковникова, 1913. – С.226-229.
9. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Радянська школа, 1961. – 375с.
10. Писарев Д.И. Избранные педагогические высказывания. – М., 1968.
11. Рубакин Н.А. Практика самообразования. – М. – Ч.2. – 1914.
12. Сковорода Григорій. Твори в 2 томах. – К:Вид-во АН УРСР. – Т.2. – 1961.
13. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К.: Радянська школа, 1971.
14. Ушинський К.Д. Вибрані твори: У 2 т. – К.: Радянська школа. – Т.2. – 1983.
15. Франко І.Я. Педагогічні статті та висловлювання / Упор. О.Г.Дзевєрін. – К.: Радянська школа, 1960. – 230с.

УДК 37 (09)

Петренко О.Б.

### **СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ У РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ (1918–1954 РР.)**

**Постановка проблеми.** Освіта та виховання у будь-який історичний період зумовлені нормами та звичаями суспільства, культури. Соціальний порядок можна вважати основним способом, за допомогою якого цінності культури передаються індивідам. Саме в культурі суспільства формується не лише поведінка людини, але й статево-рольова її поведінка, концепція чоловічої і жіночої психології, статевої любові, продовження роду, тобто гендерна культура (гендер – соціостать, стать як соціальне явище). Суспільство формує систему норм поведінки, що ставить виконання певних ролей у залежність від біологічної статі індивіда. Суспільство формує у індивіда гендерні стереотипи, систему взаємин між чоловіком і жінкою, що визначаються не біологічною належністю до тієї чи іншої статі, а соціальними, економічними та політичними умовами. (На питаннях суті гендеру, гендерних ролей та гендерних стереотипів у даній статті не зупиняємось, так як ці проблеми вже досить повно висвітлено у наукових розвідках Т.Говорун, Т.Голованової, О.Кізь, О.Кікінежді, В. Кравця, Н.Кутової, О.Петренко) [2,3,5,8]. У особистості протягом онтогенезу виникає чітке уявлення, що є “чоловічим” і що є “жіночим” у конкретному суспільстві. Аналізуючи історію розвитку

освіти і виховання, варто зазначити, що саме через освіту проходить гендерна соціалізація особистості відповідно до вимог суспільства. В освітніх закладах діти отримують різноманітні уроки гендерних відносин. Сама організація освіти, як і домінуючі в ній гендерні ролі, вбудовують в людину модель життя і диктують їй жіночі і чоловічі статусні позиції.

Особливу роль у процесі гендерної соціалізації відіграє сама організація навчальних закладів (маємо на увазі не лише колектив і приміщення, але й систему правил, за якими люди взаємодіють між собою, той порядок, який дозволяє їм працювати).

Коли особистість приймає участь у житті певних інститутів і організацій, що відтворюють певне соціальне облаштування, їй здається існуючий там порядок природнім, і вона намагається відтворити його у власній ідентичності і у своїх діях. Таким чином, інститути навчання й виховання молоді в своїй діяльності покликані вирішувати завдання гендерного розвитку особистості.

Організація та впорядкування українського суспільства на демократичних засадах потребує нового змісту всієї системи соціальних норм, що регулюють сучасні суспільні відносини, а також вдосконалення тих із них, що історично себе виправдали. У педагогіці сьогодні багато говориться про парадигму гендерного підходу (Кравець В., Кікінежди О.), але аналіз історії педагогіки доводить, що гендерний підхід в освіті здійснювався ще з часів первісного суспільства. По суті характер гендерних ролей зумовлював навчання й виховання жінок і чоловіків у суспільстві.

Особливий інтерес у контексті означеної проблеми привернув період розвитку гендерного підходу у педагогіці з 1918 р. по 1954 р. Саме у цей час на фоні кардинальних змін у суспільно-політичній та соціокультурній ситуації в Радянському Союзі (Україні також) проходили інтенсивні перетворення й у організації освіти. Саме у цей період спочатку спільне, потім роздільне, а пізніше знову спільне за ознакою статі навчання й виховання було загальним, так як було визначено державою законодавчо. Проте у працях з історії педагогіки цей аспект недостатньо досліджений, тому *предметом аналізу* даної статті є особливості гендерної освітньо-виховної системи в радянській педагогіці у 20–50-х рр. ХХ століття.

Вибір хронологічних меж дослідження зумовлений тим, що саме у цей період дискусія прихильників і противників спільного навчання і виховання розвернулася найбільш активно, набула особливої гостроти на фоні широкої реалізації принципу спільного навчання і виховання.

Відомо, що у дореволюційний період дівчатка, як правило, не навчались разом із хлопчиками. Така практика пояснювалась особливостями жіночої психіки, меншими інтелектуальними здібностями жінок. Однак, на початку ХХ ст. почали створюватись освітні заклади, за зразком західної Європи, де проводилось спільне навчання хлопців і дівчат. Спільне навчання дітей різних статей вважалось прогресивним.

Боротьба за спільну освіту хлопчиків і дівчаток була суттєвою частиною лозунгів жіночого руху у період між двома революціями. У роки революції 1905–1907 рр. прозвучала вимога про вирівнювання програм жіночих гімназій з програмами чоловічих гімназій. В Україні було відкрито 3 жіночих гімназії. Саме у післяреволюційний період в Україні з'являються перші школи та училища зі спільною формою навчання.

Після жовтневої революції Радянська Росія стала першою державою у світі, яка проголосила в Конституції 1918 р. юридичну рівність чоловіків і жінок у всіх сферах соціального життя. У роки Української Народної Республіки (1917–1920 рр.) школа була проголошена спільною для хлопців і дівчат. Усім дітям шкільного віку забезпечувалась можливість отримати безплатну освіту в добре організованій школі. Практика спільного навчання і виховання в УНР стала повсюдною.

У складних умовах формування нової держави розв'язання проблеми статевого виховання хлопців і дівчат мало свої труднощі. У 20-і роки набули широкого розповсюдження помилкові погляди на стосунки статей, які відкидали моральні

цінності і моральні засади суспільства. Так, багато теоретиків нового устрою життя рівність між чоловіком та жінкою розуміли як заперечення “всяких условностей” між статями, звільнення їх від “патологических наростов” буржуазної культури, якими вважали любов, відданість, вірність, делікатне ставлення до жінки, шлюб та сім’ю взагалі. У системі освіти ігнорувалась специфіка виховання представників різних статей, теми особистого життя, кохання, підготовки до сімейного життя, до виховання дітей.

Радянська влада з перших років свого існування демонструвала абсолютно інший підхід до шкільної політики. У партійній програмі РКП(б), що була прийнята на VIII більшовицькому з’їзді у березні 1919 р., мова йшла про необхідність спільного навчання дітей обох статей. Мотивувалось це прагненням подолати існуючу до революції нерівність жінок і чоловіків. У відповідності до цього Народний комісаріат освіти ввів з 31 травня 1918 р. в школах країни спільне навчання хлопчиків і дівчаток, яке проіснувало без змін двадцять п’ять років – до літа 1943 року [10].

Педагоги і психологи тих часів Л.Раскін (1929), Е.Еверестова (1928) [1] підкреслювали, що у разі спільного навчання між дітьми і підлітками протилежної статі формується дружба, вони набувають важливого досвіду міжстатевого спілкування. Спільне навчання підкреслювало рівноправність статей, створювало базу для подальших міжособистісних контактів і спільної трудової діяльності.

У 1921 р. почалась розробка навчальних програм для нових типів шкіл. Програма з суспільствознавства для шкіл-семирічок включала відомості про сім’ю, рівноправ’я чоловіка і жінки. Частково відповідний матеріал знаходив відображення у програмі з літератури для шкіл другого ступеня. У 1923–1925 рр. науково-педагогічна секція Державної Вченої Ради Наркомпросу видала комплексні навчальні програми, в яких містились вимоги щодо моральної підготовки учнів до сімейного життя. Ряд методистів радили висвітлювати перед учнями статево питання, питання проституції, шлюбу, материнства і дитинства. Аналіз цих матеріалів засвідчує, що вже у 20-ті роки ХХ ст., по суті, в радянській педагогіці розпочалося становлення гендерної освіти й виховання школярів, хоча чіткої та логічної концепції соціостатевого виховання ще не було. Зокрема, не були визначені зміст, функції, методи статевої (мається на увазі гендерної) освіти та виховання. Однак, слід зазначити, що в школах у 1929 р. експериментально запроваджувався спеціальний курс для дівчаток “Азбука материнства” [5].

У 20-х – 30-х роках на необхідність статевої просвіти в формуванні психологічної мужності та жіночності вказували П. Блонський, Л. Виготський, К. Веселовська, А. Лобус, М. Лядов, А. Пінкевич. У цей період визначились основні шляхи позакласної і позашкільної виховної роботи зі статевого виховання та з формування моральних взаємин між учнями різної статі: організація диспутів на різноманітну тематику, спільна праця, громадська діяльність, активізація самоуправління, шефство старших учнів над молодшими, зустрічі з лікарями та іншими фахівцями.

На початок 30-х років неграмотність серед жінок була ліквідована. У зв’язку з активним розвитком промисловості і ростом потреби у кваліфікованій робочій силі в країні стала формуватись система середньої і вищої освіти, в якій для жінок бронювалось 50% місць у ФЗУ і 25% місць у вищих навчальних закладах. У результаті в 1938 році жінки становили 43% від загального числа студентів.

Всі ці роки політика партій і держави була спрямована на те, щоб “звільняти”, “культурно і соціально розкріпачувати жінку”, що фактично було наближенням її до чоловічого еталонного рівня, який вважався ідеальним. В той же час чоловік як окремих індивід теж не міг розвивати риси активного і незалежного суб’єкта політичного й суспільного процесу, він був потрібний тоталітарній державі як малозначуща деталь тоталітарної машини. “Подібна політика зближала реальне становище чоловіка і жінки, що, все-таки навряд чи може бути оцінено як повна ліквідація пріоритету “чоловічого” у суспільстві і культурі” [1: 98].



Після розгрому педології у 1936р. радянська педагогіка ігнорувала проблему статевого виховання та підготовки учнів до сімейного життя. Якщо в окремих школах і ставилась ця проблема, то вирішувалась вона головним чином у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін або проведення епізодичних позаурочних заходів, присвячених здебільшого моральним аспектам міжстатевих стосунків, кохання, шлюбу та сім'ї.

Що стосується сімейних ролей чоловіків і жінок, то в 1930-ті роки у Радянському Союзі проводилась авторитарна сімейна політика. Її сутність полягала в заохоченні виконання батьківських обов'язків і возвеличенні радості материнства для жінки. Головна мета державної політики у сфері сім'ї – збільшення народжуваності. Постанова ЦВК і РНК від 27 червня 1936 року забороняла аборти і одночасно декларувала, що “ні в одній країні світу жінка не користується такою повною рівністю. Ні в одній країні світу жінка як мати і громадянка, на якій лежить велика відповідальність народження і виховання громадян, не користується такою повагою і захистом закону, як в СРСР” [6: 164].

Нова модель сім'ї, вибудувана навколо матері, підкреслювала роль жінки не лише в якості суб'єкта відтворення роду, але й її виховну функцію. Що стосується ролі батька, то в постанові вона відмічається лише у зв'язку з виплатою аліментів. Цей новий розподіл функцій всередині сім'ї орієнтував материнство у напрямку підвищення відповідальності і ще сильніше сприяв розвитку сім'ї, яка зосереджена біля матері.

Початок світової війни підвищує значущість демографічної мети. Політика держави демонструє повернення до традиційної моделі сім'ї, в якій мати – головна фігура, яка відповідає за весь уклад сімейного життя і виховання дітей, батьку відводиться другорядна роль, головна його місія – служити на благо вітчизни, виконати свій обов'язок перед Батьківщиною. Така політика вплинула на розвиток всіх сфер державного і суспільного життя СРСР, зокрема і шкільної політики. Саме в цей період в оточенні Й.Сталіна виникла ідея повернутись до роздільного навчання хлопчиків і дівчаток [9]. В результаті у школі пройшли навіть візуальні зміни: введення специфічної шкільної форми для хлопчиків з фуражкою, гімнастеркою і ременем солдатського типу. У травні 1941 р. було прийнято рішення про розгляд даного питання, але початок війни помішав здійсненню планів. Лише у кінці 1942 – середині 1943 рр., коли зникла загроза фашистського загарбання країни, уряд повернувся до питання про запровадження роздільного навчання.

Роздільне навчання у радянській школі вводилось поступово. Першим кроком стало прийняття радою Народних Комісарів СРСР постанови від 24 жовтня 1942 р., на основі якої роздільне навчання вводилось у початковій школі і на заняттях з допризовної підготовки [10]. Для подальшого ефективного здійснення цього завдання у межах всієї шкільної системи Відділом шкіл ЦК ВКП(б) і Народним комісаріатом освіти була підготовлена доповідна записка “Про впровадження роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у неповних середніх і середніх школах СРСР” [7]. В ній обґрунтовувалась необхідність введення роздільного навчання.

На думку авторів записки, головне завдання спільного навчання, яке було введено у травні 1918 р., – ліквідувати дискримінацію жінок – за 25 років радянської влади було виконане. Одним з аргументів на користь введення роздільного навчання у 1943 р. стало твердження про те, що природа дітей в залежності від статевої приналежності різна, тому дівчаток необхідно у школах готувати до майбутньої практичної діяльності інакше, ніж хлопчиків, враховуючи особливості їх фізіології. Крім того, говорилося про необхідність посилення дисципліни в школах і усунення “не завжди здорових взаємин між хлопцями і дівчатами при спільному навчанні” [7]. Враховуючи територіальні особливості, було прийнято рішення впроваджувати роздільне навчання лише у тих населених пунктах, де було не менш, як 4–6 середніх неповних або середніх шкіл.

16 липня 1943 р. постанова Ради Народних Комісарів СРСР № 789 про введення роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у 1943/44 н.р. була затверджена Політбюро ЦК ВКП(б) і передбачала введення роздільного навчання з 1 вересня 1943 року [7].

Згідно інструкції від 23 липня 1943 р. директорами чоловічих шкіл повинні були призначатись обов'язково чоловіки, а жіночих – жінки. Кожна чоловіча або жіноча школа повинна була мати окреме навчальне приміщення. У чоловічих школах, враховуючи специфіку професійної орієнтації того часу, передбачалось значно збільшити лабораторні і практичні роботи з фізики, хімії, біології.

Держава намагалась зробити школи з роздільним навчанням зразковими, елітними. 17 червня 1948 р. постановою Ради Міністрів було затверджено положення про створення спеціалізованих чоловічих шкіл з викладанням окремих предметів на іноземній мові. Це був прообраз мовних спеціалізованих шкіл, які почали з'являтися в другій половині 50-х років.

До 1954 р. в Радянському Союзі чоловічі і жіночі школи разом складали 55,4% від усіх шкіл, які функціонували в режимі спільного навчання [10].

Політика уряду відобразилась і в указі Президії Верховної Ради (липень 1944р.), який передбачав обов'язкову реєстрацію шлюбів і складну судову процедуру розлучення, й також відміняв будь-які правові відносини між позашлюбною дитиною і її батьком. Цей аспект указу, на нашу думку, заохочував народжуваність, звільняючи батьків позашлюбних дітей від правових обов'язків. Поступово державою формувався образ жінки як єдиної особи, яка відповідає за народження і виховання дітей.

Організація роздільного навчання й виховання хлопчиків і дівчаток була викликана насамперед державними інтересами. Образ матері як головної фігури у сім'ї був головним у жіночій освіті і вихованні.

У жіночій освіті велика увага приділялась творчості. Діяли шкільні театри, видавались газети, журнали. Якість освіти була високою – у кожному випуску було декілька золотих і срібних медалей. Водночас, у школах поширеними були плітки, суперництво, надлишковий інфантилізм. У чоловічій освіті й вихованні домінував образ чоловіка як захисника Батьківщини. Хлопчиків готували до праці й оборони, перевага надавалась предметам природничо-математичного циклу.

Дівчаток виховували як майбутніх матерів, і хлопчиків – як воїнів, хоча у той же час вважалося, що й ті і інші будуть однаково добросовісно трудитись на виробництві на благо Батьківщини. Офіційна ідеологія формувала образ “матері-трудівниці”, який задовольняв відразу дві важливі суспільні потреби: демографічну і виробничу.

В умовах роздільного навчання хлопчики й дівчатка виховувались як дві абсолютно різні групи людей, що мають протилежну сутність і призначення. Тим самим у свідомості людей формувалось уявлення про принципові відмінності чоловічої і жіночої психології, поведінки, життєвого шляху чоловіків і жінок. Моральний клімат школи різко змінився. Відносини між хлопчиками і дівчатками, які зустрічались лише на рідких спільних вечорах під пильним наглядом вчителів, втратили товариський характер, еротизувались і сексуалізувались [4]. Згадуючи той час, І.Кон писав: “Працюючи в свої студентські і аспірантські роки (1946–1950) позаштатним інструктором по школах Куйбишевського райкому комсомолу Ленінграду, я мав можливість спостерігати, як у чоловічих школах квітнув мат-перемат, а жіночі школи деякі директорки намагались перетворити у подобу дореволюційних інститутів благородних дівиць, не допускаючи туди хлопців... На шкільних вечорах юнаки сором'язливо, хоч і з незалежним виглядом підпирали стіни, даючи дівчатам можливість танцювати одна з одною, і активізувались лише тоді, коли вечір вже підходив до кінця або комусь вдавалось на декілька хвилин виключити світло” [4: 241].

На початку 50-х років, ще при житті Й.Сталіна, на порядок денний було поставлено питання про реорганізацію системи шкільного навчання, але у зворотному напрямку: мова йшла про реорганізацію чоловічих і жіночих шкіл. Причиною послужило те, що, по-перше, роздільне навчання далеко не в повній мірі виправдало себе. По-друге, цю систему так до кінця і не змогли вивести на той рівень якості середньої і неповної середньої освіти, який передбачався. І, по-третє, населення в цілому не було зацікавлене у збереженні роздільного навчання. До того ж фінансове забезпечення роздільної системи виявилось для держави непосильним.

У 1950–1953 рр. в державі розгорнулася дискусія з питання доцільності роздільного навчання школярів. Центром цієї дискусії стала “Літературна газета”. Розмірковуючи про переваги і недоліки спільного і роздільного навчання, учасники дискусії враховували економічні, політичні, педагогічні, психологічні і моральні фактори, як правило, звертаючи увагу на якийсь один з перерахованих аспектів. Але в основному у доказах прихильників спільного навчання найчастіше звучали економічні мотиви, а у противників – моральні. Важливе місце займало питання про наслідки такого навчання для сім’ї, держави і суспільства в цілому. Більшість учасників дискусії прийшли до думки, що спільне навчання хлопців і дівчат є більш сприятливим для становлення особистості, для розвитку економіки, культури і моральності суспільства.

Копії листів громадян були направлені в ЦК КПРС і міністерство освіти. Після усестороннього аналізу стану справ 17 квітня 1954р. було прийнято постанову Ради Міністрів про підготовку до введення спільного навчання у школах країни. Таким чином, роздільне навчання було відмінено і радянська школа, яка одинадцять років працювала у системі роздільного навчання, з 1 вересня 1954 року знову стала спільною для дітей обох статей.

Таким чином, традиційна радянська педагогіка акцентувала увагу на біологічних відмінностях між хлопчиками і дівчатками, що в практиці обернулося універсалізацією і закріпленням соціально сконструйованих відмінностей, серед яких домінував маскуліний стандарт патріархальної культури. Статеву рольову (гендерну) освіту й виховання за радянських часів стосувалися в основному не гармонії між статевою взаємодією у межах моделей поведінки, а врахування особливостей юнаків і дівчат у вихованні їх як представників певної статі.

Гендерні стереотипи суспільства виступали своєрідним орієнтиром обом статям на формування уявлень про їх призначення у суспільстві, про те, як виконувати традиційні чоловічі та жіночі ролі.

Таким чином, проведений аналіз доводить, що радянська школа досліджуваного періоду ніколи не була “безстатевою”. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізувала статево рольову парадигму соціалізації хлопчиків і дівчаток. Освітні заклади залишаються підвладними багатьом статевим стереотипам, саме школі належить велика заслуга проведення ідей рольової обмеженості жінок і чоловіків, формування гендерних стереотипів представників певної статі.

У сучасній українській школі відчувається недостатність повноцінної гендерної освіти й виховання, що призводить до відхилень у формуванні особистості, нещасливих шлюбів, порушень гендерної ідентичності. Тому вважаємо на часі особливо актуальним звернення до історії становлення і розвитку гендерної освіти і виховання з метою глибокого аналізу і повноцінного використання кращого досвіду минулого у практиці сучасної школи з метою повноцінної й ефективної гендерної соціалізації школярів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / Под ред. И.В.Костиковой. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
2. Говорун Т. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції. Дис. ... докт. псих. наук. – К., 2002.
3. Говорун Т., Кікінежді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 380с.
4. Кон И.С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке. – М.: Изд-во ОГИ, 1997. – 320с.
5. Кравець В. Гендерна педагогіка. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416с.
6. Курильски-Ожвэн Ш. Русская культурная модель и эволюция нормативного регулирования семьи // Общественные науки и современность. – 1995. – № 5. – С. 155–163.
7. О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 уч.г. в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных республик и крупных промышленных городов. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР № 789

от 16 июля 1943г. / Сборник руководящих и инструктивных материалов по всеобщему обучению детей. – Наркомпрос СССР. – 1944.

8. Петренко О.Б. Врахування гендерних особливостей молодших школярів у навчально-виховному процесі // Оновлення змісту, форм і методів навч. і виховання в зал. освіти. – Наукові записки РДГУ, 2003. – Вип. 26. – С. 123–131.
9. Пыжиков А.В. Ленинизм и сталинизм: идеологические разночтения // Вопросы философии. – 2001. – № 6. – С. 73–81.
10. Пыжиков А.В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 78–84.

**УДК 371.315.7**

**Петухова Л.Є.**

## ***ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ***

Особливості нинішнього етапу розвитку цивілізації пов'язані із загостренням комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них належать економічні, екологічні та енергетичні кризи, а також загострення соціальних і національних конфліктів. Технологічний тип культури, технократичне мислення, що на перших етапах сприяли суспільному прогресу, сьогодні активно породжують засоби знищення людства. У структурі особистості починають панувати прагматизм і духовне зубожіння, превалюють антинаукові забобони, спостерігається падіння престижу освіченості та загального стану наукової грамотності.

Це спонукало в останні два десятиріччя розвинені країни світу до активного пошуку нової парадигми реформування освіти, моделей і освітніх технологій, нового змісту освіти, орієнтованого на інтереси і розвиток особистості.

У зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбуваються удосконалення технологій їх реалізації у практиці роботи навчально-виховних закладів. Сьогодні, впроваджуючи нові знання, педагоги поряд з традиційними потребують забезпечення інформаційними та комунікаційними технологіями. Без знань комп'ютерних технологій, без умінь орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти та оперувати інформацією людина не зможе набути відповідної професії, що відповідатиме потребам ринку праці.

Особлива роль у цьому процесі відводиться вищій педагогічній школі, оскільки саме вона покликана підготувати педагогічні кадри для загальноосвітньої, професійної і вищої школи здатних забезпечити всебічний розвиток особистості, формування її розумових, фізичних і естетичних здібностей, високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого та культурного потенціалів суспільства.

Так, у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, до яких належить історія педагогіки, формуються теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя. На сьогодні накопичено достатній досвід і значний фактичний матеріал традиційної методичної системи вивчення таких курсів. Однак, зазначена система вже недостатньо узгоджується з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, зокрема, в частині використання нових інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування умінь працювати в умовах комп'ютерного середовища, а також розробки особистісної траєкторії вивчення дисципліни.

З огляду на зазначені завдання суттєвого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити експериментальні кроки практичної реалізації комп'ютерних інформаційних технологій при викладанні історії педагогіки майбутнім вчителям початкових класів.

Як показали результати нашого дослідження, значний освітній потенціал містить у собі проект "Херсонський віртуальний університет", що дозволяє по-іншому побудувати

проведення лекційних і семінарських занять, організувати самостійну роботу студентів і контроль знань. В основі методичної системи закладено комплексний підхід до організації навчального процесу, умови формування якостей майбутнього вчителя початкових класів; фундаментальні положення теорії та історії педагогіки, нова парадигма в умовах національного відродження держави, а також теоретичні розробки психології та педагогіки творчості (А.Андрєєв, В.Маляко, О.Пономарьов), психології самовиховання і педагогічних засад його організації (А.Макаренко, Л.Рувинський, В.Сухомлинський); цілісної побудови навчально-виховного процесу (В.Ільїн, М.Кларін); використання інформаційних технологій у навчальному процесі (М.Жалдак, Ю.Рамський, О.Співаковський та інші).

На базі ІКТ кожен викладач має можливість викласти на сайт проекту навчальні матеріали: тексти лекцій, методичні рекомендації до семінарських, лабораторних, практичних робіт, самостійної роботи, тести, творчі завдання. Завдяки цьому підходу кожен студент має можливість в зручний час з будь-якого місця, де є доступ до Інтернету ознайомитись з лекційним матеріалом. А викладач під час проведення лекції отримує можливість не задиктовувати певні моменти, або взагалі все, а створювати проблемні ситуації, вивільняє час для проведення дискусії з окремих питань, пояснення найскладніших для розуміння тем. Шляхом використання відеопроєкційної апаратури, текст лекції знаходиться на екрані, полегшуючи сприйняття навчального матеріалу. Без зайвих зусиль лектор демонструє відеороліки, фрагменти історичних фільмів, під час якого студенти мають виділити суттєві риси педагогічної системи, що демонструється.

Значно полегшується підготовка студентів до семінарських занять. Водночас необхідно зазначити, що, оскільки підготовка до занять з гуманітарних дисциплін найчастіше носить реферативний характер, з отриманням студентами доступу до ресурсів глобальної мережі особливого значення набуває проблема плагіату. Поширеною, на жаль, стає ситуація, коли студент користується чужою роботою з колекції рефератів, розміщеної в Інтернеті, і майже не змінюючи її, видає за свою власну. В Україні вже розроблюється система, яка у майбутньому дозволить вирішити цю проблему, хоча б на рівні магістерських і дипломних робіт. На сьогодні ж перед викладачем стоїть завдання формування таких тем для семінарських занять, що вимагали б від студентів не просто відтворення інформації (репродуктивної діяльності), а творчого підходу, проведення порівняльного аналізу, систематизації отриманих даних. Навички користування ІКТ можуть стати студентам у пригоді на даному етапі при побудові діаграм, історико-логічних схем, створення таблиць, тобто представлення навчальних даних у структурованому, легкому для сприйняття вигляді.

Наведемо приклад таких завдань:

Внесіть у таблицю дидактичні принципи і висловлювання Я.Коменського, що сформульовані в XVI – XVIII розділах “Великої дидактики”:

Дидактичні принципи	Висловлювання Я.Коменського
---------------------	-----------------------------

Такого роду завдання сприяють більш творчому підходу до аналізу історико-педагогічних класичних творів.

Зі зміщенням акцентів на самостійну роботу студентів перед викладачем постає завдання чітко спланувати цю роботу. Перспективною і доцільною у цьому напрямку для означеного циклу дисциплін нам вбачається проектна методика. Результатом проекту може бути презентація, Web-сторінка, будь-який електронний документ, найкращі з яких розміщуються на сайті як додаткові матеріали для інших студентів.

У зв'язку з переходом до Болонської системи і зменшенням аудиторних годин особливу увагу необхідно звернути на проведення нестандартизованого (розробленого автором) комп'ютерного тестування. У процесі розробки і підготовки до використання у наступному навчальному році тести поточного та заключного контролю (за видом контролю), констатуючі, діагностуючі і прогностичні (за метою застосування).

Серед видів тестування є тести закриті, відкриті та комбіновані з наступними типами питань: вибір один з багатьох, кілька з багатьох, введення тексту, упорядкування, введення одного чітко заданого слова, відповідність, послідовність упорядкування, текстове поле.

На думку С.Вітвицької, доцільно виділити наступні психолого-педагогічні вимоги для результативного тестового контролю знань:

1. Поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу студентів психологічно підготуватися. Розпочинати слід з простих тестів, через деякий час вводячи більш складні конструкції.
2. Завдання повинні мати комплексний характер.
3. Тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів, сприяти усуненню суб'єктивізму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчального предмета, а також викладача.
4. Важливим є дотримання організаційної чіткості в проведенні тестового контролю, яка передбачає: наявність оргмоменту, під час якого педагог пояснює тестові завдання, дає відповіді на запитання студентів, обов'язково визначає час необхідний для виконання роботи; в разі необхідності, забезпечення кожного студента бланком відповідей стандартного зразка, що великою мірою заощаджує час студентів і викладачів.
5. Тестові завдання мають змогу значно скоротити час очікування студентами оцінки після виконання завдання, що є дуже суттєвим фактором як психологічним, так і виховним.
6. Обов'язково слід зробити аналіз результатів тестування

У якості прикладу наведемо фрагмент такого відкритого тесту з теми: “Виникнення освіти й виховання в світовій суспільній цивілізації”.

Про особливості якої виховної системи Ксенофонт писав: “Дівчата повинні були бігати для зміцнення тіла, боротися, кидати диск, кидати списа, щоб майбутні діти їх були міцними. Діючі устами забороняли їм балувати себе, вести зніжений спосіб життя”:

1. Афінської;
2. Спартанської;
3. Елінської;
4. Ранньопервісної.

Прикладом закритого тесту може бути такий варіант завдання з теми: “Педагогічна система К.Д.Ушинського”. Сформулюйте поняття (за К.Д.Ушинським) “Теорії формальної та матеріальної освіти”. Яку оцінку надавав К.Д.Ушинський цим теоріям?

Логічно, як варіант заключного контролю вивчення теми поставити перед студентами завдання заповнити структурно-логічну схему та відповісти на запитання. Прикладом такої форми роботи може бути підсумковий контроль з теми “Педагогіка епох Реформації та Просвіти” (XVI–XVIII ст.).

1	Автор, епоха, держава
2	Характеристика епохи, світогляду
3	Фактори розвитку особистості
4	Мета та завдання
5	Принцип природовідповідності
6	Місце виховання (сім'я, школа)
7	Завдання змісту і принципи навчання
8	Форми організації навчання
9	Трудове виховання
10	Моральне виховання
11	Інші аспекти виховання
12	Учитель-вихователь, вимоги до нього
13	Оцінка педагогічної теорії

Проведення тестів відповідно до означених вимог дозволяє зменшити емоційне напруження студентів, зробити більш прозорою і об'єктивною систему оцінювання їх досягнень.

Таким чином, педагогічно доцільне використання ІКТ у навчальному процесі містить у собі значний потенціал і може підсилити наступні процеси:

- розвиток мотивації;
- посилення інтересу;
- розвиток мислення, інтуїції і розумових здібностей учнів;
- формування творчих можливостей особистості;
- використання активних методів навчання в умовах раціонального поєднання різних організаційних форм навчання на основі НІТН;
- індивідуалізація і диференціація навчання;
- розвиток самостійності;
- підвищення ролі наочності;
- збільшення арсеналу засобів пізнавальної діяльності, опанування сучасними методами наукового пізнання, пов'язаними із застосуванням комп'ютерів;
- розширення кола вправ, практичних та творчих робіт при вивченні дисциплін історико-педагогічного циклу.

Перехід до активного використання ІКТ у процесі навчання містить у собі певні проблеми, найголовнішою з яких, нам здається, відсутність відповідної підготовки викладачів ВНЗ до використання комп'ютера. У перспективі передбачається розробка відповідного методичного курсу з історії педагогіки, створення необхідного дидактичного забезпечення для студентів, які вивчають цей предмет.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С.17–21.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Фенікс, 2002. – 544с.

**УДК 37.034**

**Покровщук Л.М.**

### ***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ***

На сучасному етапі демократичного розвитку українського суспільства особливої гостроти і актуальності набувають питання творчого розвитку особистості, здатної глибоко сприймати, високо цінувати і цілеспрямовано примножувати матеріальні і духовні цінності. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті головною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Школа покликана розвивати творчі здібності особистості, підтримувати обдаровану молодь у сфері науки, техніки, культури і мистецтва.

У педагогічному забезпеченні пріоритетних напрямів та завдань шкільної освіти і виховання важливою є професійна діяльність вчителів образотворчого мистецтва,

покликаних відкривати учням світ прекрасного, допомагати у пізнанні художньої культури, освоєнні навколишньої дійсності за законами краси. Зміст і характер вирішення освітньо-виховних завдань передбачає виявлення учителями образотворчого мистецтва творчих здібностей, естетичної активності, вміння встановлювати художній діалог та залучати до нього учнів. Саме тому перед вищою педагогічною школою поставлені завдання цілеспрямованого розвитку творчих здібностей і можливостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, підтримки художньо обдарованої студентської молоді, формування умінь і навичок творчої самореалізації у сфері мистецтва [2].

Відомі педагоги А. Макаренко, В.Сухомлинський, К. Ушинський та ін. вказували на творчий характер учительської праці, підкреслювали необхідність цілеспрямованого розвитку і збагачення творчого потенціалу майбутніх учителів. В існуючій системі професійно-педагогічної освіти питання розвитку творчих здібностей учителів образотворчого мистецтва знаходять певну методичну підтримку й практичне вирішення. Водночас, ефективність педагогічного забезпечення цього процесу залишається ще недостатнім, що негативно позначається на розвитку творчої активності студентів художньо-графічних факультетів, збільшує ризик переходу їх на репродуктивні способи розв'язання як педагогічних, так і мистецьких питань і ситуацій.

У процесі педагогічного впливу на творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва традиційні форми і методи роботи поступово оновлюються новими технологічними рішеннями. На їх необхідності і важливості наголошують вчені В.Бутенко, С.Мельничук, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Шевченко та ін. В основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні, розроблених ученими АПН України зазначено, що на особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних педагогічних технологій, які базуються на використанні найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, соціології та інших наук про людину, нових інформаційних технологій, враховують різноманітності індивідуальних відмінностей і здібностей молоді. Пріоритетом наукових досліджень є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни. Важливою складовою цього напрямку є дослідження із формування навчального середовища, зокрема розробка нового покоління засобів навчання для різних типів навчальних закладів, створення програмних продуктів для комп'ютерно-орієнтованих систем і технологій, підручників і навчальних матеріалів на електронних носіях [3].

Використання комп'ютерних технологій у процесі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва залишається однією з актуальних проблем вищої школи [1]. На шляху її теоретичного і практичного вирішення існує ряд діалектичних суперечностей, зокрема:

- між суспільним визнанням ролі і можливостей комп'ютерних технологій у художньо-педагогічній освіті і недостатнім теоретичним обґрунтуванням вихідних положень (мети, завдань та ін.) щодо їх застосування у процесі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- між орієнтацією вищої педагогічної школи на створення необхідного навчального середовища і відсутністю зацікавленого ставлення на художньо-графічних факультетах до застосування комп'ютерно-орієнтованих систем і технологій у розвитку творчих здібностей студентів;
- між існуючим програмним забезпеченням, яке використовується на художньо-графічних факультетах і поверховим розкриттям при застосуванні комп'ютерних технологій ролі творчих здібностей студентів у процесі освоєння образотворчого мистецтва;
- між завданнями культурологічної підготовки студентів художньо-графічних факультетів та їх епізодичним залученням при застосуванні комп'ютерних



технологій до використання творчих здібностей у процесі художньо-естетичного діалогу з образотворчим мистецтвом;

- між необхідністю системного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва при застосуванні комп'ютерних технологій та недостатнім досвідом викладачів художньо-графічних факультетів щодо методичного забезпечення та практичного вирішення вказаної проблеми.

Необхідність успішного розв'язання існуючих протиріч та активної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій, передбачає обґрунтування відповідних методичних засад. Відповідь на окремі аспекти вказаної проблеми дозволяють отримати результати наукових досліджень в галузі філософії, психології, культурології, естетики, соціології та педагогіки. Так, у розкритті сутності творчих здібностей вчителя образотворчого мистецтва важливе значення мають дослідження, присвячені питанням психології особистості та її творчого розвитку (Д.Богоявленська, А.Галін, Н.Литвинова, Н.Смагло, О.Яковлева), художньої обдарованості здібностей у сфері образотворчої діяльності (В.Кіреєнко, А.Ковальов, Н.Левітов, Н.Лейтес, А.Матюшкін, В.Мясіщев, С.Рубінштейн, В.Юркевич, В.Шадріков), психологія мистецтва та художньої творчості (Б.Лезін, В.Романець), особливостей художньо-творчого розвитку учнів різних вікових груп (М.Вайновська, Л.Дерев'яна, О.Лаврентієва, В.Лихвар, Л.Руденко, О.Смалько, В.Томашевський, І.Фелющенко), формування творчої особистості та професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (Г.Грибенко, Н.Дудніченко, Н.Кічук, О.Клепиков, І.Кучерявий, М.Костенко, Н.Стельмах, С.Сисоєва).

У визначенні ролі та можливостей впливу професійно-педагогічної освіти на творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми спиралися на наукові праці, у яких досліджувалися актуальні проблеми підготовки вчителя на сучасному етапі (Л.Кондрашова, Г.Троцко, П.Гусак, Д.Іванова), формування професійної культури вчителя образотворчого мистецтва (О.Ткачук, С.Головатий, Т.Ковальчук, С.Коновець), організації художньо-естетичної освіти студентів (С.Уланова, О.Ростовський, М.Масол, О.Софіщенко, О.Дем'янчук, Г.Кутузова, В.Петрович, А.Мігунов), творчої активності майбутніх учителів засобами мистецтва (В.Хмель, Л.Мільто, О.Полякова, Н.Мартинович, Є.Брилін, Р.Шакуров, Т.Хоменко, З.Гіптерс, О.Виговська, Р.Гільман, О.Кайдановська, Т.Агапова, М.Стась), розвитку творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів (І.Сніцар, О.Гедвілло, О.Василенко, В.Щербина, А.Мелік-Пашаєв).

Визначенню педагогічних умов ефективного використання комп'ютерних технологій у творчому розвитку майбутніх вчителів образотворчого мистецтва сприяли наукові праці присвячені актуальним питанням інформатизації сучасної освіти (В.Биков, Ю.Долгоруков, В.Шадріков, В.Шолохович, К.Зуєв, О.Співаковський, І.Носова, С.Сисоєва), комп'ютеризації навчального процесу (Т.Колеснік, Б.Коліс, Г.Попов, І.Роберт, П.Гевал, В.Одегова, М.Кларін), за провадження комп'ютерних технологій у вищій школі (В.Баженов, П.Венчерський, А.Горбатюк, В.Барбарук, І.Жуков, В.Гуменюк, І.Карімов, Г.Кривуля, І.Булах, Б.Гершунський, І.Голіцин), психолого-педагогічного забезпечення комп'ютерних технологій (М. Жалдан, Є.Машбиць, О.Трофімов, Л.Панченко, О.Пехота, Т.Тихонова, І.Богданова, Ю.Васьков, О.Падалка, А.Нісімчук, І.Смолюк, О.Шпак), вирішення завдань художньо-педагогічної освіти засобами комп'ютерних технологій (Т.Трубчанінова, М.Близнюк, М.Анісімова, І.Сидоркіна, Н.Белявіна, В.Браткевич, М.Бутов, Г.Кедрович, М.Ігнат'єв, С.Мартиян, А.Моль, В.Фукс, М.Касслер, Н.Петрова), творчого розвитку дітей та молоді засобами інформаційних технологій (Т.Волобуєва, І.Теплицький, В.Тюхтін).

Досліджені вченими закономірності творчого розвитку особистості, основні напрями та форми удосконалення навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, шляхи упровадження комп'ютерних технологій в системі професійної підготовки сучасного вчителя мають важливе теоретичне і методичне значення, сприяють глибокому осмисленню

проблеми творчого розвитку майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій та прийняттю відповідних педагогічних рішень.

Водночас, на шляху розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій є чимало проблем, які вимагають свого подальшого теоретичного осмислення й практичного вирішення [4]. Ці проблеми ще не знайшли належного висвітлення у науково-педагогічній літературі, що негативно позначається на існуючій практиці розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Так, вимагають свого теоретичного й експериментального дослідження питання, що стосується творчих здібностей як важливої складової художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва та можливостей комп'ютерних технологій у забезпеченні цього процесу творчого розвитку студентів художньо-графічних факультетів та ефективності застосування комп'ютерних технологій з метою стимулювання творчих сил і активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Предметом наукового пошуку має стати обґрунтування методичних засад, ефективного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи.

На жаль, у практичній сфері зазначені питання вирішуються ще не ефективно, залишається недостатньою увага працівників вищих педагогічних навчальних закладів до вирішення завдань творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, часом спостерігається формальний підхід до організації художньо-творчої діяльності студентів художньо-графічних факультетів, відсутні необхідні програмні матеріали і методичні рекомендації щодо ефективного застосування комп'ютерних технологій з метою розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Усе це дає підстави вважати, що зазначена проблема вимагає відповідного науково-теоретичного і експериментального обґрунтування, методичного забезпечення і практичного вирішення. Подальший науково-педагогічний пошук покликаний сприяти розв'язанню діалектичних протиріч, які з'явилися у результаті недостатньої науково-педагогічної уваги до цієї проблеми в системі вищої педагогічної школи, відсутності відповідних досліджень щодо особливостей та стану творчого розвитку студентів художньо-графічних факультетів, умов ефективного упровадження комп'ютерних технологій з метою розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Зазначене вище дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Сучасний стан розвитку педагогічної теорії і практики визначається активним пошуком шляхів формування творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва, здатного глибоко сприймати і розуміти твори світової і вітчизняної художньої культури, послідовно й цілеспрямовано залучати учнівську молодь до художньо-естетичних цінностей минулого і сьогодення. Учитель образотворчого мистецтва покликаний бути активним у сфері художньої творчості, виявляти комплекс здібностей, які б дозволяли встановлювати творчий діалог з мистецтвом, примножувати матеріальні й духовні здобутки українського суспільства, пов'язані з освоєнням навколишньої дійсності за законами краси.
2. Одним із важливих проявів професійної культури і педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва є наявність творчих здібностей, спираючись на які він отримує можливість успішно вирішувати основні завдання навчально-виховного процесу, пов'язані з підготовкою учнівської молоді до активної взаємодії зі світом мистецтва, у якому за допомогою художніх образів знаходить відображення багатогранна палітра життя людини, її предметного і природного середовища, різних форм, видів і способів діяльності. Завдяки творчим здібностям учитель образотворчого мистецтва стає спроможним займатися продуктивною діяльністю, накопичувати власний досвід освоєння навколишнього життя з урахуванням його виразності, емоційної забарвленості, гармонії, взаємозв'язку змісту і форми.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Астаф'єва О. Інформатизація та комп'ютеризація в гуманітарній освіті // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 108–114.
2. Рудницька О.П. Теоретичні засади сучасної мистецької освіти // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: Зб. наук. пр. – Львів: Світ, 1998. – Вип. 3. – С. 25-29.
3. Гуржій А. М., Биков В.Ю., Гапон В.В., Плескач В.Я. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3–11.
4. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 21 с.

УДК 37.035.3

Слюсаренко Н.В.

### ***ЗМІСТ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КОМПЛЕКСНОЇ ТА ПРЕДМЕТНОЇ СИСТЕМ НАВЧАННЯ***

Реформування системи освіти України на сучасному етапі розвитку суспільства неможливе без звернення до вітчизняного досвіду навчання і виховання підростаючого покоління. Він – невичерпане джерело вдосконалення системи освіти в цілому та трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема. Зміст трудової підготовки школярів посідає особливе місце в історії вітчизняної педагогіки.

Питання вдосконалення змісту трудової підготовки розглядали як педагоги минулого (С. Ананьїн, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Я. Чепіга та ін.), так і наші сучасники (Й. Гушулей, А. Дьомін, М. Левківський, Г. Левченко, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та ін.). У різні часи науковці прагнули розв'язати проблему, визначити оптимальну побудову змісту трудової підготовки дітей різних вікових груп. Про це свідчать дослідження О. Аніщенко, А. Вихруша, С. Дем'янчука, В. Кухарського, Л. Лікарчука, О. Лихолат, С. Мазуренко, Г. Терещука та ін., в яких висвітлені ті чи інші аспекти історії трудового навчання в Україні. Однак, зміст трудової підготовки молодших школярів на різних етапах становлення вітчизняної школи досліджений ще недостатньо.

Метою даної публікації є аналіз змісту трудової підготовки молодших школярів в умовах комплексної та предметної систем навчання, які змінювали одна одну на початку 30-х років ХХ століття.

Треба нагадати, що школи України, починаючи з 1923 р., працювали за програмами, в основу яких було покладено комплексну систему навчання. У центрі будь-якого комплексу стояла трудова діяльність людей. Але ці програми не забезпечували якісного навчання, давали учням лише уривки розрізаних знань, а тому їх намагались постійно вдосконалювати. Як наслідок, у 20–30-х роках ХХ століття видано чимало різноманітних програм, що швидко змінювали одна одну.

Так, у 1930 р. сільські школи, яких в Україні була переважна більшість, розпочали роботу за новими програмами, що змінили програми 1929 р. Програми школи загального навчання на селі 1930 р. відрізнялися від попередніх “по-перше, сучасністю свого змісту, а, по-друге, спрямованістю – і в матеріалі, і в принципі побудови – на забезпечення виконання дітьми практичних завдань через активну участь у виробництві та в громадсько-політичному житті” [4: 9].

Основою програм, як і в попередні роки, залишалися комплексні теми, які визначалися відповідно до виробничого оточення та громадсько-політичних завдань школи і поєднували теорію з практикою, теоретичну, виробничу та громадсько-корисну роботу, але їх зміст був значно більше насичений елементами політехнізму. Комплексні теми передбачали виконання певних практичних робіт. Так, наприклад, в ході вивчення теми

“Осінні роботи в колгоспі та свято колективізації” учні брали участь в осінній засівній кампанії та допомагали колгоспу збирати врожай; при опрацюванні теми “Життя та праця колгоспу взимку” – допомагали колгоспові доглядати тварин та птахів узимку, готуватися до весняної засівної кампанії тощо [4: 20–23].

На навчально-виробничу працю учнів 1–4 груп програма пропонувала відводити по 2 год. на декаду (8 робочих днів) та ще по 2 год. на громадсько-політичну роботу [4: 18]. Основні завдання цієї праці були такі:

- дати дітям найпростіші навички роботи з найбільш поширеними інструментами і матеріалами;

- сприяти розвитку у школярів винахідництва та конструкторських здібностей;

- організація поглибленої навчальної праці, пов’язаної з технікою, з урахуванням інтересів дітей;

- формування у школярів громадського світогляду (формування уявлень про громадське та економічне значення техніки для виробництва, її ролі в індустріалізації, електрифікації, колективізації і машинізації);

- прищеплення учням навичок суспільної праці в колективі, яке має за мету виконання дітьми громадсько-корисних завдань;

- розвиток психофізичних функцій дитячого організму [4: 162].

Відповідно до даної програми виробниче навчання в сільській школі загального навчання розпочиналося вже з першого року і складалося з таких галузей:

1. Праця в робітній кімнаті.
2. Сільськогосподарська праця.
3. Побутова праця.

Усі ці галузі утворювали єдиний комплекс, оскільки виробничі операції в робітній кімнаті були пов’язані з виробничими операціями в сільському господарстві, побутова праця – з громадсько-політичною роботою, а остання, в свою чергу, виходила з участі дітей у виробничому процесі оточення школи.

У робітній кімнаті хлопці і дівчата працювали з папером, текстурою, текстилем, глиною, фанерою, дротом, деревом тощо. Обробка зазначених матеріалів здійснювалася за допомогою примітивних інструментів, які були знайомі дітям з побуту (молоток, ножиці, ніж, пилка та ін.). Важливо, що педагоги з двох основних методів трудового навчання, а саме: предметно-цільового та операційного, перевагу надавали першому. Це забезпечувало ознайомлення дітей у ході виготовлення певного виробу з усіма операціями, сприяло формуванню правильних уявлень про його будову та способи обробки окремих деталей.

Програми школи загального навчання на селі 1930 р. вказували на те, що ув’язати трудові процеси з навчально-виховною роботою школи можна, якщо “надати заняттям з праці систематичного характеру, обов’язкового і для хлопців, і для дівчат”, а для цього треба мати: універсальну робітну кімнату або, в крайньому випадку, робітний куточок; достатнє устаткування, що давало б змогу одночасно працювати принаймні половині групи; відповідний інвентар і матеріали [4: 164].

Щоб упорядкувати процес організації робітних кімнат у трудових школах загального навчання і роботу учнів у них в зазначеній вище програмі наведено списки устаткування, необхідного для обробки паперу, дерева, металу, текстилю, його орієнтовну ціну та завдання для праці в робітній кімнаті.

Завдання складено окремо для кожної з 4-х груп за такою схемою:

1. Трудові процеси (виробничі операції).
2. Матеріал.
3. Інструмент.

Як вже зазначалося, в робітній кімнаті учні 1–4 груп виготовляли вироби з різних матеріалів. У переважній більшості вони були не складні за конструкцією, але дуже потрібні в повсякденному житті дітей. Так, із паперу школярі виготовляли прапорці, аплікації, календарі, рамки для портретів, записники; із лози – фігурні драбинясті підпорки для хатніх

рослин, корзини для сміття, кошики, обручі; з дерева – дошки для ліплення, дерев'яні ножі для чищення дерева та для ліплення, полички, метри, скриньки для сміття, різноманітне приладдя для ігор, лавки, шафи-аптечки, пенали, преси для сушіння рослин, етажерки, носилки, моделі сільськогосподарського знаряддя, вішалки для одягу, пташарні та ін.

Хлопці і дівчата працювали з полотном, нитками, пряжею. Вони підрублювали хустки, виготовляли одяг для ляльок, подушки та ганчірки для стирання класної дошки, торби для книжок, рушники, фартухи, сорочки, спідниці (за готовими викрійками), вишивали.

Учні працювали також із природним матеріалом (липова, вербова, березова та соснова кора, березове пруття, гілочки різних дерев, жолуді, квасоля), м'яким дротом, шпагатом, стружкою, глиною, склом тощо.

Сільськогосподарська праця проходила на пришкільних ділянках, дослідних ділянках колгоспів, в полі, садку, на городі та в майстерні. Для цієї праці школярі теж використовували простими інструментами (лопати, граблі, сапки, поливалки, пилки, ножиці), але в процесі роботи діти мали можливість ознайомитись із сільськогосподарськими машинами (віялка, сіялка, плуг, борона, трактор тощо).

Виробнича праця у сільському господарстві складалася з допоміжної праці дітей біля віялок, трієрів та інших зерноочисних машин; догляду за сільськогосподарськими машинами колгоспу (очищення їх від багна, бур'янів, іржі, змазування машин мастилом під наглядом дорослих тощо); участі у збиранні городини й садовини; збирання падалиці, сухого листя, бадилля; “шефство” над певною групою тварин; підготовки насіння та грядок; нищення бур'янів і комах на дослідних ділянках та на колгоспних городах і в садках; догляду за дослідними ділянками та проведення на них дослідів, передбачених програмою; виготовлення паспортів для різних сільськогосподарських культур; участі в громадському деревонасажденні й упорядкуванні попередніх деревонасаджень; збирання лікарських рослин та ін. Із наведеного переліку вчителі обирали об'єкти праці відповідно до наявних у кожній конкретній школі та кожному конкретному колгоспі умов для організації роботи школярів.

Побутова праця була спрямована на набуття учнями навичок з самообслуговування та прибирання приміщень. З цією метою учні 1–4 груп прибирали класні кімнати, обклеювали на зиму вікна, доглядали за меблями тощо.

Як бачимо, програма школи загального навчання на селі була спрямована, передусім, на детальне ознайомлення дітей з трудовими процесами. З цією метою школярів залучали до праці в робітній кімнаті, сільськогосподарської та побутової праці.

Комплексна система навчання, за якою побудовано наведену вище програму, себе не виправдала і на початку 30-х років ХХ століття була замінена на предметну систему навчання. Це зрозуміло, оскільки індустріалізація країни, що відбувалася в досліджуваній період, вимагала розширення системи вищої та середньої спеціальної освіти.

У зв'язку з цим виникла необхідність підвищення якості знань учнів загальноосвітньої школи. Тому 5 вересня 1931 року прийнято постанову ЦК ВКП(б) “Про початкову і середню школу”, якою передбачено зміну навчальних програм і планів згідно нових вимог. У постанові констатується, що школа не дає своїм випускникам ґрунтовних знань з основ наук та недостатню увагу приділяє підготовці школярів до вступу в середні і вищі навчальні заклади. Відповідно до цієї постанови Наркомос України затвердив нові навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи, які були побудовані на основі предметного викладання шкільних дисциплін. Пізніше 25 серпня 1932 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову “Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі”, в якій повністю засудив комплексну систему. Згідно цієї постанови було рекомендовано проводити навчання за класно-урочною системою, а навчальні заняття проводити за стабільним розкладом [1]. У розкладі навчальних занять знову з'явилися окремі навчальні дисципліни, серед яких і політехнічне навчання.

У постанові ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу як основне завдання визначено “боротьбу за якість роботи політехнічної школи, за збільшення обсягу загальноосвітніх знань, за успішність учнів у навчанні, поєднання теоретичного й виробничого навчання, підпорядкування суспільно-виробничої праці учнів учбовим і виховним завданням школи, за політехнічне озброєння вчителя, за організацію міцної матеріальної бази політехнічної школи” [2: 5]. Постанова дає розгорнуту програму боротьби за політехнічну школу, серед основних засад якої:

- поєднання навчання з виробничою працею;
- широке розгортання мережі майстерень та робітних кімнат при школах;
- поєднання цієї роботи з прикріпленням шкіл до підприємств, радгоспів, МТС і колгоспів на основі договорів;
- надання підприємствами, радгоспами, МТС і колгоспами допомоги школам шляхом виділення потрібного устаткування для шкільних майстерень, кваліфікованих робітників і фахівців для участі в роботі школи, допомоги педагогам у вивченні виробництва;
- ознайомлення протягом 1931–1932 н. р. всіх учителів з основами виробництва на заводах, в радгоспах, МТС і колгоспах;
- організація зразкових шкіл і політехнічних музеїв та ін.

Як бачимо, перебудова роботи шкіл була спрямована на ознайомлення учнів з основами виробництва. З цією метою було вирішено до виробництва прикріпити не лише всі семирічки, а й широко розгорнути прикріплення 4-річок [2: 8].

Між школами та підприємствами, радгоспами, МТС, колгоспами в цей період укладали типові угоди. Відповідно до угоди школа була зобов’язана активно сприяти роботі підприємства (радгоспу, МТС, колгоспу), виконувати виробничі замовлення як в майстернях школи, так і під час виробничого навчання на підприємстві. Ці замовлення мусили обов’язково повністю відповідати програмам і учбовим планам школи і сприяти поступовому засвоєнню учнями виробничих знань і навичок. Підприємство, в свою чергу, повинно було забезпечити участь кваліфікованих робітників “порядком громадського навантаження” у запровадженні в школі політехнічної праці, створити всі умови для організації виробничого навчання учнів, організувати виробничу практику для всіх педагогів школи, передати школі певне устаткування для обладнання шкільних майстерень та робітних кімнат, допомагати школі в організації екскурсій на своє та інші виробництва та ін. [2: 7]. На жаль, участь робітників підприємств у справі політехнізації шкіл здійснювалася на громадських засадах, що не могло не вплинути на якість проведення цієї роботи. Саме тому деякі підприємства виконували її далеко не на належному рівні.

Предметна система навчання вимагала нових навчальних програм. ЦК ВКП(б) у постанові про початкову й середню школу вказав на необхідність розробки програм з усіх навчальних дисциплін. Вони мали забезпечити отримання учнями міцних і глибоких знань з основ наук. Однією з таких програм стала програма з політехнічного навчання для першого концентру семирічної політехнічної школи 1932 р. Вона відрізнялася від попередніх програм, оскільки була спрямована, передусім, на формування в учнів політехнічного кругозору. З цією метою дітей ознайомлювали з технологічними процесами й організацією виробництва, з найголовнішими властивостями матеріалів, конструкцією і властивостями інструменту, машин, механізмів. Програмою першого концентру семирічної політехнічної школи (ФЗС та ШКМ) було передбачено виготовлення учнями під час праці в робітній кімнаті виробів, що мають суспільно корисне та цільове призначення. У процесі роботи діти опановували найпростіші інструменти і механізми, навчалися обробляти “найуживаніші матеріали легкого опору (дерево, бляха, дріт, текстур, текстиль)”, ознайомлювалися (теоретично і практично) з властивостями цих матеріалів, з організацією їх обробки на виробництві. Праця в робітній кімнаті була спрямована на розвиток у школярів конструктивізму і винахідництва, організаційно-раціоналізаторських навичок, формування елементів трудової культури [3: 39].

Структура програми з політехнічного навчання для першого концентру семирічної політехнічної школи була такою:

- елементарні відомості про основні галузі виробництва (галузі обирали такі, що мали безпосередній зв'язок з матеріалами, які обробляли молодші школярі);
- відомості про матеріали та їх технологічні властивості;
- елементарні відомості про інструменти і механізми, які застосовуються на виробництві;
- відомості про технологічні процеси, методи і прийоми обробки матеріалів.

Важливо, що в цій програмі наведено поради щодо того, як організувати навчальний процес, яку наочність слід використовувати. Так, відповідно до програми елементарні відомості з основних галузей виробництва діти вивчали вже в перших групах, працюючи в робітній кімнаті та в шкільних кабінетах, під час екскурсій та перегляду кінофільмів. Навчальний матеріал подавали концентрично, поступово розширюючи і ускладнюючи його, поєднуючи теорію з практикою. Технологічні властивості матеріалів повідомляли не як голі факти, а на конкретних прикладах, демонструючи способи їх обробки і проводячи лабораторні досліді.

Стрижень програми становили робочі операції, інструменти і матеріали. Відповідно до них обирали об'єкти для виготовлення. Плануючи свою роботу, педагог мав право доповнювати програму, добирати новий і корисний матеріал. Ці зміни мали допомогти дітям краще усвідомити суть технологічних процесів, ознайомитись з основними галузями виробництва тощо.

Важливо, що в пояснювальній записці до програми політехнічного навчання дітей молодшого віку наголошено на необхідності практичного застосування виготовлених школярами виробів. Об'єкти праці програма радить обирати відповідно до потреб школи, характеру виробничої діяльності району та ін. Отже, вони мають бути корисними, а не "покладені на полицю, де б їх укривав би порох" [3: 40].

У програмі також сказано, що не всі вироби мають бути виконані дітьми індивідуально. Деякі з них може виготовляти бригада, яка складається з кількох учнів. З одного боку це непогано, оскільки в ході колективного виконання школярами певних трудових завдань останні привчалися працювати в колективі, координувати свою діяльність відповідно до спільної мети тощо, а з іншого – в молодшому віці діти, передусім, мають засвоїти прийоми виконання окремих операцій. Разом із тим, на жаль, обов'язковим компонентом програми було вивчення школярами відомостей про галузі виробництва, виробничі процеси, інструмент, що використовується. Тобто чітко визначено лише теоретичну складову програми, а практичну відпущено дещо на самоплив.

Практичні роботи учитель планував самостійно та фіксував їх у робочому плані. Він мав можливість визначати не лише об'єкти праці, а й послідовність їх виготовлення школярами. Остання могла передбачати послідовне виготовлення виробів з різних матеріалів, як це передбачалося програмою, або обробку кількох матеріалів одразу, виготовлення з них комбінованих виробів. Об'єкти праці були різноманітні: вироби з паперу, картону, глини, дерева, текстильних матеріалів, металу (див. таблицю 1).

З аналізу даних, наведених у таблиці 1, можна зробити висновок, що зміст трудової підготовки учнів молодшого віку в програмі побудований за принципом – від простого до складного. Він простежується і в послідовності обробки матеріалів учнями 1–4 груп, і в об'єктах праці. Виходячи з даного принципу, кожного року збільшували кількість годин на політехнічне навчання дітей молодшого віку. Так, якщо в першій групі на нього витрачали 64 години, то в четвертій – 80, що надавало можливість не лише виготовити більш складні вироби, а й детально ознайомитись з технологічними процесами, з обладнанням, що використовується на виробництві, виготовити моделі окремих машин і механізмів та найпростіше обладнання, необхідне для роботи в навчальних кабінетах і майстернях школи (рамочки для ткання, скриньки, штативи, вітрини, примітивний прес для палітурних робіт, палітурний станок без гвинтів, прибори для біологічної лабораторії тощо).

Зміст трудової підготовки учнів молодшого віку  
(за програмою політехнічного навчання 1932 р.)

Матеріал	Кількість годин				Орієнтовний перелік об'єктів праці
	Групи				
	1	2	3	4	
Глина	18	10	-	-	1 група – ягоди, посуд та ін. 2 група – посуд, ліплення барельєфів (овочі, квіти, дерева, план місцевості), формування цеглинок та ін.
Дерево	10	14	25	20	1 група – палички, указки, кілочки, ножі, лопатки та ін. 2 група – плоскі речі (підставки, кришки, емблеми), драбинки, полички, ящики, санки, іграшки, колекції матеріалів та ін. 3 група – ящики, доміно, рейки, штативи, вішалки, шпаківниці, кролятники, рухомі моделі, іграшки та ін. 4 група – планочки, доміно, рамочки для ткання, скриньки, штативи, вітрини, примітивний прес для палітурних робіт, палітурний станок без гвинтів та ін.
Текстиль	14	16	15	13	1 група – квачі, щітки, шнурки, килимки, серветки, ганчірки, мішечки, колекції матеріалів та ін. 2 група – носовички, рушники, комірці, пов'язки, рукавички, ремонт одягу, колекції матеріалів та ін. 3 група – рукавички, балетки для фізкультури, трусики (за готовою викрійкою), фартухи та ін. 4 група – робочі фартухи, піонерські краватки, туфлі для гімнастики, шаровари, майка, дитячі спіднички та сукні, солом'яні брилі та ін.
Папір, картон, текстура	22	18	15	12	1 група – прапорці, закладки, пакети, конверти, зшитки, альбоми, колекції матеріалів та ін. 2 група – шаблони літер, емблеми, геометричні фігури, годинниковий циферблат, записна книжка, блокнот, альбом, коробки, колекції матеріалів, фарбування паперу та ін. 3 група – прямокутні та колові рухомі діаграми, коробочки зі склом, блокноти, брошурування книжок, об'ємні геометричні тіла (куб, прямокутна призма), макети будинків та ін. 4 група – коробки, об'ємні геометричні тіла (піраміда, конус, циліндр, призма), лійки, папки, прибори для біологічної лабораторії, палітурні роботи та ін.
Метал	-	6	25	35	2 група – петельки на барельєфи, ланцюжок, скріпки, косинці, збирання нескладних механізмів з деталей конструктора та ін. 3 група – терези, гачки, сито, флюгер, лопатки, мильниці, збирання моделей машин з деталей конструктора та ін. 4 група – совок, сітка для гербарію, лійка, лопата, перочистка, модель телеграфу, детекторний радіоприймач, діюча модель електромотора та ін.
Разом	64	64	70	80	



Детальний аналіз програми політехнічного навчання дітей молодшого віку 1932 р. дозволяє констатувати, що значну увагу в ній приділено вивченню школярами видів та властивостей матеріалів. З цією метою кожного року діти збирали колекції зразків матеріалів, з якими вони працювали.

Програму складено для кожного року навчання і кожного виду матеріалу окремо, що дає повне уявлення про те, які саме теоретичні відомості повідомляли хлопцям і дівчатам щороку та які вироби могли бути результатом засвоєння ними певних робочих операцій, опанування прийомів роботи з інструментами і способів обробки матеріалів.

Історія свідчить, що в подальші роки розділи даної програми збереглися в програмах трудового навчання, але не початкової, а середньої школи, складених окремо для хлопців і дівчат. І це не дивно, оскільки теоретична частина програми є досить складною для учнів молодшого віку. Успішно засвоїти її можуть лише більш старші діти. До того ж певні складові програми, як правило, викликають інтерес або у хлопців, або у дівчат, що було враховано у наступних програмах. Практична частина більш-менш збалансована, але деякі вироби теж є складними для молодших дітей.

Треба додати, що хоч в програмі політехнічного навчання першого концентру семирічної політехнічної школи 1932 р., на відміну від сучасних програм трудового навчання, і немає розділу “Сільськогосподарська праця”, але інформацію про цю галузь діти отримували в процесі вивчення природознавства. Так, в межах цього навчального предмета вони ознайомлювалися з рослинним і тваринним світом, а також вчилися доглядати за худобою, вирощувати рослини, влаштовувати квітники та ін.

Програма з природознавства містить і відомості, які сучасні дівчата отримують вивчаючи розділ “Обробка харчових продуктів”. Серед них: значення їжі, гігієна їжі, громадське харчування, склад харчових продуктів тощо [3: 37].

Особливо цінним є те, що програма політехнічного навчання 1932 р. хоч і розроблена для дітей молодшого віку, але в ній наголошено на таких моментах: правильне визначення робочої пози, вміння раціонально працювати, регулювання роботи і відпочинку, утримання в порядку робочого місця, обережне поводження з інструментом, економне використання матеріалів, планування індивідуальної роботи та роботи колективу, систематичний облік роботи, боротьба за кращу продуктивність і якість роботи [3: 41]. Тобто наявний серйозний підхід до організації трудової підготовки школярів та прагнення вже з молодшого віку формувати у дітей культуру праці.

Досить прогресивним для того часу було те, що в програмі значну увагу приділено розвитку в учнів конструктивізму “на кожному щаблі політехнічного навчання”, а особливо в молодшому віці. Так, у пояснювальній записці сказано: “Конструктивні навички в дітей треба розвивати не лише на спеціальних завданнях, поданих у програмі (моделі механізмів, машин, конструктивні іграшки тощо, хоч тут вони виступають найяскравіше), але й виготовляючи кожне робітне завдання, що являє собою ту чи ту конструкцію; треба лише педагогові в методиці своєї роботи на цей момент завжди зважати, не давати всього в голому вигляді, а давати дітям поміркувати над цією конструкцією. Треба, щоб діти непросто репродукували ту чи ту річ, а намагалися, виходячи з її призначення, наявного матеріалу, удосконалити конструкцію” [3: 41].

Програма радить для виготовлення різних конструкцій, моделей машин і механізмів, з якими діти ознайомлюються на виробництві та в сільському господарстві, використовувати “готовий конструктивно-будівельний матеріал”, “покидьки виробництва”, напівфабрикати, виготовлені старшими учнями у майстерні. З них учні виготовляли як прості моделі і механізми, так і більш складні (телеграф, детекторний радіоприймач, діюча модель електромотора та ін.).

Ці завдання виконували в межах розділу “Обробка металу”, але за змістом вони нагадують операції, які сьогодні класифікують як електротехнічні роботи. Наприклад, виготовляючи детекторний радіоприймач, учні виконували монтаж за схемою, з’єднували електричну сітку, встановлювали антену, заземлення тощо.

Однією із найважливіших умов реалізації даної програми була організація при школі робітних кімнат або робітних куточків, які мали “забезпечити ознайомлення учнів молодшого віку з сучасною технікою та організацією виробництва, ознайомити теоретично з найпростішим інструментом та механізмами й навчити основних способів праці” [3: 39].

Програмою передбачалося, що для політехнічного навчання дітей першого концентру в робітних кімнатах та робітних куточках буде зібрано необхідне наочне приладдя (комплекти зразків доброякісних і недоброякісних матеріалів, колекції різних гатунків, зразки застосування різних методів обробки матеріалів, схеми технологічних процесів, різних механізмів, їх складових частин тощо), використані всі засоби, які має школа (лабораторії, кабінети), а також допомога виробничого оточення [3: 40].

Таким чином, зміст трудової підготовки молодших школярів в умовах комплексної та предметної систем навчання свідчить про ґрунтовний підхід до організації трудової підготовки дітей на початку 30-х років ХХ століття, про прагнення підготувати їх до життя, до майбутньої трудової діяльності. З цією метою молодших школярів широко залучали до різних видів праці, ознайомлювали з технологічними процесами та організацією виробництва, з найголовнішими властивостями матеріалів, з конструкцією різних виробів, формували культуру праці, прагнули розвинути здібності тощо.

Набутий у ті роки досвід трудової підготовки молодших школярів має свої переваги і недоліки. Останні, передусім, пов’язані з тим, що зміст програм подекуди не відповідає віковим особливостям молодших школярів, є занадто складним. Разом із тим досвід минулих років корисний і повчальний та може стати у пригоді на сучасному етапі реформування освіти України, а тому потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965). – К.: Рад. шк., 1966. – 260 с.
2. Прикріплення шкіл до підприємств // Бюлетень народного комісаріату освіти УРСР. – 1931. – № 63–64. – С. 5–9.
3. Програми для першого концентру семирічної політехнічної школи (ФЗС та ШКМ). Суспільствознавство. Природознавство. Політехнічне навчання. – Харків: Радянська школа, 1932. – 93 с.
4. Програми школи загального навчання на селі (1–4 групи). – Харків: Народний учитель, 1930. – 224 с.

**УДК 37.015.2:371.383(477.7)**

**Форосян А.Ф.**

### ***ВИСВІТЛЕННЯ У ПЕРІОДИЧНІЙ ПРЕСІ II ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ ПИТАНЬ ОСВІТИ, НАУКИ ТА КУЛЬТУРИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ***

Вивчення історії минулого шкільництва завжди цікавило вчених і було джерелом набуття корисної інформації для використання в практиці сьогодення. Особливого значення при вивченні історії педагогіки набуває регіональний аспект, що характеризується специфікою окремого регіону, його економічним, соціальним та культурним розвитком.

Одним з джерел більш детального та досконалого вивчення історії освіти на Півдні України є періодична література. Періодика або преса “становить величезний пласт історичної інформації, головне, нарративного характеру, без якої не може обійтися жоден історик” [1: 270]. Вона є своєрідним обличчям свого часу, яке віддзеркалює негативні і позитивні риси сучасності, прояви минулого. До того ж, газети та журнали зберігають багато фактичного матеріалу з історії освіти краю, який ніде більше не зафіксовано.

Багато вчених, які займалися розробкою проблем з історії педагогіки, такі як Луговий В., Смирнов В., Ярмаченко Б., Сухомлинська О. та ін., звертались до періодичної

літератури як джерела історичної інформації. Однак, періодика Півдня України II половини XIX ст. та її науковий і культурний вплив на населення цього регіону, не була спеціальною темою дослідження. Тому, доцільно розглянути деякі питання пов'язані з цією темою, а саме: особливості формування періодичної преси на Півдні України; періодика як засіб наукового спілкування педагогів Півдня України; газети та журнали як джерело передачі та поширення загальної, наукової та культурної інформації серед населення регіону.

Як визначає Н.Шушлянікова, “провінційна преса” пройшла три стадії розвитку і мала свої специфічні риси. На її думку, головною специфікою преси на Півдні України було те, що вона “сприяла популяризації та поширенню наукових знань з галузей природознавства, техніки, історії, культури, що в свою чергу вело до підвищення освітнього та культурного рівня мешканців регіону” [2: 95]. До того ж, віддаленість від центру сприяло уникненню жорсткої цензури, а своєрідність населення призвело до появи так званої “безіменної літератури” [2: 95].

Зміст газет був доволі різноплановий, з широкою тематикою, яка містила суспільно-політичні, економічні, комерційні та культурні питання.

Зазначимо, що в I половині XIX ст. здебільшого, передплатниками газет були державні службовці, комерсанти, купці, підприємці, то з II половини XIX ст. їх склад розширюється – це люди різних професій, які бажали ознайомитись з останніми новинами та подіями з життям не лише рідного краю, а й центру. Особливу групу читачів складали учні різних учбових закладів, для яких преса була витоком корисної інформації для загального та культурного розвитку.

Починаючи з II половини XIX ст., під впливом загальних змін в державі, виникають видання періодичної літератури загальнодоступного читання, які містять різноманітну політичну, економічну, наукову та культурну інформацію.

Завдяки поширенню періодичної літератури, в педагогічних колах з'явилась можливість обговорення проблем пов'язаних з навчально-виховним процесом в різних учбових закладах та розвитком загальної освіти в державі. Поштовхом до цього процесу стала гострополітична і актуальна стаття М.Пирогова “Питання життя”, видана у “Морському збірнику” у 1856 р. Вона привернула до себе увагу всієї прогресивної громадськості країни, привнесла в педагогічну теорію новий поштовх до розгляду сталих проблем. А саме, поклала початок широкому громадсько-політичному руху, основою якого були ідеї гуманітаризації освіти, людяності, як нових засад педагогічного процесу в школі, протидії утилітаризму, догматизму, бюрократизму в освіті та вихованні.

Серед перших українських видань прогресивної спрямованості, які на своїх шпальтах обговорювали проблеми педагогіки, можемо виділити журнали “Основа” (1861–1862), “Світло” (1910 р., Київ), газети “Чернігівський лисок” (1861–1863), “Киевский телеграф” (1859–1876), “Учитель” (1867), “Добра порада” (1906 р., Катеринослав), “Громадська думка” (1905 р., Київ), “Украинский вестник” (1906 р., С.-Петербург).

Будучи одним з прогресивних регіонів в державі, Південь України займав одне з перших місць з видавництва друкованої літератури. Так, журнал “Педагогический вестник” видавався директором Єлисаветградського реального училища Херсонської губернії М.Завадським [3: 37], хоча згодом це видання було переведено до Санкт-Петербургу. Цей журнал був спрямований на обговорення питань пов'язаних з проблемами загальної системи освіти (див. додаток 1 [4: 23]).

Наступним виданням, був журнал “Юг”, редактором якого працював В.Яковлев, випускник Одеської 2-ої гімназії, у подальшому – професор Варшавського університету. Спрямованість цього видання охоплювала всі сторони суспільного життя регіону, де не вистачало місця займали питання освіти та культури.

Одеська газета “Школьное обозрение” видавалася М.Д.Гонзалем, а редагував її учитель Одеської 3-ої гімназії П.І.Гусаренко. Будучи прихильником передових педагогічних поглядів М.І.Пирогова, К.Д.Ушинського, Л.М.Товстого, він визначав демократичну спрямованість газети [4: 19].

Ще раніше, у 1856 р., за сприянням попечителя Одеського навчального округу П.Г.Демидова в Одесі був заснований науково-літературний журнал “Южный сборник”, посаду головного редактора видання обіймав Микола Сокальський, у минулому – вчитель. Через рік, у 1857 р., новий попечитель округу М.І.Пирогов рекомендував передати видання газети науковцям Одеського Рішельєвського ліцею [5: 3].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. характерною рисою періодики Півдня стає поява спеціалізованих видань, що було пов'язано з популяризацією знань, зростанням рівня освіти та культури серед населення краю. Наприклад, “Астрологічний огляд”, “Південноруська медична газета”, “Керамічний огляд” тощо.

Журнал “Керамічний огляд”, який був одним з перших технічних видань, складався з 14 розділів до яких входили розвиток технологій та способів глиняного, скляного, фаянсового та приторового виробництва. Данні про закордонні та вітчизняні винаходи, огляд літератури, значущі дати в області керамічного виробництва. Особливе місце виділялося естетичній оцінці виробів з кераміки, скла, фарфору тощо [6: 2]. Журнал виходив з 1901 р., а з 1904р. Міністерство народної освіти вже рекомендувало його для середніх технічних закладів, сподіваючись тим самим підвищити не лише професійну підготовку, а й привчити молодь до мистецьких та культурних традицій вітчизняного і світового значення.

Крім спеціалізованих журналів з'явилося чимало профільних газет, так газета “Театр”, яка виходила з 1895 р., була спрямована на розповсюдження театральної та музичної справи в державі [7: 2]. Зміст цієї газети (див. додаток 2 [7: 3]) було розраховано на широкі кола місцевого населення, а особливо, на розповсюдження загальної культури серед учнівської молоді.

Дещо подібною була газета “Сцена і музика”, яка виходила щоденно протягом театрального сезону в місті Одеса [8: 2–8], і слугувала своєрідним анонсом майбутніх вистав, опер в місті. Поряд з цим, в газеті містились тексти лібрето, критика, рецензії о виставах, портрети композиторів та інше. Діяльність таких газет була спрямована на залучення широкої аудиторії до театрального, музичного мистецтва, де особлива увага приділялась підростаючому поколінню, а саме учням гімназій, училищ тощо.

Поряд із літературою спеціального призначення, видавались загально інформаційні газети, журнали (Наприклад: Херсон – “Херсонські губернські відомості”, “Юг” та ін., Одеса – “Одеський вісник”, “Новоросійський телеграф” та ін., Миколаїв – “Миколаївський вісник”, “Южанін” та ін.), які містили огляд політичних, економічних, соціальних проблем в державі, поряд з цим особливе місце приділялось внутрішньо-регіональним, місцевим проблемам.

Однією з рубрик цих газет були новини, які характеризували внутрішнє освітнє та культурне життя того чи іншого міста Півдня України [10: 11]. Так, чимало інформації присвяченої відкриттю театрального сезону [13], гастролям вітчизняних та закордонних труп [14], концертну діяльність відомих композиторів II половини XIX ст., рецензії до виступів [12] містяться на шпальтах періодичної літератури. Безумовно, це було джерелом культурного збагачення та підвищення інтелектуального рівня населення південного краю.

Поряд з цим практична діяльність прогресивних представників освіти Південного краю створювала умови для активного розвитку видавничої справи на Півдні України, яка була джерелом передачі та поширення загальної, наукової і мистецької інформації. Завдяки отриманій інформації як в II половині XIX ст., так і сьогодні, здійснюється не тільки вплив на всебічний розвиток особистості, а й сприяння формуванню творчих здібностей та задоволення духовних потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом.

#### Додаток 1.

Програма, за якою працювала газета “Педагогічний вісник”.

1. Урядові накази та розпорядження щодо елементарної освіти в Російській імперії.
2. Теорія та практика шкільної справи. Статті перекладені та оригінальні з педагогіки, дидактики, методики, училищезнавства, шкільної гігієни та історії цих

- наук, а також історичний нарис народної освіти в Російській імперії та за кордоном. Постанова та викладання зразків уроків.
3. Кореспонденція щодо ведення шкільної справи.
  4. Педагогічна бібліографія. Критика і рецензії педагогічних творів як вітчизняних, так і закордонних. Розбір підручників та посібників. Розбір спеціальних періодичних видань та інше.
  5. Сучасні напрямки освіти та навчання за кордоном.
  6. Іноземна хроніка. Поточні події на Заході із шкільного життя.
  7. Літопис руської початкової школи.
  8. Політичні події.
  9. Новини руського життя.
  10. Спостереження і записки із шкільного життя; педагогічні теми; оголошення про видані книги схваленні Міністерством народної освіти для використання в навчальному процесі; приватні оголошення.

#### Додаток 2.

Програма, за якою працювала газета “Театр”.

1. Розпорядження та накази уряду відносно справ театру і музики.
2. Телеграми з Росії та із закордону у справах театру.
3. Керуючі статті (питання мистецтва та спорту).
4. Критика. Критичний обзир літературно-театральних і музичних творів.
5. Музичний відділ. Музичні новини. Звіт про оперні спектаклі, концерти та ін.
6. Бібліографія, мемуари і спомини драматичних письменників, композиторів і артистів.
7. Театральний відділ. Театральні новини по Росії та із закордону. Рецензії та звіти про спектаклі та ін.
8. Художній відділ. Новини щодо різних мистецтв в Росії та за кордоном. Виставки картин, відомих творів художньої майстерності.
9. Художній фейлетон.
10. Листи в редакцію у справах театру, мистецтва і музики.
11. Портрети діячів мистецтв, артистів та малюнки театрів, церков, театральних постанов.
12. Афіши і програми спектаклів та прем'єр в м. Одеса, лібрето, опер, драматичних постановок, балетів тощо.
13. Довідниковий показник.
14. Оголошення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Макарьчик С. Писемні джерела з історії України: Курс лекцій. – Львів: Світ, 1999. – 352с.
2. Шушлянікова Н. Розповіді з історії Херсонського краю: Монографія. – Херсон: Видав. ХДУ, 2003. – 207с.
3. Державний архів Одеської області (далі ДАОО) Ф. 367. Оп. 1. Спр. 53. Арк. 1–49.
4. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 123. Арк. 1-24.
5. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 381. Арк. 2-3.
6. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 254. Арк. 1-8.
7. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 345. Арк. 1-6.
8. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 229. Арк. 1-32.
9. ДАОО Ф.9. Оп. 1. Спр. 355. Арк. 1-12.
10. Итальянская опера в Одессе // Одесский вестник. – 1881. – 21 февраля.
11. Ленер Н. Пушкин в Одессе // Весы. – 1908. – № 12. – 63–64.
12. М. Заньковецкая в Херсоне // Юг. – 1913. – 2 февраля.
13. Новости искусства // Южный курьер. – 1907. – 29 сентября.
14. Французские гастролеры // Театр. – 1897. – 9 февраль.

**“ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ” РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ВИПРАВНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ  
XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.**

Методологічне обґрунтування теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. на конкретно-науковому рівні безпосередньо пов'язане з необхідністю вивчення генезису термінологічного апарату педагогічної науки. Йдеться, зокрема, про ті поняття і номени, що вже склалися в педагогічній лексикології і можуть бути використані для конкретизації “термінологічного поля” реабілітаційної педагогіки як сучасної самостійної галузі педагогічної науки, витоки якої сягають VIII ст. Саме тоді (а точніше в 787 р.) міланським архієпископом Датеусом був відкритий будинок для дітей-підкидьків, що вважається першим масштабним виправно-виховним закладом із педагогічної реабілітації знедолених дітей.

З того часу діапазон виправно-виховних закладів як за рубежем, так і на території Російської імперії значно розширився. Поступово вдосконалювалися методи, форми і засоби педагогічної реабілітації дітей із порушенням соціальної адаптації, утрудненнями в навчальній діяльності і проблемами в поведінці. Ретроспективний аналіз перших здобутків виправного виховання, що фактично заклали підвалини реабілітаційної педагогіки як нового наукового напрямку, їхня сучасна інтерпретація значною мірою можуть прислужитися сьогодні при вирішенні таких практичних завдань у вихованні підростаючого покоління, як:

- превентивна робота з попередження відхилень у поведінці і розвитку дітей;
- виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації неповнолітніх;
- розробка і забезпечення реалізації індивідуальних програм педагогічної реабілітації дітей, що включає професійно-трудова, навчально-виховна, соціокультурна, фізично-оздоровча та інші компоненти;
- підготовка рекомендацій і реалізація взаємодії з сім'ями дезадаптованих дітей для забезпечення неперервності реабілітаційно-педагогічних заходів у родинних умовах;
- надання педагогічної та психологічної допомоги з ліквідації кризової ситуації у сім'ї та сприяння поверненню дитини до батьків або осіб, які їх замінюють;
- визначення і здійснення найбільш оптимальних форм подальшого виховання дітей.

На розв'язання окреслених завдань спрямований науковий доробок ряду сучасних вітчизняних і російських науковців, що дозволяє виокремити такі аспекти теорії та практики реабілітаційної роботи, як соціально-педагогічний (Т. Баб'як, О. Горшкова, Л. Гриценко, Л. Засоріна, І. Іванова, Р. Овчарова, С. Харченко, Л. Яковлева); спеціально-педагогічний (Л. Бадалян, М. Вайзман, О. Гонєєв, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, І. Підласий, В. Тарасун, Н. Ялпаєва); лікувально-профілактичний (М. Кабанов, В. Мартинюк, С. Зінченко, В. Покась, С. Попов, В. Сорокін), а також загально-педагогічний (Б. Алмазов, Н. Баранова, С. Беличева, А. Гордєєва, С. Єгорова, І. Єрмаков, М. Жданова, В. Морозов, М. Фролов). У той же час конкретизація понятійного апарату реабілітаційної педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки на сьогодні не є достатньо висвітленою, що зумовило мету даної статті: визначення “термінологічного поля” реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів упродовж XIX – початку XX ст.

Характеристика дефініцій основних понять, що використовувались у практиці реабілітаційної діяльності як зарубіжних, так і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст., а також їх теоретична інтерпретація вимагають конкретизації лексико-семантичного значення термінологічного апарату реабілітаційної педагогіки як напрямку

педагогічної науки. Звертаючись до педагогічної термінології вказаного хронологічного періоду, вважаємо за необхідне розглядати педагогічні терміни (від лат. *terminus* – *межа, границя*) як “точно обмежені в науковому і практичному значенні позначення педагогічних понять” [8: 5], до складу яких можна відносити і номени. На думку Б. Комаровського, такими номенами слід вважати поняття, що використовуються в педагогіці для позначення певних найменувань і утворюють близько половини педагогічної лексики. Власне поняття “педагогічна термінологія” розглядається ним у двох значеннях – широкому і вузькому. У широкому значенні “педагогічна термінологія” є системою лексичних засобів і найменувань, що застосовуються в теорії та практиці виховання, освіти і навчання. У вузькому значенні вона уособлює собою сукупність термінів, що закріплюють найбільш важливі поняття педагогічної науки.

Ураховуючи, що “термінологічне поле” педагогічної науки в широкому розумінні включає три групи лексичних засобів (терміни в точному розумінні слова, номени або номенклатурні позначення, що виконують виключно номінативну функцію, і поняття, що мають часткове відношення до педагогічної науки) [8: 9], вважаємо за доцільне в подальшому розглядати лексико-семантичне значення педагогічних понять, що використовувались у практиці реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст., відповідно до таких груп термінів узагальнюючого характеру:

1-а група – це поняття і номени, що використовувалися для позначення назви того чи іншого виправно-виховного закладу;

2-а група – це поняття і номени, що конкретизували учасників процесу виправного виховання;

3-а група – це поняття і номени, що вказували на принципи функціонування виправно-виховних закладів;

4-а група – це поняття і номени, що пов’язані з використанням методів виховання в практиці виправно-виховних закладів;

5-а група – це поняття і номени, що уособлювали поєднання різних підходів до організації виправного виховання;

6-а група – це поняття і номени, що використовувалися для позначення факторів формування особистості дитини;

7-а група – це поняття і номени, що застосовувалися для позначення прорахунків у вихованні дітей.

Для позначення назви зарубіжних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. здебільшого використовувалися поняття і номени іноземного походження, що згодом поповнили вітчизняну педагогічну термінологію за аналогією їхнього змісту. До таких термінів відносяться “*виховний будинок*”, “*сирітський притулок*”, “*землеробна колонія*”, “*ремісничий притулок*”, “*індустріальна школа*”, “*школа просто неба*”, “*літня шкільна колонія*”, “*лікувальна колонія*”. Деякі з них утворені шляхом калькування, як, наприклад, “*сетлмент*” (з англ. *settlement* – *поселення, колонія*), “*азілій*” (з англ. *asylum* – *притулок, сховище*), “*реформаторій*” (з англ. *reformatory* – *виправний, виправний заклад*).

Значна частина термінів цієї групи увійшла в активний вжиток завдяки діяльності зарубіжних педагогів-практиків і не має структурних аналогів серед назв вітчизняних виправно-виховних закладів, зокрема: “*школа в’язання*” священика Ж. Оберліна (Швейцарія), “*Будинок для ігор і занять дорослих із дітьми*” Ф. Фребеля (Німеччина), “*Будинок дитини*” М. Монтесорі (Італія). Окреме місце серед них посідають *філантропіни* (з англ. *philanthropin* – *благодійний заклад*), а також експериментальні виховні заклади і дослідні педагогічні майданчики, які не мали аналогів серед вітчизняних виправно-виховних закладів, але здійснювали значний вплив на вибір їх структури, зміст виправного виховання та використання методів виховання і навчання: “*сільські виховні будинки*” Літца і Штольпе, “*шкільна община*” Буггартен, “*Будинок життя*” П. Тильса, “*вільна шкільна община*” у Вікерсдорфі, “*школа Б. Отто*”, “*школа Е. Гауфе*”, “*Клейморська школа*”, “*Тетфільдська*

школа на природі”, “домашня школа” Хедзона у Хайгеті, “школа С. Редді” в Абботсгольмі, “школа Бедля” у Бідельсі, “Соціальна школа” Дж. Дьюї, “школа Г. Манна”, “трудова школа” Г. Кершенштейнера, “школа “Вулик” С. Фора, “сирітський будинок “Превон” П. Робена, “школа “соціальне майбутнє” М. Верне, “школа-община “Будинок Рескіна” Г. Лоурісона, “школа Фіндля”, “школа Я. Ліхтгарда”, “школа О. Декролі”, “школа А. Ферр'єра”.

Особливе місце в системі реабілітаційної роботи і виправного виховання посідають організаційні форми навчання – “маннгеймська система навчання” (динамічна диференціація загальношкільного колективу учнів за класами відповідно до навчально-пізнавальних здібностей та інтелектуальних можливостей дітей) та “ельберфельдська система” (громадське піклування про дітей шляхом надання допомоги на дому), що генетично походять із Німеччини.

Заслуговують на увагу назви зарубіжних виправно-виховних закладів, що своїм термінологічним походженням пов'язані з певною країною у силу регіональної специфіки та соціальної структури населення, наприклад, “школа для маленьких дітей”, “робітничий будинок” (Англія, Нідерланди, Німеччина, Франція), “корабель-притулок” (Англія, Італія), “Республіка молоді” (Північно-Американські Сполучені Штати), “денна індустріальна школа”, “школа для ледарів”, “вечірня індустріальна школа”, “механічні школи”, “робітничі школи для вуличних хлопчиків”, “школи для обідранців” (Англія), “трудоий притулок для незаможних” (Данія), “амбулаторні школи” (Данія).

Підсилена увага до аберацій (відхилень) у поведінці і розвитку дітей, що зумовлювалися порушенням психосоматичного здоров'я, астенизацією, втомуою і перевтомуою, покликала до життя цілу низку закладів, в яких виправно-виховна робота органічно поєднувалася зі зміцненням їхнього фізичного стану: “школи просто неба”, “лісові школи”, “лікувальні колонії”, “санаторні колонії”, “екскурсійні колонії” (“мандрівні”, “краєзнавчі”), “канікулярні колонії”, “напівколонії”, “літні шкільні колонії”. Структурна реорганізація канікулярних колоній призвела до виділення таких їхніх видів, як “одноденні колонії”, “відкриті колонії”, “закриті колонії”, “колонії з наступним доглядом”. У практиці реабілітаційної роботи виправно-виховних закладів Північно-Американських Сполучених Штатів і Росії набули поширення “класи зі зниженою температурою повітря”, “класи на відкритому повітрі”, “школи на даху”.

Національну специфіку відбито в назвах “Трудове братство” (Німеччина та Україна), “Рятувально-виховний заклад” (Рига), “сирітський інститут” (Росія, Україна), “сховище-притулок”, “дитячий осередок” (Санкт-Петербург), “сільськогосподарські притулки” (“жеденівські”, Росія), “дитячі будинки для безпритульних дітей воїнів” (Катеринославська губернія), “школа біля воріт лікарні”, “лікарсько-педагогічний інститут”, “жіноча рукодільна школа” (Київ), “денне сховище “Ясла” (Харків), “школа при будинку опіки” (Україна), “Хата дитини” (Полтава). З 1915 р. в Росії та Україні набули поширення “дитячі майданчики” і “дитячі будинки”.

Дефініціями понять другої групи, що використовувалися для конкретизації суб'єктів організації процесу виправного виховання впродовж досліджуваного періоду, можна вважати такі:

1. “філантропи”, серед яких найбільшого визнання здобули наукові праці та благодійницькі заклади Й. Базедова, Х. Вольке, І. Кампе, Х. Зальцмана, Х. Гутс-Мутса, Е. Траппа, А. Нимейера, Ф. фон Рохова, Аліса, Барда, Федера, Олів'є, Шпаціра;
2. “дитячі неделі”, соціальний інститут яких уперше вводиться у Швейцарії, а згодом набуває поширення в Англії;
3. “контр-метри”, що мали місце в історії реабілітаційної роботи такого зразкового виправно-виховного закладу на території Франції, як Меттрейська колонія (аналогом слід вважати посадові обов'язки батьків сімейств, старших братів);



4. “дитячі судді”, поширення яких пов’язане з виникненням такого соціального інституту з охорони і захисту дитинства, як *дитячі суди*, що мали місце спочатку в Північно-Американських Сполучених Штатах (штат Іллінойс), а згодом у Західній Європі та Російській імперії (Петербург, Москва, Київ, Харків);
5. *дядьки* (мали місце у Рукавишниківському притулку в м. Москві);
6. “*фостерні сім’ї*”, що приймали дітей на тимчасове утримування і виховання і були характерними для таких країн, як Англія, Німеччина, Північно-Американські Сполучені Штати.

Щодо характеристики понять і номенів третьої групи, слід зазначити, що власне спроби визначення поняття “*принципи*” (з лат. *principium* – “початок, основа”) в педагогічній лексикології знаходимо в наукових розвідках вітчизняних теоретиків загальної педагогіки (А. Бойко, Н. Волкова, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, Г. Троцько, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.). При розгляді принципів функціонування зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів, діяльність яких носила реабілітаційний характер, вважаємо за необхідне виділити такі:

- *павільйонний* принцип, що передбачав диференціацію дитячого колективу на сімейства, які мешкали в окремих будинках-павільйонах на певній відстані одне від одного. Найбільшого поширення набув на території західноєвропейських країн та Північно-Американських Сполучених Штатів. Його аналогом можна вважати поділ вихованців на *девізії* або *секції* (Бельгія);
- *конгрегатний* принцип, що передбачав загальне проживання і виховання дітей, які в разі необхідності лише тимчасово ділилися на групи, бригади або ланки для виконання певного виду діяльності (найбільше поширення отримав на території Російської імперії);
- принцип *шкільних класів* нічим не відрізнявся від структурування загального шкільного колективу, але належного поширення не отримав;
- принцип *спеціального і загального патронату* вимагав надання адресної допомоги випускникам виправно-виховних закладів (спеціальний патронат) або всім без винятку важким у виховному значенні та знедоленим дітям (загальний патронат).

Не зважаючи на поширену в педагогічній науці думку про внесок у відкриття методів виховання німецького педагога Й. Гербарта, є підстави вважати, що “*метод виховання*” (з грецьк. *metodos* – “шлях дослідження, пізнання”) в педагогічну термінологію вперше вводить німецький педагог Дейнгард у 1837 р. як “єдність мети і засобу”. Тому, характеризуючи четверту групу понять і номенів, зауважимо, що у практиці реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів чітко дотримання якоїсь класифікації цих методів відсутнє, хоча їхній зміст і специфіка використання дозволяють виокремити методи заохочення і покарання. Серед найбільш поширених методів покарання виявлені такі: 1) *покарання за типом природного наслідку*; 2) *метод обмеження*; 3) *тілесні покарання*; 4) *догана*; 5) *позбавлення відпустки*; 6) *позбавлення побачення з рідними*; 7) *робота в позаурочний час*; 8) *позбавлення матрацу та ковдри*; 9) *низька оцінка за поведінку*; 10) *навіювання*; 11) *передача суду*.

Модифікаціями методу обмеження виступали *обмеження в їжі* (утримання на воді та хлібі), *обмеження свободи* (перебування у темному карцері, триденне перебування у карцері, півгодинне стояння біля стіни, утримання в келійному відділенні, домашній арешт на свята, перебування в окремому приміщенні під суворим наглядом, трудова діяльність окремо від товаришів), *обмеження у спілкуванні* (товариський бойкот, відокремлення від колективу), *обмеження у праці, грі та святковому вбранні*. Заслужують на увагу методи покарання, що використовувалися М. Неплюєвим у “Воздвиженському трудовому братстві” неподалік від м. Глухова, окремі з яких можуть сприйматися сучасними дослідниками як прототип аналогів, що мали місце у практиці реабілітаційної роботи А. Макаренка: *зауваження*,

позбавлення місця за столом у їдальні, запис у “чорну книгу” та “шкільний щоденник”, догана “в колі” у суботні вечори.

Серед методів заохочення переважали такі:

1. емоційне схвалення успіхів;
2. максимально можливе розширення нахилів і здібностей;
3. знаки відмінності;
4. запис в особливі зошити, до яких заносили оцінку за гарну поведінку та успіхи в ремеслі;
5. видача робочої платні;
6. влаштування прогулянок за межі закладу (відвідування цирку, музеїв, міської ковзанки, концертів духового оркестру, народних читань);
7. відпустка до рідних;
8. позитивний приклад вихователя;
9. переведення до вищого розряду (відділення, сім’ї);
10. довіра;
11. дострокове звільнення (скорочення терміну перебування у виправно-виховному закладі);
12. збільшення розміру грошової допомоги після звільнення;
13. спільне оцінювання поведінки;
14. право на роботу в майстернях закладу на власну користь;
15. право носити у святкові дні власний одяг і взуття.

Щодо понять і номенів п’ятої групи, які уособлювали поєднання різних підходів до організації виправного виховання, зазначимо про поширення в реабілітаційній діяльності вітчизняних та російських виправно-виховних закладів ХІХ – початку ХХ ст. таких, як “виховання” та “опіка”. Якщо поняття “виховання” з його широким і різнобічним змістом (виховання домашнє, приватне, державне) має досить глибокі історичні корені, свідченням чого є історіографічні розвідки вітчизняних науковців (К. Астахова, В. Білоцерківський, В. Вихрущ, Л. Вовк, В. Греченко, М. Грушевський, Н. Гупан, Н. Дем’яненко, М. Євтух, С. Золотухіна, Л. Попова, О. Попова, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), то “опіка” мало станове значення. Здебільшого це пояснюється запровадженням із 1775 р. губернських приказів суспільної опіки як форми державного піклування про важких і знедолених дітей. З цього приводу в 20-х роках ХІХ ст. декабрист П. Пестель [2] відзначав становий зміст наведених понять, підкреслюючи, що процес виховання охоплював, у першу чергу, дворян, шляхетне юнацтво, а опіка (від рос. “призрение”) мало на увазі солдатських дітей, сиріт, безпритульних, тобто дітей незаможних батьків. Різні підходи до виправного виховання деталізовані також у роботах Дж. Локка, В. Одоєвського, П. Редкіна [3; 11; 12].

Для позначення факторів формування особистості дитини використовувалися поняття і номені (шоста група), що ввійшли в активну педагогічну лексику завдяки доробку В. Белінського (*виховання і зовнішні обставини*) [4], О. Герцена (*“кліматологічний” характер виховання, сутність якого полягає у зумовленості цього процесу інтересами і потребами епохи, суспільства в різні історичні часи, в різних народів і прошарків населення*) [5], П. Лесгафта (*єдність психічного і фізіологічного, вплив середовища та вправ на розвиток організму дитини*) [10], М. Чернишевського (*залежність розвитку людської природи від умов праці, побуту і виховання*) [18], К. Ушинського (*пріоритетна роль виховання у формуванні особистості*) [17].

Зазначимо, що для позначення прорахунків у вихованні дітей застосовувалися поняття і номені (сьома група), які отримали обґрунтування у працях О. Радищева (*“помилки виховання”*) [1], Ж.-Ж. Руссо (*“боротьба зі звичками”, “попередження вад”*) [15], В. Стоюніна (*“сімейне безладдя”, “хибне виховання”, “надмірна суворість”, “замкнутість батьків”*) [16]. Спробу виокремлення аберацій у поведінці і розвитку дітей знаходимо на сторінках педагогічних творів В. Белінського, І. Бецького, О. Герцена, М. Добролюбова,

Я. Коменського, П. Лесгафта, М. Новикова, М. Пирогова, Д. Писарєва, М. Шелгунова, Ф. Янковича.

Таким чином, можна дійти висновку, що становлення та розвиток реабілітаційної педагогіки як окремої галузі педагогічної науки найбільш інтенсивно відбувався впродовж XIX – початку XX ст. Свідченням цього є теоретичні засади і практика реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів вказаного хронологічного періоду, що збагатили педагогічну термінологію понад сотнею понять і номенів. Діапазон “термінологічного поля” реабілітаційної діяльності названих типів закладів представлений нами для зручності у вигляді класифікації, що включає сім груп понять і номенів, які використовуються для позначення назви того чи іншого виправно-виховного закладу, конкретизації учасників реабілітаційно-педагогічного процесу, принципів його функціонування, факторів формування особистості дитини та можливих прорахунків у вихованні.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі передбачають визначення наукових основ реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів упродовж XIX – початку XX ст., узагальнення законодавчої бази реабілітаційної діяльності цих закладів, обґрунтування теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів зазначеного хронологічного періоду.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антология педагогической мысли России первой половины XVIII в. – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.-Л., 1948. – 279 с.
5. Герцен А.И. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1990. – 363 с.
6. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН, 1952. – 735 с.
7. Кантор И.М. Педагогическая лексикология и лексикография. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
8. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 650 с.
10. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: В 5-ти томах. – М.: Физкультура и спорт, 1951.
11. Локк Дж. Сочинения: В 3-х томах. – М.: Мисль, 1985–1988.
12. Одоевский В. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 367 с.
13. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
14. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
15. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1969. – 703 с.
16. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 366 с.
17. Ушинский К.Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т. 1.
18. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1983. – 335 с.

**УДК 37 (09)**

**Фатєєва Е.М.**

### ***ДОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ***

Постановка проблеми. Для досягнення мети і розв’язання одного із завдань визначення перспектив розвитку центрів, факультетів і інших організаційних форм довузівської підготовки майбутніх студентів, запровадження у практику роботи

прогресивних ідей, теорій, технологій навчання, вдосконалення управління довузівською підготовкою необхідно здійснити ретроспективний аналіз діяльності освітніх закладів.

Реалізація принципу історизму в ході наукового дослідження дозволяє визначити здобутки, суперечності й недоліки існуючої системи довузівської підготовки майбутніх студентів та її основних компонентів, виявити умови функціонування, тенденції їх розвитку в сучасних соціально-економічних і політичних умовах функціонування країни, виявити фактори підвищення управління.

Основна частина. Освіта як система створювалась поступово і на початку цього шляху існували відокремлені елементи у вигляді навчальних закладів різних типів і різного рівня акредитації. Відповідно до завдання дослідження простежимо становлення і розвиток довузівської ланки системи освіти.

Так, у XVII–XIII ст. склалися певні педагогічні та дидактичні принципи навчання, освіта здійснювалась тільки за двома напрямками – академічним (гімназіях, кастових школах для дітей дворянства) і практичним (в училищах, школах для дітей нижчих верств суспільства). У дисертаційному дослідженні відзначається, що на той час тільки діти дворянства мали реальну змогу вступити до університету, підготовка до яких відбувалась у гімназіях, при яких були створені підготовчі курси до вступу у вищі школи та університети, що стали прототипом сучасних організаційних форм довузівської підготовки молоді.

Аналіз історичної, наукової літератури свідчить, що система довузівської підготовки тісно пов'язана з профілізацією навчання, відкриттям при вищих навчальних закладах в Україні ліцеїв, гімназій, шкіл, метою яких була підготовка учнівської молоді до подальшого навчання в системі вищої освіти. Поступово система довузівської підготовки стає більш організаційно структурованою; починають працювати бюро профорієнтації, профконсультаційні пункти, підготовчі курси (20–40 рр. XX ст.), підготовчі відділення (60-ті р. XX ст.), педагогічні класи, факультети довузівської підготовки (80–90 рр. XX ст.), інститути та центри довузівської підготовки майбутніх студентів (початок XXI ст.).

На початку XIX століття в умовах проведення соціально-економічних реформ у Російській імперії, з метою розв'язання існуючих проблем середньої та вищої освіти, відкриваються навчальні заклади з особливим статусом – ліцеї і гімназії вищих наук, а також перші заклади вищої освіти – університети.

Разом з удосконаленням структури освіти приділялась увага й змісту освіти. Перший Статут 1804 року і Статут 1828 року ставили за мету формування моральних якостей особистості, а саме: отримання юнацтвом знань, необхідних для подальшого вивчення наук в університетах, а разом з тим і загальної освіти, необхідної для вихованої людини.

Історико-теоретичний аналіз функціонування ліцеїв свідчить, що в XIX столітті в Росії ліцеї були "...привілейованими вищими навчальними закладами для дітей дворян, які готували державних чиновників для всіх відомств, головним чином для служби у Міністерстві внутрішніх справ. Вони мали різні статuti, різну навчальну спрямованість, але виховували інтелектуальну еліту держави, кращі представники якої вражали світ своєю геніальністю. Це були навчальні заклади, що давали закінчену енциклопедичну освіту. Перший ліцей в Росії – Царськосельський – був відкритий 19 жовтня 1811 року. Його ідеєю була підготовка високоосвічених державних чиновників" [1: 7].

У XIX столітті починають діяти ліцеї в Україні: Рішельєвський в Одесі (1817–1865 рр.), Волинський в Кременці (1818–1833 рр.) і князя Безбородька в Ніжині (1832–1875 рр.). У цей період діяльність ліцеїв була спрямована на розв'язання проблем вищої освіти України. За своїм статусом вони займали проміжне становище між гімназією, з одного боку, та університетом, з іншого [19: 15].

"Головними критеріями, які визначали особливий статус ліцеїв України означеного періоду, були: поєднання ознак середньої та вищої школи, наявність організаційних засад навчального закладу елітарного типу" [258: 7].

Тільки в 1849 році гімназії були приєднані до університетів, що й призвело до появи так званих підготовчих училищ, які готували до вступу в університет. Але мета їх діяльності

була неоднозначною, що й спонукало до їх профілізації. Одні з них на базі курсу правознавства готували майбутніх громадських чиновників, інші – завдяки введенню і вивченню поглибленого курсу математики і природничих наук готували майбутніх військових. І тільки треті, спеціальні, відділення виконували основну функцію гімназії – готували юнацтво до вступу в університети на основі вивчення гуманітарних наук.

Подальший соціально-економічний розвиток суспільства висвітлив практичну й теоретичну значущість природничих знань. Саме так, найбільша перевага Статуту 1864 року зводиться до визнання того, що тільки ті навчальні заклади здатні підготувати молодь до університетської освіти, в яких нерозривно поєднані обидві освітні ланки – гуманітарна й математично-природничка.

Теоретична розробка професійної і допрофесійної підготовки молоді не вирішувала всі питання практики. Початок ХХ століття позначений не тільки бурхливим розвитком промисловості, поглибленням розподілу праці, а й збільшенням випадків виробничого травматизму і великою плінністю кадрів. Саме це зумовило пильну увагу вчених і практиків до питань професійної орієнтації й професійного відбору молоді. Вперше думку про необхідність введення професійного відбору у практиці фахової підготовки висловив доктор Рот (1907, Берлін).

Практичне застосування професійного відбору на професії телефоністки та вагоновожатого здійснив директор психологічної лабораторії Гарвардського університету професор Г. Мюнстерберг, який започаткував психотехніку. Використовуючи тестові дослідження психофізичних якостей претендентів, він розробив методику професійного відбору на зазначені професії, завдяки чому різко скоротилась плінність кадрів і підвищилась продуктивність праці [14].

У 1919 році вийшла постанова НКО “Про організацію робочих факультативів при університетах”, в якій була акцентована увага на створення підготовчих курсів при університетах для робітників та селян. Метою цих курсів була підготовка їх до вступу у вищий навчальний заклад за короткий термін, надавши їм назви робітничих факультетів [15: 404].

У 20-х – 30-х роках ХХ ст. в Радянському Союзі широко проводилась профорієнтаційна робота. В усіх великих містах діяли бюро профорієнтації, профконсультаційні пункти, здійснювались перші наукові дослідження в цій галузі, видавались методичні матеріали з метою надання допомоги учням і молоді у виборі професії. Ті, хто виправдовував згортання профорієнтаційної роботи, твердили, що інтереси особистості, її нахили, здібності не відіграють у суспільному поділі праці тієї ролі, яку їм приписують, що ця подія просто визначається потребами суспільства у тих чи інших категоріях працівників. Молоді люди, усвідомлюючи необхідність, повинні йти працювати за вимогою суспільства. Головне тут — загальна готовність до праці, яку має виховати школа. Кожен може опанувати будь-яку професію, а інтерес до неї, якщо його немає спочатку, виникає в процесі самої праці [15].

Відбір на професію вчителя в 20-х – 30-х роках ХХ століття у Радянському Союзі було налагоджено на рівні вивчення особистості та діяльності. На жаль, засоби діагностики професійних здібностей і розроблені методики відбору не знайшли широкого застосування, що пояснюється недосконалістю діагностичного арсеналу, який вимагав значної кількості часу, поряд із великою суспільною потребою в висококваліфікованих кадрах.

У Постанові ЦК ВКП(б) від 12 квітня 1929 року “Про комплектацію педагогічних вузів” наголошувалося, що необхідно організувати заочне навчання для тих, хто вступає до педагогічних навчальних закладів. Цією постановою також було передбачено створення короткострокових (3–4 місяці) та тривалих (6–10 місяців) підготовчих курсів при педагогічних вузах та педагогічних технікумах з метою охоплення навчанням сільських районів [15: 418].

Так, С.Фрідман (1929), вказуючи на нерозробленість проблеми довузівської підготовки майбутніх учителів, наголошував, що аналіз вивчення особистісних якостей,

якими повинен володіти педагог, питання про форми, зміст, шляхи формування цих якостей є головним завданням, без вирішення якого не можна забезпечити освітні заклади необхідними кадрами [100: 41]. Створений ним банк кваліфікаційних характеристик праці педагога визначав спеціальний перелік педагогічних якостей: академічна підготовка, психолого-педагогічна підготовка, фахова, підхід до дітей, інтерес до життя учнів, товариськість і вірність, інтерес до педагогіки, щоденна підготовка до уроків, розвиток комунікативності та мовлення тощо.

Аналіз свідчить, що допрофесійній підготовці належну увагу приділяли психологи. На початку 40-х років ХХ століття у професійній психології інтерес дослідників поступово переходив від вивчення психофізіологічних якостей та особистісних психічних процесів майбутніх фахівців до дослідження їх професійних характеристик. Так, психолог Л.Н. Корнеєва визначила, що:

1. “Особливості особистості майбутніх спеціалістів, які стали професійно важливими якостями, можуть помітно впливати на успішність, надійність та інші об’єктивні показники професійної діяльності.

2. Особливості особистості майбутніх спеціалістів виступають важливими детермінантами їх професійного навчання, від яких залежить швидкість набування професійної майстерності.

3. Вплив особливостей особистості майбутніх фахівців та характеристик його професійної діяльності часто опосередковані такими важливими суб’єктивними показниками як задоволення працею, спілкування, емпатія.

4. У професійній діяльності, де надійність визначається психофізіологічними якостями або ж особливостями психічних процесів, їх роль все одно опосередковується мірою сформованості структури особистості, що забезпечує необхідний рівень саморегуляції поведінки” [94: 61–84].

Історичні документи свідчать, що інтерес до вчительства, його педагогічних, професійних і соціальних проблем ніколи не згасав як з боку державних органів, учених-теоретиків, практиків, так і з боку суспільства загалом. У прийнятому Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 році Законі “Про зміцнення зв’язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти” [15: 53] наголошувалося на потребі підготовки необхідної кількості висококваліфікованих учителів. У зв’язку із введенням загального восьмирічного обов’язкового навчання, організацією шкіл-інтернатів і шкіл з подовженим днем, розширенням мережі вечірніх (змінних) шкіл робочої та сільської молоді потреба в кадрах та вихователях значно зросла. Але вивченню потреби шкіл у педагогічних кадрах з метою прогнозування їх підготовки, необхідна увага у цей час не приділялась. Так, на початку 60-х років ХХ ст. державні й партійні органи СРСР розглядали забезпечення загальноосвітніх шкіл учительськими кадрами.

На основі аналізу стану забезпечення загальноосвітніх шкіл кваліфікованими вчительськими кадрами і врахування існуючих недоліків, наприкінці 60-х років держава приймає рішення усунути серйозні недоліки в плануванні і підготовці педагогічних кадрів.

З метою підвищення рівня загальноосвітньої підготовки робочої і сільської молоді, створення їй необхідних умов для вступу до вищих навчальних закладів була прийнята постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 20 серпня 1969 року “Про організацію підготовчих відділень при вищих навчальних закладах”, де передбачалось проведення навчальних занять на денній та заочній формах навчання [15: 439].

На підготовчі відділення приймали осіб із закінченою середньою освітою, які мали стаж роботи не менше одного року. Навчальні заняття проводились на денній, вечірній та заочній формі. Створювалися ці відділення при наявності не менше, ніж 100 слухачів, які навчалися з відривом від виробництва. Строк навчання з відривом від виробництва складав 10 місяців, без відриву від виробництва – 8 місяців. Особи, які закінчували підготовчі відділення та успішно витримували випускні іспити, зараховувалися на перший курс вищого навчального закладу без вступних випробувань. На підготовчих відділеннях працювали

викладачі вищих та середніх спеціальних закладів, а також кваліфіковані вчителі середніх шкіл. Підготовчі відділення при вищих навчальних закладах стають традиційною формою довузівської підготовки абітурієнтів. За своєю метою підготовчі відділення розвивали у потенційних абітурієнтів бажання до майбутньої професійної діяльності, формували відповідні уміння та навички [15: 439].

Саме тому значний доробок учених-педагогів присвячено організації навчання молоді на підготовчих відділеннях. У дослідженнях В.Вуколова, П.Гончарук, Г.Жовтої, К.Коновалової, О.Линенка, Махмудова Туйчі, Л.Ройко проаналізовано систему роботи таких відділень, умови їх ефективної діяльності, визначено коло невирішених питань. До загальних проблем підготовчих відділень дослідники відносять: критерії комплектування контингенту слухачів, дидактичні основи навчання, поєднання загальноосвітньої і початкової професійної підготовки слухачів [4; 6; 7; 10; 11; 13; 16]. Так, у працях В.Вуколова та П.Гончарука уперше здійснено історико-педагогічний аналіз роботи підготовчих відділень на прикладі підготовчих відділень педагогічних вузів, висвітлено специфіку професійної орієнтації робочої молоді на педагогічну професію, визначено педагогічні умови професійної орієнтації робочої молоді і слухачів підготовчого відділення на вчительську професію, а саме:

- мотивація вибору вчительської професії;
- спільна діяльність педагогічних вузів, органів народної освіти і підприємств з відбору молоді на педагогічні професії;
- професійно-педагогічна спрямованість змісту навчально-виховного процесу підготовчого відділення;
- підвищення рівня та якості знань слухачів підготовчих відділень;
- цілеспрямована робота факультетів, кафедр викладацького колективу з професійної орієнтації й адаптації слухачів до навчання у вищому навчальному педагогічному закладі;
- обов'язкове введення пропедевтичного спецкурсу з основ педагогіки й педагогічної етики у профорієнтаційній роботі зі слухачами [4: 46].

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття допрофесійну підготовку майбутніх учителів вивчають і розглядають як складову безперервної педагогічної освіти. У постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 15 травня 1984 року “Про заходи удосконалення підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічного навчання і покращенню умов їх праці й побуту” пропонувалося приділяти більшу увагу підготовці майбутніх учителів. Тоді у практиці довузівської підготовки поширення дістали так звані педагогічні класи. У 1989 році був підготовлений проект програм для таких класів. Вивчення основ професійно-педагогічної культури в даному випадку пропонувалось проводити за рахунок годин, відведених на трудове навчання. Організація педагогічного процесу в педагогічних класах будувалась на принципах співробітництва і співтворчості, готували їх у вищому навчальному педагогічному закладі бути організаторами спільної діяльності, орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях, постійно підвищувати рівень педагогічного мислення. Основною формою навчання в них був урок. Ураховуючи те, що навчання в класах являло собою перехідну ланку до навчання у вищому навчальному закладі, в них широко використовувався лекційний курс і семінарське заняття.

Аналіз теорії і практики організації довузівської підготовки, профорієнтаційно-педагогічної роботи свідчать, що найбільш оптимальною за кінцевим результатом її форми є факультети майбутнього вчителя. Порівняльний аналіз діяльності таких факультетів у педагогічних вищих навчальних закладах ближнього зарубіжжя дає підставу визначити їх структуру й функціональні завдання. Основними напрямками його діяльності є: рання профорієнтаційно-педагогічна робота, підготовка і відбір молоді, яка має нахил до роботи з дітьми, організація методичної і практичної допомоги учням шкіл та інших навчальних закладів у їх самостійному оволодінні педагогічними поняттями, провідними ідеями, технологією підготовки до вступу у вищий навчальний заклад.

На початку 90-х років загальну освіту починають розглядати з позицій біоцентризму, природовідповідності особи до вимог і потреб суспільства на основі розвитку окремих теоретичних ідей Б.Ананьєва, П.Бургина, Л.Виготського, А.Макаренка, Г.Сковороди, В.Сороки-Росинського, В.Сухомлинського та інших прогресивних діячів педагогіки [2; 3; 5; 12; 8; 17; 18]. Зокрема, освіту розуміють як процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху, на саморозвиток особистості. При такому розумінні освіти стратегія пошуків педагогічних технологій стає стратегією розвитку особистості під впливом соціального середовища – сім'ї, дитячого дошкільного закладу, школи, профтехучилища, вищого навчального закладу, системи підвищення кваліфікації і перепідготовки, післядипломної освіти, неформальної освіти, громадських інституцій, на всіх етапах розвитку особистості.

Визначенню стратегій становлення і розвитку особистості учня, студента присвячено більшість наукових досліджень, що проводять в Інституті педагогіки АПН України, Київських і Харківських вищих навчальних закладах; Миколаївському, Одеському, Полтавському, Сімферопольському, Херсонському університетах. Дослідники приділяють увагу розробці ефективних умов безперервної освіти учнівської молоді на всіх її етапах. Дослідження проблем довузівської підготовки майбутніх студентів присвячені розгляду переважно організаційних аспектів.

Аналіз практики свідчить, що найбільш типовою доуніверситетською формою підготовки молоді є так звані підготовчі відділення і підготовчі курси. Ці форми відрізняються організацією навчального процесу слухачів і подібні за завданнями. Підготовчі відділення – це форма підготовки школярів, випускників шкіл до вступу у вищі навчальні заклади на базі відповідного навчального закладу з регламентованим дидактико-методичним забезпеченням. Форма навчання – денна, заочна, дистанційна. Підготовчі відділення мають на меті підвищити якість знань майбутніх абітурієнтів, створити їм переваги при вступі (випускні экзамени, за бажанням абітурієнта, вважаються вступними). Термін навчання на підготовчому відділенні – 10 місяців. Підготовчі курси передбачають оглядовий характер навчального матеріалу і мають термін навчання від 2-х тижнів до 2-х місяців.

Вивчення і аналіз функціонування такої форми підготовки молоді на прикладі роботи підготовчих курсів при Таврійському національному університеті імені В.Вернадського дозволяє зробити певне узагальнення.

Не дивлячись на назву, означена вище організаційна форма підготовки за структурою виконує функції підготовчого відділення. Форма навчання молоді на курсах – тільки денна. Заняття проводяться два рази на тиждень, загальною кількістю 10 годин. Викладачі курсів є працівниками цього навчального закладу. Форма контролю поточна. Планування роботи викладачів здійснюється довільно з урахуванням діючих “Програм для вступників у вищі навчальні заклади”. Випускні экзамени, за бажанням слухачів, зараховуються як вступні. В управлінському аспекті підготовчі курси не є автономною структурою, тому що на різних етапах розвитку їх очолювали викладачі кафедр університету. Аналіз ефективності роботи даних організаційних форм довузівської підготовки свідчить про репетиторську спрямованість навчання. Такий підхід до підготовки молоді спостерігається у діяльності більшості проаналізованих у процесі дослідження вищих навчальних закладах. Профорієнтаційні і профадаптаційні завдання не висуваються, що не дає змоги прогнозувати ефективність роботи довузівських форм навчання.

**Висновок.** Історико-ретроспективний аналіз мети, змісту, організаційних форм підготовки учнівської молоді до навчання у вищих навчальних закладах дозволяє зробити висновок про те, що вона має свою історію, особливості, характерні ознаки, умови виникнення та розвитку. Аналіз практики дозволив виявити наявність різноманітних педагогічних систем довузівської освіти у різні історичні періоди становлення й розвитку України, що відрізнялися змістом діяльності, організаційною формою, профільною спеціалізацією, назвою, кадровим, матеріально-технічним і інформаційним забезпеченням.



Мета діяльності таких інституцій співпадала й полягала у підготовці учнівської молоді до вступу у вищі навчальні заклади за обраною професійною спеціалізацією.

У процесі дослідження класифіковано організаційні форми довузівських інституцій і зроблено висновок, що вони функціонують як структурні компоненти вищих навчальних закладів, закладів середньої освіти, неперервної освіти; як освітні інституції, в яких частину функцій реалізують заклади середньої освіти, а іншу частину вищі навчальні заклади і зазнали суттєвих змін у змісті, формах, методах і технологіях навчання слухачів у сучасних умовах відповідно до реформаційних процесів у системі освіти, розбудовою різних галузей народного господарства та досягнень наукової думки.

Вивчення і аналіз функціонування різних форм довузівської підготовки дозволяє виявити загальні ознаки їх організації. Кожна з них являє собою множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, тобто основних базових характеристик педагогічної системи, сукупність яких утворює факт її наявності і відрізняє від усіх інших систем.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алхімов В.М. Ліцей в системі освіти України. Монографія – Донецьк, 1996. – 216 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
3. Бургин П.С., Степенко Г.В. Система безперервної освіти і перебудова школи // Педагогіка.– К.,1991.– Вип. 30.– С. 3–10.
4. Вуколов В.Н. Пути оптимизации обучения на подготовительном отделении педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – АГУ. – Алма-Ата, 1981. – 24 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 319 с.
6. Гончарук П.Л. Педагогические условия ориентации рабочей молодежи и слушателей подготовительных отделений педвуза на профессию учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1983. – 21 с.
7. Жовтя Г.Н. Подготовительные отделения в вузах: вчера, сегодня, завтра // Проблемы высшей школы. Республ. научно-метод. сб. Вып.74. – К.: Вища школа, 1991. – С. 14– 19.
8. Іванько І.В. Філософія і стиль мислення Г.Сковороди.–К.: Наук.думка, 1983.– 270 с.
9. Коновалова К. Проблеми підготовчого відділення // Рідна школа. – 1995. – №7– 8. – С.70.
10. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С.Петербургского ун-та, 1991.– С.61– 84.
11. Линенко А.Ф. Єдність довузівської та вузівської підготовки майбутніх учителів // Педагогіка і психологія – 1995.– №3. – С.168–171.
12. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта: Пед. соч.: В 8т. – М.: Педагогика, 1983. – С.224.
13. Махмудов Туйчи. Организация учебно-воспитательного процесса на подготовительных отделениях вузов / На материале работы педвузов Таджикской ССР и Таджикского госуниверситета им. В.И. Ленина: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ташкент. гос. ун-т. – Ташкент, 1979. – 22 с.
14. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. – М.: 1914. – 52 с.
15. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг./ Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И.Пузырев, Л.Ф. Литвинов.–М.: Педагогика, 1974. –560 с.
16. Психологія: Підручник для педагогічних вузів. За ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа 1968. – 571 с.
17. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М.: 1991. – 239 с.
18. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибрані твори. В 5-ти т.–Т.5.– К.: Рад школа, 1997.– С.80– 96.
19. Чуйко С.М. Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.) Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 – Тернопіль, 1999. – 19 с.

## **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КЛУБІВ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ**

Останнім часом науковці (соціологи, психологи, педагоги, культурологи) досить часто звертаються до проблеми впливу дозвіллевого часу школярів на їх особистісний розвиток. Це пояснюється зміною ціннісних орієнтацій молоді, які проходять, як правило, під час дозвілля. Примітивізація свідомості (І.Д.Бех, Д.І.Фельдштейн), яка позначена такими явищами, як агресивність, жорстокість, цинізм викликають занепокоєння громадськості. Визначаючи дозвілля школярів як важливий простір особистісного розвитку в сучасних соціокультурних обставинах, ми вважаємо, що історико-педагогічний розгляд і аналіз такої форми дозвіллевого часу як клуб допоможе реформувати цю галузь виховної взаємодії з дітьми, надасть можливість здійснювати особистісно значущий вплив на розвиток особистості, що і є **метою статті**.

Серед різноманітних форм дозвільної діяльності школярів (масових, групових, індивідуальних) особливий інтерес, з точки зору виховних можливостей, має клуб.

В.І.Даль у тлумачному словнику дав таке визначення клубу: "...зібрання, постійне товариство, яке збирається у певному приміщенні для бесід та розваг".

В енциклопедичному словнику (1980) клуб трактується як: "громадська організація, добровільно об'єднуюча групи людей з метою спілкування, пов'язаного з особистими інтересами, а також для відпочинку та розваг".

Дитячий клуб, як форма організації дітей, своє теоретичне оформлення отримав у кінці XIX ст.

Поява перших дитячих клубів відноситься до початку XX ст. Прагнення прогресивної інтелігенції до демократичного виховання стало основною причиною виникнення руху по створенню дитячих клубів.

Праобразами дитячих клубів були на початку XX ст. дитячі майданчики, "дитячі збори", дитячі клуби педагогічних товариств і гуртків, скаутських організацій та ін.

Ідея майданчиків, "дитячих зборів" привабила передових педагогів можливістю розвинути духовні сили дітей, їх активність і творчість.

Суттєво вплинула на становлення і розвиток клубного руху теорія вільного виховання. Представники теорії вільного виховання відстоювали ідею про необхідність розвитку інтересів дітей, їх здібностей, самостійності й активності.

Теоретичне обґрунтування клубної роботи з дітьми знайшло практичне застосування у дослідженні С.Т.Шацького і А.У.Зеленко, петроградській "республіці ШКІД" (В.Н.Сорока-Росинський), школі-комуні ім.П.Н.Лепешинського (директор М.М.Пістрак), у школі-комуні та дитячому містечку в Одесі (керівники С.М.Рівес і Н.М.Шульман), у колонії ім.О.М.Горького, створеній А.С.Макаренком, в Павлівській школі В.О.Сухомлинського.

С.Т.Шацький, який зробив чималий внесок у клубний рух, на основі вивчення вільних дитячих організацій, підкреслював, що "основна ідея дитячого клубу – створення центру, де організується дитяче життя відповідно з вимогами, що випливають з дитячої природи". Виникають такі центри, на його думку, в силу необхідної потреби "учитись жити, пристосовуватись до життя" [5: 258]. Найбільш значними серед дореволюційних дитячих клубів були клуби С.Т.Шацького. Він констатує, що ідея дитячого клубу більш широка та глибока, ніж ідея клубу дорослих.

У дитячому клубі повинні бути надані усі можливості навчатися життю. Він повинен бути живим, гнучким, безпрограмним, і особи, що працюють у клубі, мають відрізнитися рухливістю орієнтування. Те, що дітям властива нездоланна потреба вчитись жити, зобов'язує до внесення живого життя у справу дитячого клубу [5: 258–266].

Клуб приваблював С.Т.Шацького перш за все можливістю організувати спілкування дітей. Спочатку діти об'єднувались за принципом товариства. Поступово,

глибше вивчаючи психологію дітей та аналізуючи ефективність клубного впливу, С.Т.Шацький приходить до висновку про необхідність розвивати в клубі інтереси дітей. У результаті з 1908 року в клубах автора ідеї почався новий етап. Зміст роботи значно поглибився: діти приходили займатися цікавою для них справою. Робота за інтересами базувалася на самодіяльності, творчій активності дітей, на їх спілкуванні один з одним.

У клубах С.Т.Шацького був визначений основний принцип виховання – індивідуальний підхід до учасників клубу з метою розвитку інтересів і здібностей дітей.

Питання соціальної освіти і виховання особливо гостро встали після громадянської війни. Органи народної освіти почали реорганізацію школи, а ідея соціального у вихованні найбільш повно втілилась у створенні клубів для дітей. Дитячі клуби створювались по всій країні.

У 20-ті роки ХХ століття ідея клубних об'єднань для дітей отримала педагогічне обґрунтування [2; 3]. Автори (А.Родін, С.Пфейфер, В.Правдін, К.Львов і ін) розглядають цілі, значення, зміст, принципи керівництва та інші питання.

Аналізуючи мету і значення дитячого клубу, С.І.Пфейфер пише: “Дитячий клуб перш за все прагне до того, щоб дитина відвідувала його, керуючись власним потягом. Він прагне дати їй те законне дитяче щастя, те “бажане, сповнене світлом любові, велике домашнє вогнище”[2: 12], про яке говорив К.Д.Ушинський. Все, що оточує дитину в клубі, повинно цьому сприяти – весь устрій життя і вся внутрішня обстановка. В особі своїх керівників дитина повинна знайти близьких їй людей, які люблять її та знають її думки, які чітко прислуховуються до її різноманітних інтересів і запитів”.

До основних принципів педагогічного керівництва автор відносить:

- вільне, без примусу перебування дитини в клубі;
- педагоги-організатори прагнуть “непомітно для дитини” залучити її до організованого життя і зробити для неї (дитини) “природним, зрозумілим, неминучим” виконання всіх вимог дисципліни та порядку.

У змісті виховної взаємодії з дітьми автор рекомендує диференціювати групи залежно від рівня загального інтелектуального розвитку, віку та виявленої дітьми схильності до того чи іншого виду діяльності.

Клуби розглядалися як “своєрідні провідники педагогічного впливу на дітей”, тому був затверджений досить великий штат вихователів. Педагог виділявся на кожні 20-25 дітей, що відвідували клуб. Клуб стає масовою дитячою установою.

Яким же був клуб цього періоду? Звичайно, такий клуб розташовувався у приміщенні з декількома кімнатами. Педагоги особливої увагу звертали на створення затишку в клубі. У всіх дітей були членські квитки, але вони не платили внесків. Вони існували скоріше для обліку дітей. Внутрішня структура клубу була такою: усі діти поділялися на вікові групи, у кожній був керівник – вихователь, що брав участь у всіх справах і починаннях дітей. Поряд з ними створювалися гуртки за інтересами, де займалися діти з різних вікових груп. Вони мали змогу займатися в одному, двох або декількох гуртках. Кожен гурток мав педагога-інструктора. Іноді в клубах поділяли дітей тільки на вікові групи або тільки по гуртках. У клубах також проводилися бесіди, читання вголос, екскурсії, прогулянки, свята, ігри. Усю клубну роботу вихователі прагнули побудувати на дитячому самоврядуванні. Основними органами, що регламентували клубне життя, були регулярно проведені збори, де дітьми разом з керівниками вирішувалися питання життя клубу, обговорювалися помилки і провини окремих дітей, вироблялися традиції клубу. Кожна група обирала старосту.

Особлива увага зверталася на залучення до роботи клубу батьків. Тому педагоги і керівники клубів відвідували родини гуртківців і розмовляли з батьками. У свою чергу діти бували в гостях удома керівника клубу. Подібні відвідування вихователів і дітей удома створювали дружні взаємини, дозволяли краще вивчити дітей і відповідно впливати на них. Багато клубів на літо виїжджали в літні табори.

Таким чином, ми бачимо, що в основі організаційної структури клубів цього періоду був розподіл на групи: вікові або за інтересами, членство, постійний час роботи клубу.

Клуби показали, що вони здатні розвивати активність, самостійність дітей. Самоврядування створювало таку атмосферу, при якій члени клубу почували себе учасниками загальної справи. Активне спілкування, самостійність школярів повною мірою можуть проявлятися тоді, стверджували керівники клубів, коли робота буде побудована з урахуванням запитів, інтересів дітей. Педагоги відчували специфічність клубу, де, на відмінну від школи, кожний міг займатися тим, що було йому цікаво.

Необхідно було розвивати творчі здібності кожної дитини, що прийшла до клубу. Тому однією з найважливіших задач вважалося уважне вивчення дитини, спостереження за нею у клубі, вивчення середовища, в якому живуть діти: родини, школи і т.д.

Поставивши питання про вивчення і розвиток дітей у клубі, педагоги-практики прийшли до несподіваних висновків: “Клуб виходить з дитячих інтересів, але якщо ґрунтуватися на запитах дітей, гнучких й еластичних, то чи можна створити фіксовані програми клубної роботи?” – запитували вони [3: 24]. Велика частина педагогів у той період вважала, що клубні заняття повинні бути безпрограмними.

Клуб же не міг існувати без програми. Педагоги, не маючи клубних програм, природно, зверталися до шкільного. Розповсюджена в ті роки педагогічна практика комплексних програм була притягнута й у клубну роботу. Впроваджуючи комплексну програму занять, педагоги не давали простору для розвитку інтересів, звужували цю роботу рамками обраної теми.

Прагнучи до упорядкування діяльності установ соціального виховання і вишукуючи найбільш ефективні засоби впливу на дітей, відділи народної освіти запропонували в 1920-1921 році створити школи подовженого дня. Після уроків усі учні займалися у своєрідних клубах, де існували вікові групи для підготовки домашніх завдань. Заняття в гуртках носили характер:

- а) репетиційний (математика, іноземна мова й ін.) – для невстигаючих учнів;
- б) пізнавальний (літературно-драматичні, історичні й ін.);
- в) розважальний (розвиток учнів фізично і естетично – пластика, ритміка, гімнастика, танці, музика).

Клубні заняття в школах подовженого дня визначили розвиток шкільних учнівських клубів.

У 20-ті роки створювалися так звані школи-клуби, які намагались розв’язати задачі освіти одночасно з загальним творчим розвитком дітей, але на практиці механічно об’єднали шкільні й клубні заняття.

Розвиток дитячих клубів у 20-і роки пов’язаний з поширенням дитячого руху, організацією піонерів. На вибір і характер форм і методів роботи піонерів значною мірою вплинув досвід виховної клубної роботи з дітьми.

Підтримуючи клуб і клубне виховання, у 1925 році колегія Наркомосвіти запровадила в школах так званий “Клубний день” – день, вільний від занять звичайного типу і цілком присвячений позакласній гуртковій роботі.

Діти – учасники клубів – поєднувалися в групи за віком, а бажаючі могли займатися ще в різних гуртках. Організація гуртків дозволяла зберегти специфічну особливість клубу – роботу з виявлення інтересів школярів.

Поширення дитячих клубів у школах в ті роки викликало широке обговорення питання про специфічність клубного виховання. Школа має визначену програму та вимагає обов’язкового для кожного школяра відвідування. Тому вона не завжди може планувати свою роботу згідно з індивідуальними властивостями кожного. Клубні ж заняття засновані на виявленні інтересів, добровільності вибору занять. Завдання керівника – перетворити зацікавленість у глибокий інтерес.

Більшість педагогів вважали, що клуб доповнює школу, зберігаючи специфічність свого виховного впливу. Головним у клубі визнавалося те, що він розкриває найширші можливості перед кожним, дає простір розвитку індивідуальних здібностей.

З розвитком піонерського руху воно усе більше проникало в діяльність клубів. “Піонерізація” клубної роботи привела до визначеної диспропорції: піонери, жовтенята стали “хазяїнами” клубу. Піонери тих років, охоплені ентузіазмом соціалістичного будівництва в країні, були настільки сильно захоплені виконанням суспільно корисних справ, що не могло бути і мови про клубну роботу, не пов’язану з цими справами.

У 1926 році VII з’їзд ВЛКСМ порушив питання про державне будівництво єдиних дитячих клубів із майданчиками, що повинні були стати головними пунктами позашкільної роботи з дітьми. Дитячий клуб поєднував дітей за принципом товариства. На першому етапі виявлялися інтереси учасників, прищеплювалися колективістські навички. Потім учасників поєднували в гуртки за інтересами, у яких удосконалювалися знання у певній сфері інтересів. На третій стадії готувалися піонери-інструктори для роботи з молодшими дітьми.

Таким чином, клуб у перші роки радянської влади пройшов етапи: “клуб – домашнє вогнище”, “клуб – школа”, “клуб – частина піонерської організації”.

У 30-і роки завершується становлення дитячого клубу, визначається його місце в системі виховання. Наступний розвиток дитячих клубів був спрямований на поглиблення діяльності й уточнення структури цієї виховної установи.

У 50-і роки клуб став установою з постійно мінливою аудиторією дітей і підлітків, що вплинуло на зменшення його виховного впливу. Клуб з установ дітей, основним принципом якого була самодіяльність учасників, перетворювався в установу, що обслуговує дітей.

На початку 60-х років клубний рух активізувався. Було затверджене положення про юнацькі клуби, по країні поширюється комунарський клубний рух.

У 70-ті роки розгортається робота з вивчення інтересів та потреб підростаючого покоління у вільний час.

Велике значення позашкільній освіті приділяв В.О.Сухомлинський. “Людина, яка зустрічається з учнями, лише на уроці..., не знає дитячої душі, а хто не знає дитини, не може бути вихователем”. Для такої людини за сімома печатками закриті думки, почуття та прагнення дітей [4: 29–30].

Заняття дітей у позакласний час В. О. Сухомлинський вважав важливою умовою розвитку індивідуальності дітей: “Задатки та обдарованість дитини розкриваються лише при умові, якщо у неї кожного дня є час для занять улюбленою працею за своїм вибором...”, дитина повинна мати вільного часу стільки, скільки вона витрачає на уроки у школі. Особливо це важливо у старшому віці [4: 17].

У Павлівській середній школі, у якій кожного року навчалося від 550 до 600 дітей, кожен учень у позашкільний час міг знайти собі заняття не в одному, а у двох чи декількох гуртках – настільки розвиненою була система позакласної роботи. У Павлівській середній школі з успіхом функціонували гуртки: автоматики та радіоелектроніки, юних конструкторів, три гуртки народної вишивки, драматичний гурток, 12 літературно-творчих гуртків, театр казки, декілька гуртків художнього читання, декілька гуртків юних дослідників, юних натуралістів та інші.

Необхідність залучати учнів у такі форми роботи Сухомлинський бачив у прагненнях дітей самоутверджуватись, знайти себе у якій-небудь діяльності. В.О.Сухомлинський підкреслював широкі можливості позакласних об’єднань.

Кожна людина має свої духовні запити та інтереси, та немає такого універсального колективу, у якому усі вони могли знайти певне задоволення. Задовольнити їх можна лише при умові, що духовне життя кожного вихованця проходить у декількох колективах, до того ж кожен з них має свої специфічні цілі й погляди на сферу діяльності. В одному колективі задовольняються інтереси, пов’язані з інтелектуальним розвитком, у другому вихованець розвиває естетичні нахили, у третьому його об’єднує з товаришами спільність творчої праці, четвертий колектив створюється самими школярами для організації дозвілля і т.д. Багатогранність колективних зв’язків забезпечує справжню самодіяльність [4: 26].

У 80-ті роки В.В.Полукаровим проаналізовані особливості підліткових клубів. Основний феномен клубу, як форми об'єднання підлітків, полягає у створенні реальних умов для виявлення і розвитку індивідуальних можливостей кожного, шансу реалізувати себе.

На думку В.В.Полукарова [1: 13], своєрідність клубних об'єднань визначається наступними факторами:

- діяльність, що здійснюється засобами, які вимагають багатої уяви, винахідливості, нестандартного мислення;
- керівник має бути особистістю досить обдарованою, творчою;
- міжособові відносини, що характеризуються багатством індивідуальностей (кожен школяр привносить свої цінності, уявлення, кожний по-своєму виражає і відстоює свої погляди і переконання).

Серед причин розпаду клубів або перетворення їх в елітні співтовариства В.В. Полукаров [1: 16] виділяє наступні:

- клубні об'єднання створюються без обліку соціально-економічних і психолого-педагогічних умов;
- слабо вивчається і поширюється досвід роботи кращих клубів;
- погано розроблена методика клубної роботи і широко застосовується перенос традиційних шкільних позакласних форм у сферу клубу;
- недостатньо знань про специфіку спілкування з підлітками, старшокласниками у вільній, неорганізованій обстановці;
- невміння виявляти інтереси, схильності, потреби школярів і оперативно реагувати на молодіжні запити, що постійно розвиваються [1: 19].

Автор класифікує клуби на дві групи: багатопрофільні (поліклуби) і однопрофільні (моноклуби).

Багатопрофільні клуби – це великі творчі центри з різноманітними гуртками, спортивними секціями, майстернями, ігротеками, на базі яких організується безліч конкретних видів діяльності. Характерною рисою поліклубу є наявність у ньому колективу вихователів – педагог-організатор, директор клубу, керівники окремих творчих груп, тренери. Є можливості для колективного педагогічного пошуку, об'єднання зусиль. Зміст життя поліклубів не тільки досить різноманітний, але й динамічний, мінливий. Окремі види діяльності можуть згодом загасати або зовсім зникати, а інші – виникати і розвиватися. Розвиток кожного творчого співтовариства – це чергування періодів спадів і злетів у діяльності і відносинах. Ці спади і підйоми визначаються психологічними особливостями дитячого колективу. Вони пов'язані з виникаючими проблемами, від розв'язку яких залежить ефективність виховних впливів і життєздатність колективу.

Моноклуби представляють собою невеликі за чисельністю, масштабах діяльності профільні клуби. Це об'єднання юних фотолюбителів, моделістів, філателістів і т.д. Для дітей головне – щоб було місце, де можна збиратися. У моноклубі поєднуються звичайно учні різного віку, але з подібними потребами, схильностями, з різним рівнем умінь і навичок, але з установкою на конкретні творчі досягнення в спільній і індивідуальній діяльності.

Для моноклубів характерні проблеми:

- небезпека виявитися замкнутим, камерним, елітним об'єднанням. З одного боку, певна корпоративність необхідна, щоб знайти лице, з іншого боку – важливий вихід за рамки своїх специфічних інтересів;
- оптимальний кількісний і віковий склад колективу. Треба уникнути міжвікової відчуженості, а часом і конфронтації. (Як з'ясували психологи, при різниці у віці більш чотирьох років порушуються міжособистісні контакти). При порушенні міжособистісних контактів слабшає творча взаємодія.

Для того, щоб розглянути, що представляє клуб підлітків, юнацтва у сучасних умовах, необхідно звернутися до аналізу понять “об'єднання молоді”, “дитячі товариства”.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Полукаров В.В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение. – М., 1988. – 80 с.
2. Пфейфер С.И. Детский клуб: его значение, цель и организация. – М., 1925. – 137 с.
3. Родин А., Марц В. Клубы для детей и подростков. – М., 1919. – 212 с.
4. Сухомлинский В. Избранные пед.соч. в 3-х т. – Т.2. – М., 1980. – 640 с.
5. Шацкий С.Т. Избранные пед. соч. в 2-х т. – Т.1. – М., 1980. – 408 с.

***РОЗДІЛ 4***

***ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ПИТАННЯ  
В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ***



*INTERNET CONSTRUCTIVIST POTENTIALS*

Статтю Н. Бабич та С. Ірович присвячено аналізу питання про потенційні можливості використання мережі Інтернет у педагогіці. Зокрема автори приділяють увагу проблемі впливу сучасних інформаційних і комунікаційних технологій на суспільство, наводячи приклади як позитивних, так і негативних наслідків цього процесу. Автори намагаються з'ясувати роль інформаційних і комунікаційних технологій, особливо мережі Інтернет, у процесі сучасних трансформаційних змін у сфері навчання та викладання, причому потенційні можливості використання мережі Інтернет аналізуються відповідно до основних принципів конструктивізму. Автори пропонують конструктивістську модель викладання як ключове припущення ефективності застосування Інтернету з освітньою метою. Інтернет розглядається як джерело знань, засіб навчання та специфічне комунікаційне навчальне середовище, яке надає можливості більш гнучкого підходу до процесів навчання та викладання. Також у статті вивчаються ролі студентів та викладачів у процесі навчання за допомогою мережі Інтернет та розглядається поняття комп'ютерної грамотності та шляхи розвитку цієї компетенції у викладачів і студентів.

*Social and Educational Internet potentials: from enthusiasm to distrust*

Information and communication technologies (ICT) transform contemporary man's all walks of life: economy and politics, culture, mass and personal communication... Although the technical term ICT does not exclusively refer to the Internet, in this paper we deliberately use this particular one as a sort of paradigm to ICT. Reasons for that are as follows: expansion and dominance of the Internet over other media; the fact that the Internet incorporates both interpersonal and mass communication along with one-way and two-way influence of the participants; experiencing the Internet as "psychological space"; visitors' behaviour as a result of complex interaction of distinctive personality features and cyberspace characteristics; a wealth of Internet educational potentials; congruence of Internet with The (socio)constructivist approach to learning/teaching. We find essential to point out the understanding of possible social ICT influences, especially the Internet, which rank from technological determinism to instrumentalism. Technological determinism is a belief that ICT, especially the Internet, will automatically result in the individual and social changes. On one hand, it is optimistically believed that the Internet will contribute to prejudice overcome and social privileges (Barlow, 1996), stir up and establish democracy, individual freedom and equality (Ess, 2002; Winkel, 2001). However, positive influence is not made directly. Warshauer (2000) explains the mechanism of ICT's indirect influence, especially the Internet, in the following way: better information access, greater possibility of communication and opinion exchange develop individual's autonomy. In such a way they become less susceptible to the arbitrary control from the "above" and therefore conquer larger area of freedom. On the other hand, some authors (Pederson, 2001; Talbott, 1995; Clarke, 1994; Pannabecker, 1991) predict destructive potentials of the Internet, such as excessive commercialism, control loss, misuse of authoritarian power. Ess (2002) and Talbott (1995) warn us how ICT, especially Internet, under false pretences of "cosmopolitan vision of electronic democracy", actually serves as a tool of imposing values of one culture to another. Contrary to technological determinism is instrumentalism, which sees ICT as a mere tool, neither positive nor negative, but neutral, whose effects are resulted by the way of its implementation. We find Warshauer's interpretation (Warshauer, 2000, 2002), in which he does not believe in neutrality of ICT, the most accepted one. Hierwith, the author mentioned points at a new "digital divide" – those who do and those who do not have the access to computer or the Internet.<sup>1</sup>The fact is that the Internet use pre-

<sup>1</sup> Research results (Warshauer, 2003) have shown that the individual level of Internet access is connected to socio-economical status: in the year 2001, 80% of the American families with yearly income higher than \$75,000 had access

supposes resources access (computers, phone lines, English language, etc) and mastered computer literacy. In spite of Internet expansion, these are still privileges of the minority. The above mentioned could increase inequality in information access and hierwith power taking. Warschauer (2000) warns that the Internet and other ICT access to marginal social groups strives not only for “digital divide” prevailance but is also in broader function of social inclusion. To accomplish that, this process must be followed by educational promotion and computer literacy (Warschauer, Knobel, Stone, 2004). Interesting is also McKenzie’s (2002) point of view of a certain pressure tendency to which contemporary man is daily exposed to – not only to master “computer literacy” but also to take over a digital lifestyle, even a digital mental set, in order to be “trendy”. Naturally, this involves the use of ICT in education, as well as establishing “media pedagogy”, “digital pedagogy”, “web pedagogy”... We warn that educational use of ICT shouldn’t be come down to trendy and hasty school computerization, that is to mere accumulation of computer technology. We find far more important creating their educational implementation, based on congruent broader theory framework.

Upon reflection on wide social influence of ICT, it is also inevitable to consider their potentials and effects in the educational context. Let us see how such predictions have varied through time. They have ranged from euphoric and unconditional acceptance to extreme criticism. Let us take the example of the Internet to illustrate it. Felix (2003) discloses some of the unrealistic expectations and prejudices connected to educational use of the Internet: on-line learning and teaching will suppress traditional learning and teaching; will reduce the need for “live” teachers; traditional and on-line learning and teaching are mutually exclusive. Practice of educational Internet implementation disproved most of such prejudices. ICT criticism in education, especially the Internet, usually gives a devastating picture of alienated youth surfing the net in chronic social isolation (Johnson, 2005). We agree with Felix’s claim (2003) which warns about how extreme criticism of the Internet and other ICT is hardly more realistic than extreme optimism.

Is it possible to create a “protective shield” against Internet misuse? Such preventive and “defensive” acts are seen in creation of social and educational context of their use. Ess (2002) suggests, as a possible ban of “computer mediated colonisation” on global and personal issues, critical opinion and dialog based education, which qualifies the Internet users for culture wealth and varieties acceptance, and for personal identity protection. Due to the English language prevailance in on-line communication, Internet can become footing of the cultural hegemony. However, lately, we have witnessed a trend of lessend domination of the English language on the net – increase of non-English websites and Internet newsgroups which use their national languages have been noticed. (Warschauer, in press). ICT, especially Internet, make a strong effect on the identity of the individual or groups. Some authors (Ess, 2002; Zurawski, 1999; Hongladarom, 1998) find that the Internet does not represent a threat of culturally homogenous world creation, but contributes to the cultural values exchange and promotes multicultural awareness.

#### Internet in (socio)constructivist approach to learning and teaching

With increased awareness of ICT educational potentials, it has been strived for the idea of combining pedagogy with their technological characteristics. (Nachmias, 2001). We find that thoughts about ICT in education should be inevitably included into more general theoretical framework – the theory of learning and teaching. One of the possible choices we are in favour of is (socio)constructivism.<sup>1</sup> Precisely the Internet enables establishment of such a study environment which supports student’s acquisition and application of knowledge. This makes it a medium whose

---

to the Internet, whereas in families with lower income only 25%. Warschauer, Knobel, Stone (2004) claim that “digital divide” in education results in educational inequality.

<sup>1</sup> Constructivism as a theory framework, a group of approaches and/or methods and principles, explains the knowledge of nature and cognitive process. Constructivism is not “monolithic” but includes numerous directions: trivial/personal, radical, social, cultural and holistic constructivism. (Socio)constructivism emphasizes the social nature of learning, but does not deny its individual dimension. Therefore, we find precisely (socio)constructivism a theory framework compatible with the educational application of ICT, particularly the Internet.

educational potentials are mostly congruent with constructivistic paradigm of learning /teaching. In this paper we seek to supply an answer to a question we find relevant: how do we apply educational potentials of the Internet to the realization of the major principles of constructivism?

To those who study, the Internet leaves great possibilities of choosing time, place or corpus to do so. Fast development and amazing increase in information wealth, information structure according to author's preferences, quick change and variety of approach to the specific information to which Ewing, Dowling and Coutts (1999) point at, are all characteristics that distinguish the Internet from other study settings. Internet incorporates "unique ability of representing multiple and complex nature of primary terms within the chosen topic" (El-Hindi, 1998,3), along with a characteristic way of context presentation (combination of text, graphics, animation, sound etc).<sup>1</sup> With these characteristics Internet draws and keeps students' attention. It also enables continuous approach to the current information, definition of personal study needs and study process structure. "Online learning" is offered as an alternative to the traditional classroom activities, with advantages such as better individual approach, asynchrony – free from place or time, easier access to lesson materials, interaction.<sup>2</sup> Oliver (2002) sees ICT, especially Internet, as a "change catalyst" in the following areas: influence on the changes in the content of learning; way of learning, choice of time and place of learning. Influence on the content of learning is primarily evident in the transformation of traditional curriculum into competency and performance-based curricula. Characteristics of such curricula are insuring access to various information resources, establishing authentic, student-centered learning setting, concentrating on problem-centred and inquiry-based activities, along with coaches and mentors and not mere content experts. ICT, especially the Internet, points out the above mentioned author, encourage a shift towards problem learning and allow students to choose experts they want to learn from. Owston (1997) mentions three characteristics of the Internet which teacher can capitalized in promoting the most beneficial way of learning: (1) "learning through Internet" as a favourite way of learning with nowadays students, (2) Internet as a medium which enables more flexible learning and teaching approach, (3) Internet as a medium which allows new "learning techniques" (cooperative learning, distant learning etc.). In the world today there are more and more schools, universities, libraries and different interest groups involved in the production and use of web-based learning materials and web-based learning environments, which allow new ways of learning. Educational use of the Internet brings new vocabulary: "Internet-based education", "Internet-based learning", "Internet-based training", "Internet-supported distance education", "computer-managed learning", "web-supported teaching and learning", "online learning", "web pedagogy"... whereby some terms overlap or are synonymous. We find it necessary to "work on" clarifying this term mess up. Anohina (2005) suggests the "top term" – "virtual learning", pointing at differences in respect to traditional learning process. "Virtual learning", according to the mentioned author, characterizes technology-based learning which partially or fully "substitutes" and completes the teacher him/herself; whereby space and time distance between the teacher and the student modifies the characteristics of their communication. Frequently used terms are also "online learning" and "web instruction". Felix (2003) points at two major types of "online learning": (1) online courses that strive to operate as virtual classrooms, in which the technology acts both as tutor and tool; (2) add-on activities to classroom teaching or distance education courses in which technology is used primarily as a tool and communication device. The advantages of online learning are: greater possibility for exploring and refining ideas, students' higher degree of material control, flexibility allowing better material access and improved level of interaction with such a material.

---

<sup>1</sup> In one of his interviews, the leading expert on the area of educational technologies Chris Dede, a professor of educational technologies at Postgraduate studies of Pedagogy and Education at Harvard, almost poetically describes accomplishments of the virtual surroundings: "Virtual surroundings can maintain active learning because they allow us to bring things into light, which is completely impossible in the real world. In multiusers' virtual surroundings, students overcome the distance by teleporting, they see impalpable things which normally wouldn't be accessible to their senses.

<sup>2</sup> Certainly, we should be aware of Internet technological, contextual and social boundaries: possibility of communication disconnection, slow connections, occasional connection difficulties, textual communication dominance, huge amount of information whose reliability can be questionable, larger number of Internet addicts ...

There are also possibilities of active learning through conferences, discussion groups and collaboration projects. We agree with the above mentioned author when it comes to good reason warning about the key questions of productive use of “online learning”: why would we want to teach online; what are the constraints; and how can we do it well?

Under the term “web instruction” we understand the use of the Internet as the *knowledge resource and learning tool* but also as a *communication medium and learning setting*. Internet offers student the tools for information search (search engines, theme catalogues), tools for information presentation (electronic magazines, weblogs, webquest, simulations, “teletrips”) as well as communicational-collaborational tools (chat, e-mail, discussion forums, video conferences etc). Numerous authors (Tsai, 2005, Griffiths, Brophy, 2002, McMahon, 1997, Schneider, 1994) see in the above mentioned the possibility of exploring the Internet as a cognitive tool for research and knowledge representation as well as a significant way of implementing constructivism ideas. Here are some of the Internet-based instruction characteristics which make this instruction “constructivist”: multiple representation of the real world in its natural complexity and contradiction; exchange of abstract information with authentic assignment; possibility of student’s search for information, along with resource evaluation (relevance for assignment, quality estimation, reliability, authenticity). However, we also point out that in the learning situations which include Internet use, the student may face difficulties in coordinating assignment aims with the structure of information available. Nunes and Fowell (1996) warn about the abundance of available information in which the student can be easily “lost” or simply taken into contents irrelevant to the assignment. Tremendous amount of information can be misleading, putting stress on the search rather than on the assignment itself.<sup>1</sup> Therefore Tsai (2005) warns that metacognitive activities such as critical judgement, reflexive thinking and epistemological consciousness. Key steps to successful websearch (topic identification/problem of key terms, synonym search, syntagm variations) presupposes preparation and consistency, acquaintance and use of different tools (*search engines* and *subject directories*). While traditional teaching is primarily focused on information, constructivistic use of Internet is more concentrated on the actual *use* of information. If the teacher follows the logic of constructivism, he expands his role web search technique to enrolling students into “information use technique”. Numerous authors in their works (Feng-Kwei Wang, 2001; Motschnig-Pitrik, 2001; Owston, 1999; Schneider, 1994) permanently warn how Internet shouldn’t be reduced only to the medium for “beforehand written contents” delivery.

*Use of the Internet as a communication medium and learning setting* gives student a possibility to interact with his/her colleagues-peers and a teacher. Communicational dimension of the Internet is congruent with the constructivist learning models which give place to peer interaction and collaboration rather than students’ competition characteristic for traditional approach. Cooperative problem solution is superior to the solitary one – working with a more competent partner, in the “zone of proximal development”, student is able to cope with the assignment he previously, in an individual action, he wasn’t up to. McMahon (1997) and Warshauer (1997) stress strong potentials of the Internet regarding the social interaction: establishing the “virtual student group” which works on the common assignment. Traditional Internet communication tools (E-mail, Newsgroups, Chat etc) allow fast synchronized communication between the virtual group members. This is how social and psychological space characterized with status equality, identity flexibility, simultaneous interpersonal communication possibility, meaning and content is being created. McLellan, Stansfield, Connolly (2005) point at collaborative tools which Internet offers (computer conferences, online discussions, educational games ...). With the help of these tools a student can become a part of a collaborative group, take an interest in the team’s progress and get the *feedback*. The above mentioned collaborative tools enable informal talks, discussions on different topics, and pedagogically created activities, such as debates and role plays, along with “group memory”. Participation presupposes student’s intellectual involvement –

---

<sup>1</sup> Although *browsing* can be beneficial (as unintentional learning), the aim is to teach students how to find, gather and use information and then transform them into knowledge.

coming up with opening ideas, going through possible replies, giving feedback to colleagues' comments and reflect on ideas relevant to the discussion results.

#### New teachers and students' role in Internet-based education

Above mentioned characteristics of the Internet and its constructivist use in the educational process significantly transform traditional roles of the teachers and students. How has the role of the teacher changed? Since the teacher can no longer supervise student's progress by predetermined learning sequence, he has been losing a huge amount of control. Hierwith, he is no longer able to have insights into all of the student's learning resources, or to study them ahead. However, occasionally, the result might be the situation in which the student would be able to instruct the teacher. Green and O'Brien (2002) claim that in such a way more symmetric partnership communication between the teacher and the student is achieved. McLellan, Stansfield and Connolly (2005) warn of an online teacher who lacks a direct contact with the students, as truly exists in the traditional classrooms – the teacher cannot observe his students, interpret their facial expressions and nonverbal behaviour, make a diagnosis of the signs of boredom or inattention. However, they also emphasize what a teacher can do: give assignments, announce the discussion themes, participate as a facilitator in the students' dialogue, encourage students to articulate their ideas, inspire them to think and comment, give support in task performing. Preparation of the online teacher includes: choosing the form of content presentation, encouraging students communication, choosing and creating methods of observation and evaluation, choosing and applying different tools. This includes high degree of teacher's "technological literacy" as well as successful cooperation with the staff maintaining such technological support. ICT, especially Internet, could play a crucial role in increasing and developing the student's critical skills only in the hands of creative and competent teacher. If the teacher supports constructivist approach, then he will accommodate his teaching style, bringing ICT potentials into it. The degree of assimilation into the teacher's implicit theory, and later even educational practice, will determine the scope of teacher's use of education technology, including the Internet.

And what happens to the role of the student? The student in the context of "web instruction" lacks teacher's confidence in guiding and directing. Particularly for this reason the "Internet-based instruction" is in some aspects superior to the traditional instructions. The advantages Campbell (1998) emphasizes are: multiple and complex reality representation; authentic assignment opposed to the teacher's predetermined instructional sequence; increasing student's reflection and selfreflection. Today, "Online learning" is frequently the favourite way of learning because already mentioned characteristics of Internet make the learning itself interesting and attractive. Student's role of an active and curious researcher, who through Internet freely searches for materials relevant to task solving, is congruent with the student-centered approach (Motschnig-Pitrik, 2001). Also, it allows the student to search for information in his/her own, individual way, satisfying his learning style (Babić, Irović, Krstović, 2003; Churach, Fisher, 1999; Schneider, 1994). That means that he could define his own learning needs and take over the responsibility for his learning structure. Internet-based learning and teaching promote students' self-control and self-discipline, but it does not necessarily imply taking greater responsibility for their own learning. We estimate that resistance of the "traditional" and authoritarian teachers towards Internet use is caused by the difficulty to agree on such transfer of responsibility.

#### Students and teachers' Internet literacy

Modern times demand redefinition of the traditional concept of literacy. Updated term literacy combines development of various skills, knowleges and attitudes, including cognitive processing skills, motivation and self-confidence. Nowadays, we talk about numerous kinds of literacy: technological, computer, information, digital, Internet ... In defining technology literacy, "general definitions", by which it is determined as multidimensional term, prevail: understanding, control management and technology use (knowledge of nature, technology "behaviour" and technology power and consequences of its implementation), with abilities to adopt to technological

changes. El-Hindi (1998) warns of practical dimension of technology literacy which should be completed with the discrimination competence and relevant information selection, estimation of reliability and resource quality, interpretation and use of data for informed decision making, solving problems and generating new ideas. Items of information in a virtual setting are at least partially art-effect of technology by which they are presented, so that the information evaluation cannot be separate from the technological competences, that is users' information literacy. However, information literacy is far a broader term than digital and computer literacy. (Candy, 2002; Hoić-Božić, 2003; Špiranec, 2003). With effective knowledge of technology use and infrastructure, information literacy includes number of skills, knowledge and attitudes which allow critical reexamination of information resources, independent from the medium by which they are intervened. These are: ability to make difference between reliable and unreliable, relevant and trivial information, discussing moral and ethical questions connected with information use.

There have been numerous research lately (Babić, Irović, Krstović, 2003; Bilal, 2002; Churach, Fisher, 1999; Griffiths, Brophy, 2002; Thórsteinsdóttir, 2001; Lynch, Bishop, 1998; Warshauer, 1997) which deal with "Internet literacy" – students' knowledge, attitudes and behaviour associated with the use of the Internet. The subject of these research are mostly Internet users' habits: frequency of use, purpose(s) of use, techniques and strategies of web search. The focus of such research is often narrowed down to complex phenomenon of "search behaviour". Single research (Griffiths and Brophy, 2002) show that students are mostly inclined to overestimate their skill levels based on the Internet use. Reasons for such overestimation could be speculated on. But, we assume that it is caused by reducing information literacy to technological dimension. The fact is, however, that a student can possess remarkable computer skill, yet, at the same time, low degree of critical evaluation of the Internet-based information. Everything above mentioned has been confirmed by our own web-use experience in the higher education courses as well as in the research (Babić, Irović, Krstović, 2003.) done on the sample of students at two teacher training colleges in Croatia. Here we present a part of such a case study. The insight into the level of "Internet literacy" of preschool education students at two teacher training colleges in Croatia<sup>1</sup> has shown that there are 92,8% Internet users among the students questioned. They estimated their own personal skills in using Internet in the following way: most of them (88,79%) is able to search for and find desired information on the Internet, and only 11,20% have no trouble in finding the same, using "advanced research" with more than one search engine. The majority of students (42,4%) usually "surfs", taking time to check interesting topics that they accidentally come across. The most frequent systematic search is the one on previously chosen topic, 41,6% of the students. Systematic search, including later "offline" overview, usually use 12% of the students (4% of the students denied the answer). Noticable is the tendency towards nonselective "surfing" with rare systematic search and "data saving". Information on the the most common ways of Internet use is completed with the data on students' evaluation of the value and accuracy of the website contents. While more than half of the questioned students (53,6%) do not find themselves competent to evaluate the value and authenticity of the contents, the others do. Distribution of those who find themselves competent to evaluate the value and authenticity of websites is as follows: 25,6% of the students evaluates according to the attractiveness of the content presentation, 15,2% according to the author, 3,2% according to the content, amount of information, topic. More than a half of the questioned students (65,6%) see Internet as a tool for easier communication and bringing people closer together, while 32% of the students think that Internet alienates people and deprives from direct communication. Only 18,4% of the students are familiar with the behaviour rules on the Internet. Only 2,4% of the questioned students find piracy, that is disrespect of intellectual ownership, "Internet misuse". Disturbing is the fact that most of the questioned students think that mastering the technique web search is the most important component of the information literacy, while only negligible number of students appreciate evaluational skills of media contents, including a code of ethics on how to use

---

<sup>1</sup> Sample: 125 first and second year students of Preschool Education at Teacher Training College in Osijek and Teacher Training College in Rijeka.

them. This fact suggests some necessary reflections upon ICT integration in the process of further teacher training. For all that, there are two main directions of action: (1) teacher's preparation for the technology use and (2) technology implementation in the process of teacher's education. Teacher's preparation for technology use cannot be merely reduced to the technology lesson itself. Necessary is the lesson on education potentials, implications and ICT application contexts, whereby the teacher qualifies for the choice and implementation of the specific technological design in the specific educational situation. We also warn about the fact that the ICT use in the process of teacher's education could become a replication mechanism of the way in which the teacher himself was educated in his personal teaching practice. We therefore think that, aside from the course of Computer Science as a teacher training program, we also need the following courses: Computer Science in the Educational Studies, Media Didactics/Pedagogy, Information Ethics, ... This also includes the integration of ICT in the act of learning/teaching as a part of the teacher training program, that is, their fitting into a personal learning experience (Babić, Irović, 2001, 2005). It is also crucial not to neglect the sense of value – to train teachers in a way they could understand social and ethical questions connected to the ICT use, as well as ethical sensitivity of the students.

\* \* \*

Not one educational technology, including the Internet, can replace a competent and creative teacher. Not one competent and creative teacher of today can “turn a deaf ear” to the existence of ICT. However, “media are only the vessels, ready to be filled with varieties of contents and pedagogical approaches” (Morrison, Dede, 2004). Educational effect of ICT, especially the Internet, depend not only on the nature and characteristics of the media, but primarily on *how* they are applied in the learning and teaching situations. Efficient and beneficial ICT application therefore includes a new vision of education, based on original thoughts on the nature and new ways of learning and teaching.

#### REFERENCES:

1. Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 91-102.
2. Babić, N. Irović, S. (2001). Učenje i poučavanje u predškolskim programima u svjetlu konstruktivizma, *Napredak*, 142 (1): 39-50.
3. Babić, N., Irović, S. (2003). Suvremene informacijske tehnologije i edukacija, *Informatologija*, 2003, 36 (1):8-14.
4. Babić, N., Irović, S. (2005). Constructivism and education of pre-school teachers. In: A. Peko (Ed.), *Contemporary teaching* (25-33). Osijek, University J. J. Strossmayer, Faculty of Philosophy.
5. Barlow, J. P. (1996). Declaration of Independence of Cyberspace.
6. <http://www.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>
7. Bilal, D. (2002). Perspectives on children's navigation of the World Wide Web: does the type of search task make a difference? *Online Information Review*, 26 (2), 108-117.
8. Campbell, K. (1998). The Web: Design for Active Learning.
9. <http://www.atl.ualberta.ca/documents/articles/activeLearning001.htm>
10. Candy, P. C., (2002). Information Literacy and Lifelong Learning, White Paper prepare for UNESCO, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic.
11. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/candy-paper.html>
12. Clarke, R. (1994). Information technology, weapon of authoritarianism or tool of democracy.
13. <http://www.virtualschool.edu/mon/Economics/ClarkITForAuthorOrFree.html>
14. Churach, D., Fisher, D. (1999). Science kids surf the Net: Effects on classroom environment. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1999*. <http://education.curtin.edu.au/waier/forums/1999/churach.html>
15. Ess, C., (2002). Computer-mediated colonization, the renaissance, and educational imperatives for an intercultural global village, *Ethics and Informational Technology*, (4), 11-22.
16. El-Hindi, A. (1998). Beyond classroom boundaries: Constructivist teaching with the internet. *Reading Teacher, International Reading Association*. <http://www.readingonline.org/electronic/RT/constructivist.html>

17. Ewing, J.M., Dowling, J.D., Coutts, N. (1999). Learning using the World Wide Web: a collaborative learning event, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8, (1): 3-22.
18. Felix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths, *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138.
19. Feng-Kwei Wang, A (2001). Design Framework For Electronic Cognitive Apprenticeship, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 5, Issue 2 – September 2001.
20. Green, D., O'Brien, T. The Internet and the Upper Elementary Classroom: Making a Difference? *The Educational Technology Journal*, Vol 11, No 9.
21. Griffiths, J. R., Brophy, P. (2002). Student searching behaviour in the JISC Information Environment, Ariadne Issue 33. <http://www.ariadne.ac.uk/issue33/edner/intro.html>
22. Hoić – Božić, N. (2003). Razvoj informacijske pismenosti studenata kroz izradu seminarskih radova, *Edupoint*, 3 (17), 16 – 23.
23. Hongladarom, S. (1998). On the Internet and Cultural Differences, *APA Newsletters*, Vol. 97, No. 2. <http://www.apa.udel.edu/apa/archive/newsletters/v97n2/computers/differences.asp>
24. Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179-189.
25. Lynch, K., Bishop, A. (1998). Researching webagogy: developing an appropriate pedagogy for web-based teaching through research. Presented at the *Flexible Learning & Technology Conference*, 29 September – 2 October, Monash University: Melbourne. <http://www.monash.edu.au/groups/flt/1998/papers/webagogy.pdf>
26. McKenzie, J. (2002). The Medium is Not the Literacy, *The Educational Technology Journal*, 11, (9).
27. McLellan, E., Stansfield, M., Connolly, T. (2005). Unaprjeđivanje postignuća studenata u online učenju i tradicionalnoj nastavi, *Edupoint*, Siječanj 2005. / godište V.
28. McMahan, M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web – A Paradigm for Learning, Paper presented at annual conference, The Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. [www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahan/Mcmahan.html](http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahan/Mcmahan.html)
29. Motschnig-Pitrik, R. (2001). Using the Internet with the Student-Centred Approach to teaching – Method and case-study. <http://www.pri.univie.ac.at/~renatem/rogers/StudCentr2001.doc>
30. Morrison, J., Dede, C. (2004). The future of learning technologies: An interview with Chris Dede. *Innovate* 1 (1). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=1>.
31. Nachmias, R. (2001). Web-site story: descriptive and prospective analysis of web-based learning environments. <http://muse.tau.ac.il/publications/80.pdf>.
32. Nunes, J.M.B. and Fowell, S. P. (1996). Hypermedia as an Experiential Tool: A Theoretical Model. *Information Research*, 2, 1. <http://www.shed.ac.uk/uni/academic/I-M/is/lecturer/paper12.html>
33. Oliver, R. (2002). The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as change agent for education. <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/he21ppt.pdf>
34. Owston, R.D. (1997). The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning, *Educational Researcher*, 26 (2), 27-33.
35. Pannabecker, J. R. (1991). Technological impact and determinism in technology education: Alternate metaphors from social constructivism. *Journal of Technology Education*, 3(1).
36. Pederson, J. (2001). Technological determinism and the school. *Journal of Education Enquiry*, 2, (1), 61-65.
37. Talbott, S. (1995). The future does not compute: Transcending the machines in our midst. Sebastopol CA: O'Reilly & Associates. <http://www.praxagora.com/steve/fdnc/index.html>
38. Schneider, D. (1994). Teaching & Learning with Internet Tools A Position Paper presented at the Workshop on "Teaching & Learning with the Web" at the First International Conference on the World-Wide Web, 1994 at CERN, Geneva.
39. <http://tecfa.unige.ch/edu-comp/edu-ws94/contrib/schneider/schneide.book.html>
40. Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje, *Edupoint*, 3 (17), 5–15.
41. Tsai, C.C. (2005). Preferences toward Internet-based Learning Environments: High School Students' Perspectives for Science Learning. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 203-213.
42. Þórsteinsdóttir, Guðrún (2001). "Information-seeking behaviour of distance learning students". *Information Research*, 6(2). <http://InformationR.net/ir/6-2/ws7.html>
43. Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(3), 470-481.



44. Warschauer, M. (2000). Does the Internet bring freedom? *Information technology, education and society*. 1(2), 93-201.
45. Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide, *First Monday*, 7 (7). [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_7/warschauer/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html)
46. Warschauer, M. (in press). Language, identity, and the Internet. In B. Kolko, L. Nakamura, & G. Rodman (Eds.), *Race in Cyberspace*. New York: Routledge). <http://www.gse.uci.edu/markw/lang.html>
47. Warschauer, M., Knobel, M., & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling:
48. Deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 18(4), 562-588.
49. Winkel, O. (2001). The Democratic potential of interactive information technologies under discussion – Problems, viewpoints, and perspectives. *International Journal of Communications Law and Policy*. [http://www.ijclp.org/6\\_2001/ijcp\\_webdoc\\_7\\_6\\_2001.html](http://www.ijclp.org/6_2001/ijcp_webdoc_7_6_2001.html)
50. Zurawski, N. (1999). Among the Internauts: Notes from the cyberfield, *Cybersociology, Issue 6*. <http://www.socio.demon.co.uk/magazine/6/zurawski.html>

УДК 37 (09)

Пустовіт Г.П.

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Розгляд в історико-педагогічному аспекті проблеми розвитку і становлення екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах дає підстави змогу стверджувати, що поетапному розвитку педагогічної думки в Україні відповідали певні форми і методи організації навчання і виховання підростаючого покоління, а їх взаємозв'язок з соціально-економічними і політичними змінами в суспільстві призводив до відповідних змін у змісті, меті і завданнях освітніх і виховних технологій різноманітних навчальних, зокрема, і позашкільних закладів. Доцільним є характеристика цих процесів за двома взаємопов'язаними напрямками. Перший напрям – це історико-генетичний аналіз розвитку і становлення системи позашкільної освіти в Україні, як специфічної освітньої галузі. Другий напрям, який логічно пов'язаний з першим – це дослідження соціально-педагогічних та історико-педагогічних передумов розвитку змісту, форм та методів екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах [1; 2; 3; 4].

Отже, вихідною позицією у розгляді сутнісних характеристик змісту цих двох напрямів є актуалізація проблеми взаємодії людини і навколишнього середовища, визначення особистістю свого місця в довкіллі та значення природи у формуванні її світогляду. Ця соціально-педагогічна проблема була в тій чи іншій мірі актуальна для будь-якого суспільства. Вихідною ланкою у розумінні процесів взаємодії людини і природи нами визначені провідні ідеї філософів і мислителів античного світу відображені у працях Платона, Арістотеля, Теофраста та Гіпократата. Саме вони вперше здійснивши спроби усвідомлення внутрішнього світу самої людини, визначились з певними формам навчання і виховання молоді, поклавши в основу знання про оточуючий людину світ. Тим самим, створені ними певні освітні та виховані системи мали на меті формування загального світогляду особистості та розглядалися як органічна складова частина цього загального світогляду [5; 6].

У зв'язку з цим, як стверджує Платон, кожна з його складових (загального світогляду) ефективно усвідомлюється лише у процесі індивідуального впливу на особистість та її індивідуальної розумової діяльності у процесі пізнання довкілля [7: 37–44].

Значно далі у вирішенні цієї проблеми пішов Арістотель, він встановив певну вікову періодизацію у розвитку дітей, розробив відповідні організаційні форми їх освіти й виховання, підтвердивши тим самим яку увагу він надавав організації навчання і виховання дітей у певній системі з врахуванням їхніх вікових можливостей. А знання про

взаємостосунки між людиною і живими істотами, людиною і оточуючим її світом, визнавались Арістотелем пріоритетними у вихованні підрастаючого покоління та формуванні її світогляду [7: 49, 31].

Для України цю проблему ми розглядаємо у широкому за змістом корпусів текстів, котрі стосуються взаємостосунків людини й довкілля. Вже мислителі Київської Русі заглиблюючись у сутність людського буття, дошукуються його сенсу, ставлять питання: в чому природа людини і яке її ставлення до природи зовнішньої і Бога (Іларіон, Никифор та ін.). Тому закономірним для цього періоду розвитку людської свідомості та розуміння залежності життя людини і її майбутніх поколінь від стану природи чи певних її природних об'єктів, стало створення першого правничого документа – “Руської правди” Ярослава Мудрого. Цей документ регламентував життя суспільства і був за своєю сутністю першим природоохоронним законом [8; 9; 10;].

Як засвідчують архівні матеріали, значно пізніше окремі природоохоронні документи датуються періодом Запорозької Січі, коли впродовж 1656 – 1763 років були видані численні Універсали, Накази та Настанови спрямовані на збереження тварин, птахів, лісових та водних багатств, водночас як таких документів, що визначали обсяги конкретної діяльності з відновлення лісових масивів навколо міст, на берегах річок, обмеження рибальства на території тодішньої Гетьманської України тощо. Така конкретна природоохоронна робота мала і значний потенціал у вихованні дітей, підтвердженням цього є численні елементи українського фольклору цих часів – казки, прислів'я, повір'я, пісні, зміст яких носить суто природоохоронне і виховуюче спрямування [8; 9].

Однак, аналіз архівних матеріалів, періодичних видань дозволяє нам датувати появу перших форм позашкільної роботи 30-ми роками XVIII століття, що також підтверджується працями дослідників означеної проблеми і пов'язуємо ми його з просвітницькою діяльністю у Санк-Петербурзі вихованця Шляхетського кадетського корпусу О.П.Сумарокова, який спільно з товаришами організував перший літературний гурток. Пізніше, у 1759 році їм вдалося створити свій просвітницький друкований орган [11].

В Україні ці процеси пов'язуються з просвітницькою і педагогічною діяльністю М.І.Пирогова, з ініціативи якого в навчальних закладах вперше було введено літературні читання, що мали на меті сприяти розвитку умінь самостійної навчальної роботи учнів [12].

У той же час активізація в Україні просвітницької діяльності педагогічної громадськості дозволила саме в цей час зробити перші кроки з організації та проведення масових природоохоронних заходів і навіть створення прототипів перших дитячих позашкільних закладів. Тим самим, ми можемо констатувати, що впродовж XVII – XIX століть в Україні зароджуються різноманітні форми свідомого громадського руху за збереження природи

Так, у м. Харкові на початку 1895 року було відкрито перший дитячий парк для гри, на базі якого з ініціативи Південно-Російського товариства акліматизації з 1898 року почали проводити дитячі та спільно з дорослими свята деревонасадження, відзначаючи тим самим одне з перших природоохоронних свят “День лісу”, яке згодом стало традиційним у 12 містах України. Аналіз архівних матеріалів дозволяє зробити висновок, що вперше свято “День лісу” було проведено значно раніше в 1892 році у м.Києві і протягом декількох років особливого поширення воно набуло у Катеринославі, Чернігові та його повітових містах – Борзні, Козельці, Ніжині [13].

Мета свята, як вважали його організатори, полягала у прищепленні підрастаючому поколінню любові до природи. Воно супроводжувалось музикою, було надзвичайно емоційним і навіть мало свій власний гімн, який був написаний педагогами м. Харкова. Аналіз архівних матеріалів та періодичних видань тих часів дозволив нам визначити, що у проведенні свята “День лісу”, лише у м. Харкові було залучено більше трьох тисяч дітей, які під керівництвом учнів Харківського земельного і Ново-Глухівського лісового училища посадили понад 5 тисяч молодих дубів, ясенів та кленів. Подібні громадські заходи, як підтверджує аналіз архівних матеріалів, мали природоохоронно-пропагандистське та

відповідне просвітницьке спрямування, тим самим, забезпечували поширення ідей охорони природи і були передумовою розвитку сучасних форм екологічної освіти учнів у вільний від навчання час [13: 151–152].

*Отже, ці роки ми визначаємо роками зародження в Україні не тільки позашкільних закладів як таких, але й перших форм дитячого природоохоронного руху у вільний від навчання час (перший період зародження форм екологічної освіти і виховання учнів у сучасному розумінні).* Тим самим, ми можемо констатувати, що впродовж XVIII – XIX століття в Україні зароджуються різноманітні форми свідомого громадського руху за збереження природи.

У цей же час викладач природничих наук Кадетського корпусу, агроном за освітою Н.А.Бартошевич у Петербурзі в Мармуровому палаці створює досить цікавий за своїм змістом роботи позашкільний заклад, який можна назвати прообразом сучасних станцій юних натуралістів чи еколого-натуралістичних центрів учнівської молоді. А вже на початку XX століття, в 1904 році у Москві розпочав роботу перший міський народний дім, у структурі якого функціонував клуб для дітей. За напрямом і змістом роботи цей клуб, в діяльності якого активну участь брав відомий педагог С.Т.Шацький, нагадував дитячу технічну станцію. Плідна, творча діяльність ентузіастів педагогів-практиків створила передумови до значного розширення сфери педагогічного впливу на молодь в позаурочний час. Саме в ці роки у педагогічній практиці утвердився термін “позашкільна робота”, сутність якого складала уже більше культурно-просвітницька діяльність з дітьми, а ніж з дорослими [11].

Для України цей період був характерним тим, що наприкінці XIX – на початку XX століття на допомогу школі, батькам та суспільству прийшли численні просвітницькі товариства, які створювались і успішно працювали у більшості міст. Так, на Київщині – це Київське товариство грамотності, Товариство сприяння початковій та середній освіті, Фребелівське Товариство, Товариство ім. К.Д.Ушинського, Київський педагогічний клуб та інші. У різні часи в них працювали відомі педагоги, вчені і громадські діячі, зокрема Т.Лубенець, Б.Грінченко, М.Лисенко, Олена Пчілка, Леся Українка, І.Стешенко, подружжя Русових, О.Яната та інші. На засіданнях цих товариств, як підтверджує аналіз численних архівних матеріалів, громадівці неодноразово обговорювали питання освіти й виховання дітей, зокрема у позаурочний час. Так, в одному з протоколів засідання Київського педагогічного товариства ім. К.Д.Ушинського відзначалось: “Щоб усунути у дітей бажання робити зло, потрібно придумати щось таке, аби воно повністю відповідало б їхнім запитам і приносило задоволення і радість” [14].

Аналіз архівних матеріалів дозволяє зробити висновок про те, що майже всі відомі на той час просвітницькі товариства, починаючи з 1902 року XX століття, брали активну участь у проведенні різноманітних природоохоронних заходів з дітьми, все ж найбільшої популярності в ці роки, як уже відзначалось, набуло свято “День лісу”, що проходило кожного року більше ніж у тридцяти містах України [13: 152].

Розуміння педагогічною громадськістю важливості проблеми виховання дітей, організації їхнього дозвілля поза школою, як підтверджує аналіз архівних матеріалів, стала провідною ідеєю в діяльності спеціальної Комісії Київського товариства сприяння початковій школі, основним завданням роботи якої громадівці визначали улаштування читань і розваг, організацію Новорічних свят і ранків для дітей та екскурсійної роботи по рідному краю, що за висловами педагогічної громадськості “...сприяло розширенню позашкільної роботи з учнями” [15].

Для цього періоду характерним є створення громадських просвітницьких організацій не лише у містах, але й у сільських населених пунктах. Так, у 1910 році в селі Верхня Хортиця вперше в Україні (і навіть в Росії) було створене вчителем природознавства сільської школи П.П.Бузуком Товариство охоронців природи, просвітницька діяльність якого мала значний вплив на розвиток природоохоронного дитячого руху в Україні [13: 154].

У 1913 році Полтавське губернське товариство першим в Україні встановило премію за краще написану популярну брошуру для учнівської молоді з проблем охорони природи. Двома роками пізніше, у 1915 році було засноване орнітологічне товариство імені К.Ф. Кеслера у м. Києві, яке започаткувало організацію курсів з підготовки керівників екскурсій в природу де навчалось понад 400 вчителів і членів громадських організацій. Позитивний досвід роботи цього Товариства був покладений в основу створення і діяльності в різних містах України товариств дослідників природи, таких як – Волинське, Одеське, Київське, Харківське та Полтавське. Члени цих товариств організовували різноманітні “Виставки з охорони природи” і діяльність комісій з охорони природи, а також численні гуртки для учнівської молоді, метою яких було вивчення та охорона довкілля. Найбільшу кількість таких гуртків було організовано у містах Умані та Білій Церкві [13; 18].

Аналіз документів та матеріалів про діяльність комісій природоохоронного чи суто педагогічного спрямування, створених громадянами, дозволяє зробити висновок про те, що незважаючи на соціально-економічні труднощі, недосконалість законодавства в галузі охорони природи, українська наукова та педагогічна громадськість у ці роки все більше уваги надає ідеям охорони довкілля, тим самим ми можемо констатувати, що саме у цей час створюються науково-педагогічні засади розвитку масового дитячого природоохоронного руху та численних природоохоронних товариств і гуртків у різних містах України.

Означена проблема залишалась актуальною впродовж тривалого відрізка часу, саме тому на загальних зборах Київського обласного педагогічного товариства (1916 рік) було визнано, що “...сама школа не може організувати позашкільне виховання учнів на належному рівні, тому потрібно створювати різноманітні просвітницькі клуби для учнів” [19]. Так, член Товариства Н.Володкевич у своїй доповіді відзначав, що такі дитячі заклади необхідно створювати з метою задоволення потреб учнів у спілкуванні з однолітками, дорослими та навколишнім світом природи та ... підготовки їх до діяльності в суспільстві. Аналіз архівних матеріалів цього періоду дозволяє зробити висновок, що основними формами позашкільної освіти і виховання дітей у діяльності просвітницьких організацій Київщини були: літературно-музичні ранки і вечори, лекції про історію рідного краю, його тваринний і рослинний світ, екскурсії в природу, до музеїв, театрів, видання дитячої літератури [20].

Стосовно означеної нами проблеми, актуальним є діяльність Фребелівського товариства і особливо активного його члена – професора П.Голубовського, який присвятив свої численні виступи розвитку у дітей любові до рідного краю [21]. Аналіз архівних матеріалів дозволяє визначити, що однією з провідних форм позашкільної роботи з дітьми, вихованню патріотичних почуттів учнів, формуванню цілісного уявлення про оточуючий дитину світ, місце людини в ньому, сприяли численні екскурсії, які влаштовували громадівські організації у природу, на околиці міста, до історичних пам'яток. Вони “...справді найкращий спосіб пізнати свій рідний край, зрозуміти залежність від тих або інших обставин рідного народу та його сучасного економічного життя, його національної культури. Взагалі, продовжує далі С.Русова, нам бракує широкого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимось явищами природи ...” [15; 22].

Розвиток форм творчої діяльності школярів у позаурочний час набув значної актуальності в період Української Народної Республіки (1918–1920 роки). У цей час були створені численні невеликі клуби, дитячі майданчики, секції різноманітні за змістом роботи та організаційною структурою. Накопичений у ці роки педагогічний досвід дозволив вже у 1920 році у м. Харкові відкрити перший дитячий театр, а з створенням у 1922 році Всеукраїнського товариства захисту тварин і рослин природоохоронна робота учнівських колективів набуває особливої актуальності та наукової спрямованості. Аналіз періодичних та наукових видань цього періоду, стосовно проблеми нашого дослідження, дозволяє зробити висновок про специфічність ставлення української наукової громадськості до проблем охорони довкілля, де основний акцент робився на важливості гуманного ставлення до природи. Саме в ці роки професором В.В.Стачинським розпочато плідну науково-

просвітницьку роботу в галузі охорони природи, результатом якої було обґрунтування необхідності створення біосферних заповідників й проведення екологічного моніторингу на всій території України. У своїх виступах і наукових статтях він неодноразово наголошував на залучення до цієї роботи творчої учнівської і студентської молоді, тим самим сприяв формуванню громадської думки про необхідність створення дитячих гуртків, клубів та біологічних станцій [13: 157–160; 17].

Результатом співпраці науковців, педагогів, громадських діячів, комсомольських та піонерських організацій цих років у галузі охорони природи та розвитку сільськогосподарських наук стало відкриття в 1925 році у м. Києві першої біологічної станції (нині Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді). Двома роками пізніше, у 1927 році розпочинає свою роботу перша дитяча технічна станція, а з 1931 року започатковано діяльність Республіканської дитячої екскурсійно-туристичної станції. Змістом роботи учнівських об'єднань за інтересами в цей час стає вивчення рідного краю, його історії та природи. Така ж плідна робота сприяла створенню відповідних дитячих закладів обласного та районного рівня [11; 18].

Аналіз численних архівних матеріалів, науково-педагогічної літератури цього періоду дозволяє зробити висновок, що зміст, форми і методи роботи позашкільних закладів відповідали тим психолого-педагогічним принципам, які склалися у дидактиці та теорії виховання в середині 20-х та на початку 30-х років. Для цього періоду було характерним розробка численних вітчизняних теоретичних моделей освіти й виховання дітей та часткове використання зарубіжних методик в навчально-виховному процесі як школи, так і позашкільних закладів [23; 24].

Так, стосовно визначених нами соціально-педагогічних і психолого-педагогічних передумов розвитку системи позашкільної освіти і змісту діяльності перших природоохоронних дитячих закладів в Україні, актуальною була обґрунтована в 20-х роках ХХ століття Е. Паркхерст (США) форма організації навчання і активізації пізнавальної активності учнів, що отримала назву дальтон-план. Сутність цієї форми навчання полягала у розвитку форм і методик індивідуального навчання, створенні предметних майстерень за інтересами учнів, здійсненні педагогічного керівництва процесом навчання вчителем у ролі консультанта, що певним чином вступало у протиріччя з ідеєю класно-урочної системи навчання радянської школи [6; 7; 12].

Історико-педагогічний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури та архівних матеріалів, дозволяє стверджувати, що певні ідеї і методики організації дальтон-плану стали основою перших, можливо не зовсім досконалих, позашкільних (на той час позаурочних) форм навчання і виховання учнів та практичного вивчення і навіть охорони окремих видів фауни і флори. Отже, ці роки можна вважати **першим етапом розвитку і становлення екологічної освіти і виховання учнів – етапом об'єктної охорони навколишнього середовища**. Останнє безпосередньо пов'язане у часі з створенням перших ландшафтних парків, зоопарків та спробою організації перших заповідників і як результат – перших науково обґрунтованих форм систематичної природоохоронної роботи дитячих колективів безпосередньо в природі [7; 12]. Тобто, саме в ці роки відбулось **зародження в Україні перших систематичних і науково обґрунтованих форм природоохоронної роботи школярів** у сучасному розумінні цього поняття, що підтверджується аналізом раніше здійсненого дослідження [2; 3; 4] та працями Ю.К.Бабанського [6], В.В.Вербицького [18], О.В.Сухомлинської [1; 25], Т.І. Сущенко [11].

Проте, недоліки дальтон-плану як дидактичного, організаційного, так і методичного характеру стали основною причиною лише часткового його застосування у навчально-виховному процесі школи цього періоду. Однак, певні елементи цієї форми навчання учнів знайшли своє відображення у розробленій і запровадженій протягом 20-тих років бригадно-лабораторній формі організації навчання. Сутність якої полягала у поєднанні колективної роботи класу або бригади з індивідуальною роботою кожного учня. У цей же період у вітчизняній дидактиці відбувається визначення місця дослідницького методу, як одного з

груп методів, завдяки якому учні під керівництвом педагога самі знаходили необхідну їм інформацію, самі визначали питання, моделювали, здійснюючи діяльність згідно схеми: “спостереження – висновки” [6; 11; 12]. Однак, дотримання принципу партійного управління і спрямованості радянської педагогічної науки і практики на обов’язкове масове впровадження цієї форми навчання у роботу школи, в кінцевому результаті призвело до зниження ролі педагога, якості знань та нівілюванню творчих потенціалів особистості. Основною причиною цього було протиріччя між всезростаючими інтересами, освітніми запитами учнів щодо творчого розвитку, бажанням педагогічної громадськості до пошуку нових ефективних форм і напрямів навчання та діючими на той час ідеологічними вимогами щодо виховання всіх без винятку борцями з будь-якою іншою думкою чи позицією, яка не співпадає з загальними ідеологічними установками, зростанням авторитаризму в управлінні школою, недосконалістю матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу школи та недоліками її дидактичного і методичного забезпечення тощо. Отже, школа все більше відходила від форм індивідуального навчання учнів, самостійного набуття ними знань у процесі здійснення практичної пошукової чи дослідницької роботи до суворо регламентованої класно-урочної системи, що мала забезпечити оволодіння особистістю значною системою наукових знань та формування їх наукового світогляду і якостей будівника комуністичного суспільства [6; 12; 24].

Однак, аналіз архівних матеріалів дає підстави для висновку, що не зважаючи на це, в діяльності позашкільних закладів України цих років, спостерігається більш-менш стабільне використання дослідницького методу, хоча він зазнав певної трансформації в сторону затеоретизованості. Саме необмежені можливості в географічних межах та часовому інтервалі здійснення, розмаїття напрямів, форм і методик навчально-виховного процесу позашкільного закладу, можливість організації як колективної, так і індивідуальної навчальної роботи, проведення різноманітних масових заходів в основі яких лежали спостереження, пошукова та дослідницька робота учнів різних вікових груп (навіть в одному гуртку) як в умовах позашкільного закладу, так і безпосередньо в природі чи на виробництві, забезпечувало стабільний творчий розвиток особистості, її талантів та уподобань, формування наукового світогляду та задоволенні потреб у професійному самовизначенні [2; 3; 4; 11]. У цей час у позашкільних закладах широкого розмаху набувають нові і удосконалюються уже відомі форми та методи проведення занять: екскурсії, туристичні походи, стежки в природу, біологічні польові станції та практики, юннатівські табори тощо.

Таким чином, кінець 20-х років нами визначено як ***другий період, період – зародження в Україні позашкільних закладів різних типів, системи позашкільної освіти й виховання учнів, так і системи природоохоронної роботи школярів у довіллі.***

Однак, в умовах посиленого розвитку промисловості і змін в сільському господарстві, становленні командно-адміністративної системи, відбувається поступове формування, навіть на загальнодержавному рівні, споживацького, а в деяких випадках і хижацького ставлення як суспільства в цілому, так і окремих його членів до природи чи окремих її об’єктів. Природа перестає бути у свідомості громадян цінністю, а стає лише джерелом задоволення її власних життєвих потреб чи потреб суспільства. Означені тенденції не лише зберігаються протягом 30-х років, але й значно доповнюються комплексом негативних явищ характерних для діяльності радянського суспільства в навколишньому середовищі саме в ці роки, коли шалених темпів набула індустріалізація та колективізація. Для цих процесів, насамперед, було характерним бездумне, абсолютно не обгрунтоване та теоретично не змодельоване колосальне втручання людини в природні комплекси, формування ілюзорного уявлення суспільства про невичерпність природних багатств, а отже визнання людини не елементом довкілля, а повноправним його хазяїном і силою яка повинна змінити навколишнє середовище “... саме так, як вона цього хоче, і як їй це потрібно... [13]. Ці суспільно-економічні процеси призвели до значних змін у пріоритетах формування не лише змісту, форм і методів освіти й виховання дітей, але й у формуванні їхньої свідомості і культури спілкування з природою. Саме для цього періоду характерним є поява в навчальних

програмах, посібниках та підручниках понять “корисні”, “не корисні” та “шкідливі” рослини і тварини, поділу природних угруповань (біоценозів) на ті, що мають цінність для людини і такі, що можуть бути змінені людиною чи навіть знищені нею. Отже, ці роки нами визначено як *другий етап розвитку і становлення екологічної освіти і виховання учнів – етап поресурсної (диференційованої) охорони навколишнього середовища*.

На підставі цього, ми можемо зробити висновок, що саме в 30-ті роки в українському суспільстві починають відбуватись негативні зміни у ставленні людини до природи, а отже, відбувається формування стійкого антропоцентричного мислення і поведінки особистості в довкіллі. У широкій педагогічній практиці простежуються чіткі тенденції до переорієнтації навчально-виховної діяльності школи. Виховання окремої активної особистості перестає бути першочерговим завданням вітчизняної школи, оскільки на перший план виступають завдання підвищення освітнього рівня всіх без виключення учнів, а тому основний акцент в діяльності школи робиться на забезпечення учнів, насамперед, значною сумою теоретичних знань. У самостійній школярів пріоритет надавався саме роботі з підручником, а розвиток навичок самостійної діяльності не визначався як основна мета навчального процесу. Таким чином, була обмежена самостійна діяльність учнів на занятті, роль вчителя зросла до дрібної опіки, майже повністю виключаючи ініціативу і творчість дитини. У результаті були загублені важливі дидактичні і методичні напрацювання педагогічної теорії і практики 20-х років: цільова орієнтація на розвиток пізнавальної активності учнів у процесі застосування дослідницького методу, як засобу їх ефективного інтелектуального розвитку, використання в якості об’єкта дослідження природи в цілому чи окремих природних об’єктів та явищ зокрема [6; 7; 12].

Проте, на відміну від школи, для позашкільних закладів цього періоду (1931–1935 роки), особливо в Україні, характерним є збереження і навіть широке застосування в навчально-виховному процесі різноманітних форм дослідження довкілля – спостережень, пошукової та дослідницької діяльності учнів у природі, проведення численних екскурсій та походів, що забезпечило пріоритетне використання практичних форм вивчення учнями найближчого довкілля. Це, в свою чергу, сприяло визначенню чітких вимог до організації і структури навчального експерименту в умовах позашкільного закладу: можливість його виконання, наявність детального інструктажу щодо проведення, врахування індивідуальних особливостей учня тощо.

Однак, диференційований підхід до охорони природних ресурсів позначився і на змісті тогочасної природоохоронної освіти школярів. Так, у шкільних програмах, підручниках 30-х років (і навіть до кінця 60-х років) ботаніки, зоології, географії проблеми навколишнього середовища та шляхи їх подолання розкривалися саме з позицій поресурсної охорони природи. Отже, і позакласна і позашкільна робота мала відповідне спрямування [26].

Починаючи з 1935 року, в Україні розвиваються нові позашкільні заклади. Зокрема, у Києві у вересні цього ж року відкрито Палац піонерів і школярів, започатковано створення відповідних закладів майже у всіх обласних центрах, значно розширилися мережа станцій юних натуралістів, техніків, туристів, клубів та секцій на базі та за підтримки промислових, комунальних та сільськогосподарських підприємств [11; 18].

Саме в цей період зароджується і впродовж кількох років набуває широкого розмаху особливо в Україні рух “Юних Мічуринців”. У всіх позашкільних закладах натуралістичного, біологічного і сільськогосподарського профілю та більшості шкіл створюються куточки живої природи, навчально-дослідні ділянки, сади, шкільки лісових і плодкових та ягідних культур, де нового розмаху набуває плідна дослідницька робота учнів. У навчально-виховному процесі позашкільних закладів України (саме станцій юних натуралістів, відділах і секціях біології Палаців та будинків піонерів) дослідницький метод утверджується у повних правах, одержує розвиток і запроваджується в масову педагогічну практику всіх без виключення позашкільних закладів. Саме кінець 30-х років ознаменувався першими по справжньому реальними практичними діями учнів з вивчення і охорони

природи, це участь поряд з дорослими у створенні системи лісосмуг майже на всій території Східної України, вивчення та впровадження перших біологічних методів боротьби зі шкідниками лісових та сільськогосподарських культур, зародження і практичне втілення у педагогічну практику позашкільних закладів систематичного природоохоронного моніторингу та принципів, форм і методів поресурсної охорони довкілля [4; 18].

Таким чином, 30-ті роки нами визначені як *третій період становлення в Україні системи позашкільної навчально-виховної роботи з дітьми та становлення системи природоохоронної освіти учнів*.

У післявоєнний період, починаючи з 1946 року, відновлюється мережа позашкільних закладів, здійснюються заходи з удосконалення організації та управління позашкільною роботою. В цей час приймається ряд постанов: “Про завдання по покращенню позашкільної роботи з дітьми” (1946 р.), “Про завдання по зменшенню перевантажень школярів суспільною та іншою навчальною роботою” (1948 р.), спрямованих на ефективне вирішення завдань навчання та виховання школярів в позаурочний час, розширення мережі позашкільних закладів, клубів, станцій, гуртків.

Відновлення знищеного війною сільського господарства України, поява елементів нового мислення щодо природи і раціонального її використання, перших спроб як науковців так і практиків звернути увагу громадськості на проблему охорони природи, вичерпність її багатств, викликало до життя появу нових форм організації, розширення змісту позакласної роботи учнів і діяльності позашкільних закладів. Досягнення у сільськогосподарському виробництві цього періоду, одержання високих врожаїв. М.Озерним, створило передумови до організації і успішної дії руху “Юних Озернят”, в якому брали участь учні майже всіх сільських шкіл, станцій юних натуралістів, Палаців та будинків піонерів, які в своїй роботі поєднували дослідництво з одержанням високих врожаїв сільськогосподарських культур у складі створених ланок та бригад юних дослідників природи. Для цього періоду характерне сільськогосподарське та краєзнавче спрямування дослідницької діяльності школярів, що базувалось на запровадженні в практику роботи позашкільних закладів різноманітних форм і методів, спрямованих на розвиток знань, самостійності та творчих здібностей школярів у вивченні й охороні природи [18].

Аналізуючи архівні матеріали та періодичні видання 50-х – 60-х років ми дійшли висновку, що саме в цей період відбулись помітні зміни пріоритетів в охороні природи, коли на зміну поресурсному підходу до охорони довкілля, поступово набував визнання науково обґрунтований комплексний підхід. У цей період педагогічний рух з охорони природи спрямовувався в основному на пропаганду природоохоронних знань і мав на меті виховання дбайливого ставлення особистості до природних багатств, де пріоритети надавались саме тим видам рослин, тварин чи природних багатств, стан яких викликав найбільше занепокоєння. І весь комплекс педагогічних проблем охорони природи узагальнювався поняттям “природоохоронна освіта” [4; 26: 25]. І хоча за таких умов диференційований підхід до формування природоохоронних знань учнів не дозволяв ефективно сформулювати комплексне бачення і розуміння ними проблем навколишнього середовища, все ж запровадження природоохоронної освіти у зміст як шкільної, а особливо позашкільної освіти і виховання, дало змогу накопичити значний позитивний досвід з залучення дітей до охорони довкілля. Тим самим, у ці роки були закладені теоретичні і методичні основи “...більш масштабного руху, який у 70-х роках дістав назву “екологічного” [27: 26]

Отже, це дозволяє нам констатувати, що в кінці 60-х і на початку 70-х років відбулись корінні зміни у переосмисленні сутності, мети та змісту природоохоронного руху як такого і дитячого зокрема. Ці зміни у вітчизняній педагогічній теорії і широкій практиці були викликані тими значними змінами, які відбулись у розумінні світовим педагогічним співтовариством проблем охорони довкілля. І, насамперед, результатами проведеної Міжнародної робочої наради (США, 1970), де було розглянуто питання про місце екологічної освіти у шкільних програмах. Саме на цій нараді ідеї комплексного (інтегрального) підходу до формування змісту шкільної екологічної освіти вперше набули



світового визнання. Скликана двома роками пізніше з ініціативи ЮНЕСКО і МСОП Стокгольмська міжнародна конференція з проблем навколишнього середовища (Швеція, 1972) заклала основи стабільного розвитку освіти в галузі навколишнього середовища (екологічної освіти і виховання у трактуванні вітчизняних науковців та практиків) і забезпечила тим самим визнання світовим співтовариством її провідної ролі у вирішенні сучасних екологічних проблем людства. А завдяки проведенню низки міжнародних конференцій у Белграді (1975р.), Тбілісі (1977р.), НДР (1978р.), Чехословаччині (1979р.) світовому педагогічному співтовариству вдалось "...вирішити кардинальні питання стосовно загальних теоретичних положень екологічної освіти і виховання та їх практичного втілення у шкільну практику" [26; 27].

Отже, зміст екологічної освіти за такого підходу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці до кінця 70-х років набув спрямовання на "...докорінну перебудову системи цінностей особистості, де її споживацьке ставлення до природи повинно поступитися екологічно виправданому, відповідальному" [27].

Отже, кінець 70-х років і до сьогодні ми визначаємо **четвертим періодом розвитку і становлення екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах – етапом комплексної (інтегральної) охорони навколишнього середовища.**

Саме в ці роки набувають поширення різноманітні форми і методи позашкільної навчально-виховної роботи з дітьми та удосконалюється зміст екологічної освіти учнів в Україні. Характерною особливістю 80-х та початку 90-х років стало переосмислення функцій і значення екологічної освіти і виховання як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Ці процеси у вітчизняній педагогічній теорії і особливо у широкій практиці набули масового характеру після низки семінарів і конференцій Пушино СРСР і Угорщина (1983р.), Чехословаччина і Польща (1985р., 1986р.) та Московського міжнародного конгресу (1987р.). Саме співпраця педагогів у галузі екологічної освіти і виховання сприяла ефективному визначенню і в подальшому вирішенню освітянських та виховних завдань з охорони довкілля. Одночасно було зроблено вагомий внесок у реалізацію глобальної стратегії екологічної освіти і зміцнення міжнародного співробітництва у цій галузі, що знайшло своє відображення у розробленій спільними зусиллями "Міжнародній стратегії дій з охорони навколишнього середовища на 90-ті роки", де відзначалось, що "...переростання екологічної освіти в проблему світового значення пов'язане, насамперед, із значним посиленням уваги світової громадськості до людського фактора, як головної умови оптимізації стосунків людини з соціоприродним середовищем у планетарному масштабі" [27: 4–6].

Як результат підведення підсумків такої діяльності, оцінки якісних і кількісних характеристик екосистем, їх досконалого вивчення і збереження, визначення перспективних напрямів соціально-економічного розвитку цивілізації були предметом розгляду Конференції ООН з навколишнього середовища (Ріо-де-Жанейро, 1992), де світовим педагогічним співтовариством визнано, що можливий шлях "стабільного розвитку цивілізації" в кінці ХХ і на початку ХХІ століття можливий лише на шляху оптимізації та підвищення ефективності освіти в галузі навколишнього середовища всіх без виключення верств населення і має спрямовуватись, насамперед, на формування екологічно вихованої особистості зі сформованим науковим світоглядом, ціннісною сферою стосовно природи та конкретними природоохоронними уміннями і навичками.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Нариси з історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навч. пос. / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.
2. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів у процесі дослідницької роботи: Навчально-методичний посібник. Хмельницький, "Майбуття", 1994. – 86 с.
3. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах: Навчально-методичний посібник. Хмельницький, АПН України, 1996. – 126 с.
4. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах: Навчально-методичний посібник. – К.: АПН України, 2002. – 236 с.

5. Всемирная энциклопедия философии / Глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ. Мн.: Харвест, Современная литература, 2001. – 1312 с.
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
7. Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 406 с.
8. Людина і довкілля. Антологія: У 2 кн. Кн. 1: Природа і людинність України в пам'ятках світової і національної культури / Упоряд., автор. Вступ, розділів, біогр. довідок та коментарів В.С.Крисаченко. – К.: Заповіт, 1995. – 432 с.
9. Людина і довкілля. Антологія: У 2 кн. Кн. 2: Люди і довкілля в українській духовності / Упоряд., автор. Вступ, розділів, біогр. довідок та коментарів В.С.Крисаченко. – К.: Заповіт, 1995. – 432 с.
10. Музичка І. Християнство в житті особи і народу. – К.: Інститут філософії НАН України, 1999. – 387 с.
11. Сущенко Т.І. Педагогічний процес в позашкільних закладах. – К.: Радянська школа, 1986. – 118 с.
12. Хрестоматия по истории педагогики. Сост. проф. В.В.Смирнов. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 581 с.
13. Васюта О.А., Васюта С.І., Філіпчук Г.Г. Екологічна політика: національні та глобальні реалії. У 4-х томах. Т. 1. – Чернівці: Зелена Буковина, 2003. – 483 с.
14. Протокол засідання общего собрания Киевского педагогического общества им. К.Д.Ушинского. (29.01.1908 г.). – К. – 1908. – С. 5.
15. Русова С. Шкільні експедиції і їх значення // Світло. – 1911. – Кн. 8. – С.33.
16. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
17. Березівська Л.Д. Позашкільне виховання учнів у діяльності просвітницьких організацій (кінець XIX – початок XX ст.) // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 50 – 53.
18. Вербицький В.В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–2000 роки). Дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.01. / Національний університет ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2004. – 496 с.
19. ЦДІА України – Ф.274. – Оп.4. Д. 611. – Арк. 350.
20. ЦДІА України – Ф.274. – Оп.4. Д. 611. – Арк. 355.
21. ЦДІА України – Ф.707. – Оп.156. Спр.1. – Арк. 78.
22. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта. За ред. В.Г.Слюсаренко, О.В.Проскури.: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 194 с.
23. Проблеми пионерского движения. – М.: Мол. гвардия, 1965. – 240 с.
24. Костяшин Э.Г. Теория и практика внеурочной работы общеобразовательной школы. Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 1972. – 60 с.
25. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки і науки. В кн. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч.1. – Харків: “ОВІС”, 2002. – С. 37 – 55.
26. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. – М.: Центр “Экология и образование”, 1992. – 94 с.
27. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи. – Донецьк: Юго-Восток, 1997. – 284 с.

**УДК 37. 033**

**Шмалей С.В.**

### ***СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СВІТОГЛЯДНИХ ПІДХОДІВ***

Особливе місце в екологічній освіті займають дослідження розвитку суспільного екологічного світогляду в процесі соціогенезу, що дозволяють, по-перше, виявити його культурно-історичні джерела, а, по-друге, охарактеризувати соціально-педагогічний контекст, у якому формується екологічний світогляд, екологічна культура, екологічна компетентність особистості. Застосовуючи історико-логічний метод, виділяють 4 етапи

розвитку теорії та практики екологічної освіти: перший – донауковий, відображений у легендах та міфах; другий – охоплює античні часи та середньовіччя, характеризується накопиченням і осмисленням природничих знань, що стали підґрунтям загально біологічних та методологічних засад екологічної й педагогічної науки; третій етап пов'язаний із становленням і розвитком екології як самостійної науки та формуванням теорії ноосфери; четвертий етап починається з 60-х років ХХ століття, відзначається загостренням взаємовідносин між людиною, суспільством і природою та виникненням соціальної екології, яка інтегрує природничий та гуманітарний аспекти екологічних проблем [4]. Розвиток еколого-педагогічних світоглядних підходів у процесі соціогенезу найбільше адекватно характеризується за трьома параметрами: соціальна протиставленість або включеність до світу природи; об'єктне – суб'єктне сприйняття природи; прагматичний – непрагматичний характер взаємодії. У цих умовах взаємодія з природою служить для задоволення прагматичних або непрагматичних, духовних потреб, коли така взаємодія стає самоцінною [6].

Перші ймовірно екологічні матеріали фахівці пов'язують з архаїчною епохою, в якій виділяють реконструйовані через аналіз системи міфів перші взаємовідносини людини та світу. Незважаючи на те, що віддаленість цієї епохи, на перший погляд, безпосередньо не впливає на розбудову екологічної освіти у загальноосвітній школі, провідні фахівці історії педагогіки, педагогіки (Д.Гончаренко, В.Сухомлинський, І.Суравегіна), історики (Ф.Бродель, М.Еліаде, Е.Тайлор, Д.Тойнбі), філософи (М.Моїсеєв, В.Крисаченко, М.Кисельов, М.Голубець, Ж.Ж.Руссо, Е.Фром, А.Швейцар), фізики (В.Гейзенберг, Д.Белл, В.Данилов-Даніельян), біологи (В.Вернадський, М.Реймерс, К.Ситник, О.Яблоков) указують на зумовленість джерел минулого й сьогодення. Саме тому в короткому огляді достатньо продуктивно і, на нашу думку, доцільно простежено певний, непрямий зв'язок еволюції екологічної думки та екологічної освіти [2; 3; 5; 9; 12].

На початковому етапі соціогенезу люди не відокремлювали себе від природи, вони мислили себе частиною єдиної природи. Це було зумовлено тим, що первісна людина фізично максимально залежала від природи. Це визначило першу характерну рису екологічного світогляду в архаїчну епоху – високий рівень взаємоіснування людини і світу природи. Показова зоологічна класифікація, властива одному з племен, які ведуть дотепер архаїчний спосіб життя, про що зазначає К.Юнг: “Найвищою істотою для них є слон, потім лев, потім удав або крокодил, потім людина і потім більш низькі істоти”. Таке сприйняття природи було не наслідком інстинктивного почуття єдності, а зумовлено особливостями мислення людини тієї епохи. Архаїчна свідомість була нездатною достатньою мірою диференціювати об'єкти і явища світу: нечітко розділяла суб'єкт та об'єкт, матеріальне та ідеальне, причину та наслідок. Первісна людина наділяла природне оточення своїми власними особливостями. Для неї навколишні об'єкти і явища були як люди в іншому вигляді. Цим зумовлена друга риса екологічного світогляду архаїчної епохи: суб'єктне сприйняття світу природи (точніше, суб'єкт-об'єктна нероздільність з ним). Взаємодія з природою в архаїчну епоху носить прагматичний характер, оскільки головна її мета – забезпечити фізичне виживання. Для первісної людини природа – це вороже оточення, постачальник корисного продукту, рідний дім (характерно походження слова природа – при роді). Рід цілком занурений у природу фізично і духовно. Тому третя риса екологічного світогляду в цей час полягає в тому, що поряд із домінуванням прагматичної взаємодії з природою одночасно присутні елементи непрагматичного [10].

У процесі розвитку людського суспільства, формування свідомості та появи певної фізичної незалежності від природи вихідна єдність з нею починає руйнуватися. Ця відчуженість від природи пройшла кілька етапів, послідовність яких подаємо, поділяючи позицію М.Кисельова, В.Крисаченка, М.Хайдегера, В.Хесле. На першому етапі пошуки первісною людиною причин природних явищ призводять до появи уявлень про особливий потойбічний світ духів, складається анімістична картина світу. Головним стає встановлення за допомогою спеціальних ритуалів сприятливих відношень з духами. На цьому етапі духи

мисляться надприродними двійниками реальних об'єктів і явищ: “дух дерева”, “дух струмка”, “дух лісу”. Поступово світ духів переростає у світ богів. У цей час боги рівні природі у виявах. Природа і є самі боги, їхнє втілення, їхня персоніфікація: ріка – це бог ріки, гора – бог гори, грім – бог грому. Властивий раніше зв'язок з природою зберігається тільки з тотемною твариною або рослиною. Тотем уявлявся загальним предком, з надприродними можливостями. Тотемну істоту заборонялось знищувати або знищення супроводжувалося спеціальним ритуалом. На думку Е.Тайлора розвиток суспільної свідомості та осілого способу життя призвів до того, що людина перевела погляд із природи на проблему родових, сімейних зв'язків [10; 11].

Другий етап відчуження людини від природи пов'язаний з епохою античності у європейській культурі, коли складається система уявлень про богів – творців природи. В.Блаватський аргументовано довів, що аналогічні уявлення в Єгипті, Межиріччі з'явилися раніше. У цих дослідженнях відзначено, що боги набувають антропоморфних рис, тобто мають людські властивості й вигляд. Антропоморфними є боги грецького пантеону: Зевс, Афродіта, Аполлон. Показова поява таких богів, як Прометей, Гефест, які створюють для людей різні предмети культури. В них знайшло осмислення підпорядкування й освоєння людьми природи. Виникає своєрідна рівність відчуженості: людина і природа рівні перед богами, але відчужені та протиставляються одне одному. Необхідно погодитися з висновками М.Голубця, К.Каландарова, Р.Кривокоритової, Л.Фейерабенда, що протиставлення людини і світу природи збільшується відповідно до наукового осмислення природи. Природа стала об'єктом вивчення, поділ Платоном “розумної” (людської) душі й “почуттєвої” (тваринної) яскраво демонструє протиставлення і принципову перевагу людини над природою з погляду античної свідомості. Показовою є думка римського історика Салюстія: “Усім людям, які прагнуть відрізнятись від інших, варто всіляко намагатися не прожити життя безвісно, подібно худобині, яку природа створила схиленою до землі й покірною череву, вся наша сила – у дусі та тілі; дух здебільшого – володар, тіло – раб; перший у нас – загальний із богами, другий з тваринами”. В епоху античності змінюється ставлення до природи. Як вважав Аристотель: “Ні дружби, ні права не може бути стосовно неживих предметів. Неможлива дружба і з конем або биком, або рабом у якості раба... тому що раб – знаряддя, а знаряддя – неживий раб”. Доходимо висновку, що екологічний світогляд цієї епохи ближче до суб'єктного, ніж до об'єктного сприйняття природи. В епоху античності існувало розуміння цінності непрагматичної взаємодії з природою. Природа починає виступати як ідеал гармонії, яку людина повинна вчитися і наслідувати. Краса, досконалість природи стають однією з тем античної літератури, мистецтва, освіти. Одночасно античність підготувала абсолютне протиставлення людини і природи у наступні віки [8; 12].

Спираючись на думки Г.Башляра, Ф.Броделя, П.Гайденка, К.Леві-Строса, Е.Фромма, визначимо третій етап відчуження людини від природи, як такий, що пов'язаний з появою монотеїстичних релігій, зокрема, християнства [1; 7]. Для середньовічної свідомості, що панувала до XV ст., ідеологічним стрижнем якого було християнство, характерна жорстко ієрархована картина світу, що поставлена під знак Бога. Система уявлень у християнстві будується на основі ієрархії “Бог – людина – природа”. Аврелій Августин у трактаті “Про Град Божий” писав з цього приводу: “...Живе міститься вище неживого... А серед живих істот, які відчують, стоять вище тих, хто не відчуває,... тварини стоять вище рослин. Серед тих, хто відчуває, розумні стоять вище нерозумних, як люди – вище тварин... Все це міститься одне вище іншого відповідно до порядку природи”. Отже, доходимо висновку, що у цей період протиставлення людини і світу природи визначена волею Бога. Як показав аналіз наукових праць, християнство кардинально змінює характер сприйняття природних об'єктів: головна відмінність людини від природного – наявність нематеріальної божественної душі. Християнство позбавило природні об'єкти права на душу. Разом з нею природні об'єкти позбавляються самоцінності, становлять інтерес тільки тоді, коли можуть служити і бути корисним. Отже, керуючись думкою Б.Гершунського, визначимо, що

християнство сформувало об'єктне сприйняття світу природи, зумовило взаємодію у площині абсолютного прагматизму, звільнило людину від обов'язку боготворити природу, дало необмежену свободу. Християнство затвердило уявлення про споживче, прагматичне використання природи: "І сказав Бог: Створимо людину за образом Нашим і за подобою Нашою, і нехай володарює над рибами морськими, і над птицями небесними, і над худобою, і над всією землею, і над усіма гадами, які повзають по землі" (Буття,1:26). Узагальнюючи попередньо написане, зазначимо, що християнство сформувало уявлення про: 1) жорстко ієрархічну картину світу з найвищим становищем людини; 2) відсутність самоцінності природного; 3) прагматичне використання природи, і завершило відчуженість від неї в релігійній формі.

Враховуючи думку Д.Белл, О.Назаретяна, В.Стьопіна, відзначимо, що освячена наукою відчуженість від природи виникла у XVII ст., у надрах картезіанства. Джерелами картезіанства були уявлення про людину-суб'єкта і світ-об'єкт. У цьому сенсі картезіанство вінчає собою розвиток: людина у всіх відношеннях радикальним способом виділяється із світу. Картезіанство стверджувало абсолютну цінність людського розуму, суб'єктивності в цілому, а оскільки позалюдська природа ними не володіє, то її цінність незрівнянно нижче. Характерно, що кінцеву мету пізнання картезіанство бачило у пануванні людини над силами природи, у відкритті й винаході технічних засобів, які дозволяли б це панування одержати. Ці відомості служать достатньою підставою для висновку, що наука прийняла у спадщину релігійне уявлення про обраність людини. Останній крок у формуванні відчуженості від природи було зроблено: природа визнана позбавленим самостійної цінності об'єктом маніпуляцій в ім'я наукових знань і прогресу. Узагальнюючи аргументи, приведені М.Будико, Х.Вінклером, В.Гейзенбергом, С.Дерябо, В.Ясвіним, А.Товстоуховим, М.Хилько, визначимо, що останній, четвертий, крок у відчуженості від природи був першим кроком до екологічної кризи. У Новий час, коли панувало картезіанське уявлення про світ, сформувався екологічний світогляд, що характеризувався: повним протиставленням людини і світу природи, об'єктним сприйняттям природи й домінуванням прагматичної взаємодії з нею [6; 9].

Домінуючий у сучасному суспільстві антропоцентричний екологічний світогляд має певні культурно-історичні джерела. Соціальні джерела виникнення нової екологічної свідомості ілюструє історія розвитку США. На початковому етапі – це історія освоєння нових земель на Заході. Ми поділяємо докази, які наводяться в дослідженнях Ф.Гиренка, С.Глазачева, Є.Когай, Д.Зербино, М.Ф.Реймерса про те, що наявність відкритої межі сформувало уявлення про можливість необмеженого екстенсивного росту. Американська демократія того етапу і природний достаток були взаємозалежними явищами. Але до середини XIX століття запас вільних земель вичерпався й державна межа набула значення межі екстенсивного росту. Це була перша екологічна криза, яка викликала перехід до технологічного, урбаністичного напрямку розвитку американської цивілізації. У результаті осмислення цієї кризи в другій половині XIX – початку XX ст. в США складається загальнотеоретична і світоглядна орієнтація, що одержала назву американського інвайронменталізму. У центрі її уваги знаходиться взаємодія суспільства із середовищем проживання. Таким чином, появу консерваціоністського крила інвайронментального руху можна вважати першим етапом екоцентричної тенденції розвитку суспільного екологічного світогляду. Консерваціоністи проголосили гасло: "Максимум природних благ для більшого числа людей на більш тривалий період". Проте екологічна свідомість, що базується на ідеях консерваціонізму, не має якісних змін порівняно з попередньою епохою: людина протиставляється природі, сприймає її як об'єкт, у взаємодії з природою продовжує домінувати прагматизм. Приєднуючись до думки А.Печчеї, зауважимо, що консерваціонізм принципово змінив вектор розвитку екологічного світогляду: прагматизм змінюється далеким прагматизмом, утверджується необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь [2; 3].

Істотний крок було зроблено у філософсько-релігійній течії, яка сформувалася в Росії у другій половині XIX ст., зусиллями М.Бердяєва, В.Соловйова, М.Федорова, П.Флоренського. Центральна ідея російського космізму полягала в уявленні про те, що Людина – складова частина Природи, що їх необхідно розглядати в єдності, що Людина і все, що навколо неї, – це частки єдиного Всесвіту. На нашу думку, особливої цінності набуває обґрунтування російським космізмом необхідності нової моральної основи взаємодії Людини з Природою. “Цивілізація, яка експлуатує, а не відновлює, не може мати іншого результату, крім прискореного кінця”, – писав М.Федоров у “Філософії загальної справи” у 90-х рр. XIX століття [7].

Ідея єдності людини й природи одержала розвиток у вченні В.Вернадського про ноосферу. Він вважав, що вплив людини на навколишню природу зростає настільки швидко, що людина перетворюється в основну геологічну силу, що формує вигляд Землі: біосфера перейде у стан сфери розуму – ноосферу. В.Вернадський наголошував на тому, що розвиток навколишнього середовища і людського суспільства піде нерозривно, почнеться коеволюція (спільна еволюція, в якій неможливо панування інтересів однієї із сторін). Проведений аналіз наукових джерел свідчить, що вчення про ноосферу є співзвучним з основними ідеями такого напрямку американського інвайронментлізму як екологізм. Відзначимо, що екологісти, які будували свою соціально-екологічну модель на природничо-науковому розумінні взаємодії суспільства і природи, висунули три основні ідеї: екосистемного холізму, морального співтовариства та екологічної етики. Ідея екосистемного холізму (грец. *holos* – ціле та англ. *wholly* – кожний), висунута О. Леопольдом, проповідує: розумне те, що прагне до зберігання цілісності, стабільності, досконалості біологічного співтовариства. Якщо принцип холізму поширює закономірності розвитку екосистеми на суспільство, то поняття морального співтовариства переносить сферу дії норм моралі на нелюдські елементи екосистеми. Для екологістів цінністю є стабільне функціонування єдиної екосистеми. На думку П.Тейяра де Шардена ідея екологічної етики вимагає створення принципово нової етики, що має органічно відповідати еству людини і законам навколишнього середовища. Враховуючи це, необхідно відзначити, що російський космізм, учення про ноосферу, екологізм обґрунтували єдність людини і природи, уявлення про її непрагматичну цінність [4].

Велику роль у формуванні нового типу екологічного світогляду відіграла універсальна етика. За думкою М.Ганді, А.Торо, А.Швейцера універсальна етика не проводить у ціннісному відношенні розмежування між людиною та іншими живими істотами: представники природи однакові у своїй самоцінності. Ідеї універсальної етики стали базою такого напрямку американського інвайронменталізму як біоцентризм. Біоцентризм ґрунтується на припущенні природного порядку, в якому все рухається відповідно до природного закону. Біоцентристи розглядають природу як найбільш досконале і наділене духовними якостями суще, що втілює у собі основні принципи життєдіяльності живого й розумного. Біоцентристи вважають, що світ – це єдине ціле, і тому не існує поділу на суб’єкт та об’єкт, людське і нелюдське. Без сумніву, виявлені в суспільстві та досліджені світоглядні позиції, на нашу думку, є складними, суперечливими і призвели до формування пануючого на сьогодні антропоцентричного екологічного світогляду. Отже, альтернативна екоцентрична тенденція описується так: інвайронментальний консерваціонізм → російський космізм → учення про ноосферу, екологізм → універсальна етика, біоцентризм [8].

Розглянувши особливості екологічного світогляду в країнах Заходу, звернемося до аналізу розвитку екологічного світогляду в культурах Сходу, для якого характерні інші тенденції. Якщо західний екологічний світогляд пройшов ряд послідовних історичних трансформацій, то східні релігійно-філософські системи цього уникнули. Поділяючи думку О.Моїсеєва відзначимо, що вони зберегли, в цілому, характеристики архаїчної екологічної свідомості, значно посиливши при цьому роль непрагматичної взаємодії з природою, сприйняття природи як духовної цінності. Відзначимо, що у східних релігійно-філософських

системах єдність із природою усвідомлюється як повне злиття і зникнення психічної межі між людиною та навколишнім [9].

Такий аналіз розвитку еколого-педагогічних світоглядних засад у процесі соціогенезу ні в якій мірі не є його періодизацією. Характеристики антропоцентричної та екоцентричної тенденції вишиковуються не в тимчасовій, а в якісно педагогічній послідовності. Іншими словами, наступний в якісному відношенні рівень не обов'язково є наступним за часом, а може співіснувати з попереднім і навіть виникнути хронологічно раніше. Крім того, якщо антропоцентрична тенденція відбиває етапи розвитку масового екологічного світогляду, то екоцентрична – швидше етапи розвитку філософських, конкретно наукових та педагогічних концепцій і відповідних суспільних рухів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм XV–XVIII. – М.: Мир, 1986. – Т.1. – 624 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
3. Гайденок П.П. Еволюція поняття науки / XVII–XVIII вв. / – М.: Просвещение, 1987. – 48 с.
4. Герасимов И.П. Методологические аспекты экологизации современной науки // Вопр. философии, 1978. – № 11. – С. 61–72.
5. Дежнікова Н.С. Екологічна культура: грани восприятия // Биология в школе, 1995. – № 3. – С.23–25.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Екологічна педагогіка і психологія. Ростов-на-Дону: Фенікс, 1996. – 480с.
7. Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г. Екологічне знання і свідомість. М.: педагогіка, 1987. – 224 с.
8. Крисаченко В.С. Екологічна культура. – К., 1996. – 318 с.
9. Крисаченко В.С. Людина і біосфера (екологічна антропологія). – К., 1998. – 512 с.
10. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Мир, 1989. – 573 с.
11. Тайнби Дж. Постыжение истории. – М.: Прогресс, 1991. – 240 с.
12. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М: Мир, 1987. – 240 с.

**УДК 378.1**

**Білюк Н.С.**

### ***ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ ЖІНКИ***

Одним із головних покликань вітчизняної освіти в умовах трансформації українського суспільства є створення у молодого покоління фундаментальних начал тих духовних цінностей, котрі мали важливе значення стимулів людського життя і діяльності і в основі яких лежить певна національна ідея й водночас загальнолюдські ідеали. Культурно-освітні, історичні зміни в суспільстві зумовлюють також зміни й у формуванні духовності особи, її світоглядних інтенцій. Важливим завданням є виховання української особистості, яка буде здатна повністю реалізувати себе в соціумі через гармонію з внутрішнім “Я” та гуманістичну взаємодію з навколишнім світом.

Виховання – це гуманістичний, особистісно орієнтований процес, для якого потрібно зрозуміти, на який образ людини воно спрямоване.

Вже з давніх-давен люди намагалися знайти ціннісне ядро духовного виховання. Великі філософи намагались уявити собі та теоретично обґрунтувати образ ідеальної людини як зосередження фундаментальних цінностей доброчинності. Наприклад, Конфуцій ввів поняття певної синтетичної якості “жень”, яке цілком відповідає сучасному розумінню гуманності, людяності і проявляється в таких якостях як справедливість, щирість, вірність тощо. Із цієї якості Конфуцій виводив свою мету виховання “благородного мужа”, згідно з

якою виховання має відігравати важливішу роль, ніж походження. Водночас у Греції сформувалось поняття “калокагатхії” (“сукупність чеснот”) як ідеалу фізичної і моральної досконалості, яке було розвинуто у вченнях про виховання Сократом, Платоном, Аристотелем та іншими великими греками [7: 28].

З тих давніх часів майже всі мислителі – і не лише педагоги – зверталися до проблем виховання фундаментальних добродійностей.

Щодо еволюції морально-естетичного ідеалу у власне українському суспільстві, то можна визначити такі типи світосприймання в українській культурі залежно від трансформацій суспільства: християнський (XIV–XVIII ст.), народницький (XIX ст.) та концептуальний (XX–XXI ст.) [3: 109].

Саме християнство, не замкнене у межах одного народу, його мови і звичаїв, внаслідок синтезу різних традицій стає культурним джерелом для розвитку культури різних народів. Основоположні цінності християнства стали основою для синтезу в Європі моральних ідей античності – істини, добра краси – з християнськими постулатами активного ставлення людини до світу, універсальності, звернення до особистості як до носія історичної відповідальності. Ідеали християнства інтегрувалися з моральними цінностями певного народу, вибудовуючи ціннісний світ сім’ї, стосунків між дітьми та батьками. Нині вони є невід’ємною частиною сучасної культури і прямо чи дискретно впливають на життя кожної людини й суспільства в цілому. Це надає їм особливої ваги в процесі виховання молоді.

Християнське світосприймання формувало відповідний тип особи, духовність якої забезпечували орієнтація на біблійне вчення, суворе дотримання заповідей, ідеали послуху та вірності. Велике значення мали людські чесноти, традиції патріархальної родини, визначальна роль у становленні внутрішнього світу особи належала сім’ї [3: 109].

Морально-естетичним ідеалом християнства є образ Богоматері, що завжди був “уособленням доброти” [1: 84], краси, ніжності, гідності та величі. Фігура Матері є основою майже всіх давніх релігій, і в образі Марії в зашифрованому виді зберігається Велика Мати, “вічна Жіночність”. Абсолютна Краса, втілена в Богоматері, невіддільна від безкінечного високого і чистого суму. Образ матері у розписах Діонісія [1: 90] доповнюється ідеалом жіночої краси, грації, витонченості, одухотворений почуттями задушевності, ніжності, ліричного суму, світлого жалю. Ідеал безкінечної любові, милосердя, співчуття, ніжності і краси злився з ідеалом вічної Жіночності, можливої лише за злиття Дівства та Материнства, став символом жіночого начала божественного світу. Живопис Діонісія – це гімн ідеальній жіночій красі у всій її повноті та багатогранності, у цілісності краси душевної, шляхетності, цнотливості і краси зовнішньої.

Народницький тип світосприйняття характеризується ідеєю захисту пересічної особи, що породжує тип бунтівної людини. В структурі ідеалу набувають значення такі риси як самопожертва, ідея захисту прав інших, боротьба за культуру й освіченість на національному ґрунті, усвідомлення необхідності пізнавати душу, знаючи, що в ній ключ всього [3: 110].

Основні риси духовності особи наприкінці XIX – початку XX ст. яскраво виражені у творчості Тараса Шевченка: людина, її душевне єство, єдність з рідним краєм, ідеал вільного духу, боротьба за визволення, прагнення національного та політичного визначення.

Потрібно також розглянути виховний ідеал Лесі Українки. Патріотизм як національна цінність і складова виховного ідеалу простежується у всій творчості Лесі. Сама письменниця була щирою українською патріоткою з притаманним глибоким почуттям гідності свого етносу. Вивчаючи її твори, дістаєш висновку, що найстрашнішим для поетеси є духовне рабство, моральна деградація людини, суспільна пасивність, безпорадність і слабкість духу. Тож ідеалом для Лесі є духовно багата особистість, здатна боротися за волю свого народу, його національні інтереси, національну гідність, толерантна у своєму ставленні до інших народів. Героїні її творів уособлюють такі якості, як патріотизм, почуття обов’язку перед Вітчизною, гідність, щирість, волелюбність і свобода духу. Творчість письменниці просякнута повагою до жінки-матері, через образ матері і дитини висловлюються найніжніші почуття ласки, любові [4: 31].



Складовими виховного ідеалу поетеси є такі загальнолюдські цінності як чесність, гідність, гуманність, співчуття до ближнього, вірність, любов до свого народу. Ідеалом можна вважати вже саму постать цієї геніальної та мужньої жінки.

Мислителі концептуального світосприйняття узагальнюють набутки християнського й народницького світобачення. Для концептуального світосприйняття надзвичайно важливими є самооцінки індивіда, на які вплинуло випробування економічною кризою та втрата ідеологічних орієнтирів [3: 113]. Суттєвим аспектом зростаючої значущості духовної сфери є докорінна зміна морально-психологічної зміни в суспільстві, інтенсифікація розвитку всіх його сфер.

В сучасних умовах модернізації та глобалізації суспільства особливої актуальності набуває унікальність особи. Проблема цінності людської особистості органічно пов'язана з її всебічним розвитком. Тому великого значення набуває проблема формування морально-естетичного ідеалу як однієї з необхідних умов для саморозвитку, самовдосконалення й гармонійного формування особи.

На особливу увагу заслуговує проблема формування морально-естетичного ідеалу жінки оскільки сьогодні життєва практика свідчить про послаблення жіночості, зневажливе ставлення до жіночого призначення. Такі явища є причиною серйозних суперечностей у становленні сім'ї, шкодять моральному вихованню дітей. Коли мова йде про здорову, щасливу сім'ю, маємо на увазі здоровий народ, сильну державу.

Згідно з результатами соціологічного дослідження, проведеного Н. Сінкевич, метою якого було з'ясувати стан сформованості морально-ціннісних орієнтацій в старшокласниць, ідеал існує у 52% школярок, і лише 1/3 з них мали за ідеал реальну особу. Ніхто з респондентів не назвав мати або вчителя, і лише одна дівчина назвала близьку людину – сестру [6: 29]. Це викликає занепокоєння, адже від того, з ким порівнює себе особа, що зростає, залежить внутрішній образ “Я”, здатність в майбутньому створювати близькі емоційні стосунки і, нарешті, мати родину [5: 49]. Мати як ідеал та модель для наслідування – перш за все турботлива, добра, любляча. Але для більшості молодих дівчат ідеал жінки – гарна, багата, щаслива. Тобто дівчина орієнтується не стільки на здатність любити та жертвувати, яку бачить у матері, а на активність, удачу, успіх, амбіційність та заповзятливість.

Ці результати підтверджують і дані соціологічного дослідження Л. Вірковського. Зокрема, 70% опитаної молоді відповіли, що взагалі не мають ідеалів [6: 29].

Щодо рис, властивих ідеалу, були названі: щирість, інтелігентність, доброзичливість, гарна зовнішність, уміння робити кар'єру, рішучість, відвертість, доброта, вихованість та ін. Лише невеликий відсоток школярок назвали таку рису, як жіночість. Між тим, ряд вчених (А. Хріпкова, А. Колесов, І. Кон, В. Каган та ін.) вважають формування уявлень про жіночість однією з головних умов підготовки дівчат до дорослого життя. На їхню думку, жіночість безпосередньо впливає на міцні шлюбні стосунки.

Література і мистецтво завжди вважали головною красою жінки її жіночість. Однак, сьогодні ми зустрічаємося з фактом, що для багатьох підлітків це поняття вичерпується лише зовнішніми атрибутами.

Слід визначити, що ідеали жіночості трансформувалися з часом. Якщо в XIX столітті жінка мала бути ніжною, гарною, ласкавою і залежною, то в XX столітті через політичні катаклізми суспільство потребувало й отримувало терплячу, невибагливу жінку, здатну витримати всі труднощі та злигодні, що випали на долю її родині та чоловіку, здатну пожертвувати своєю кар'єрою, творчим самовираженням заради кар'єри або планів чоловіка. “Статева ідентичність тургеневської дівчини та не менш відомої некрасовської жінки – скоріш чоловіча, ніж жіноча. Сила духу, рішучість, ініціативність – ось за що її цінують. Взагалі, це надія та опора, це чоловік, але з комплексом неповноцінності жінки, завжди готової поступитися” [5: 51]. Зараз жіночість – це не слабкість і наївність, а духовна сила – розвинутий розум та почуття, які витончено переплетені з жіночою ніжністю. У

сьогоднішній жіночій самосвідомості з'явилися нові риси: жінка повинна бути освіченою, енергійною, що раніше було привілеєм чоловіків.

Занепокоєння викликає той факт, що проведене опитування виявило, що 50% респондентів не готові до виконання подружньої та материнської ролі, хоч більшість опитуваних вважають щастям у житті створення благополучної родини [6: 29].

Відсутність у молоді знань про призначення жінки, про її місце в суспільстві блокують формування таких моральних якостей як гідність, порядність.

Гостро стоїть проблема дозвілля молоді, оскільки залучення до викривлених цінностей масової культури може сприяти формуванню прагнень і почуттів, далеких від ідеалів добра, співчуття, жіночості, вірності, материнства.

Саме тому необхідна виховна робота спрямована на формування морально-естетичного ідеалу жінки у молоді.

Таким чином, практичний досвід і теоретичні узагальнення вказують на важливу роль морально-естетичного ідеалу жінки, матері у формуванні особистості людини. Усвідомлення цього спонукає широку науково-педагогічну громадськість до активного використання досвіду та традицій виховання у молоді шанобливого ставлення до жінки-матері у виховному процесі як загальноосвітньої школи, так і вищих навчальних закладів, що сприяє успішному вирішенню проблеми формування у молоді морально-естетичного ідеалу жінки.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Белова Д. Образ богоматери – естетический идеал православия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2001. – № 5. – С. 84–94.
2. Дорошенко К. Гуманістичний ідеал старшокласників: дослідження проблеми // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 24–26.
3. Корецька А. Духовність особи в умовах трансформації українського суспільства (Історико-теоретичний аспект) // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 108–113.
4. Опанасенко Н. Виховний ідеал Лесі Українки в сучасній школі // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 30–32.
5. Пронина Е. “Барбизм” и “ягизм” в наши дни // Прикладная психология. – 2000. – № 5. – С. 48–54.
6. Сінькевич Н. Формування морально-ціннісних орієнтацій у старшокласниць // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 29–30.
7. Шумра Л. Загальнолюдські моральні цінності як основа духовного виховання // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 28–30.

**УДК 378**

**Гавриленко Ю.М.**

### ***РОЗВИТОК УЯВЛЕНЬ ПРО РІВЕНЬ САМООЦІНКИ СТАНУ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ***

Формування здорового способу життя (ЗСЖ) дітей і підлітків стає однією з найактуальніших проблем сучасної школи, оскільки в Україні зменшується кількість здорового населення [3; 4; 7]. У дослідженнях медиків, соціологів, психологів наводяться суперечливі дані, проте в цілому тільки від 20 до 5 відсотків населення України можуть вважатися здоровими [10; 13]. Оскільки пріоритети первинної профілактики загальноновизнані, а формування здорового способу життя найефективніше можливе в умовах освітньої установи, з позицій системного підходу необхідно оцінити основні чинники, що визначають формування культури здоров'я учнів [8].

Валеологічна освіта у загальній педагогіці та історії педагогіки охоплює певний пласт предмета вивчення і як результат – різноманітність поглядів на валеологічну освіту (Н.О.Аветисов, В.І.Бобрицька, І.І.Брехман, М.В.Гриньова, О.Д.Дубогай, О.О.Дубровський, В.М.Єфимова, М.І.Хижняк). Серед провідних результатів досліджень відзначимо

зумовленість валеологічної освіти наявністю або відсутністю у певні періоди розвитку суспільства валеологічного світогляду (Г.О.Білявський, В.С.Крисаченко, О.Д.Урсул, А.Г.Хрипова, А.В.Царенко, С.В.Шмалей). Відомі фахівці з валеології та педагогіки вважали світогляд валеологічного спрямування вихідною позицією щодо реалізації валеологічної освіти (І.А.Аршавський, С.М.Громбах, М.Й. Боришевський). Зазначається, що здійснення такого аналізу пов'язане, принаймні з двома головними чинниками: по-перше, з культурно-історичними джерелами (В.П.Казначеев, М.Ф.Реймес); по-друге, з соціально-педагогічним контекстом (В.С.Крисаченко, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський). Тобто, валеологічна освіта в школі перебуває в прямій залежності від становлення етапів розвитку валеолого-педагогічних світоглядних підходів та їх динаміки. Забезпечення шкільної валеологічної освіти реалізовувалося в інтегративних курсах (Н.Я.Бібік, Т.Ф.Бойченко, Л.С.Ващенко), у системно-організованих предметах (В.І.Бобрицька, О.І.Петрик, Б.І.Кочубей, А.В.Царенко) та в різноманітних за змістом, структурою, орієнтацією, назвою навчальних дисциплінах.

У той же час недостатня увага приділена професійній освіті вчителів-валеологів та валеологічній компетентності педагогічної спільноти. Суттєвим компонентом становлення валеологічної культури вчителів є самооцінка вихідних знань та уявлень про стан власного здоров'я. Це важливе питання організації валеологічної освіти бо, здійснювати перетворення, направлені на навчання здоровому способу життя на основі розвитку навиків, належить вчителям загальноосвітніх шкіл. У тому числі і тому аналіз стану здоров'я учительства і самооцінка власного здоров'я представляє особливий інтерес. До числа причин, що описують безпосередній вплив на стан здоров'я вчителів, відносяться специфічні особливості складної і багатогранної діяльності педагогів, відмінною підвищеною тривалістю робочого дня, високою нервово-психічною напруженістю і соціальною відповідальністю.

Метою даної роботи є аналіз самооцінки стану власного здоров'я викладачами різних вікових категорій і залежно від предмета, що викладається.

Відношення вчителя до свого здоров'я, наявність достовірної інформації про здоровий спосіб життя, розуміння значення здоров'я в самореалізації впливає на формування здорового способу життя учнів. Проте в доступній літературі відсутні дослідження педагогів як носіїв навиків ЗСЖ, що не дозволяє формувати систему методичної і наукової підтримки вчителя в реалізації програм здорового способу життя. Недостатні дані про стан здоров'я педагогів, про власну оцінку стану здоров'я, про основні джерела, з яких педагоги черпають інформацію про ЗСЖ, про критичне сприйняття інформації, яку одержують з літератури і засобів масової інформації. В рамках дослідження даної проблеми проведено вивчення думки педагогів Криму по самооцінці власного здоров'я.

Дослідження проводилося в 2003 році на базі міських і сільських шкіл Автономної Республіки Крим. Для проведення дослідження використовували педагогічні і соціологічні методи. Проведення соціологічного дослідження здійснювалося безпосередньо в учбових закладах, експертні дослідження і робота з фокус-групами проводилася на тренінгах, під час курсової підготовки в Кримському регіональному інституті підготовки педагогічних кадрів, на практичних заняттях із студентами 5 курсу біологічного факультету Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського. Вибірка репрезентативна і формувалася з урахуванням віку, стажу роботи, предметів, що викладаються. Опитано 279 викладачів середніх шкіл Автономної Республіки Крим. Віковий і статевий склад опитаних відповідає розподілу даних показників серед учителів регіону: 244 жінки (87,5%) і 35 чоловіків (13,5%). У даній публікації представлений результат дослідження викладачів, що працюють в ЗОШ №10 м. Сімферополя, ЗОШ №5 м. Красноперекопська, ЗОШ №11 м. Євпаторія і Долініської ЗОШ Бахчисарайського, Кримрозовської ЗОШ, Ароматнівської ЗОШ, Зеленогорської ЗОШ Белогорського, Сизовської ЗОШ, ЗОШ Фрунзе, Червонівської ЗОШ Сакського, Гвардійської ЗОШ №3, Трудівської ЗОШ Сімферопольського районів. Крім того, в дослідженні брали участь студенти 5 курсу біологічного факультету Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, а також слухачі курсів підвищення кваліфікації викладачів ОБЖ і заступників директорів і педагогів-організаторів.

У результатах дослідження представлені розподіл відповідей на питання анкети, взаємозв'язку ряду параметрів опитаних: віку, стажу, предмета, регіону мешкання, що викладається.

Процедури введення первинних даних, аналізу їх якості, обробки інформації, її відображення способами графіки здійснювалися за допомогою комплексу ППП інформаційної і експертно-аналітичної підтримки ухвалення рішень ЛОГОС, захищеного свідоцтвами України про авторські права (ВП №363, ВП №539, ВП №540, ВП №575, ВП №597) і патентом України на винахід №36881 “Спосіб кластерно-спектральної діагностики безлічі технічних об’єктів”. Патент на винахід 36881 1АФ ЕКСОР Бюл. №7, 2003г.

Суб’єктивна оцінка власного здоров’я і думка про чинники ризику виникнення захворювання є важливим і необхідним компонентом для вивчення стану здоров’я і чинників, що впливають на нього. Саме тому одне з питань анкети для вчителів загальноосвітніх шкіл було сформульоване: “Як Ви оцінюєте власне здоров’я?”

Таблиця 1.

Варіанти відповіді	Категорії опитуваних учителів					
	вік				предмет	
	20-30	31-40	41-50	51-60	Гуман.	Природн.
Добре	31,8	7,4	13,9	7,7	16,7	12,4
Задовільно	60,6	82,4	68,4	78,5	70,5	75,5
Незадовільно	7,6	10,3	17,7	7,7	12,8	12,4

Слід звернути увагу на особливість розподілу відповідей на питання анкети серед викладачів гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Так, 16,7% викладачів гуманітарних предметів оцінили власне здоров’я як добре, 70,5% – як задовільне і 12,8% вважають незадовільним стан власного здоров’я. Викладачі природних наук оцінюють стан здоров’я як добре в 12,4% випадків, як задовільне – в 75,5%, і як незадовільне – в 12,4%.

Досвід викладачів гуманітарних і природних дисциплін дозволив виявити відсутність істотних відмінностей в оцінці власного здоров’я опитаних. Разом з тим, ефективність процесу формування навичок здорового способу життя залежить від відповідної спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. І в першу чергу викладачі природничо-наукового циклу, що володіють валеологічними знаннями, можуть забезпечити формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя школярів.

Дослідження дозволило також з’ясувати основні тенденції зміни самооцінки стану здоров’я залежно від віку респондентів.

Абсолютно очевидний той факт, що викладачі 20-30 років частіше за інші вікові категорії (31,8%) оцінюють стан здоров’я як добрий, в 60,6% як задовільне і лише в 7,6% як незадовільне.

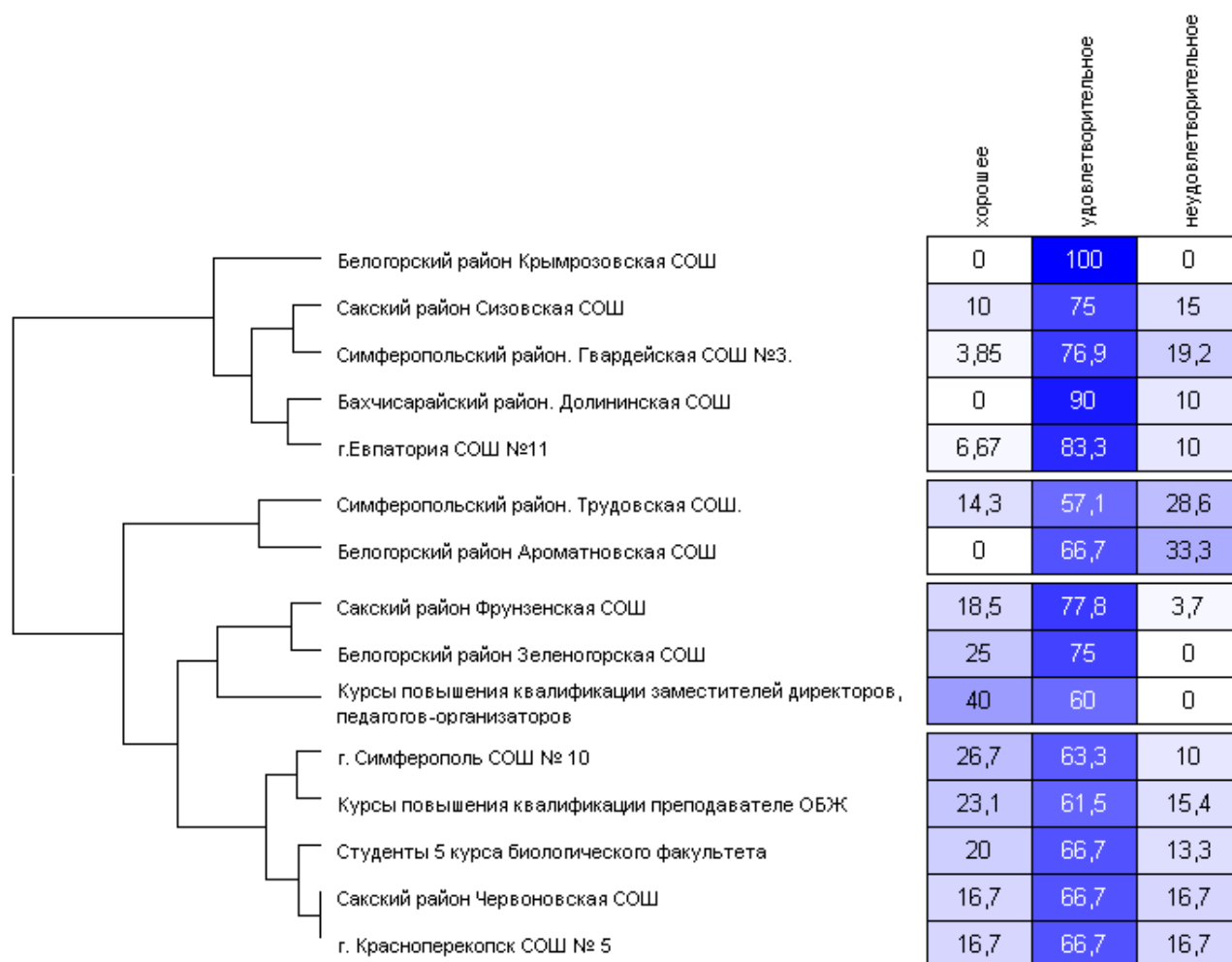
Викладачі вікової категорії 31-40 років інакше відносяться до оцінки власного здоров’я. Так, стан здоров’я як добрий оцінили тільки 7,4% респондентів, як задовільний – 82,4% і як незадовільний – 10,3%. Подібне критичне відношення до оцінки полягання свого здоров’я, можливо, зв’язано з “кризою середини життя”, що переживається опитаними в даний період [5].

У віці 41-50 років оцінка міняється: кількість учителів, що оцінили стан здоров’я як добрий, склали 13,9%, задовільне – 68,4% і незадовільне – 17,7%.

Зміни суб’єктивної оцінки власного здоров’я особливо очевидні для викладачів вікової категорії 51-60 років. Здоровими себе рахують в 7,7%, задовільне здоров’я біля 78,5% і незадовільно оцінили стан здоров’я 13,8% з 65 респондентів даного віку.

Детальніше оцінка власного здоров’я вчителями різних загальноосвітніх шкіл представлена у таблиці 2.

## Самоцінка стану здоров'я вчителями



Кластерно-спектральний аналіз дозволяє продемонструвати самооцінку вчителями різних учбових закладів стану здоров'я.

У спектральній карті представлений відсоток, який характеризує вибір респондентами тієї або іншої оцінки стану власного здоров'я, а кластер виділяє групи учбових установ (I-IV), схожих в оцінці даного показника. Інтенсивна вираженість характеристики позначена темним кольором клітинки, тоді як світлим – незначна. Чим значущіше відрізняються між собою відповіді вчителів різних учбових закладів, тим більший контраст кольору клітинок, в яких знаходяться відсотки, що характеризують вибір респондентами тієї або іншої оцінки полягання власного здоров'я.

Як видно з таблиці 2, в першу групу виділяються школи, викладачі яких найчастіше використовують оцінку “задовільно” стосовно власного здоров'я. В даній групі окремо знаходиться Кримрозовська ЗОШ Білогорського району, всі вчителі якої оцінили полягання здоров'я як задовільне. Звертає увагу той факт, що в даній групі найнижча кількість відповідей з оцінкою стану здоров'я як доброго. Вчителі двох шкіл (Кримрозовська ЗОШ Білогорського району і Долинінська ЗОШ Бахчисарайського району) при оцінці власного здоров'я розглядають тільки варіанти задовільний і незадовільний. Що стосується другої групи, яка об'єднує представників всього двох шкіл, то характерною особливістю відповідей респондентів цієї групи стала максимальна висока кількість відповідей “незадовільно” при самооцінці стану здоров'я. Як бачимо із схеми, в окрему, третю групу виділяються вчителі,

які частіше за інших оцінюють стан здоров'я як добрий і практично не вживають оцінку “незадовільно” стосовно свого здоров'я. Певний інтерес викликає факт розподілу відповідей заступників директорів і педагогів-організаторів, що знаходилися на курсах підвищення кваліфікації: 40% – добре, 60% – задовільне. Четверта група найбільш чисельна і різноманітна. Вона об'єднує викладачів міських і сільських шкіл, студентів і викладачів ОБЖ. Відповіді респондентів даної групи містять максимальну кількість відповідей з оцінкою стану здоров'я “добрий”, 65% респондентів оцінили стан здоров'я як задовільний і 15% сприймають стан здоров'я як “незадовільний”.

Масовий досвід дав можливість з'ясувати відсутність істотних відмінностей в оцінці здоров'я вчителями сільських і міських шкіл. Разом з тим, відповіді викладачів різних вікових категорій істотно різняться в оцінці власного здоров'я. Насторожує той факт, що незначні відмінності в оцінці здоров'я у викладачів гуманітарних предметів і природничо-наукового циклу. Формування життєвих компетентностей, які сприяють здоровому способу життя, передбачається здійснювати в першу чергу при викладанні саме природничих дисциплін [10; 12]. Введення нового інтегрованого предмета “Основи здоров'я” одним із завдань передбачає навчання учнів методам самооцінки і контролю самооцінки полягання і рівня здоров'я протягом усіх років навчання [8].

Аналіз самооцінки полягання здоров'я 279 педагогів дозволяє припустити, що формування мотивації на здоровий спосіб життя для учнів починається з формування здорового способу життя педагога.

На жаль, здоров'я вчителя не знаходиться в полі зору адміністрації і самого вчителя, а відповідно компоненти мотивації до здоров'я не включаються в системи зовнішньої і внутрішньої мотивації вчителя [2].

Не викликає сумніву, що для збереження здоров'я учнів учитель повинен володіти необхідним мінімумом знань з фізіології розумової праці, гігієні учбово-виховного процесу, психології спілкування і т.д. [6; 9; 11]. Він повинен сам, в першу чергу, не тільки оволодіти знаннями, але й уміннями і навичками раціональної життєдіяльності і вести здоровий спосіб життя, а потім вже навчити своїх вихованців [3; 6].

Педагоги, з одного боку, розуміють необхідність збереження здоров'я дітей, але вони не готові ще повною мірою прийняти ідею здоров'я в освіті, що творить, що пояснюється низьким рівнем їх психологічної готовності – як професійна група учительство відрізняється низькими показниками фізичного і психічного здоров'я [1]. Ключовою проблемою є невисока престижність здоров'я, різко занижена самосвідомість вчителів щодо цінності здоров'я [7]. Відсутність мотивації до ведення здорового способу життя, тобто збереженню і зміцненню здоров'я пояснюється, можливо, тим, що при професійній підготовці недостатня увага надається питанням здоров'я взагалі, а педагогів і, що вчать, зокрема. До числа причин, що характеризують безпосередній вплив на стан здоров'я вчителів, відносяться специфічні особливості складної і багатогранної діяльності педагогів, відмінною підвищеною тривалістю робочого дня, високою нервово-психічною напруженістю і соціальною відповідальністю.

Усе це ставить нові задачі перед вчителями, а значить, і перед системою підготовки педагогічних кадрів.

Система підготовки викладача повинна передбачати можливість в поповненні і супідрядності знань, умінь і навиків, необхідних для реалізації відповідних професійних обов'язків і підготовки до інноваційної діяльності

У Національній концепції виховання серйозна увага надається культурі здорового способу життя, яке сприяє виробленню необхідних знань, умінь, навичок, спрямованих на виконання етичних і правових норм життя, потребі і здатності коректувати власну життєдіяльність, досягати згоди з самим собою, гармонії з оточуючими, контролювати свої потреби, розвивати здібності, шукати ідеал і значення життя [8].

Дуже важливо сформулювати ставлення вчителів до здоров'я як до головної якості особи, складової частини культури кожної людини. Без сучасного наукового розуміння

здоров'я і знань, як учень повинен зберігати його, не можна оптимізувати навчальний процес, використовувати гуманістичні прийоми виховання сукупності відносин учня до себе, природи, суспільства. Об'єктивні закони формування здоров'я на кожному віковому етапі, як і закони природних наук є складовою частиною базисної освіти; більш того, сформована культура здоров'я випускника школи сприятиме виживанню людини, економічному і культурному розквіту держави. Вчитель не зможе привернути увагу дітей до їх здоров'я, якщо не докладе зусилля для зміцнення власного організму, тобто не підтримуватиме його як професійну якість.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех И.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання.; Науково-методичний посібник. – К. – 1998. – 204с.
2. Бондарь В.И. Теория и технология управления процессом обучения в школе. – К.; ФАДА, ЛТД, 2000. – 191 с.
3. Гриньова М.В. Методика викладання валеології: навчально-методичний посібник. – Полтава, АСМІ. – 2–4. – 228 с.
4. Звіт про людський розвиток в Україні 2003, спеціальне видання. Програма розвитку ООН, Київ, Україна, 2003.
5. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. – М., 1982.
6. Ефимова В.М., Гавриленко Ю.М. Современные технологии формирования навыков защищенного поведения у подростков (учебно-методическое пособие). – Симферополь, “Таврия”, 2003. – 200с.
7. Кириленко С.В. Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти//Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з валеології “Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти”. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 6–13.
8. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / О.М.Балакірева (кер.авт.кол.). – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
9. Овчаренко Т.Г. Психолого-педагогічні аспекти здорового способу життя та шляхи його формування у школярів // Науковий вісник ВДУ. – Луцьк, 1997. – № 6. – С. 34–37.
10. Основи здоров'я: Книга для вчителя/Л.С.Ващенко, Т.Є.Бойченко.-К.:Генега,2005. – 240 с.
11. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителей. – К.: “Вища школа”, 1997. – 281с.
12. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
13. Шмалей С.В. Диагностика здоровья. – Херсон, 1994. – 208 с.

**УДК 371. 26**

**Граненко Н.В.**

### ***ВІД ОЦІНЮВАННЯ ДО МОНІТОРИНГУ: ШЛЯХОМ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ***

Необхідною передумовою для виконання програми Кабінету Міністрів України “Назустріч людям” у галузі освіти є оновлення підходів до організації навчального процесу, пріоритетним завданням якого визнано його якість. Моніторингові дослідження у цій сфері стають сьогодні не тільки популярною, але й необхідною тенденцією розвитку педагогічної системи, і такі звичні поняття, як “контроль”, “оцінювання”, “облік”, “оцінка” поступово сприймаються нашою свідомістю саме як компоненти освітнього моніторингу, їх суть поступово трансформується, а первісне значення втрачається або ж не відповідає вимогам сучасності.

Підручники з педагогіки та фундаментальні наукові праці Ю.К.Бабанського, Н.П.Волкової, К.Г.Делікатного, В.С.Лозниці, П.І.Підкасистого, І.П.Підласого, М.М.Фіцули, Г.І.Щукіної, В.В.Ягупова та ін. містять визначення даних термінів, але часто без урахування їх ієрархічного порядку та сучасного включення до процесу моніторингу; публікації О.Локшиної, О.Ляшенко та інших авторів, що досліджують характерні ознаки останнього, розкривають його сутність та перспективи в глобальному масштабі, не вдаючись до педагогічних реалій загальноосвітньої школи. Тому за **мету нашої статті** було поставлено прослідкувати еволюцію понять “моніторинг”, “педагогічна діагностика”, “контроль”, “перевірка”, “облік”, “оцінка”, “отметка” (рос.), “бал”; систематизувати ці терміни та визначити їх місце в сучасному навчальному процесі.

У фундаментальних працях по педагогіці вітчизняних та російських науковців відсутня повна, чітко окреслена взаємозалежність зазначених вище понять. Так, П.І.Підкасистий та В.В.Ягупов ототожнюють контроль з перевіркою знань і педагогічною діагностикою; Н.П.Волкова, В.С.Лозниця та М.М.Фіцула термін “діагностика” взагалі не вживають, але розводять поняття “контроль” і “перевірка” як родові та видові і т.п. Для того, щоб легше орієнтуватися в існуючих класифікаціях, звернемося спочатку до тлумачного словника С.І.Ожегова та Н.Ю.Шведової і “Словника іноземних слів” за редакцією І.В.Льохіна та Ф.М.Петрова за роз’ясненням значень кожного з термінів, про які йдеться мова.

Слово “діагностика” пояснюється у словнику лише з медичної (встановлення діагнозу) та технічної (визначення стану машин, механізмів) точок зору, але звідси розуміється в загальному сенсі як визначення стану якогось предмета, явища з метою прийняття подальших дій. І.П.Підласий розрізняє “діагностику” як загальний підхід і “діагностування” як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. Діагностування, за його думкою, включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій [8: 544]. Таким чином, діагностика (діагностування – як процес) є родовим поняттям для всіх інших процедур, що вже включаються до нього (за винятком моніторингу).

“Перевірка” пояснюється в словнику як засвідчення в правильності чогось, обстеження з метою нагляду, контролю; дослідження для з’ясування чогось. Майже синонімічним є пояснення слова “контроль”: перевірка, а також постійне спостереження з метою перевірки чи нагляду; забезпечення правильності тих чи інших дій. Але в педагогічній практиці дані поняття не є синонімами. Н.П.Волкова, В.С.Лозниця та М.М.Фіцула включають перевірку у склад контролю, адже “спостереження за учнями під час занять, перевірка їх знань, навичок і вмінь, зошитів, інших продуктів навчальної і практичної діяльності учнів є засобами контролю” [1: 351]. “Контроль як педагогічне поняття являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою з’ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис” [13: 404]. Контроль – процес всебічний, який не обмежується лише перевіркою. Це і спостереження, і виявлення знань, і фіксація результатів, і аналіз.

Найбільш повне пояснення того, що уособлює собою перевірка, на наш погляд, надається в статті Г.У.Тахтамишевої: під перевіркою знань учнів слід розуміти “...виявлення та порівняння на тому чи іншому етапі навчання результату навчальної діяльності з вимогами, які задані програмою чи стандартами освіти. Отже, перевірка – це звіряння навчальних досягнень учня з нормативом...” [11: 15]. Основною суттю процесу перевірки є не нагляд чи спостереження, а саме порівняння, на підставі якого вже дається оцінка.

Слово “оцінка” має в словнику декілька значень: визначення ціни чогось; встановлення якості, ступеня, рівня чогось, думка про це; те саме, що і бал (російською мовою – “отметка”). Таке просте, здавалося б, поняття має найбільш суперечливу історію в педагогічній теорії і практиці. Вже у поясненні, що надається авторами словника,



виявляється головна проблема існуючого терміна: плутання його з дрібнішим, менш змістовним поняттям “бал”. Як і у випадку з діагностикою і діагностуванням, розрізняють оцінювання (процес) і оцінку (результат).

Оцінка навчальних досягнень є, по суті, виміром рівня засвоєння [6: 362]. “Оцінювання знань – визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно до вимог шкільних програм” [12: 196]. “Бал” у словнику розшифровується як одиниця оцінки ступеня, сили якогось явища; цифрова відмітка успіхів (у навчальних закладах, спорті). Оцінні судження, за твердженням К.Г.Делікатного, характеризують якість роботи учнів і можуть висловлюватися чи у формі заохочувальних зауважень, чи, навпаки, у вигляді стислих заперечень типу “неправильно”, що спрямовують школяра на пошук потрібного варіанта розв’язання завдання [2: 5].

Оцінка знань учнів пройшла багато етапів: була обов’язковою та за вибором педагога; усною та письмовою; обмежувалася цифровим фіксуванням чи розгорнутою характеристикою; вважалася стимулом і проявом імперативної влади дорослих; вимірювала знання, навички, вміння, компетенції, рівень творчості учня; вміщувалася в балах різних шкал.

Основною проблемою, яка завжди стояла перед оцінкою, завжди було і залишається питання: “Як оцінювати?”, – в той час, як відповідною проблемою, що завжди переслідувала перевірку, було питання: “Що оцінювати?”. Визначення Ю.К.Бабанського, за яким оцінка встановлює ступень виконання школярами завдань, що поставлені перед ними в процесі навчання, рівень їх підготовки та розвитку, якості знань, вмінь та навичок [7: 261], сьогодні потребує перегляду та доповнення.

Традиційно всіма компонентами навчального процесу керує вчитель, діяльність якого, в свою чергу, контролюється адміністрацією школи (ланки подальшого упорядкування теж відомі), але на сучасному етапі гуманізації освіти до процесів контролю, перевірки, оцінювання знань не тільки можуть, але й повинні бути залучені учні. На значущості самоконтролю, самоперевірки наголошувалося ще в радянські часи, але тільки тепер ці гасла стають реальністю. До них приєднуються взаємоперевірка, взаємооцінка, які складають цілу групу методів інтерактивного навчання. Зауваження Ш.О.Амонашвілі стосовно того, що діти безпідставно звільняються від таких складових структури навчально-пізнавальної діяльності, як контроль та оцінка, нарешті має перспективи вирішення.

Слово “облік” трактується авторами тлумачного словника як установлення наявності, кількості чогось за допомогою підрахунків; реєстрація із занесенням до списків певних осіб. Якщо оцінювання може бути в педагогіці як усним, так і цифровим, то облік успішності “...передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді оцінного судження або числового бала з метою аналізу стану навчально-виховного процесу за певний період...” [1: 351]. Облік ведеться у вигляді оцінок у класному журналі, щоденниках учнів, відомостях та інших документах. За умови використання рейтингової технології оцінювання облік успішності школярів буде виглядати у формі порівняльної таблиці їх навчальних досягнень, розташованих за місцями, які займає кожен член учнівського колективу. Г.І.Щукіна підкреслює те, що під обліком треба розуміти педагогічно узагальнений підсумок роботи учнів та вчителя за певний період навчання, статистична обробка результатів якого допоможе вчителю та адміністрації школи виявити ефективність своєї праці [8: 359].

Найширшим поняттям серед всіх згаданих вище є поняття “освітній моніторинг”, і його немає в словнику (є тільки слово “монітор” – контролюючий пристрій), тому що порівняно з іншими педагогічними процедурами дана є самою молодшою і тією, яка найбільше відповідає вимогам сучасності. О.Ляшенко розглядає моніторинг в освіті як систему “...щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб’єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей” [4: 26].

О.Локшина пояснює необхідність проведення моніторингових досліджень тим, що "...за результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі досягнення освітніх цілей, з'ясовують тенденції розвитку освіти для розроблення відповідної освітньої політики. Отже, моніторинг якості освіти є дієвим засобом менеджменту освіти, управління її якістю" [3: 30].

Якщо контроль чи перевірка носять одноразовий характер або ж повторюються епізодично, вивчаючи лише окремі, обрані для аналізу параметри; якщо педагогічна діагностика не ставить за мету поширення інформації про перебіг навчальних подій серед громадськості, то освітній моніторинг виходить на міжнародні масштаби і є системою, що постійно функціонує, розвивається й удосконалюється.

Оскільки об'єктом дослідження моніторингу в освіті може бути і рівень навчальних досягнень учнів, то поняття "діагностика", "контроль", "перевірка", "облік", "оцінка", "бал" тісно пов'язані з ним, але залишаються водночас самостійними, відокремленими поняттями і невід'ємними складовими навчального процесу.

Взагалі структуру відносин всіх цих педагогічних процедур і процесів можна представити у вигляді наступної схеми:



Таким чином, якщо **освітній моніторинг** відстежує результативність навчального процесу, то підпорядкованість всіх етапів цієї процедури буде така: **педагогічне діагностування** – система збору, обробки, аналізу інформації для коригування подальших дій, яка здійснюється за допомогою **контролю**, що включає не лише нагляд, спостереження, але і **перевірку** знань учнів, результатами чого є **оцінювання** та **облік** (вони відбиваються в **оцінці**, яка може бути усною, у вигляді **оцінного судження**, чи цифровою, у вигляді **бала**).

Зібрані для проведення моніторингу в освіті дані можуть вважатися об'єктивними, на нашу думку, за наступних умов:

- 1) якщо кожен з процесів буде регулярним, а не хаотичним і безсистемним;
- 2) якщо буде чітко регламентована процедура порівняння навчальних досягнень учнів з освітніми стандартами (нормами, еталоном і т.п.);

3) якщо оцінка буде повною, всебічною і демонструватиме цілий спектр учнівських здобутків: навченість, здібність навчатися, прогрес у навчанні, ступень сформованості компетенцій та ін.

Вирішення всіх зазначених проблем сприятиме ефективності моніторингових досліджень та розвитку вітчизняної освіти в цілому і тому є одним з головних завдань сьогодення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Делікатний К.Г. Авторитет оцінки. – К.: Тов-во “Знання” УРСР, 1990. – 48 с.
3. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вибір // Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І.Локшиної. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.28–39.
4. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти // Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І.Локшиної. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.21–27.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
6. Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
7. Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
8. Педагогіка школы. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
9. Подласый И.П. Педагогіка: Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. – М.: Владос, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 574с.
10. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лёхина и Ф.Н.Петрова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954. – 856 с.
11. Тахтамышева Г.У. Оценка в современной школе // Стандарты и мониторинг. – 2002. – №5. – С.14–20.
12. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2002. – 559 с.

**УДК 371.036**

**Гриценко І.В.**

### ***СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО ЯВИЩА***

Одним із пріоритетних завдань національного виховання в Україні є естетичне виховання дітей та молоді. Головною метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [3: 15].

Естетичне виховання тісно пов'язане з інтелектуальним розвитком, формуванням моральних, правових, світоглядних цінностей, спрямоване на підготовку учнів до активного

освоєння творів художньої літератури і мистецтва. На думку вчених (І. Зязюн, О. Семашко, О. Рудницька та ін.), є в естетичній науці категорія, що повніше уособлює в собі не лише наслідки естетичного виховання як процесу, але водночас і вихідне начало, з якого естетичне виховання розпочинається. Це – “естетичний досвід” як своєрідний континуум властивостей і якостей, що поступово переходять одна в одну і одна одну взаємодоповнюють.

Складність структури та багатофункціональність естетичного досвіду особистості вимагають серйозного наукового аналізу та вивчення особливостей його становлення і розвитку. Як було зазначено, окремі аспекти цієї проблеми знайшли наукову інтерпретацію і пояснення. Проте залишається ще чимало виявів процесу формування естетичного досвіду, що вимагають конкретних кроків як теоретичного, так і практичного характеру.

Ураховуючи, що в науково-педагогічній літературі поняття естетичного досвіду особистості ще не отримало достатнього висвітлення, мета статті полягає у визначенні сутності естетичного досвіду як соціально-історичного явища.

Визначаючи сутність і природу естетичного досвіду, дослідники спираються, передусім, на філософське розуміння його залежності від об’єктивних і суб’єктивних факторів. Так, у філософському енциклопедичному словнику знаходимо визначення того, що досвід заснований на практиці чуттєво-емпіричного пізнання навколишньої дійсності, і що у ньому поєднуються знання й уміння. Таке тлумачення поняття досвіду має суспільно-історичні корені. Адже з історії наукової думки відомо, що представники окремих філософських течій, зокрема емпіризму та сенсуалізму, підкреслювали, що завдяки чуттєвій активності людина може отримувати необхідні знання про прекрасне.

При цьому чуттєва активність людини інтерпретується по-різному. Так, представники ідеалістичного емпіризму (Дж. Берклі, Д. Юм) обмежували естетичний досвід сукупністю відчуттів, заперечуючи, що в його основі лежить об’єктивна реальність. Навпаки, представники матеріалістичного емпіризму (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Дідро, К. Гельвецій) твердили, що джерелом естетичного досвіду є матеріальний світ [7: 462].

Свої філософські міркування щодо сутності естетичного досвіду висловлювали І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, Г. Гегель. Зокрема, І. Кант, виявляючи своє бачення цього явища, зауважував, що люди володіють апріорними формами розуму, завдяки яким вони здійснюють синтез відчуттів, категоріально упорядковують їх на основі продуктивної уяви. Відомий філософ Г. Гегель, дотримуючись ідеалістичних орієнтацій, підкреслював, що естетичний досвід є відображенням руху свідомості людини, її прагнення до певної мети. Він уважав, що на цьому шляху досягнутий результат діяльності може не збігатися з визначеною метою. За таких обставин людина порівнює бажане з досягнутим, уточнює свої погляди на предмет. Цей процес, на думку Г. Гегеля, і визначає сутність естетичного досвіду.

На прикладі філософських пошуків науковців ХХ століття можна зазначити, що проблема естетичного досвіду людини залишається в центрі уваги вчених, які намагаються висловити своє розуміння соціальної сутності цього явища. У результаті різноманітної наукової інтерпретації естетичний досвід отримує своє визначення як “інструментальний” план використання речей, як внутрішній світ безпосередніх переживань людини, певний стан свідомості суб’єкта.

З нашої точки зору, найбільш обґрунтованим є діалектико-матеріалістичне розуміння соціально-історичної сутності естетичного досвіду, за яким стверджується думка про об’єктивно-суб’єктивну обумовленість цього явища, його залежність як від об’єктивної дійсності, так і від пізнавальних можливостей людини. Дотримуючись такого погляду, дослідник В. Панов зауважує, що естетичний досвід характеризується об’єктивним змістом, який залежить від розвитку практичної і пізнавальної діяльності людей у процесі перетворення ними зовнішнього світу і самих себе [7: 462].

Справді, естетичний досвід має об’єктивно-суб’єктивну природу. Такої думки дотримуються вчені в галузі естетичної теорії (Г. Апресян, Ю. Борєв, А. Буров, Н. Киященко, М. Овсянніков). Явища прекрасного, піднесеного людина сприймає в навколишній дійсності, виявляє щодо них певну активність, цілеспрямовану діяльність, спирається на історично

апробовані форми і методи освоєння природного і соціального середовища за законами краси.

Накопичення і передача естетичного досвіду від одного покоління до іншого є характерною ознакою суспільно-історичного розвитку. Цьому процесу значною мірою сприяють цінності культури, мовленнєві форми, побутові традиції тощо. Звертаючи увагу на це, дослідники підкреслюють, що “досвід як результат практичної і пізнавальної діяльності людини відображає рівень оволодіння об’єктивними законами природи, суспільства і мислення, досягнутий людьми на даному етапі їх історичного розвитку” [7: 463].

Суспільно-історична практика свідчить про активну участь людини в естетичному освоєнні навколишньої дійсності, пізнанні природних явищ, організації етнокультурного середовища, створенні високохудожніх творів мистецтва і літератури. При цьому людина вступає в широкий спектр відносин з соціальним і природним оточенням, розкриваючи тим самим свої потенційні можливості у сфері практичної, наукової, комунікативної, морально-правової, релігійної та естетичної діяльності.

У житті та діяльності окремої людини естетичний досвід виявляє себе як духовно-практичне надбання. Спираючись на власні естетичні почуття, знання, уміння, особистість відкриває для себе можливість духовного збагачення, встановлення плідних стосунків з іншими людьми, участі у творчому процесі.

Отримані в результаті сприймання прекрасного в дійсності і мистецтві почуття, думки, уподобання набувають ціннісного характеру і перетворюються у суттєвий фактор розвитку особистості. Саме тому важливим є завдання формування естетичного досвіду особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Видатні педагоги А.Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. підкреслювали виняткове значення естетичного виховання учнів різних вікових груп.

Так, на прикладі досвіду В. Сухомлинського з системної організації естетичної освіти і виховання учнів бачимо, що визначальним у навчально-виховному процесі Павлицької школи було прагнення педагогів стверджувати естетичний потенціал дітей, розкривати їхні можливості в освоєнні прекрасного у природі, побуті, праці та творчості. Шкільна практика, організована під керівництвом майстрів педагогічної праці, засвідчує, що проблема естетичного виховання може бути успішно розв’язана за умови, якщо навчально-виховний процес буде спрямований на формування в учнів необхідного естетичного досвіду.

Науково-педагогічні роздуми вчених (Є. Помиткін, В. Рибалко та ін.) свідчать, що ознакою успішного духовного розвитку особистості є трансформація її свідомості. Розвиток особистості – явище природне й необхідне для планетарної еволюції. Саме в цьому розумінні людина стає “вінцем природи” і докорінно відрізняється від тваринного світу. Наявність свідомості є сутнісним показником у визначенні людини і тому вимагає відповідної оцінки. Індивідуальність кожної людини передбачає наявність природної диференціації рівня її свідомості. У координатах часу життя прийнято розподіляти на періоди дитинства, юності, зрілості та старості. Проте розвиток свідомості не завжди безпосередньо пов’язаний з названими часовими орієнтирами і може розглядатися як досить незалежний процес внутрішнього, духовного прогресу. Як писав І. Кант, багато хто залишається “неповнолітнім” протягом усього життя. Високосвідома особистість прагне до реалізації загальнолюдських ідеалів і духовних цінностей. Отже, розвиток свідомості прямим чином співвідноситься з трансформацією домінантних потреб і цінностей людини у напрямі від нижчих до вищих.

У зв’язку з цим можна зазначити, що естетичний досвід, як вияв духовно-практичного розвитку людини, свідчить про складні процеси, що пов’язані не лише із засвоєнням суспільних норм і способів взаємодії зі світом прекрасного, але й генералізацією цінностей, які визначає особистість для себе як важливі, необхідні, корисні, прекрасні тощо. Усвідомлення себе і своїх можливостей в естетичному освоєнні дійсності є суттєвим показником духовного зростання людини, яка знаходиться на етапі активного формування і розвитку.

На нашу думку, естетичний досвід є тим поняттям, у якому знаходять своє відображення найважливіші вияви освоєння дійсності і мистецтва за законами краси. Ми виділяємо основні фактори впливу, завдяки яким відбувається духовно-практичний взаємозв'язок особистості зі світом прекрасного. До числа таких факторів віднесено об'єкти, суб'єкт та процес естетичного ставлення.

Суттєвою у процесі освоєння явищ прекрасного є роль, яку виконує **суб'єкт естетичного ставлення**. Краса є не лише об'єктивною властивістю предметів і явищ дійсності, але й суб'єктивним виявом людини, здатної сприймати, осмислювати і творити прекрасне у повсякденному житті. Відомий дослідник у галузі естетики А. Канарський у своїй науковій праці “Діалектика естетичного процесу” писав, що “наш намір звернутися до суб'єктивного, зокрема, до чуттєвого акту є цілком мотивованим. Адже досконалість, завершеність розвитку естетичного полягає не в тому, що воно існує, як щось предметно застигле, статичне, природне, а в тому, що воно впливає на людину, присвоюється нею, в кінцевому рахунку – рухається самовідчуттям людини” [4: 84–85]. Вчений наголошує на тому, що дійсність естетичного полягає в тому, що “воно отримує завершеність, згасаючи в акті засвоєння, де саме засвоєння його є і своєрідна кінцева мета, кінцевий смисл його існування, а тому і завершена форма досконалості” [4: 84–85].

Процес естетичного ставлення до дійсності не може залишатися лише на етапі констатації того, що є об'єкт естетичного, наділений певними ознаками, властивостями та функціями. Важливим є завершення цього процесу, яке слід інтерпретувати як стан привласнення людиною прекрасного, тобто сприймання, співпереживання, осмислення, використання як фактору духовного життя тощо.

Естетичний досвід є тим надбанням людини, яке виникає у зв'язку з необхідністю освоєння дійсності за законами краси. Саме тому естетичний досвід особистості може бути усвідомлений як цінність, що допомагає в освоєнні **об'єктів естетичного ставлення**.

У науковій літературі ми знаходимо матеріали і висновки, що дозволяють визначити об'єкти естетичного ставлення людини до дійсності. До таких об'єктів учені відносять природу, предмети побуту, соціальні і міжособистісні взаємини, художні явища. Підкреслюється, що різні вияви матеріальної і духовної сфери розвитку суспільства і людини можуть бути об'єктами естетичного ставлення. Надаючи особливої ролі цим предметам і явищам дійсності, окремі дослідники схильні розглядати їх як естетичні цінності, що мають об'єктивний характер. Так, С. Мельничук підкреслює, що “естетична цінність – властивість предметів, явищ природи і продуктів людської праці задовольняти естетичні потреби людини, викликати у неї естетичні переживання” [5: 6].

Об'єкти естетичного ставлення можуть задовольняти потреби людини лише тоді, коли мають відповідні властивості, наприклад, колір, форму, розмір, структуру, функції тощо. Кожна з виділених ознак і властивостей має певне забарвлення і визначається у процесі сприймання людини як прекрасне чи потворне, піднесене чи низьке, досконале чи недосконале. Отже, природні та суспільні явища мають певні властивості, які по відношенню до людини можуть виявляти себе як естетична цінність.

У формуванні естетичного досвіду особистості важливим є **процес естетичного ставлення до дійсності**, адже він сприяє розкриттю естетичної цінності об'єктів, предметів, явищ природного і соціального середовища. Природа, побут, праця, стосунки між людьми мають бути зрозумілими не лише як вияви їх повсякденного життя, але й як естетичні цінності, здатні задовольняти потреби людей у спілкуванні зі світом прекрасного, витонченого, гармонійного та виразного.

У процесі естетичного ставлення людини до дійсності найрізноманітніші її об'єкти і явища мають стати предметом особливої уваги, пізнання і творчості. Відтак важливо підкреслити, що естетичний досвід особистості повинен бути спрямований на освоєння прекрасного, відкривати можливості повноцінного сприймання предметів і явищ дійсності, які, по-перше, є важливими, а по-друге, є посильними для сприймання й осмислення.

За логікою викладеного матеріалу можемо констатувати, що третім суттєвим компонентом процесу естетичного ставлення людини до дійсності є її **естетичний досвід**, який виступає в якості не просто проміжного етапу між суб'єктом і об'єктами естетичного ставлення, але і є цілком визначеним духовно-практичним надбанням людини. Це справді так, якщо в системі становлення особистості цьому компоненту приділяється відповідна увага, створюються належні умови для його цілеспрямованого розвитку і збагачення як цінності людини.

Отже, естетичний досвід є соціально-історичним явищем. Спираючись на естетичні знання, способи освоєння дійсності за законами краси, соціально-історична практика поступово збагачується, гармонізуючи відносини людини з навколишнім середовищем. Завдяки цьому естетичний досвід набуває ціннісного змісту, тісно взаємодіє з системою моральних, правових, політичних, економічних відносин у суспільстві.

Зазначені положення є важливими для розуміння естетичного досвіду як динамічного явища, яке знаходиться в стані розвитку і збагачення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бутенко Н.І. Естетичний досвід вчителя як наукова проблема // Естетичний досвід вчителя: теорія і практика. – Херсон, 1997. – С. 11 – 26.
2. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 62 с.
3. Державна національна програма “Освіта” / “Україна ХХІ століття”/ – К.: Райдуга, 1994 – 62 с.
4. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. Диалектика эстетического как теория чувственного познания. – К.: Вища школа, 1979. – 216 с.
5. Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів: Посібник для студентів педагогічних факультетів, вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня. – К.: Міністерство освіти України, 1994. – 100 с.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 5 – 282.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

**УДК 37 (09)**

**Д'ячкова Т.В.**

### ***ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДИСКУСІЙНИХ МЕТОДІВ СПІЛКУВАННЯ***

На сучасному етапі розвитку суспільства світова педагогічна думка здійснює пошук нових пріоритетів в освіті і вихованні підростаючих поколінь.

Загальновідомо, що третє тисячоліття потребує нового мислення, яке не повинне зводитися лише до раціональності та діловитості, бо воно включає в себе не тільки продуктивні стилі і способи пізнання, а й накопичене людством багатство емоцій людського спілкування.

Нове мислення відрізняється своєю діалогічністю, відмовою від монологу (за деякими винятками), бо монолог пов'язує з авторитарністю, нетерпимістю до іншої думки, чужого слова. Але ж витончені, розумні монологи нікому не набридають і не заважають розвиткові демократії.

Концепція нового мислення, спираючись на діалог як стиль спілкування, змінює особистість: надає їй жагу пізнання однаково спрямовану і на сучасність, і на історію, і на майбутнє природи і суспільства.

Нове мислення має на меті: повагу, ввічливість, доброзичливість до співбесідника, мистецтво його слухати і розуміти, готовність поступитися своїми інтересами заради досягнення взаємного компромісу.

А от обман і лестоці, нещирість, озлоблення і грубість суперечать новому мисленню. Тому в сучасній людській діяльності особливого значення набуває стиль спілкування.

Ще А. де Сент-Екзюпері зауважив: “Єдина реальна розкіш – це розкіш людського спілкування”.

Нагадаємо: “Спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями і навичками, а також результатами діяльності”. Воно є природним для людини, бо вона здатна успішно розвиватися в суспільстві, тільки нормально спілкуючись з іншими людьми.

На жаль, сьогодні ми не можемо стверджувати, що людське спілкування є успішним, приносить користь громадянам різного віку, особливо у стосунках вихователів і вихованців, керівників і підлеглих, влади і народу, членів сім’ї тощо. Нехтуючи правилами і культурою спілкування, останнім часом ми багато втратили з того досвіду, який накопичило людство у вмінні вести дискусію, переконувати один одного мистецтвом слова, діалогу, а не силою покарання та примусу. Втрата навичок і умінь дискутувати і переконувати призводить до небажаних результатів в житті суспільства – в економіці, політиці, взаємопорозумінні між державами, що веде до невдоволення значних верств населення, руйнування досягнутих успіхів у суспільстві.

Метою цієї статті є спроба обґрунтувати роль дискусійних методів у формуванні культури спілкування особистості.

Основою різних форм спілкування є діалог (за визначенням словника – “взаємна розмова”), це може бути бесіда, дружня розмова, одержання потрібної інформації, розв’язання якоїсь проблеми, спір. Упродовж усієї історії людства філософи, психологи, педагоги, лікарі, актори та ін. вивчали діалог і намагалися дати відповідь на питання про походження діалогу, його особливості, його роль у людському спілкуванні, у розвитку окремої особистості і всього роду людського.

Ще в давній Греції філософ Протагор першим запропонував метод запитань і відповідей, за допомогою якого співрозмовники відстоювали свої позиції, обговорювали проблему і шукали шляхи її вирішення.

Давньогрецький філософ Сократ використовував діалог і своїми запитаннями спонукав співрозмовника до сумніву у правильності того чи іншого твердження, а потім підводив його до правильного розуміння істини.

Свій метод він поділяв на дві частини:

- заперечну – виявлення суперечностей в міркуванні, переконання в помилці;
- позитивну частину – відшукання істини.

З удосконаленням діалогу пов’язана діяльність філософів давнього Риму. Цицерон вивчав риторику та право і здобув славу як адвокат, який досконало володів технікою красномовства.

Квінтіліан – видатний римський педагог – учитель ораторів, автор 12-ти томної книги про мистецтво діалогу – “Дванадцять книг риторичних постанов”.

Проблеми діалогу вивчали давньокитайські філософи Конфуцій і Лао-цзи. Особливу увагу вони приділяли методам ведення діалогу, умовам його виникнення, звертаючи особливу увагу на психологічні моменти діалогічного спілкування.

За часів античності була визнана важливість вступу до промови. Вступ застосовували як засіб встановлення контакту зі слухачами. Деякі практичні промовці задалегідь готували вступи, для використання їх при нагоді. Наприклад, Демосфен помер так і не використавши 50 наперед заготовлених вступів [4].

Вивчаючи роль діалогу у розвитку суспільства, історики дійшли висновку, що прадавні ритуали людини мали діалогічну структуру. Тексти, що збереглися з давніх часів, свідчать, що давні ритуали являли собою послідовність запитань і відповідей. Словесний поєдинок – складова частина багатьох ритуалів проходив у формі обміну загадок та вигадок. Дослідниця міфології і світової літератури О.М.Фрайберг доводить, що в давніх храмах



жирці ретельно вправлялися в діалозі – в задаванні словесних запитань і отриманні таких же відповідей. Таким чином, діалог має давню історію.

Але ж найбільших успіхів у розкритті сутності діалогу досягли психологи, які значну увагу приділяли умовам розвитку особистості дитини. Простежимо історію вчення про спілкування.

Давно відомо, що діти своїм розвитком зобов'язані спілкуванню з дорослими, з колективом ровесників тощо. Але коли і як починається це спілкування. Може початок – це перше слово, може перша осмислене прохання малюка? Для дослідників спілкування було б зручніше вивчати розвиток дитини, яка вже вміє говорити. Відомо і таке, що спілкування дорослих з дітьми відбувається і тоді, коли малюк ще не вміє говорити. То як же бути?

Відповідь на це питання дав один з перших авторитетів в психології раннього дитинства німецький вчений В.Штерн. Ще в минулому столітті він зазначив: “Початком мовлення вважають зазвичай той момент, коли в перший раз має місце виголошення звуків, пов'язане із усвідомленням їх значення і наміром повідомлення. Але цей значний момент має попередню історію, яка в сутності починається з першого дня” [3].

Дійсний успіх у вивченні проблеми спілкування прийшов, коли багато психологів почали вивчати малюків від дня народження. У. Кондон і Л.Сандер довели, що у малюків першого і другого дня життя добре розвинене слухове сприйняття і вони “діють” синхронно не тільки з мовою живої людини, а й із магнітофонними записами. І це не дивно, бо органи слуху визрівають задовго до народження, і плід адаптується до сприйняття звуків у діапазоні частот людської мови ще в утробі матері [3].

У різні часи французький психолог А.Валлон, швейцарський психолог Ж.Піаже, вивчаючи спілкування дитини з дорослими, виявили закономірності визрівання дитячої психіки. Що їх об'єднувало? Той висновок, що розвиток психіки дитини залежить від відношення до неї дорослих. Тобто успіхи малюка в сфері навичок, умінь, здібностей психічних новоутворень є результат контакту з дорослим.

Видатний вчений, один із основоположників вітчизняної психології Л.С.Виготський ввів таке поняття – зона найближчого розвитку. Це той рівень психічного розвитку, який даній дитині ще недоступний, але з допомогою дорослого і разом з ним він здатний його досягти. А головне, що Виготський довів, що дитина наслідує не що завгодно, а лише те, що вже розуміє і це відноситься до зони її найближчого розвитку.

Продовжуючи цю ідею Виготського, колектив вітчизняних психологів начолі з М.І.Лісіною довів, що зона найближчого розвитку малюка цілком залежить від рівня його спілкування.

Співробітники М.І.Лісіна Н.Н.Авдєєва, С.Ю.Мещерякова довели: діти відмовляються від спілкування з дорослими, якщо цей дорослий пропонує їм спілкування на вже досягнутому рівні.

Головним досягненням багаторічних пошуків наукового колективу М.І.Лісіної був висновок:

1. Малюку з перших днів його народження життєво необхідне **спілкування** з ним дорослого (щоб його любили і хвалили!). На цій основі у нього виробляється позитивна емоційна самооцінка і утворюється ядро майбутньої особистості. На таке відношення до себе малюк відповідає не тільки прихильністю до дорослого, але і нормальним фізичним, інтелектуальним, емоціональним розвитком.
2. Спілкування з малюком починається з діалогу – взаємодія двох.

До думки діалогічності спілкування дійшов американський психіатр Дж.Джаффе зі своїми співробітниками, використовуючи теорію ймовірностей в дослідженні діалогу. Саме цінне в позиції Джаффе – його переконаність, що в ранньому дитинстві спілкування починається з діалогу.

Вище було зазначено, що діалог – первинний в історії людського суспільства (філогенезі). Логічне припущення, що в процесі індивідуального розвитку людини (в онтогенезі) – спочатку з'являється діалог, а потім вже монолог.

Ідею первинності діалогу підтримували філологи-мовознавці, літературознавці, актори. Лев Володимирович Щерба, філолог, академік, вивчаючи мови німецьку, російську, довів, що “подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге, а монолог в значительной степени является искусственной языковой формой” [6].

Л.П.Якубінський – радянський мово- і літературознавець в 1923 році написав велику працю про діалог і підтримав Щербу про первинність діалогу. “В сутності взаємодія людей є взаємною дією і запобігає односторонності, хоче бути двосторонньою, діалогічною”. Він багато уваги приділив умінню слухати співрозмовника під час діалогу. Він визначив різницю між діалогом і бесідою [6].

Діалогічну тему започатковану Л.С. Виготським і Л.П.Якубінським блискуче розвинув їх сучасник М.М.Бахтін. Яскраві і новаторські книги цього автора, енциклопедиста і дослідника стали відкриттям 60–70 років про роль діалогічних відносин в пізнанні світу і людини [1].

А.Д.Попов – відомий режисер і теоретик театру, учень К.С.Станіславського і В.І.Немировича-Данченка, обґрунтував поняття “зон молчання”, роль репліки на сцені. Він довів, що активність актора в зоні мовчання послаблена, але ж увага глядачів направлена не тільки на говорючого актора, а і на мовчазних колег. Акт осмислення.

Реформатором у діалозі театру був і А.С.Пушкін. Він першим із російських драматургів зламав канони класицизму в жанрі трагедії. В “Борисе Годунове” Пушкін розділив п’єсу на сцени (замість дій) і ввів живий діалог, замість монологів.

Як бачимо, діалог – багатоаспектне явище, яке продовжують вивчати і сьогодні. Так, філософи москвич В.С.Біблер і А.А.Брудний із м. Фрунзе працюють над теоретичним узагальненням значення діалогічних відносин і “внутрішнього діалогу” для зародження і розвитку творчої думки людини.

Дослідник з м. Риги Г.Я.Буш вивчає будову, функції і типи діалогів. Так створюється наука “Діалогіка” – загальна наука про діалог [2].

Сучасні дослідники діалогу пов’язують діалогіку з творчим пізнанням всесвіту. І це закономірно, якщо згадати часи Платона чи Аристотеля, коли грецьке слово “діалектика” означало “мистецтво вести бесіду або спір”, мистецтво “задавати запитання і давати відповіді”.

Аналіз минулого і сучасного свідчить, що спілкування є важливим чинником розвитку людини. Розуміння закономірностей людського спілкування має велике значення для сучасності, бо комунікативні процеси становлять важливу сторону життєдіяльності суспільства.

На сьогодні виділяють дві основні форми спілкування: монологічну і діалогічну. Перевага тій чи іншій формі надається залежно від пануючої ідеології.

У тоталітарному суспільстві перевага надавалась монологічній формі спілкування, бо не допускалась протилежна думка, “инакомыслие” наказувалось дуже суворо. Не дивно, що розквіт діалогу починається з епохи Відродження, коли почало розвиватися поняття діалогічності як стилю гуманного світосприймання і мислення людини. В демократичному суспільстві з пануючою ідеологією нового мислення не позбавляючись монологу, має домінувати діалогічне спілкування.

**По-перше:** людина при народженні започатковує діалогічне спілкування, воно генетично близьке їй. **По-друге:** діалог спонукає до взаємопорозуміння і злагоди, тільки треба оволодіти цим мистецтвом.

Шлях до опанування нового мислення лежить через опанування дискусійних методів спілкування, які є складовою діалогічності. До них належать: дискусія, диспут, дебати.

Основою дискусійних методів є суперечка, словесне змагання в якому кожен відстоює свою точку зору. Нагадаємо визначення кожного з них:

**Дискусія** – це метод за допомогою якого здійснюється групове обговорення суперечливого питання на зборах, в пресі, під час бесіди; публічна суперечка з метою з’ясування істини, відшукування правильного розв’язання спірного питання. Дискусії

притаманні чіткість мови, бездоганна компетентність, науковий підхід до проблеми, що обговорюється, повага до аргументів противника, водночас обґрунтована, послідовна критика позиції опонента, чемність, інтелігентність, повага до особистості супротивників.

**Диспут** – публічна суперечка на наукову чи суспільно важливу тему. Це обговорення проблеми з метою розв’язання її. Диспут є ефективним засобом у процесі формування особистості старшокласника.

Дискусія є основою більш складного підходу до розв’язання проблем.

**Дебати** – обмін думками з певних питань [5].

Головне, чому слід навчитися, застосовуючи дискусійні методи, – це запобігання конфліктним ситуаціям.

Професіоналізм у використанні монологу, чи діалогу саме і визначається відсутністю конфлікту. Перемога опонентів у спірних питаннях приносить велике задоволення наявністю значних, суттєвих, переконливих аргументів і фактів, а не образами на адресу опонентів.

Тут доречно нагадати дванадцять порад Дейла Карнегі в його книзі “Як здобувати друзів і впливати на людей”. Він пропонує правила, які доречні у спілкуванні з дітьми різного віку, у вузькому колі співбесідників, у сфері побутового спілкування.

1. Якщо ми хочемо виграти – остерігаймося суперечок.
2. Шануймо погляди інших людей. Ніколи не кажіть людині, що вона помиляється.
3. Припустившись помилки, відразу визнайте це чесно і відверто.
4. Розмовляйте у дружній манері.
5. Спонукайте людину відразу ж сказати вам “так”.
6. Спонукайте співрозмовника говорити значно більше, ніж це робите ви самі.
7. Дайте відчути співрозмовникові, що ідея належить йому.
8. Навчіться бачити явища та події очима іншої людини.
9. Виявляйте співчуття.
10. Звертайтеся до благородних мотивів.
11. Надавайте своїм ідеям наочність, інсценізуйте їх.
12. Кидайте виклик.

Оволодіння дискусійними методами спілкування значно вплине на якість навчання і виховання. Інколи вчителі дуже захоплюються монологом не враховуючи того, що на таких уроках учні швидко втомлюються, що призводить до багатьох негативних наслідків: нездатності учнів до аналізу і самостійного осмислення інформації, неспроможності приймати незалежні рішення. Вони не вчать думати самі, звикають до того, що все дається в готовому вигляді. З такою споживацькою психологією вони входять до життя і мають численні проблеми.

Психологічні дослідження свідчать про погіршення емоційного стану школярів, у них виникають хвороби, вони зневіряються у власних силах. Свідченням цього є наявний стан здоров’я дітей, який дедалі погіршується через невміння педагогів налагодити оптимальну взаємодію спілкування як на уроках, так і позаурочний час. Невміння більшості сучасного покоління вести діалог, спілкуватися, дискутувати і переконувати – є проблемою не лише педагогічною, а й соціальною яка жде свого розв’язання.

У людському житті не можна обійтися без зіткнення протилежних поглядів, бо в ньому завжди є суперечливість, протилежні позиції і думки. Але на допомогу мусить прийти розум, знання, терпимість до інших ідей, поглядів, традицій, “рятівне коло” толерантності у спілкуванні.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424с.
2. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 234с.
3. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим ...: Очерки о человеческом общении. – М.: Знание, 1990. – 215 с.

4. Дьяконов Г.В. Психология духовности і діалог//Діалог. Зб. наук. пр. Психология педагогика / За ред. С.Д. Максименка. – Київ – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.
5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Либідь, 1997. – 205с.
6. Якубинский А.П. Язык и его функционирование. Избранные работы. – М.: Наука, 1986. – 345с.

УДК 376. 6

Заєць С.С.

### ***ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ-СИРИТ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ОДЕСЬКОГО МІСЬКОГО СИРИТСЬКОГО БУДИНКУ)***

Проблема утримання, виховання та розвитку дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, сягає своїм корінням в далеке минуле. Мірою розвитку суспільства, ускладнення його структури, зростають вимоги до людини як носія певних соціальних ролей, зокрема професійних. Особливої актуальності цей аспект набуває на початку ХХ ст., що не лише зумовило посилення уваги до цих питань у сирітських будинках, які функціонували на теренах України, а й активізувало пошуки найбільш ефективних способів їх розв'язання. На сторінках періодичної преси з'являються публікації О.Андрієвського, М.Бірського, П.Добровольського, С.Лисенка, С.Полякова, П.Солонини, в яких поряд з іншими проблемами, що стосувалися притулків, розглядається і проблема навчання вихованців як передумови їх подальшого працевлаштування.

Досить яскраво сутність цієї проблеми, пошуки способів її розв'язання простежується на прикладі Одеського міського сирітського будинку, директором якого з 1896 до 1902 року працював відомий учений-педагог О.Андрієвський. Приступивши до своїх обов'язків, він стикнувся з повним занепадом господарства, здичавілими дітьми, безсоромними крадіжками з боку персоналу. Однак, завдяки його енергії за короткий час були обладнані майстерні, зроблено ремонт, налагоджено навчання, проводилися цікаві екскурсії, літературно-художні вечори [1: 19].

Серед завдань, що потребували постійної уваги директора, поряд із суто матеріально-технічними, вагоме місце займав навчальний аспект, приведення його у відповідність до вимог, що покладалися на цей заклад стосовно сиріт, у тому числі й щодо підготовки їх до професійної діяльності.

У 1875 р. в Одеському міському сирітському Будинку було відкрито 6-ти класне училище – не просто поширена на той час народна школа з трирічним курсом, а її “высший тип, доступный лишь более состоятельному торгово-промышленному населению” [2: 2]. Закінчивши цей навчальний заклад, випускники набували рівня, який дозволяв їм продовжувати освіту в учительських семінаріях, морехідних класах, фельдшерській школі, землеробському училищі в Херсоні, школі садівництва у Никитському саду тощо. Однак кількість сиріт, які могли закінчити повний курс 6-класного училища як необхідного щабеля для подальшого навчання, була незначною, що залишало більшість вихованців не пристосованими до трудового життя. Тому, “желая дать сиротам образование профессиональное”, у листопаді 1891 р. згідно із Статутом 1889 р. поряд з міським 6-класним було створено ремісниче училище.

Згідно з матеріалами Постійної Комісії з технічної освіти, Ремісниче училище було відкрите з метою надання вихованцям Сирітського будинку можливостей “получать в нем необходимые познания в ремеслах и специальных предметах, которые дали бы им возможность по выходе из училища обеспечить средства к жизни ремесленным трудом”. Воно належало до першого розряду приватних навчальних закладів; у господарських справах повністю залежало від Міського Громадського управління, хоча безпосереднє завідування здійснював директор Сирітського будинку.

Курс навчання в училищі був розрахований на три роки і включав такі ремесла: теслярське, слюсарське і палітурне. При цьому перші два тісно пов'язувалися з токарським ремеслом по металу й дереву в обсязі, необхідному для професійного слюсаря й столяра-меблювальника. Поряд із цим в училищі викладався закон Божий, російська мова, арифметика, рахівництво, чистописання, малювання, креслення – геометричне та технічне, гімнастика, співи. Зміст і обсяг цих предметів базувався на програмах, затверджених Міністерством Народної Освіти для ремісничих училищ. Програми для спеціальних (професійних) предметів розроблялися їх викладачами.

Однак, як і у випадку з 6-класним училищем, для навчання в цьому закладі необхідно було мати більш високий рівень освіти, ніж його давало народне училище. Аналогічними були й проблеми випускників: не маючи підготовки до практичної діяльності, вони набували лише смаків і вимог, які практичне життя не могло задовольнити.

Отже, більшість вихованців Сирітського будинку нічого не одержала після відкриття ремісничого училища (адже для вступу до нього необхідно було закінчити не менше чотирьох класів міського), меншість набула можливості після одержання відповідної освіти обирати два варіанти: продовжувати загальну освіту у 5 і 6 класах міського училища чи вступати до ремісничого. Таке паралельне існування у складі Сирітського Будинку двох училищ, які не виконували основного завдання – підготовки вихованців до самостійної професійної діяльності, було визнано Радою опікунів недоцільним. Результатом цього рішення стало закриття у 1898-99 навчальному році 5 та 6 класів міського училища. Перші чотири класи тепер розглядалися як підготовчі для вступу до ремісничого училища, через яке мала проходити більшість вихованців з метою одержання професійної освіти. Однак на ділі ця справа не зрушила з місця, адже ремісниче училище, як і раніше, не готувало своїх випускників до конкретної трудової діяльності, утруднюючи їхню адаптацію у самостійному житті. Це призвело до різкого скорочення бажаних навчатися у ремісничому училищі. З огляду на це у своїй доповіді Раді Попечителів у вересні 1900 р. О. Андрієвський звертає увагу на недоречність функціонування в стінах Сирітського будинку спеціального училища. Підтвердили цей факт і результати перевірних іспитів, під час яких було виявлено, що серед 9 учнів 2-го класу “никто продолжать ремесленного образования не пожелал, а в виду их хорошего поведения, прилежания и обнаруженных способностей, им нельзя было отказать в помощи для поступления в другие заведения, куда они желали” [2: 4]. Звідси робився висновок, що “сама жизнь убедительнейшим образом доказывает неуместность Ремесленного училища при Сиротском доме”.

Обстоюючи таку думку, Андрієвський зазначав, що вже сама ідея відкриття будь-якого спеціального училища при Сирітському будинку суперечить покладеним на нього завданням, до основних з-поміж яких належить “*призрение и подготовка воспитанников к практической жизни*” (виділено в тексті – С.3.) [2: 4]. При цьому не слід вважати, що означена підготовка має обмежуватися якоюсь конкретною професією, що сироти мають обов'язково бути ремісниками і при тому лише теслями або слюсарями. Не можна твердити, що існує якийсь зв'язок між сирітством і ремісництвом, який зобов'язує готувати таких дітей до суворо визначеного виду трудової діяльності. Натомість, вони прагнули до навчання у морехідних класах, а також в учительській семінарії. Підтверджують цей факт і такі дані: у 1901 р. серед 26 учнів 2-го і 3-го класів ремісничого училища при Одеському сирітському будинку не більше двох-трьох виявили схильність до ремісничої діяльності. Навіть ті, хто навчався на відмінно у майстернях, “всячески стараются учиться для того, чтобы попасть затем в другие, совсем не ремесленные учебные заведения” [2: 5].

Таким чином, лише незначна кількість вихованців Сирітського будинку мала можливість після завершення навчального курсу в ремісничому училищі вступати до інших навчальних закладів. Більшість же сиріт залишалися не підготовленими до практичного життя. Їхнє становище погіршувалося ще й тим, що живучи в умовах “естественно соответствующих училищам высшего типа”, вони набували “аппетиты, которым жизнь удовлетворить не может” [2: 5]. Посилювало такий стан і ставлення місцевого населення до

Сирітського будинку та його вихованців. Мешканці Одеси дивилися на цей заклад не лише як на місце для опікування сиротами й надання їм елементарної освіти, необхідної простому робітникові, а як на заклад, який має надати “счастливым, попавшим в него”, певні привілеї через забезпечення їх освітою високого рівня.

До того ж, функціонування двох училищ вищого типу виховувало у сиріт завищені вимоги до навколишнього середовища, неповагу до скромної долі робітника. Все це висувало на перший план завдання реформування Сирітського будинку, насамперед навчального процесу, спрямованому на професійну орієнтацію. З цією метою Андрієвським було запропоновано замість наявних навчальних закладів створити одне загальноосвітнє училище, в якому б вихованці могли одержати елементарну освіту і підготовку для навчання в інших спеціальних чи загальноосвітніх закладах. Таким могло б стати, на його думку, так зване зразкове двокласне училище Міністерства Народної Освіти з п'ятирічним курсом і програмою, затвердженою Міністром Народної Освіти 31 травня 1869 р. Серед інших програм пропонувалась і затверджена згідно з положенням від 31 травня 1872 р. програма міських 6-класних училищ.

Була винесена пропозиція, згідно з якою поряд із загальноосвітнім училищем відкривалися майстерні, в яких всі вихованці, починаючи з 12-річного віку (а за згодою директора та лікаря і раніше), мали б можливість працювати не більше чотирьох годин на день. Основне завдання таких майстерень убачалося в тому, щоб прищепити вихованцям деякі вміння, навички, прийоми того чи іншого виробництва. Цим самим переслідувалася мета – підготувати дітей до вибору ремісничої діяльності, але не в стінах Сирітського будинку, а у практичних майстернях.

Такі майстерні, зазначав Андрієвський, можуть бути різного профілю, але “ныне существующие в нем мастерские (сапожная, портняжная, переплетная и столярная) должны оставаться в настоящем их виде” [2: 8]. Крім того, пропонувалося відкрити “живописно-малярную, жестяных изделий, изделий из папье-маше и из глины” та ін. Відстоюючи таку думку, педагог зазначав, що у такому закладі, як Сирітський будинок праця у майстернях, крім свого безпосереднього значення, як основи професійної освіти, має використовуватися з метою виховання дітей. Для малоздібних хлопчиків, які не виявляють успіхів у предметах загальноосвітнього циклу, для хлопчиків, за своїм характером і поведінкою “неудобных для общежития”, на переконання О.Андрієвського, “мастерские дадут прекрасную подготовку к ремесленному ученичеству” [2: 8].

Запропоноване реформування зовсім не означало, що вихованці Сирітського будинку були позбавлені можливості одержувати вищу освіту. З цього приводу його директор писав: “Талантам выход всегда будет, на их образование не жаль денег, расходование их в этом случае не будет непроизводительным” [2: 11]. Але водночас і попереджував, що створювати необхідні для цього школи у стінах Сирітського будинку ні в якому разі не слід, адже це буде жорстко стосовно більшості дітей, які там живуть.

Таким чином, основними навчальними закладами, що пропонувалося затвердити для Сирітського будинку, були нижча загальноосвітня школа і поряд з нею різноманітні навчальні майстерні. Ті, хто завершив курс елементарної загальної освіти, вступали для ремісничого навчання виключно у майстерні, де працювали щоденно по 8 годин, що дозволяло їм прискорити набуття необхідних у певній діяльності умінь і навичок.

Ці ідеї знайшли відображення у Положенні про міський Сирітський будинок, де зазначалося, що вихованці, які завершили курс навчання в училищі, одержують подальшу ремісничу освіту у майстернях Сирітського будинку або влаштовуються для вивчення різного виду ремесел до приватних майстерень і ремісничих закладів, на фабрики і заводи, а також у торгівельні та промислові заклади [3: 24].

У пункті 22 цього ж Положення стверджувалося, що з метою розширення освіти вихованців, котрі працюють виключно у майстернях, повідомлення їм необхідних допоміжних знань, існує додаткове навчання, “которое видоизменяясь в частностях, сообразно изменяющемуся составу учащихся и их специальным ремесленным занятиям”,

встановлюється згідно з представленням директора і за згодою Ради опікунів, на кожний навчальний рік окремо і полягає переважно у навчанні кресленню й малюванню, каліграфії та повторенні суттєвого матеріалу, вивченого під час навчання в училищі.

Передбачалося Положенням і навчання талановитої молоді, яка виявила “действительные способности к более широкому образованию и по своим нравственным качествам заслуживающая особого внимания”. Такі діти після завершення курсу навчання в училищі Сирітського будинку або ще до цього влаштовувалися в інші навчальні заклади, загальноосвітні й спеціальні. При цьому вони могли залишитися в інтернаті чи перейти жити до пансіонів тих закладів, до яких вступали, а також до сімей приватних осіб. У двох останніх випадках вихованці одержували від Сирітського будинку грошові кошти у вигляді стипендій.

Усі вихованці, які жили в інтернаті, поділялися на три категорії: тих, хто навчається в училищі Сирітського будинку; тих, хто навчається в різних навчальних закладах поза Сирітським будинком; тих, хто працює виключно у майстернях цього закладу або у майстернях приватних осіб.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що на початку ХХ століття відбувалися пошуки способів професійної підготовки дітей-сиріт. Реалізація такого завдання не мала суворо регламентованого характеру, а передбачала, враховуючи інтереси і можливості вихованців, одержання ними професійної освіти у різних за рівнем кваліфікації і професійної спрямованості закладах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болдирев О. Одеська Громада. Історичний нарис про українське національне відродження в Одесі у 70-ті роки ХІХ – початок ХХ ст. – Одеса: Маяк, 1994. – С. 19.
2. О преобразовании Городского Сиротского Дома. Доклад Директора Городского Дома А.А.Андриевского // Известия Одесской Городской думы. – 1902. – С. 1–20.
3. Положение о Городском Сиротском Доме // Из “Известий Одесской Городской Думы”. – 1902. – С. 21–28.

**УДК 371.126**

**Кіщенко Ю.В.**

### ***ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ***

Суттєвим джерелом визначення стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. В останнє десятиріччя увага вітчизняних дослідників зосередилася на процесах радикальної перебудови системи підготовки вчителів у Великій Британії. Так, у дослідженнях О.Ю. Леонтєвої та Н.П. Яцишин аналізуються теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії в 70–80 роках ХХ ст., інноваційні процеси в професійній підготовці англійських учителів. З теоретичним обґрунтуванням доцільності “підготовки вчителя з центром у школі” виступили відомі в європейському педагогічному просторі педагоги та дослідницькі колективи: У.С.Врегг, М.Галтон, Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон та ін. З огляду на те, що вітчизняній педагогічній науці бракує досліджень, присвячених комплексному вивченню історико-соціальних та організаційно-педагогічних передумов становлення сучасної системи педагогічної освіти Англії та Уельсу, дана наукова стаття є актуальною.

Таким чином, метою статті є певна спроба автора подивитися крізь призму вчителя на англійський соціум з його ієрархією цінностей, культурними та педагогічними впливами на європейську цивілізацію.

За свідченням англійських істориків педагогіки, перші спроби ввести професійну підготовку вчителів, а також зафіксувати вимоги до вчителя в Англії починалися ще в епоху середньовіччя. Першим спеціалізованим навчальним закладом для вчителів був Християнський коледж у Кембриджі, заснований у 1439 р. Випускники цього навчального закладу були першими, кого спеціально готували на посаду вчителів [5: 48].

У XVII–XVIII ст. за підтримкою Суспільства поширення християнського знання в Англії відбувається швидкий ріст кількості подібних середніх спеціалізованих закладів, що переважно готували вчителів початкових шкіл і вчителів шкіл для дівчат.

Дослідження даного питання показало, що професійне заняття викладацькою діяльністю в англійському контексті з самого початку асоціювалося з учителем початкової школи. Що стосується професійної підготовки вчителів середніх шкіл, то до XIX століття ця категорія педагогів майже не одержувала спеціальної професійної підготовки.

Аналіз історичних досліджень, проведених англійськими вченими Дж.Кей-Шатлуортом та А.Джоунсом, дозволив установити, що поряд з ранніми спробами підготовки майбутніх учителів у спеціальних коледжах в країні поступово накопичувався і поширювався досвід підготовки вчителя безпосередньо в школі [4; 5]. Ці сторінки в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу пов'язані з так званими “моніторіальними школами” (monitorial schools). У зв'язку з тим, що головним принципом їхньої роботи було взаємне навчання дітей, у школах виділялися старші учні для організації навчальної роботи в групах. Їх називали наставниками (monitors). Крім вивчення предметів шкільної програми, майбутні наставники одержували певну педагогічну підготовку, пов'язану зі спостереженням уроків з наступним самостійним їх повторенням. Фактично наставники були прообразами майбутніх учителів-професіоналів.

Однак, ще в середині XVIII ст. система наставництва видозмінюється і, поєднуючи кращі елементи ранніх спроб підготовки вчителів у спеціалізованих коледжах, знаходить втілення в моделі “учень-учитель”. Суть її полягала в тому, що кращі учні початкової школи після її закінчення призначалися в учні до досвідченого вчителя і проводили в студентстві 4–5 років, а потім у 18-літньому віці поступали до педагогічного коледжу або здавали іспит на звання вчителя. Такий шлях підготовки вчительських кадрів одержав назву “системи педагогічного учнівства” (pupil-teacher apprenticeship). Це була, по суті, лише трохи поліпшена і змінена моніторіальна система.

Зазначимо, що для підготовки “учнів-учителів” були створені вечірні центри педагогічного учнівства, які працювали на базі середніх і початкових шкіл 1–2 дні на тиждень. У таких центрах навчали рідної мови, літератури, арифметики, історії, географії та музики. Однак, уведення педагогічних центрів лише незначною мірою сприяло підвищенню рівня підготовки вчительських кадрів.

Пошуки нових організаційних форм професійної підготовки вчителів особливо активізувалися в зв'язку з прийняттям у 1870 р. Закону про загальну початкову освіту. Як результат, у Великій Британії гостро постає питання про кількість і якість підготовки вчителів початкової школи. В умовах стрімкого суспільного руху за розвиток загальної початкової освіти погляди звертаються до університетів. У 1886 р. питання про участь університетів у підготовці вчителів було представлено на розгляд Християнської комісії, яка прийняла рішення про створення денних коледжів або педагогічних відділень при університетах і університетських коледжах.

У цілому поява денних педагогічних коледжів мала велике значення для розвитку системи професійної підготовки вчительських кадрів. Визначаючи це значення, англійські вчені пишуть, що їх відкриття привело до підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки:

- а) відбувся зв'язок коледжів з університетською системою;
- б) викладацький склад коледжів якісно змінився за рахунок залучення університетських викладачів;



в) прийом студентів до коледжів поступово став здійснюватися незалежно від релігійної приналежності;

г) розширився зміст професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок уведення таких навчальних дисциплін, як педагогіка і психологія [7: 78–80].

Необхідно відзначити, що до цього часу в ряді університетів уже був накопичений деякий позитивний досвід у даному напрямку. До них, у першу чергу, варто віднести Кембріджський, Лондонський та Оксфордський університети, які вже у 80–90 рр. XIX ст. ввели спеціальні курси для тих випускників, які бажали працювати в школі.

Таким чином, наприкінці XIX – початку XX ст. в Англії та Уельсі відбуваються якісні зрушення в системі підготовки педагогічних кадрів, спрямовані на їх професіоналізацію. Суспільне замовлення на спеціально підготовленого педагога стало причиною серйозних концептуальних і структурних перетворень у підготовці вчителів як початкової, так і середньої школи.

Як наголошують англійські історики педагогіки, в міжвоєнний період через різке розширення масштабів середньої освіти в країні (у період між 1918–1939 рр. кількість дітей, охоплених середньою освітою, подвоїлося) до професійної підготовки вчителів залучається значна кількість університетів. Чотирирічні факультети педагогіки відкриваються Уельським (1921р.), Лестерським (1929 р.), Гульським (1930 р.) та іншими університетами.

У результаті цілеспрямованих дій Міністерства освіти всіляко стимулюються партнерські відносини між університетами і педагогічними коледжами. Цей курс привів не тільки до появи нових структурно-організаційних форм професійної підготовки вчителів (спільні екзаменаційні ради, спільні ради для складання навчальних планів та ін.), але й стимулював якісні зміни в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя в різних типах навчальних закладів, що готували педагогів. У цілому міжвоєнний період в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу, за оцінками англійських учених, характеризується акцентом на індивідуалізм, біологізаторських тенденціях щодо розуміння людського розвитку [8: 24].

Необхідно підкреслити, що саме в міжвоєнний період у системі професійної підготовки вчителів Англії та Уельсу закладаються основи специфічно англійського досвіду поєднання діяльнісної форми підготовки майбутнього вчителя та його особистісного розвитку. Особистість учителя починає розглядатися як головний чинник впливу на дитину.

Наступним етапом розвитку педагогічної освіти в країні, який характеризується певними кількісними і якісними параметрами, можна вважати 40–50 рр. XX ст. Саме в цей період у системі педагогічної освіти Англії одержали поширення “інститути педагогіки” – територіальні педагогічні організації, які входили, як правило, до складу університетів.

За 30 років свого існування інститути педагогіки внесли значний вклад у підвищення якості підготовки вчителів, зокрема зміцнюючи зв'язок вищих навчальних закладів зі школою, розширюючи участь Міністерства освіти і науки, органів народної освіти і безпосередньо вчительських організацій у професійній підготовці вчителів, організовуючи наукові дослідження і науково-методичну роботу (включаючи присудження вчених ступенів), здійснюючи підвищення кваліфікації вчителів через систему різноманітних курсів тощо.

Наукові дослідження, що проводилися наприкінці 50-х рр. XX століття, стимулювали конкретні кроки в галузі освітньої політики, зокрема створення комітету під головуванням лорда Роббінза (1956 р.). Метою дворічної роботи комітету було дослідження моделі вищої освіти у Великій Британії у світлі національних потреб і наявних ресурсів для розробки принципів довгострокового розвитку освіти в країні.

Доповідь Роббінза значно вплинула на розвиток системи вищої, у тому числі педагогічної, освіти протягом наступного двадцятиліття в країні. Серед пропозицій комісії про зміцнення і розширення педагогічних коледжів варто виділити напрямок щодо можливості одержання студентами – майбутніми вчителями вченого ступеня “Бакалавр педагогіки” (Bachelor of Education – BEd).

Дослідження динаміки становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі показує, що, починаючи з середини 60 рр. ХХ ст., починається новий етап в еволюції шкільної та педагогічної освіти, провідною ідеєю якого виступає особистість (особистість учителя, особистість учня) та її розвиток. Саме педагогічна ідея розвитку вчителя лягла в основу багатоциклової системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у країні, впровадженої в 70–80 рр. ХХ ст. Вперше на загальнодержавному рівні ідею неперервної багатоциклової педагогічної освіти було обґрунтовано в Рекомендаціях Комісії лорда Джеймса в 1971 р. [2]. В документі рекомендувалася наступна система багатоциклової педагогічної освіти:

I цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту;

II цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом бакалавра;

III цикл – удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси).

Важливо підкреслити, що стрижневою ідеєю багатоциклової педагогічної освіти виступає ідея *розвитку професійної майстерності вчителя* як системоутворюючого чинника даної системи [2: 93].

Суть інноваційних процесів у педагогічній освіті полягала в концептуальній переорієнтації педагогічної освіти в напрямку практико-орієнтованої методології з центром у школі. На цьому тлі одержали розвиток нові організаційно-структурні форми педагогічної освіти: педагогічні коледжі *укрупнювалися*, поєднуючись з університетами, політехнічними інститутами та іншими вищими навчальними закладами, а також реорганізовуючись у *багатопрофільні* коледжі та інститути вищої освіти.

Зазначимо, що еволюція системи педагогічної освіти у 80–90 рр. ХХ ст. носила досить суперечливий характер і мала цілу низку особливостей у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів. Наприкінці цього періоду давно назріла потреба в радикальному відновленні змісту, форм і методів професійної підготовки вчителів обумовила сучасну реформу педагогічної освіти, провідні чинники якої (внутрішні і зовнішні) необхідно розглядати в єдності і взаємозв'язку. До внутрішніх чинників відносяться, у першу чергу, потреби оновленої школи; до зовнішніх – інтеграційні процеси, спрямовані на створення єдиного освітнього простору в межах Європейської Співдружності [1: 132–133].

Ключовим положенням реформи шкільної і педагогічної освіти є утвердження школи в ролі вузівського *партнера* в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя: до загальної роботи зі студентами – майбутніми вчителями залучаються викладачі вузів і шкільні вчителі-професіонали, забезпечуючи повну включеність студентів до педагогічної теорії та практики.

Щодо самої школи, то в ній створюється своєрідний інститут наставництва, так званого менторства (*mentorship*). У Новому Вебстерському словнику ментор трактується як досвідчений і надійний товариш, радник, наставник. При співвіднесенні поняття “ментор” з вітчизняною термінологією ми схильні вважати, що найбільш доцільно вживати термін “наставник”.

Статус учителя-наставника означає не тільки особливі права й оплату, але й передбачає цілу низку принципово нових вимог до професіоналізму і майстерності педагога. Тому вчителів-наставників можна віднести до категорії висококваліфікованих педагогів-майстрів. Включення цієї частини найбільш кваліфікованих шкільних учителів до процесу професійної підготовки студентів – майбутніх учителів, який має на увазі спільну діяльність останніх, учителів-наставників і вузівських викладачів, виступає стрижневою ідеєю кардинального відновлення системи педагогічної освіти для школи ХХІ століття.

Однак, щодо сучасної системи педагогічної освіти в Англії та Уельсі, то про її існування як такої можна говорити тільки умовно. На користь цього твердження свідчить, наприклад, той факт, що в Англії, як і в усіх західноєвропейських країнах, традиційно існує розрив між закладами базової підготовки вчителя (вища школа) і структурами, які

займаються підвищенням кваліфікації вчителів, поліпшенням роботи школи і педагогічних досліджень. Певною мірою цю нішу заповнювали інститути педагогіки. Цілісну систему неперервної педагогічної освіти, яка б забезпечувала базову педагогічну освіту вчителя й організовувала б процес його професійного розвитку через цільові підсистеми, ще необхідно буде створювати в майбутньому.

З початку 90-х рр. XX століття підготовка вчителів в Англії та Уельсі здійснюється, в основному, в навчальних закладах двох типів: в університетах (на факультетах педагогіки) і в коледжах вищої освіти (це можуть бути педагогічні коледжі або коледжі, що мають також і інші навчальні курси) [6: 3].

Однак, в останні роки відпрацьовано нові шляхи одержання професії, а саме: 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd); однорічний курс на одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE); дворічний курс на одержання післявипускного свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний скорочений курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки за предметами, що не забезпечені необхідною кількістю викладачів (точні науки, природничі науки, сучасні мови). Всі вони готують кваліфікованих учителів для середньої або початкової школи [6: 6].

Окремого розгляду вимагає відособлена сфера підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовка у Великій Британії, а саме в Англії та Уельсі, має загальноприйнятну аббревіатуру, що вживається в усіх науково-педагогічних джерелах: INSET (In-Service Training).

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти в країні існує два тлумачення феномена підвищення кваліфікації вчителів: вузьке і широке. Вузьке значення підвищення кваліфікації учителів визначається як професійно орієнтована освіта, під якою мається на увазі підготовка за спеціальними програмами; широке значення представляє вчителя як учня, що навчається протягом усієї кар'єри і всього життя [3: 14].

У Великій Британії не існує єдиного органу управління, який би ніс відповідальність за організацію і проведення підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовку. Обов'язки розподіляються між центральним урядом – Міністерством освіти і науки в Англії та Управлінням Уельсу, місцевими органами керівництва освітою, органами шкільного управління, директорами шкіл і особистою зацікавленістю вчителя.

Програми підвищення кваліфікації учителів фінансуються Міністерством освіти і науки і Управлінням Уельсу через гранти для підтримки освіти і навчання, що надаються школам місцевими урядовими органами.

Як показав аналіз науково-методичної літератури і педагогічної документації, підвищення кваліфікації вчителів має велике значення не тільки для професійного росту, поліпшення якості й ефективності діяльності, удосконалення їх педагогічної майстерності, але й враховується при кваліфікаційному оцінюванні вчителя, просуванні по службі, кар'єрному рості, незважаючи на те, де і коли даний учитель проходив навчання в системі підвищення кваліфікації. Однак, формального зв'язку із системою педагогічного навчання система підвищення кваліфікації не має.

Деякі дослідники [3: 26–30], систематизуючи поняття INSET – підвищення кваліфікації вчителів, виділяють два загальноприйнятих компоненти:

- довгострокові курси, що включають курси для одержання ступеня BEd (бакалавр педагогіки), післядипломні курси і курси для одержання ступеня MEd (магістр педагогіки);
- короткострокові курси, що включають вечірні або організовані спеціально у вихідні дні конференції і семінари, 10-тижневі двогодинні заняття з педагогічних проблем (наприклад, для початкової школи), шкільного управління, оцінювання тощо.

Аналіз системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Уельсі буде неповним без обліку діяльності учительських центрів. Учительські центри у Великій Британії не мають чітко вираженої єдиної структури. Як правило, центри організуються місцевими або регіональними органами управління освітою, професійними учительськими асоціаціями.

Основною метою діяльності учительських центрів є надання вчителям можливостей для зустрічей і обговорень нових ідей і напрямків щодо розвитку змісту освіти, методів навчання, обміну досвідом [3: 83].

Таким чином, в даній науковій статті надано характеристику історико-соціальним та організаційно-педагогічним передумовам становлення сучасної системи педагогічної освіти, що будується за принципом діяльнісної спрямованості професійної підготовки педагогів. Перспективним, на наш погляд, є подальше вивчення нової англійської моделі педагогічної освіти з центром у школі, що передбачає створення психолого-педагогічних умов, за яких принципово змінюється сутність професійної підготовки вчителя: з об'єкта професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки він стає суб'єктом власного професійного саморозвитку та своєї професійної життєдіяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Паринов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1995. – 170 с.
2. DES. Teacher education and training. Report by a Committee of inquiry. Chairman Lord James. – London: HMSO, 1972 a. – 150 p.
3. In-service training and educational development: an international survey/ Ed. D. Hopkins. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.
4. Jones A.J. I was privileged. – Cardiff: Abbrevia, 1943. – 120 p.
5. Kay-Shuttleworth J.P. Four periods of public education. – London: Longman, 1862. – 138 p.
6. Primary BEd programme handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 1995. – 120 p.
7. Rich R.W. The training of teachers in England and Wales during the nineteenth century. – Cambridge: Cambridge university press, 1933. – 190 p.
8. Simon B. The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy. – London: Lawrence and Wishart, 1994. – 131 p.

**УДК 378.1**

**Коваленко О.А.**

### ***РОЛЬ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ***

Проблема вільного часу відноситься до проблем, що потребують постійного переосмислення, адже проблема його раціонального використання, спрямованого на гармонійний, всебічний розвиток особистості є вічною. Сьогодні у вищих навчальних закладах відбуваються суттєві зміни, в ході яких скорочується аудиторний обсяг занять, збільшується значення самостійної роботи студентів, їх відповідальність за використання вільного часу, наповненість його тими видами діяльності, які спрямовані на їх професійний та духовний розвиток. Відповідно предметом постійної турботи залишається організація вільного часу молоді з метою всебічного розвитку особистості, утвердження у студентському середовищі здорового, культурного, тверезого способу життя.

Умови для саморозвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки можуть бути створені освітньо-дозвіллевим напрямком соціально-виховної роботи. Саме у сфері позашкільної діяльності – одній з головних ланок безперервної освіти в системі виховання – відбувається становлення, збагачення і вдосконалення суб'єктивно-особистісного і духовного світу людини. Однак організація дозвілля молоді сьогодні займає вторинне місце у системі освіти. В умовах зупиненої роботи широкої мережі позашкільних, клубних установ, освітньо-дозвіллева сфера стає об'єктом індивідуального пошуку. Освітньо-дозвіллева діяльність може стати ефективним засобом соціалізації і розвитку особистості, її індивідуально-творчої активності, і це потребує розробки теорії, методики і технології підготовки педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності молоді.

Проблема організації позанавчального часу та виховання гуманістичної спрямованості особистості не нова і давно хвилює педагогів. К.Ушинський більше 100 років тому писав, що у людини псується голова, і серце, і моральність, якщо вона не знає, чим їй зайняти день. Психолог А.Маслоу вважав, що для розвитку здатності до самоактуалізації важливе дитинство, коли діти виховуються в атмосфері турботи і довіри. Морально-етичний аспект проблеми виховання гуманістичної особистості розглядали філософи Г.Сковорода, Г.Ващенко, Ю.Завгородній, В.Котусенко.

На пріоритетності гуманних цінностей у вихованні гуманістично спрямованої особистості наголошували Ш.Амонашвілі, І.Бех, М.Боришевський, В.Ковальчук та ін. Психологи наголошують на необхідності враховувати потреби, почуття, свідомість, взаємини у формуванні ціннісного світу вихованця (О.Киричук, І.Кульчицька, В.Москалець).

Сутність феномену “культурно-дозвіллевої діяльності” розглядали багато дослідників (А.Макаренко, А.Арнольд, Г.Зборовський, Т.Кисельова та ін.). Дослідники приділяли увагу вивченню особливостей організації культурно-дозвіллевої діяльності у мікросередовищі (В.Бочарова, О.Карпенко, Р.Короткова), педагогічних умов організації позанавчальної діяльності школярів (В.Воронов) та позааудиторної діяльності студентів (В.Попова), створення педагогічних моделей організації дозвілля молоді (Р.Азарова), особливостей процесу соціалізації особистості у вільний час (Б.Брилін, А.Мудрик, М.Лукашевич, Н.Маслова та ін.). Дослідження з проблем соціальної педагогіки, соціальної роботи і дозвіллевої діяльності школярів проводили педагоги Н.Литвинова, І.Зимня, А.Капська, Л.Коваль, О.Кузьменко, Л.Міщик.

Хоча проблему виховання гуманістично спрямованої особистості широко розроблено в педагогіці, однак недостатньо висвітлено питання виховання особистості в позанавчальний час, нечітко досліджено процес формування інтелектуальних цінностей, не визначені соціально-педагогічні умови і способи підвищення ефективності цього процесу.

Таким чином, об'єктом дослідження ми обрали процес виховання гуманістичних цінностей особистості в позанавчальний час. Предметом пошуку – виховання інтелектуальних цінностей у процесі дозвіллевої діяльності.

Зміст виховання гуманістично-спрямованої особистості визначається як система моральних знань і переконань, ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування гуманної поведінки, потреби довільного прийняття морального рішення, розвиток почуттів людяності, милосердя, толерантності тощо. Одним із шляхів виховання гуманістично-спрямованої особистості є організація її дозвіллевої діяльності у вільний час. Розглянемо різні підходи до сутності феномену дозвілля.

Аналізуючи категорію часу стосовно сфер його використання в житті людини, В.Доній, Г.Несен виділяють чотири його різновиди: робочий час; час, необхідний для відтворення робочої сили (сон, їда та ін); час, витрачений на ведення домашнього господарства, додатковий заробіток; вільний час [3: 135].

Функції вільного часу в житті особистості дуже важливі. Раціонально організований вільний час виступає простором для відновлення сил та розвитку можливостей і здібностей людей. Поряд з робочим часом вільний час є формою соціального буття, фізичного, морального, духовного вдосконалення людиною себе та оточуючого її мікро- і макросередовища.

Виходячи з двох найважливіших функцій вільного часу, виділяють дві групи суттєвих мотивів вибору засобів організації дозвілля:

1. З потребою більш повного відновлення сил після трудової діяльності пов'язаний релаксаційний мотив (перше місце в усій системі мотивацій);
2. Інша група мотивів пов'язана з необхідністю духовного розвитку індивіда (мотиви потреби у спілкуванні, розширенні кола друзів, естетичні потреби, пошук новизни, потреби в самореалізації, розвитку особистості). Ці потреби задовольняються багатьма шляхами: у спілкуванні з природою, з колом друзів, через мистецтво, у різноманітних формах творчості.

Однак, розуміння дозвілля як форми відпочинку (перша група мотивів) максимально наближене до його сприйняття як вільного часу. Тому можна стверджувати, що соціальне значення дозвілля певною мірою недооцінюється. Існує необхідність у перегляді питання дозвілля як соціально значимого явища.

Р.Азарова розділяє поняття вільного часу та дозвілля. *Дозвілля* – це відрізок часу, який людина оцінює суб'єктивно, як той, що належить їй, і наповнює його цілеспрямованою корисною діяльністю; *вільний час* – це об'єктивно існуючий відрізок часу, всередині якого пересікаються різні види діяльності [1: 27].

Саме тому постає питання **культури вільного часу** – феномен загальної культури, який характеризується найбільш ефективним використанням людиною вільного часу для свого особистісного й творчого розвитку. На жаль, сьогодні спостерігаються ознаки деградації розваг. Більшість школярів та студентів у своїй дозвіллевій діяльності обирають ті форми, які не потребують інтелектуальної напруги, певних знань і навичок, будь-якої підготовки, творчих пошуків чи творчої взаємодії з іншими людьми. Відбувається відчуження школярів та студентів від своїх навчальних закладів, пасивне проведення вільного часу або переорієнтація на асоціальну поведінку у сфері дозвілля. Анкетні дослідження останніх років показують, що більшість молоді не виділяє у свідомості дозвілля як діяльність і відповідно не організує та не планує свій вільний час. Це певною мірою свідчить про стан всього суспільства, яке не вважає дозвілля засобом отримання додаткової професії, необхідності розвитку творчих та інтелектуальних здібностей тощо.

У структурі дозвілля можна виділити суспільно значиму, суспільно нейтральну та соціально-негативну види діяльності. Культура особистості у сфері вільного часу є відбиттям її діяльності. Чим ця культура вища, тим повніше втілюється принцип гармонійного розвитку особистості. Індивідуальний вибір може мати не тільки позитивну, але й асоціальну направленість, вести до руйнування особистості, посилювати маргіналізацію її життя та життя всього суспільства. Тому індивідуальний вибір дозвілля молоді та суспільно значимий можуть і мають співпадати. Постає необхідність у створенні педагогічних умов організації дозвіллевої діяльності молоді, які сприятимуть реалізації виховного впливу держави через систему освіти.

Складність виховної роботи полягає в тому, що діяльність особистості у вільний час не піддається прямій регламентації. Сучасні педагоги вважають, що основною задачею є вироблення еталонів – раціональних бюджетів часу для різних соціальних та професійних груп суспільства. Основою для такого еталону може служити орієнтованість на використання вільного часу для професійної і культурної самоосвіти. Так, розроблено структуру бюджету вільного часу (СБВЧ) та типологічні групи [2: 255–256]:

1. Найбільш оптимальний тип – домінування орієнтацій на використання вільного часу для розширення культурного світогляду та професійної ерудиції, широке коло духовних інтересів. СБВЧ визначають професійні і культурні інтереси, непрофесійна творчість, аматорські справи, інтерес до різних форм спілкування, спорту. Ці інтереси стійкі і виражаються у різноманітній та інтенсивній діяльності.
2. Орієнтація на використання вільного часу для розширення культурного світогляду. Інтереси досить стійкі, але спрямовані на споживання культурної інформації. Зміст діяльності носить різноманітний характер, однак професійна самоосвіта відбувається менш систематично.
3. Орієнтація на культурний саморозвиток у поєднанні з відпочинком та розвагами. Коло інтересів обмежене споживанням культури та спілкуванням. Діяльність мало інтенсивна, більшість занять має епізодичний характер.
4. Переважне використання вільного часу для відпочинку, розваг, родинного та позародинного спілкування. Коло інтересів досить вузьке, діяльність – нерегулярна. Найменш оптимальний вид дозвілля з точки зору його впливу на розвиток особистості.

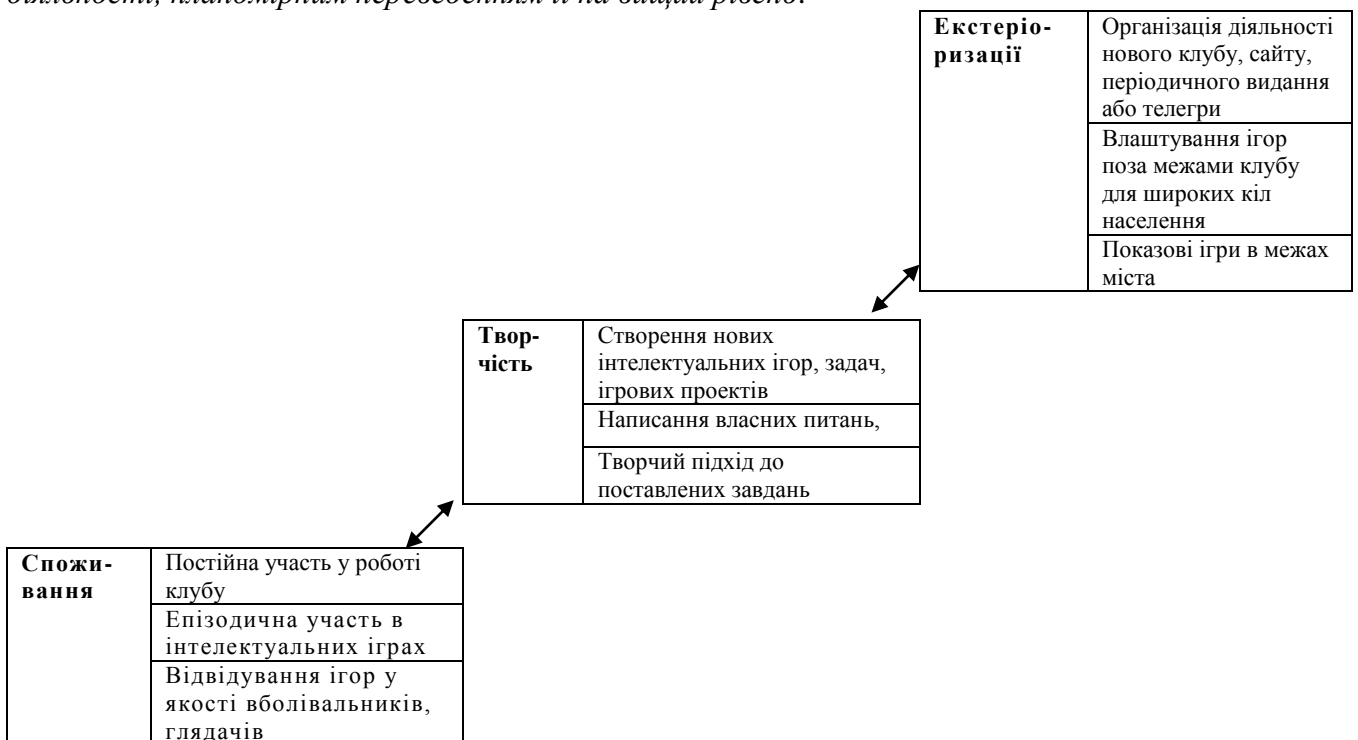
Існує велика кількість видів та форм дозвіллевої діяльності. Виходячи з вищезазначених критеріїв, можна сказати, що одним із варіантів оптимального проведення часу, що охоплює широке коло духовних інтересів, є організація клубної роботи з розвитку інтелектуальних цінностей молоді.

Освітньо-дозвіллева діяльність має свою структуру та функції, основними з яких є *комунікативна, когнітивна, креативна, рекреаційна, духовна*. Всі ці функції реалізуються в умовах роботи клубів інтелектуальних ігор. Структура освітньо-дозвіллевої діяльності включає: *відпочинок, розваги, освіту, творчість*. Кожна з цих підструктур має у своїй основі педагогічний аспект – розвиток особистості. Інтелектуальні цінності найбільш ефективно розвиваються у процесі ігрової діяльності у позанавчальний час. Таким чином, інтелектуальні ігри стають не тільки формою розваги і відпочинку, але й важливим освітнім чинником, а також стимулом для власних творчих зусиль.

Інтелектуальні цінності складають інтелектуальну культуру особистості і виступають регулятором всієї свідомої поведінки людини. Інтелектуальні цінності – це духовно-функціональне утворення особистості, яке спрямовує її діяльність на постійний інтелектуальний пошук і виявляється на комунікативному, пізнавальному та креативному рівнях.

Процес формування інтелектуальних цінностей логічно включає в себе такі рівні дозвіллевої діяльності як *активне споживання* інформації та духовних цінностей (комунікативний та пізнавальний аспекти), *творчість*, що виявляється у створенні власних моделей, інтелектуальних задач, висуванні гіпотез (креативний аспект), та *екстеріоризацію*, за умови налагодженої роботи клубів інтелектуальних ігор. Ці рівні можна представити таким способом (мал.1):

Отже, **освітньо-дозвіллева діяльність** – це діяльність індивіда у вільний час, спрямована на створення соціально значущих знань і цінностей, розвиток творчого потенціалу, інтелектуального збагачення, усвідомлення себе як особистості. Цілі й зміст дозвіллевої діяльності обираються людиною залежно від її морального розвитку і культурного рівня. Оскільки рівень реалізованої діяльності визначається рівнем розвитку особистості, педагогічною діяльністю у сфері дозвілля є підвищення цього рівня, тобто педагогічний процес у сфері дозвілля є *цілеспрямованою організацією дозвіллевої діяльності, планомірним переведенням її на вищий рівень*.



Мал.1. Рівні формування інтелектуальних цінностей у дозвіллевій діяльності.

Для студентської молоді великого значення набуває її вільний час, який вона може присвятити самоосвіті, розвитку інтелектуальних здібностей, реалізації своїх інтелектуальних нахилів. Формуванню інтелектуальних цінностей студентів може сприяти педагогічно організоване дозвілля. Найбільш ефективним у цій справі є відповідним чином організована клубна або гурткова діяльність, яка стимулює інтелектуальний, творчий пошук особистості, збагачує її особистість, сприяє виробленню цінних інтелектуальних якостей, зменшує негативні фактори, дозволяє особистості адекватно оцінювати свої можливості і розвиватись. Ця проблема потребує відповідного педагогічного забезпечення. Для цього необхідний високий рівень професіоналізму педагогів, який ґрунтується на умінні реалізовувати творчий та інтелектуальний потенціал студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи // Педагогика. – 2005. – №1. – С.27-32.
2. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. Социологический аспект / Е.А.Якуба, В.Л.Арбенина, А.И.Андрющенко и др. – К.: Вища школа, 1988. – 275 с. – С.254-260.
3. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен та ін. – К., 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
4. Пархоменко О.М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2(43). – С. 86-97.

**УДК 371. 383**

**Локшук І.М.**

### ***ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ФАХІВЦЯ ЗА НАПРЯМОМ “ОБРАЗОТВОРЧЕ ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО”***

Декоративно-прикладне мистецтво – найдавніший вид художньої діяльності людини. До нього належать художньо виконані меблі, посуд, одяг, килими, вишивки, ювелірні вироби тощо, а також орнаментовані розписи, скульптурно-декоративне оздоблення інтер'єрів та екстер'єрів споруд, облицювальна кераміка, вітражі [7: 50]. Може виникнути думка: чи можуть повсякденні речі бути предметом мистецтва? Проте жодна зі сфер творчої діяльності людини не має такого могутнього засобу художньої виразності як прикладне мистецтво. Ми зустрічаємося із цим мистецтвом, інколи навіть не зауважуючи його. Через особисті речі, побутові предмети людина приймає і формує певний спосіб життя. На побутових речах лежить відбиток особистості їх господаря, етнічного й соціального середовища. Отже, декоративно-прикладне мистецтво – одна із форм суспільної свідомості й діяльності людини. Як будь-який інший вид мистецтва, декоративно-прикладне розвивалося за канонами і законами, які були обов'язковими для певної історичної епохи. Художник-прикладник створював речі, зручні у користуванні, яким притаманна доцільність та утилітарність, а також враховував естетичні вимоги свого часу. Лише сукупність цих характеристик (доцільність, утилітарність, краса) становить художню цінність предмета, робить його високохудожнім твором. Художня концепція такого твору включає форму, силует, крій, декор... Істинна цінність і краса речі полягає у пропорціях, гармонії усіх її елементів [5: 5].

Термін “декоративно-прикладний”, яким ми сьогодні вільно користуємося, утвердився лише у 70-х роках ХХ століття. Раніше у вітчизняній і зарубіжній літературі вживалися поняття: “прикладне мистецтво”, “функціональне мистецтво”, “виробниче мистецтво” та інші. Тепер паралельно вживається назва “декоративно-ужиткове мистецтво”, яка, на думку окремих науковців (Я. Запаско, Г. Стельмашук), точніше передає зміст поняття [5: 5].



З другої половини XIX століття етнографи, історики мистецтва та мистецтвознавці надають значення вивченню художнім промислам і ремеслам, складовим галузям декоративно-прикладного мистецтва. У центрі уваги стають проблеми специфіки і морфологічної класифікації декоративно-прикладного мистецтва. Серед українських дослідників декоративно-прикладного мистецтва другої половини XX – початку XXI століття слід виділити наступних – Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич з доробком “Декоративно-прикладне мистецтво”. У їх посібнику розглядаються питання теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва України, аналізуються його основні види через призму національної краси та духовності. Серед вагомих праць з дослідження декоративно-прикладного мистецтва варто зазначити “Таємниці українського рукомесла” – автор П. Ганжа; “Чарівне веретено” – упорядник А. Данилюк; “Народне мистецтво українського Полісся” – Ю. Лащука; цікавим є двотомний словник “Декоративно-ужиткове мистецтво” – Я. Запаско (керівник авторського колективу). Вартий уваги навчальний посібник Д. Кривача, В. Овсійчука, С. Черепанової “Українське мистецтво”, в якому аналізується мистецтво первісного суспільства, трипільська культура та мистецтво скіфів (I том), розглянуто становлення та християнізація мистецтва, дається оцінка мистецтва Київської Русі, періоду XIV – першої половини XVI століть (II том), висвітлюється специфіка розвитку образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва XVI–XX століть (III том).

Кінець XX століття характерний для вищої школи тим, що у навчальних закладах України (інколи не мистецького профілю) починають відкриватися художні відділи, спеціальності образотворчого мистецтва, декоративного, промислової графіки, дизайну тощо. Проте, нажаль, сучасна література мало висвітлює процес навчання та виховання студентів на лекційних, практичних, лабораторних заняттях образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, переважно публікації стосуються процесу навчання на уроках образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі або в гуртках зображувальної діяльності. Виховну роль уроків образотворчого мистецтва розглядає В. Мотузенко у публікації “Розвивати почуття прекрасного” (Рідна школа. – 1996. – № 10. – С. 51–54). З. Гіптерс наголошує на виховних функціях при творенні краси – “Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання” у студентської молоді (Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 60–63). Хочеться виділити: збірник Всеукраїнської науково-творчої конференції “Проблеми розвитку художньої культури” (м. Київ) [4], збірник матеріалів, тез міжвузівської науково-практичної конференції “Національне виховання: формування світогляду і духовних цінностей у студентської молоді” (м. Рівне) [6], збірник матеріалів “Актуальні проблеми мистецької освіти і розвитку творчої особистості” (м. Рівне) [1], у яких даються спроби розкрити форми та методи навчання студентів у вищих мистецьких навчальних закладах. Підготовка фахівця декоративно-прикладного мистецтва розглядається конкретно у публікаціях “Зміст та напрямки підготовки фахівців народного декоративно-прикладного мистецтва в інституті культури” – автори А. Михайлик, С. Шевчук [4: 105–107], “Художня творчість як засіб пізнання дійсності” – автор О. Сташук [1: 88–97]. Проблема української школи щодо реформи художньої освіти в Україні порушують В. Овсійчук, Ф. Гуменюк, І. Панейко, А. Шевчук, Г. Логвин у статті “Мистецька освіта в Україні” (Образотворче мистецтво. – 1997. – № 3–4. – С. 2–7). Мета нашого підготовленого матеріалу – дати аналіз процесу виховання і навчання студентів на основі впливу творів декоративно-прикладного мистецтва.

Сьогодні морфологія декоративно-прикладного мистецтва ґрунтується на різних принципах класифікації: за матеріалом – камінь, дерево, метал, скло та інше; за технологічними особливостями – ткацтво, вишивка, плетіння, в’язання, розпис тощо; рідше за функціональними ознаками – меблі, посуд, прикраси, одяг, іграшки. У декоративно-прикладному мистецтві існує понад 100 головних технік і технологій художньої обробки матеріалу – каменя, дерева, шкіри та інших. Навіть останнє дає вагомі підстави

стверджувати, що художні ремесла і промисли є найбільшою і найбагатшою галуззю художньої творчості [2: 26].

Швидкі темпи розвитку суспільства гостро поставили питання поліпшення якісного рівня роботи вищих навчальних закладів. Орієнтація на масовість не витримує перевірки часом. Тому основна увага сьогодні спрямована на знаходження більш гнучких механізмів, які могли б поєднати особистісні якості людини і технологію підготовки спеціаліста [3: 55].

Сьогодні у навчальному закладі Рівненщини все більше уваги приділяється пошукам перспективних підходів до гуманізації освіти, стимулювання пізнавальної активності особистості, накопичення досвіду її творчої діяльності. У реалізації цього надзвичайно складного процесу, в якому беруть участь багато факторів, велику роль відіграє мистецтво, яке допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення.

Ефективність впливу мистецтва, як висловлюються самі студенти, характеризується рівнем індивідуального осягнення духовних цінностей, їх перетворення у неповторний внутрішній світ суб'єкта, що потребує відповідної підготовки до спілкування з художніми творами. Такі завдання вирішуються в процесі викладання мистецьких дисциплін (історія українського образотворчого мистецтва, рисунок, живопис тощо), спрямованих на узагальнення та поглиблення естетичної, художньої, культурологічної компетенції молоді [8: 3–4].

Культурно-мистецькі процеси в житті України сприяли тому, що в 1996 році Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету оголосив набір абітурієнтів за спеціальністю “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво”. Відповідно, у 2001 році відбувся перший випуск університету за вищеназваною спеціальністю та здобуттям кваліфікації художника-майстра декоративно-прикладного мистецтва, викладача (диплом спеціаліста).

Основні параметри моделі підготовки фахівців декоративно-прикладного мистецтва університету:

- побудова учбового процесу з урахуванням національно-регіональних традицій народної культури, етноісторичних, культурно-побутових, ритуально-обрядових особливостей українського народу (Полісся та Волині, Поділля, Слобожанщини та інших);
- всебічне вивчення, збереження та розвиток кращих традицій народного мистецтва, використання в учбовому процесі творів народного мистецтва, осягнення студентами світогляду, моралі вірувань предків, визначення міри утилітарного й символічного у творах декоративно-ужиткового мистецтва;
- прищеплення майбутнім фахівцям декоративно-прикладного мистецтва навичок та умінь історичного аналізу, теоретичного осмислення, відбору, включення цінностей народної культури минулого в активне засвоєння сучасниками;
- на підґрунті творчої спадкоємності кращих традицій минулого створення випускниками сучасних зразків художнього прикладного мистецтва;
- формування у студентів навичок та умінь організації аматорських об'єднань, студій, арт-лей народних майстрів;
- підготовка студентів до викладання в дитячих художніх студіях, школах мистецтва та загальноосвітніх школах, у вузах;
- навчання основам менеджменту та комерційної діяльності в галузі народного художнього мистецтва [4: 106].

Первинна увага приділяється профілюючим дисциплінам: практичним – рисунок та живопис, основи композиції, спеціальна композиція, кольорознавство, графіка, робота в матеріалі, декоративна пластика; теоретичним – історія образотворчого мистецтва, історія українського образотворчого мистецтва, народні художні промисли і ремесла, інтер'єр та декоративно-прикладне мистецтво, технологія і матеріалознавство, пластична анатомія,

методика викладання фахових дисциплін; допоміжним – українська культура, етнологія і фольклор України, краєзнавство, народні звичаї, свята та обряди.

Студенти активно залучаються до наукових досліджень народної культури та побуту регіональної творчості, до участі у щорічних конференціях, висвітлюючи питання зародження та розвитку української вишивки, ткацтва, кераміки, характеризують новаційні підходи у декоративно-прикладному мистецтві, здебільшого рідного краю, вивчають біографічні дані та творчий доробок майстрів і художників Рівненщини. Переконаливою є й думка самих студентів про завдання, які ставить перед собою молодь в творчому плані і під час написання пояснювальної наукової записки до дипломних робіт “Головною метою для мене є перетворити матеріал у художній виріб, який представляв би собою цінність для суспільства, викликав у глядача естетичні почуття, мислення через представлений образ, – пише Максим Снітко у пояснювальній записці до дипломної роботи, – все краще в людині – безсмертне. Ще більше це стосується пам’яток мистецтва. Вони втілюють у собі сталі народні традиції, завдяки яким можуть бути сучасними століття й тисячоліття. Такою є моя обрана тема, що несе своє величне історичне минуле під назвою “Пересопниця” (декоративний пласт, дерево) [9: 3]. Згідно теми визначається мета, – відновити Пересопницю в душах наших, наших гарячих українських серцях, в пам’яті знову зробити її центром України, згадати дзвони храмів, які загубилися у сивині віків [9: 8]. У моїй роботі і тема, і характер, і сам сюжет становлять сплав історичного матеріалу Пересопниці. А зображення жінки, що тримає “Пересопницьке Євангеліє” в руках – це часточка своєї землі. Її земля зростала, напуваючи своїми цілющими соками, а, обов’язок перед нею – жити її корінням, щоб було воно міцною опорою. І кожен із нас повинен любити Батьківщину, дбати про її розквіт, віддавати всі свої сили для того, щоб вона була ще кращою [9: 4]. Тепер я можу впевнено сказати, моя робота, що носить назву “Пересопниця” є більш ніж актуальною, бо має силу навіть байдужого до історії змусити задуматись і все обміркувати” [9: 10]. Інша студентка – Світлана Вольська актуальність своєї дипломної роботи “А музика звучить...” (гобелен) визначає з потреб відзначення 320-ої річниці від дня народження великого німецького композитора Йоганна Себастьяна Баха. “Мета, – за її думкою, – створення гобелена, який би зміг передати наші враження від творів композитора та впливу органної музики на сучасну людину. Основними засобами передачі органної музики та впливу її на людину стало композиційне та колористичне вирішення гобелена” [10: 3–4]. Складні кольорові і композиційні пошуки в мистецтві гобелена студентка інтегрує із завданнями, які ставляться у сучасному мистецтві і поєднує з активним бажанням сформувати архітектурний простір, щоб, звичайно, природно увійти в нього [10: 34].

Дуже часто на допомогу студентам приходять музеї, який здатний відповісти на актуальні питання часу, поєднати у свідомості людини минуле, теперішнє і майбутнє. Молоді спеціалісти в галузі декоративно-прикладного мистецтва неодноразово відвідують виставкові зали Рівненського обласного краєзнавчого музею, а саме відділ етнографії; Сарненський історико-етнографічний музей (Рівненська область). Останній щедро формує колекцію поліських промислів та ремесел XVIII–XX століть, прикладного мистецтва, народного одягу краю. Студенти вищеназваної спеціальності набувають практики організації та монтування виставок образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва (“Нитка Аріадни” – вересень 2003; “Текстильні барви” – жовтень 2003; “Мистецтво народжене вогнем” – лютий 2004; “Поєма в дереві” – березень 2004; “Українське вбрання – частка народної душі” – квітень 2004; “Казковий світ” – березень 2005; “Весняний вернісаж” – квітень 2005; “Знання та творчість тобі, Україно” – серпень, 2005). Молодь Інституту мистецтв постійно відвідує експозиційні зали Рівненської Національної спілки художників України, творчі майстерні визначних художників (Михайла Йориша, Віри Чернієнко, Тетяни Лукашевич, Параски Липової, Івана Жилки) та народних майстрів (Ольги М’якоти, Валентини Галапач, Раїси Цапун, Ольги Баранової, Вілена Зімовського, Валерія Марченка). Пізнанню народження мистецтва сприяє традиційне щорічне фольклорно-етнографічне свято “Музейні гостини” – з живою ілюстрацією творчого процесу в галузі художнього текстилю,

художньої кераміки, виробів з дерева, лозоплетіння, вишивки, яку демонструють заслужені (Уляна Кот, Марія Шевчук) та відомі майстри народної творчості (Ніна Рабчевська, Оріся Рябунець, Віктор Андрощук).

Сьогоднішнім студентам жити і працювати в третьому тисячолітті. Отримані ними в процесі професійної підготовки знання, мистецькі установки, осмислення духовних цінностей, формування системи поглядів, світорозуміння та усвідомлення своєї ролі у відродженні і розбудові незалежної держави визначатимуть зміст, напрям і педагогічну спрямованість соціально-культурної діяльності людей ХХІ століття. Художнє виховання молодого покоління, підготовка його до трудової діяльності виступає сьогодні як важлива соціальна проблема в світі змін, які відбулися в соціально-політичному, економічному та духовному житті України [6: 32–33].

Різноманітним є спектр організаційно виховних заходів мистецького напрямку:

- участь в організації персональних виставок професійних художників, народних майстрів та виставок художньої й інтелектуальної творчості студентів;
- зустрічі з художниками, народними майстрами;
- відвідування музеїв, виставок, відділів мистецтв обласних бібліотек;
- організація в лабораторіях університету та гуртожитках слайд, відеопоказів різноманітної мистецької тематики;
- формування особливого культурно-мистецького середовища в студентських групах і гуртожитках університету;
- звертання до багатой культурної спадщини волинського та поліського краю;
- спільна робота університету з мистецькими, культурологічними громадськими організаціями [6: 226–227].

Навчальна програма за напрямом “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво”, комплекс виховних заходів Інституту мистецтв спрямовуються на формування сучасного художника, громадянина демократичної України. Зазначена вище професійна художня освіта налаштована на мистецький розвиток особистості та пізнання художньої творчості, покликана навчити і виховати молодь, яка б вільно орієнтувалася в культурному-мистецькому середовищі сьогодення, професійно аналізувала твори декоративно-прикладного мистецтва, творчо удосконалювала їх специфіку до вимог часу. Виховання майбутнього художника-фахівця Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету забезпечує формування зі студента творчу особистість для розвитку як національної, так і регіональної художньої культури України, утвердження її самобутності у ХХІ столітті.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Актуальні проблеми мистецької освіти і виховання творчої особистості: Збірник матеріалів. – Рівне: Волинські обереги, 2001. – 240 с.
2. Антонович Є., Захарчук-Чугай Р., Станкевич М. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
3. Білик Л. Діяльнісний підхід до професійної підготовки особистості студента // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 55-57.
4. Всеукраїнська науково-творча конференція “Проблеми розвитку художньої культури”. – К.: Друкар, 1994. – 214 с.
5. Нариси з історії зарубіжного декоративно-ужиткового мистецтва: Навчальний посібник / Я. Запаско (керівник авторського колективу). – К.: ІСДО, 1995. – 320 с.
6. Національне виховання: формування світогляду і духовних цінностей у студентської молоді. Збірник матеріалів. – Рівне: РДК, 1996. – 318 с.
7. Пасічний А. Образотворче мистецтво. Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
8. Рудницька О. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник. – К.: ЕксОб, 2000. – 208 с.

9. Снітко М. Пересопниця. Пояснювальна наукова записка. – Рівне: РДГУ, 2005.– Рукописний фонд кафедри українознавства Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету. ІНВ № 137. – 52 с.
10. Вольська С. А музика звучить... Пояснювальна наукова записка. – Рівне: РДГУ, 2005.– Рукописний фонд кафедри українознавства Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету. ІНВ № 96. – 55 с.

УДК 371 (091)

Реус Н.В.

### ***ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ***

Сучасне життя ставить перед кожним непересічним громадянином незалежної України багато проблем, більшість з яких не має простих розв'язань і належить до економічної сфери. Перехід до ринкових умов господарювання, прагнення України вступити до Світової торговельної організації, до когорта економічно розвинутих європейських держав, зайняти серед них гідне місце, обумовило необхідність створення умов для плекання національної еліти України.

Це означає докорінні зміни в соціальному замовленні до системи освіти. Її важливішою місією повинно стати виховання високоінтелектуальних, високодуховних громадян-патріотів з розвиненою економічною самосвідомістю та державним рівнем мислення, відповідальних за власну долю і долю нації, здатних до саморозвитку, самоосвіти та самореалізації, ефективної праці в сучасних умовах в інтересах розвитку українського суспільства. В цих умовах суттєво підвищується роль економічного навчання та виховання підростаючого покоління. Однією з основних ланок цього процесу є загальноосвітня школа, де і відбувається формування особистості учня. Тому перед шкільними вчителями постає питання: “Як, яким чином можна ефективно здійснювати економічне виховання школярів?”.

Вітчизняні вчені почали активно проводити педагогічні дослідження сучасних проблем економічного виховання молоді, формування системи економічних знань, впливу результатів економічного виховання на соціально-економічну діяльність учнів, формування нового економічного мислення і свідомості у підростаючого покоління, як основного завдання економічної освіти в умовах ринкових відносин. Багато уваги дослідженню цієї проблеми приділяють такі сучасні вітчизняні і зарубіжні вчені, як О.Аксьонова, О.Камишанченко, Я.Корнаї, Я.Кузьмін, В.Лагутін, А.Моль, В.Радаєв, О.Сухомлинська, М.Фіцула, О.Падалка, А.Нісімчук, І. Смолюк, О.Шпак.

Але аналіз літературних джерел та шкільної практики дозволяє зробити висновок, що не до кінця вирішеними є питання, щодо організації економічного виховання школярів у загальноосвітній школі з позиції сьогодення.

Відповіді на велику кількість питань, що до організації економічного виховання молоді можна знайти в історії становлення школи. Зокрема, розгляд питань економічного виховання учнів з позиції історизму, з позиції важливої складової навчально-виховного процесу у практиці роботи шкіл України, його теоретичне обґрунтування вітчизняними вченими-педагогами, виявлення впливу на становлення питань економічного виховання молоді зарубіжних вчених, представлено нами у даній публікації.

Питання економічного виховання підростаючого покоління мають глибинні корені і тісно пов'язані з процесом економічного розвитку суспільства. Аналіз сучасної ситуації у школах України дає нам змогу стверджувати, що не зважаючи на складні економічні проблеми нашої держави, все більше вчителів звертають увагу на необхідність економічного навчання та виховання учнів. Але перед ними постає ціла низка проблем, пов'язаних з його впровадженням у навчально-виховний процес, тому що було забуто багато аспектів, форм, методів і прийомів його організації. Повернення до історичних витоків економічного виховання молоді може багато дати для практики роботи у школі.

Про роль економічного виховання було відомо ще з давніх часів.

Ідеї соціальної природи економічного виховання зустрічаються вже у творах античних філософів Ксенофонта, Аристотеля. У своїх працях вони зробили перші спроби теоретично осмислити економічну будову суспільства, в якому вони жили.

Слово “економія” (від грецького “οἰκονομία” – ойкос – будинок, господарство; номос – правило, закон) було заголовком одного з творів Ксенофонта, в якому у формі діалогу розглядались розумні правила ведення домашнього господарства, а також необхідність залучення дітей до домашньої праці [4].

Найбільш глибоку систему поглядів на роль виховання у суспільстві створив видатний філософ античності Аристотель. Він проаналізував основні економічні явища та закономірності розвитку суспільства і став першим економістом в історії науки. Аристотель встановив окремі категорії економіки, їх взаємозв'язок та вплив на виховання особистості.

Бурхливий економічний розвиток і технічний прогрес в Англії XVII ст. привів до того, що такі видатні вчені цього часу, як Д.Локк, Д.Беллерс та ін., звернули увагу на питання економічного виховання підростаючого покоління.

Метою виховання, на думку видатного філософа, педагога Д.Локка, є підготовка “джентльмена”, який уміє розумно і вигідно вести свої справи. Тому до програми освіти дітей він включав такі навчальні предмети, як бухгалтерія, ремесла (столярне, теслярське), садівництво, сільське господарство та ін. Тільки таким чином можна виховати “справжнього джентльмена” та підприємця, який буде приносити користь собі та своїй державі.

Серед представників ідеї економічного та трудового виховання і навчання значне місце належить видатному економісту Д.Беллерсу. Він видав книгу “Пропозиція про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства з прибутком для багатіїв, заможним життям для бідних і добрим вихованням юнацтва”, де висловив думку про велике виховне значення праці для дітей. Тому навчання повинно поєднуватися з працею, вивченням ремесел, сільського і промислового виробництва.

Важливий крок у розумінні та організації економічного виховання зробили соціалісти-утопісти початку XIX століття. Р. Оуен спробував обґрунтувати положення про всебічний розвиток особистості, пов'язуючи його з досягненнями у навчанні. Він одним з перших висловив думку про виховну роль поєднання виробничої праці з навчанням. Цю ідею Р.Оуен здійснив на практиці. На своїй фабриці в Нью-Ленарке, де він уперше в історії створив дитячий садок, початкову школу для дітей робітників та вечірню школу для дорослих. Завдяки цьому діти отримували економічні знання та навички, необхідні їм для подальшого життя та праці.

У XVIII–XIX століттях вчені почали проводити дослідження впливу на поведінку і розумові процеси людини у сфері соціально-економічних відносин. Відомий економіст А.Сміт, створюючи трудову теорію вартості, запропонував поняття “споживча вартість”, в якій відбиті основні властивості продуктів розумової діяльності людини. Він також обґрунтував визначальну роль особистого інтересу як мотиву економічної діяльності, готовності ризикувати і нести персональну відповідальність за свої дії.

Над розвитком теорії економічного мислення працювали представники австрійської школи К. Менгер і його послідовники. Вони дали інтерпретацію “здорового глузду”. Пізніше представник цієї ж школи Е.Бем-Баверк розробив теорію “процентного доходу з капіталу”.

Продовженням теорії “здорового глузду” стала мікроекономічна теорія англійського економіста А.Маршалла. Він, підкреслюючи головну роль розвинутого мислення для досягнення життєвого успіху, пише: “Кожен скільки-небудь гідний громадянин присвячує кращі свої розумові сили господарській діяльності...” [1].

Психолого-соціологічні основи економічного мислення як системоутворювального компонента соціоекономічної культури людини одним із перших вивчив і систематизував французький соціолог Г.Тард. Він підкреслював, що людина є істотою глибоко соціальною. І що економічні й соціальні аспекти людської психології варто розглядати як “придатну базу для теорії економічної культури, поведінки, мислення”.

Питання виникнення, становлення та розвитку суспільства в цілому і теорії виховання зокрема, наукового обґрунтування трудової і соціально-економічної ролі виховання, були розроблені видатними німецькими філософами-економістами К.Марксом і Ф.Енгельсом. Дослідження їх педагогічних ідей свідчить, що вони створили науково обґрунтовану систему практичних рекомендацій, які впливають з розробленого ними вчення про суспільство. Вони вважали, що головний стимул розвитку суспільства – не свідомість людей, а спосіб матеріального виробництва. Залежно від характеру продуктивних сил, виробничих відносин та ступеня їх розвитку змінюються мета виховання та його засоби, змінюється роль виховання у соціальному прогресі. Формування людини залежить від тих умов, соціального середовища, в яких вона знаходиться. Не просто зовнішнє середовище, обставини формують людину, але і вона своєю працею змінюючи середовище, умови свого життя, змінюється сама. Отже, праця, спрямована на перетворення природи, на її пристосування для задоволення потреб людей, є головною відмінною якістю людини, його глибиною сутністю, основою економіки [4].

У XVII ст. та на початку XVIII століття вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, і зокрема у трудове та економічне виховання, зробили освітні і громадські діячі України. Так, Григорій Сковорода – видатний український педагог, поет, філософ, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва провідне значення надавав розумовій освіті, обстоював рідну мову у школах, шанував інші мови, радив вивчати літературу, математику, фізику, хімію, механіку, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, астрономію, землеробство тощо. Велику увагу приділяв вихованню любові до праці, мотивуючі її економічне значення і пов'язуючи його з керівною роллю батьків і вчителів.

Олександр Духнович – видатний представник культурно-освітнього руху в Україні вважав, що у процесі виховання учнів треба озброювати їх певним колом знань, які мають стати в пригоді в майбутній практичній діяльності, бо освіта не самоціль і “лише тоді є корисною, коли вона служить нам засобом для добробуту”. Тому, на його думку, крім загальних предметів у початковій школі треба вивчати землеробство, садівництво і бджільництво. Духнович особливо наголошував на вихованні молодого покоління в дусі працьовитості. “Людина, вихована поза працею є тягарем для суспільства”. У зв'язку з цим Духнович розробив систему трудового навчання і виховання, приділивши велику увагу праці дітей та молоді в сільському господарстві, надаючи перевагу одержанню економічних знань [3].

У кінці XVIII – початку XIX ст. значну роль у соціально-економічному розвитку Російської держави, до складу якої входила Україна, відіграло теоретичне осмислення значення професійно-технічної освіти у створенні економічної потужності країни.

Важливу роль у пропаганді ідей професійно-технічної освіти з їх економіко-виробничим спрямуванням відіграли різні товариства, які ставили за мету сприяння економічному розвитку Росії, – Російське технічне товариство, Вільне економічне товариство, Політехнічне товариство при Московському технічному училищі, Московське товариство поширення технічних знань, ряд товариств сприяння розвитку жіночої сільськогосподарської праці та ін..

Своїми успіхами професійно-технічна освіта зобов'язана увазі з боку прогресивних суспільних мислителів, вчених, організаторів виробництва. Видатний вчений М.В.Ломоносов особливо підкреслював важливість правильного використання і розвитку розумових і фізичних сил народу, відстоював підготовку національних кадрів.

Розуміли економічну і просвітницьку роль профтехучилищ активний діяч російської культури і економіки В.М.Татищев, відомий економіст І.Т.Посошков та ін. Вони вважали за необхідне організувати спеціальну, грамотну підготовку “робітних людей”. У навчальних планах всіх ремісничих училищ, нижчих технічних училищ, ремісничих шкіл обов'язково викладалися такі учбові предмети як рахівництво та комерція.

Видатні діячі прогресивної педагогіки першої половини XIX століття О.І.Герцен, М.І.Пирогов, Д.І.Менделєєв та ін., глибоко розуміючи економічне і просвітницьке значення професійної освіти, поширення реальних і технічних знань, в той же час боролися проти ранньої і вузької спеціалізації. Д.І.Менделєєв у працях, присвячених розвитку промисловості, говорив про необхідність розвитку стрункої системи спеціальної технічної освіти – від вищої до ремісничої, тісного зв'язку між “чистою наукою” і її прикладенням до техніко-економічної промислової діяльності [2].

Видатний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський, один з перших поставив завдання створення системи шкільного ремісничого навчання, яка б відповідала потребам “індустріального напрямку століття”.

У створенні ремісничих шкіл він вбачав розв'язання ряду завдань: економічних – приведення стану ремесла у відповідальність з вимогами технічного прогресу; моральних – ліквідація аморальної системи ремісничого учнівства; соціальних – забезпечення промисловості вітчизняними спеціалістами; педагогічних – урахування вікових особливостей в навчанні ремеслу, систематичність, послідовність професійної підготовки.

Розробкою проблем економічного виховання у 30–40 роки XX ст. займалися видатні вітчизняні педагоги П. П. Блонський, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін. Вони розробили питання трудового виховання учнів та тісного зв'язку виробничого навчання з економічним вихованням.

П.П.Блонський у своїй праці “Трудова школа” писав, що в індустріальному вихованні найважливіший момент – це його організація, коли підлітки самі отримують будівельний матеріал, самі будують, складають кошториси, проводять ремонт, закупають та продають продукти своєї праці, виконуючи, таким чином, простіші економічні операції [3].

С.Т. Шацький так визначив завдання економічного виховання: “Виховання вміння придивлятися, оцінювати, будувати плани, перевіряти, організовувати для суспільної праці свої сили та досягати спільних цілей спільними зусиллями у реальних умовах життя – дуже серйозне завдання школи” [5].

Велике значення для наукового осмислення проблеми економічного виховання підростаючого покоління має педагогічна спадщина А.С. Макаренка, який відмічав економічне та педагогічне значення праці, організованої за методом планового господарювання, називаючи госпрозрахунок “чудовим педагогом”. Його вихованці завдяки госпрозрахунку відчували реальні результати своєї праці, вчилися господарювати. “Зробивши господарчу турботу відправною точкою у процесі виховання, – відмічав А.С.Макаренко у “Нарисі роботи Полтавської колонії”, – ми усі форми нашого життя та організації вивели із господарства та господарювання”. Тому велику увагу він приділяв плануванню, контролю, обліку, виробничому змагання, матеріальному стимулюванню як механізмам господарювання і виховання, економічній підготовці вихованців до життя і праці.

В.О. Сухомлинський вважав, що формування економічного мислення школярів потребує єдності трудового та економічного виховання, обумовленого тим, що в основі мотивів та потреб лежать економічні інтереси, економічні стимули. Він також вважав, що трудове виховання не можна відривати від економічного і підмінювати їм останнє, тому що в сучасних умовах необхідно, щоб кожний бачив у праці економічну доцільність, виявляв економічну кмітливість, ощадливість.

У 60-ті роки XX століття у колишньому СРСР почали розвиватися педагогічні концепції економічного виховання молоді (Л.М. Пономарьов, Л.Е.Епштейн). Економічний аспект проблеми вони розглядали як суттєвий фактор розвитку народного господарства, розробили теоретичні основи економічного виховання учнів у загальноосвітній школі і вважали, що найважливішими завданнями економічного виховання школярів є забезпечення найбільш сприятливих економічних умов, найбільш ефективного використання державних коштів для розв'язування питань навчання та виховання учнів.



Гносеологічний аспект проблеми економічного виховання, його сутність та місце в системі суспільної свідомості, понятійний апарат визначили філософи В.О.Демечев, О.В.Дроздів, І.Б.Іткін, В.Д.Попов, О.К.Уледов, В.П.Фофанов. У педагогіці економічне виховання як складову всебічного розвитку особистості виділив Н.І. Болдирев, а на його важливість і необхідність у зв'язку з висвітленням економічного аспекту життя й організації дитячого колективу звернув увагу Б.Т.Ліхачов [6].

Питанням економічного виховання молоді були присвячені деякі дисертаційні педагогічні дослідження. Л.П. Мельникова, А.Ф. Аменд розглядали економічне виховання в середній загальноосвітній школі не зважаючи на вік учнів, визначивши його сутність, актуальність, деякі шляхи й засоби здійснення. Економічне виховання учнів 10–11 класів у процесі виробничої праці досліджував М.Л.Малишев; педагогічні умови економічного виховання учнів старших класів – Н.О.Рябініна; форми економічного виховання школярів у ході навчання розв'язанню екстремальних задач економіко-прикладного змісту на прикладі математичних дисциплін – Л.М.Ла. Соціально-економічні умови виховання і роль сім'ї в економічному вихованні дітей вивчались Б.П.Чернишовим. Л.М.Нульман, А.І.Абрамова у своїх працях приділяли увагу економічному вихованню і освіті у зв'язку з підготовкою випускників ПТУ до виробничої праці.

На початку 90-х років ХХ ст. планова економіка нашої держави почала давати збої у своєму функціонуванні, що призвело до масового і гострого дефіциту товарів; незбалансованості між доходною і видатковою частинами державного бюджету; відсутності прийнятної грошової системи; падінню платоспроможності споживачів, усередині країни; втрати керованості в державному секторі економіки; наявності інших серйозних дестабілізуючих факторів. Наслідком цього став глибокий кризовий стан, у якому опинились промисловість та сільське господарство. Перестали існувати багато підприємств, а разом з цим і навчальних закладів, які готували кадри до них (технікуми, ПТУ). Знизився рівень трудового навчання в школах. Це призвело до розгубленості влади, науки, викладачів, трудівників. Почався вибір нової системи господарювання [7].

Багато вчених-педагогів намагаються знайти шляхи у відродженні економічної науки і відновлення економічного виховання та освіти учнів у школі, але це неможливо без спирання на історичний досвід економічного виховання молоді. Використання історичних форм і методів, надання їм нового змісту потребує подальших розробок у педагогічній науці і практиці.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дзундза А. Формування економічного мислення учнів засобами економіко-математичного моделювання // Рідна школа. – 2003. – №5. – С. 39 – 42.
2. Дячкова Т. Педагогіка професійно-технічної освіти: Навчальний посібник. – Херсон: Айлант. – 2003. – 476 с.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
4. Нисимчук А.С. Экономическое воспитание в сельской школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 207с.
5. Падалка О. Актуалізація економічної освіти//Рідна школа. – 2003. – №10. – С. 67 – 40.
6. Шемякин Б. Экономическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.
7. Шукевич Ю. Формування в учнів основ економічної компетентності//Директор школи. – 2002. – №18. – С. 11.

## **РОЗВИТОК ІДЕЙ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

У педагогічній науці і практиці феномен міжпредметних зв'язків розкритий далеко не повністю. Поняття “міжпредметні зв'язки” – складне й багатомірне. Його не можна обмежити рамками змісту, методів та організаційних форм навчання. Міжпредметні зв'язки проникають у навчально-пізнавальну діяльність учнів і в професійну учителя. Вони звернені до особистості учня, формують його світогляд, сприяють всебічному розвитку здібностей і потреб школяра. Як і сам процес навчання, вони несуть в собі освітню, виховну й розвивальну функції. Багатоаспектність проблеми і зумовила необхідність багатостороннього підходу до її вивчення, синтезу і узагальнення накопичених раніше ідей і практичних рішень.

В історії педагогіки питання про міжпредметні зв'язки не є новим. Видатні педагоги минулого звертали увагу на недопустимість ізольованого викладання у школі споріднених предметів, визнавали необхідність тісного взаємозв'язку між ними. Окреме викладання предметів приводило до відриву одного навчального предмета від іншого. Між шкільними дисциплінами знищувався природний зв'язок, який дійсно існував між предметами та явищами реального світу. Це вело до звуження уявлень учнів про предмети та явища у природі та суспільстві, до схоластичних, розрізнених знань. Звертаючи увагу на цей недолік, кращі педагоги робили спроби його усунути.

Мета нашої статті полягає в аналізі та розкритті основних ідей та підходів щодо визначення поняття “міжпредметні зв'язки”, шляхів їх реалізації у навчальному процесі на різних історичних етапах розвитку школи.

Уже Я.А.Коменський представляв процес навчання, як єдиний шлях пізнання, поступового розвитку різноманітних знань, “з єдиного загального коріння”. Кожен новий факт, який запам'ятовується, є своєрідним органічним доповненням до відомих уже учням знань.

Міжпредметні зв'язки, за Коменським, є необхідною умовою цілісності та системності знань. Необхідно, щоб знання представлялися послідовно у нерозривному зв'язку. При цьому Я.А.Коменський мав на увазі природні, внутрішні зв'язки між спорідненими предметами. “Все, що знаходиться у взаємозв'язку, має викладатися у тому ж зв'язку”, – сформулював свою позицію з цього питання Я.А.Коменський.

Висунувши це положення, Коменський таким чином виступив проти ізольованого викладання предметів. Він правильно оцінював великі пізнавальні можливості зв'язків між предметами.

Розвиваючи положення про основи ґрунтовності навчання, Коменський виявив причини поверховості знань учнів. Одну з них він вбачав у тому, що вчителі мало спиралися на раніше отримані знання із суміжних предметів. Вони не можуть досягти всебічного, ґрунтового знання, тому, що один викладає одне, інший – друге, але ніхто не замислювався про систему і взаємопов'язаність знань учнів.

Оцінюючи зв'язки між предметами як необхідну умову формування цілісних та системних знань, він вказував на значення активної, творчої діяльності самих учнів.

Ідея взаємозв'язків між навчальними предметами знайшла певне відображення в педагогічних висловлюваннях відомого англійського філософа Джона Локка. Він стверджував, що правильне викладання всіх предметів забезпечить не тільки оволодіння основами наук, але й формуватиме розум та манери дитини, розвине її уміння і навички, урізноманітнить знання про різні сфери життя. Для цього в навчання слід іти таким шляхом, який наповнить зміст одного предмета елементами та фактами іншого.

Наприклад, під час навчання усного мовлення іноземною мовою з учнями слід проводити бесіди за матеріалами з географії та історії її народу. Географію Локк рекомендував вивчати “пліч о пліч” з історією.

Видатний дидакт XVIII–XIX ст. Й.Г.Песталоцці не тільки визнавав важливість міжпредметних зв’язків, але й намагався реалізувати цю ідею практичній діяльності. У його дидактиці часто згадуються фізико-математичні закони, на основі яких будується мистецтво навчання. На перше місце у цьому мистецтві він ставить таку вимогу: “Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов’язані між собою предмети саме у той зв’язок, у якому вони дійсні в природі”.

Навчальні предмети мають викладатися у взаємозв’язку не лише в початковій школі, а особливо у старших класах, де кожен учитель веде окрему дисципліну, яка має свої особливості, саме тому виникає загроза відриву одного предмета від іншого.

Першу спробу психологічного обґрунтування проблеми міжпредметних зв’язків здійснив німецький педагог-ідеаліст Й.Ф. Гербарт. У вихованні всебічно розвинутої особистості необхідна, на його думку, величезна кількість переходів від одного предмета до іншого, їх взаємний зв’язок, під яким він розумів найрізноманітніші зв’язки – і внутрішньопредметні і міжпредметні.

Зв’язки між предметами, стверджував Гербарт, відіграють велику роль у розвитку багатостороннього інтересу до навчання. На всіх ступенях навчання приведені у систему знання мають застосовуватися до нових фактів, питань та явищ. Отримані раніше знання стають ніби мостом для оволодіння новими і для їх використання у практиці. Від вчителя вимагається творчий підхід до процесу навчання, щоб він міг широко використовувати все, що має у розпорядженні учень для умілої організації його мисленнєвої діяльності. Звичайно, таке викладання, коли вчитель застосовує знання різних предметів, набагато складніше для нього, але воно приносить більше користі.

Принцип міжпредметних зв’язків у навчанні обстоював видатний німецький педагог А.Дістервег.

“Все має чіплятися одне за одне. Одне завдяки іншому досягатися та визрівати”, – стверджував він. Учитель німецьких вчителів розглядав два види міжпредметних зв’язків: між спорідненими навчальними предметами та між самими різноманітними предметами. Надаючи великого значення єдності знань, він у той же самий час розумів, що єдності знань можна досягти тільки за допомогою взаємозв’язку як споріднених предметів, так і предметів різних циклів. При цьому він підкреслював, що “різні” предмети слід вивчати “окремо”, тому що кожен предмет має свою логіку та структуру.

Дістервег неодноразово підкреслював, що взаємозв’язок предметів не можна зводити до одночасного вивчення всіх предметів, тому що так не можна вивчити їх ґрунтовно.

Здійснювати міжпредметний зв’язок, учить Дістервег, необхідно, зберігаючи специфіку кожного предмета, і відмічає, що не слід одночасно навчати дисциплін, що не мають між собою нічого спільного.

Як бачимо, класики зарубіжної педагогіки великого значення надавали встановленню міжпредметних зв’язків у навчанні. Однак, розв’язуючи цю проблему, класична зарубіжна педагогіка ставила своєю метою озброєння вчителя прийомами навчання окремих предметів. Питання про міжпредметні зв’язки вирішувалося ними здебільшого з позиції роботи вчителя. Особистість учня, система знань у його свідомості залишалися осторонь і це питання вирішувалося однобічно.

Питання про використання міжпредметних зв’язків широко досліджувалося і в українській педагогічній думці.

Найбільш глибоке обґрунтування значення міжпредметних зв’язків у формуванні понять світоглядного характеру зробив К.Д.Ушинський. Заслуговує на увагу його думка про зв’язок між предметами на основі провідних ідей і загальних понять. Аналізуючи структуру науки, він відзначав, що, крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а іноді й всіх наук” [3: 600].

Зв'язок між поняттями й їх розвиток у системі предметів веде до поглиблення й розширення знань учнів, до формування системи наукових поглядів на навколишню дійсність.

У післяжовтневий період проблема міжпредметних зв'язків набула особливої актуальності після невдалих спроб організації навчання за програмами ДУСа, введеними у 1923 році. В основі комплексних програм було закладено думку про те, що “завдання школи – навчити дитину розуміти дійсність, та досягнути його можна, розкривши та вивчивши зв'язки між явищами реального життя”. Комплексна система викладання припускає концентрацію різних відомостей про природу, суспільство навколо однієї якої-небудь теми. Передбачався й певний метод викладання, що розглядає кожне явище не ізольовано від інших, а в їх взаємодії.

Проте заняття за комплексною програмою не давали учням систематичних знань: ідея всебічного зв'язку отримала спрощене забезпечення як у теорії, так і в практиці.

Взаємозв'язок між навчальними предметами може існувати тоді, коли зберігається специфіка та самостійність шкільних дисциплін, тільки в цьому випадку можна говорити про подальші заходи, шляхи та засоби їх використання, про вибір предметів для встановлення взаємозв'язків. Власне, під таким кутом зору оцінювала міжпредметні зв'язки Н.К.Крупська. Вже в перші роки роботи за новими програмами вона зазначала, що правильна у своїй основі ідея взаємозв'язного навчання на практиці не була реалізована, “комплекс перетворився у якийсь фетиш, і те, що було зрозуміло спочатку, перетворилося у щось заплутане, якийсь педагогічний кунштюк” [1: 146].

Це був пошук нових форм навчання в період революційного перелому старої школи. І як завжди в таких випадках, не було можливості уникнути помилок та омани. Н.К.Крупська ж указувала на головну причину цих помилок: “Що в нас було погано в комплексному підході? Основна думка була правильна. Треба викладати предмети в їх опосередкованих зв'язках. А було неправильним те, що брали не ті зв'язки, котрі існують в житті, а штучні... Це пояснювалось тим, що всі ми погано володіємо діалектикою і тому природні зв'язки підпорядковані більш штучним” [1: 599].

У 30-ті роки, коли на зміну комплексам і бригадно-лабораторному методу знову прийшла класно-урочна система, Н.К.Крупська поступово розвивала свої погляди на значення міжпредметних зв'язків у навчанні. У статтях “Дидактичний підхід до вивчення окремих дисциплін”, “Методичні нотатки” вона підкреслювала, що в меті виховання лежить всебічна освіта людей і, що необхідно вивчати той чи інший предмет під кутом діалектичного методу, встановлюючи між предметами тісні зв'язки.

За воєнні роки ідея міжпредметних зв'язків набуває сили в іншому аспекті: виникла необхідність синтезу багатьох наук у пізнанні природи, і насамперед, у вивченні надр земної кулі.

Після Великої Вітчизняної війни увага до проблеми міжпредметних зв'язків значно зростає. Однією з перших робіт на цю тему була стаття Г.К.Юркова “Форми зв'язку між навчальними предметами”. У ній стверджувалося, що завдання виховання у вдосконаленні яви про єдність світу на основі знань про природу вирішується не зовсім задовільно. Для того, щоб попередити можливий відрив одних природознавчих предметів від інших, автор пропонує в пояснювальній записці до програми, дати “вказівку на необхідність встановлення зв'язків між подібними навчальними дисциплінами”. Окрім цього, кожному викладачеві важливо знати, який навчальний матеріал, що вивчається на його уроках, має бути використано на уроках спільних дисциплін і який ступінь його засвоєння.

Важливим етапом у розробці проблеми слід вважати дослідження, що проводилися в 50-ті роки в НДІ педагогіки АПН РРФСР під керівництвом Б.А.Ананьєва і Ш.І.Ганеліна. Розвиваючи принцип наступності, вони розкрили шляхи послідовного встановлення взаємозв'язків між провідними ідеями і поняттями суміжних курсів.

У 60-ті роки було започатковано дослідження проблеми міжпредметних зв'язків з позиції активізації навчання, підвищення його наукового й теоретичного рівня. При цьому

міжпредметні зв'язки розглядалися дослідниками в різних аспектах: як дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, умінь та навичок; як умова розвитку активності і самостійності учнів в пізнавальній діяльності, як чинник формування їх пізнавальних інтересів, як засіб реалізації принципів навчання і, перш за все, науковості. Стало очевидним, що значення міжпредметних зв'язків виходить далеко за межі категорії засоба, воно значно ширше. Деякі дослідники, зокрема Н.О.Лошкарьова, розглядають міжпредметні зв'язки як самостійний принцип навчання.

Питання про необхідність установаження міжпредметних зв'язків порушуються у роботах Р.К.Меліхової, М.І.Мельникова, А.Є.Бібік. Проте всі ці публікації спрямовують учителів на використання знань одних предметів на інших уроках, обмежуються доказами необхідності таких зв'язків у викладанні. Автори рекомендують теми, в яких можна встановити зв'язки, але не демонструють, яким чином це можна зробити на уроці, як впливають міжпредметні зв'язки на засвоєння нового матеріалу.

На думку Г.В.Воробйова, міждисциплінарні зв'язки у навчальному процесі посідають ланку в цілісній системі зв'язків навчання з життям, з працею. Він виділив взаємозв'язок між такими предметами як географія, біологія, хімія, фізика, математика, анатомія, зоологія та ін., розкрив методичні прийоми встановлення міжпредметних зв'язків і продемонстрував шляхи їх здійснення на практиці. Необхідність встановлення міжпредметних зв'язків автор роз'яснює такими трьома обставинами:

1. Використання знань однієї навчальної дисципліни під час вивчення іншої з метою всебічного пізнання явища, що вивчається, в усіх його зв'язках.

2. Комплексним застосуванням знань під час виконання різного роду практичних завдань.

3. Віддаленою перспективою, коли випускники вивчатимуть галузі знань, що межують, або працюватимуть у цих галузях сільського та промислового виробництва, там, де ці знання необхідні.

Ідея міжпредметних зв'язків знайшла відображення і в підручнику з педагогіки. Так, у підручнику з педагогіки І.Т.Огороднікова цій проблемі присвячено спеціальний розділ, у якому підкреслюється, що зв'язки між навчальними предметами мають важливе значення під час забезпечення принципу систематичності, побудови навчальних програм, а необхідність міжпредметних зв'язків у навчанні зумовлюється самою природою явищ, що вивчаються, подій і фактів.

У 70-ті роки проблема міжпредметних зв'язків стає в педагогіці однією з центральних. Активізації досліджень проблеми міжпредметних зв'язків сприяла Всесоюзна конференція, яка була проведена у 1973 році в Алма-Аті Президією АПН СРСР. На ній були визначені основні напрямки комплексної розробки питання. Учасники конференції розкрили можливості реалізації міжпредметних зв'язків не тільки на рівні змісту освіти, але і в пізнавальній діяльності учнів, методах та організаційних формах навчання.

У сучасній педагогічній науці ретельно вивчаються питання історії розвитку ідеї міжпредметних зв'язків, досліджуються зв'язки окремих предметів, розробляються прийоми реалізації знань у вивченні нового. Проте до цього часу розв'язання даної проблеми носить фрагментарний характер, хоча в останні роки міжпредметним зв'язкам присвячена велика кількість публікацій. Але їх автори обмежуються лише виділенням конкретних тем, розділів навчальних програм, за якими можливе встановлення тематичних міжпредметних зв'язків у навчанні.

У відповідності з завданнями дослідження серед наукових праць з питань міжпредметних зв'язків значний інтерес для нас являють перш за все ті, в яких висвітлюються шляхи міжпредметного підходу до викладання гуманітарних дисциплін: історія – література (Г.І.Беленький, К.П.Корольова); історія – суспільствознавство (Р.Б.Вендеровська, І.Я.Тонконогий); література – історія – суспільствознавство – економічна географія (А.А.Бейсенбаєва, А.І.Єрьомкін, П.Г.Кулагін); література – історія –

суспільствознавство (Н.М.Рахманіна); географія – історія (Л.М.Панчешникова); географія – література (В.Н.Серова) та ін.

Спеціальні дослідження виявили переваги навчання, в якому завдання розумового розвитку особистості, активізації пізнавальної діяльності розв'язуються в умовах міжпредметних зв'язків. Визначаються нові резерви становлення пізнавальних інтересів і потреб школярів, розвитку узагальнених вмінь та навичок самостійного пізнання (К.П.Корольова, В.М.Косатая, С.В.Калініна, Н.М.Рахманіна, Т.Г.Феофілова, А.Р.Бектєнєров та ін.).

У розвитку ідеї міжпредметних зв'язків визначаються дві взаємопов'язані тенденції – інтеграція та координація предметних знань. Інтеграція є процес та результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цільного. У навчанні може здійснюватися шляхом злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін у загальнонаукові поняття і методи пізнання, складання основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем. Координація – це погодження навчальних програм із споріднених предметів з точки зору загальності трактовки понять, що вивчаються, явищ, процесів та часу їх вивчення, тобто ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів (міжпредметні зв'язки у вузькому розумінні), який надає змогу здійснювати інтеграцію знань.

Таким чином, дослідники, які розкривають суть міжпредметних зв'язків, вказують на їх окремі сторони: дидактичні, логічні, діалектичні, психологічні, методичні та інші. Кожна з них відображає різні властивості одного й того ж явища. Зв'язок між окремими предметами слід розглядати як діалектичну закономірність, яка притаманна кожному з них і характеризується відповідною специфікою змісту предметів і, разом з тим, має загальні для всіх навчальних предметів особливості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Под ред. Н.К. Гончарова. – М., АПН РСФСР, 1960.
2. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 158с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М., 1948.

**УДК 378**

**Тетерятник М.В.**

### ***МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ***

Вивчаючи процес фахової підготовки педагога, вчені сходяться на тому, що чи не найважливішим його компонентом є формування у студентів мотиваційної готовності до науково-методичної роботи, як необхідної складової підвищення професійної майстерності. Так, Сластьонін В.А. акцентує увагу на “необхідності врахування життєвих і професійних установок, ціннісних орієнтацій, досвіду та рівня професіоналізму вчителів. Необхідним також є врахування особливостей мотивації вчителів у роботі по здійсненню науково-методичної підготовки, тобто вияв мотивів, оцінок, ставлення до власного професійного зростання” [7].

Вважається, що людина здійснює діяльність тільки для задоволення яких-небудь власних потреб, які й стають мотивом діяльності. “Мотив – це внутрішня причина, яка спонукає до дії, бажання задовільнити якусь потребу. Мотив визначається як стан напруги, від якого залежить можливість та спрямованість активності організму” [7]. Висока мотивація

призводить до підвищення активності, при низькому рівні мотивації будь-які труднощі суттєво знижують інтерес до діяльності.

На думку вчених, мотиваційний чинник, як частина педагогічного процесу та його рушійна сила, заслуговує дуже глибокої уваги.

Здавна вчених цікавила проблема: який чинник більш за все впливає на успішність професійної підготовки спеціаліста, і як результат, на успішність його майбутньої самостійної діяльності? Дослідження Ф.Н. Гоноболіна, Л.П. Добраєва, Н.В. Кузьминої, Р.І. Хмелюка, А.І. Щербакова доводять, що таким чинником є мотиваційна готовність майбутнього вчителя, професійно-педагогічна спрямованість його особистості [3,6].

Доктор психологічних наук, професор Н.В.Кузьмина так окреслила складові професійно-педагогічної спрямованості особистості спеціаліста [4]:

1. Інтерес та любов до дітей, до професії, до творчості.
2. Усвідомлення труднощів і проблем у роботі вчителя.
3. Потреба у педагогічній діяльності.
4. Усвідомлення власних можливостей і здібностей як відповідних до вимог обраної професії.
5. Потреба у постійному самовдосконаленні, потяг до оволодіння основами професійної майстерності ще у вузі.

В.А. Сластьонін також виділяє мотиваційний аспект як найважливішу властивість особистості вчителя:”являючи собою вибіркоче ставлення до дійсності, спрямованість особистості збуджує та мобілізує потаємні сили людини, сприяє формуванню у неї відповідних здібностей, професійно важливих особливостей мислення, волі, емоцій, характеру”. Професор стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це “каркас, навколо якого компонуються основні властивості якості особистості вчителя” [7].

Таким чином, мотивація до здійснення науково-методичних пошуків повинна здійснюватися ще у стінах вищого педагогічного закладу, щоб студент усвідомлював себе частиною процесу, який знаходиться у постійному розвитку й удосконаленні. Йдеться не просто про передачу майбутньому спеціалісту відповідних знань та умінь, а про формування цілісного утворення – науково-методичної культури.

Культура – це філософська категорія, вивченням якої займалося багато вчених. В.Момов, А.Г.Здравомислов, А.В.Ядов, О.Г.Дробницький розглядають культуру як універсальний механізм, який реалізує й спрямовує поведінку та діяльність особистості; В.П.Тугаринов, Ю.І.Єфимов, І.А.Громов, А.І.Арнольд, Н.В.Чавчавадзе виділяють її як сукупність матеріальних і моральних цінностей; М.С.Коган, В.Є.Давидович,Ю.А.Жданов, О.В.Ханова визначають культуру як засіб здійснення діяльності; В.С.Біблер, Н.С.Злобін, О.М.Леонтьєв – як метод творчої самореалізації особистості у різних галузях соціального та морального життя суспільства; В.М.Розов, Д.С.Ліхачов – як ступінь піднесення людини над своєю біологічною природою, розвитку у неї духовного початку [2].

Більшість вчених розуміє культуру як багатовимірне, багатофункціональне та багатоаспектне явище, як той соціум, у якому протікає розвиток особистості у цілому, а також її становлення у загальнолюдському та професійному сенсі.

Згідно з антропологічними концепціями світової філософії й культурології (М.М. Бахтін, Н.А. Бердяєв, І.Гердер, І.А. Ільїн, А.Ф. Лосєв, Н.О. Лоський, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвілі, П.А. Сорокін, П.А. Флоренський, Э.Фромм, С.Л. Франк, А.Швейцер, М.Шелер, К.Юнг та ін.), людина є головним об’єктом культури, її творець і носій. Культуротворча функція людини полягає у тому, що особистість створює сама себе, самозбагачується, створюючи культурний простір. На думку П.А.Флоренського, культура виникає там, “де діяльність людини пов’язана з напруженим творчим процесом, появою в новому духовному просторі, вилученням сенсу з оточуючого світу” [2].

У контексті нашого дослідження можна вилучити найважливіші означення:

- культура характеризує якісний стан діяльності людини, а значить передбачає норми здійснення цієї діяльності;

- культура концентрує у собі життєвий досвід цілих поколінь людей, а значить створює сприятливі умови для його пізнання;
- культура є сукупністю набутих людством матеріальних і моральних цінностей, а значить формує у людей ціннісні потреби, засоби діяльності;
- культура – результат розвитку людини, а значить є важливим чинником її духовно-морального розвитку, реалізації її творчих сил.

Виходячи з цього, культура розглядається нами як результат соціального досвіду, що інтегрує у собі систему цінностей, різноманітні види діяльності, рівень духовно-морального розвитку суспільства, знання про людину, природу, суспільство.

Для гуманістичної концепції культури характерним є розуміння реалізації людини як особистості, яка відкрита до діалогу зі світом (М.М. Бахтін, А.А. Ухтомський). Культура забезпечує індивідуальність особистості, виражає неповторність людини, її оригінальність, її “зусилля бути людиною” (М.К. Мамардашвілі), здатність до самовизначення, самовдосконалення [6]. Оскільки культура – це спосіб діяльнісного існування людини, то науково-методична діяльність вчителя визначає відповідну їй культуру. Теоретичні передумови дослідження феномена науково-методичної культури вчителя початкових класів спираються на гуманістичну парадигму пізнання і дозволяють визначити її як компонент загальнопедагогічної культури педагога, ціннісно-професійну основу, стійке прагнення вчителя до постійного самоудосконалення на базі отриманих професійних умінь та навичок.

Науково-методична культура – органічна єдність педагогічних якостей, знань, умінь та навичок учителя і стійкої мотиваційної готовності до професійного удосконалення.

Науковий спосіб пізнання дозволяє виділити об’єктивну та суб’єктивну складову науково-методичної культури вчителя. Об’єктивний підхід розглядає функціонування науково-методичної культури у педагогічному середовищі як соціальний феномен зі своєю історією розвитку і становлення. До об’єктивних чинників можна віднести нову освітню політику в Україні, фундаментальні педагогічні дослідження, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти, швидкі темпи інформатизації суспільства.

Суб’єктивний розгляд досліджуваної проблеми призводить до науково-методичної культури особистості. Про це свідчать і розвиток методологічної грамотності педагогів, і зростання їх наукового потенціалу, і прагнення до підвищення професійної майстерності тощо. Органічне поєднання і взаємозумовленість об’єктивного та суб’єктивного підходів відображає науково-методичну культуру як педагогічне явище, в основі якого знаходиться науково-методична освіта вчителя.

Науково-методична культура синкретично поєднує у собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить у собі систему мотивів і потреб особистості вчителя початкових класів: потребу у професійній реалізації, розуміння значення науково-методичної роботи у педагогічній діяльності, відповідальність за отримані результати.

На цій основі будується система відношень майбутнього вчителя з педагогічним середовищем, вміння адекватно оцінювати себе як суб’єкта цього середовища.

Когнітивний компонент містить у собі комплекс професійних знань, умінь і навичок вчителя, його інтелектуальні вміння, систему методичної роботи, яка спирається на впровадження передового педагогічного досвіду, сучасних досягнень науки у галузі початкового навчання й індивідуальної науково-дослідницької діяльності.

На цій основі базується формування у майбутнього вчителя наукового стилю мислення, яке дозволяє вирішувати педагогічні проблеми, що виникають на межі теорії та практики.

Діяльнісний компонент виражається у засвоєнні науково-методичних вмінь, самореалізації і самоудосконаленні вчителя, усвідомленні себе як транслятора цінностей і технологій науково-методичної культури.



Якісною характеристикою сформованості науково-методичної культури вчителя є науково-методична компетентність. Компетентність, за енциклопедичним словником, означає знання та досвід у конкретній галузі [8]. На нашу думку, науково-методична компетентність – характеристика діяльності й атрибут особистості вчителя як суб'єкта освіти, яка передбачає здатність здійснювати повноцінну науково-методичну діяльність.

Виявлення та обґрунтування компонентів науково-методичної культури вчителя початкових класів дозволяє створити теоретичну модель її формування, яка представлена інтегративною єдністю мети, завдань, принципів, організаційно-педагогічних умов, технологій і критеріїв досягнення результатів (рис.1).

Модель формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів спирається на такі педагогічні принципи: гуманізація освіти; інтеграція освіти і науки; фундаменталізація змісту освіти; неперервності й послідовності.

Принцип гуманізації освіти забезпечує взаємозв'язок цінностей особистісного і професійного зростання майбутнього вчителя, усвідомлення розвитку учня як головної умови власної реалізації у педагогічній діяльності, формування потреби у науково-дослідному пошуку, усвідомлення відповідальності за результати своєї роботи.

Головна мета	Розвиток потреби і готовності до формування науково-методичної культури
Принципи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманізації освіти;</li> <li>- інтеграції освіти і науки;</li> <li>- фундаменталізації змісту;</li> <li>- неперервності й послідовності</li> </ul>
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> <li>– психолого-педагогічна підготовка;</li> <li>– методична підготовка;</li> <li>– культурно-інформаційна підготовка</li> </ul>
Організаційно-педагогічні умови	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища у педагогічному навчальному закладі;</li> <li>- інтеграція знань на основі міждисциплінарної взаємодії і реалізації взаємозв'язку методологічної, психологічної, педагогічної, методичної, культурно-інформаційної підготовки вчителя;</li> <li>- здійснення наступності всіх етапів багаторівневого педагогічного процесу;</li> <li>- реалізація інноваційних освітніх технологій.</li> </ul>
Технології	<ul style="list-style-type: none"> <li>- психотехніки самореалізації;</li> <li>- поєднання індивідуальних, групових, колективних форм роботи;</li> <li>- впровадження активних методів навчання;</li> <li>- організація науково-дослідної роботи студента;</li> <li>- педагогічна практика дослідницького характеру;</li> <li>- рефлексивно-акмеологічні тренінги.</li> </ul>
Критерії сформованості	<ul style="list-style-type: none"> <li>- науково-методична компетентність;</li> <li>- педагогічна взаємодія;</li> <li>- наявність потреби у самореалізації, професійному удосконаленні.</li> </ul>
Рівні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- репродуктивний;</li> <li>- інтерпретаційний;</li> <li>- продуктивний</li> </ul>

Рис.1. Теоретична модель формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Принцип фундаменталізації професійно-педагогічної освіти є основою для гармонійного поєднання загальнокультурної, наукової й професійної підготовки.

Принцип інтеграції освіти і науки передбачає залучення студентів до дослідницької роботи і впровадження її результатів у практику навчально-виховного процесу [2].

До принципів, що визначають зміст науково-методичної роботи і відображають логіку навчального процесу, відносять принцип неперервності й послідовності. Це забезпечує постійний зв'язок нового з вивченим, логічний виклад навчального матеріалу, врахування міжпредметних зв'язків для формування наукового світогляду студентів.

Спираючись на ці принципи, нами виявлено організаційно-педагогічні умови формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів, серед яких доцільно виділити:

- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища у педагогічному навчальному закладі;
- інтеграцію знань на основі міждисциплінарної взаємодії і реалізації взаємозв'язку методологічної, психологічної, педагогічної, методичної, культурно-інформаційної підготовки вчителя;
- здійснення наступності всіх етапів багаторівневого педагогічного процесу;
- реалізація інноваційних освітніх технологій.

Експериментальна перевірка умов формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів дозволить прийняти за основу або спростувати запропоновану модель.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Оптимация учебно-воспитательного процесса (Метод.основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры учителя-исследователя: Автореф. дис. ... доктора пед.наук. – Уфа, 2001. – 40 с.
3. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – С. 52–60.
4. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Наука, 1976. – С. 17–25.
5. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
6. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 2001. – 38 с.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
8. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов.энциклопедия, 1987. – С. 614.

## ЗМІСТ

Відомості про авторів .....	3
<b>Розділ 1. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні</b>	
<b>Сухомлинська О.В.</b>	
Історико-педагогічні дослідження та його “околиці” .....	8
<b>Бутенко В.Г.</b>	
Теоретико-методологічні основи формування духовної культури особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства .....	14
<b>Вихрущ А.В., Вихрущ В.О.</b>	
Категоріальна основа історико-дидактичних досліджень у контексті системного підходу ....	19
<b>Завгородня Т.К.</b>	
Перспективи вдосконалення історико-педагогічних досліджень .....	23
<b>Побірченко Н.С.</b>	
Періодизація педагогічно просвітницької діяльності українських громад в контексті української педагогічної думки .....	27
<b>Сметанський М.І.</b>	
Історичні джерела сучасних концепцій виховання .....	32
<b>Хриков Є.М.</b>	
Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях .....	37
<b>Федяєва В.Л.</b>	
Історико-педагогічні дослідження у студентській науково-дослідній роботі .....	42
<b>Адаменко О.В.</b>	
Історико-педагогічне дослідження: поєднання якісної й кількісної стратегій .....	47
<b>Березівська Л.Д.</b>	
Розвиток ідей про реформування шкільної освіти в Україні в 1905-1914 рр. ....	53
<b>Волкова С.В.</b>	
Ціннісні орієнтації в контексті наукових досліджень: витоки і сучасність .....	59

<b>Дічек Н.П.</b>	
До питання періодизації педагогічних феноменів.....	65
<b>Заболотська О.О.</b>	
Історико-педагогічний аспект розвитку індивідуальності.....	72
<b>Караманов О.В.</b>	
Науковий підхід до історико-педагогічного дослідження у контексті ідей мультикультуралізму.....	77
<b>Коляда Н.М.</b>	
Теоретико-методичні засади діяльності недільних шкіл в Україні (друга половина XIX ст. – початок XX ст.).....	80
<b>Кошолап О.Ф.</b>	
Громадянське виховання учнівської молоді в історії вітчизняної педагогіки.....	86
<b>Кузьменко В.В.</b>	
Творення української школи як передумова формування в учнів національної картини світу (XX ст.) .....	90
<b>Кулик Є.В.</b>	
Методологічні проблеми підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності .....	96
<b>Пироженко Л.В.</b>	
До розвитку теорії змісту освіти у вітчизняній педагогічній думці XX ст. ....	103
<b>Пугач А.В.</b>	
До проблеми методології дослідження педагогічної преси.....	110
<b>Пуліна А.А.</b>	
Метод проектів: історія й перспективи розвитку в сучасній системі освіти .....	116
<b>Решетуха Л.Г.</b>	
Передумови виникнення основ естетичної педагогіки (на прикладі діяльності Києво-Могилянської академії).....	120
<b>Романько Т.І.</b>	
Історико-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого підходу до розумового розвитку учнів загальноосвітньої школи.....	124

**Самоплавська Т.О.**

До питання про джерела історико-педагогічних досліджень: науковий пошук щодо новаторських навчально-виховних закладів минулого ..... 129

**Самсакова І.В.**

Роль музею в історико-педагогічному пошуку студентів..... 133

**Сараєва О.В.**

Педагогічна система: до історіографії поняття..... 137

**Саф'янюк З.Г.**

Етапи розвитку європейських закладів реальної середньої освіти (XVIII– XIX ст.)..... 141

**Чепела І.І.**

Ідеї естетичного виховання у творчій спадщині українських педагогів ..... 147

***Розділ 2. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі***

**Зайченко І.В.**

Спадщина Г.Г.Ващенко як важливе джерело історико-педагогічних досліджень..... 152

**Пентиліук М.І.**

“Наука про рідномовні обов’язки” – важливий внесок І.І.Огієнка в українську етнопедагогіку..... 155

**Айралова Л.М.**

Виховання майбутніх корифеїв української літератури і театру кінця XIX століття..... 161

**Антонець М.Я.**

Особистість і колектив: осмислення В.О.Сухомлинським спадщини А.С.Макаренка ..... 164

**Антонець Н.Б.**

Просвітницька діяльність Спиридона Черкасенка ..... 168

**Бабіч Л.В.**

Внесок М. Вертгеймера в розвиток педагогіки творчості ..... 173

**Бєлан Г.В.**

Персоналія в історико – педагогічному дослідженні (на матеріалі вивчення педагогічної спадщини і просвітницької діяльності О.Кониського) ..... 175

<b>Богомолова І.В.</b>	
Ідея особистісно орієнтованого навчання в працях видатних українських педагогів XIX – XX ст. ....	179
<b>Гедвілло О.І., Блах В.С.</b>	
Д.О.Тхоржевський – фундатор трудового навчання на Україні .....	183
<b>Бондар Л.С.</b>	
Роль М.І. Пирогова у розвитку вітчизняної педагогічної думки .....	186
<b>Зайченко Н.І.</b>	
Персоналія О.О.Потебні як предмет історико-педагогічного аналізу.....	193
<b>Ігнатенко Н.В.</b>	
Олександр Іванович Стронін – наставник Михайла Драгоманова .....	201
<b>Калініченко Н.А.</b>	
Сучасники Василя Сухомлинського .....	207
<b>Кондратенко Г.М., Рідкоус О.В.</b>	
Гуманістичні основи навчально-виховного процесу в творчій спадщині В.О.Сухомлинського .....	212
<b>Кочубей Т.Д.</b>	
Педагогічна спрямованість творів Іоанікія Галятовського.....	217
<b>Кузьменко Ю.В.</b>	
Проблеми культури праці в спадщині видатних педагогів минулого .....	225
<b>Кулик І.О.</b>	
Д.Багалій – дослідник філософсько-педагогічної спадщини Г.Сковороди .....	229
<b>Лаврова О.В.</b>	
Питання розвитку мовлення дітей раннього віку у педагогічній спадщині І.О.Сікорського.....	234
<b>Мусаєва У.К.</b>	
Внесок Кримського науково-дослідного інституту в історико-етнографічні дослідження (1925-1941).....	239

**Середа О.Л.**

Педагогічний спадок Павла Русина з Кросна в світлі гуманістичних ідей епохи українського Відродження ..... 244

**Сабат Н.В.**

“Громадянське виховання покликане сприяти формуванню соборності України”  
(Б.М. Ступарик про громадянське виховання сучасної молоді) ..... 248

**Скоропад І.В.**

Теоретико-методичні підходи Володимира Науменка до організації навчально-виховного процесу ..... 255

**Степанова О.А.**

Ретроспективний аналіз доброчесності в античній філософсько-педагогічній думці ..... 260

**Стражнікова І.В.**

Іванна Петрів про читання як фактор національного виховання української молоді на еміграції..... 263

**Пастушенко О.В.**

Теоретичні засади національного виховання і освіти у педагогічній спадщині О.Партицького..... 267

**Філімонова Т.В.**

Гендрихівська Антоніна Іванівна: історико-педагогічна персоналія ..... 272

**Шевченко С.М.**

Вклад Я. Б. Резніка у розвиток теоретичних основ радянської дидактики ..... 277

### ***Розділ 3. Загальні питання історії педагогіки***

**Болгар О.М.**

Проблеми національної україномовної початкової школи та громадсько-педагогічний рух в Україні кінця ХІХ – початку ХХ століття ..... 283

**Бричок С.Б.**

Історія становлення та розвитку церковнопарафіяльних шкіл в Україні..... 288

**Довдер В.О.**

Проектно-технологічна діяльність учнів: витоки, шляхи становлення (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) ..... 297

**Єфімова В.М., Могарічева Н.Л.**

Формування культури здоров'я в епоху античності ..... 302

**Левченко М.Г.**

Творче переосмислення західноєвропейських ідей та розробка нових концепцій в освіті України II половини XVII – XVIII століть ..... 307

**Лопушинський І.П.**

Конституційний статус державної (української) мови та мов національних меншин в Україні 80-х – 90-х років XX століття ..... 309

**Киричок І.І.**

Педагогічна практика в системі підготовки вчителів Ніжинського історико-філологічного інституту (1875-1900 рр.) ..... 314

**Кравченко Т.В.**

Особливості статевого виховання молоді 20-30-х років XX ст. в Україні в контексті історико-педагогічного дослідження ..... 320

**Медвідь Л.А.**

Розвиток економічної освіти в контексті формування національної школи в українській народній республіці ..... 323

**Нусінова Ж.Н.**

Розвиток наукових поглядів на проблему самостійного читання школярів у зарубіжній та вітчизняній дидактиці ..... 329

**Петренко О.Б.**

Становлення гендерної освіти та виховання учнів у радянській школі (1918–1954 рр.) ..... 334

**Петухова Л.Є.**

Використання інформаційних технологій при вивченні дисциплін історико-педагогічного циклу ..... 340

**Покровщук Л.М.**

Теоретичні засади розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій ..... 343

**Слюсаренко Н.В.**

Зміст трудової підготовки молодших школярів в умовах комплексної та предметної систем навчання ..... 347



**Форостян А.Ф.**

Висвітлення у періодичній пресі II половини XIX століття питань освіти, науки та культури півдня України ..... 354

**Шпак В.П.**

“Термінологічне поле” реабілітаційної діяльності зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів XIX – початку XX ст. .... 358

**Фатєєва Е.М.**

Довузівська підготовка в контексті історико-педагогічного дослідження ..... 363

**Яцула Т.В.**

Історико-педагогічний аналіз розвитку клубів дозвілля школярів ..... 370

***Розділ 4. Загальнопедагогічні питання в контексті історико-педагогічних досліджень***

**Babić N., Irović S.**

Internet Constructivist Potentials ..... 377

**Пустовіт Г.П.**

Деякі аспекти розвитку і становлення екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах ..... 385

**Шмалей С.В.**

Становлення еколого-педагогічних світоглядних підходів ..... 394

**Білюк Н.С.**

Історико-педагогічний аспект формування морально-естетичного ідеалу жінки ..... 399

**Гавриленко Ю.М.**

Розвиток уявлень про рівень самооцінки стану здоров'я вчителів автономної республіки Крим ..... 402

**Граненко Н.В.**

Від оцінювання до моніторингу: шляхом освітніх інновацій ..... 407

**Гриценко І.В.**

Сутність естетичного досвіду як соціально-історичного явища ..... 411

<b>Д'ячкова Т.В.</b>	
Історія розвитку дискусійних методів спілкування .....	415
<b>Заєць С.С.</b>	
Підготовка дітей-сиріт до професійної діяльності (на прикладі Одеського міського сирітського будинку) .....	420
<b>Кіщенко Ю.В.</b>	
Історико-соціальні передумови становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі .....	423
<b>Коваленко О.А.</b>	
Роль дозвіллевої діяльності у формуванні інтелектуальних цінностей студентської молоді .....	428
<b>Локшук І.М.</b>	
Виховання майбутнього художника-фахівця за напрямом “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” .....	432
<b>Реус Н.В.</b>	
Економічне виховання молоді в історії педагогіки .....	437
<b>Стеценко Н.М.</b>	
Розвиток ідеї міжпредметних зв'язків у педагогічній науці.....	442
<b>Тетерятник М.В.</b>	
Модель формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів .....	446



Наукове видання

Збірник наукових праць

**Педагогічні науки**

**Випуск XXXX**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 4.10.05  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 57,5 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ,  
вул. 40 років Жовтня, 4, м. Херсон, Україна, 73000.  
Тел. (0552) 32-67-95.