

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4



Ніжин – 2009

УДК 159.9(05)“540.3“+37(05)“540.3“
ББК 88я5+74я5
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Коваленко Є. І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
Ростовський О. Я. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);
Абашкіна Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор;
Бурда М. І. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Зайченко І. В. – доктор педагогічних наук, професор;
Конончук А. І. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Максименко С. Д. – доктор психологічних наук, професор;
Максимова Н. Ю. – доктор психологічних наук, професор;
Папуча М. В. – кандидат психологічних наук, професор;
Плахотнік О. В. – доктор педагогічних наук, професор;
Пуховська Л. П. – доктор педагогічних наук, професор;
Чепельва Н. В. – доктор психологічних наук, професор;
Криловець М. Г. – доктор педагогічних наук, професор;
Щотка О. П. – кандидат психологічних наук, доцент.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. — 2000. — № 6. — С. 14).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 2 від 24.09.09 р.

Н 34 Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. — Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — № 4. — 201 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4,
м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.

Тел.: (04631) 2-45-30
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – **Приходько Н. О.**
Літературний редактор – **Приходько Н. О.**
Коректор – **Конівненко А. М.**

Підписано до друку 11.01.2010 р.
Гарнітура Computer Modern
Тираж 100 пр.

Формат А4
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 20,33

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2009 р.
© Коваленко Є. І.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Виходить чотири рази на рік

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2009 рік

Зміст

Методологія і теорія педагогіки

Дічек Н.П. Педагогіко-антропологічні дослідження як рушійна сила розвитку педагогіки у другій половині XIX ст.	7
Пелех Ю.В. Історико-філософський аналіз аксіологічної парадигми як основи аксіопедагогіки.....	12
Ваховський Л.Ц. Антропологізм як провідний принцип педагогіки К.Ушинського.....	17
Кочубей Т.Д. Вплив педагогічних поглядів просвітників українського бароко на розвиток педагогічної думки XIX ст.	20
Корж-Усенко Л.В. Становлення елітарної особистості в умовах “шляхетського гнізда”: досвід педагогічної фамілістики хіх – початку хх ст.	25
Коляда Н.М. Ідеї педагогів-реформаторів кінця хіх – початку хх ст. як теоретичний фундамент дитячого руху.....	30
Гіперс З.В. Громадсько-педагогічне сподвижництво культурно-освітніх товариств Галичини у справі просвіти та економічного навчання дітей і дорослих у XIX ст.....	35
Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Роль учених рад у реформуванні системи управління вітчизняними університетами (кінець хіх – початок хх ст.)	40
Гагіна Н.В. Тенденції розвитку наукових поглядів на сутність та співвідношення категорій “навичка” і “вміння”.....	46
Кузьміна С.Л. Київська академічна традиція хіх – початку хх ст. і становлення педагогічної науки в Україні.....	51
Гнізділова О.А. Роль наукових шкіл Слобожанщини у розвитку науки (середина XIX – початок XX ст.).....	56
Побірченко Н.С. Два погляди на проблеми освіти: м.пирогов та к.ушинський.....	61
Ткачук М.М. Проблема змісту національного виховання у контексті українського культурно-освітнього руху другої половини хіх ст.	66
Султанова Л.Ю. Науково-дослідна діяльність студентів у контексті модернізації вищої освіти України	70
Кравченко О.О. “Сільська бібліотека” в контексті розвитку освіти в Україні у другій половині	

хІх ст.	74
Бабій І.В. Генеза розвитку проблеми морального виховання дошкільників засобами народної педагогіки	78
Мартиненко Д.В. Епістолярії як джерело з історії педагогіки.....	82

Методика навчання і виховання

Мокрогуз О.П. Особливості застосування мультимедійної презентації на уроках історії.....	87
Стовбчата Т.О. Сутність та структура професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів	91
Нікітіна І.П. Методика поліпшення ефективності літньої навчальної практики профільних суспільно-гуманітарних класів	94
Толочко С.В. Організаційно-педагогічні внутрішні умови формування методичної компетентності викладачів-аграрників.....	97
Шевчук М.О. Проектні технології у виховній діяльності літніх оздоровчих таборів.....	101
Аніщук А.М. Розвиток ідей вітчизняних педагогів про мовленнєве виховання дошкільників у сучасних умовах.....	105
Бутурлим Т.І. Українська література як засіб формування гендерної культури старшокласників.....	109

вітчизняний і зарубіжний досвід

Березівська Л.Д. К.Д.Ушинський про роль педагога у вихованні людини.....	113
Левківський М.В. Роль праці у формуванні зростаючої особистості (за К.Д.Ушинським).....	117
Шевченко С.М. К.Д.Ушинський про виховання “нової людини”.....	120
Ткаченко О.М. Застосування ідей к.д.ушинського в процесі формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності.....	124
Соловей М.В. Окремі аспекти сучасного виховання в контексті соціально-педагогічних поглядів Костянтина Ушинського.....	127
Медвідь О.Б., Клепар М.В. К.Д.Ушинський про родинне виховання	131
Грицай Н.Б. Використання педагогічної спадщини К.Д.Ушинського у методичній підготовці майбутніх учителів біології.....	134
Коваленко Є.І. Ідеї “нового виховання” у педагогічній концепції Софії Русової.....	

CONTENTS

METODOLOGY ANG THEORY OF PEDAGOGICS

Dichek N. Pedagogical anthropology research as a moving force of development of pedagogy in the second half of the 19 th century.....	7
Pelekh U. Historico-philosophical analysis of axiological paradigm as a basis of axiopedagogy.....	12
Vahovs'kyi L. Anthropologic approach as a leading principle of K. Ushynskiy's pedagogy.....	17
Kochubei T. Impact of pedagogical views of enlighteners of Ukrainian baroque on the development of pedagogic thought of the 19 th century.....	20
Korzh-Usenko L. Formation of an elite personality under the conditions of "The Noble Nest": experience of pedagogical kinsfolk study.....	25
Koliada N. Ideas of pedagogues-reformers of the end of the 19 th —the beginning of the 20 th century as a theoretical foundation of children's movement.....	30
Gipters Z. Social-pedagogic asceticism of cultural-educational organizations of Galichina in the sphere of enlightening and economic education of children and adults in the 19 th century.....	35
Zolotuhina S., Zelens'ka L. Role of Academic Councils in reforming the system of home universities (the end of the 19 th —the beginning of the 20 th century).....	40
Gagina N. Evolution of scientific views on the essence and correlation of the categories "habit" and "skill".....	46
Kuz'mina S. Kyiv academic tradition of the 19 th —the beginning of the 20 th century and establishment of pedagogical science in Ukraine.....	51
Gnezdilova O. The role of the scientific school of Slobodianschina in the development of science (middle of the 19 th —beginning of the 20 th century).....	56
Pobirchenko N. Two views on the problem of education: M. Pirogov and K. Ushynskiy.....	61
Tkachuk M. Problem of the content of national upbringing in the context of cultural enlightening movement of the second half of the 19 th century.....	66
Sultanova L. Students' research activity in the context of modernizing Higher Education of Ukraine.....	70
Kravchenko O. "Rural library" in the context of development of education in Ukraine in the second half of the 19 th century.....	74
Babii I. Genesis of the problem of moral education of preschool children by means of folk pedagogy.....	78
Martynenko D. Epistolary as a source of the history of pedagogy's.....	82

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Mokrohuz A. Features of application of multimedia presentation at the lessons of history.....	87
Stovbchata T. The essence and structure of the professional foreign language competence of future philologists.....	91

Nikitina L. Methods of improving the effectiveness of summer academic practice in specialized forms.....	94
Tolochko S. Methodical Competence of Teachers of Agrarian Higher Educational Establishments.....	97
Shevchuk M. Project technology in educational work at summer recreation camps.....	101
Anischuk A. Evolution of home pedagogues' ideas about speech upbringing of preschool children under modern conditions.....	105
Buturlym T. Ukrainian literature as a means of formation senior pupils' gender culture.....	109

HOME AND FOREIGN EXPERIECE

Bereziv'ska L. K.D.Ushynskiy on teacher's role in upbringing of an individual.....	113
Levkovs'kyi M. The role of labor in cultivating a personality (according to Ushynskiy).....	117
Shevchenko S. K.D.Ushynskiy on upbringing of "the new person".....	120
Tkachenko O. Use of K.D.Ushynskiy's ideas in the process of formation ethno pedagogic competence of prospective teachers.....	124
Solovei M. Some aspects of contemporary education in the context of social pedagogic views of Konstantin Ushynskiy.....	127

методологія і теорія педагогіки

УДК 37(09)(477)

Педагогіко-антропологічні дослідження як рушійна сила розвитку педагогіки у другій половині XIX ст.

Дічек Н.П.

У статті доводиться, що значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної антропології зробив О.Сікорський (1842–1919), започаткувавши дослідне вивчення проблеми стомлюваності і розумової праці школярів методом природного експерименту.

Ключові слова: А.Сікорський, педагогічна антропологія, педагогічна психологія, метод спостереження, природний експеримент.

В статье доказывается, что А.Сикорский (1842–1919) сделал значительный вклад в развитие педагогической антропологии, проведя первые опытные исследования проблемы утомляемости и умственного труда школьников методом естественного эксперимента.

Ключевые слова: А.Сикорский, педагогическая антропология, педагогическая психология, метод наблюдения, естественный эксперимент.

The article deals with the analysis of valuable contribution of A.Sikorsky to pedagogical anthropology. A.Sikorsky (1842–1919) became a pioneer in experimental research of psycho-physiological problems of school studies.

Key words: A.Sikorsky, pedagogical anthropology, pedagogical psychology, observation method, natural experiment.

Проблема виховання Нової Людини – ідеального взірця особистості, до якого має прагнути кожен

педагог у своїй діяльності і весь соціум, якщо йдеться про ключову мету формування наступних поколінь громадян, – тісно переплетена з проблемою всебічного вивчення самої людини, її природи у розмаїтті проявів, функцій і властивостей. Системний підхід до вивчення дитини з метою доцільної побудови навчально-виховного процесу вперше в історії світової педагогіки обґрунтував Ян Амос Коменський. Він довів необхідність дотримання принципу природовідповідності всіх компонентів навчальної діяльності, які мають задіюватися відповідно до здібностей особистості і законів її розвитку, внаслідок чого у такий спосіб організоване навчання сприятиме удосконаленню самої людської природи.

Серед мислителів і учених, які розвивали ідеї щодо людського індивіда як окремого об'єкта дослідження, визначальний вплив на активізацію людинознавчих студій справив Е.Кант. Він проголосив кінцевою метою науки *пізнання самої людини*, що, у свою чергу, мало уможливити її *осягнення Всесвіту*. Е.Канту належить введення в науковий обіг терміна **антропологія** у значенні особливої галузі науки, в якій об'єктом досліджень виступає сама людина як складний феномен на

відміну від традиційного тогочасного об'єкта вивчення європейської науки – природи або світу. Похідним від розглядуваного терміна є термін **педагогічна антропологія**, вперше використаний видатним російським педагогом М.Пироговим у статті "Питання життя" (1856). Фактично вчений тлумачив його у значенні "нова педагогіка" [6, с. 15], яка б мала замінити стару педагогіку, орієнтовану переважно на передачу, засвоєння і приріст знання, а не на збереження і вдосконалення людської природи. "Нова педагогіка", або педагогічна антропологія, за М.Пироговим, визнавала людину і дитину головними соціокультурними цінностями і повинна мала ґрунтуватися на об'єктивних законах розвитку особистості.

Із 60-х років XIX ст. педагогічна антропологія почала розроблятися в європейській науці як самостійна галузь філософського і педагогічного знання. Особливою значущою для її подальшого розвитку стала діяльність німецького пастора-педагога К.Шмідта і його послідовників. У той самий час видатний педагог К.Ушинський став фундатором досліджень у цій новій науковій галузі в Росії. Він перший серед вітчизняних учених висловив думку про

необхідність поєднання здобутків педагогіки з досягненнями інших наук про людину, насамперед з психологією і фізіологією, аби шукати і виявляти найефективніші способи здійснення процесів навчання і виховання, які б узгоджувалися насамперед із природою людини.

К.Ушинський заклав основи спеціального вивчення людини як об'єкта виховання і як учасника цього процесу у фундаментальній праці "Людина як предмет виховання..." (1868), де для аргументації своїх тверджень максимально використав накопичені на той час світовою психологічною наукою матеріали і підпорядкував ці знання обґрунтуванню антропологічного підходу у педагогіці. Хоча через передчасну смерть задуману трилогію педагогу не вдалося завершити, однак перші два її томи, безперечно, є таким дослідженням, що не має аналогу у світовій педагогічній літературі.

Характеризуючи науковий внесок К.Ушинського, видатний російський психолог ХХ ст. С.Рубінштейн писав, що педагог першим у вітчизняній науці показав необхідність розгляду всіх сторін психіки людини у цілісно-особистісному, а не у вузько функціональному плані, подав тлумачення "психічних процесів не лише як "механізмів", а як діяльності людини, завдяки чому вони одержали справді змістову характеристику" [8, с. 81]. Ще однією важливою особливістю, притаманною науковому підходу Костянтина Дмитровича, С.Рубінштейн вважав те, що "антропологія у нього виступала як антропологія педагогічна (курсив С.Рубінштейна)", тобто людина розглядалася не як біологічна особина із зумовленими її організацією незмінними властивостями, а як предмет виховання, у ході якого вона формується і розвивається [Там само].

Включення розвитку особистості у процес виховання покликане забезпечити ставлення до підростаючої людини як до суб'єкта, а не лише об'єкта виховної діяльності вчителя. На думку К.Ушинського, виховання відіграє значну роль у формуванні психіки дитини, воно може значно розширити межі людських сил, особливо коли ґрунтується на знанні людської природи, тому він писав: "Ми радимо педагогам вивчати якнайпильніше фізичну і душевну природу людини взагалі, вивчати своїх вихованців і обставини, що їх оточують, вивчати історію різних педагогічних заходів, ... керуватися набутими знаннями й своєю власною розсудливістю" [14, с. 219].

На середину ХІХ ст., коли психологія виконувала роль переважно "умоглядного придатку до ідеалістичної філософії" (Г.Костюк), К.Ушинський висунув і обґрунтував новаторське положення про те, що педагогічна психологія має розвиватися як дослідна наука. Практично до 1917 р. у Російській імперії активно діяла наукова школа педагогів-антропологів і психологів, послідовників К.Ушинського, таких як П.Лесгафт, К.Сент-Ілер, М.Демков, В.Бехтерев, О.Нечаєв, П.Каптерев та ін. До цього переліку необхідно додати також імена учених, українців за походженням, О.Лазурського (1874–1917) та І.Сікорського (1842–1919). Про першого з них в історії педагогіки існує усталена

думка як про визначного представника педагогічної психології, першопрохідця у розробці методики природного експерименту і програм дослідження особистості, – про другого – про вченого психіатра, психолога і педагога, засновника вітчизняної дитячої психології, дослідника дітей з відхиленнями у психорозумовому розвитку.

Мета нашої статті – довести, що піонером (принаймні у вітчизняному масштабі) у постановці природного експерименту як методу вивчення дитини був саме І.Сікорський, а О.Лазурському належить першість у науковому обґрунтуванні методики проведення природного експерименту. Покажемо також, що обох учених можна характеризувати як представників педології, яку вважаємо своєю галуззю педагогічної антропології. Зазначені нюанси, на наш погляд, становлять історико-педагогічне питання, яке актуалізується і потребує відповіді у зв'язку з необхідністю постійного дослідження і уточнення дійсної картини розвитку національної історії педагогіки для її адекватної реконструкції.

Педагогічна психологія, або педологія, [1; 3] як складова педагогічної антропології у другій половині ХІХ ст. виокремилася з експериментальної психології, започаткування якої пов'язують з іменами фізиків-дослідників В.Е.Вебера, Г.Фехнера та ін. [15]. У лабораторних умовах за допомогою приладів різної складності вони вивчали насамперед елементарні психофізичні функції: відчуття, чуттєві сприйняття, швидкість простої і складної реакції. У 80-х роках Г.Еббінгауз застосував експеримент під час вивчення більш складних процесів пам'яті, для чого виявилася необхідною розробка певної методики здійснення дослідів. Водночас обраний ученим добір методики не вимагав складних приладів чи допоміжних засобів. Коли розпочалися дослідження ще складніших психічних процесів (увага, мислення, уява), то виявилось: чим вище і складніше досліджуване явище, тим простішим і ближчим до життя має бути застосований метод, що було блискуче підтверджено численними експериментальними розробками А.Біне.

На думку сучасного історика психології М.Ярошевського, новий етап у вивченні психічного розвитку дитини, точніше, дитини дошкільного періоду життя, відкрила книга німецького фізіолога В.Прейера "Душа дитини" (1882), що стала підсумком багаторічних щоденних спостережень її автора за розвитком дитини, які він зафіксував тричі на день [Там само, с. 278]. Таку ж оцінку дослідження В.Прейера у контексті характеристики ефективності і методологічних засад експериментальної психології можна знайти й у С.Рубінштейна [8, с. 64].

Таким чином, тривалі й детально фіксовані спостереження, проведені й опубліковані німецьким ученим, не лише склали цінні багатющі документальні матеріали, а й продемонстрували важливість спостережень не тільки як методу накопичення фактів, а й як способу досягнення вагомих наукових узагальнень. Зокрема, із своїх спостережень В.Прейер зробив важливий висновок про те, що душа немовляти не є "чистою дош-

кою”, яка заповнюється з набуттям нею власного життєвого досвіду (а саме подібний погляд на природу дитини був усталений у той час). Натомість В.Прейер доводив, що “ще до народження дитини білий аркуш її нервово-психічної організації списано вже безліччю неясних, нерозбірливих і невидимих знаків, що є слідами чуттєвих сприймань, які відчували минулі покоління” [7, с. 10]. Клопіткі спостереження дали підстави німецькому досліднику стверджувати, що “спадковість грає у психогенезі (людини – Н.Д.) таку саму важливу роль, як і особистісна діяльність” [Там само].

За сучасними аналітико-теоретичними підходами (Б.Бім-Бад, О.Сухомлинська) до характеристики наукових здобутків попередніх поколінь учених, мета, діяльність і підхід до проблем розвитку дитини, представлені в книжці В.Прейера, підпадають під визначення педологічного дослідження. Ця праця німецького вченого поклала початок систематичному вивченню дітей у європейській науці. З іншого боку, російські науковці Б. Бім-Бад, О.Ільяшенко стверджують, що перші педологічні дослідження в Російській імперії було проведено на початку ХХ ст. М.Румянцевим, І.Сікорським, Г.Россолімо, О.Лазурським, В.Кашенко [1; 3]. Доведемо, що це твердження потребує уточнення.

У 1891 р. саме І.Сікорський переклав російською мовою працю В.Прейера, доповнивши її висновками із власних спостережень за розвитком старшої доньки Лідії, а також дітей із виховного будинку у Санкт-Петербурзі, який Іван Олексійович відвідував як лікар-психіатр (1873–1885) [4, с. 48–49]. Як і видатні вітчизняні вчені В.Бехтерев (у 80-х роках ХІХ ст.) і М.Ланге (у 90-х роках), І.Сікорський вже у 70-х роках активно займався проведенням спостережень за послідовністю виникнення і ускладненням психофізичних проявів дитини.

У вступі до книжки В.Прейера І.Сікорський так пояснював причини, що спонукали тогочасних учених до поглибленого вивчення психіки (душі) дитини: “... найважливіша частина психології, яка стосується періоду дитячого віку, належить до найменш розроблених відділів, і всі основні положення, якими керується педагогія, запозичені з психології дорослої людини. За таких умов будь-який крок уперед у вивченні психології дитинства набуває першочергового значення для науки і мистецтва виховання” [7, с. 1]. Підкреслюючи, що свої спостереження В.Прейер проводив “за методом точних наук”, тобто використовував математичну обробку накопичених даних, І.Сікорський саме у цьому вбачав найбільше досягнення німецького фізіолога.

Аналіз внеску І.Сікорського у розробку психолого-педагогічних досліджень дітей засвідчує, що експериментальні студії він розпочав, зацікавившись питанням стомлювання учнів гімназії у процесі розумової праці. Результати дослідного вивчення проблеми учений виклав у статті “Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку” (1879).

Відповідно до сформульованої вченим гіпотези

про те, що “розумова втома виявляється деякими змінами психомоторної діяльності [дитини]” [12, с. 32], він цілеспрямовано здійснював організований масштабний психолого-педагогічний експеримент, який, на нашу думку, за своїми ознаками підпадає під визначення природного експерименту, що значно пізніше обґрунтував О.Лазурський у доповіді “Про природний експеримент”, виголошеній на І Всеросійському з’їзді з експериментальної педагогіки (1910).

Терміном “природний експеримент” О.Лазурський позначав особливий спосіб психологічного дослідження, який займає проміжне становище між зовнішнім, об’єктивним спостереженням, з одного боку, і лабораторним, штучним експериментом – з іншого [5, с. 403]. Ці проміжні дослідницькі прийоми, наголошував учений, не є чимось абсолютно новим, однак, щоб вони були продуктивними, необхідна їх детальна розробка. Для цього треба цілеспрямовано обирати ті природні для дитини форми проявів її психофізичної діяльності (ігри або їх правила, спосіб читання, гімнастичні вправи), які б давали змогу одержувати дані, найбільш характерні для її індивідуальності. О.Лазурський писав, що коли заздалегідь обрати доцільний вид експериментальної ситуації, то “спостерігач, обравши ту чи ту форму прояву дитини у природних для неї обставинах, буде здатний *застосувати цю форму її чинення як експеримент, тобто з метою викликати у дитини ті чи ті прояви*” [Там само, курсив – О.Л.].

Мета експерименту І.Сікорського полягала у встановленні факту появи змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів, якою вчений обрав письмове мовлення. Доцільність зазначеного підходу до з’ясування обраної проблеми І.Сікорський обґрунтовував тим, що психомоторні рухи тісно пов’язані з процесами, які відбуваються у свідомості, подібно до того, як міміка і жести споріднені з почуттями [12, с. 32].

Обравши за точку відліку для реалізації дослідження письмове мовлення, І.Сікорський пояснив цей вибір наступним чином: по-перше, залишається матеріальна пам’ятка виконаної роботи, по-друге, письмове вираження *слова* дає змогу зробити його аналіз [Там само, с. 33]. Ще однією умовою, накладеною вченим на хід експерименту, став добір виду мовленнєвої роботи, запропонованої для виконання дітям, а саме: диктант рідною мовою як найменш стомлювальний вид навчальної діяльності, як вправа, що вимагає, на думку дослідника, “найменшого напруження розумових здібностей”. Водночас слід наголосити, що саме письмове мовлення Іван Олексійович тлумачив як складний психофізичний акт, що складається з трьох окремих актів, які виникають один за одним: слухання того, що диктують (виникнення слухових і зорових образів); відтворення почутого подумки (мислення подумки); перетворення “мисленого подумки” у графічне зображення, власне, в акт писання [Там само, с. 36]. У кожному з цих актів, пояснював учений, дитина може припуститися

помилки: у першому акті це набуде значення недочутого або недобаченого, у другому – виявиться як порушення звукового складу написаного слова, у третьому – слугуватиме приводом до помилкового написання букви. Не беручи до уваги помилки першого акту як несуттєві для розглядуваної проблеми, вчений надав значення хибам другого і третього актів, які відповідно назвав фонетичними і графічними. Саме вони, на його думку, становлять основну кількість неточностей в учнівських письмових роботах.

Наступним продуманим кроком ученого у проведенні експерименту було рішення про проведення двох диктантів, один із яких відбувався б до початку уроків, а другий – о третій годині дня. Щодо оціночної кваліфікації помилок, які фіксувалися в учнівських роботах, то до уваги бралися лише ті помилки, які прийнято вважати “описками”, мимовільними огріхами, тобто які залежать не від незнання або неуважності, а від “інших причин, зовсім невідомих”. У статті І.Сікорський наголосив, що граматичні помилки, які відображають ступінь грамотності або засвоєння правил, “неможливо виміряти” [Там само, с. 34].

В експерименті взяли участь учні гімназії з першого до шостого класу, причому переважна більшість молодших класів складалася з трьох відділень, 4–5-х класів – з двох відділень, а 6-й мав одне відділення. З тексту постає, що у молодших класах І.Сікорський провів по два диктанти зранку і по два – після уроків. Загалом для вивчення питання він розглянув 1500 робіт, що становило 18 друкованих аркушів, кожен з яких містив близько 40000 букв [Там само, с. 33]. Результати вимірювань було подано в таблиці, кожне число якої представляло середнє арифметичне значення кількості описок із розрахунку, що за одиницю відліку прийняли 100 літер тексту і 100 учнів.

Проаналізувавши сукупність описок, зроблених учнями у диктантах, І.Сікорський обґрунтував класифікацію таких помилок: 1) описки фонетичні (“артикуляторні”), які підподіляються ще на 5 підгруп залежно від виду; 2) описки графічні, що стосуються хиб у зображенні звуків (наприклад, коли у букві “ш” учень пише чотири вертикальні лінії); 3) описки психічні, до яких віднесено пропуск слова, заміна одного слова іншим, близьким за змістом, а також словом, яке не є аналоговим; 4) описки, які неможливо чітко визначити [Там само, с. 37–38].

Розподіл помилок за їх характером дав підстави І.Сікорському зробити висновок, що найпоширенішими серед описок (73% від ста описок) є фонетичні, серед яких, у свою чергу, найчастіше зустрічаються заміни і пропуски букв (67,5%), а подвоєння і переміщення становлять тільки 5,5%. На графічні, психічні і невизначені описки припадало відповідно 11%, 6,5%, 8,5%. Коли вчений порівняв результати і характер описок у дошкільній і позаурочній час, то з’ясував, що, окрім факту збільшення усіх без виключення видів описок, змін, пов’язаних з їх

характером, не спостерігалось.

Загальний висновок ученого полягав у тому, що позаурочний диктант, порівняно з вранішнім, показав збільшення описок, у середньому, на 33%. Таке зниження точності письмової роботи, підсумував учений, “прямо пов’язане зі зменшенням здатності розрізняти малі психофізичні розбіжності, із послабленням гостроти пам’яті і з появою психічного роздратування (подроздрознення), що вказує на явище стомлення нервово-психічного механізму” [Там само, с. 42].

Стислий опис проведеного І.Сікорським досліджу засвідчує, що він першим серед вітчизняних науковців провів (не пізніше 1878 р.) подібний експеримент з педагогічної психології і оприлюднив його результати, чим:

- по-перше, зробив внесок у розвиток цієї галузі знань;
- по-друге, порушив важливе і не вивчене на той час педагогікою питання дитячої стомлюваності, яке у подальшому почало широко досліджуватися;
- по-третє, застосував математичний апарат для здобуття висновків, чим довів підготовленість дослідів і його ґрунтовність та фактично представив модель здійснення подібних досліджень;
- по-четверте, реалізував свій дослід саме у формі природного експерименту.

Крім того, вважаємо, що спосіб і методика вивчення І.Сікорським проблемного педагогічного питання не втратили значущості, сприймаються абсолютно сучасно і можуть бути актуалізовані. Доречно зазначити, що комплекс використаних ученим прийомів повністю узгоджується з висновком, який у 1910 р. зробив О.Лазурський, а саме: описані прийоми “мають порівняно з простим спостереженням безперечну перевагу і застосовані у тій сфері, яка мало придатна лабораторному експерименту” [5, с. 409], тобто є прикладом успішно проведеного природного експерименту.

Дослідження І.Сікорського викликало зацікавлення насамперед серед зарубіжних науковців, його стаття була перекладена французькою мовою для бельгійського видання з питань гігієни “*Anneules d’hygiene publique eu Belgique*” (1879), а також надрукована англійською мовою у фаховому часописі “Журнал з виховання” (“*The Journal of Education*”, 1880) [2].

У 70–80-х роках ХІХ ст. І.Сікорський провів ще ряд психолого-педагогічних спостережень, пов’язаних із з’ясуванням генези відхилень у поведінковій сфері школярів, що виявлялися у ході навчально-виховної роботи і були пов’язані з неспроможністю засвоювати програмовий матеріал або адаптуватися до умов навчального закладу. Вивчення особових справ, щоденних нотатків вихователів і їхніх думок про учнів доповнило методику спостереження власне за дітьми. На основі сукупності матеріалів учений дійшов важливих висновків про те, що часом у дітей виникають відхилення у поведінці через психолого-фізичні особливості індивідуального розвитку, які можуть бути кореговані педагогічними засобами. Це наукове узагальнення відзначалося новизною і сприяло розвитку вітчизняної

педагогічної психології. Водночас, спираючись на ці наукові спостереження, І.Сікорський разом із доньками-послідовницями створив у 1903 р. у Києві перший на українських землях – приватний навчальний заклад нового типу –

Лікарсько-педагогічний інститут, метою якого було сприяння розумовому, фізичному розвитку “важких у педагогічному сенсі” дітей різних типів та їхньому “моральному виправленню” [11]. Отже,

факти і закономірності індивідуального і групового розвитку дітей, виявлені ученим, заклали фундамент для практичної реалізації ефективного виховання в умовах новаторського педагогічного закладу.

Підсумовуючи, зазначимо, що, на наш погляд, у переліку імен вітчизняних експериментаторів-педологів на першому місці має стояти прізвище І.Сікорського, який першим спромігся поєднати успіхи психології, фізіології, медицини, гігієни з потребами педагогіки. І саме йому належить оприлюднене започаткування здійснення такої методики педологічних досліджень, як природний експеримент.

Література

1. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология : [курс лекций] / Б. Бим-Бад. — М. : Логос, 2002. — 177 с.
2. Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. — Киев : Литотипография Т-ва И.Н.Кушнерев и К, 1906. — 57 с.
3. Ильяшенко Е. Г. Развитие антрополого-педагогических идей в России в конце XIX – первой половине 80-х гг. XX в. / Е. Г. Ильяшенко // Вестник Университета РАО. — М., 2002. — №1 (19). — С. 104—155.
4. Лаврова О. В. До питання авторства книги І.О.Сікорського “Душа дитини” / О. В. Лаврова // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 47—51.
5. Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте / О. Ф. Лазурский // Избранные труды по психологии. — М. : Наука, 1997. — С. 403—411.
6. Максакова В. И. Педагогическая антропология : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Максакова. — [2-е изд.]. — М. : Издат. центр “Академия”, 2004. — 208 с.
7. Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В.Прейер ; перевод с нем., редакция и предисловие профессора И. А. Сикорского]. — СПб. : Издание А.Е.Рябченко, типография А. С. Суворина, 1891. — 207 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2007. — 713 с.
9. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. — СПб. : Издание А. Е. Рябченко, типография А. С. Суворина, 1884. — 203 с.
10. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении / И. А. Сикорский // Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. — К. : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. Кн. 2. — 1899. — С. 169—181.
11. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. — [2-е изд., доп.]. — К. : Литотипогр. Товарищества И. Н. Кушнарев и К, 1904. — 44 с.
12. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста

УДК 378:17.022.1

Історико-філософський аналіз аксіологічної парадигми як основи аксіопедагогіки

Пелех Ю.В.

У статті показано взаємозв'язок аксіології як спеціального розділу філософської науки та педагогіки, досліджено закономірності розвитку ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя у працях видатних учених-педагогів XIX – початку XX ст.

Ключові слова: цінності, аксіологія, аксіопедагогіка, ціннісно-сислова сфера особистості.

В статье показано взаимосвязь аксиологии как специального раздела философской науки и педагогики, исследованы закономерности развития ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя в работах выдающихся ученых-педагогов XIX – начала XX века.

Ключевые слова: ценности, аксиология, аксиопедагогика, ценностно-смысловая сфера личности

In the article the interrelation of axiology as a special section of philosophical science and pedagogy is illustrated, the mechanism of development of value-purport sphere of perspective teacher personality in the works of famous scientists and teachers of XIX – the beginning of XX are analysed.

Key words: values, axiology, axiopedagogy, value and purport sphere of personality.

Постановка проблеми. Філософія та педагогіка завжди були міцно пов'язані та здійснювали взаємний вплив як на практиці, так і в теорії. Причому взаємодія та вплив були обопільні: багато філософів були одночасно видатними педагогами, а педагоги розробляли філософські проблеми, а не тільки педагогічні теорії. Зрештою, в багатьох мислителів можна зустріти думку, що саме педагогіка є практичним полем реалізації філософських ідей, і одночасно вони вказували на значні теоретичні можливості педагогіки при розгляді цілої низки філософських проблем.

Зокрема, як вказують В.Андрущенко та В.Лутай, найважливіші функції освіти – це навчання і виховання у їх безперервній взаємодії. Таким чином, мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би якнайкраще поєднував її професійну діяльність із тими загальними світоглядними цінностями, які закладені в основу даної системи. Але оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу світогляду і його подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем [4].

Час, у який нам випало жити, прийнято вважати

часом глобальних проблем. І саме ці проблеми, що за своїм змістом є доволі різноплановими (від економічних до екологічних), змусили науковців та філософів, зрештою, звернутися до фундаментальної проблеми нашого часу – духовного світу сучасної людини. Фактично сьогодні можна говорити про своєрідний Ренесанс теорії цінностей, що спричинено новими соціальними та науково-технічними реаліями дійсності. Тим більше це актуально у контексті осмислення теоретико-методичних засад формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Таким чином, перед нами постає завдання аналізу теорії та методології аксіологічного знання.

Отже, на сьогодні сформувалося уявлення про зміст поняття “аксіологія” як теорію цінностей, розділ філософії. Аксіологія сьогодні вивчає питання, пов'язані з природою цінностей, їх місце у реальності і структуру ціннісного світу, тобто зв'язок різних цінностей між собою, із соціальними і культурними чинниками і структурою особи. Проте, будучи однією з фундаментальних проблем для всього гуманітарного і соціально-наукового пізнання, аналіз цінностей входить як аксіологічна компонента не лише у філософію, але й у багато соціологічних, психологічних, етнологічних та інших концепцій. У педагогічному контексті аксіологія постає як наука про цінності освіти, у

якій представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості.

Сьогодні у вітчизняній педагогічній науці вживається термін “аксіопедагогіка”, введений нами у науковий обіг чи не вперше. Запровадження цього терміна пов’язано з відкриттям на базі Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука (м.Рівне) наукової лабораторії з проблем аксіопедагогіки, яку очолює автор статті.

Аналіз останніх досліджень. У XIX столітті починається активне філософське осмислення освітніх парадигм у межах Російської імперії. Але при цьому необхідно відзначити, що в дореволюційний період питанням філософського базису педагогічного досвіду займалися, в основному, історики педагогіки. На рубежі XIX і XX ст. були створені фундаментальні праці, що дали початок дослідженням у вказаній галузі. Серед відомих дослідників з цієї проблеми варто вказати В.М.Бехтерева, П.П.Блонського, Є.К.Грунського, Д.Д.Семенова, Н.Є.Румянцева, Н.В.Тулубова, В.І.Чернишова та інших учених.

Мета статті: показати взаємозв’язок аксіології як спеціального розділу філософської науки та педагогіки, дослідити закономірності розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя у працях видатних учених-педагогів XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. У другій половині XIX ст. з’являються дослідження, зосереджені на персональній характеристиці педагогічної творчості (а саме її філософському підґрунті) праць видатних російських педагогів М.Пирогова, Д.Ушинського, Л.Толстого. Особливу групу становлять роботи самих філософів-педагогів. Прикладом історико-філософських наукових розвідок другої половини XIX – початку XX ст. є твори М.Пирогова (“Питання життя”, “Бути або здаватися”), К.Ушинського (“Людина як предмет виховання”, “Праця в її психологічному і виховному значенні”), Л.Толстого (“Про народну освіту”, “Виховання і освіта”, “Прогрес і визначення освіти”), П.Юркевича (“Читання про виховання”, “Курс загальної педагогіки з додатками”), К.Вентцеля (“Етика і педагогіка творчої особи: Проблема моральності виховання в світлі теорії вільного і гармонійного розвитку життя і свідомості”), С.Гессена (“Основи педагогіки: вступ у прикладну філософію”, “Світогляд і освіта”).

Так, власний життєвий досвід (особистий та професійний) привів Памфіла Юркевича до думки про особливий соціальний статус педагога. В центрі уваги мислителя, зацікавленого освітньо-виховною проблематикою і з огляду своєї професії, і з огляду історичних обставин (в епоху олександрівських реформ Росія переживала “педагогічний бум”), опинилася саме педагогіка як окрема галузь знань, що перебувала на стадії становлення.

Як представник духовно-академічної школи, П.Юркевич уважав головним пріоритетом освіти (а

відтак, і головним завданням освітянина) духовний розвиток особистості в процесі творчої діяльності, в якій за домінування суб’єкт-суб’єктних виховних відносин повинна виникати гармонія психологічної (відчутної, формальної) і моральної свободи, що знаходить своє вираження у здатності до самоствердження і самовдосконалення. Подібний підхід зумовлював певне бачення специфіки педагогічного знання і методологічних принципів педагогічного мислення. Як відзначає С.Л.Кузьміна [7; 8], по-перше, спираючись на своє вчення про ідеї, П.Юркевич визначав статус педагогіки як самостійний, оскільки очевидним є існування ідеї виховання, найповніше вираженої в християнстві. По-друге, безперечною очевидністю для мислителя було те, що педагогіка живиться не лише християнським ученням, а й досвідом певної національної традиції виховання, яка своєрідно втілює педагогічну ідею в життя. Крім того, джерело педагогічного знання складають і факти “евристичних” наук. Таким чином, педагогічне мислення і в теорії, і в практиці, за П.Юркевичем, як погодження дійсного (того, що є) і належного (того, що повинно бути) потребує використання філософських методів і виступає з’єднувальним елементом у системі філософських знань між метафізикою та етикою. Відтак розробка педагогічних теорій має підпорядковуватися трьом принципам відповідності виховання та освіти: природі дитини, культурі (дійсне) та ідеалу (належне) [8].

Характерною особливістю вітчизняної педагогіки кінця XIX – початку XX століття був процес інтенсивного розвитку теорії виховання, надання їй самостійного статусу в межах педагогічної науки. Епіцентром гострих дискусій та ідейної боротьби на рубежі XIX і XX століть стає проблема людини і шляхи її виховання. Безумовно, центральним питанням різноманітних науково-педагогічних течій було питання про виховний ідеал, мету і сутність виховання, його завдання, що обумовлювало розробку інших його аспектів: шляхів, змісту, форм і засобів. Теоретичне обґрунтування сутності та змісту цих провідних педагогічних категорій стало першоосновою і для розв’язання проблеми виховання вчителя як духовно розвиненої особистості.

Дослідження педагогічної теорії кінця XIX – початку XX століття дає змогу визначити певні аспекти у її складі. Наприклад, православна (теологічна) традиція наголошувала на значенні абсолютних цінностей, життя з Богом – педагог-християнин (М.Олесницький, П.Юркевич, М.Рубінштейн); гуманістична традиція у складі духовності особистості виділяє такі цінності, як любов, доброта, милосердя, повага, віра у дітей, глибоке знання та прийняття їх внутрішнього духовного світу – педагог-гуманіст (К.Ушинський, М.Пирогов, М.Корф, П.Каптерев, В.Стоюнін, С.Миропольський, М.Демков); еволюційна педагогіка пропонувала ідею розвитку та вдосконалення духовності особистості (В.Вахтеров); вільне виховання на перше місце висувало свободу, самоактуалізацію, творчість

– педагог-творець (К.Вентцель); національне виховання – національна свідомість, опанування національною культурою (М.Драгоманов, М.Грушевський, Б.Грінченко, Я.Чепіга, С.Русова) [10].

Зауважимо, що на формування уявлень та поглядів представників педагогічної думки на проблему духовності особистості вчителя вплинули такі чинники: гуманістичні та християнські цінності; кращий досвід професійних навчальних закладів і народних шкіл; події соціально-культурного та політичного життя досліджуваного періоду; громадська позиція, світогляд, переконання, особиста релігійність самих педагогів, їх життєвий досвід і невтомна творча праця.

Зокрема, особливу роль у розвитку педагогічної теорії відіграв видатний педагог К.Ушинський (1823–1871). У його педагогічній системі визначальним є вчення про мету виховання, що формулюється як підготовка людини до життя і праці, як формування в неї почуття обов'язку перед народом. Ушинський відстоював думку, що кожен народ має право навчатися рідною мовою. Він створив цілісну дидактичну систему, визначив шляхи і засоби розвивального навчання, збагатив принципи навчання.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки і розв'язання практичних завдань виховання зробив видатний український педагог А.Макаренко (1888–1939). Він розробив і втілював у практику принципи створення й педагогічного керівництва дитячим колективом, методика трудового виховання, виховання в дусі свідомої дисципліни. Чимало зробив Макаренко і для розвитку теорії сімейного виховання.

Ще один видатний український педагог В.Сухомлинський (1918–1970) досліджував проблеми теорії та методики виховання дітей у школі й сім'ї, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності. Його перу належать наукові й публіцистичні праці, в яких він ділиться власним досвідом, педагогічними роздумами.

У творенні української національної педагогіки важливу роль відіграє педагогічна спадщина Г.Ващенка (1878–1967). У відомій праці “Виховний ідеал” він усебічно аналізує проблему формування виховного ідеалу в українській національній школі, що, безперечно, сприяє теоретичним пошукам сучасної української педагогіки і практичній діяльності школи з формування підростаючого покоління незалежної України. Цінним для теорії та практики навчання в сучасній школі є його підручник для педагогів “Загальні методи навчання”. У ньому детально проаналізовано філософсько-психологічні засади навчально-пізнавальної діяльності учнів, принципи і методи навчання, шляхи активізації учнів у процесі застосування різних методів навчання.

Дослідники педагогічних ідей видатних педагогів кінця XIX – початку XX століття вказують на характерне для всіх учених цього періоду переконання, що виховання духовності не може бути суто механічним, тим більше насильницьким, формальним. Підходи до цього надзвичайно

глибинного та навіть інтимного процесу за визначенням не можуть бути легковажними, протистими у виконанні. Втім, зусилля того варті. Адже особистісний духовний авторитет викладача відіграє вирішальну роль, особливо коли мова йде про гуманітарну освіту. До того ж у формах навчально-виховної роботи вищої школи (консультації, іспити, індивідуальні заняття, спільні дослідження) складаються сприятливі умови для розкриття внутрішнього світу особистості викладача і студента, взаємного впливу, діалогу, допомоги, вдосконалення і самовдосконалення.

Між тим за радянських часів історія вітчизняної філософської і педагогічної думки визначалася орієнтацією мислителів на “прогресивну матеріалістичну філософію”. Тому розгляд взаємозв'язку філософії і педагогіки був представлений іменами таких мислителів, як В.Белінський, О.Герцен, М.Добролюбов, М.Шелгунов. Щоправда, з часом згадуються такі імена, як Л.Толстой, М.Пірогов, К.Ушинський.

Ситуація починає докорінним чином змінюватися з 90-х років. XX ст. Поступово видають праці педагогів і філософів-ідеалістів: твори П.Юркевича, П.Блонського, З.Гессена, К.Вентцеля, В.Зеньковського.

Те, що тема філософських підстав педагогічних теорій викликає жвавий відгук, демонструє і факт наукових досліджень, присвячених виявленню педагогічного контексту у філософських, культурологічних і соціологічних теоріях XX ст. Особливий інтерес представляють наукові форуми, дослідження, присвячені сучасному стану вітчизняної педагогіки і філософії, в яких проводяться паралелі між сучасністю і традиціями, встановлюється філософська підстава педагогічних ідей, особливо в царині їх ціннісного осмислення.

Проголошення суверенної української держави дало поштовх розвитку педагогічної творчості, активізувало наукові пошуки щодо розвитку української національної системи освіти. У сучасній вищій школі України приділяється значна увага розвитку вітчизняної філософії і педагогіки, їх взаємовпливу. Виникають нові типи навчальних закладів, авторські школи, досвід роботи яких потребує вивчення та обґрунтування. Це надихнуло науково-педагогічну громадськість на створення власного науково-педагогічного центру. У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямована на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти з урахуванням реалій сучасного життя і перспектив соціально-економічного розвитку нашої держави. Науковцями АПН України обґрунтовано головні принципи системи безперервної освіти, розроблено державні стандарти на всіх її етапах, структуру й основні параметри змісту освіти. Окрема увага приділяється проблемі формування особистості вчителя, зокрема філософському осмисленню можливих шляхів нового теоретико-концептуального та психолого-педагогічного наповнення, так би мовити, “внутрішньо-ціннісного простору”

сучасного професійного педагога.

Зокрема, значна увага приділяється цій проблематиці в працях В.Андрущенко [1–6]. Науковець у своїх дослідженнях передусім приділяє увагу становленню високоосвіченої гармонійної особистості вчителя, який мав би стати віддзеркаленням інтелектуального потенціалу українського суспільства. Розглядаючи освітні процеси кризь призму глобалізації, що формує “людину ірраціональну” замість “людини розумної”, В.Андрущенко послідовно обстоює ідею необхідності якісно нової підготовки вчителя, викладача, вихователя, забезпечення науково-методичного комплексу. Вчений підкреслює: “Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, вчитель повинен формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об’єкта соціальних впливів, а й їх активного суб’єкта” [5, с. 13]. Науковець наполягає на тому, що сучасна вища освіта має сформувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також володів новітніми інформаційними технологіями та освоїв ази екологічної освіти. В центрі світогляду вчителя, вважає В.Андрущенко, має стояти людина в усіх її громадських та індивідуальних виявах.

Співзвучними цій позиції є міркування Є.Шейніної та Є.Смотрицького [11]. На переконання науковців, саме завдання формування в учневі сучасної особистості як суб’єкта культури, який несе в собі активне творче начало, зумовлює вимоги, що висуваються до постаті вчителя. При цьому дослідники відзначають, що сучасному вчителю доводиться працювати в умовах глобалізації, стрімкої технологічної, соціальної, культурної динаміки і гострого конфлікту між природою і суспільством. Утім, вважають Є.Шейніна та Є.Смотрицький, вихід є, якщо виходити з філософського постулату: “Вчитель – це покликання, вчителювання – це служіння, а не робота”.

Отже, ідеальний учитель – це такий, для якого вчителювання – сенс життя. З іншого боку, ідеальний учитель – це та людина, яка визначає потрібний момент і дає поштовх до розвитку, це

той, хто пробуджує сплячого, хто змушує бути уважним, активним, живим. Ідеального вчителя цікавить процес формування душі дитини, її духовного образу. Ідеальний вчитель задає напрям розвитку, але враховує властивості дитини. Він налаштовує вихованців на довге і важке, але творче життя, а не на хвилиний феєрверк. І зрештою, науковці наголошують, що як у краплині роси відбивається весь світ, так у вчителюванні повинна відбиватися глибинна культура. Кожен учитель повинен нести у собі усе багатство культури, і лише тоді він отримує право стати зразком, матрицею, передавачем “естафети знань, культури” [11].

Таким чином, ми можемо констатувати, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії принципового значення набула увага до особистості вчителя, викладача як основного провідника значущих для суспільства цінностей – знань. Причому нині зростає вагомість позиції вчителя у суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формуються цінності громадянського суспільства, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Висновки. Дослідження поглядів і думок видатних вітчизняних теоретиків і практиків кінця XIX – початку XX століття дає підстави стверджувати, що духовність особистості вчителя виявляється як: 1) взаємоповага учнів та вчителів, духовне взаєморозуміння та співчуття; 2) педагогічний оптимізм, безумовна віра у духовний, фізичний, інтелектуальний потенціал дитини і здатність допомогти його реалізувати; 3) готовність щиро захоплюватися досягненнями учнів, колег, батьків; 4) уміння бачити результати своєї душевної праці в думках, вчинках, емоціях, життєвих смислах і досягненнях своїх учнів; 5) здатність до подиву, радості, відкритості почуттів; 6) професійна незаспокоєність, професійна совість (злиття власне людського і професійного), професійна гідність (розуміння важливості своєї праці, розвинена адекватна самооцінка); 7) інтелігентність (здатність до активної розумової праці, духовних пошуків) [9].

Таким чином, вищенаведений матеріал також дає підстави стверджувати, що ідеальний образ сучасного вчителя бере свій початок ще в роздумах класичних філософів. Упродовж історії філософії, що тісно переплетена з розвитком

педагогічної теорії, уявлення про вчителя зазнавали певних трансформацій, і в сучасній філософії постать учителя характеризується як яскрава, самобутня, творча, не позбавлена харизматичності особистість, здатна відчувати проблеми і суперечності життя і пропустити через свою індивідуальність, через своє життя, особистість, яка є носієм життєвих цінностей і зразків професійної поведінки.

Водночас інтегративним стрижнем професіонала-педагога є сформована висока педагогічна культура, що дозволяє особистості самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісний зміст в освіті та усвідомити його на ціннісно-смысловому рівні. Фактично ступінь самореалізації педагога, ефективність його роботи безпосередньо залежать від рівня професійно-педагогічної культури як ціннісного еталону, що лежить в основі науки майбутнього – аксіопедагогіки.

Література

1. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2007. — № 1. — С. 5—10.
2. Андрущенко В. Освіта в діалозі цивілізацій: зростання комунікативної функції / В. Андрущенко // Освіта і управління : [науково-практичний журнал]. — 2005. — Т. 8, № 1. — С. 18—19.

3. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В. Андрущенко // Педагогічна газета. — 2000. — № 12. — С. 1—2.
4. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки АН ВШ України. — К., 2004. Вип. 6. — 2004. — С. 59—71.
5. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації / В. П. Андрущенко // Дзеркало тижня. — 2002. — 26 січня. — С. 13.
6. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : [статті, нариси, інтерв'ю] / В. П. Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 738 с.
7. Кузьміна С. Л. ХІХ век: наука и религия в искусстве воспитания / С. Л. Кузьміна // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 76—81.
8. Кузьміна С. Л. П.Д.Юркевич про сутність освіти / С. Л. Кузьміна// Київські обрії : [історико-філософські нариси]. — К. : Стило, 1997. — С. 258—266.
9. Черніков С. Я. Витоки й передумови духовного виховання особистості в теорії і практиці вітчизняної педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття / С. Я. Черніков // Теорія та практика андрогогіки в Україні : зб. тез за матеріалами науково-практичної конференції, Луганськ, 20 вересня 2002 року / [ред. кол. : Е. М. Хриков та ін.]. — Луганськ : ЛДПУ імені Тараса Шевченка, 2003. — С. 78—80.
10. Черніков С. Я. Проблема формування духовності особистості вчителя у творчості діячів вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – початок ХХ століття) / С. Я. Черніков // Теоретичні питання культури,

УДК 37(09)(477)

Антропологізм як провідний принцип педагогіки К.Ушинського

Ваховський Л.Ц.

У статті аналізуються антропологічні аспекти педагогіки К.Ушинського. Розглянуто сутність антропологізму, фізіологічні та психологічні характеристики людини як предмета виховання, показано значення педагогічної антропології К.Ушинського для сучасної педагогіки.

Ключові слова: К.Ушинський, антропологізм, педагогічна антропологія.

В статье анализируются антропологические аспекты педагогики К.Ушинского. Рассмотрена сущность антропологизма, физиологические и психологические характеристики человека как предмета воспитания, показано значение педагогической антропологии К.Ушинского для современной педагогики.

Ключевые слова: К.Ушинский, антропологизм, педагогическая антропология.

Anthropological aspects of Ushynsky's pedagogy are analyzed in the article. The author examines the essence of anthropologic approach, physiological and psychological characteristics of a human being as a subject of education, shows significance of pedagogical anthropology of K. Ushynsky for modern

pedagogy

Key words: K.Ushynskiy, pedagogical anthropology, human being as a subject of education.

В останнє десятир'яччя у вітчизняній педагогіці спостерігається посилення інтересу до антропологічної проблематики. Це пов'язано зі зміною методологічних орієнтирів у педагогічній теорії та практиці, намаганням подолати традиції радянської педагогіки, яку не без підстав вважають "бездітною". Гуманізація освітньої діяльності, яка є провідним напрямом її розвитку в XXI ст., потребує опори на принцип антропологізму – основоположну ідею про людину як суб'єкт навчально-виховного процесу й суспільних відносин, як складну систему, "яка розвивається за внутрішніми й зовнішніми законами" [1, с. 7]. Це призвело до широкого застосування антропологічного підходу в освіті, який передбачає системне використання даних усіх наук про людину і їх урахування при побудові й здійсненні педагогічного процесу, а також до формування особливої наукової галузі – педагогічної антропології.

У сучасній науковій літературі існують різні точки зору стосовно призначення цієї наукової дисципліни. В.Максакова вважає, що педагогічна антропологія відіграє роль інтегрованого знання

про дитину як цілісну істоту, яка є повноправним учасником виховного процесу [2, с. 16]. Відомий російський дослідник Б.Бім-Бад розглядає педагогічну антропологію як людинознавство, що слугує вихованню та навчанню людей [3, с. 13]. Різні позиції щодо визначення поняття "педагогічна антропологія" узагальнив І.Аносов, який дійшов висновку, що ця наукова дисципліна дійсно інтегрує знання про людину, але форми синтезованого антропологічного знання та способи його отримання еволюційно змінюються [1, с. 78–79].

В умовах певної невизначеності доцільно звернутися до історичного досвіду, до творчого спадку видатних педагогів минулого, які наполягали на використанні в педагогічній теорії та практиці наукових знань про людину як предмет виховання.

Педагогічна антропологія як самостійна галузь педагогічного знання сформувалась у 60-х роках XIX ст. Одним із її засновників був відомий німецький учений Карл Шмідт (1819–1864), який одержав визнання в Європі саме як педагог-антрополог. У своїх роботах "Лист до матері про фізичне та душевне виховання дітей" (1858), "Гімназична педагогіка" (1859), "Історія виховання та навчання" (1860), фундаментальному виданні "Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben" він доводив,

що педагогічна наука повинна стати прикладною антропологією.

У той же самий час проблеми педагогічної антропології всебічно досліджував фундатор вітчизняної наукової педагогіки Костянтин Ушинський (1824–1870), якого теж є підстави вважати одним із основоположників цього наукового напрямку. Принцип антропологізму видатний педагог зміг зафіксувати у стислому, але змістовному визначенні: “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її теж в усіх відношеннях” [4, с. 22–23].

Саме для того, щоб допомогти вчителю пізнати людину “в усіх відношеннях”, К.Ушинський багато років працював над фундаментальним твором “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”. Він глибоко розумів, що педагогові неможливо дати якісь універсальні правила виховання, що допоможуть в усіх випадках життя. Важливо допомогти йому пізнати реальні психофізичні й психічні закономірності людини, щоб він зміг у кожній конкретній ситуації прийняти необхідне рішення про адекватну педагогічну дію.

Структура “Педагогічної антропології” відображала загальне уявлення видатного педагога про людину й містила: а) фізіологічні, психологічні характеристики людини, її духовні особливості, які складають “індивідуальну антропологію”; б) соціальні характеристики, вивчення яких, як підкреслює сам Ушинський, вимагає ще більшої праці, для якої в нас не вистачає ні сил, ні знань [Там само, с. 53–55]. Про те ж саме видатний педагог говорить іншими словами й виділяє “фізичну й душевну природу людини”, а також “обставини, що її оточують” (соціальну природу).

У передмові до “Педагогічної антропології”, яка була своєрідним методологічним обґрунтуванням педагогіки, К.Ушинський розглядає проблему цілей виховної діяльності. Він усвідомлював, що визначити мету мистецтва виховання надзвичайно складно, але це не означає, що в педагогіці необхідно відмовитися від цілепокладання. “Що б ви сказали про архітектора, – зауважує Костянтин Дмитрович, – якби, закладаючи нову будівлю, він не зміг би відповісти на запитання, що він хоче побудувати?” Видатний педагог упевнений, що ми маємо всі підстави спросити у вихователя, якому ввіряємо чисті й вразливі душі дітей, “яку мету він буде реалізовувати в своїй діяльності й вимагати на це питання ясної й категоричної відповіді” [Там само, с. 19].

Разом із тим К.Ушинський розумів, як складно чітко й однозначно визначити мету виховання. Він критикує точки зору з цього приводу, які існували на той час у зарубіжній педагогіці, а саме: зробити людину досконалою, виховувати відповідно до природи, забезпечити досягнення людиною щастя. Подібні визначення виховної мети, на думку педагога, є абстрактними й не мають практичної значущості.

Ми дійшли висновку, що ґрунтовної й однозначної позиції стосовно мети виховання у К.Ушинського також не було. Він лише наголошував

на необхідності розвитку характеру: “Важливіше й корисніше ... було б відкриття засобів для формування в людині такого характеру, який зміг би протистояти напорові випадковості життя, рятував би людину від його шкідливого й розтліваючого впливу і давав би їй можливість добувати звідусіль тільки добрі результати” [Там само, с. 27]. Педагог усвідомлював, що його зауваження є попередніми й далеко не повними.

Усе ж ми наважимося припустити, що К.Ушинський мав позитивістське уявлення про мету виховання. Він виходив з того, що виховна діяльність повинна відповідати закономірностям фізичного, психічного й соціального розвитку людини, які вивчаються антропологічними науками. Саме об’єктивні наукові знання про людину є єдиною підставою для певної нормативності в педагогіці. Інакше кажучи, наукова концепція людини як предмета виховання є своєрідним ідеалом і виконує функцію орієнтира для виховного процесу.

Більш зрозумілим для К.Ушинського було питання про засоби виховання, у вирішенні якого наука може дати значно більше, ніж при цілепокладанні. Для педагогіки такими науками, з яких вона може взяти знання про засоби, необхідні для досягнення цілей, є антропологічні науки, що містять факти про властивості предмета виховання. До антропологічних наук К.Ушинський відносив анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, політекономію, історію. Із зазначеного кола наук головне значення надавав фізіології й психології. Тільки знання наукових основ педагогіки дає можливість творчо розв’язувати складні проблеми формування людини. Без цього виховання можна порівняти з пустоцвітом, із знахарством у медицині.

Перший том “Педагогічної антропології” містить фізіологічну частину, основою якої є положення про те, що людина своїм корінням нерозривно пов’язана з усім біологічним світом. Організм людини, як і рослинний організм, існує завдяки процесам живлення й розмноження. Проте людина має такі властивості, які відрізняють її від попереднього ступеня розвитку життя. Людському організму, як і організму тварини, властиве відчуття, в основі якого лежить діяльність нервової системи. К.Ушинський виділяє три характерні риси нервової системи:

- а) надзвичайна чутливість до різноманітних впливів навколишнього світу;
- б) спроможність до рефлексії;
- в) спроможність засвоювати звички [Там само, с. 268].

Нервова діяльність, яка надзвичайно ускладнилась у процесі еволюції, є основою психічної діяльності (за термінологією К.Ушинського – діяльністю душі). Саме нервовий організм, на думку педагога, є єдиним посередником між навколишнім світом і душею. Зауважимо, що К.Ушинський відверто схиляється до сенсуалізму, підкреслюючи, що душа не відчуває нічого, окрім різноманітних впливів нервового організму, який, у свою чергу, отримує їх від навколишнього світу.

Душа спроможна до самоспостереження, яке ґрунтується на вродженій схильності усвідомлювати й пам'ятати свої стани. З методу самоспостереження й починається психологічна наука.

К.Ушинський приділяв значну увагу системі викладу психологічних явищ. На його думку, існує щонайменше дві системи: догматична й аналітична. Догматична система, до якої схиляються німецькі психологи, передбачає вибір певної теорії організації душевних явищ, на основі якої пояснюються конкретні психічні процеси. Аналітична система, яку використовують переважно англійські вчені, не спирається на теорію, що передує аналізу. Психічні явища аналізуються одне за одним, у довільному порядку, який є найбільш зручним для того чи іншого дослідника. К.Ушинський намагався синтезувати ці підходи і дотримуватися "золотої середини" – здійснював аналіз теорії, де це можливо, і аналіз гіпотези, де це є необхідним і неминучим. Інакше кажучи, видатний педагог надавав перевагу такому варіанту викладу, коли починають із загальноприйнятих психологічних теорій, які потім, виходячи зі спостережень

над психічними явищами, можна прийняти або підправити чи змінити [Там само, с. 279].

Аналізуючи психічні явища, К.Ушинський орієнтується на прийнятий в той час їх поділ на свідомість, почуття і волю. Разом із тим він вводить і власний, авторський розподіл їх на душевні (притаманні людині й тварині) і духовні, які притаманні тільки людині (довільне судження, розум, дар слова, релігійні, моральні, естетичні потреби).

У висновках до другого тому "Педагогічної антропології" К.Ушинський підкреслює, що його психологічна характеристика людини не є вичерпною. Однак проведений аналіз психічних явищ дозволив йому зробити деякі висновки. По-перше, ідеалістична й матеріалістична концепції людини є крайнощами, і неупереджене спостереження над людською психікою вказує на її подвійний характер. По-друге, сутність душі складає не свідомість, а вроджена схильність до діяльності й життя, для якого свідомість є лише одним із засобів. По-третє, єдиним доступним для людини щастям є вільна, улюблена, задушевна праця, яка, безумовно, здійснюється в соціумі і є головною умовою розвитку людської природи

[5, с 22–23].

Таким чином, лише застосування принципу антропологізму, на думку К.Ушинського, дає можливість педагогіці стати не тільки мистецтвом виховання, а й наукою – сукупністю наукових знань, у яких відображаються властивості людини як предмета виховання. Аналізуючи історичне значення педагогічної антропології К.Ушинського, слід підкреслити, що вона визначально вплинула на розвиток не тільки теоретичної педагогіки, а й шкільної практики. Вперше наукове обґрунтування одержала ідея загальнолюдської освіти, було окреслено шляхи створення народної школи, яка б забезпечила виховання й розвиток усіх дітей, незалежно від їх соціальної приналежності, матеріального положення, віросповідання.

Література

1. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : [навчальний посібник] / І. П. Аносов. — К., 2005.
2. Максакова В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. — М. : Академия, 2001.

УДК 37 (09) 437

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ПРОСВІТНИКІВ УКРАЇНСЬКОГО БАРОКО НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХІХ ст.

Кочубей Т.Д.

У статті розкрито основоположні ідеї навчання і виховання дитини на засадах педагогічної антропології, обґрунтовані Г.Сковородою та К.Ушинським. Висвітлено вплив ідей антропологізму на розвиток сучасних теорій навчання і виховання дітей.

Ключові слова: антропоцентризм, педагогічні системи Г.Сковороди та К.Ушинського.

В статье раскрыто основополагающие идеи обучения и воспитания ребенка на основе педагогической антропологии, обоснованной Г.Сковородой и К.Ушинским. Показано влияние идей антропологизма на развитие современных теорий обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: антропоцентризм, педагогические системы Г.Сковороды и К. Ушинского.

In the article the main ideas of child's education based on pedagogical anthropology founded by G.Skovoroda and K.Ushynskiy are explained. The influence of anthropology ideas on the development of modern education theories is illuminated.

Key words:
anthropocentrism,
pedagogical systems
of G.Skovoroda and
K.Ushynskiy.

Сучасні концепції навчання і виховання не виникли на “порожньому” місці, а ґрунтуються на педагогічних ідеях та концепціях минулих століть. На основі ретроспективного осмислення виховних і дидактичних систем та педагогічних теорій вітчизняних і зарубіжних учених виникає необхідність зіставляти їх та оцінювати значення прогресивних ідей для творчого розвитку у сучасних умовах. Адже без опори на досягнення минулих століть, без осмислення і використання теоретичної спадщини неможлива висока культура педагогічної праці. Звідси і головне завдання, яке стоїть перед сучасною педагогічною наукою, – пропугувати і пояснювати сутність ідей педагогів і психологів освітньої практики минулого і сучасного серед учителів, батьків, громадськості, широко впроваджувати їх у практику сучасної загальноосвітньої та вищої школи. Серед відомих педагогів (як теоретиків, так і практиків) особливе місце посідають Г.С.Сковорода (1722–1794) та К.Д.Ушинський (1823/1824–1870). Виокремлення педагогічної (або індивідуальної) антропології

пов'язано з їх іменами. Ідеї антропоцентризму та використання антропоцентричного принципу в педагогіці знайшли відображення в сучасній дидактиці та теорії виховання. Все сказане свідчить про актуальність та практичну значущість піднятої нами проблеми.

Дослідженню спадщини Г.С.Сковороди та К.Д.Ушинського присвячено чимало праць. Серед них слід виділити ті, які торкаються дослідження проблеми антропології: з точки зору філософської антропології (М.Гончаров, В.Довбня), навчання і виховання людини (Л.Березівська, М.Галів, Н.Дічик, В.Кузь, Н.Побірченко, О.Сухомлинська, П.Щербань); взаємозв'язку навчання і розвитку дитини (О.Замашкіна), антропологічного принципу у психології (Г.Костюк, В.Роменець) та ін. Але поза межами дослідження залишилася проблема впливу педагогічних поглядів просвітників періоду українського бароко на розвиток педагогічної думки ХІХ ст.

Тому мета статті полягає в розкритті основоположних ідей навчання і виховання людини на засадах педагогічної антропології, обґрунтованих Г.Сковородою та К.Ушинським.

Відповідно до мети висунуто завдання: висвітлити роль і значення педагогічних концепцій Г.Сковороди та К.Ушинського для сучасної теорії

виховання.

В основу нашого дослідження було покладено історико-педагогічний та антропологічний підходи. З позицій історико-педагогічного підходу, педагогічну спадщину педагогів, ми аналізували крізь призму історичної ретроспективи та крізь явища і факти, на тлі яких вона формувалася. Тому, досліджуючи спадщину Г.Сковороди та К.Ушинського, ми виходили:

- з розвитку ідей педагогічної антропології Г.Сковородою та К.Ушинським в історичній ретроспективі;

- з інших концепцій, подій і фактів, конкретного досвіду історії (чому дане явище виникло, які основні етапи у своєму розвитку воно пройшло, яку історичну цінність становить для сучасності).

При дослідженні спадщини Г.Сковороди та К.Ушинського застосування антропологічного підходу уможливило виявити, що будь-які знання про освітні явища і процеси відомі педагоги розглядали у нерозривному зв'язку із знаннями про природу людини, пов'язували отримані педагогічні знання методом, який забезпечує інтеграцію людини у педагогіку, при цьому ними було запропоновано антропологічну аксіоматику, на основі якої була вибудована теорія та методологія становлення і розвитку особистості. В методології навчання і виховання, запропонованій ученими, антропологічний підхід дозволив їм сформулювати уявлення про цілісність дитини, перейти у виховному процесі від педагогіки заходів до педагогіки буття. Зокрема, антропологічний підхід дав поштовх розвитку К.Ушинським педагогічної антропології як наукової основи організації виховного процесу.

Зупинимось на характеристиці виховних концепцій, побудованих на засадах антропоцентризму кожного з педагогів.

Педагогічні погляди Г.С.Сковороди явно не висвітлено, але вони пронизують усі його твори (діалоги, вірші, байки, притчі, листи, музику). Цінним для нас є курс прочитаних ним лекцій, який знайшов своє відображення у працях "Рассуждения о поэзии и руководстве к искусству оной" (1753–1754), "Начальная дверь ко христианскому добронравию" (1766). Висунута Г.Сковородою концепція моралі носила етико-гуманістичну спрямованість, що суперечила церковним догмам, а тому не була прийнятою. Його ідеї виховання базувалися на етичних принципах, проблемах людини, її природи, досягнення нею щастя. Запропоновані ним ідеї "сродної праці" (принцип природовідповідності), "пізнай себе" були спрямовані на те, щоб навчити людей досягати щастя у житті. На його думку, людина може бути щасливою лише пізнавши себе, свою природу. Принцип природовідповідності і концепція щастя фактично є двома гранями одного і того ж явища – відповідності своєму призначенню в житті. На думку Г.Сковороди, праця не повинна перетворитися на джерело матеріального збагачення, а має стати потребою для кожного та джерелом радості і щастя. Досягнення людиною щастя – одна з основних ідей його педагогічної і філософської систем. Ідея "сродної праці"

зводиться до пізнання і розвитку людиною своїх природних задатків. Але варто зазначити, що поза розумінням великого мислителя залишається "супільна природа праці" як засобу перетворення світу і самої людини. Така позиція свідчить про ідеалізм поглядів Г.Сковороди. Згідно із запропонованим принципом "сродної праці" він уважав, що людей залучати до тієї чи іншої сфери діяльності необхідно залежно від їх здібностей та інтересів, а не від їх соціальної належності і становища у суспільстві. Будь-яку працю і професію вважав поважною, якщо вона відповідає покликанню людини і приносить користь суспільству. У його педагогічній системі ключовими і взаємопов'язаними поняттями є "самопізнання", "праця", "виховання", "освіта", "щастя". На основі теоретичних наробок та власного педагогічного досвіду (у 1753–1754 рр. викладав поетику в Переяславській семінарії, 1754–1759 рр. – домашній учитель у с.Коврайє, з 1759 р. – близько 10 років з перервами викладав мови, поетику, етику в Харківському колегіумі) Г.С.Сковорода розробив власну систему виховання людини, великого значення надавав розвитку освіти. Для дослідження педагогічної думки та впливу спадку відомого вченого на формування духовності сучасної молоді та гуманізацію освітнього процесу досить цінними є його притчі, байки, листи [10; 11]. У притчах "Вдячний Еродій" [11], "Убогий жайворонок" [11] порушені такі важливі проблеми, як ідеали виховання та шляхи і методи їх досягнення. Основне завдання морального виховання як одного із складників духовного він убачав у формуванні в підростаючої людини шляхетності і вдячності. На думку Г.С.Сковороди, головне призначення людини полягає у тому, щоб служити на благо суспільства. Звідси і завдання, які мають стояти перед навчально-виховною системою вищої школи: розвиток інтелекту людини, її здібностей, урахування вікових особливостей, виховання навичок до розумової праці. Великий мислитель виступав проти авторитаризму, який, на його погляд, сковає людську думку і волю, та догматизму у педагогіці.

Аналіз творчості Г.С.Сковороди, праць дослідників його спадщини дав можливість зробити висновок, що домінуючими принципами його педагогічної системи були принципи гуманізму, антропоцентризму, природовідповідності ("сродної праці"), кордоцентризму, народності, доступності освіти. Г.С.Сковорода, за словами Е.Д.Днепров, О.Є.Кошелевої, Г.Б.Корнетова, був "першим вісником" глибокого гуманізму в Україні [9, с. 395]. Із позицій гуманізму виступав за повагу і любов педагога до вихованця. Адже, як вважав він, лише гуманний, обдарований, творчий, високоморальний учитель здатний виховати чуйність, гуманність і чесність у своїх вихованців. У творах великого мислителя, зібраних і редактованих Д.І.Багалієм (Харків, 1894), він закликає: "Не будь ні вельможею, ні ростовщиком, ні Алкідом, ні Пігмеєм! Будь тільки людиною..." [Цит. за джерелом: 9, с. 395]. Ідея людяності наповнювала всю його творчість. Через

те можемо стверджувати, що його педагогіка заснована на антропоцентристських позиціях. Основними ідеями, на яких ґрунтувався антропологізм педагогічної думки Г.С.Сковороди, є:

- прагнення людини до досконалості, еталоном якої виступає Бог як творець і володар Всесвіту. Піднятися ж до Бога людина зможе лише пізнаючи себе;

- досягнення внутрішньої свободи людини, яка є цвітом людського життя. Свобода у такому розумінні є субстанцією духовності і результатом та критерієм прогресу у становленні особистості, визначальною характеристикою людини, її рушійною силою розвитку. Свобода виражається у вільному самовиявленні, самореалізації, самоздійсненні та самовихованні;

- основними чинниками людського буття мають бути спокій, мир, гармонійне поєднання емоційного і раціонального в людині.

Важливого значення великий мислитель надавав принципу народності освіти. Народність системи освіти Г.С.Сковорода вбачав у тому, щоб кожний народ, кожна нація мали свою вироблену віками систему навчання і виховання. Адже виховання тісно пов'язане з життям народу, воно створюється народом і диктується самою природою народу. Він був противником насаджування іноземних ідей виховання і навчання.

Г.С.Сковорода виступав за рівність освіти для всіх, тобто має діяти принцип доступності. Для нього всі люди рівні, адже вони створені з єдиного матеріального начала – вічної матерії. Звідси й освіта має бути доступною для всіх.

Ці ідеї педагога мислителя, зароджені у XVIII ст., знайшли своє продовження в педагогічному доробку вченого XIX ст. К.Ушинського.

У контексті досліджуваної проблеми варто зазначити, що К.Ушинський – засновник вітчизняної наукової педагогіки, прихильник антропоцентризму. Ним розроблена цілісна концепція виховання людини. Особливо яскраво ідеї антропоцентризму знайшли відображення у його праці “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”, яка презентується трьома значними за змістом і обсягом книгами (третья не завершена). Це, по суті, концепція навчання і виховання дитини, її становлення як особистості, побудована на засадах “педагогіки дії”. Вона широко пропагувалася німецькими педагогами в кінці XIX – на початку XX ст. У радянський період твори К.Ушинського друкувалися у повному обсязі, крім “Педагогічної антропології” (так К.Ушинський часто називав зазначену працю). Друкувалися лише уривки з цієї праці. До зібрання творів педагога радянського періоду увійшли лише ті її частини, які присвячені розгляду педагогічних проблем [12, с. 7]. Праця К.Ушинського “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”, на думку науковців, є “теоретико-педагогічним узагальненням наукових даних, філософії, педагогіки” [13, с. 93]. Цінним для сучасної педагогічної науки є його бачення таких проблем, як розвиток нервової системи, уваги, пам’яті, уваги, мислення, волі, ролі звичок і почувань у

формуванні особистості.

Педагогіка, вважав К.Ушинський, повинна базуватися на філософії, оскільки вона є наукою філософською. Тільки філософія спроможна визначити мету виховання, розкрити сутність дитини, вималювати ідеал людини. Відомий педагог був переконаний, що без філософських принципових основ педагогіка не зможе стати на міцну наукову основу. К.Ушинський зазначав, що слід “розрізнити педагогіку в широкому розумінні, як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому розумінні, як зібрання виховних правил” [12, с. 194]. За його переконанням, необхідною умовою життя людини є діяльність як джерело вдосконалення. Тому і дитина виступає для нього як діяльна істота, як система, що динамічно розвивається. З цього приводу К.Ушинський писав: “Людина вдосконалює своє життя не стрибками, а поступово, крок за кроком, і, не зробивши попереднього кроку, не може зробити дальшого” [12, с. 203]. Розвиток людини, на думку К.Ушинського, відбувається не тільки природним шляхом, який визначається внутрішніми особливостями і закономірностями, але й під впливом середовища та виховання. З позицій антропологічного принципу, К.Ушинський уважав, що розвиток людини відбувається під впливом біологічних, духовних та соціальних факторів, які визначаються трьома рівнями її життя: органічним, психологічним та духовним. Вона народжується без будь-яких слідів у пам’яті. Через те вона дійсно є “чистою дошкою” (tabula rasa), на якій ще нічого не написано, але від властивостей самої таблиці залежить усе. К.Ушинський визнавав право дитини на дитинство. У зв’язку з цим він зауважував, що педагог у своїй діяльності має керуватися правилом, що дитина не готується жити, бо вона вже живе повним і яскравим життям, яке має свої права, правила, потреби.

К.Ушинський зробив глибокий аналіз антропологічних, фізіологічних і психологічних факторів розвитку дитини та обґрунтував необхідність урахування їх при організації навчально-виховного процесу. Побудова навчально-виховного процесу у школі, за Г.Сковородою та К.Ушинським, повинна будуватися на знаннях про дитину. Користуючись сучасною педагогічною термінологією, ми виділяємо такі основні потреби дитини, висунуті К.Ушинським і співзвучні з ідеями Г.Сковороди:

- потреба у повазі до дитини з боку тих, хто її оточує;
- потреба у самоповазі, яка виявляється у прагненні до свободи;
- потреба в самоактуалізації, завдяки якій реалізуються творчі потенції людини;
- суто духовні прагнення до пізнання, краси, добра.

З огляду на це нами виокремлено систему вимог до вчителя, які ґрунтуються на таких імперативах:

- недопустимість будь-яких форм примусу до дитини (якщо дитина не бажає щось робити – не примушуйте її, залишіть завдання і поверніться до нього, коли у неї з’явиться відповідний настрій,

визріє інтерес);

- пристосуйтеся до потреб та інтересів дитини;

- не намагайтеся переключити дитину на інший вид діяльності, якщо вона надто довго виконує завдання, дитина сама знає, коли їй потрібно зупинитися;

- створюйте ситуацію успіху (частіше хваліть і підбадьорюйте дитину, навіть якщо в неї щось не виходить);

- ураховуйте індивідуальність і неповторність дитини (дитина може довго не виявляти помітних ознак прогресу, а потім стрімко просунутися вперед);

- не порівнюйте дитину з іншими, а прагніть показати їй індивідуальні зрушення, адже всі діти різні;

- виявляйте якомога більше позитивізму у ставленні до дитини, не виявляйте негативізму;

- вимоги до дитини повинні відповідати її можливостям.

Антропологізм педагогічних систем Г.Сковороди та К.Ушинського відображає прагнення науково обґрунтувати ними процес навчання і виховання людини, які є досить актуальними для сьогодення. На наш погляд, він визначається:

- обґрунтуванням визначення місця людини у природі. З огляду на це обидва педагоги розглядали світ як єдине ціле, а людину – як частину природи. Отже, людина, як і будь-який живий організм, розвивається природовідповідно;

- поясненням причин розвитку людини. Автор “Педагогічної антропології” розглядає розвиток людського організму крізь призму внутрішніх закономірностей: механічних, фізичних і хімічних. З метою пояснення такої властивості, як розвиток людини, К.Ушинський вводить у науковій обіг термін “сила розвитку”. Під нею він розуміє силу, яка належить плану організму, тобто будові органічного зародку: його механічним, хімічним і фізичним властивостям. У даному випадку мова йде про роль спадковості та механізми її передачі;

- співвідношенням душі до зовнішнього світу та фізичної будови людини. На думку Г.Сковороди та К.Ушинського, зовнішній світ відображається в душі через нервову систему, тобто вона виступає посередником між зовнішнім світом та невідомою душею;

- введенням класифікації почуттів. Їх К.Ушинський поділяє на душевні, духовні та органічні. Під органічними почуттями він розуміє ті почуття, які виникають з органічного стану організму і притаманні не тільки людині, але й тваринам. На відміну від них духовні почуття притаманні тільки людині. До них можна віднести моральні, етичні й естетичні. Душевні почуття він розглядав як співвідношення уявлень та бажань (прагнень);

- запровадження класифікації бажань, які К.Ушинський поділяв на тілесні, духовні та душевні. До тілесних бажань він відносив ті, які виникають із потреб росту нашого тіла, а під душевними розумів прагнення до життя, тобто прагнення до свідомої діяльності.

Методологічним підґрунтям педагогіки К.Ушинський уважав антропологічний принцип, в основу якого була покладена необхідність усебічного розвитку людини, її необхідно усебічно пізнати. З цього приводу педагог писав: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна *перше пізнати її* також в усіх відношеннях” [12, с. 199]. Адже “вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни” [12, с. 199]. На основі антропологічного принципу обидва педагоги (Г.Сковорода та К.Ушинський) намагалися науково обґрунтувати необхідність формування людини як цілісної особистості. Адже щоб виховувати людину, необхідно глибоко вивчати і розуміти її природу і сутність, осягнути її найогидніші й найвеличніші діяння. На думку К.Ушинського, “вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім’ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці, в усіх класах, в усіх становищах, у radoсах і горі, у величї й приниженні, в розквіті сил і в недозі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле” [12, с. 207]. При формуванні людини обидва педагоги великого значення надавали ролі спадковості, середовища і виховання та їх взаємовпливу на розвиток і становлення особистості. Фактор спадковості особливо яскраво виявляється в особливостях будови тіла людини, особливостях її нервової системи. Всі душевні і духовні якості, вважали вони, досягаються шляхом свідомого набуття, а на несвідомому рівні передається спадковість. На думку К.Ушинського, генетично передаються не здібності, а тільки задатки здібностей. Самі ж здібності, як і пристрасті, бажання, життєвий досвід і знання, у спадок не передаються. Але, на думку вченого, якщо створити сприятливі умови, дібрати відповідні методи виховного впливу, то успадковані негативні задатки можна корегувати. У дитини немає ні вроджених вад, ні вроджених добродетностей, але вона володіє задатками здібностей, які можна розвинути або подавити. Усебічний розвиток особистості, на

думку К.Ушинського, – не спонтанний процес, а результат виховання і впливу середовища.

Отже, людину Г.Сковорода та К.Ушинський розглядали як складне і цілісне утворення, яке належить не тільки до природи і суспільства, але й до культурно-історичного та духовного світу.

Синтез людинознавчих наук (анатомії, фізіології, психології, патології людини, логіки, філософії та ін.), на думку К.Ушинського, дає можливість при організації навчально-виховного процесу знайти ті методи впливу на дитину, які зможуть докорінно змінити зміст і форми освіти та виховання, повною

мірою забезпечать її саморозвиток та самореалізацію як особистості.

Подальшого вивчення потребує проблема впровадження ідей антропологізму, обґрунтованих українськими вченими XVIII та XIX ст. Г.Сковородою та К.Ушинським.

Література

1. Березівська Л. “Учитель учителів”: 2 березня – День народження видатного педагога Костянтина Ушинського / Л. Березівська // Педагогічна газета. — 2007. — № 3, березень
2. Галів М. Проблеми виховання характеру людини в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського / М. Галів // Рідна школа. — 2006. — № 7. — С. 66—69.
3. Довбня В. Органічність людини у контексті філософської антропології К.Ушинського / В. Довбня // Сіверянський літопис. — 2003. — № 1. — С. 163—177.
4. Довбня В. Освіта як спосіб соціокультурного розвитку людини у філософії Костянтина Ушинського / В. Довбня // Сіверянський літопис. — 2006. — № 5. — С. 111—116.
5. Довбня В. Проблема соціокультурного існування людини у філософській антропології Костянтина Ушинського / В. Довбня // Сіверянський літопис. — 2004. — № 2—3. — С. 75—80.
6. Довбня В. Філософська антропологія Костянтина Ушинського в контексті синергетичних ідей / В. Довбня // Сіверянський літопис. — 2005. — № 4—5. — С. 71—76.
7. Замашкіна О. К.Д.Ушинський про взаємозв'язок навчання і розвитку молодших школярів / О. Замашкіна // Початкова школа. — 2004. — № 4. — С. 41—44.
8. Людська душа як предмет педагогічної антропології. Антропологічний принцип у психології / К.Д. Ушинський (1824–1870) // Роменець В. А. Історія психології XIX – початок XX століття : [навч. посібник]. — К. : Либідь, 2007. — 832 с.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР / Є. Д. Днепров, О. Е. Кошелева, Г. Б. Корнетов и др. — М. : Педагогика, 1989.
Ч. 2 : XVIII–XX вв. — М., 1989. — 264 с.
10. Сковорода Г. Твори : у 2 т. — К. : АТ “Обереги”, 1994.
Т. 1 / [передм. О. Мишанича]. — К., 1994. — 528 с.

УДК 37.037:37-055.2“18-19”

СТАНОВЛЕННЯ ЕЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ “ШЛЯХЕТСЬКОГО ГНІЗДА”: ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАМІЛІСТИКИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Корж-Усенко Л.В.

У статті здійснено спробу розкриття особливостей становлення елітарної особистості в умовах “шляхетського гнізда” Сіверянщини, враховуючи контекст педагогічної фамілістики.

Ключові слова: еліта, фамілістика, родовідповідність, родиніцентризм.

В статті предпринята попытка раскрытия особенностей становления элитарной личности в условиях “дворянского гнезда” Сиверянщины, учитывая контекст педагогической фамилистики.

Ключевые слова: элита, фамилистика, родосообразность, родоцентризм.

The author makes an attempt to reveal the peculiarities of formation an elite personality in the context of “The Noble Nest” of Siverianschina, given the context of pedagogical kinsfolk study.

Key words: kinsfolk study, nepotism, generic conformity, ancestry centrism.

Модерна система освіти характеризується тенденціями до демократизації та елітоцентричності. Державна програма “Освіта (Україна ХХІ ст.)” орієнтує шкільництво на розвиток “талентів і обдарувань” для формування творчої еліти в різних галузях суспільного життя. Наразі провідною метою діяльності університетів є плекання представників національної еліти. На наш погляд, освіта має бути демократичною за доступністю для всіх громадян і водночас елітною – за показниками якості.

Дискусія щодо ролі еліти в суспільному розвитку належить до найдавніших і стабільно актуальних, у якій брали участь Конфуцій, Платон, Аристотель, Квінтіліан, Н.Макіавеллі, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Е.Кант, Г.Гегель, Ф.Ніцше, З.Фрейд. Розвинені країни вступають в епоху елітарної демократії, тому елітологія, теорія еліт є пріоритетними галузями. Вітчизняна наука ж знаходиться на початковій стадії нагромадження цих знань, хоча елементи елітознавства і концептуальних підходів містяться в доробку дореволюційних і діаспорних авторів: Г.Сковороди, Т.Шевченка, Д.Донцова, Д.Дорошенка, В.Липинського, І.Лисняк-Рудницького, Є.Маланюка, Д.Чижевського, Ю.Русова та ін.

Наука ХІІІ тисячоліття потребує активізації вивчення освітньо-виховних аспектів елітотворення, досвіду формування еліти в князю й козацьку добу, традицій гетьмансько-старшинських родин, української інтелігенції, спадщини подвижників, меценатів, благодійників, що сприятиме формуванню елітарної особистості сьогодення.

У громадській думці України досі домінує стереотип про нікчемність, зрадливість, нездарність національної еліти. І хоча сьогодення часто підтверджує цю думку, таке узагальнення є недостатньо обґрунтованим і небезпечним для духовного розвитку нації. Адже без конструктивної еліти вона перетворюється на “біомасу”, нездатну створювати якісний інтелектуальний чи культурний продукт. Інші акценти розставляють французи в оцінці діяльності Наполеона або росіяни – щодо Петра І, Катерини ІІ і останніх Романових, в інтерпретації яких вони постають великими просвітителами, осяяними німбом. Українська наука і суспільство далекі від канонізації провідної верстви, однак це не звільняє їх від необхідності вивчення процесів елітотворення, прошарку “аристократів духу”, цілих родин, гідних уважатися “мозком і совістю нації”, до яких належать Ушинські, Алчевські, Русови, Патони, Богомольці, Сухомлинські.

У Радянському Союзі дореволюційна еліта була визнана поза законом, затаврована і ліквідована, чим було завдано непоправних збитків генофонду нації, її “золотому запасу”. Значний інтерес становлять розвідки зарубіжних учених А.Келлера і Д.Сандерса щодо акультурації та етнічної ідентичності української знаті, що репрезентують підходи під несподіваним кутом зору. Фундамент сучасного наукового осмислення ролі національної еліти в контексті державотворення, її суті і функцій закладений політологами, істориками, філософами, культурологами, соціологами (К.Баранцева, А.Бичко, В.Бебик, С.Вовканич,

С.Квіт, Л.Козловська, Х.Копистянська, В.Кремень, С.Наумкіна, В.Скуратівський, Н.Яковенко). Аналіз дисертаційних робіт, захищених в Україні протягом останніх двадцяти років, свідчить, що еліта не виступала предметом історико-педагогічних досліджень, за винятком дисертації І.Хлистуна, присвяченої переважно видатним культурницьким родинам (зокрема Уманщини). У низці робіт такого рівня висвітлена родинна добродійність Харитоненків, Терещенків, Галаганів, династії Романових. Проте, хоча це й парадоксально, бракує дисертацій, зосереджених на подвижництві в освіті і науці членів гетьмансько-старшинських родин. Родовідповідність і родоцентризм ще тільки починають заявляти про себе як потенційні науково-педагогічні принципи й підходи, потребуючи ґрунтовної апробації. Новітні джерелознавчі та генеалогічні студії (В.Кривошеї, Г.Папакіна, В.Томазова) ще не дістали реалізації в історико-педагогічних розвідках.

Чільне місце в джерельному масиві належить мемуарній та епістолярній спадщині К.Ушинського і його рідні, П.Скоропадського, Д.Дорошенка, Є.Чикаленка, С.Русової, Х.Алчевської, інших видатних українських і російських діячів, фамільним архівалям, особистим фондам, матеріалам ІРРВ НБУ ім. В.Вернадського, ЦДІАУ у м.Київ, ДАСО в м.Суми.

Слід констатувати, що у вітчизняній педагогічній науці галузь елітної фамілістики є слаборозвиненою, на противагу народному родинознавству. Досі домінує стереотип, засвоєний ще з шкільних років під враженням творів Т.Шевченка і Марко Вовчок, про відсутність належного виховання в аристократичних родинях, недбале ставлення суспільної верхівки до батьківських обов'язків. Г.Сковорода і І.Богданович критикували тодішню еліту за дистанціювання від безпосередньої участі в освітньому розвитку власних дітей, передурочення своїх повноважень "мамкам-нянькам" і гувернерам, ганьбили за "мавпування" і плазування перед іноземщиною. Натомість К.Ушинський твердив, що у високому середовищі занадто переймаються долею своїх дітей, надмірно їх опікуючи, що в "більшості дворянських сімей виховання становить головну турботу батьків, сенс їхнього життя, якому підпорядковуються інші цілі і мотиви".

Територіальні межі нашого дослідження локалізуються в біогенетичній зоні гетьманських столиць і знакових інтелектуальних центрів (Глухів – Батурин – Ніжин – Новгород-Сіверський), пов'язаних із високою концентрацією представників гетьмансько-старшинських родів.

Метою статті є з'ясування особливостей становлення особистості в умовах "шляхетського гнізда" – духовно-творчого осередку із своєрідною системою цінностей і освітніми традиціями.

Предметом дослідження обрано три елітні родини України Ушинських – Дорошенків – Скоропадських, пов'язаних між собою кровними і духовними зв'язками, взаємозбагачуючим спілкуванням, що створювало сприятливе енергетичне і ментальне поле для становлення представників наступних генерацій, досвід педагогічної фамілісти-

тики в середовищі яких є вельми репрезентативним, повчальним і цінним із позицій елітотворення.

Знаковою характеристикою родини Ушинських була глибока традиція просвітницької й подвижницької діяльності: прадід видатного педагога був настоятелем Покровського собору в Охтирці, дядько Мусій Ушинський – членом Попівської академії, якому вдалося спонукати дворян і купців Сумського й Охтирського повітів до значних пожертв на створення Харківського університету [1, с. 38]. Інший дядько – адмірал Володимир Ушинський – теж був видатною людиною і провадив благодійницьку діяльність на рідній Чернігівщині. Батько, Дмитро Ушинський, відпустив селян на волю ще до реформ 1861 р., тож сім'я не мала великих матеріальних статків. Мати видатного педагога, Любов Степанівна, була із збіднілого роду Гусак-Капністів, відомого своїм українофільством і сприянням освіті та мистецтву. Саме вона опікувалася початковою освітою і вихованням Костянтина, прищеплюючи любов до автентичної культури. Не випадково К.Ушинський, завдяки своєму незрівнянному авторитету серед науково-педагогічної громадськості, фактично виступив адвокатом інтелектуальної повноцінності українських дітей, позбавлених можливості розвиватися в рідній школі з рідним словом.

Класик вітчизняної педагогіки був одружений із представницею славного роду Надією Дорошенко – вірною соратницею і подвижницею, а родинне гніздо в с.Богданка на Глухівщині ("рідні пенати") надихало його на створення визначних творів. Прикметно, що первинну апробацію своїх ідей Костянтин Дмитрович здійснював у процесі навчання своїх дітей і селян. Як згадували їхні доньки, хутір залишився на все життя улюбленим куточком матері, який би "вона не проміняла на всі принади Швейцарії". Перебуваючи у вимушеному відрядженні за кордоном, Ушинські гнітилися ностальгією, яку тамували традиційними вечірніми читаннями у сімейному колі творів на українську тематику. Доньки К.Ушинського Віра і Надія були гідними спадкоємицями просвітницької місії батька, засновницями народних училищ у рідному краї: в хуторі Дорошковому – за заповітом Костянтина Дмитровича, в селах Богданівці, Ображіївці і Лазарівці на Сіверянщині, двох іменних міських училищ у м.Київ, а також іменних стипендій для кращих учителів на честь видатного педагога [4, с. 114]. Ці заклади були своєрідними пам'ятниками творчості засновника вітчизняної педагогічної науки.

Козацький рід Дорошенків, що дав Україні двох гетьманів – Михайла та Петра – і кількох видатних діячів XIX–XX ст., вирізнявся серед знаних зрусіфікованих фамілій виразною національною свідомістю. Його родовим гніздом був хутір у Глухівському повіті, отриманий ще далеким предком від гетьмана Мазепи. Тож на чільному місці в їхньому будинку був портрет "крамольного гетьмана" як фундатора "хутора Дорошкового". В цій родині вивчалися історія свого роду, народу, формувалось усвідомлення того, що їхні предки творили історію України, і культивувалося почуття

гордості за це [3]. Походження безпосередньо визначало їхню життєдіяльність і світогляд, створювало відчуття причетності до історичного процесу, виховувало відповідальність за долю своєї батьківщини. За сімейною традицією, багато представників цієї родини отримали освіту в Новгород-Сіверській гімназії. Яків Іванович Дорошенко – товариш П.Куліша по альма-матер, яку закінчив і К.Ушинський, – був кумом видатного педагога. Мешкаючи переважно на хуторі, спілкувався українською мовою, зібрав чималу бібліотеку. Його син Володимир Якович – активний учасник просвітницького руху, “хлопоман”, автор роману “На Україні”. Саме в цьому середовищі набував першого досвіду краєзнавчих і українознавчих пошуків Дмитро Іванович Дорошенко – визначний історик, громадський діяч, організатор української науки і освіти за кордоном, зберігав як священну реліквію годинник, подарований К.Ушинським своїму хрещенику – батьку вченого.

Визнаним авторитетом для нього був Петро Якович Дорошенко – лікар, знаний земський діяч, директор Чернігівського пансіону-інтернату для бідних дворянських дітей, завідувач благодійними установами Глухівщини, невтомний учасник комісій із народної освіти. У родовому маєтку в с.Баничі ним була відкрита одна з перших шкіл у краї, за постійне сприяння якій він отримував численні подяки від земства [7]. Сприяв становленню “плеяди глухівських гімназистів” – у майбутньому видатних учених і митців, впливав на формування світогляду і національної свідомості, братів В. та Г.Нарбутів та Ф. та М. Ернстів, а також свого небожа Д.Дорошенка та П.Скоропадського. Останній шанував його як наставника, зауважуючи, що Петру Яковичу властива скромність, невідповідна його інтелекту. Сучасники вважали П.Дорошенка “оберегом національного духу”, душею всіх культурно-освітніх заходів у краї. Він був відомим знавцем старожитностей, власником цінного архіву та бібліотеки, організатором створення Музею української старовини в Глухові та Чернігові, відкриття української гімназії та народного університету в м.Чернігів (1918), активним учасником земських курсів українознавства.

Як заступник міністра освіти та культури в уряді П.Скоропадського, П.Дорошенко здійснював безпосереднє керівництво процесом українізації шкільництва, коли було відкрито провідні освітні й культурні заклади – Київський державний український університет, Державний драматичний театр, Українська національна художня галерея, Державний історичний музей, інституційно розвинулася Українська академія наук. Гетьман визнавав, що успіхи в цій галузі давали йому найбільшої втіхи.

Рід Скоропадських із гербовим гаслом “Єднає перших” належить до найстаріших в українській історії, пов’язуючи генеалогічні витоки з династією київських князів. Скоропадські упродовж кількох сторіч відігравали провідні ролі не тільки в політичному, але й культурно-освітньому житті, опікуючись навчальними закладами, підтримуючи

українські видавництва, православні осередки. У XVIII ст. у гетьманській столиці Глухові коштом цієї родини були засновані й утримувалися богодільня, перша лікарня для вбогих, Анастасіївська церква, закладено Троїцький храм. Гамаліївський Харлампівський монастир на Глухівщині, споруджений коштом гетьмана Івана Скоропадського та його дружини, є єдиною в Україні усипальницею членів гетьманської династії, що збереглася донині.

Успадкувавши фамільні риси, майбутній гетьман Павло Скоропадський із 1901 р. обирався куратором народних училищ Чернігівщини, змолоду опікуючись школою в с.Полошки Глухівського повіту, де його коштом (3 тис. крб.) було відкрито чоботарське відділення. За словами П.Дорошенка, він належав до тих панів-українофілів, які цікавляться рідними старожитностями, збираючи їх пам’ятки, надавав матеріальну допомогу у виданні праць з української історії, мистецтва, жертвував на різні культурні цілі, на пам’ятник Т.Шевченку.

П.Скоропадський мав європейський рівень освіти, був вільнослухачем Сорбонни, володів шістьма мовами. У спогадах “Моє дитинство в Україні” (1939) він поділився родинними секретами виховання, зізнавався у впливі на його особистісне становлення двох моделей виховання: української в особі діда Івана Скоропадського і європейської – іншого діда, Андрія Міклашевського, “справжнього англійського аристократа”, від якого намагався запозичити пунктуальність, бездоганність етикету, зібраність.

Дід І.Скоропадський – Полтавський маршалок дворянства, почесний громадянин м.Прилуки, провадячи “хуторянський” спосіб життя, був людиною розумною і освіченою, читав іноземні видання, брав активну участь у житті краю, особливо цікавлячись культурними починаннями; за словами О.Прицака, “брав активну участь у визволенні кріпаків та дбав про освіту свого народу. Ціла низка шкіл та гімназій у краї завдячує йому своїм існуванням”. Чудовим творінням його життя був Тростянецький дендропарк – не тільки високохудожня перлина ландшафтної культури північної України, але й наукова цінність, оскільки могла конкурувати з кращими ботанічними садами Європи. Експонати парку були насичені глибоким повчальним сенсом, кожна пам’ятка мала певне виховне призначення, що не тільки впливало на отримання естетичної насолоди, плекало закоханість природою, але й спонукало до бережного ставлення. На скромному камені-пам’ятнику І.Скоропадському викарбовано слова: “Любезний прохожий! Сад, в котром ты гуляешь, насажден мною, он служил мне утешением в моей жизни. Если ты заметишь беспорядок, ведущий к уничтожению его, то скажи хозяину сада – ты сделаешь доброе дело”.

І.Скоропадський вимагав від майбутнього гетьмана раннього залучення до трудової діяльності. Тож коли Павлу сповнилося 8, а брату 10 років, дід серйозно заявив, що прийшов час дізнатися, як люди здобувають собі хліб насущний, попередивши, що це потребує не менш сумлінного ставлення, ніж уроки. Іван

Михайлович дав хлопцям непросто завдання – збудувати селянську хату, що ті й робили, старанно обтесуючи маленькими сокирками дошки (звичайно, з допомогою помічників). Для прищеплення інших навичок господарювання було виділено поле, де хлопці вчилися орати, сіяти пшеницю, молотити ціпами. Радості дітей не було меж, коли вони зібрали гарний урожай, торгуючись із дідом за ціну власноруч добутого зерна [8, с. 360]. Дід говорив із дітьми на доступні теми, але як із рівними, не в формі менторських повчань, а шляхом обміну думками. Особливо наполягав на вихованні вольового характеру: “Ось у тебе є груша і тобі дуже хочеться її з’їсти, а ти скажи собі – ні, я її зараз не з’їм, а з’їм сьогодні увечері або зовсім не з’їм, а подарую її брату. Людина, в якій не має волі, – ганчірка, вона ніколи ні на що ладна не буде, хоча навіть буде освіченою і доброю” [8, с. 365]. Дід впливав на малого Павла і особистим прикладом, і розповідями, що формували уявлення про гідне та негоже, оригінальними запитаннями, спонукаючи аналізувати явища, виділяти спільне і відмінне. У своєму маєтку мав колекцію старожитностей, відкрив картинну галерею з полотнами краєвидів Чернігівщини і Полтавщини, створив сприятливе музично-естетичне середовище, де шанувалися і класичні твори, і народне мистецтво. У будинку, прикрашеному старовинними портретами відомих українських діячів, був і портрет І.Мазепи, перед якими не схилялися, а ставилися з мовчазною симпатією, обурюючись із того парадоксу, що в одних храмах його піддавали анафемі, а в інших – молилися, як за благодійника. Частими гостями в маєтку були бандуристи, яких щедро наділяв господар, а також відомі люди. Культурне дозвілля в родині Скоропадських передбачало проведення інтелектуальних дискусій (приміром, щодо ідей Л.Толстого), обговорення книг чи актуальних подій, спортивні заняття, ігри, розвивальні екскурсії Україною та Європою. Родинною традицією Скоропадських було спільне відвідання молебнів у церквах довколишніх сіл. У Тростянку ж дід спорудив храм у жовто-блакитних кольорах. Суворо дотримувалися старих українських звичаїв у побуті і релігійних обрядах, відмінних від настанов російського священного Синоду.

Особистість останнього гетьмана привертає нашу увагу не характеристиками політичного лідера, неоднозначність якого наразі активно досліджується істориками. Він є напрощуд цікавим із точки зору розвитку в ньому родовідповідного українського начала. Павло Петрович визнавав, що всі Скоропадські трималися клятви і вірно служили царям, із діда-прадіда сумлінно виконуючи військові обов’язки. Але водночас устрій їх життя мав певні відмінності від російської культури, не антагонічного характеру, але яскраво виражені. Скоропадські були статечними прихильниками української системи цінностей: “Одним словом, політики не було, але все українське було нам любе, і за нього трималися”. Змалку гарцюючи на коні, майбутній гетьман відчував себе справжнім козаком – лицарем православної віри.

Тітка Павла Скоропадського, Єлизавета Іванівна

Милорадович, – видатна громадська діячка, засновниця товариства “Українська громада” в м.Полтава, фундатор Наукового товариства імені Тараса Шевченка у м.Львів – головної українознавчої установи, попередниці Академії наук, на яку вона пожертвувала колосальні кошти. Працювала в недільних школах Полтавщини, підтримуючи їх матеріально, видавала власним коштом популярні українські книги. Батько гетьмана, Петро Іванович Скоропадський, – блискучий оратор, почесний громадянин м.Погар, земський діяч Стародубщини, повітовий маршалок дворянства, голова училищної ради, нагороджений знаком Червоного Христа. Таку ж відзнаку мала і мати гетьмана, Марія Миклашевська, яка теж відзначилася доброчинністю. З огляду на родинну схильність до сприяння шкільництву і українофільські симпатії родини останнього гетьмана цілком закономірними є успіхи в розбудові національної освіти за правління П.Скоропадського.

Скоропадські були великими оригіналами, що дозволяли собі незбагненні українські “штуки”: дід прикрасив парк не античними скульптурами, а половецькими бабами; батько, за власні кошти спорудивши міненосець “Україна”, подарував його Балтійському флоту. Тітка Єлизавета Милорадович була уособленням емансипованої українки для багатьох діток кінця XIX ст. Над маєтком П.Скоропадського в Петербурзі майорів жовто-блакитний український стяг, дивуючи високе товариство. На святкуванні 200-річчя Полтавської битви Павло Петрович уразив імператора тим, що відхилив його пропозицію стати українським гетьманом як справжньому нащадку Скоропадських, пояснивши, що в його родині більше шанують І.Мазепу.

Водночас постать П.Скоропадського є вельми репрезентативною як носій подвійної українсько-російської ідентичності. Народжений у Німеччині і вихований (окрім раннього дитинства) в російському імператорському товаристві за канонами російської культури, він зробив для вітчизняної освіти, науки і культури за семимісячний період правління більше, ніж інші українські уряди. Його постать є яскравим свідченням того, що часто саме поклик крові, підсвідома пам’ять серця визначають людські вчинки.

Родина екс-гетьмана не зрадила своїй прихильності до освіти і в складних умовах еміграції. Так, у 1926 р. при Берлінському університеті зусиллями Скоропадських було створено Український інститут на чолі з Дмитром Дорошенком, який обіймав посаду міністра закордонних справ у гетьманському уряді. Члени родини виявляли активність і солідарність у створенні позитивного іміджу України у світі. Остання представниця цього роду Олена Павлівна Отт-Скоропадська, громадянка Швейцарії, відома як щедра меценатка українських музеїв і нещодавно подарувала родинні архівалії історичній Батьківщині.

Здійснений аналіз родинного досвіду елітотворення в умовах “шляхетського гнізда” дає можли-

вість зробити певні узагальнення.

· Установлено, що родини Ушинських, Дорошенків, Скоропадських належали до спорідненого соціокультурного середовища, представники якого зробили істотний внесок у педагогічну теорію і практику, організацію науки і шкільництва, відзначилися подвижницькою діяльністю в розвитку освіти і духовності України.

· Вивчення мемуарної і епістолярної спадщини свідчить не тільки про духовну близькість, спільність інтересів і захоплень в елітних родинах, але й про єдність пріоритетів та базових життєвих цінностей на основі християнського вчення та ідеалів народної педагогіки. Ще В.Сухомлинський наголошував, що прагнення до відтворення себе в дітях і вдячній пам'яті нащадків належить до провідних потреб людської особистості, є реалізацією невмирущості людського духу. Гордість дітей за справи своїх батьків, намагання перших бути гідними спадкоємцями і продовжувачами родинної справи, популяризація батьківського ідейного спадку, турбота про фамільну репутацію, узгодження своєї діяльності з гаслами на родинних гербах були необхідними атрибутами гідної особистості.

· Усвідомлення приналежності до свого роду

забезпечує найважливішу психологічну потребу людини у відчутті стабільності та захисту, сприяє самоідентифікації і самоактуалізації особистості, засвідчує тяглість історико-педагогічного процесу на основі здорового консерватизму і тривкості аксіологічних домінант. Слід визнати, що досвід педагогічної фамілістики має не менш потужний виховний потенціал, ніж постулати та інновації офіційної педагогіки.

· Членів елітних родин характеризували: усвідомлення високої місії в історії і сучасному житті суспільства, активна громадянська позиція, ініціативність і подвижництво, добродійна діяльність на користь освіти, науки і культури, обізнаність із нагальними проблемами народу, його історією і культурною спадщиною, бережне ставлення до сімейних реліквій і національних святих, раннє залучення дітей до публічної діяльності, отримання початкових знань і навичок наукової діяльності вдома, під керівництвом батьків чи родичів, шляхом опрацювання багатой домашньої бібліотеки, матеріалів родинних архівів, роботи з документами, спілкування з видатними людьми. Саме з цього середовища вийшло багато авторів краєзнавчих нарисів про рідне село, повіт, губернію, праць про Україну і

власний родовід. При цьому члени елітних родин не закривалися в собі, а передавали частину реліквій до музеїв, громадських бібліотек, жертвували на користь альма-матер – як шкіл, так і університетів.

· Гуманістичні ідеали, узгодження національних цінностей із вічними, культ краси, природи, праці, знань, добра, совісті, пізніше узагальнений В.Сухомлинським на основі аналізу етнопедагогічних джерел, був притаманний і цим осередкам, адже шляхетність є категорією не стільки біологічного чи соціально-економічного, скільки морально-інтелектуального порядку, що засвідчує рівень розвитку людини з точки зору її особистісного прогресу, здатності до самопізнання і самовдосконалення.

У цілому, місія еліти в розвитку освіти, роль роду в долі народу потребує в свідомості українців адекватної оцінки і суттєвих коректив.

Література

1. Багалеї Д. Опыт истории Харьковского университета по неизведанным материалам / Д. Багалеї. — Х. : Типография А. Дарре, 1902—1915. — С. 38.
2. Доклад Глуховского уездного земского собрания об учреждении в городе Глухове собрания местной старины и искусства. — Чернигов : Типография губернского правления, 1903. — 18 с.
3. Інститут рукописів та рідкісних видань, фонд Дорошенків.
4. Корж Л. В. Вагома праця про славетного педагога-українця : [рецензія на книгу: Терлецький В. Род наш красний (Ушинські крізь призму століть)]. — Суми, 2001 / Л. В. Корж // Сіверянський літопис. — 2002. — № 4. — С. 113—115.
5. Курас Г. Петро Дорошенко та Павло Скоропадський / Г. Курас // Сіверянський літопис. — 1997. — № 3. — С. 3—9.
6. Папакін Г. Господарська, громадська та благодійна діяльність роду Скоропадських у документах фамільного архіву (друга половина XIX – початок XX ст.) / Г. Папакін // Сіверянський літопис. — 2006. — № 2. — С. 41—52.

УДК 37.013.42 (09)(477): 371.83

ІДЕЇ ПЕДАГОГІВ-РЕФОРМАТОРІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ТЕОРЕТИЧНИЙ ФУНДАМЕНТ ДИТЯЧОГО РУХУ

Коляда Н.М.

У статті проаналізовано ідеї вітчизняних педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ ст., що лягли в основу теоретико-практичних засад дитячого руху як нового соціально-педагогічного явища та стали стимулом його цілеспрямованої організації в конкретних історичних умовах.

Ключові слова: дитячий рух, педагоги-реформатори, експериментальна педагогіка, вільне виховання.

В статье проанализированы идеи отечественных педагогов-реформаторов конца ХІХ – начала ХХ в., которые легли в основу теоретико-практических оснований детского движения как нового социально-педагогического явления и стали стимулом его целенаправленной организации в конкретных исторических условиях.

Ключевые слова: детское движение, педагоги-реформаторы, экспериментальная педагогика, свободное воспитание.

The ideas of home teachers-reformers of end of the 19th – the beginning of the 20th century, which underlay theoretical and practical principles of children movement as a new social pedagogical phenomenon and became the stimulus of its purposeful organization under concrete historical conditions are analyzed in the article.

Key words: children's movement, teachers-reformers, experimental

pedagogics, free education.

Вирішення життєво важливої проблеми виховання дітей та молоді в складних сучасних соціально-економічних умовах потребує всебічного наукового осмислення історії, теорії та практики вітчизняної педагогіки, визначення ролі основних суб'єктів виховного простору, інститутів соціалізації юної особистості, серед яких важливе місце посідають структури дитячого руху.

Дитячий рух – складна динамічна система, різнопланова категорія, багатаспектне поняття. Про це свідчить, зокрема, відсутність єдиного підходу до його визначення. Тільки у словнику-довіднику “Детское движение”, підготовленому Асоціацією дослідників дитячого руху (Росія), подано більше десяти визначень даного поняття [3]. Зокрема, дитячий рух – це об'єктивний прояв закономірності цивілізаційно-антропологічного розвитку людства; розвитку взаємовідносин Дитинства (самостійної соціально-природної структури) та Дорослого суспільства; результат конкретно-історичного розвитку держав у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. (Л.Алієва) [3, с. 61]; спосіб пізнання дітьми світу та впливу на нього шляхом колективної діяльності в колі однолітків (В.Луков) [3, с. 63]; конкретно-історичний

стан інституціональної організованості дітей та підлітків, що характеризується наявністю та динамікою різного типу добровільних угруповань, об'єднань, організацій і формувань (І.Нікітін) [3, с. 63]; складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей та дорослих, які об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, нарешті, соціалізацію (Р.Литвак) [3, с. 64], та ін.

Спільним у всіх підходах є визначення дитячого руху як складової частини соціального руху, результату конкретно-історичного розвитку суспільства. Тому актуальним для нашого дослідження є розгляд даного соціально-педагогічного явища в руслі суспільного руху на всіх етапах його розвитку.

Зокрема, особливу цінність становить висвітлення дитячого руху в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. в руслі суспільно-педагогічного руху як теоретико-практичної основи його зародження та становлення. Саме в цей період під впливом різноманітних зарубіжних та вітчизняних суспільно-педагогічних течій склалися

передумови оформлення самостійної галузі теорії та практики виховання – педагогіки дитячого руху.

До того ж дитячий рух України має історичний досвід існування, він не є абсолютно новим явищем українського соціуму, його сучасний розвиток опирається на знання історичних уроків минулого. Основне завдання історико-педагогічного дослідження полягає в переосмисленні історичного виховного досвіду дитячого руху з позицій сучасної теорії виховання та обґрунтуванні педагогічної концепції діяльності сучасних дитячих громадських структур у системі соціального виховання підростаючого покоління в нових соціокультурних умовах.

У кінці XIX – на початку XX ст. широкого розповсюдження набувають суспільні рухи, організації педагогічного спрямування як своєрідні “провідники” ідей реформування системи освіти. Зокрема, значний вплив на розвиток дитячого руху справив педагогічний рух як частина загальносуспільного. Суспільно-педагогічний рух означеного періоду став важливим джерелом зародження та розвитку ідей нового виховання та освіти, фактором активізації Дитинства, базою створення нової практики виховання, зокрема – у формі дитячого руху – нової соціально-педагогічної реальності.

Яскравою сторінкою суспільно-педагогічного руху кінця XIX – початку XX ст. стала реформаторська педагогіка (або педагогіка реформ) – потужний педагогічний рух, який об’єднав педагогів багатьох країн у їх бажанні реформувати систему освіти, що не відповідала вимогам часу, потребам дитини, і пропозиції докорінним чином її змінити на новий тип школи й освіти, новий зміст освіти і нові організаційні форми, методи і засоби навчання [4, с. 774].

Теоретичний спадок прогресивних вітчизняних та зарубіжних педагогів-реформаторів хоч і використовувався у процесі наукового осмислення дитячого руху, проте в умовах так званої “моноідеології”, відмови від “буржуазної” спадщини, їхня роль як перших теоретиків концепцій дитячого руху замовчувалася.

Тому для більш глибокого і ґрунтовного осмислення дитячого руху як соціально-педагогічної реальності необхідно звернутися до науково-педагогічних теорій, ідей вітчизняних учених, представників реформаторської педагогіки, які “живили” суспільний рух дітей та дорослих, по-новому трактували виховання, його сутність та призначення у перетворенні суспільства. На основі вивчення та аналізу теорій, концепцій, ідей про виховання, освіту, представлених в педагогічній спадщині кінця XIX – початку XX ст., з позицій сучасного наукового знання можливо обґрунтувати роль тогочасної педагогічної думки як теоретичного фундаменту дитячого руху.

Історія розвитку дитячого руху в Україні означена доробком кількох генерацій визначних вітчизняних педагогів, громадських та культурно-освітніх діячів. До проблеми виховання особистості в дитячих колективах і організаціях, взаємодії дітей і дорослих зверталися філософи, педагоги, психологи. Різним аспектам даної проблеми присвя-

чено ряд досліджень, у яких зроблено спробу об’єктивно та неупереджено розглянути історію діяльності дитячих і молодіжних організацій та вирішити деякі проблеми сучасного дитячого руху.

Значний інтерес становлять праці російських учених – членів Асоціації дослідників дитячого руху, створеної 25 січня 1991 р. в Москві (Л.Алієва, М.Басов, Л.Борисова, М.Богуславський, Л.Борисова, А.Волохов, В.Кудінов, Ю.Кудряшов, Р.Литвак, Е.Мальцева, І.Руденко, М.Фарнієва та ін.).

Вивчення закономірностей і тенденцій розвитку ідей, теорій, концепцій реформаторської педагогіки стало предметом ряду дисертаційних досліджень, у яких розглядаються окремі підходи вітчизняних і зарубіжних представників реформаторської педагогіки щодо досліджуваної проблеми, аналізуються різні аспекти розвитку педагогічних інновацій у їхній творчій спадщині (О.Барило, І.Болотнікова, В.Лук’янова, В.Коваленко, Т.Кравцова, О.Перетятко, Т.Петрова, Л.Смолійчук та ін.).

Історіографічний огляд проблеми свідчить про те, що питання ролі спадщини вітчизняних педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст. як теоретико-практичної основи дитячого руху не була предметом спеціального наукового дослідження, залишається актуальним і недостатньо вивченим.

Мета статті – проаналізувати ідеї вітчизняних педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст., що стали теоретико-практичною основою та стимулом цілеспрямованої організації дитячого руху.

Дитячий рух кінця XIX – початку XX ст. – об’єктивне явище, що виявилось у стихійно самоорганізованих формах активності дітей; суб’єктивна реальність – перший досвід цілеспрямованої соціальної організації дитячої самодіяльності, об’єднань різної цільової спрямованості (так званого упорядкування “дитячої стихії”, “хаосу”) в соціальному середовищі; як елемент прогресивного суспільно-педагогічного руху з реформування системи освіти, демократизації соціально-економічних відносин, що сприяє таким чином практичній реалізації гуманістичних ідей та теорій; як спосіб вираження власних інтересів, потреб Дитинства (його самоцінності, самозначимості), конкретних груп дітей (їхніх соціальних запитів, людських прав); “експериментальне поле” апробації прогресивних соціально-педагогічних ідей, концепцій підготовки молодого покоління, яке здатне жити і трудитися в нових історичних умовах XX ст. [1].

Зародження дитячого руху та наукового знання про даний соціокультурний феномен зумовлене по-перше, соціально-економічними змінами в країні, по-друге – загальними тенденціями розвитку педагогічної думки. В кінці XIX – на початку XX ст. у Росії, як і в ряді інших країн, під впливом змінної соціально-економічної та політичної ситуації складалася нова культурна традиція, центральною ланкою якої став багатоаспектний інтерес до людини, законів та закономірностей

її життєдіяльності й розвитку, засобів та форм “оздоровлення нації” через виховання “нової людини”, більш пристосованої до змін умов, здатної бути активним членом суспільства.

Складовою частиною даної культурної традиції став суспільно-педагогічний рух, який представляли філософи, психологи, педагоги, письменники, медики і т.д. Однією з концептуальних ідей оновлення педагогічного процесу в кінці XIX – на початку XX ст. була ідея дитячих об’єднань, організацій та рухів як найбільш відповідних віковим особливостям дітей та педагогічним цілям виховання. У межах психології та педагогіки розроблялись як загальнометодичні проблеми виховання та навчання, так і прикладні, які мали безпосередній вплив на процес розробки теоретичних основ концепцій дитячого руху.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризується своєю “педоцентричною революцією”, що передбачала звернення педагогічної демократичної думки до найвищої цінності – дитини, до проблем її ролі та місця у процесі людського розвитку, становлення позиції громадянина нового століття. Тодішній педагогічний погляд шукав відповіді на питання про шляхи, засоби формування “нової людини”, про роль виховання й освіти в цьому процесі. Проблема людини стала центральною, епіцентром у педагогіці.

Педагогічні теорії та концепції представляли собою розмаїття ідей різної ідеологічної, методологічної спрямованості, що базувалися на новітніх наукових знаннях про світ, людину, людство. Виникає багато науково-педагогічних течій, в основі яких – філософські, культурологічні, ідеологічні, антропологічні, психологічні та соціологічні підходи щодо розуміння сутності, призначення людини, рушійних сил її особистісного розвитку, взаємодії з середовищем, конкретно-історичних цілей та завдань виховання і т.п. Формувалися нові напрями педагогічного знання: педологія, антропологічна педагогіка, соціальне виховання, педагогічна психологія і т.д.

Дослідники історії дитячого руху пов’язують зародження даного феномена з розповсюдженням в кінці XIX – на початку XX ст. ідей педагогічного реформаторства, “другим народженням” ідей Ф.Фабле, Ж.Ж.Руссо, Д.Локка, Г.Спенсера; практикою та теорією вільного виховання Д.Дьюї, М.Монтессорі; концепцією соціального виховання П.Наторпа; концепцією “біогенетичного закону” Е.Геккеля, С.Холла [1; 7].

На кінець XIX ст. у провідних західноєвропейських країнах з усією гостротою виявилася невідповідність традиційної педагогіки і нових суспільно-економічних умов. Необхідні були нові підходи до теорії і практики освітньої і виховної справи, обумовлені, передусім, стрімким розвитком виробництва, викликані прогресом науки і техніки.

Відповіді на ці питання прагнули дати представники реформаторської педагогіки, в межах якої в кінці XIX – на початку XX ст. у США, Західній Європі виникають різноманітні прогресивні течії: трудова школа, педагогіка

дії, педагогіка особистості, експериментальна педагогіка, педагогіка вільного виховання та ін. Представників усіх цих напрямів об’єднувала нова виховна мета – розвивати в дітях творче начало, виховувати людей ініціативних, здатних виявляти самостійність, людей, які володіють практичними навичками та широким розумовим кругозором.

Саме представники реформаторської педагогіки, спираючись на новітні досягнення філософії, психології, біології, соціології та на тривалі емпіричні спостереження педагогічного процесу, будували теоретичні концепції виховання та навчання, добирали конкретні ефективні, відповідні часу методичні системи і прийоми. Переважну увагу в своїх дослідженнях педагоги-реформатори приділяли вивченню самої дитини – її психофізичних, розумових та біологічних особливостей [6, с. 1].

Дослідники виділяють 3 основні етапи вивчення дитини у зарубіжній реформаторській педагогіці: 80-і – перша половина 90-х років XIX ст. – етап становлення вивчення дитини у зарубіжній реформаторській педагогіці; друга половина 90-х років XIX ст. – перша половина 10-х років XX ст. – етап розвитку, що характеризувався поступовим ускладненням підходів до вивчення розвитку дитини (починають досліджуватися форми розвитку, його рівні та вікові межі; онтогенез людини починають розглядати диференційовано, а фізичний, психічний, соціальний розвиток дитини – у більш активній взаємодії); друга половина 10-х – друга половина 20-х років XX ст. – етап вивчення дитини, який ґрунтується на цілісному підході до її дослідження (цей етап пов’язаний з пріоритетним розвитком педології, представники якої спиралися на здобутки природничих і суспільних наук як цілісної біосоціальної істоти, від її народження до дорослості) [6, с. 9–10].

Ідеї реформаторської педагогіки, зокрема в контексті вивчення дитини, реалізовувалися у творчості вітчизняних учених того часу (С.Ананьїна, П.Блонського, О.Залужного, Я.Мамонтова, О.Попова, В.Протопопова, І.Соколянского, Я.Чепіги та ін.), що зумовило появу нових наукових шкіл, значної кількості фахових досліджень [6, с. 1].

Т.Кравцова виділяє такі концептуальні особливості вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX ст.: використання антропологічного підходу (В.Бехтерев, Е.Кіркпатрик, В.Лай, П.Лесгафт, С.Холл та ін.), вивчення дитини на засадах цілісного підходу (В.Лай, І.Сікорський, В.Штерн, С.Холл та ін.), пріоритетна увага до індивідуального розвитку (А.Біне, Е.Мейман, М.Монтессорі, Е.Торндайк), акцент на дослідженні біологічної природи дитини (В.Лай, Е.Мейман, С.Холл, В.Штерн), дослідження психічних властивостей дітей (В.Бехтерев, Е.Мейман, І.Сікорський та ін.), пріоритетне дослідження соціальної природи дитини (Д.Дьюї, О.Попов, О.Залужний та ін.), дослідження дітей з відхиленнями у розвитку (А.Біне, О.Декролі, М.Монтессорі, І.Соколянский) [6, с. 1].

Центральною ідеєю всіх концепцій виховання та навчання була гуманістична ідея про самоцінність

особистості дитини. Спрямування тогочасної психолого-педагогічної думки було двобічним: від дитини, виходячи з її інтересів та потреб, – до дитини з метою всебічного розвитку її розумових і фізичних сил та здібностей. Основні ідеї гуманної педагогіки полягали у визнанні явного протиріччя між потребою суспільства в активних, діяльних, ініціативних, інтелектуально розвинених, морально і фізично здорових громадянах, патріотах Вітчизни та нездатністю існуючої системи виховання реалізувати дане завдання; усвідомленні реальної загрози фізичного та морального вирождення нації; необхідності побудови педагогічного процесу на основі всебічного вивчення психології, фізіології особистості дитини; любові і бережливому ставленні до дитини, повазі до її прав, створенні максимально сприятливих умов для всебічного розвитку, реалізації її потреб та інтересів; пошуку нових, більш ефективних засобів виховання та соціалізації особистості; оновлення суспільства на основі виховання “нової людини”, тобто виховання для суспільства та за допомогою суспільства.

На межі XIX–XX ст. у ряді європейських країн (Німеччина, Англія, Франція та ін.) та у США створюються лабораторії – спеціальні центри психологічних і педагогічних досліджень. Експериментатори ставили своїм завданням за допомогою експериментів віднайти нові методи вивчення дитини та науково обґрунтувати процес навчання і виховання. Появою таких центрів ознаменувалося виникнення нового напрямку педагогіки реформ – експериментальної педагогіки, що спирається на психологічну науку й обґрунтовує свої положення на основі емпіричних досліджень та спеціально поставленого експерименту [4, с. 256]. Експериментальна педагогіка увійшла як складова до дитячої психології, диференційної психології, педології, шкільної гігієни, рефлексології.

Вітчизняна експериментальна педагогіка представлена спадщиною В.Бехтерева, П.Блонського, О.Залужного, О.Попова, В.Протопопова, І.Сікорського, І.Соколянского та ін.

Значний внесок у комплексне наукове обґрунтування проблеми “виховання і особистість” зробив В.Бехтерев, який одним із перших у світовій практиці започаткував і впровадив рефлексологічний підхід до вивчення дитини. Виходячи із знань про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних та безумовних рефлексів, учений прагнув раціонально організувати життя дитини, її виховання, досліджував природу її свідомості та поведінки [6, с. 12].

Цінними для нашого дослідження є висловлювання ученого про роль виховання у взаємовідносинах особистості з оточуючим середовищем у процесі позитивної соціалізації особистості. На думку ученого, остаточне завершення процесу розвитку особистості створюється соціальними умовами оточуючого середовища. Саме в характері, змісті взаємовідносин особистості і

середовища він вбачав основний шлях її формування, а форма взаємовідносин – це правильно організована суспільна діяльність – краща школа, краща гарантія здорового розвитку та виховання особистості. У суспільній діяльності педагог підкреслює роль самоуправління як “життєвої ариени”, на якій особистість удосконалюється в своєму остаточному розвитку, що досягає найбільшої висоти [2, с. 121; с. 131–132]. Таким чином, науково-педагогічна та практична діяльність В.Бехтерева як представника експериментальної педагогіки мала значний вплив на теоретичне оформлення дитячого руху як нового засобу виховання та розвитку особистості самодіяльної, суб’єкта виховання та самовиховання.

На початку XX ст. набуває розвитку одна з течій реформаторської педагогіки – вільне виховання – напрям у педагогічній теорії і практиці, який розглядає освіту і виховання як допомогу дорослих природному процесу розвитку й саморозвитку дитини в оточуючому її середовищі через набуття власного досвіду, стимуляцію освітньо-пізнавальної діяльності, самоосвіту і самовиховання, де школа є живим організмом, що розвивається разом із дитиною, а вчителю відводиться роль організатора освітнього й виховного середовища, старшого товариша [4, с. 112]. Теорія та практика вільного виховання, що передбачає віру у творчість дитини, її саморозвиток, самовияв, оцінку власного життєвого досвіду в розвитку особистості, активність дитини; самореалізацію дитини як засіб перетворення себе та оточуючого середовища [5].

Ідеї вільного виховання отримують розвиток у програмах суспільно-політичних рухів, проектах реформування системи освіти, демократизації школи, в появі нових “вільних” форм позашкільного виховання. Вітчизняну теорію і практику вільного виховання представляють С.Русова, Л.Толстой, К.Ушинський, Я.Чепіга, М.Чехов, С.Шацький та ін. Представники педагогіки вільного виховання відзначали виховну цінність дитячих самодіяльних об’єднань, які відповідають завданням виховання дитини та потребам її розвитку. Ідеологи та практики вільного виховання активно пропагували ідеї дитячої самоорганізації у формі клубів, дитячих майданчиків, гуртків і т.п. Дитячі об’єднання поступово ставали органічною частиною дитячого руху, засобом їхньої самореалізації, самовиховання та саморозвитку.

Таким чином, ідеї педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст., результати діяльності експериментальних освітньо-виховних закладів стали теоретичною основою для дитячого руху – нового соціально-педагогічного явища, основою якого стала заявка дітей на самостійну, активну участь у процесі становлення і розвитку; право впливати на суспільні, соціальні процеси; право на вільний вияв своїх життєвих цінностей.

Життєвість та об’єктивна важливість ідей реформаторської педагогіки виявилася

Література

1. Алиева Л. В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика : [монография] / Л. В. Алиева. — М. : МАКС Пресс, 2002. — 224 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные произведения / В. М. Бехтерев. — М. : Просвещение, 1954. — 312 с.
3. Детское движение : [словарь-справочник]. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. — 543 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Корнетов Г. Б. Педагогика свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // Свободное воспитание. — М., 1995. — С. 30—31.
6. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини у реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття : автореф. ... к. пед. н. / Т. О. Кравцова. — Харків, 2008. — 20 с.
7. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение. Исторический очерк / Ю. Кудряшов. — Архангельск : Изд-во Поморского ГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 400 с.

УДК 94(477)

Громадсько-педагогічне сподвижництво культурно-освітніх товариств Галичини у справі просвіти та економічного навчання дітей і дорослих у XIX ст.

Гіптерс З.В.

У статті розглядається громадсько-педагогічне сподвижництво та діяльність культурно-освітніх товариств Галичини у справі просвіти та економічного навчання дітей і дорослих, які започаткували український освітній ренесанс середини XIX ст. і стали невід'ємною складовою розвитку національно-визвольного руху, ідеї незалежності України.

Ключові слова: громадсько-педагогічне сподвижництво, культурно-освітні товариства, "Просвіта", "Рідна Школа", освіта, економічне навчання, кооперативне виховання, національна ідея.

В статье представлено общественно-педагогическое подвижничество и деятельность культурно-просветительных обществ Галичины в сфере просвещения и экономического обучения детей и взрослых, которые послужили началом украинского просветительного ренессанса середины XIX и стали составной частью развития национально-освободительного движения, идеи независимости Украины.

Ключевые слова: общественно-педагогическое подвижничество, культурно-просветительные общества, "Просвіта", "Рідна Школа", просвещение, экономическое обучение, кооперативное воспитание, национальная идея.

The article represents social-pedagogic asceticism and the activity of cultural enlightening societies of Galichina in the sphere of education and economic teaching of children and adults that stipulated the beginning of Ukrainian enlightenment renaissance of the middle of the 19th century and became an integral part of the national liberation movement and the idea of Ukrainian independence.

Key words: social-pedagogic asceticism, cultural enlightening organizations,

"Prosvita", "Ridna Shkola", enlightenment, economic education, cooperative upbringing, national idea.

Проблема становлення і розвитку галицького українського шкільництва, освітньо-виховної діяльності громадських організацій у національному вихованні, розбудови системи освіти розглядається у наукових дослідженнях І.Андрухів, М.Барни, А.Вихруща, І.Гавришака, Т.Завгородньої, І.Курляк, О.Ковальчук, С.Лаби, І.Мицишин, Н.Сабат, Б.Ступарика.

Аналіз і систематизоване висвітлення поза-шкільної освіти на різних етапах, її ознак, особливостей, місця і значення в освітній сфері здійснено в роботах Л.Вовк, С.Дмитренко, Н.Побірченко. Діяльність філантропічних закладів освіти дорослих в Англії і Америці привертала увагу

української і російської інтелігенції. На початку XIX ст. у різних регіонах України і Росії з'явилися школи елементарних знань для дорослих, які діяли за ланкастерським методом [1].

Наукова і практична спадщина у сфері освіти дорослих у Галичині тривалий час перебувала поза увагою дослідників. Лише відродження товариства "Просвіта" і викликана цим увага до його історії призвели до появи ряду публікацій, автори яких, розкриваючи зміст його діяльності, торкаються й організації освіти дорослих (І.Воробець, Р.Іваничук, Т.Комаринець, І.Мельник, А.Середяк).

Окремі питання, пов'язані з розвитком освіти дорослих, розглядали автори історико-педагогічних праць (Г.Білавич, І.Воробець, Д.Герцюк, Б.Гречин, О.Джус, Т.Завгородня, Р.Кіра, Р.Михайлинин, Б.Ступарик та ін.), які досліджували творчу

спадщину українських педагогів, діяльність товариства “Просвіта”.

Актуальність та соціальна значущість проблеми зумовили вибір теми нашого вивчення діяльності та громадсько-педагогічного сподвижництва культурно-освітніх товариств Галичини у справі просвіти та економічного навчання дітей і дорослих у ХІХ ст.

Організатори й активні діячі громадського й просвітницького руху в Галичині ХІХ – початку ХХ ст. І.Брик, М.Галушинський, М.Дужий, І.Калинович, Є.Косевич, С.Магалаєс, С.Сірополко, І.Ющишин зробили вагомий внесок у розвиток національної освіти за умов панування Австро-Угорщини та Польщі.

Аналіз матеріалів досліджуваного періоду ілюструє нелегке політичне становище українського населення Галичини в умовах австро-угорських та польських панівних режимів, діяльність передової інтелігенції краю, яка намагалася боротися за політичну, економічну та освітню незалежність, усіляко пробуджувати національну самосвідомість галичан.

Друга половина ХІХ ст. була часом бурхливих змін у суспільно-економічному та національно-культурному житті Галичини. Модернізація виробництва, зміни у сільському господарстві, розвиток науки і техніки зумовлюють конфлікт між старим і новим, прогресивним. Ці зміни виявили протиріччя між потребами суспільства і реальним розвитком освіти, підготовленості населення до життя у нових умовах. У господарстві усіх країн проводилися реформи. Мусило піддатися змін і хліборобство нашого селянина, бо система натурального господарства не змогла забезпечити населення продовольством достатньою мірою.

У Галичині, точніше в Австрії, парова машина допомогла власникам капіталів зорганізувати великі фабрики і то здебільшого поза межами Галичини, які підкосили і так слабе українське міщанство. Дрібний ремісник, дрібний купець і промисловець могли протистояти великій фабриці та взагалі великим підприємствам лише за допомогою сильної станової або фахової організації, яка розпоряджалася б дешевим кредитом. Тим часом у регіоні тоді не було ні станових, ні професійних господарських організацій, ні кредитових установ.

Ще гіршою була справа з галицьким селом. Селянин із його натуральним способом господарства і життя потрапив у капіталістично-промислове господарство, яке “видерло йому з рук домашнє ремесло і домашній промисел та обдарувало його новими високими податками, які росли рівномірно з розбудовою краю, міст і громад”. Селянин продавав не надлишок продуктів, бо таких він не мав, але відбирав у себе і дітей, щоб лише заплатити податок. У такому безнадійному стані селяни впадали в розпач. Але, як наголошує А.Качор, найгіршим у тому нещасті було те, “що люди з біди і горя почали всі, поголовно, пити, пропиваючи рештки свого майна. Відомий дослідник В.Навроцький подає, що в 1878 р. у Галичині було 23269 шинків – один шинок

припадав на 233 душі, а на одну душу припадало 26 літрів випитої горілки річно” [4, с. 13–15].

У такому просто безнадійному становищі українського народу розгортається подиву гідна діяльність гурту молодих людей, здебільшого студентів, які, усвідомлюючи всю нестерпність дійсності, вирішили не словами, але практичною роботою змінити цю дійсність на кращу. Духовним провідником цього гурту був о. (отець) Степан Качала, визначний політичний і громадський діяч, активний оборонець рівноправності українців з поляками в галицькому сеймі, який тривалий час намагався оживити працю “Галицько-Руської Матиці”, заснованої 1848 р. для просвітньо-літературної діяльності, а коли це йому не вдалося, запропонував заснувати окреме товариство, яке взяло б на себе обов’язок служити рідному народові.

Цю ідею можна було реалізувати з появою нового закону на Галичині, що дозволяв організацію приватних культурних, торговельних і ремісничих товариств. На основі цього закону гурток академічної молоді під проводом А.Вахнянина (1841–1908) зреалізував ідею о. С.Качали, заснувавши 8 грудня 1868 р. Товариство “Просвіта” у Львові.

На перших зборах у дискусії щодо діяльності товариства молодий правник А.Січинський сказав: “Розбудивши в нашій народі достаточну охоту до читання, перейшли б ми до науки дуже важної і нашому народові конечно потрібної, до науки о господарстві”.

Із плином часу життя підтвердило, що Товариство “Просвіта” у Львові виправдало покладені на нього надії не тільки на культурно-освітньому, але й на економічному полі. Перша книжечка “Просвіти” під назвою “Зоря”, видана 1869 р., була повністю присвячена господарським проблемам. Того ж року “Просвіта” видала книжечку о. Степана Качали під назвою “Що нас губить, а що нам помогти може”. В ній автор доступно, у формі діалогів говорить про згубний вплив пияцтва, закликає до створення зернохосвищ і кас взаємодопомоги як засобів громадської самопомоги і самозахисту в умовах нещадного економічного визиску [3].

Книгу С.Качали доповнив Володимир Барвінський (1850–1883), перший редактор “Діла”, книжечкою “Вексель і лихва – наша біда”. Під впливом о. С.Качали “Просвіта” за головування Володислава Федоровича, багатого дідича-філантропа, розвинула широку програму популярних видань на літературні й економічні теми. У 1874–1875 рр. “Просвіта” за фінансової допомоги свого голови видала 24 книжки накладом 281850 примірників. Це був початок духовної революції, початок справжнього відродження галицького села, бо народ і його духовні провідники пізнали, що “його губить” – темнота і безпросвітність, а “що йому помогти може” – самоосвіта і самоорганізація [3, с. 20–27].

Організатори “Просвіти” розуміли, що лише освічений, високоморальний, матеріально сильний та економічно незалежний народ здатний здобути повні політичні й національні права. Серед найго-

ловніших напрямів діяльності українських громадських організацій стає просвіта народу шляхом боротьби з неписьменністю, розвиток бібліотечної справи, проведення культурно-освітніх заходів, видання книг, часописів тощо. Одночасно з національно-культурним відродженням “Просвіта” створювала соціально-економічну основу для виникнення організованого руху українства, дала поштовх до розуміння необхідності розв’язання селянського питання шляхом кооперації та організації взаємодопомоги з метою соціального захисту українського населення.

Уже 1869 р. “Просвіта” видала читанку для сільських людей під назвою “Зоря”. Про популярність цього збірника різноманітних за змістом статей, оповідань, байок, присвячених здебільшого господарським питанням, свідчить той факт, що весь тираж (2 тис. примірників) було розпродано впродовж двох тижнів.

“Просвіта” 1871 р. починає вести перший курс української мови – читання і правопис для службовців. Дбаючи про освіту населення, вона виділяє стипендії на навчання здібної молоді, на стажування за кордоном спеціалістів-господарників, відкриває фахові школи, організовує курси. Одночасно за матеріальної підтримки товариства в селах впроваджувалися священиками товариства тверезості, при яких існували каси взаємодопомоги, громадські зерносховища, аналогічно були засновані перші національні організації в містах, а саме: українські ремісничі товариства “Побратим” (1872) та “Зоря” (1881) у Львові, “Поміч” (1875) – у Підгайцях, “Надія” (1875) – у Збаражі, “Порука” (1875) – у Помор’ях [14].

Вагомий вплив на розвиток економічної освіти у Галичині справив європейський досвід. У першій половині XIX ст. у Європі і скандинавських країнах унаслідок швидких змін у суспільній, виробничій, господарській сферах, розвитку промисловості, науки і техніки виникають нові освітні вимоги й потреби. Зусиллями різноманітних громадських організацій, педагогічних та релігійних товариств, професійних робітничих союзів, приватних осіб створювалася мережа клубів, народних домів, освітніх товариств, організовувалися лекції, бібліотеки, використовувалися інші способи “несення цієї духової помочі народнім масам” [2, с. 45].

На основі Закону про кооперацію, прийнятого австрійським урядом 1873 р., польське і єврейське населення почало організовувати господарські спілки. З метою роз’яснення дії цього закону серед українців “Просвіта” активізувала свою діяльність на виданні книжок економіко-господарської тематики, щоб у популярних публікаціях звернути увагу на практичні справи: організацію зерносховищ і позичкових кас, висвітлення користі страхування, а також на економічний поступ, садівництво, рільництво і т.ін.

У 80-і роки XIX ст. виникають перші читальні “Просвіти”, які стали центрами культурно-просвітницької та організаторської роботи серед селянства. Активісти “Просвіти” організовували курси самоосвіти, розгортали роботу аматорських гуртків, хорів, проводили спортивні змагання, фестини, допомагали в роботі “Сільського

господаря”, жіночих і молодіжних організацій. Велике освітнє значення мало комплектування просвітнянських бібліотек художньою, науковою і довідковою літературою. Для піднесення матеріального добробуту нації шляхом заснування господарсько-промислових, рільничих спілок, з метою поширення освітньо-економічних знань та підготовки національних кадрів “Просвіта” виділяла кошти на стипендії для навчання талановитої молоді, готувала кадри національно свідомої інтелігенції, юридично грамотної, яка б реально мислила і забезпечувала ефективне й цілісне управління політикою, освітою, економікою з її наступним працевлаштуванням у всіх сферах політико-економічного життя [11].

“Історія “Просвіти”, – писав П.Петрик, оцінюючи сподвижницьку роботу товариства, – це історія культурного зриву і національного відродження українського народу, це історія боротьби за наше національне існування на своїй таки землі. Без “Просвіти” не можна було б сьогодні навіть уявити собі нашого національного відродження, розвитку та скріплення наших національних сил...” “З тих маленьких починань, які родилися в “Просвіті”, виросло наше національне життя. А найважливішим чинником його стала “Просвіта” яка понесла в народ національний клич, спочатку непомітно, відтак щораз сильніше утверджувала і закріплювала національну свідомість. І тепер скріплює ту свідомість, зміцнює фундаменти рідної культури та приготує народ до його найвищого ідеалу” [10, с. 4].

Кінець XIX – початок XX ст. характерний зростанням національної свідомості народних мас; у цей час формується ідея про створення власної держави. Робота громадських організацій спрямовується на реалізацію цієї справи. Так, “Просвіта” змінюючи статuti, веде до того, щоб навчити і, в першу чергу, виховати громадян бути повноправними членами суспільства. Звертається увага на фахову та економічну освіту населення краю, яка мала стати основною для успішного господарського і культурного піднесення рівня життя українців. У той час спостерігається швидкий розвиток первинних осередків культурно-освітньої роботи – читалень.

Для доведення широкому загалу внесених до статуту змін товариство у 1892 р. видає підготовлений К.Левицьким методичний посібник “Що має робити “Просвіта” на основі нового статуту?” і “Статут: Перший для читалень “Просвіти”, схвалений Головним Віділом Товариств “Просвіта” у Львові, дня 24 січня 1894 р.”, де тлумачилися основні положення нового статуту та подавалися рекомендації щодо його втілення в життя [5, с. 29].

І.Витанович високо цінував господарську діяльність, яку з 1891 р. розгорнуло товариство “Просвіта”, добротинну працю тих людей, що з патріотично-гуманістичних міркувань керували господарсько-організаційними справами. Однак господарські підприємства вимагали тепер більше фахового, дбайливого піклування. У брошурі “Що робити по читальнях “Просвіти?” І.Калинович писав: “При теперішніх політично-національних

відносинах наші читальні “Просвіти” треба вести так, щоб вони замінили нам народні школи і гімназії, народні університети і велико-міські бібліотеки, театри і кіно, одним словом, усе, що потребує селянство для здобуття знання. Треба народні маси готувати до громадського життя, щоб вони могли належним чином співпрацювати у політичному житті і визволити себе з кайданів визиску і неволі” [15, с. 28–29].

Ідея культурно-освітньої роботи серед широких селянських мас приєднувала до товариства щораз більше членів з-поміж інтелігенції, міщан, робітників, селянства, сприяла розширенню мережі філій і читалень Товариство “Просвіта” 1897 р. налічувало 31000 членів, 1914 р. число їх зросло до 197035 [9, с. 86–88]. З 1891 до 1908 р. було створено 6 філій і цілий ряд самостійних читалень, які у 1913 р. зросли відповідно до 77 та 2649 [9, с. 86–88]. Зростало видання популярних книжок, “за 40 літ діяльності “Просвіта” видала 2 мільони 325 тисяч 115 примірників популярних книжок для народу” [6, с. 52].

Недоліки роботи шкільництва, національно-культурне відродження, викликали потребу освіти молоді та дорослих. Адже, за переписом населення 1900 р., у Галичині на 100 мешканців старших шести років нараховувалося 566 неграмотних, тобто більше половини населення. Якщо в Західній Галичині на 100 чоловіків було 27,6% неписьменних, на 100 жінок – 30,6%, то в східній частині краю число подвоюється, бо на 100 чоловіків нараховується 56,7% неписьменних, а на 100 жінок – 69,7% [12, с. 143].

Зберігаючи національну спрямованість, “Просвіта” розширює свою діяльність, із суто просвітньої організації стає освітньо-економічною, прагне залучити народні маси до економічного розвитку краю, піднесення господарської культури населення. У регіоні організовується низка економічних товариств: “Народна торгівля”, “Дністер”, “Сільський господар”, “Краєвий Союз Ревізіоний” тощо, які поширювали економічну освіту, допомагали селянам та міщанам підвищувати їх добробут. Завдяки цим товариствам широкого розмаху набуває господарська діяльність галичан, без якої неможлива побудова незалежної держави. “Просвіта” приступає до заснування перших українських фахових шкіл. Відкрито фахові школи у селі Милування, Угерцях Винявських, Львові. Засновуються різноманітні курси, видається економічна література для масового читача. У лютому 1909 року, в 40-і роковини “Просвіти”, у Львові відбувся 1 Всеукраїнський освітньо-економічний конгрес “Просвіти”, у якому взяли участь 768 економістів та педагогічних працівників України, щоб визначити напрями майбутнього розвитку нації.

Для об’єднання зусиль в боротьбі за українську школу 4 березня 1910 р. у Львові було створено Краєвий Шкільний Союз, до складу якого ввійшли представники від “Просвіти”, “Учительської громади”, Наукового товариства ім. Т.Шевченка та інших громадських і політичних організацій краю.

Першим його головою було обрано М.Грушевського. Головним завданням Союзу було “дбати про шкільництво публічне, офіційне, про якнайбільшу фревекцію нашої молодіжи в школах публичних, опіку над шкільною молоддю моральну і матеріальну”, а також “пильнувати шкільництва приватного у всіх його стадіях від курсів неграмотних, курсів доповняючі і приготовляючих, шкіл народніх і середніх аж до справи університетської включно...” [7, с. 9–10].

Значним поступом у розвитку економічної політики товариства була організація у філіях “Просвіти” торговельних курсів для працівників крамниць-читалень, уведення посади мандрівного вчителя господарства і ревізії читалень, у сферу діяльності якого входило усне повчання народу в будь-яких просвітніх, господарських, торговельних і промислових справах. Своєрідною формою спілкування і передачі набутого досвіду стали господарські віча, “де б раду давали, як тому нашому злиденному українському народові ... почати позбавлятися від тієї біди просвітою”. Вперше таке віче проходило у Львові 12 листопада 1895 р., у його роботі взяли участь 200 осіб [13].

Галичина в другій половині XIX – на початку XX ст. була однією з найвідсталіших провінцій Австро-Угорщини, а згодом – і Польщі. До середини XIX ст. у Галичині не було жодної сільськогосподарської школи. Ті школи, які відкривалися в 60–90-х роках XIX ст. (Дубляни, Городок, Ягільниця, Городенка, Бережниця), приносили мало користі селянам. Їх випускники, зазвичай, влаштовувалися на роботу в панських маєтках. Головний виділ “Просвіти” вбачав вихід із цього становища у заснуванні українських рільничих шкіл. Першою українською фаховою школою була Господарська школа у Милуваню на Станиславівщині, яку відкрила “Просвіта” 1909 р. Засновуючи її, “Просвіта” мала намір створити вогнище господарського заняття. До цього часу в Галичині не було ще такої школи – ні польської, ні української. Хоч школа була приватною, але навчання було безкоштовним, вносилися лише плата за харчування та утримання в інтернаті. Всі видатки на школу брала на себе “Просвіта”. Навчальні програми школи були затверджені Міністерством освіти. Навчальний план передбачав теоретичну і практичну підготовку юнаків до праці у власному господарстві, а також до діяльності в хліборобських та кооперативних організаціях (“Сільський господар”, “Молочарня”, “Маслосоюз” та ін.). Теоретичний курс складався з двох частин: загальноосвітньої та фахової. Навчальним планом передбачалося вивчення широкого кола предметів: української мови, історії України, географії, арифметики, хімії, ботаніки, зоології, гігієни, фізкультури, релігії, малювання. З фахових дисциплін – рослинництво, городництво, тваринництво, птахівництво, організація господарства, кооперативні справи тощо. Практичні заняття проводилися так, щоб кожен учень пройшов всі види робіт, які йому будуть потрібні в майбутній діяльності. Значну увагу звертала “Просвіта” на забезпечення школи добре підготовленими учителями, які давали б

учням високу фахову підготовку та патріотичне виховання [2, с. 68–69].

У систему шкільної освіти товариства “Рідна школа” кооперативне виховання молоді запроваджувалося шляхом організації шкільних кооперативів і ощадних кас, вивчення основ кооперації в загальноосвітніх школах. Кооперативне виховання стало практичною школою демократичного виховання і парламентаризму, прищеплювало почуття громадянської відповідальності, готувало дітей до майбутнього життя, яке вимагало самопожертви й альтруїзму на користь колективу [2, с. 55–56]. У крамницях учні вчилися торговельній справі, обліку й розрахункам торгівлі, оцінюванню вартості виробів. В ощадних касах ознайомилися з елементами банківської справи. Започаткована товариством “Рідна школа” організація теоретичного і практичного навчання кооперації в загальноосвітніх школах, широке зацікавлення громадськості, педагогів кооперативним вихованням молоді шкільного віку, їх подвижницька праця в цьому напрямі сприяли усвідомленню українською молоддю кооперативних ідей, суспільно-економічних проблем і залученню її до практичної діяльності в кооперативних об’єднаннях, економічно-суспільних установах, громадських організаціях. Перший Український Педагогічний Конгрес (Львів, 2–3 листопада 1935 р.), схвально оцінюючи організа-

цію шкільних кооперативів, детально обговорив питання фахового шкільництва і зазначив, що “завдання хліборобської школи – це не тільки виховання доброго фахівця-хлібороба, це також виховання доброго громадянина, ... розбудова хліборобського шкільництва є необхідною умовою піднесення культурного і господарського рівня нашого села та національного зміцнення основи нації – селянства” [8, с. 239–240].

“Просвіта” була матір’ю всіх наших організацій і товариств, – писав її голова І. Брик. – За її почином повстали майже всі наші сільськогосподарські, торговельні, промислові, фінансові і кооперативні установи. “Просвіта” сприяла створенню кредитної спілки “Віра”, кредитного товариства “Дністер”. З неї вийшла перша українська політична організація “Народна Рада”. “Просвіта” дала поштовх до створення Наукового товариства імені Шевченка, Українського педагогічного товариства “Рідна школа”. Вона була школою державності в чужій державній системі, організацією “Соколів” і “Січей”, підготувала листопадовий чин 1918 року, акт Соборності в 1919-му, героїку УПА” [15, с. 36].

На підставі викладеного, на нашу думку, можна зробити висновок: оскільки у XIX – на початку XX ст. державна система освіти не забезпечувала духовних і соціальних потреб українського населення Галичини, у регіоні розгортається громадянський рух, спрямований на зародження

і становлення організованої просвітньо-економічної діяльності, створюються культурно-освітні товариства, провідне місце серед яких посідали “Просвіта” й “Рідна школа”. Основними напрямками їхньої діяльності стали: боротьба з неписьменністю і малограмотністю, поширення загальноосвітніх, господарсько-фахових знань, видання та поширення літератури, букварів і методичних посібників, проведення різноманітних культурно-освітніх заходів. Вони виховували освічених осіб, провідників національної свідомості, духовного і економічного життя, залишаючись оберегом і джерелом освіти, культури, мали вагомий вплив не лише на формування й активізацію ідей української державності, але й збереження українців як нації. Діяльність культурно-освітніх товариств Галичини була спрямована на освіднення українського народу, вони творили велике діло, допомагаючи “кожній одиниці стати самодіяльним і свідомим своїх прав і обов’язків громадянином – **стати новою людиною**, що має обняти широкі обрії нового життя” [9, с. 105].

Література

1. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : [нариси] / Л. П. Вовк. — К. : УДПУ, 1994. — 228 с.
2. Гіптерс З. В. Економічна освіта молоді в Галичині XIX – першої половини XX століть: теорія, досвід, персоналії : [монографія] / З. В. Гіптерс. — Львів : ЛБІ НБУ, 2006. — 220 с.
3. Качала С. Що нас губить. А що нам помочи може: Письмо до русскихъ громадъ (Въ додатку наука о томъ, якъ закладати и вести громадски шпихлери и касы позичкови. Ръчь дуже важна!) / С. Качала. — Львовъ : Коштомъ и заходомъ тов. “Просвьіта”. Зъ друкарнь товариства “Имени Шевченка”, 1874. — 80 с.
4. Качор А. “Роля “Просвіти” в економічному розвитку Західної України” / А Качор. — Вінніпег, 1960. — 30 с.
5. Левицький К. Що має робити “Просвьіта” на основі нового статуту / К. Левицький. — Львів : Коштом і заходом товариства “Просвьіта”, 1892. — 32 с.
6. Лозинський М. Сорок літ діяльності “Просвіти” (В 40-літній Ювілей Товариства). Коштом і заходом Товариства “Просвіта” / М. Лозинський. — Львів : 3 друкарні Наукового Товариства імені Шевченка, 1908. — 72 с.
7. Наша школа. — 1910. — Кн. 1. — С. 9—10.
8. Перший Педагогічний Конгрес. 1935. — Львів, 1938. — 352 с.
9. Петрик П. З діяльності Т-ва “Просвіта” // Календар Товариства “Просвіта” на переступний рік 1928. Ювілейне видання з нагоди 60-ліття “Просвіти” і 50-ліття Календаря / П. Петрик. — Львів, коштом Товариства “Просвіта” у Львові, 1927. — С. 82—105.
10. Петрик П. 60-ліття “Просвіти” у Львові / П. Петрик // Просвіта до українського народу. — Львів, 1928. — С. 4.

УДК 378.112"18"

РОЛЬ УЧЕНИХ РАД У РЕФОРМУВАННІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ВІТЧИЗНЯНИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ Ст.)

Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д.

У статті висвітлено систему управління вітчизняними університетами, що діяли на підставі статуту 1884 р. Схарактеризовано пропозиції вчених рад щодо шляхів реформування університетського устрою на засадах автономії й колегіального самоврядування.

Ключові слова: вітчизняні університети, Статут 1884 року, вчена рада, система управління, автономія, колегіальне самоврядування.

В статье представлена система управления отечественными университетами во время действия устава 1884 года. Представлены предложения учёных советов по реформированию университетского строя в соответствии с принципами автономии и коллегиального самоуправления.

Ключевые слова: отечественные университеты, Устав 1884 року, учёный совет, система управления, автономия, коллегиальное самоуправление.

The article deals with the system of administering home universities at the time of validity of the 1884 Statute. Propositions of Academic Councils about reforming the structure of universities in compliance with the principles of autonomy and joint self-government are presented.

Key words: home universities, Statute of 1884, Academic Councils, system of administering, autonomy, joint self-government.

Актуальність та ступінь розробки проблеми. Докорінне реформування вищої освіти нерозривно пов'язане з оптимізацією системи управління, якій повинні бути властиві гнучкість, мобільність, здатність до самоорганізації, відмова від жорсткої централізації й регламентації всіх сфер університетського життя, утвердження колегіальності керівництва, заміна адміністративно-командних методів управління методами і формами демократичного обговорення й прийняття рішень.

Джерелом збагачення управлінської теорії й практики є глибоке вивчення й творче переосмислення з сучасних позицій вітчизняного історичного досвіду щодо можливих шляхів реформування системи управління вищою школою.

Аналіз історико-педагогічних джерел із проблеми дослідження засвідчив, що теоретико-організаційні засади управлінської діяльності вітчизняних університетів в історичній ретроспективі розглядалися в роботах А.Алексюка, В.Галузинського, О.Глузмана, Р.Еймонтової, М.Євтуха, А.Іванова, А.Курила, С.Посохова, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, Г.Щетиніної

та ін. Однак автори вказаних досліджень не ставили за мету висвітлення позиції учених колегій університетів України щодо реформування управлінської моделі вищої школи на межі ХІХ–ХХ ст.

Мета статті – схарактеризувати роль і місце вчених рад у реформуванні системи управління вітчизняними університетами під час дії статуту 1884 р. на засадах автономії й колегіального самоврядування.

Результати дослідження. Як відомо, 23 серпня 1884 р. набув чинності новий університетський статут. Формальним приводом для перегляду положень статуту 1863 р. стали численні студентські заворушення й обговорення заходів з їх усунення, що виправдовувало в очах громадськості посилення урядового тиску на внутрішню організацію університетського життя. Так, професорським колегіям ставилося в провину те, що вони “не виявляють потрібного усвідомлення своїх зносин з урядом і не володіють тим охоронним тактом, який необхідний для підтримки внутрішнього дисциплінарного устрою університету” [2, с. 93]. Тому основний зміст нового статуту зводився до обмеження

університетської автономії, а його головне завдання формулювалося як “посилення урядового впливу на університетське управління” [1, с. 5].

Підкреслимо, що зміни положень статуту 1863 р. стосувалися, в першу чергу, стосунків університетів із попечителем і міністром народної освіти, призначення посадових осіб університетської адміністрації (ректора, деканів, секретарів факультетів), порядку заміщення вакантних кафедр, унормування повноважень факультетських рад, правління, інспекції для студентів тощо. Зокрема, незважаючи на те, що вчена рада університету проголошувалася “вищою інстанцією з наукових справ”, на практиці вона майже повністю усувалася від управління університетом. До справ, які підлягали остаточному вирішенню з боку вченої ради, належали: а) визначення загальної кількості медалей, які присуджувалися студентам і стороннім слухачам за наукові твори; б) їх розподіл між окремими факультетами; в) затвердження в учених ступенях [3].

У контексті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що усунення від управління університетом професорської колегії компенсувалося значним посиленням влади попечителя навчального округу, на якого покладалась “обов’язки найвищого керівництва з питань охорони порядку й дисципліни в університеті” (п.8) [3]. За статутом 1884 р. він одержав право скликати раду, правління, факультетську раду та бути присутнім на їх засіданнях (п.7), призначати деканів факультетів (п.24), а також здійснювати нагляд за точним виконанням усіх університетських настанов, а посадовими особами – правил, установлених законом [3].

Суттєвою розбіжністю зі статутом 1863 р. стало й те, що виборна система всіх головних адміністративних посад в університеті була замінена призначенням “зверху”. Так, за статутом 1884 р. нормою закону стало положення про те, що ректор обирається міністром народної освіти з ординарних професорів університету й призначається Височайшим наказом терміном на чотири роки. Після чотирирічного терміну служби ректор міг бути залишений з Височайшого дозволу на цій посаді ще на один строк. До його компетенції передавалося безпосереднє керівництво всіма підрозділами університету. У разі виникнення надзвичайних обставин ректор набував необмеженої влади, навіть якщо рішення з окремих питань перевищували його службові повноваження.

Отже, влада ректора за статутом 1884 р. значно зросла, оскільки він одержав повну незалежність від професорської корпорації.

В аналогічний спосіб здійснювалося й призначення деканів. Вони обиралися попечителем навчального округу з професорів відповідного факультету й затверджувалися на цій посаді на чотирирічний термін міністром. Так само, з дозволу міністра, вони могли бути залишені на цій посаді на повторний термін. Що стосується заміщення вакантних кафедр професорами, то

процедура виборів кандидатів у радах також змінювалася призначенням міністра за його “власним розсудом”.

Зауважимо, що із уведенням у дію статуту 1884 р. підлягала ліквідації й така адміністративно-управлінська структура, як університетський суд. Натомість значно зросла влада інспектора, який став поєднувати адміністративні й судові функції. Якщо раніше інспектор зі студентських справ підпорядковувався вченій раді й ректору, то згідно з положеннями статуту 1884 р., “перебуваючи під начальством попечителя”, він мав підлягати у своїх діях лише ректору, виконуючи його законні вимоги (п.47). Окрім цього, інспектор був включений до складу правління і мав право голосу при розв’язанні не лише господарських чи дисциплінарних справ, але й справ навчального та наукового характеру [1; 6].

Утім, як зазначають дослідники [1; 2; 4; 6], посилюючи регламентацію університетського життя, уряд хоча й покращив адміністративну керованість цих навчальних закладів, однак не зміг зробити їх опорою існуючого суспільно-політичного ладу. Університети залишалися осередками опозиції. Професорські колегії послідовно відстоювали думку про те, що бюрократичний устрій університетів не є природним. Механічне перенесення управлінської моделі німецьких університетів без урахування їх головної складової – академічної свободи – за умови відсутності на теренах Російської імперії історичної університетської традиції призведе до застою і регресу університетської освіти.

Аналіз архівних матеріалів та історико-педагогічних джерел [1, 4, 5, 8, 10, 11] підтверджує той факт, що університетські ради в означений період неодноразово створювали спеціальні комісії, які готували “Доповідні записки”, мета яких полягала в підготовці змін до статуту 1884 р., який на початок ХХ ст. перетворився на гальмо для подальшого розвитку університетів. Лейтмотивом таких звернень було твердження про те, що лише “колегіальне начало у поєднанні з автономією” здатні зруйнувати надлишкову централізацію й формалізм у системі університетського управління, підняти науковий рівень університетів і моральний авторитет професорів і, нарешті, оздоровити студентське середовище [1, с. 21].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу позиція вчених рад вітчизняних університетів щодо тлумачення самого принципу автономії вищої школи. Зокрема, на думку членів ради Новоросійського університету, автономія має виражатися у:

- наданні раді головуючої інстанції в університеті;
- корпоративній організації студентства з чітко визначеними правилами;
- визнанні за університетом права вільно рухати науки вперед, розповсюджувати їх результати в суспільстві, створюючи навколо себе наукове середовище;
- вираженні довіри до членів університетської колегії, яка є середовищем обраних, підготовлених

до спокійного й неупередженого самоуправління професіоналів, незалежно від середнього рівня зрілості народу;

- наданні автономній колегії професорів та обраним нею органам влади права охороняти особистість та інтереси студентів відносно загальнодержавних судів і адміністрації у разі скоєння правопорушень, здатних викликати опозиційний рух серед студентства [11].

Представники прогресивної професури наголошували на тому, що необхідність зміни системи управління вітчизняними університетами обумовлюється тим, що ці навчальні заклади, на відміну від інших державних установ, є закладами "sui generis". Їх діяльність присвячена науці та її викладанню, а отже, ефективно управляти ними можуть лише ті ж люди науки [1, с. 22]. При цьому акцентувалася увага на тому, що в основу статуту 1884 р. покладено хибний погляд на те, що університети є такими ж адміністративними закладами, як і інші установи, а професори – звичайними чиновниками Міністерства народної освіти. На думку вчених, ієрархічне підпорядкування не може бути застосоване в галузі науки, оскільки для розвитку наукового мислення й творчості необхідне гарантоване право вільного дослідження, а отже, університети не можуть розглядатися й управлятися як адміністративні місця. У наукових колах культивувалося твердження про те, що це заклади особливі, бо існують не лише для виконання тих чи інших практичних завдань, але й для розвитку науки, залучення до її скарбниць молодого покоління. Тому в основу всієї університетської організації має бути покладено саме "виборне начало" [1, с. 23].

Зауважимо, що хибність запровадженої на підставі положень статуту 1884 р. моделі вітчизняних університетів усвідомлювали й представники урядових структур. Так, у Височайшому рескрипті від 24 березня 1901 р. на ім'я П.Вановського під час призначення останнього міністром народної освіти Государ Император вказував на необхідність "терміново розпочати перегляд і виправлення університетського устрою" [1, с. 19].

Як свідчать результати проведеного дослідження, на підставі цього рескрипту Міністерство народної освіти ініціювало обговорення змін до статуту 1884 р. Підкреслимо, що більшість питань, винесених на обговорення, стосувалися саме реформування управлінських засад організації вітчизняних університетів.

Аналіз історико-педагогічних джерел [5; 8; 10; 11] дозволяє констатувати, що власні пропозиції для розв'язання окресленого питання надіслали ради всіх університетів Російської імперії, зокрема Харківського, Київського, Новоросійського. Так, наприклад, рада Харківського університету з цього приводу протягом 1901 р. провела 15 засідань. Результати обговорення питань щодо реформування університетського устрою було викладено в прикінцевій редакції "Ответа Совета Императорского Харьковского университета на вопросы, предложенные Министерством Народного Просвещения об изменении устава

1884 года", видрукуваного на 140 сторінках. На підставі аналогічних звернень як університетських рад, так і окремих представників прогресивної професури, попечителів навчальних округів, ректорів університетів, Міністерством Народної освіти було укладено "Сводную записку о материалах, поступивших в Министерство Народного Просвещения по вопросам о желательном изменении в устройстве Российских университетов" [8]. Так, щодо питання про порядок вступу на посади ректора й деканів ради всіх вітчизняних університетів висловилися за виборність головних посадових осіб університету. Зокрема, рада Харківського університету як аргумент наводила такі докази: а) обрання ректора професорською колегією впливає із самого принципу колегіального самоврядування, який має бути першоосновою університетського устрою; б) найбільш відповідає природнім умовам організації університетського життя; в) співвідноситься з історичною традицією. На думку членів ради, тільки виборний ректор може бути представником живої й сильної колегії. Натомість призначений керівник в очах суспільства, професорів і студентів виглядає не авторитетним представником науки і вченої колегії, а особою, відчуженою від усього професорського персоналу [5]. Члени ради вказували на той факт, що ректор, призначений усупереч бажанням професорської корпорації, по-перше, буде провідником рішень влади, а не колегії, по-друге, надасть університетському управлінню бюрократичного характеру, несумісного з духом університетського життя, по-третє, внесе сервілізм у ставлення до нього товаришів, що стане приводом для створення так званої "ректорської партії", яка перетворить раду в ширму для ректора. Все це, безумовно, підірве моральний авторитет ректора, позбавить його того високого морального престижу, яким користується виборний ректор і який потрібний для належного впливу на студентів [1, с. 24].

Як свідчать результати проведеного дослідження, радами вітчизняних університетів жваво дискутувалося питання щодо терміну перебування ректора на посаді та самої процедури його обрання вченою радою. Так, рада Київського університету св. Володимира наполягала на чотирирічному терміні виконання ректором посадових обов'язків, натомість ради Харківського й Новоросійського університетів пропонували скоротити цей термін до трьох років [8, с. 4]. Що стосується процедури обрання ректора вченою радою, то, наприклад, рада Новоросійського університету внесла пропозицію, згідно з якою професорська колегія має обирати зі свого складу 3 або 5 кандидатів, із яких потім особлива комісія із 12 професорів (по три представники від кожного факультету) визначає одного для представлення міністру. Ради Київського та Харківського університетів схилилися до обрання зі свого складу лише одного кандидата, який подався на затвердження міністра [8, с. 4].

Зауважимо, що ради Київського та Новоросійського університетів висловлювалися проти

переобрання ректора на повторний термін з метою запобігання зловживання владою.

Аналіз положень “Сводной записки...” (1902) дозволяє констатувати, що університетські колегії у своїх пропозиціях звернули особливу увагу на необхідність розмежування влади попечителя й ректора. Зокрема, рада Харківського університету з метою ліквідації “двовладдя” пропонувала надати ректору функції управління, а попечителю – нагляду за університетським життям. Що стосується відносин ректора з університетськими колегіями, культивувалася думка про необхідність надання ректору права головування в ученій раді, однак його права й обов’язки мали регламентуватися особливими правилами, які укладались радами й затверджувались міністром [8, с. 2].

Привертають увагу й пропозиції вчених рад вітчизняних університетів з приводу заміщення посади декана факультету. Вчені колегії наполягали на процедурі виборів декана факультетською радою. У разі необрання декана факультетом пропонувалось балотування його в ученій раді. До виборів обов’язки декана тимчасово покладались або на попереднього декана, або на найстаршого члена факультету. Термін перебування на цій посаді пропонувався радою Новоросійського університету 3 роки, радами Харківського та Київського – 2 роки [8, с. 5].

У ході наукового пошуку встановлено, що ради університетів України досліджуваного періоду розробили цілий перелік слушних пропозицій щодо бажаних змін в особовому складі професорських колегій, факультетських зібрань і правління університету та визначенні їх повноважень. Так, до складу вченої ради, за одностайною думкою науковців, повинні входити всі ординарні й екстраординарні професори. Доценти можуть запрошуватися на засідання ради, але лише з дорадчим голосом. Право скликання засідань вченої ради перебуває в компетенції голови, тобто ректора. Однак рада може бути скликана й за вимогою не менш як десяти її членів, причому не пізніше як у триденний термін [8, с. 10].

Показово, що ради всіх вітчизняних університетів наполягали на необхідності посилення влади останньої. Зокрема, рада Харківського університету пропонувала передати в підпорядкування професорським колегіям такі органи університетського управління, як факультетські зібрання, правління, підзвітність ректора. За переконанням членів ради, саме професорські колегії мають остаточно затверджувати огляд викладання; розглядати фінансовий кошторис і контролювати його виконання; затверджувати ухвали університетського суду; вирішувати питання про залишення професорських стипендіатів або відрядження їх за кордон; присуджувати звання почесного доктора; затверджувати на посадах асистентів і лаборантів тощо.

Для ухвали попечителем рада пропонувала винести такі справи: обрання приват-доцентів, бібліотекаря і його помічників, лекторів і чиновників університетської канцелярії, а також проект інструкції для ректора, правила для університет-

ського суду та діловодство в ньому.

Затвердженню міністра, на думку членів ради, мають підлягати справи про обрання ректора, його помічника, деканів, професорів, доцентів, прозекторів, астронома-спостерігача, почесних членів; пропозиції щодо змін у складі кафедр; справи про винагороду приват-доцентам; проекти заснування учених товариств; пропозиції щодо покращення навчально-допоміжних установ; розподіл факультетів на відділення; правила для випробувань на вчені ступені тощо [8, с. 11].

Особливий інтерес викликає пропозиція ради Новоросійського університету, яка наполягала на делегуванні професорським колегіям права розглядати й затверджувати укладені правлінням кошторис і звіти про його виконання, розподіл залишків від особового складу й використання позаштатних коштів. На думку членів ради, діяльність таких університетських установ, як типографія, випуск “Університетських записок” та ін., повинно повністю перебувати в компетенції ради. До того ж члени ради Новоросійського університету пропонували надати членам професорських колегій право оголошувати догани за негідні вчинки службовцям університету й професорам рішенням 2/3 закритих голосів [10].

Зауважимо, що майже в аналогічний спосіб вбачала розмежування функцій правління, факультетських зібрань і ради вчена колегія університету св. Володимира. При цьому члени ради застерігали від згубності нагромадження в радах дрібних справ, що мали місце за статутом 1863 р. [8, с. 11].

Варто зазначити, що зауваження стосовно розширення повноважень учених рад не були поодинокими. Наприклад, професор Давидов вказував на неможливість ради впоратися з численними справами, згубність її впливу на всі сфери університетського життя й управління. Професор Симоненко акцентував увагу на тому, що вчена рада занадто багатолюдна, вона не в змозі швидко й об’єктивно вирішувати господарські справи. Крім того, за переконанням ученого, підпорядкування правління раді, тобто одного складу професорів іншому, призведе до встановлення зверхніх відносин одних професорів над іншими [8, с. 13]. Проти розширення повноважень учених рад висловились майже всі попечителі навчальних округів, наводячи як головний аргумент той факт, що поширення компетенції рад на дрібні адміністративні справи зумовить відволікання професорів від викладання й наукових занять [8, с. 13].

З нашої точки зору, заслуговують на увагу і пропозиції, висловлені вченими колегіями університетів України означеного історичного періоду з приводу діяльності такої управлінської структури, як правління. Науковці наполягали на необхідності відмови від того незалежного стану, в якому перебувало правління за статутом 1884 р., перетворення його на виконавчий орган університетської ради з вирішення господарських справ.

Підкреслимо, що вченими радами розглядався й варіант повної ліквідації правління з делегуванням його функцій спеціальному господарському

комітету, який складався б із ректора та обраних на трирічний термін професорів (по одному від факультету), що працювали б за особливу винагороду [8, с. 15]. Функції правління у справах студентських і наукових передбачалося передати спеціальній комісії, до якої, окрім ректора, входили б декани факультетів. Судові функції правління планувалося покласти на дисциплінарний суд. Зауважимо, що присутність у правлінні інспектора студентів із вирішальним голосом з усіх університетських справ оголошувалося аномалією університетського устрою [8, с. 14].

Як свідчать результати проведеного дослідження, серед умов ефективної управлінської діяльності університетів у досліджуваній період учені ради називали розширення повноважень факультетських зібрань, надання відносної самостійності їх рішенням. Зокрема, рада Харківського університету визнавала за необхідне надавати факультетам більше ініціативи й простору, наприклад, з питань щодо затвердження програм і розподілу викладання, діяльності студентських наукових гуртків, надання стипендій і грошової допомоги, друку наукових творів за рахунок університету тощо [8, с. 17]. Рада Новоросійського університету наголошувала на праві факультетів самостійно визначати свої матеріальні потреби й клопотати з приводу їх реалізації за наявності резолюції правління перед радою університету [8, с. 17]. Щодо складу факультетських рад висловлювалася думка про необхідність його розширення через залучення до роботи факультетських зібрань доцентів. Також пропонувалося посилювати склад факультетських рад, особливо під час розгляду на їх засіданнях питань наукової атестації, за рахунок професорів інших факультетів [8, с. 16].

У контексті досліджуваного питання привертає увагу той факт, що самі факультетські ради розглядали свою компетенцію набагато ширше, ніж пропонували вчені колеги університетів. Зокрема, вони наполягали на праві мати вирішальний голос з усіх навчальних і наукових справ факультету, а саме: під час заміщення кафедр, присудження вчених ступенів, забезпечення повноти викладання, проведення іспитів, установа внагороду приват-доцентам, розширення навчально-допоміжної бази тощо. На їхню думку, рішення факультетських зібрань з таких питань, як обрання декана й секретаря факультету, заходи про тимчасове заміщення викладацьких посад, розподіл і порядок викладання, злиття й розмежування кафедр та ін., мають направлятися до університетської ради не для розгляду, а лише для прийняття до відома [8, с. 17].

Як свідчать результати проведеного дослідження, особливе занепокоєння членів учених колегій викликало питання про заміщення викладацьких посад. Ради всіх вітчизняних університетів поділяли думку про необхідність повернення до практики обрання претендентів у факультетській і вченій раді, яка мала місце за статутами 1804, 1835 й 1863 рр. Прихильники виборної системи вважали, що почин у процедурі обрання претендента має належати факультетам.

Так, рада Харківського університету наполягала на тому, що вчена рада університету має стати лише контролюючим органом з метою протидії зловживанням у цій сфері. З огляду на це пропонувалося піддавати балотуванню не всіх факультетських кандидатів, а лише тих, що набрали не менше 1/3 голосів. При цьому університетська рада вважала за доцільне залишити за собою право вносити і власні кандидатури на заміщення факультетських кафедр [8, с. 19].

Із нашої точки зору, слушні пропозиції з цього питання були внесені й радою Новоросійського університету, яка також визнавала за бажане підпорядковувати балотуванню в університетській раді лише обраного факультетом кандидата. У разі “забалотування” вчена рада зобов’язувала факультет подати повторно на її засідання уже двох кандидатів, один із яких повинен бути обраний більшістю голосів членів ради під час таємного голосування. Призначення кандидата на заміщення викладацької посади міністром допускалося, на думку членів ради Новоросійського університету, лише тоді, коли протягом року кафедра з тих чи інших причин залишалася вакантною [8, с. 19].

У ході наукового пошуку встановлено, що під час розробки управлінської моделі вітчизняних університетів на межі XIX–XX ст. вчені ради виступили з гострою критикою на адресу такої університетської структури, як інспекція зі студентських справ. Учені колеги аргументовано доводили, що:

- “сучасна організація інспекції, підпорядкована не ректору, а попечителю, вносить в університет двовладдя й породжує серед членів інспекції думку про те, що з їхнього боку правомірно здійснювати нагляд не лише за студентами, а й за професорами та всім університетським життям”;

- “статут і відповідні інструкції не визначають для інспекції жодних функцій педагогічного характеру, а мають за мету лише зовнішній нагляд за поведінкою студентів, що викликає озлоблення останніх”;

- “призначені зазвичай із директорів середніх шкіл, інспектори переносять до університету неприйнятні для нього методи інспекції – всебічний нагляд і опікуєство. Це зумовлює перетворення академічного устрою університету на виправний тип навчального закладу” [8, с. 144–145].

У резолюціях учених колегій вказувалося на життєву необхідність ліквідувати існуючу систему інспекції, виробити нові, педагогічні засади її діяльності, замінити назви самих посадових осіб (інспектор, суб-інспектор, педель) і ввести посаду проректора. Університетськими радами було вироблено навіть проекти положення про службові повноваження товариша ректора або проректора, які в узагальненому вигляді можна представити у такий спосіб:

- проректор обирається з числа професорів університету строком на 3 або 4 роки й затверджується на цій посаді міністром;

- на проректора покладається загальне керів-

ництво у справах спостереження та нагляду за виконанням правил, установлених для студентів університету;

- проректор є членом правління або будь-якої комісії, а також колегіального органу, предметом обговорення якого є студентські справи;

- проректор розглядає всі звернення студентів у межах своєї влади. Винним студентам виносить покарання у вигляді зауваження або догани. Про більш серйозні проступки студентів повідомляє в правління університету;

- помічники проректора обираються радою з числа осіб, що мають університетську освіту, й затверджуються на цій посаді міністром (по одному від факультету);

- інструкція для проректора та правила для студентів укладаються радою університету і затверджуються міністром.

Як відомо, під тиском революційних подій 1905

р. уряд пішов на деякі поступки університетам, оголосивши про відновлення університетської автономії, основні ідеї якої знайшли відображення в "Тимчасових правилах управління вищими навчальними закладами Міністерства Народної освіти". На підставі цього документу, а також пропозицій, висловлених радами університетів, у Міністерстві народної освіти під головуванням графа І.Толстого розпочалася робота з підготовки проекту нового Статуту Імператорських Російських університетів [12], в основу якого було покладено принцип колегіального самоврядування. Показово, що університетським радам проектувалося повернення значення головного органу управління, який би регулював усі сфери університетського життя, а саме: право професорської корпорації на самопоповнення, обрання особового складу окремих органів управління, незалежність від

постійного адміністративного опікунства з боку попечителя тощо. Однак розроблений проект так і не набув чинності. У роки реакції з'явилася ціла низка інструкцій Міністерства народної освіти, які лише коригували положення діючого статуту 1884 р. щодо повноважень учених колегій, виборності посадових осіб, запровадження посади проректора, відновлення функцій університетського суду тощо.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження свідчить, що вчені ради вітчизняних університетів кінця XIX – початку XX ст., незважаючи на жорстку регламентацію університетського життя згідно зі статутом 1884 р., обмеження повноважень колегіальних органів управління вищою школою, залишалися дієвою управлінською структурою, здатною аналізувати й прогнозувати поступ університетської освіти на теренах Російської імперії. Професорські корпорації вітчизняних університетів послідовно відстоювали думку про необхідність створення такої управлінської моделі університету, яка б ґрунтувалася на засадах автономії, що поєднує в собі свободу викладання й навчання, колегіальне самоврядування й свободу наукового дослідження. З цією метою вченими радами було вироблено цілу низку пропозицій, які мали прогресивний характер і впливали на часткові зміни урядової політики в галузі університетської освіти на межі XIX–XX ст.

Література

1. Бузескул В. П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В. П. Бузескул. — Х. : Тип. Дарре, 1905. — 89 с.
2. Искра Л. М. Б.Н.Чичерин и университетская реформа 1884 г. / Л. М. Искра // Российские университеты в XIX – начале XX века : [сб. науч. ст.]. — Изд-во Воронеж. ун-та, 1993. — С. 88—101.
3. Общий Устав Императорских Российских университетов. — СПб., 1884.
4. Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев, В. І. Кадеєв та ін. — Х. : Фоліо, 2004. — 750 с.
5. Доклад комиссии, избранной Советом Императорского Харьковского университета для ответа на вопросы, предложенные Министерством Народного Просвещения об изменении устава 1884 г. — Х. : Тип. Зильберберга, 1901. — 132 с.
6. Головнин Л. Н. Мысли об основах реформы высшей школы / Л. Н. Головнин. — М. : Типо-лит.

УДК 37.02

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА СУТНІСТЬ ТА СПІВВІДНОШЕННЯ КАТЕГОРІЙ “НАВИЧКА” І “ВМІННЯ”

Гагіна Н.В.

У статті розкривається сутність категорій “навичка” і “вміння”, висвітлюються різні погляди психологів і педагогів на природу понять, з’ясовується їх зміст у співвідношенні.

Ключові слова: навичка, вміння, категорія, тлумачення, поняття, співвідношення.

В статье раскрывается сущность категорий “навык” и “умение”, освещаются различные взгляды психологов и педагогов на природу понятий, выясняется их содержание в соотношении.

Ключевые слова: навык, умение, категория, толкование, понятия, соотношение.

The essence of the categories “habit” and “skill” is revealed in the article, different points of view on the nature of the notions expressed by psychologists and educationalists are covered, the content of the categories in correlation is

cleared up.

Key words: habit, skill, category, interpretation, correlation.

Педагогічні категорії “знання”, “навичка” і “вміння”, як основа навчання, знаходяться у нерозривному взаємозв’язку та взаємозалежності й становлять діалектичну єдність. Якщо категорія “знання” в психолого-педагогічній літературі не викликає суперечливих тлумачень (знання розуміються як система понять, що засвоюються людством), то проблема співвідношення навичок та вмінь залишається повністю не вирішеною, оскільки ще й досі існують протилежні думки стосовно змісту навичок і вмінь. Мета цієї статті – прослідкувати, як із часом змінювалися погляди вчених на природу навичок та вмінь, з’ясувати сутність цих категорій у співвідношенні.

Активна дискусія з приводу цієї важливої проблеми, ініційована М.О.Риковим на сторінках журналу “Советская педагогика” [20], розпочалася на початку 50-х років. Її підтримали Є.І.Бойко, З.І.Ходжава, В.В.Чебишева, К.К.Платонов. Незважаючи на те, що в процесі дискусії з окремих питань виникали розбіжності, більшість науковців дійшли важливого висновку: вміння є складнішим утворенням, ніж навичка. Проте таке трактування вмінь не набуло широкого застосування, питання співвідношення навички і вмінь залишалось дискусійним, і в колах наукової спільноти зустрічалися радикально протилежні

погляди на ці основоположні педагогічні категорії.

Аналіз наукової літератури кінця 40–70-х років ХХ ст. з проблеми показав, що тлумачення вмінь як незавершеної, недосконалої навички або етапу у формуванні навички зустрічається в роботах К.М.Корнілова, М.О.Рикова, П.А.Рудика, К.К.Платонова, Л.М.Шварца, М.Д.Левітова, Є.М.Кабанової-Меллер та ін.

Різниця між вміннями та навичками, як вважає К.М. Корнілов, полягає у тому, що вміння – це не зовсім завершена навичка; вміння – один з істотних етапів у виробленні навички, тоді як навичка – завершене вміння, що здійснюється автоматично, без контролю свідомості [5, с. 124].

Поділяючи думку К.М.Корнілова, у 40-х роках ХХ ст. Л.М.Щварц і К.К.Платонов (варто зазначити, що згодом у 1963 р. К.К.Платонов кардинально змінив своє бачення вмінь) розуміють навичку як набуте в результаті тренування вміння, а вміння – як застосування знань на практиці. Кожна навичка після достатньої кількості вправ частково або повністю автоматизується, а це означає, що виконання дії відбувається без спеціально спрямованої на неї уваги [15].

М.Д.Левітов трактує навичку як закріплене вправами вміння. На його думку, відмінність навички від вмінь полягає у тому, що навичка набувається шляхом тренування вмінь, яким уже володіють, і в процесі практики вона автоматизується [7].

Проте на необов’язковість автоматизації

навички вказує П.А.Рудик, зазначаючи, що поняття навички може бути застосоване не тільки до автоматизованих, а й до свідомих дій [19, с. 127]. Автором виділяються педагогічні навички викладачів; організаторські навички керівників; навички застосування тактичних дій у спортивній грі, які потребують не автоматичного, а свідомого виконання. П.А.Рудик вважає, що навички як дії, доведені до досконалості, які виконуються швидко, правильно, легко та з високим якісним і кількісним результатом, зумовлені й тісно пов'язані із свідомістю. Науковець упевнений, що з психологічної точки зору навичка є складною дією, яка керується свідомістю. Її особливістю є не автоматизоване механічне виконання рухових операцій, а певний рівень досконалості дії. Недосконала дія не може називатися навичкою, як би автоматизована вона не виконувалася [18, с. 335]. Отже, характеризуючи навички, П.А.Рудик наголошує не на автоматизмі, а на досконалості дії. На думку вченого, вміння підпорядковується навичці, яка розуміється ним як досконале вміння. Погоджуючись із твердженням науковця, що навичка не означає абсолютно несвідоме виконання дії, вважаємо: по-перше, не варто ототожнювати автоматизовану і несвідому дії, по-друге, вміння є більш складною категорією, ніж навичка, і наведені як приклад "педагогічні навички викладачів", "організаторські навички керівника", "навички застосування тактичних дій у спортивній грі" фактично є вміннями, оскільки вони забезпечують складну інтелектуальну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети.

Є.М.Кабанова-Меллер підпорядковує вміння не тільки навичці, а й прийому, який є способом дії під час вирішення завдання. Науковець вважає, що володіння способом (прийомом) роботи може розвиватися до різних рівнів. Уміння є першим рівнем (або етапом) цього оволодіння, потім воно може перейти в навичку [4, с. 4].

М.О.Риков також вважає вміння вужчим поняттям, ніж навичка, і зазначає, що "... без жодного сумніву, навичка є те саме вміння, але вміння, удосконалене в результаті повторення і тренування тих чи інших дій" [20, с. 29]. Уміння визначається вченим як надбана без тренування готовність свідомо вирішувати те чи інше завдання. Готовність до цієї діяльності, тобто наявність уміння, пов'язана із синтезом і опануванням новими знаннями.

Таким чином, алгоритм навчання згідно з позицією названих науковців можна представити наступною послідовністю: опанування знаннями, поява уміння, тренування, оволодіння навичкою, де остання є кінцевим етапом і результатом навчання.

З.І.Ходжава, не погоджуючись із визначенням уміння М.О.Риковим, справедливо зауважує, що для формування уміння необхідні вправи [21]. Розуміючи вміння як складне утворення, З.І.Ходжава вказує на наступні відмінності уміння від навички: по-перше, важливою характеристикою уміння є самостійність і легкість у виконанні дії, що досягається тренуванням; по-друге, будь-яке

вміння виявляється в умовах зміненої ситуації; по-третє, вміння функціонує як розумова дія, спрямована на вирішення певної проблеми, й виявляється в знаходженні способів її вирішення. Навичкою є автоматизована дія, що не передбачає вирішення завдання і тому не є розумовим процесом, вона функціонує як повторення минулого в теперішньому. У кожному випадку реалізації навички ситуація дії залишається незмінною, тоді як застосування уміння є "творенням нового, якоюсь мірою творчим моментом у практиці суб'єкта" [21, с. 9]. Зазначаючи, що вміння формуються через навички, а сформоване вміння сприяє формуванню нових навичок, науковець категорично заперечує перехід уміння в навичку.

Погляди З.І.Ходжави стосовно того, що вміння є вищою й складнішою категорією, ніж навичка, поділяють також Є.І.Бойко, В.В.Чебишева, Є.О.Мілерян, К.К.Платонов, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровський та інші.

Розглядаючи навичку та вміння у співвідношенні, Є.І.Бойко доходить висновку, що вміння як здобута шляхом навчання і вправ готовність до дії завжди є певним підсумком або "сплавом" знань та навичок, тобто продуктом їхнього функціонального поєднання [2, с. 137]. Варто зазначити, що Є.І.Бойко одним із перших дає визначення уміння як готовності до дії, що ґрунтується на системі знань і навичок, яке підтримується більшістю науковців сучасності. Відмінність навички і уміння полягає в тому, що вміння забезпечує успішність виконання дії незалежно від зовнішніх умов, що змінюються, а навичка, навпаки, є пристосуванням до повторюваних умов. Стосовно неусвідомленості автоматизованої дії, якою характеризували навичку К.М.Корнілов, П.А.Рудик та інші психологи, Є.І.Бойко висловлює думку, що звичні дії в процесі поглиблення навички не стають несвідомими або менш свідомими, а інакше усвідомлюються [2, с. 138].

Як зазначалося раніше, К.К.Платонов у результаті спеціального вивчення питання співвідношення навичок і вмінь у 60-х роках ХХ ст. кардинально змінює своє розуміння уміння, визначаючи його як "здатність людини виконувати будь-яку діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду" [14, с. 101]. Тобто вміння утворюються на основі раніше засвоєних знань і сформованих навичок. Погоджуємося з К.К.Платоновим, що високий рівень уміння виявляється у творчості, яка абсолютно не властива навичці, оскільки вона передбачає дію за шаблоном, однак залишається під контролем свідомості, є частиною свідомої діяльності. У своїх подальших дослідженнях, розуміючи вміння як властивість особистості, до структури уміння вчений відносить і мислення, зазначаючи, що оскільки вміння включає взаємозв'язок між метою даної діяльності, умовою і способами її виконання, то до структури вмінь входять не тільки навички і знання, а й мислення. К.К.Платонов, вказуючи на істотну помилку тих педагогів і психологів, які головне завдання навчання вбачають у утворенні

навичок, наголошує, що “вміння – це найвища людська властивість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням” [16, с. 278].

Проблема формування навичок і вмінь у процесі трудового навчання висвітлюється у праці В.В.Чебишевої [22], яка поділяє погляди Є.В.Бойка і К.К.Платонова і розуміє вміння як здібність або підготовленість до виконання певної діяльності, що ґрунтується на знаннях та навичках, котрі сприймаються як автоматизовані компоненти свідомої діяльності, які утворилися в результаті виконання вправ. Варто зазначити, що визначення навички як автоматизованого компонента свідомої діяльності людини, який утворюється в результаті виконання вправ та тренування, залишається провідним для психологічної науки до сьогодні.

Рішуче виступає проти теорії трансформації вмінь у навички і Є.О.Мілерян, називаючи навички автоматизованими компонентами вмінь. Автоматизація деяких компонентів умінь під час тренування призводить до утворення навичок, які, у свою чергу, є необхідною умовою успішного оволодіння новими знаннями, навичками, вміннями [10]. Цілком погоджуючись із тим, що знання, навички та вміння становлять діалектичну єдність, науковець вказує на недосконалість трактування вмінь як простого синтезу знань і навичок, що й спонукає його до подальших досліджень із метою з'ясування специфічної природи вмінь. Ґрунтуючись на основних положеннях теорії психології людської діяльності (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв та ін.), Є.О.Мілерян визначає вміння як надзвичайно складне структурне поєднання чуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, що формуються й виявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні системи перцептивних, розумових, мнемічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності у змінних умовах її перебігу. Дослідник стверджує, що формування і функціонування вмінь відбувається на основі активного, свідомого й цілеспрямованого практичного використання досвіду людини, представленого знаннями і навичками. Вміння ж виступають як синтез особистісних якостей людини, який формується і реалізується в активній діяльності на основі знань і навичок. У процесі формування вмінь відбувається не тільки навчання, а й виховання тих особистісних якостей людини, які знаходять застосування в умілій діяльності, тобто діяльності, у якій особистість реалізовує свої вміння. Специфічними особливостями вмілої діяльності, а отже, і характеристиками, які розкривають природу вмінь, є: свідомість, що виявляється у визначенні мети та встановленні зв'язків між умовами і засобами її досягнення; цілеспрямованість; плановість, яка означає створення заздалегідь плану дій; передбачення перебігу подій; здійснення контролю за правильним виконанням дій; умисність і довільність дій; нерозривна єдність інтелектуальних, сенсорних і практичних дій; творче, нестереотипне застосування

знань; органічне поєднання теорії і практики; варіативність способів досягнення мети діяльності [10]. Узагальнивши теоретичні погляди інших учених і зробивши істотний крок у розробці категорії вміння, Є.О.Мілерян не тільки розширив і конкретизував визначення поняття вміння, а й розкрив специфічну природу вмінь.

У 80-х роках кількість публікацій на тему вмінь та навичок зменшується, хоча дискусійне питання стосовно їх змісту і співвідношення залишається остаточно не вирішеним. У статті “О содержании понятий “навык” и “умение” О.М.Левінов стверджує, що вміння повинно бути нижчою сходінкою оволодіння матеріалом, ніж навичка, і воно є частиною відповідної навички [6, с. 72]. Новою характеристикою в концепції автора набуває навичка: вона пов'язується не з автоматизмом, а з самостійністю виконання дії. Вченим звертається увага на дві особливості сформованої навички: знання алгоритму виконання дії і здатність до самостійного визначення й застосування цього алгоритму для вирішення завдання. Якщо ученю застосує вказаний алгоритм, але не може самостійно знаходити потрібні для вирішення завдання алгоритми, то йдеться тільки про вміння.

У підручниках з педагогіки за редакцією А.М.Алексюка та М.Д.Ярмаченка вміння визначається як здатність людини свідомо виконати певну дію на основі знань та навичок [12, с. 97] і як самостійна, свідомо дія для практичного чи теоретичного застосування набутих знань. На відміну від стереотипної дії навичок, уміння забезпечує здатність вирішувати поставлені завдання в різних умовах, що постійно змінюються [13, с. 84], тобто вміння розглядається науковцями як найвища категорія. Однак подальший аналіз матеріалу про співвідношення знань та навичок вказує на підпорядкованість уміння навичці: “Елементарні вміння в ході виконання вправ перетворюються на елементарні навички, на основі яких формуються складніші вміння, що в результаті виконання відповідних вправ стають, в свою чергу, навичками більш складної будови. Тому одну й ту саму дію можна назвати і вмінням, і навичкою” [12, с. 97; 13, с. 85]. Наголосимо на тому, що поняття про лінійну структуру формування вмінь та навичок суперечать наведеним визначенням уміння.

Ю.К.Бабанський термінами “вміння” і “навичка” позначає рівні сформованості дії. Уміння, доведене до певного рівня автоматизму, характеризується ним як навичка. Науковець стверджує, що процес формування вміння складається з наступних етапів: діагностика сформованості вміння, інструктаж (зміст і способи оволодіння), практичні вправи та оперативний контроль за цим процесом, етап застосування отриманого вміння в різноманітних ситуаціях та автоматизація (перетворення вміння в навичку) [1].

Отже, проведений аналіз педагогічних джерел вказує на певну хибність поглядів науковців щодо трансформації уміння в навичку.

Вказуючи на помилковість трактування уміння як початкового етапу формування навички, Б.Ф.Ломов визначає вміння як складне психічне

утворення, що формується на основі системи знань та навичок і забезпечує готовність людини до самостійного вирішення поставленого перед нею завдання. Поряд з іншими науковцями, які зазначали шаблонність навички і її застосування у звичних умовах, Б.Ф.Ломов також наголошує на стереотипності навички як автоматизованої дії і протиставляє її умінню, яке передбачає елемент творчості у вирішенні завдання в нових умовах. Нерозривність зв'язку навичок та вмінь підкреслюється тим, що для формування вміння необхідні певні навички, а набуте вміння полегшує оволодіння новими навичками. Навички, що входять до складу вмінь, можуть легко переноситися з одного виду діяльності на інший, а загальний рівень розвитку знань, навичок і вмінь визначає загальну культуру трудової діяльності людини та її професійну майстерність [9].

Намагаючись розібратися у співвідношенні навички та вміння і з'ясувати, чим викликана суперечливість їх тлумачення різними науковцями, Є.П.Ільїн у статті "Умения и навыки: нерешенные вопросы" зауважує, що, використовуючи поняття "вміння", необхідно конкретизувати, який підхід – діяльнісний чи операційний – береться за основу [3]. Спираючись на теорію діяльності О.М.Леонтьєва і С.Л.Рубінштейна, вчений виділяє два головних для своєї концепції компоненти: складний і цілісний – дія – та простий і частковий – операція. Операція входить до складу дії, а дія є частиною діяльності. Отже, науковець вважає, що поняття навички і вміння можуть використовуватися у двох різних аспектах: діяльнісному і операційному. Якщо навички та уміння розглядаються крізь призму діяльнісного підходу, автоматизація вмінь (уміння виконувати діяльність) недоречна, оскільки діяльність не може бути автоматизованою, тому навичка є частиною вміння. Згідно з операційним підходом, який і береться за основу автором статті, операційне вміння і навичка – поняття тотожні, тому що означають володіння способом дії, операції. Головним в операційному вмінні, на думку Є.П.Ільїна, є не автоматизація, оскільки автоматизувати можна й неправильну дію, а якість виконання дії, тому автоматизація не повинна ставати самоціллю.

проблеми переконує, що у вітчизняній педагогічній і психологічній науці поняття вміння еволюціонувало від незавершеної, недосконалої навички до вищої категорії і в сучасній психолого-педагогічній літературі (В.А.Козаков, Н.В.Кузьміна, А.І.Кузміньський, Р.С.Немов, В.Л.Омельяненко І.П.Подласий, М.М.Фіцула, І.В.Хом'юк та ін.) уміння розглядається як здатність людини свідомо і самостійно виконувати діяльність, що ґрунтується на раніше засвоєних знаннях та навичках, а навичка – як автоматизована дія (компонент уміння), хоча іноді науковці все ще підпорядковують уміння навичці (Н.П.Волкова, С.П.Максимюк, М.Д.Ярмаченко та ін.), що вказує на невирішеність цієї проблеми остаточно й існування різних підходів до розгляду понять. Варіативність тлумачення навички і вміння свідчить про деяку суб'єктивність трактування їх змісту, відсутність єдиної концепції, тому вважаємо за необхідне вести подальші наукові пошуки для уточнення суті та досягнення остаточної єдиної розуміння функціонального змісту цих основоположних для педагогічної науки категорій.

Література

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
2. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках / Е. И. Бойко // Вопросы психологии. — 1957. — № 1. — С. 133—139.

На наш погляд, висунута науковцем теорія заслуговує уваги, проте, враховуючи, що вміння є поняттям, похідним від категорії діяльності, а навичка – від категорії дії, для більшої точності у вживанні зазначених категорій доцільно вважати уміння елементом діяльності, а навичку – автоматизованим компонентом уміння. Відповідно до зазначеної теорії діяльності, навичкою є автоматизована операція, тобто автоматизований спосіб виконання дії, а уміння – це володіння операціями та прийомами [8].

Ретроспективний аналіз психолого-педагогічних досліджень категорій "навичка" і "вміння" показав, що в педагогіці практично до 90-х років побутувало розуміння навички як автоматизованого вміння, а більшість психологів з кінця 60-х років дотримуються концепції співвідношення вміння і навички як цілого і часткового. Уміння ними сприймаються як елементи діяльності, а будь-яка діяльність регулюється свідомістю. Діяльність не може бути автоматизованою, автоматизації підлягають тільки окремі дії або їх компоненти, які і є навичками. Умінням називається володіння складною системою психічних і практичних дій, що ґрунтуються на наявних знаннях та навичках, для доцільної регуляції діяльності. Ця система включає відбір знань для вирішення завдання; виокремлення істотних для цього завдання властивостей; визначення на цій основі системи перетворень, що забезпечать вирішення завдання; здійснення цих перетворень; контроль результатів і корекцію описаного процесу [11].

Безперечно, навички у складі вмінь є необхідними компонентами будь-якої діяльності, оскільки завдяки навичкам – елементарним актам, що не потребують регуляції, – свідомо діяльність людини спрямовується на вирішення складних завдань, проте жодна з форм людської діяльності не може бути зведена до простої механічної суми навичок [17].

Усвідомлюючи важливе значення навички у виконанні діяльності, погоджуємося з Є.О.Мілеряном, який визначає вміння як здатність людини успішно досягати поставленої мети діяльності в змінених умовах її перебігу, що ґрунтується на знаннях і навичках [10, с. 36].

Отже, проведений аналіз досліджуваної

3. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 138—148.
4. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 376 с.
5. Корнилов К. Н. Психология : [учебник для средней школы] / К. Н. Корнилов. — М. : Учпедгиз, 1946. — 152 с.
6. Левинов А. М. О содержании понятий “навык” и “умение” / А. М. Левинов // Советская педагогика. — 1980. — № 3. — С. 68—72.
7. Левитов Н. Д. Психология / Н. Д. Левитов. — М. : Высшая школа, 1964. — 256 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.
Т. II. — 1983. — 320 с.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
10. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. — М. : Педагогика, 1973. — 300 с.
11. Общая психология : [учебн. для студентов пед. институтов / под ред. А. В. Петровского]. — [3-е изд., перер и доп.]. — М. : Просвещение, 1986. — 464 с.
12. Педагогіка / [за ред. А. М. Алексюка]. — К. : Виша школа, 1985. — 295 с.
13. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. — К. : Вища школа, 1986. — 543 с.
14. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Советская педагогика. — 1963. — № 11. — С. 98—103.
15. Платонов К. К. Очерки психологии для летчиков / К. К. Платонов, Л. М. Шварц. — М. : Воениздат, 1948. — 191 с.
16. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1972. — 312 с.
17. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. — М. : Мысль, 1972. — 216 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.

УДК 37.013(477):378.628(477-25)

КИЇВСЬКА АКАДЕМІЧНА ТРАДИЦІЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. І СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ

Кузьміна С.Л.

Схарактеризовано роль київських академічних філософів ХІХ – початку ХХ ст. у процесі інституалізації сучасної педагогічної науки в Україні.

Ключові слова: академічна дисципліна, педагогіка, київська академічна традиція ХІХ – початку ХХ ст.

Охарактеризована роль киевских академических философов ХІХ – начала ХХ в. в процессе институализации современной педагогической науки в Украине.

Ключевые слова: академическая дисциплина, педагогика, киевская академическая традиция ХІХ – начала ХХ в

The role of Kyiv academic philosophers of the 19th—the beginning of the 20th century in the process of establishing modern pedagogical science in Ukraine is characterized in the article.

Key words: academic discipline, pedagogy, Kyiv academic tradition of the ХІХ – beginning ХХ.

Формування науки, або наукової дисципліни, як процес консолідації певної інтелектуальної спільноти, що поступово окреслює дослідницьке поле, домовляючись щодо об'єкта і предмета спільних наукових студій, сенсу і змісту базових категорій і понять, провідних ідей, норм і стандартів досліджень. Але наукова дисципліна остаточно отримує статус самостійної лише тоді, коли вона інституалізується соціально, буде своєю особливою ланку в структурі наукового і громадського життя. Інакше кажучи, коло дослідників та ентузіастів нової науки не обмежується спілкуванням на неформальному рівні, а організовує наукові товариства, друкує спеціалізовані видання, веде відкриті дискусії, поширюючи тим самим свої ідеї. Не варто й говорити, яке значення при цьому має введення цієї дисципліни до складу навчальних предметів у вищій школі й утворення для неї спеціальних кафедр, адже лише академічний простір поєднує у собі можливості як систематичних досліджень, так і культурної трансляції наукових досягнень, впровадження їх у практику. Водночас у сузір'ї університетських факультетів, в атмосфері здорового інтелектуального скепсису кожна наука проходить випробування на "міцність" і збагачується здобутками інших. Повною мірою це стосується і педагогіки. Недаремно Костянтин Ушинський наголошував, що "плідна педагогічна ідея", а з нею і педагогіка, може бути розвинута лише в університетах, на міцних засадах науки і віковій традиції дисциплінованого мислення.

Сьогодні педагогічна наука в Україні інституалі-

зують сучасні науковці, – це фактично зована як складно структурована галузь пізнання і має академічний статус. Утім, для того, аби необхідність педагогічних досліджень отримала таке широке суспільне визнання і державну підтримку, виявилися потрібними зусилля не одного покоління мислителів, викладачів, освітян. Хто ж і як попрацював для цього? На жаль, для української історії педагогіки й до сьогодні ця проблема залишається неактуальною. Дослідники майже не цікавляться долею педагогіки як навчальної дисципліни і предмета наукових студій у вітчизняній вищій школі ХІХ – початку ХХ ст. – університетах і духовних академіях. Тільки певні відомості щодо характеру загальної педагогічної підготовки та функціонування історії педагогіки як академічної дисципліни в Київському та Харківському університетах зустрічаємо в працях Наталі Дем'яненко та Нестора Гупана, а факт викладання педагогіки в Київській духовній академії протягом більше ніж півстоліття ще й досі невідомий широкому педагогічному загалу.

Якщо поглянути на історію формування сучасної педагогічної науки в Україні з цієї точки зору, то особливо цікавими видаються постаті професорів філософії, що викладали педагогіку в Київській духовній академії та Університеті Св. Володимира. На нашу думку, вони були серед тих, чіями зусиллями і здійснилась інституалізація педагогіки як науки у вітчизняному академічному просторі, завдяки чій викладацькій діяльності, що тривала десятки років, у нашій культурі поступово поширювалися навички наукового підходу до

осмислення проблем теорії і практики виховання й навчання. Відтак об'єктом цієї невеличкої розвідки буде київська академічна традиція XIX – початку XX ст., а предметом – науково-педагогічна спадщина і діяльність професорів філософії Київської духовної академії та Університету Св. Володимира як викладачів педагогіки. У зв'язку з цим нашою метою є визначити роль київських академічних філософів XIX – початку XX ст. у процесах формування сучасної педагогічної науки в Україні.

Перед тим як розпочати виклад основних фактів, слід згадати про загальні умови функціонування педагогіки як навчального предмета в російській вищій школі XIX – початку XX ст. А вони не були сприятливими. Позаминуле століття не вкладало в поняття “педагогічна освіта” той сенс, який вкладається в нього сьогодні. Від учителя чекали передусім предметно-методичної вправності, а про спеціальну теоретичну і психолого-педагогічну компетенцію не мали чіткого уявлення. Тому курси педагогіки у вищих навчальних закладах до початку 1850-х рр. читались спорадично і не дуже професійно. Ситуація дещо змінюється 1850 р., коли імператорським указом у російських університетах закривають кафедри філософії (філософські науки впали у немилість як начебто провідники “революційної зарази”, що охопила Європу 1848 р.). Невдовзі визнають малоефективною модель підготовки вчителів у педагогічних інститутах при університетах, і теж їх закривають. На звільнені кошти наказують заснувати кафедри педагогіки, яку виголошують обов'язковим предметом для державних стипендіатів і “своєкоштных” студентів, що готуються до роботи приватними вчителями. Втім, таке підвищення статусу не так уже і сприяє розвитку педагогіки як науки: з одного боку, вона штучно нав'язується університету, який не має відповідних фахівців¹, а з іншого – її викладання жорстко контролюється. Тому не дивно, що коли починаються реформи 1860-х рр., читання педагогіки переноситься на післядипломні педагогічні курси, а університетські статuti 1863 і 1884 рр. узагалі не включають цей предмет до навчального плану. У свою чергу, російська університетська професура не виступає з ініціативою повернути педагогіку до вищої школи. І лише 1904 р. Міністерство народної освіти пропонує університетам розглянути можливість викладання педагогіки професорами кафедри філософії. Слід констатувати, що у XIX ст. російська університетська спільнота, на відміну від німецької, у переважній більшості не усвідомлює всієї важливості розвитку педагогічних наук. Набагато потужніші педагогічні інтенції виявляють духовні академії. В них педагогіка як

навчальна дисципліна вводиться 1867 р. Тут її положення стабільніше, але з роками в концепціях викладання набирають сили утилітарні тенденції. Якщо духовно-академічний статут 1869 р. доручає читати педагогіку професорові морального богослов'я, то 1884 р. цей предмет переводять на кафедру пастирського богослов'я. Щоправда, Статут 1910 р. передбачає створення в духовних академіях окремої кафедри педагогіки, але при цьому дає жорсткі настанови посилити практичну підготовку студентів передусім до викладацької діяльності в духовних училищах і семінаріях. Отож, можна сказати, що впродовж XIX – початку XX ст. теоретична педагогіка в російській вищій школі не мала великих можливостей для розвитку.

Контрастом на цьому тлі виглядає ставлення до педагогіки з боку київської професури. Передусім, у 1840-х рр. під час так званої протасовської реформи академічна конференція Київської духовної академії пропонує ввести викладання цієї науки в системі духовної освіти, а ректор архієпископ Димитрій Муретов прикладає до цієї пропозиції свою програму. Крім того, відомо, що в 1850-х рр. в академії читання педагогіки приєднується до курсів або гомілетики, або історії філософії. Власне, саме вихованці Київської духовної академії, які стали професорами філософії в університетах (Орест Новицький, Сильвестр Гогоцький, Памфіл Юркевич), зробили значний внесок у закладення вітчизняної традиції професійного викладання педагогіки.

Першим серед них був Орест Новицький, що протягом 1836–1842 рр. ознаяомлює студентів Педагогічного інституту при Університеті Св. Володимира із загальними основами педагогіки², а в наступні роки (до 1850 р.) керує їх практичною підготовкою до вчительської діяльності³.

В Університеті Св. Володимира кафедру педагогіки, створену за указом 1850 р., посідає Сильвестр Гогоцький. Рада Університету визнає його відмінним знавцем античної, середньовічної і нової філософії, логіки, психології, класичної філології та ще багатьох предметів, “абсолютно необхідних для успішного викладання цієї науки”. Фахівець надзвичайної ерудиції, С.Гогоцький, щоб здобути право викладати філософію в університеті, склав цілу низку складних іспитів і мав підготувати і захистити три дисертації: кандидата, магістра і доктора університету з філософських наук. Наприкінці 1851 р. С.Гогоцький подає свою програму курсу педагогіки. Загалом ця дисципліна у 1850-х рр. викладається на четвертому курсі історико-філологічного, фізико-математичного і юридичного факультетів Університету Св. Володимира шість годин на тиждень упродовж усього навчального року. Згодом обсяг часу,

¹ У Петербурзькому університеті педагогіку доручають читати професорові філософії Адаму Фішеру, а в Московському і Харківському – літературознавцям Степану Шевиреву і Миколі Лавровському.

² Статут Університету Св. Володимира, затверджений 1833 р., мав деякі відмінності від загальноросійського. Зокрема, серед предметів занять вихованців Педагогічного інституту він указував лекції з педагогіки, які мав читати професор філософії. О.Новицький і обіймав цю посаду.

³ Статут Університету Св. Володимира 1842 р. уже не передбачав читання педагогіки в Педагогічному інституті.

відведеного на читання педагогіки, дещо скорочується. У 1860–1863 рр. С.Гогоцький продовжує читати лекції з педагогіки, хоч при цьому вже веде повноцінні філософські курси⁴. 1863 р., коли Міністерство народної освіти дає пояснення, що відтепер педагогіку в університетах слід викладати разом з психологією, професор не відмовляється від розгляду проблем виховання і освіти у своїх лекціях. Більш того, двічі (1874 і 1877) С.Гогоцький виступає з проектами змін у викладанні філософських дисциплін і наполягає при цьому на виокремленні педагогіки в особливу навчальну дисципліну. 1878 р. Рада Університету Св. Володимира дослухається до його пропозицій і відтоді педагогіка знов з'являється у розкладі історико-філологічного факультету. 1879 р. професор видає курс педагогіки, призначений для вищої школи [3]. Слід визнати особистою заслугою С.Гогоцького, що науку про виховання в Університеті Св. Володимира він читав з середини 1860-х до середини 1880-х рр., адже в інших російських університетах її перестають викладати з 1863 р. Загалом С.Гогоцький читав педагогіку в Університеті Св. Володимира до 1884 р. (тридцять три роки), але якщо згадати його діяльність у сфері середньої та жіночої освіти, то цей стаж виявиться більшим.

Через курси педагогіки, які С.Гогоцький читав в Університеті Св. Володимира та інших навчальних закладах, червоною ниткою проходили дві основні ідеї. Першою з них була та, що людина має не лише фізичну, а й моральну природу. Обидві розвиваються за певними, покладеними Творцем законами. Особливо активно це відбувається в дитинстві. Але якщо у фізичній природі ці закони діють переважно спонтанно, то моральне визрівання потребує особистих свідомих зусиль, до яких дитина спочатку нездатна. Тому вона у своєму людському становленні потребує допомоги дорослих. Якою має бути ця допомога і визначає педагогіка. Відтак ядром цієї науки, наголошує С.Гогоцький, є "ідея людини" – вчення про її сутність, призначення і сенс життя, закони її розвитку. Усвідомлюючи сутність людини, вона мала б указувати універсальну мету, можливості й межі, методи і засоби виховання. Проте це неможливо, адже кожна культура по-своєму розуміє людину. А тому справа педагогіки постає набагато складнішою: прагнучи істини як наука, вона повинна об'єктивно зображувати метаморфози духовного зростання дитини і водночас шукати засобів їх спрямування і підтримки в суб'єктивному світі культури. Друга ідея, на якій ґрунтується концепція викладання педагогіки С.Гогоцького, полягає в тому, що ця наука хоч і не самодостатня, але цілком самостійна, та її предметність не покривається ані етикою, ані психологією, ані логікою, ані естетикою, взагалі жодною іншою наукою, що педагогічне пізнання є специфічним різновидом філософського – синтезом практичного досвіду, раціонального аналізу явищ світу, естетичного споглядання і

релігійної віри, що зумовлює культура. Педагогіка, підкреслює мислитель, "завжди перебуває під впливом певного визначного напрямку філософії" [4, с. 47] і водночас є специфічним засобом самоусвідомлення і гуманізації культури. "Де наука про виховання, – виголошує він у своїх лекціях, – постійно вдосконалюється благородними зусиллями людей мислячих, що надихаються любов'ю до блага людства, там і поняття її поступово сходять з височинь ученого знання і стають загальним надбанням народної освіти" [5, с. 50].

Ще один вихованець Київської духовної академії, Памфіл Юркевич, теж багато зробив для утвердження педагогіки у вітчизняному університеті. Майже в усіх сьогодні на вустах його так звана "філософія серця", але мало хто знає, що саме цей професор підніс викладання педагогіки в Московському університеті на високий професійний рівень. З 1861 р. він почав читання лекцій з теорії виховання і навчання на післядипломних педагогічних курсах, а 1865 р. домігся, щоб Рада університету виголосила її окремим і обов'язковим предметом на історико-філологічному факультеті. Протягом 1865–1869 рр. П.Юркевич видає два курси педагогіки [4; 5]. Цю дисципліну він читатиме в Московському університеті до 1873 р., загалом дванадцять років, поки смертельна хвороба не здолає його. До речі, після цього педагогіка знов з'явиться в Московському університеті аж за радянських часів.

Ключовою в усіх академічних курсах педагогіки П.Юркевича була ідея гуманного виховання, яке допомагає дитині, поступово розкриваючи у собі як цінність те, що становить сутність її людського ества, – дух, його потреби і здатність стати на шлях самовдосконалення. В лекціях мислителя педагогічне пізнання також постає синтезом наук. Але не байдужим раціональним, а етичним за своїм характером синтезом знання і віри, який відбувається через виокремлення і реалізацію в педагогічних теоріях ідеї християнської гуманності як принципу визначення ідеалу та мети виховання, так і тлумачення явищ душевного життя, напрямів розвитку дитини. Емпіричні науки, передусім психологія, виграють, за П.Юркевичем, додаткову роль у цьому пізнанні, позаяк їхнім предметом є "людина взагалі", а педагог натомість завжди цікавиться індивідуальністю, особистістю. Великого значення надає П.Юркевич також здатності педагога до естетичного сприйняття дитини, вмотивованого любов'ю і "сердечною вірою", які завжди несуть собі відбиток особистих настроїв, національного характеру, духу доби. В курсах П.Юркевича інструментом створення "гармонійного законодавства" педагогічної діяльності також виступає філософія.

Як на важливу і нагально необхідну в системі вищої освіти дивляться на педагогіку в Київській духовній академії в 1870–1910-х рр. Її викладання тут розпочинає ще 1867 р. Микола Зайцев.

⁴ Тоді читати філософію С.Гогоцькому було дозволено за умови, що він не буде вимагати за це додаткової платні.

Але невдовзі він помирає, і 1873 р. на кафедру морального богослов'я і педагогіки призначають Маркеліна Олесницького, вчорашнього студента академії, відомого своєю прихильністю і здатністю до вченої праці, обдарованістю і знанням давніх і сучасних мов. Педагогіку в Київській духовній академії він викладає до 1890 р., тобто протягом наступних сімнадцяти років. Паралельно багато років він веде уроки з педагогіки у старших класах жіночих навчальних закладів Києва.

Характерними ознаками професійного стилю М.Олесницького, відзначає один із його біографів, були ґрунтовність і системність. Лише знання історії та поточного стану предмету досліджень, вважав професор, може забезпечити по-справжньому академічну глибину його осмислення. Як продовження цієї роботи філософ розглядав створення власної системи у певній науці. У своїх курсах педагогіки [6; 7] М.Олесницький сподівався сприяти подоланню поширених недоліків викладання педагогіки – невизначеність її предметності й проблематики та зумовлену цим залежність від допоміжних наук, особливо від фізіології та психології. Останні, наголошує професор, мають слугувати підґрунтям педагогічних принципів і правил, але у жодному разі не замінювати їх. Ці недоліки, на думку М.Олесницького, є результатом неуваги до ще одного важливого джерела педагогічного пізнання – етики. А тому він у своїй педагогічній системі здійснює спробу визначення і принципів положень педагогічної науки і окремих педагогічних рекомендацій як переломлення знань про розвиток тіла і душі дитини крізь призму етичного ідеалу і мети людського життя. Взагалі ж, твердить М.Олесницький, науковий характер педагогіці можна надати лише за допомогою філософії як єдиного надійного засобу знайти відповіді на важкі питання щодо сутності людини та її покликання, без яких неможливий ґрунтовний і гармонійний педагогічний світогляд.

Після М.Олесницького обов'язок викладання педагогіки в Київській духовній академії переходить до Миколи Маккавейського, що обійматиме кафедру пастирського богослов'я і педагогіки до 1919 р. На початку ХХ ст. М.Маккавейський виступає з ідеєю виокремлення педагогіки в духовних академіях у самостійну кафедру, що надасть можливість широкої постановки педагогічної освіти [5]. А вона, переконаний професор, сьогодні нагально необхідна тому, хто готує себе для служіння школі. Майбутньому педагогу, наголошує він, треба допомогти зорієнтуватись у всій галузі педагогіки – всебічно вивчити в усьому розмаїтті проявів людську істоту, закони і умови її розвитку, такі шляхи і засоби впливу на цей розвиток, що сприяли б вільному розкриттю найкращих якостей індивідуальності й гармонійному поєднанню їх у одній цілісній християнській особистості. Найкращий засіб для цього, вважає М.Маккавейський, – це “суто теоретичне або філософськи-принципове висвітлення практичної галузі виховної справи...: саме воно поступово вносить світло в цю справу і прокладає їй кращі

шляхи”. Філософське значення, на думку професора, має викладання в академічних навчальних закладах історії педагогіки. Тільки прикладами високої педагогічної діяльності “світлич корифеїв”, зазначає він, можна запалити в душі слухачів “іскру педагогічного ідеалізму”, так потрібного трудівникові школи. Водночас лише на матеріалі історії виховання, а особливо педагогічної думки, на його критичному аналізі можна виховати по-справжньому самостійне мислення у майбутніх освітан.

Загалом курси педагогіки духовно-академічних філософів відрізнялися високим рівнем професійності. Вони ґрунтувалися на глибокому знанні філософської літератури, передусім платонізму і німецького ідеалізму. Власне, теорії виховання і освіти київських академістів створювались у процесі православного переосмислення антропологічних ідей Платона, Аристотеля, Імануїла Канта, Йоганна Фіхте, Фрідріха Шеллінга, Георга Гегеля, Йоганна Гербарта та ін. Утім, київські професори неабияк були ерудовані також у галузі спеціальної філософсько- і психолого-педагогічної літератури: досконало знали твори західних фахівців Фрідріха Шварца і Вільгельма Куртмана, Германа Грефе, Фрідріха Бенеке, Карла Раумера, Жана Жакото, Адольфа Дістервега, Герберта Спенсера, Теодора Вайтца, Туїскона Циллера, Пауля Наторпа та багатьох інших.

Із 1904 р. відновлюється викладання педагогіки в Університеті Св. Володимира. До 1912 р. лекції з цього предмета для студентів історико-філологічного факультету читає професор філософії Олексій Гіляров, а від нього естафету приймає Степан Ананьїн, професорський стипендіат кафедри філософії. На жаль, програми курсів педагогіки, що читалися на початку ХХ ст. в Університеті Св. Володимира О.Гіляровим і С.Ананьїним, з певних об'єктивних причин залишилися для нас недоступними. Втім, за деякими джерелами можемо судити про характер їхнього викладання. Так, у 1907 р. анонси університетських курсів повідомляли, що О.Гіляров рекомендує для вивчення історії педагогіки праці Карла Шмідта, а теорії педагогіки – двотомний підручник Йоганна Шумана і Густава Фойгта.

С.Ананьїн свої дореволюційні курси педагогіки ґрунтує на творах Пауля Монро, Теобальда Циглера, Германа Шиллера, Ернста Меймана, Пауля Барта, Вільгельма Рейна, Джемса Сьоллі, Гуго Мюнстерберга, Роберта Гауппа, Ернста Меймана та багатьох інших, намагаючись дати широку і об'єктивну картину розвитку педагогічної думки початку ХХ ст. Водночас для нього, філософа за освітою, природним було розуміння педагогіки як науки філософської, специфічної за своїми завданнями та способами досліджень.

У дореволюційні роки С.Ананьїн починає вести в Університеті Св. Володимира педагогічні спецкурси. 1919 р. він виступає з ініціативою відкриття кафедри педагогіки, яку підтримує університетська рада. С.Ананьїн і О.Гіляров беруть активну участь в організації Київського інституту

народної освіти (КІНО). Незважаючи на те, що перші радянські реформи освіти були спрямовані на створення єдиної професійної школи, “старій професурі” вдалося на деякий час відстояти необхідність впровадження на факультеті проф-освіти КІНО так званого філософсько-педагогічного циклу. Власне, цей задум був утіленням мрії

К.Ушинського про педагогічний факультет: його навчальний план відображав наміри поширити серед українських учителів і вихователів високу культуру філософсько-педагогічного мислення як передумову творчого підходу до розв’язання професійних проблем. Протягом двох років тут читалися великі курси з філософії та історії

філософії, психології, етики, естетики, загальної педагогіки та історії педагогіки, дидактики, історії української педагогічної думки, соціальної педагогіки, школознавства, анатомії і фізіології нервової діяльності, математичного вступу до експериментальної психології тощо.

Сподіваємося, цих фактів, а викладене нами далеко не все, достатньо, аби визнати, що київські академічні філософи XIX – початку XX ст. зіграли виняткову роль в інституалізації педагогіки як академічної дисципліни, а отже, і як науки. Саме у межах київської академічної традиції XIX – початку XX ст. був напрацьований досвід систематичного викладання педагогіки у вітчизняній вищій школі й видання фундаментальних курсів з цієї дисципліни.

Література

1. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования : из лекций, читанных на Высших женских курсах : [текст] : в 2 вып. / С. Гогоцкий. — К. : Унив. тип., 1879—1882.
Вып. 1 : 1879. — [2], 111 с. ; Вып. 2 : 1882. — [2], 85 с.
2. Гогоцкий С. С. Педагогика [Текст] / [С. Г.] // Философский лексикон : в 5 т. — К., 1872. Т. 4. — Вып. 1 : П, Р, С. — К., 1872. — С. 44—50.
3. Гогоцкий С. С. Введение в педагогику : [текст] / С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. — 1855. — № 4. — С. 39—78.
4. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании : [текст] / П. Юркевич. — М. : Изд-во Чепелевского, 1865. — 272 с.
5. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями : [текст] / П. Юркевич. — М. : Тип. Грачева и К, 1869. — XVI, 404 с.
6. Олесницкий М. А. Курс педагогики : руководство для женских институтов и гимназий, для высших курсов для всех, занимающихся воспитанием детей : [текст] : в 2 вып. / М. Олесницкий. — К. : Тип. Г.Т.Корчак-Новицкого, 1885—1887.
Вып. 1 : Теория воспитания. — К., 1885. — II, 335 с. ; Вып. 2 : Теория обучения. — К. : 1887.

УДК 378.096(477.54):001“18/19”

Роль наукових шкіл Слобожанщини у розвитку науки (середина XIX – початок XX ст.)

Гнізділова О.А.

У статті розкривається роль професорів Харківського імператорського університету середини XIX – початку XX ст. у процесі зародження і розвитку наукової школи як ефективної форми колективної наукової творчості та підготовки кваліфікованих учених-експериментаторів, здатних до самостійної дослідницької діяльності.

Ключові слова: Харківський імператорський університет, наукова школа, колективна творчість, наука, галузі знання.

В статье раскрывается роль профессоров Харьковского императорского университета середины XIX – начала XX веков в процессе зарождения и развития научной школы как эффективной формы коллективного научного творчества и подготовки квалифицированных ученых-экспериментаторов, способных к самостоятельной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: Харьковский императорский университет, научная школа, коллективное творчество, наука, отрасли знания

In the article the role of professors of the Kharkov emperor's university of middle of XIX – to beginning of XX centuries in the process of origin and development of scientific school as an effective form of collective scientific creation and preparation of skilled scientists-experimenters, apt at independent research activity is revealed.

Key words: Kharkov emperor's university, scientific school, collective creation, science, fields of knowledge.

У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України значення наукових шкіл значно

зростає, бо вирішення нагальних освітніх проблем вимагає об'єднання зусиль учених, часто різних галузей науки. Активізація пошуків шляхів підвищення якості вищої освіти та ефективності підготовки науково-педагогічних кадрів стимулює до науково-історичний аналіз розвитку української вищої школи, професійної майстерності викладацьких кадрів, що дає змогу більш глибоко осмислити реформаційні процеси, що відбуваються в нашій країні в галузі освіти сьогодні, використати досвід попередніх поколінь, залучивши його найкращі складові елементи.

Проблеми розвитку наукових традицій у вищій школі Слобожанщини торкалися дослідники В.Бакіров, В.Духопельников, Б.Зайцев, Г.Косінова, О.Нагірняк, Г.Чернишенко та ін. Проте в їхніх роботах зверталася увага на розкриття ролі окремих дослідників-науковців у певній науковій галузі.

Мета статті: систематизувати дослідження наукового доробку учених Харківського імператорського університету середини XIX – початку XX ст.; висвітлити їхній внесок у підготовку науково-педагогічних кадрів; розкрити значення наукових шкіл у формуванні могутньої традиції наступності, передачі від одного покоління до

іншого мистецтва дослідження та продукування нових знань.

Аналіз історико-педагогічних джерел показує, що період другої половини XIX – початку XX ст. позначився як етап інтенсивних соціально-економічних і культурних перетворень, активних пошуків і спроб держави й громадянства знайти взаєморозуміння та взаємодію в організації освітньої справи, подальшого розвитку педагогічної думки.

Ці причини, у свою чергу, спонукали до зміни в характері наукової діяльності. Якщо на початку XIX ст. наукові дослідження здійснювалися переважно окремими вченими, то з 30–40-х рр. XIX ст. у зв'язку з розвитком науки, поглибленням її інтернаціоналізації, посиленням впливу на виробництво відбувається об'єднання зусиль учених. Наукова школа в цей час стала оптимальною формою організації діяльності вчених, яка дозволила подолати ізольованість і перетворити їхню діяльність на спільну працю на благо суспільства. Ці зміни в організації наукових досліджень, які є закономірним наслідком дії соціально-економічних факторів і зближення науки

з виробництвом, призвели до того, що форма колективної творчості виявилася домінуючою й необхідною для подальшого прогресу науки.

Дослідники стверджують [15, с. 265–274], що перші наукові школи з'явилися як неформальні об'єднання при переході від індивідуальних форм наукової праці до колективних. Це були так звані "класичні" школи, які з'явилися в час зародження вищої школи в Росії. Організовані вони були на базі університетів, значною мірою пов'язані зі своїм керівником, а час їх існування визначався, як правило, тривалістю творчої діяльності лідера.

Вагомим науковим та освітнім центром Слобожанщини XIX – початку XX ст. був Харківський імператорський університет, де завдяки зусиллям багатьох учених активно розвивалися наукові розвідки у різних галузях наукового знання. Робота його фахівців зумовила появу низки наукових напрямів і сприяла формуванню та застосуванню нових методів дослідження у царині науки.

Значні успіхи вчених у природничих, суспільних та мовознавчих дослідженнях дали підставу говорити про початок існування в Харківському університеті наукових шкіл. Завдяки самовідданій діяльності професорів було отримано видатні результати в багатьох галузях знання, які збагатили не тільки вітчизняну, але й світову науку. У цілому вчені Харківського університету у XIX – на початку XX ст. розробили цілий ряд цікавих і актуальних концепцій у сфері різних галузей наукового знання, нагромадили значний фактичний матеріал, тим самим сприяючи становленню і розвитку наукових досліджень у цьому регіоні України.

Найбільшу роль у процесі пошкваллення наукової діяльності в Харківському університеті відіграли представники нового покоління вчених, що прийшли до університетських аудиторій зі студентської лави в 30–40-х роках XIX ст. Цей період – середина XIX – початок XX ст. – зрілість університету, його відповідність європейським стандартам. І хоча й у цей період труднощі у житті навчального закладу було чимало, Харківський університет набув міцної репутації й слави одного із провідних у Східній Європі центрів освіти й науки.

Вирішальну роль у становленні наукових шкіл в університеті зіграли його професори. Проте сформуванню наукових шкіл або принаймні закласти основи для їх появи вдалося далеко не всім професорам, що працювали в Харківському університеті в XIX ст. У першу чергу, це стосується професорів, які здійснювали дослідження у царині природних наук. Тривалий час науковими дослідженнями в цій галузі науки, в основному, займалися ентузіасти-одинаки, що не мали достатнього числа помічників і студентів.

Із середини XIX ст. значні успіхи в розвитку природничих дисциплін були досягнуті професорами Харківського імператорського університету. Серед них професор кафедри медичної хімії О.Данилевський (1839–1923), який працював в університеті у 1885–1893 рр. Так, О.Данилевський першим у Росії розпочав вивчення хімії та біохімії

мозку. Він також досліджував ферменти та їх роль у життєвих процесах організму. Його висновки встановили у докторській дисертації, в якій учений встановив факт виділення підшлунковою залозою трьох діючих ферментів. О.Данилевський уперше запропонував спосіб абсорбційного розподілу і очистки ферментів залози і вилучення з неї панкреатину [1, с. 51].

Професор В.Гуревич вважається одним із засновників вітчизняної біохімії поряд з О.Данилевським. Під час перебування в Харківському університеті (1899–1901) йому вдалося відкрити екстрактивну речовину – карнозін [1, с. 53]. На кафедрі медичної хімії склалася наукова школа біохіміків: з 1902 до 1908 рр. курс біохімії вів учень О.Я.Данилевського, а з 1909–1919 рр. – учень В.С.Гуревича Р.П.Кримберг [1, с. 54–55].

Іншим центром біохімічних досліджень у Харківському університеті стало природниче відділення фізико-математичного факультету, де на кафедрі фізіології рослин протягом 1889–1897 рр. працював професор В.Палладін. Він встановив сутність дихального процесу і вперше довів, що дихання залежить від наявності вуглеводів. Учений досліджував дихальний процес за допомогою біохімічних методів [1, с. 56–57; 13, с. 228–229]. Учень В.Палладіна був професор В.Залеський, який займався дослідженнями проблем біохімії рослин у 1903–1936 рр. [1, с. 57; 13, с. 231].

Із 1897 р. кафедру фізіології рослин після переходу В.Палладіна у Варшавський університет зайняв В.Роберт (1863–1916). Усупереч домінуючому тоді хімічному спрямуванню в дослідженні рослин, В.А.Роберт працював у галузі фізичної фізіології – фізіології росту і рухів. Цей напрям досліджень поклав початок науковій школі фізіологів. Учнями В.Роберта були В.Зеленський, Ф.Породко, Г.Боровиков [13, с. 230–231].

Одним із перших спеціалістів-фізіологів Харківського університету був І.Щелков (1833–1909). Він розпочав серію досліджень про індивідуальну еволюцію організмів. У цьому напрямі працювали В.Данилевський, З.Гутников, Н.Уміков (учень В.Данилевського), а також О.Данилевський [7, с. 14–15]. Розробляючи еволюційну теорію, професор В.Данилевський успішно застосовував її в фізіології і патології. Його діяльність продовжувалася і після 1917 р. Він став автором близько 200 робіт, дійсним членом АН СРСР і зробив значний внесок у розвиток електрофізіології, ендокринології [7, с. 16; 14, с. 29].

Отже, дослідженнями В.Данилевського, О.Данилевського, В.Гуревича, В.Палладіна, В.Роберта, І.Щелкова та ін. у Харківському університеті було закладено основи наукових традицій у дослідженнях природничого спрямування та створено наукові школи.

Насамперед необхідно зазначити, що Харківський університет із самого початку свого існування став одним із центрів географічної і геологічної наук. Основоположником геологічного українознавства у цьому навчальному закладі можна вважати професора Н.Борисяка (1817–1882). Це був відомий дослідник геології, корисних копалин, ґрунтів України, завідував кафедрою

мінералогії університету (1842–1888). Цей учений склав морфографічну характеристику Ізюмського і Старобільського повітів Харківщини, звернувши увагу на широке розповсюдження льодовикових валунів на лівобережному Придніпров'ї. Його дослідження Харківського артезіанського басейну та українських річок сприяли організації водопостачання кількох міст Наддніпрянщини [9, с. 24].

Інший учений – професор О.Гуров – проводив дослідження геології і гідрографії Харківщини, Полтавщини, Катеринославщини, Донбасу [3, с. 50]. Він встановив усі найголовніші геоморфологічні елементи на території Північної України, з'ясував гідрогеологічні умови Харківського артезіанського басейну, гідрологію кількох місцевостей Донбасу й Українського кристалічного щита. О.Гуров пробив першу артезіанську свердловину у Харкові [6, с. 169; 10, с. 92].

Продовжувачем роботи Н.Борисяка був І.Леваківський (1828–1893), який у своїх дослідженнях порушував проблеми усіх геологічних систем України і багато зробив для вивчення геологічної будови і складу ґрунтів нашої Батьківщини. Саме він заснував у Харківському університеті кафедру геології і палеонтології. Будучи видатним спеціалістом у стратиграфії, він визначив вік пермських соляних порід Бахмутської котловини на Харківщині, вивчив юрські відклади на території між Дніпром і Волгою. І.Леваківський також досліджував Кримський півострів, південно-західну частину Лівобережжя, Правобережну Україну [3, с. 50]. І.Леваківський був одним із засновників Харківського товариства дослідників природи при університеті, фундатором університетського геологічного музею.

Харківська наукова географічна школа бере свій початок з 1889 р., коли одну з перших у Російській імперії університетських кафедр географії і етнографії у Харківському університеті очолив А.Краснов (1862–1914), який був професором загальної і фізичної географії, доктором географії і засновником нового синтетичного напрямку в цій науці [6, с. 170]. Як автор першої в Росії докторської дисертації з географії і першого російського університетського підручника із загального землезнавства, А.Краснов багато мандрував, порівнюючи географічну теорію з практикою [10, с. 157; 11, с. 19]. Учень А.Краснова, М.Дмитрієв, який працював на цій кафедрі з 1915 р., уточнив межі четвертинного льодовикового періоду на території Слобожанщини [6, с. 173; 9, с. 24].

Таким чином, завдяки науковим зусиллям учених-викладачів Н.Борисяка, І.Леваківського, А.Краснова та інших в останній чверті XIX – на початку XX ст. у Харківському університеті відбулося становлення наукових шкіл у галузі природознавчого українознавства, розпочато активне дослідження української природи.

Основоположником харківської філологічної школи справедливо вважають видатного вченого О.Потебню (1835–1891). Учений приділяв велику увагу питанням теоретичного мовознавства, і в цій царині ряд його положень випереджали існуючі

на той час погляди. О.Потебня одним із перших став на практиці розглядати мову як систему. Пізнання мови в її цілісності й розвитку висунуло перед ним проблему створення синтезуючого методу. Широке коло наукових зацікавлень О.Потебні, що впливало з синтезуючого характеру його методу, включало в себе питання народнопісенної творчості, діалектології, етнографії, літературознавства. Професор займався проблемами словесності, національного шкільництва й літературними перекладами. Чільне місце в його творчості посідала й проблема української мови [14, с. 40–41].

Плідна творча атмосфера гуртувала навколо О.Потебні вчених, студентів, учителів, тобто усіх тих, хто цікавився проблемами мови, поетики, культури та історії краю. Цьому сприяли й педагогічна діяльність О.Потебні, і своєрідні “домашні семінари” вченого, і діяльність Харківського історико-філологічного товариства, у становленні якого він брав активну участь.

Учення О.О.Потебні набуло розвитку в роботах його учнів: Д.Овсяніко-Куликовського, О.Горнфельда та інших представників Харківської психологічної школи, які видавали наукові записки “Вопросы теории и психологии творчества”.

Серед учнів і послідовників О.Потебні були яскраві й талановиті вчені. Це насамперед О.Попов (1855–1880). Він створив свою концепцію генези речення, відмінну від поглядів свого вчителя: намагався довести, що у давнину домінуючими в мові були односкладні речення дієслівного та іменникового типу, які, поступово розвиваючись, породили більш складні двочленні синтаксичні конструкції.

Чільне місце посідає серед послідовників наукових ідей О.Потебні Д.Овсяніко-Куликовський (1853–1920) – видатний український і російський мовознавець та літературознавець. Д.Овсяніко-Куликовський, як і О.Потебня, займався вивченням не тільки суто лінгвістичних чи літературознавчих проблем, а й проблемами взаємодії мовотворчості й художньої творчості, існування певної аналогії між образним змістом слова та художнім текстом, між науковим і художнім мисленням та психологією творчості. Учений виявив себе в Харківському університеті і як видатний орієнталіст, знавець санскриту і староіндійської культури. Він застосував принципово нову методологію вивчення стародавніх пам'яток: учений розглядав вивчення санскриту як засіб для дослідження культури стародавнього світу, що відповідало традиціям Харківської філологічної школи [6, с. 203–204; 14, с. 40–41].

Кінець XIX – початок XX ст. — це час активізації наукових розробок з української історії. Провідне місце серед наукових шкіл, що з'явилися в університеті в даний період, належить Харківській історичній школі, засновником якої є професор Д.Багалій (1857–1932). Будучи учнем відомого професора В.Антоновича, він отримав прекрасну підготовку на історико-філологічному факультеті Київського університету Св. Володимира (1880). Тому до висвітлення української історії учений підходив з позицій так званого регіоналізму,

що поєднував визнання єдності вітчизняного історичного процесу з географічною, етнічною і культурно-історичною самобутністю окремих регіонів України, намагався побороти великодержавну офіційну схему російської історії [6, с.174–180].

У центрі наукової діяльності дослідника була українська історія, переважно другої половини XVII – початку XIX ст. Присвятивши основні праці таким темам, як історія Слобідської, Лівобережної і Південної України, розвиток духовної культури українського народу, Д.Багалій тим самим зробив значний крок уперед у сфері вивчення українського минулого.

Під керівництвом Д.Багалія плідно працювали вихованці Харківського університету М.Бакай, М.Плохинський, В.Барвінський та ін. Отже, історична школа Д.Баталія у Харківському університеті активно працювала над проблемами історії Слобідської і Лівобережної України, тим самим значно збагачуючи українську історичну науку в останній чверті XIX – на початку XX ст. [6, с. 189].

У XIX ст. спостерігається також бурхливий розвиток і математичної науки. До 70-х рр. XIX ст. математична діяльність у Харківському університеті, крім викладання, зводилася, головним чином, до підготовки дисертацій і навчальних посібників. Із 70-х рр. ситуація змінюється, в університеті спостерігається значне піднесення наукових досліджень із математики та механіки. Це пов'язане, перш за все, з приходом до університету В.Імшенецького, К.Андреева і особливо О.Ляпунова та В.Стеклова.

О.Ляпунов (1857–1918) – один із найбільш видатних вітчизняних математиків і механіків. Закінчивши математичне відділення фізико-математичного факультету Петербурзького університету і захистивши там магістерську дисертацію, О.Ляпунов у званні приват-доцента в 1885 р. обійняв кафедру механіки в Харківському університеті. До Харківського періоду його діяльності відносяться його дослідження з теорії потенціалу й теорії ймовірностей, роботи з теорії стійкості руху механічних систем. О.Ляпунов брав активну участь у діяльності Харківського математичного товариства, був його головою в 1899–1902 рр. [4].

В.Стеглов (1863–1926) після закінчення у 1887 р. Харківського університету був призначений асистентом кафедри механіки. Учителем і науковим керівником В.Стеклова був О.Ляпунов, що значною мірою окреслило проблематику наукових досліджень талановитого учня. Найважливіші твори В.Стеклова присвячені дослідженням у галузі математичної фізики, розв'язанню основних задач теорії потенціалу й теорії теплопровідності. У 1902–1906 рр. В.Стеглов був головою Харківського математичного товариства, в 1905–1906 рр. – деканом фізико-математичного факультету [4].

У Харківському університеті також починає оформлюватися Харківська школа конструктивної теорії функцій. Її діяльність була пов'язана з ім'ям професора С.Н.Бернштейна. Він заклав фундамент нової галузі теорії функцій, яку назвав

конструктивною теорією функцій. Різні її питання розробляли численні учні С.Бернштейна в Харкові та інших містах. У галузі теорії ймовірностей учений у певному розумінні продовжив і завершив класичні дослідження Чебишова – Маркова – Ляпунова, створив новий розділ теорії ймовірностей – теорію стохастичних диференціальних рівнянь, розробляв принципи застосування теорії ймовірностей у фізиці, біології, економіці.

У дореволюційний період в Харківському університеті відбувалося також становлення наукової школи у галузі хімічної науки. Біля її витоків стояв М.Бекетов (1826–1911), який працював у Харківському університеті (1855–1886). Він опублікував понад 80 наукових праць, окремі з яких мали світове значення. М.Бекетов відкрив (1865) закономірності хімічної рівноваги, які лежать в основі відомого закону діючих мас. Ним відкрита властивість алюмінію витіснити інші метали з їх оксидів при високій температурі. Це відкриття згодом лягло в основу металотермії, яка нині широко використовується в техніці. М.Бекетов був творцем електричної теорії хімічного споріднення, яку він назвав динамічною, її “фактичним фундаментом були термохімічні дослідження” [12].

Великою заслугою М.Бекетова є розвиток фізичної хімії як самостійної наукової і навчальної дисципліни. Систематичне читання ним курсу фізичної хімії в Харківському університеті на 20 років випередило введення цього курсу в університетах Західної Європи і Америки. Поряд із теоретичними дослідженнями М.Бекетов займався і практичною діяльністю. Він вказав на можливість одержання сірки з гіпсу, значні поклади якого були поблизу Харкова, досліджував сольовий склад води поблизу хутора Березове під Харковом (нині відомий курорт “Бермінводи”) та ін.

Серед вихованців бекетовської школи особливе місце належить відомому вченому, професору О.Ельтекову. Отримавши фундаментальну фізико-хімічну підготовку під керівництвом М.Бекетова, він обрав у хімічній науці самостійний напрям — дослідження органічних сполук. Він став хіміком-органіком із світовим іменем. Розвиток поглядів М.Бекетова на природу хімічного споріднення продовжували вчені І.Хрущов (1849–1909) та І.Осипов (1855–1918). І.Хрущов проводив термохімічні дослідження, а І.Осипов займався дослідженням теплот горіння органічних сполук. Учні М.Бекетова Д.Турбабе (1863–1932) і В.Тимофеев (1858–1923) також обрали свій самостійний шлях у науці – вивчали фізико-хімічні властивості розчинів [12]. Отже, дослідження наукової школи М.Бекетова збагатили вітчизняну хімічну науку.

Таким чином, розвиток наукових шкіл Харківського університету обумовлювався, у першу чергу, наявністю ученого-експериментатора, який володів педагогічними здібностями. Професори університету зуміли розгледіти серед своїх студентів талановитих учнів, сформувати і розвинути у них професійну майстерність,

зацікавити їх науковими дослідженнями. У цих школах молоді дослідники навчалися експериментальній роботі, залучалися до наукової творчості, тут готувалися кваліфіковані учені-експериментатори, здатні до самостійної дослідницької діяльності.

Поряд із цим колективне співробітництво вчених, які об'єднали свої зусилля з метою всебічного дослідження ряду наукових проблем, та багатогранна діяльність класичних наукових

шкіл сприяли розвитку багатьох наукових галузей (геологія, гідрографія, географія, математика, механіка, хімія, біохімія, фізіологія, філологія, історія та ін.). Наукові досягнення і хід дослідження були предметом обговорення на засіданнях наукових товариств і семінарах при Харківському університеті, що позначалося на якості виконання дисертаційних робіт та спонукало молодь до залучення до науково-дослідної діяльності.

Отже, у цілому наукова діяльність професорів Харківського університету в дореволюційний період є цікавою сторінкою в історії вітчизняної педагогічної науки. Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX ст. був значним науковим центром. Його вченими були створені наукові школи: літературознавства, мікробіологів, математиків. Вчені університету започаткували альгологічні, геоморфологічні дослідження, була розпочата робота у галузі фізичної фізіології рослин. У Харківському університеті був створений принципово новий науковий напрям – біохімія. Діяльність наукових шкіл сприяла подальшому розвитку наукової роботи у Харківському університеті.

Література

1. Буланкин И. Н. Очерк развития биологической химии в Харьковском государственном университете имени А.М.Горького и медицинском институте / И. Н. Буланкин // Ученые записки Харьковского университета : в 60 т. — Х., 1955.
Т. 22 : Труды НИИ биологии и биологического факультета. — 1955. — С. 41—81.
2. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / [под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея]. — Х., 1908.
3. Жупанський Я. І. Історія географії в Україні / Я. І. Жупанський. — Львів : Світ, 1997. — 272 с.
4. Косінова Г. О. Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 "Історія України" / Г. О. Косінова. — Х., 2004. — 14 с.
5. Кравченко В. В. Д.И.Багалея. Научная и общественно-политическая деятельность / В. В. Кравченко. — Х. : Изд-во "Основа" при ХГУ, 1990. — 176 с.
6. Нагірняк О. Р. Нариси з історії українознавства у Наддніпрянській Україні (остання чверть XIX ст. – 1917 р.) / О. Р. Нагірняк ; [наук. ред. Володимир Сергійчук ; рец. : Ігор Верба, Петро Панченко]. — Київ : ПП Сергійчук М. І., 2007. — 651 с. — Бібліогр. : с. 595—648.
7. Нагорный А. В. Из истории науки об индивидуальном развитии в Харьковском университете / А. В. Нагорный // Ученые записки Харьковского университета : в 60 т. — Х., 1955.
Т. 22 : Труды НИИ биологии и биологического факультета. — 1955. — С. 7—25.
8. Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. — Харків : Фоліо, 2004. — 750 с.
9. Харьковский государственный университет. 1805–1980 : [исторический очерк / под ред. И. Е. Тарапова]. — Х. : Вища школа, 1980. — 158 с.
10. Харьковский государственный университет им. А.М. Горького за 150 лет. — Х. : Изд-во ХГУ, 1955. — 386 с.
11. Черномаз П. Харківська географічна школа: особливості, ідеї, відкриття / П. Черномаз // Історія української географії. — 2002. — № 5. — С. 19.
12. Чернишенко Г. О. Харківський національний університет як центр зародження та розвитку біохімічної науки в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : 03.00.23 "Історія біології" / Г. О. Чернишенко. — К., 2004. — 20 с.
13. Шаталова-Залесская Е. О. К истории кафедры физиологии растений в Харьковском университете / Е. О. Шаталова-Залесская // Ученые записки Харьковского университета : в 60 т. — Х., 1955.
Т. 22 : Труды НИИ биологии и биологического факультета. — 1955. — С. 227—235.

УДК 37(09)

ДВА ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ: М.ПИРОГОВ ТА К.УШИНСЬКИЙ

Побірченко Н.С.

У статті розглядаються погляди М.Пирогова та К.Ушинського на проблему формування середньої освіти в середині XIX ст.; розкриваються основні ідеї, одностайності й суперечності, які висловлювалися цими педагогами щодо загальнонародської і гуманістичної освіти, впливу на її реалізацію стародавніх мов і досвіду Західної Європи.

Ключові слова: М.Пирогов, К.Ушинський, гуманізм, загальнонародська освіта, класицизм, реалізм, середня освіта, стародавні мови.

В статье рассматриваются взгляды Н.Пирогова и К.Ушинского на проблему реформирования среднего образования в середине XIX века; раскрываются основные идеи, согласованность и противоречия, которые высказывались этими педагогами по отношению к общечеловеческому и гуманистическому образованию, влиянию на его реализацию древних языков и опыта Западной Европы.

Ключевые слова: Н.Пирогов, К.Ушинский, гуманизм, общечеловеческое образование, классицизм, реализм, среднее образование, древние языки.

In the article the views of N.Pirogov and K.Ushynskiy on the problem of reformation of secondary education in the middle of XIX century are examined; basic ideas, unanimity and contradictions, expressed by these pedagogues in relation to universal and humanistic education, influence on its realization of ancient languages and experience of Western Europe are revealed.

Key words: N.Pirogov, K.Ushynskiy, humanism, universal education, classicism, realism, secondary education, ancient languages.

Серед численних проблем, що привертають увагу сучасних істориків педагогіки, чи не одне з пріоритетних місць належить тим, що пов'язані з реформами в галузі загальної середньої освіти, які мали місце в середині XIX ст.

Як зазначає сучасна дослідниця Л.Березівська, “у середині XIX ст. Російська імперія переживала глибоку кризу, дедалі очевиднішою ставала відсталість імперської держави від передових європейських країн” [1, с. 20].

Особливо яскраво це виявилось у зв'язку з Кримською війною (1853–1856). “Росія здригнулася, – писав проф. Петербурзького університету Т.Локоть, – як від електричного струму, від усвідомлення своїх негараздів, застарілих болячок, повного безладдя, від усвідомлення потреби в реформах в усіх галузях суспільного і державного життя” [3, с. 18].

На порядку денному з усією гостротою постало питання реформування школи як дієвого засобу “усунення сумних явищ, які переживаються школою, а тим самим – і всім ... суспільним

організмом, який черпає свої духовні сили, безумовно, з тієї ж школи” [2, с. 4–5].

Якою повинна бути ця реформа, яким шляхом повинна піти школа? Ці питання викликали гостру суперечку між різними педагогічними течіями, а також між суспільством і деякими представниками державної педагогіки.

Розпочав цю полеміку журнал “Морской сборник”. У 1856 р. у ньому з'явився цілий ряд публікацій про нові підходи до освіти і виховання молодого покоління. Так, у першому номері цього видання була опублікована стаття Ю.Бема “О воспитании”, у п'ятому – І.Давидова “Дополнительные статьи к этому рассуждению”, у сьомому – В.Даля “Мысли по поводу этой статьи”. Але жодна з цих статей не зробила такого сильного враження на суспільство, як стаття М.Пирогова “Вопросы жизни, отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями “Морского сборника” о воспитании” (№9).

Саме М.Пирогов, як писали його сучасники, перший сформулював “простими, але красно-

мовними словами вічну мету будь-якої освіти – “образование из человека человека” (свідомо не робимо перекладу цієї фрази – Н.П.) [10, с. 433].

М.Пирогов наполягав на необхідності розвитку в душі дитини гуманного, християнського, європейського характеру, відзначаючи, що саме це і має стати остаточною метою освіти. Використовуючи численні аргументи, педагог доводив, що, захоплюючись реальними і спеціальними цілями, освітні діячі знехтували вихованням в дитині людини, яке може забезпечити лише загальнолюдська освіта.

Однак відсутність чіткого наукового визначення сутності поняття “загальнолюдської освіти”, призвело до неоднозначності й суперечності поглядів на вибір засобів для її здійснення. Загалом же справа звелася до вибору між класицизмом і реалізмом, а точніше – між стародавніми мовами і математикою та новими мовами і природознавством як пріоритетними навчальними предметами в гімназійному курсі, між ранньою професіоналізацією в освіті та “загальнолюдською освітою”.

Так, у статті “Школа и жизнь” (1860) М.Пирогов рішуче заперечував доцільність ранньої професіоналізації в освіті, яка призводить до того, що суспільство постає у ролі споживача, надаючи школі роль фабрики, котра “готує товар для споживання”. “Є запит, і його треба задовольнити”, – писав М. Пирогов. І тоді обидві сторони будуть задоволені. Але ця задоволеність, на переконання автора, є хибною. Адже, запроваджуючи свою монополію в галузі виховання, суспільство і держава використовують школу, по-перше, як засіб формування в майбутнього покоління лише офіційно схвалених переконань, поглядів і понять, а, по-друге, як “розсадник спеціалістів, необхідних їм для досягнення відомих побутових цілей” [6, с. 128–129], що надає вихованню не загальноосвітнього, а лише прикладного вектору. На практиці це призводить до нерівномірного поширення освіти серед різних прошарків суспільства, розгляду її як особливого привілею вищих класів. І тільки загальнолюдська освіта спроможна запобігти виникненню такого стану.

Розмірковуючи над проблемою ранньої професіоналізації, педагог погоджувався, що за певних умов суспільство може тимчасово потребувати односторонніх, але добре підготовлених фахівців. Проте ця потреба жодним чином не може заперечувати “ще більш суттєвої необхідності загальнолюдської освіти. Є час і для того, і для іншого. Потрібна лише добра воля, здоровий глузд і вміння поширювати те й інше”. Якщо ж цього не буде, то і “спеціалізм не перетвориться у плоть і кров суспільства. Він буде сухою вижимкою, що приготована гнітом” [6, с. 132–133].

Звертаючи увагу на шкідливість ранньої спеціалізації в освіті, закликаючи дбати насамперед про загальнолюдську освіту, М.Пирогов, на жаль, не давав свого розуміння її сутності. З цього приводу у статті “Мысли и замечания о проекте устава училищ Министерства народного просвещения” (1861) він писав: “У наш час відповідь на таке запитання не така проста, як це було раніше,

коли всі знали, що називалося *humaniora*; тепер і політичну економію і статистику вже хочуть запровадити в гімназичний курс, отже, вважають і ці спеціальні науки загальноосвітніми” [5, с. 314].

Визнаючи, що рівень загальнолюдської освіти має бути двояким для різних прошарків суспільства, М.Пирогов, однак, мав труднощі з визначенням того обсягу наукових галузей, які мають входити до кожного з цих рівнів. Він уважав, що це питання ніколи не буде остаточно вирішене, адже для цього треба пожертвувати однією галуззю заради іншої, довести, що “одна галузь незрівнянно більше сприяє розвиткові всіх здібностей душі, ніж інша. А цього довести не можна” [5, с. 314].

Однак якщо це питання він вважав нерозв’язним для науки, то для батьків, на його думку, тут не повинно бути ніяких вагань. Адже перед ними не постає проблема вибору методу, за допомогою якого лікуватимуть їхню дитину, коли вона захворіє, – тільки б повернути здоров’я. Тому М.Пирогов наполягав на недоцільності сперечатися, клопотатися і розгублюватися у ваганнях, що є кориснішим для дитини – вчитися по-латині й по-грецькому чи по-французькому й по-англійському? “Повірте, – стверджував він, – у руках путящого педагога й стародавній, й нові мови, і всі предмети загальнолюдської освіти не залишаться без користі для розвитку розумових здібностей... За допомогою вивчення стародавніх мов та математики чи за допомогою вивчення нових мов та природознавства здійсниться загальнолюдська освіта вашого сина – однаково, тільки б зробити з нього людину” [6, с. 137].

Суперечність поглядів М.Пирогова на цей предмет полягала у тому, що при характеристиці устрою середніх навчальних закладів він уже не згадував про однакові можливості стародавніх мов і математики та нових мов і природознавства, а категорично висловлювався на користь гуманної освіти в німецькому розумінні, хоча й не розкривав повною мірою свого тлумачення німецького гуманізму.

Відстоюючи не лише важливість, а й першість стародавніх мов у розумовому розвитку особистості, М.Пирогов звертав увагу на ту безпосередність, з якою класичні письменники висловлювали будь-яку думку, “що самостійно виникла в душі людини”, в притаманному їхнім творам тісному зв’язку між змістом і формою. Однак, виступаючи на користь вивчення в гімназіях стародавніх мов для загальнолюдської освіти, він жодним чином не обґрунтовував це, обмежуючись такими словами: “Тут не місце багато говорити, чому я безумовно надаю перевагу класичній освіті... Скажу тільки, що я це роблю тому, що приписую вищу освітню силу виключно глибокому вивченню стародавніх мов, мови вітчизняної, історії та математики” [5, с. 317]. Педагог був переконаний, що вивчення стародавніх мов уже саме по собі достатньою мірою дає освіту й розвиває дух людини, готуючи її до сприйняття всіх моральних і наукових істин. Це вивчення, писав він, досягає своєї мети, “маючи предметом переважно світ внутрішній (суб’єктивний) людини (тобто самої себе), що

відкривається релігією, словом та історією, і світ зовнішній (об'єктивний), який досліджується математикою в найближчому його зв'язку (через абстрагування) зі світом внутрішнім" [5, с. 317]. Щодо реальних гімназій, то хоча М.Пирогов і визнавав за ними можливість розвитку у дитини здібностей до спостереження, вправлення почуттів і вивчення зовнішнього світу, все ж таки наголошував на тому, що сам по собі "реалізм" ніколи не зможе "цілком розвинути всіх вищих здібностей духу".

У своїй праці "Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения" М.Пирогов сформулював основну і виключну мету класичних гімназій – підготовка учнів за допомогою вивчення мов (вітчизняних, двох стародавніх, однієї нової), історії та математики до вищої університетської освіти. Своїм гуманістичним спрямуванням, писав педагог, "вони мають чітко відрізнитися від гімназій реальних, які, по суті, є не чим іншим, як політехнічними школами" [5, с. 328].

Отже, захоплюючись ідеєю загальної гуманітарної освіти, обстоюючи її необхідність, М.Пирогов обходив увагою професійну, реальну освіту, сутність якої уявляв досить нечітко. Він уважав її такою, що виникає сама собою із загального, і тому клопотатися про неї немає сенсу. Він активно виступав проти надання однакових прав випускникам реальних і класичних гімназій при вступі до університету. Такий крок, на його переконання, підірве загальнолюдську або класичну освіту, яка і без того перебуває не на належному рівні, тоді як "наявна життєва необхідність підвищити і розвинути цей напрям освіти" [5, с. 327].

Відповіддю на наведені та інші міркування М.Пирогова стала стаття К.Ушинського "Педагогічні твори М.І.Пирогова", надрукована в "Журнале Министерства народного просвещения" (№3, 1862). Високо поцінуючи діяльність М.Пирогова, його думки з приводу "загальнолюдської освіти", наголошуючи на "цілковитій необхідності всебічно розвинутої людини для російського виховання", К.Ушинський водночас вважав за потрібне висловити й ряд критичних зауважень, які стосувалися переважно поглядів М.Пирогова на розвиток загальноосвітньої школи, зокрема на класицизм та роль стародавніх мов у загальному розвитку зростаючої особистості М.Пирогова.

Так, наприклад, усіяко підтримуючи ідею про те, що будь-якій освіті (чи реальній, чи класичній) має передувати гуманне виховання, К.Ушинський, уважав, що для того, щоб досягти у цій справі успіху, треба спочатку з'ясувати, що означає загальнолюдська освіта, в чому полягає її сутність, а вже після цього шукати засоби для її запровадження в школах, приступати до розробки відповідних реформ. У недотриманні цієї послідовності він вбачав головну причину того, що в усіх проектах реформування загальноосвітньої школи "виражається нерішучість, двоїстість, з'являються суперечності на кожному кроці" [8, с. 146–147].

Погоджуючись з М.Пироговим, що для батьків однаково, яким чином їхня дитина здобуде освіту, він заперечував доцільність такого підходу до

вихователів, до "людей, які розпоряджаються організацією народної освіти", стверджуючи, що "для засновників і організаторів суспільних навчальних закладів – це далеко не однаково" [8, с. 149]. Вони мають вирішити, який шлях є надійнішим і більш сприятливим для надання учням загальноосвітньої підготовки, чому в гімназіях слід надати першість – класичним чи новим мовам.

Дещо незавершеною вважав К.Ушинський і думку М.Пирогова стосовно доцільності запровадження гуманізму в його німецькому варіанті. Він готовий був погодитися з цим у разі розгляду загальнолюдської освіти як засобу захисту молодого покоління "від того геддлярського напрямку, який з життя став проникати і в школи" [8, с. 150]. Однак повністю заперечував "давній гуманізм з його неминучими класичними мовами, з його цілковитим незнанням сучасної людини та її сучасних потреб, з його відчуженням від того життя, яке нас тепер з усіх боків охоплює". Такий підхід, на переконання К.Ушинського, міг спричинити поповнення лав його супротивників і такими людьми, яких не можна вважати папістами або обскурантами. Крім того, педагог стверджував: якщо вивчення латинської й особливо грецької мови поклало основу "визволення від тих кайданів, в які папізм силувався закувати людський розум", то це ще не означає, що вивчення інших наук, якби вони існували на той час, не могло зробити того самого [8, с. 150].

Іншим аргументом, що його висував К.Ушинський проти всесильності стародавніх мов, полягав у наступному: "Якщо класичні мови для людей XVI віку слугували єдиними ключами, якими цей вік відімкнув забуті скарбниці знання Риму і Греції, то нині ці скарбниці давно вже вичерпані". Не тільки переклади всіх видатних класичних письменників новими мовами, а й сучасна наука, що так широко використала знання класичного світу, "зробили доступними ці знання й для тих, хто не знає жодного слова ані по-грецькому, ані по-латині". І якщо ще можна говорити про благотворний вплив класичної освіти, то "тільки хіба про вплив вивчення самих стародавніх мов, а не того, що цими мовами написано" [8, с. 150]. До цього він додавав, що обсяг знань сучасного світу настільки великий, що його неможливо втиснути в ці спустошені скарбниці.

На підтвердження правомірності своїх міркувань К.Ушинський пропонував поглянути на звичай греків і римлян, на їхній сімейний побут, ставлення до жінок і рабів, на їхнє розуміння людини й громадянина, ставлення до держави, народу, політико-економічні переконання. Такий погляд, на його думку, повністю доводив, що переважне вивчення того, що заповідав стародавній світ, "ніяк не може саме ввести людину в сучасне життя Європи", тобто звернення до далекого минулого неспроможне зробити "людину людиною, як ми її тепер розуміємо". Навпаки, надання переваги вивченню класичної давнини "найбільше перешкоджає дійсному сполученню науки і життя" [8, с. 151].

Зазнали критики з боку К.Ушинського і посилення М.Пирогова на віковий досвід у необхідності вивчення стародавніх мов та приписування їм через те вищої освітньої сили. Обстоюючи недоречність цього твердження, він відзначав, що навчання в середніх і вищих школах Західної Європи доти зосереджувалося переважно навколо вивчення класичних мов, і тому зрозуміло, що всі скільки-небудь освічені люди Заходу вивчали замолоду класичні мови. Але ж “реальні школи тільки-но засновуються нині, й інших шкіл, крім класичних, раніше не було” [8, с. 154]. Отже, сам досвід, на який посилається М.Пирогов, ще нічого не доводить. В іншому разі доведеться схвалити досвід старих шкіл, де зубріння напам’ять було основою навчання, або визнати марність наочного навчання через те, що його не знали в школах Стародавнього Єгипту.

Розкриваючи своє розуміння цього питання, К.Ушинський стверджував, що вивчення стародавніх мов укорінилося в західних школах не внаслідок усвідомлення їх необхідності для розвитку вищих здібностей духу, а внаслідок історичних умов. Звільняючись від вікових забобонів, Західна Європа “потребувала світла й науки, а науки не було новими мовами”. Звідси сама собою виникла необхідність вивчення стародавніх мов, яка потім “перетворилася на шкільну звичку Європи” [8, с. 154]. Тобто за певних умов та чи інша шкільна випадковість, що не має під собою ніякого раціонального значення у вихованні, може перетворюватися на шкільний закон. До таких випадковостей він зараховував і вивчення класичних мов.

Не погоджувався К.Ушинський і з твердженням М.Пирогова про те, що наслідком класичної освіти є підготовка високорозвинених людей. Адже поряд із ними зі школи виходять численні педанти, котрі “не бачать життя за буквою”. На підтвердження цих слів, педагог писав: “Ніхто ... більше, ніж німці, не гнався за наслідуванням греків і ніхто менше, ніж німецький учений, не схожий на грека, саме тому, що грек був оточений життям, а німецький учений – книгами; саме тому, що греки дивилися на життя своїми власними очима, а німецькі вчені дивляться на нього крізь призму грецької та римської вченості. Саме цьому переважно книжному вивченню класичного світу приписуємо ми ту роздвоєність життя й науки, яка досягла в Німеччині разючих розмірів і з якої так уїдлимо знущався Гейне” [8, с. 155].

Підтримуючи погляди М.Пирогова щодо важливості для загального розвитку дитини глибокого вивчення мови, К.Ушинський виняткову значущість у цьому відводив не стародавнім мовам, а рідній мові. “Будучи органічним витвором людського духу, – писав він, – мова має в собі всі достоїнства безмежно глибокого витвору природи і разом з тим допускає безмежне заглиблення в самого себе”. Однак не слід забувати при цьому, що мова є також тільки формою вияву життя духу і що коли для розвитку розуму важлива його логічна побудова, то ще більш важливі ті ідеї й ті почуття, які нею виражаються. Ось чому, “не вивчення стародавніх мов, а вивчення рідної мови ми поставили б на чолі гуманної освіти” [8,

с. 155]. Якби, стверджував К.Ушинський, грек навчався по-європейському, по-персидському, по-єгипетському і звертався при цьому до найкращого життя, то навряд щоб така “разюча простота поглядів утрималася б у творах грецьких письменників”. Отже, робить висновок педагог, досконалістю мови греки зобов’язані насамперед вивченню своєї рідної мови, своїх рідних переказів і того, що безпосередньо їх оточувало.

Така висока оцінка педагогічної значущості рідного слова була прямим викликом на адресу класичної системи освіти, в якій викладання рідної мови виходило на другий план.

Про погляди К.Ушинського щодо ролі у розвитку особистості стародавніх і рідної мов свідчить один з епіграфів до його праці “Рідне слово” (1864), в якому він скористався словами Жан Поля: “Навчання мови – це щось більше, ніж вивчення мови. І вся та слава, яка дістається стародавнім мовам як освітньому засобу, удвічі належить мові материнській, яку правильніше було б назвати матір’ю мов” [9, с. 121].

Педагог вважав рідну мову “найбільш народним наставником”, який “навчав народ тоді, коли ще не було ані книг, ані шкіл, і продовжує навчати його до кінця народної історії” [9, с. 123]. Він обстоював думку про те, що рідна мова не тільки навчає багато чого, а й “навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжним полегшеним методом” [9, с. 124]. Тому, розвиваючи в дитині та юнакові багатство рідного слова, “ми розкриваємо їм багатство їх власної душі, яку вони вже відчували раніше, ніж почали розуміти. Вивченням рідного слова ми вводимо дитину в дух народу, витвір його багатвікового життя, в те єдине живе джерело, з якого б’є всяка сила і всяка поезія” [8, с. 157].

Високо поцінуючи рідну мову як засіб розвитку дитини, К.Ушинський водночас не заперечував і важливості вивчення іноземних мов, відзначаючи, що знання європейських мов “тільки й може дати російській людині можливість повного самостійного й не однобічного розвитку” [9, с. 131]. Привертаючи увагу педагогічної громадськості до того, що мовознавство ще не досягло того ступеня розвитку в навчальних закладах, “на якому могло б стояти”, він наголошував на необхідності вивчення, крім німецької та французької, ще й англійської мови в усіх навчальних закладах, “що мають претензії на яку-небудь повноту освіти” [9, с. 132].

Водночас К.Ушинський не погоджувався з намаганнями М.Пирогова перенести на національний ґрунт досвід країн Західної Європи в галузі середньої освіти. Чіткого висвітлення ця його думка набула в статті “Про народність у суспільному вихованні”, де розкрита основна закономірність, що їй підпорядковується розвиток будь-якої освіти. Ця закономірність, що її К.Ушинський назвав принципом народності, полягала в тому, що система освіти в кожній окремій країні має вибудовуватися насамперед з огляду на потреби і специфічні особливості даної країни. Саме ці потреби і особливості, на його переконання, визначають форми і зміст розвитку шкільної системи, тому механічне її запозичення,

механічне перенесення з одного національного ґрунту на інший у своїй основі приречене на невдачу.

Аналізуючи погляди К.Ушинського на класицизм, не можна твердити, що він повністю заперечував доцільність вивчення класичних мов. Але він визнавав таку доцільність не для всіх, хто хотів мати вищу освіту, а лише для тих, хто прагнув одержати наукову філологічну освіту. Для філолога, стверджував він, “стародавні мови – основний камінь його пізнання”, а високорозвиненою людиною можна бути і не знаючи класичних мов. Головним предметом у загальному гуманному розвитку людини, на його переконання, мали стати не класичні мови, а рідна мова й рідна література.

Таким чином, цілком погоджуючись з М.Пироговим, що загальна гуманна освіта має становити

головну мету середніх навчальних закладів, що реальний напрям в освіті “згубний для людини, якщо вона раніше не була розвинена як його основа, К.Ушинський розходився з ним у розумінні сутності понять “гуманізм” і “реалізм”. Під гуманною освітою він розумів розвиток людського духу загалом, а не тільки формальний розвиток. І досягти цього можна не тільки, як стверджував М.Пирогов, вивченням класичних мов, а ще значно більше релігією, народною мовою, географією, історією, вивченням природи та нових літератур. Реалізм, стверджував він, починається тоді, коли в науці шукають не думку, не усвідомлення поглядів людини на саму себе і зовнішній світ, а лише тих знань, які необхідні для тієї чи іншої галузі практичного життя, коли дивитися на науку як на ремесло, а не як на витвір

і поживу духу. Реалізм і гуманізм можна знайти в кожній науці, і відмінність ця полягає власне не у відмінності наук, а у відмінності способу їх вивчення.

Полемікою навколо класицизму не вичерпується проблематика поглядів М.Пирогова та К.Ушинського. Ця полеміка може бути визначена як відлуння інших, нез’ясованих педагогічних проблем, на які обидва педагоги звертали увагу в своїх творах, які не втратили своєї значущості й для розуміння багатьох проблем сучасної освіти, що очікують свого розв’язання.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. — К. : Богданова А.М., 2008. — 406 с.
2. Локоть Т. Классицизм и реализм (основные вопросы реформируемой школы) / Т. Локоть. — М., 1903. — 67 с.
3. Локоть Т. В. Мысли педагога о реформе школы. — СПб. : Тип-я Д. Смирнова, 1912. — 89 с.
4. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Сочинения. — СПб., 1900. Т. 1. — 1900. — С. 3—45.
5. Пирогов Н. И. Мысли и замечания и проекте устава училищ Министерства народного просвещения / Н. И. Пирогов // Сочинения. — СПб., 1900. Т. 1. — 1900. — С. 313—344.
6. Пирогов Н. И. Школа и жизнь / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании : в 3 т. — М. : Высшая школа, 1989. Т. 2. / [сост. Н. Н. Кузьмин]. — М., 1989. — С. 126—137.
7. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. — 310 с.

УДК 37(09)(477)

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТЬОГО РУХУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Ткачук М.М.

Стаття присвячена дослідженню генези поглядів представників українського культурно-освітнього руху другої половини ХІХ ст. на проблему змісту національного виховання.

Ключові слова: зміст національного виховання, культурно-освітній рух, національне відродження, друга половина ХІХ ст.

Статья посвящена исследованию генезиса взглядов представителей украинского культурно-просветительного движения второй половины XIX века на проблему содержания национального воспитания.

Ключевые слова: содержание национального воспитания, культурно-просветительное движение, национальное возрождение, вторая половина XIX века.

The article is devoted to investigation of genesis of the views of the representatives of the Ukrainian cultural enlightening movement of the second half of the 19th century on the problem of the content of national upbringing.

Key words: content of national education, cultural enlightening movement, national revival.

На сучасному етапі розбудови незалежної держави на перший план виходить проблема відродження національної системи освіти як передумови виховання нового покоління українців. Основою ідеології державного будівництва проголошено національну ідею. Її реалізація вимагає кардинального реформування системи національного виховання, метою якого є “набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” (Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)).

Завданням педагогіки в сучасних умовах є удосконалення змісту і засобів виховання молоді, здатної забезпечити успіх державного будівництва. Важливим джерелом у цій справі має стати історико-педагогічний аналіз змісту національного виховання, зокрема у ствердженні віками національної педагогічної думки України.

Ґрунтовне вивчення, об’єктивна оцінка, творче осмислення та впровадження кращих надбань української педагогіки впливають на

обґрунтування її теоретико-методологічних, законодавчо-концептуальних засад у сучасних умовах, сприяє оптимальному поєднанню класичної спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки, органічному зв’язку її з вітчизняною історією, культурою та педагогічним досвідом, залученню молодого покоління до глибинних пластів національної культури і духовності, національній самоідентифікації та формуванню національних світоглядних позицій, ідей, поглядів та переконань.

У контексті проблеми національного виховання заслуговує дослідницького інтересу і набуває принципового значення педагогічна думка України другої половини ХІХ – початку ХХ ст., яка означена доробком кількох генерацій визначних вітчизняних педагогів, громадських та культурно-освітніх діячів, мислителів, із якими ми сьогодні пов’язуємо початок розвитку сучасної національної педагогічної думки. Вони спиралися на “етнографічно-культурницьку, народну світоглядну парадигму” [2, с. 36]. Серед них представники Лівобережної України: В. Антонович, Б. Грінченко, М. Драгоманов, П. Житецький, Ол. Кониський, В. Науменко, О. Русов та західні представники: А. Волошин, М. Грушевський, Смоль-Стоцький, І. Франко.

Використання здобутків української

педагогічної теорії та практики другої половини XIX ст. є закономірним явищем сьогоднішнього розвитку педагогічної науки. Свідченням цього є наукові праці сучасних дослідників Л.Березівської, С.Дмитренка, Н.Побірченка та інших щодо періоду другої половини XIX ст. як одного з найвагоміших в історії розвитку української педагогічної думки.

Зацікавлення науковцями подіями окресленої доби зумовлене обсягом того значного внеску, який був зроблений видатними діячами цього періоду у розвиток вітчизняного культурно-освітнього руху, незважаючи на умови тотального приниження національної гідності, самосвідомості та етнопочуттів українського народу.

Саме у другій половині XIX ст. постала плеяда культурно-громадських діячів, письменників, педагогів, які плідно працювали на ниві просвітництва українського народу, становлення національної системи навчання і виховання дітей та молоді: П.Куліш, М.Костомаров, М.Драгоманов, О.Кониський, П.Чубинський, С.Ніс, В.Антонович, Т.Рильський, П.Житецький, К.Михальчук, Ф.Вовк, М.Лисенко, М.Старицький, І.Нечуй-Левицький, О.Русов, О.Потебня і багато інших.

Їхня публіцистична діяльність та епістолярна спадщина відіграли визначну роль у становленні української школи, втіленні в життя концепції національного виховання.

Проблемам розвитку національного шкільництва та виховання в досліджуваній період присвячено доробки безпосередніх учасників процесу становлення національної школи в Україні: Г.Ващенка, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Русової, С.Сірополка, К. Ушинського та ін.

Заслужують на увагу наукові розвідки щодо окресленої проблеми сучасних провідних учених: Н.Гупана, М.Євтуха, І.Зайченка, В.Кузя, Н.Побірченка, Т.Самоплавської, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін.

Цей феномен у контексті інших проблем історико-педагогічної науки розглядали: Л.Березівська ("Проблеми освіти та виховання в діяльності Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття)" та "Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття", 1999), Л.Бондар ("Христина Алчевська – організатор освітньої справи в Україні", 2002), С.Дмитренко ("Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні другої половини XIX століття", 2000), О.Жукова ("Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х.Д.Алчевської", 2001), І.Зайченко ("Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX – початку XX століття", 1996), Н.Побірченко ("Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття", 2001).

На розвиток змісту національного виховання в досліджуваній період значною мірою впливала просвітницька діяльність громадських товариств. Окремі аспекти даного питання висвітлено у

працях сучасних науковців, серед яких Л.Вовк, С.Дмитренко, О.Мармазова, С.Черкасова та ін.

Особливу увагу в цьому плані привертає праця Н.Побірченка "Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття)" (Київ, 2002), у якій висвітлено культурно-національний характер педагогічної та науково-просвітницької діяльності членів українських Громад.

Одним із найоб'єктивніших історіографічних досліджень історії педагогічної думки в Україні став навчальний посібник "Українська педагогіка в персоналіях" (Київ, 2005) у двох книгах. "Педагогічна думка завжди персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями. Ось чому моделлю розгляду національної педагогічної думки ми обрали творчу біографію педагога", – зазначає головний редактор цього видання, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України О.Сухомлинська [3, с. 3].

Чимало уваги приділено вивченню розвитку національної школи та національного виховання на західноукраїнських землях. Дослідженню цієї історико-педагогічної проблеми присвячені наукові праці О.Борейка, В.Омельчука, Н.Сабат, Б.Ступарика, Я.Яціва та ін.

Заслужують на увагу наукові розвідки щодо окремих аспектів змісту національного виховання. Зокрема, історичне висвітлення національної спрямованості змісту шкільних підручників стало центральним питанням дисертаційних досліджень І.Козак, Н.Кузьменко та ін.

Проблема змісту національного виховання набуває актуальності в сучасній педагогічній науці. Свідченням цього є велика кількість концепцій національного виховання, співавторами яких є І.Бех, Т.Буяльська, В.Герасименко, І.Зязюн, В.Кузь, І.Мартинюк, Н.Ничкало, М.Стецьмахович, П.Щербань та ін.

У своїй статті ми ставимо за мету охарактеризувати генезу поглядів представників українського культурно-освітнього руху другої половини XIX ст. на проблему змісту національного виховання.

Період другої половини XIX ст. – це період надзвичайно складних і важливих суспільно-громадських змін, що позначилися на усіх галузях суспільного життя України, це час національно-культурного піднесення країни, за якого проблеми національної освіти і виховання набули домінуючого значення.

Саме тоді, починаючи з 60-х років XIX ст., під впливом національно-визвольних подій у Європі, а також антикріпосницької реформи 1861 р. спостерігається піднесення інтелектуальних і моральних сил в усіх сферах громадсько-політичного життя Російської імперії, що вилилося в потужну діяльність української інтелігенції, сповнену прагнення пробуджувати національну самосвідомість народу.

Педагогічна думка другої половини XIX – початку XX ст. (переконання, провідні ідеї, обґрунтування, погляди щодо розв'язання актуальних проблем національного виховання, викладені в

опублікованих та неопублікованих працях відомих педагогів, учених, письменників, громадських та культурних діячів – представників Громад, земств, науково-просвітницьких товариств та ін.; твори історико-педагогічного спрямування, періодичні видання, епістолярії, архівні документи, спогади) включає широкий спектр науково обґрунтованих проблем національного виховання і містить суттєві положення, які наповнюють національним спрямуванням цілі, зміст і основні напрями модернізації вітчизняної системи виховання.

У XIX ст. у Європі починає формуватися нове поняття спільності, яке спирається на спільність мови і культури. Виникнення й поступове поширення ідеї національної свідомості, що базується на етнічній тотожності, стає однією з головних тем нової історії.

Під впливом ідеї національної свідомості в педагогіку на повну силу входить проблема народного (національного) у вихованні, яку розробляв ще Я.А.Коменський. Народність (національність) у вихованні означала забезпечення такого навчання, яке б виходило передусім із розвитку народу, в дусі якого було б побудоване виховання в школі, і, таким чином, культивування рідної мови, вітчизнознавства, національної поезії і мистецтва, власної культури виховувало б дитину, не допустивши до космополітизму і шовінізму.

Принцип народності в педагогіці розроблявся майже в кожній державі, наприклад, в Італії – професором Ломбарде Радіуче, у Польщі – Л.Зажецьким, у Франції – А.Фюлі і т.д.

Ідею народності в українській педагогіці в цей час найглибше розкрили видатні вчені К.Д.Ушинський та О.В.Духнович. Символічним є не тільки те, що їх головні праці з цієї проблеми, незважаючи на те, що творили в різних державах, з'явилися одночасно (у 1857 р.), але й те, що вони висловлюють аналогічні думки щодо значення народності у вихованні і шляхів її реалізації у навчально-виховному процесі. К.Д.Ушинський і О.В.Духнович приходять до висновку, що виховання підростаючих поколінь має будуватися на національній основі, бути народним, відповідати потребам народу, а вирішальне місце у вихованні належить рідній мові, культурі, традиціям і звичаям.

Саме в цей час було проведено ряд обурливих акцій, спрямованих на руйнування розвитку української культури та національного шкільництва.

У 1863 році було прийнято Валуєвський циркуляр, за яким заборонявся випуск будь-якої літератури українською мовою, а випуск художніх творів суворо обмежувався. Під впливом Валуєвського циркуляру були видані статuti початкової школи 14 липня 1864 р. та 26 травня 1869 р. про викладання у всіх школах України тільки російською мовою.

У 1876 р. було видано Емський указ, у якому заборона поширювалася не тільки на видання книг українською мовою, пісенних та музичних творів, а й на ввезення україномовної друкованої продукції з-за кордону. Згідно з цією постановою українська мова була вилучена не лише з навчальних

закладів, а й із суспільно-громадського життя України взагалі. У 1884 р. було заборонено українські театри. А з 1895 р. забороняється видання художніх творів українською мовою.

Незважаючи на те, що освітня політика російського уряду в цей час перешкоджала становленню практичного українського шкільництва, розвиток педагогічної думки в другій половині XIX ст. характеризується пошуком нових підходів до формування вітчизняної системи освіти і виховання, побудованої на національно-демократичних і гуманістичних засадах.

О.В.Сухомлинська вказує, що ідея “національного відродження” на початку XIX ст. й до першого десятиліття XX ст. активно культивувалася в педагогіці. “її носіями й ідеологами були перш за все представники “Громад”, просвітницьких організацій, які ставили за мету формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток і збереження української культури як окремого, специфічного утворення” [2, с. 36].

Ці організації розпочали видавництво й розповсюдження українських книжок, було засновано українські школи для дітей і дорослих, так звані “недільні” школи, влаштувалися українські концерти й вистави, створено підручники українською мовою (“Буквар” Шевченка, “Граматка” Куліша та ін.).

Громадівців об'єднувала любов до України, її мови, культури, історії. Їхнє українолюбство не мало в своїй основі ідеї національної винятковості. Це був патріотизм, проїнятий любов'ю до України, захоплення всім українським. Вони були прихильниками національної ідеї і справи, але не підносили національне питання до рівня шовінізму. Молоде покоління вважало освітню працю основою національного відродження, пробудження і формування національної свідомості [1].

Громадівці розцінювали національну педагогіку спочатку як процес формування дитини в контексті її мови, літератури, природи, побуту, звичаїв та вірувань; в останні ж десятиліття вони розглядали це явище ширше, а саме: як виховання дітей у дусі гуманізму, демократизму, у праці; як формування патріотів, проїнятих духом національної свідомості, які б поєднували національні прагнення з загальнолюдськими й демократичними ідеалами.

Педагогічна й просвітницька платформа, висунута й обґрунтована українськими громадівцями, послужила основою й стала поштовхом для розробки й обґрунтування конкретних ідей про розвиток національної школи й освіти, які виявилися в діяльності земств, просвіт, товариств, інших громадсько-педагогічних організацій, а також стали одним із важливих джерел розвитку української культури, усвідомлення українцями себе як нації [1], основою для розвитку педагогічних концепцій таких відомих представників української педагогічної науки, як С.Русова, В.Науменко, Т.Лубенець, Б.Грінченко, І.Штещенко, С.Єфремов та ін.

В “Основі”, “Черниговском листке”, “Киевском телеграфе” критикувалася існуюча в Росії система освіти й виховання, була сформульована

мета виховання нової людини, відданої своєму народові, яка б володіла високими моральними якостями. Саме через пресу започатковується процес формування теоретичних основ української національної школи (вимога навчання рідною мовою, спроби обґрунтування і визначення мети, завдань, принципів, змісту, методів навчання й виховання та ін.).

Із кінця XIX ст. національні педагогічні ідеї підхопили "Просвіти", наукові й педагогічні товариства, розширивши й поглибивши поле їх застосування через недільні школи, клуби, бібліотеки, театральні вистави, дитячі садки й майданчики тощо.

Пріоритетними педагогічними цінностями цього періоду розвитку педагогічної думки (національного історико-етнологічного) стали українська мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати [2, с. 36].

Розвитку педагогічної думки досліджуваного періоду сприяла діяльність Христини Алчевської, М.Коцюбинського, С.Васильченка, Лесі Українки, Т.Лубенця та інших.

Основною вимогою, що її висували до організації навчально-виховного процесу в Україні видатні педагоги, вчені, громадські діячі другої половини XIX ст. О.Барвінський, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, М.Костомаров, С.Русова, П.Куліш, К.Ушинський, В.Антонович,

П.Чубинський, О.Кониський, І.Франко, було впровадження національного компоненту змісту освіти, здійснення виховання підрастаючого покоління на традиціях і досягненнях народної педагогічної думки.

Відтак український культурно-освітній рух другої половини XIX ст. характеризується спрямованістю на побудову вітчизняної системи освіти і шкільництва на засадах народності, природовідповідності, демократизації та гуманізації виховання, етнізації виховного процесу

Метою функціонування її було формування національно свідомого громадянина України, людини з високими духовними ідеалами.

Вивчення джерельної бази дозволяє зробити висновок, що розвиток концептуальних засад національного шкільництва у цей період відбувався в контексті розвитку педагогічної теорії в західно-європейських країнах; Незважаючи на різні філософські і педагогічні підходи до вивчення проблеми змісту національного виховання, визначальними для розбудови національної школи вважалися принцип народності, національний дух, ідеали національного виховання, народна філософія.

Складність творчих пошуків основ і шляхів розбудови національної освіти і виховання українцями Наддніпрянщини полягала в тому, що в умовах російського абсолютизму (заборона

української мови Валувеським циркуляром та Емським указом) вони були позбавлені права на практичну діяльність і всі їхні спроби створити українське шкільництво безжалюно переслідувалися царським урядом.

Доба українського відродження XIX століття, яка, за твердженням О.В.Сухомлинської, тривала від кінця козацької держави до Першої світової війни, характерна тим, що український дух, відродившись серед дворянства на основі історичної традиції та ідеї народності, проникає спочатку в середовище інтелігенції, а потім – у народні маси. Це створило умови для започаткування нової доби відродження, яка породила нову людину – людину визвольних змагань.

Література

1. Побірченко Н. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у II половині XIX – на початку XX століття : у 2 кн. — К. : Науковий світ, 2000.

УДК 371.134:373.3

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Султанова Л.Ю.

У статті розглядається проблема модернізації системи освіти. Охарактеризовано мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти готовності студентів до науково-дослідної діяльності. Виокремлені компоненти є підґрунтям для визначення рівня готовності студента до науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, компоненти, критерії та рівні готовності студента до науково-дослідної діяльності.

В статье рассматривается проблема модернизации системы образования. Охарактеризовано мотивационный, когнитивный и операционный компоненты готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Выделенные компоненты являются основой для определения уровня готовности студента к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, компоненты, критерии и уровни готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

The article is devoted to the problem of modernizing the system of education. Motivational, cognitive and operational components of students' readiness for research activity are characterized. These components constitute the basis for determining the level of students' preparedness for research activity.

Key words: research activity, components, criteria and levels of students'

readiness for research activity.

Європейській вищій освіті притаманні такі визначальні ознаки, як якість, конкурентоспроможність вищих навчальних закладів, сумісність структури освіти та освітньо-кваліфікаційних рівнів тощо.

За останні 10 років у галузі національної системи освіти вже відбулися певні зрушення. Сьогодні стратегія держави стосовно розвитку системи освіти спрямована на її подальше вдосконалення, адаптацію до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграцію в європейське і світове співтовариства. Зокрема, на конференції міністрів освіти в місті Бергені (Норвегія) 19–20 травня 2005 р. Україна підписала документи про приєднання до Болонської декларації, чим визначила подальший шлях розвитку системи вищої освіти.

Вітчизняні науковці зробили чималий внесок у розвиток теорії, практики вищої педагогічної освіти та її євроінтеграцію. Проблема і перспектива інтеграції вищої освіти України в Європейський простір висвітлена у працях таких науковців, як

В.П.Андрущенко, Я.Я.Болюбаш, В.Г.Кремень, К.М.Левківський, М.Ф.Степко та ін. Упродовж 1995–2007 рр. Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило ряд масштабних заходів зі створення нової нормативно-правової бази вищої освіти України.

Поряд із напрямом європейської інтеграції, пов'язаним з удосконаленням та адаптацією системи освіти до умов соціально орієнтованої економіки, вища освіта в Україні охоплює культурно-освітній та науково-технічний напрями, які передбачають упровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці та поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у Європейський Союз.

Уведення освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр”, передбачених Болонською декларацією, надало широкі можливості для задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особи і суспільства, підвищило престиж знань, забезпечило гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної і наукової

підготовки фахівців, соціальний захист в умовах економічних змін на ринку праці та інтеграцію у світове освітнє співтовариство.

Освітня різномірнова система з багатомірною структурою є теоретико-методологічною основою професійної підготовки студентів психолого-педагогічних факультетів. Одним із головних напрямів розвитку вищої психолого-педагогічної освіти в Україні є забезпечення якісної освіти й ефективне використання фахівців з вищою психолого-педагогічною освітою. Особливо важливим у контексті євроінтеграції є здійснення студентами психолого-педагогічних факультетів спільних наукових, освітніх проєктів, залучення студентів із високим рівнем готовності до науково-дослідної діяльності до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Освоєння нових форм і методів освіти передбачає зміни і в методиці підготовки студентів психолого-педагогічних факультетів. Проблеми, які виникають у науковому осмисленні, конструюванні і організації навчально-виховного процесу, важко вирішувати звичними способами. Виникає необхідність у підготовці спеціалістів, які б володіли методологічною культурою.

Методологічна культура – це, перш за все, стиль мислення, специфічний для галузі психолого-педагогічної освіти. Вона включає наявність знань певних методологічних норм і правил наукового пізнання, уміння їх застосовувати в процесі вирішення поставлених завдань [3, с. 4].

Оволодіння логікою і методами психолого-педагогічного дослідження здійснюється в процесі науково-дослідної діяльності студентів. Система її організації є актуальною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспекті. У психолого-педагогічній науці питання підготовки студентів до науково-дослідної діяльності розглядалися у таких напрямках: концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності розкрито в дослідженнях С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.І.Загвязинського, І.А.Зязюна, О.М.Пехоти, С.О.Сисоевої, Л.О.Хомич; філософські погляди на проблему наукових досліджень висвітлені у працях В.П.Андрущенко, Е.Н.Гусинського, В.Г.Кременя, Ю.Й.Турчанінова; окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядаються у дослідженнях Н.С.Амеліної, В.В.Борисова, П.П.Горкуненка, П.В.Дмитренка, І.В.Каташинської, Г.Т.Кловак, М.О.Князян, Я.С.Коржової, Н.В.Корнева, В.В.Краєвського, Є.В.Кулика, Т.Д.Мишківської, Н.Г.Недодатко, В.В.Остроухова, О.П.Павленко, В.І.Романчикова, О.М.Семенов, В.К.Сидоренка, Є.С.Спіцина, В.О.Тихонова та ін.

Для розуміння сутності готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності вважаємо за необхідне визначити компоненти, критерії та рівні готовності.

Під компонентами готовності до науково-дослідної діяльності ми розуміємо взаємопов'язані певні складові, наявність та

вираженість яких утворює відповідний рівень готовності студентів до науково-дослідної діяльності.

Проаналізувавши представлені у наукових дослідженнях компоненти, ми можемо виокремити наступні основні компоненти готовності до науково-дослідної діяльності: **мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційний компонент.**

Важливо підкреслити взаємозв'язок усіх компонентів готовності, що зумовлений єдністю здібностей студентів до науково-дослідної діяльності. Рівень розвитку, вираженість цих компонентів та їх цілісність є показником певного рівня готовності студента до науково-дослідної діяльності.

Зупинимось на характеристиці **мотиваційного компонента.**

Аналіз структури мотиваційної сфери діяльності дозволяє відзначити три групи чинників мотиваційного компонента готовності: потреби як джерела активності особистості; мотиви як причина вибору спрямованості діяльності; емоції, прагнення, бажання й настанови як регулятори динаміки діяльності.

Пізнавальні **потреби** особистості впливають на продуктивність науково-дослідної діяльності студентів. На початковому рівні прояву вони мають стихійно-емоційний характер, на вищому – характер цілеспрямованої діяльності, що призводить до соціально значущих результатів. Таким чином, виникає необхідність систематичного створення та підтримання у студентів потреб цілеспрямовано займатися науково-дослідною діяльністю.

Усвідомлюваний образ, що спонукає та орієнтує діяльність на задоволення певної потреби, виступає мотивом діяльності. У системі навчання **МОТИВИ** класифікують за різними критеріями [7, с. 35].

Серед провідних мотивів, що збуджують та спрямовують студентів до науково-дослідної діяльності, доцільно вбачати таку їх динамічно-цілісну структуру:

– **внутрішні мотиви:** стійкий інтерес до процесу дослідження, прагнення оволодіти знаннями, проникнути у сутність явищ оточуючого світу; прагнення займатися науково-дослідною діяльністю, виявляти інтелектуальну активність; мотиви прояву творчих якостей мислення: гнучкості, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення та саморозвитку;

– **зовнішні мотиви:** розуміння значення здобутого у процесі науково-дослідної діяльності досвіду для майбутньої професійної діяльності; мотиви обов'язку і відповідальності перед тими, хто покладає надії та сподівання; потяг до лідерства; уникнення неприємностей з боку батьків та викладачів; мотиви матеріального заохочення.

Внутрішні мотиви мають вирішальне значення, оскільки знаходяться в самій людині і є спонукальною силою. Всі мотиви, як внутрішні, так і зовнішні, діють спільно, проте серед них є основний,

провідний, а інші супроводжуючі. Широка взаємодія спектру мотивів обумовлюється своєчасністю педагогічного впливу на особистість, тому важливо виокремити основний мотив і діяти, опираючись на нього.

Найбільш значущою для ефективної науково-дослідної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою та пізнавальними інтересами.

Ще одним дієвим мотивом є інтерес. Охоплюючи різні сфери життя особистості, всі види діяльності, інтереси, на які поширюється її пізнання, можуть бути різноманітними. Перш за все, вони різняться за своїм змістом і відносяться до різних галузей пізнання і діяльності. Нас цікавить насамперед інтерес студентів до науково-дослідної діяльності. Для подальшого визначення рівня готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності варто зазначити, що залежно від якісних психологічних характеристик інтереси поділяються на наступні види: дієві, недієві; стійкі, нестійкі; безпосередні, опосередковані; глибокі, поверхневі; сильні, слабкі; активні, пасивні.

Можемо визначити такі особливості інтересів студентів до науково-дослідної діяльності: активізація пізнавальних процесів і творчих спонукальних зусиль студентів у науково-дослідній діяльності; конкретизація цілей і операцій науково-дослідної діяльності; розширення і поглиблення знань у галузі науково-дослідної діяльності та розвиток у студентів відповідних практичних навичок і умінь; своєрідне емоційне задоволення, що спонукає до тривалої науково-дослідної діяльності.

Інтерес до науково-дослідної діяльності необхідно цілеспрямовано формувати. Перш за все, для цього необхідно усвідомлювати значущість даної діяльності для розвитку особистості майбутнього професіонала.

Отже, мотиви у нашому розумінні – це спонукання, причини, що примушують студентів займатися науково-дослідною діяльністю. Найважливішим мотивом є пізнавальний інтерес, який виникає під впливом потреб і існує у нерозривному зв'язку з ним. Інтереси залежать від рівня і якості набутих знань, сформованості способів розумової діяльності та від ставлення студента до науково-дослідної діяльності.

Крім потреб та мотивів, у мотиваційну сферу діяльності включаються **емоційні переживання** та настанови, що відіграють роль, як вже відзначалося, регуляції динаміки поведінки та діяльності особистості. В.М.Вергасов визначає емоційність як одну з провідних характеристик, що забезпечує запуск механізму сприйняття інтелекту й тим самим призводить до підвищення коефіцієнту передачі інформації від зовнішнього середовища в пам'ять суб'єкта в процесі навчання [1, с. 62].

Позитивні емоції спричинюють бажання займатися науково-дослідною діяльністю, і, навпаки, науково-дослідна діяльність здатна породжувати позитивні емоції. Так, Т.А.Камишнікова підкреслює, що пошуковий шлях засвоєння знань потребує від учнів максимальної

емоційної напруги й спричинює безпосередній вплив на процес удосконалення пізнавальної мотивації [4, с. 33].

Емоції є внутрішніми сигналами, за допомогою яких діяльність набуває особливого характеру: особистістю здійснюється вибір мотивів і регулюється поведінка. Іншими, не менш важливими сигналами є переживання, прагнення і бажання студентів. Науковці Б.І.Додонов, Я.Рейковський зазначають, що прагнення і бажання, які характеризуються наявністю збуджувальної сили, загострюють усвідомлення мети кожної наступної дії в діяльності як цілісної системи [2, с. 170].

Отже, мотиваційний компонент і науково-дослідна діяльність студентів взаємообумовлені і знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. Зокрема, ефективність науково-дослідної діяльності залежить від потреб, мотивів, емоцій, переживань, прагнень, бажань, настанов особистості; з іншого боку, саме в процесі науково-дослідної діяльності формуються ті інтелектуально-пізнавальні мотиви, емоції, які є основою внутрішньої мотивації. У зв'язку з цим виникає необхідність створення системи науково-дослідної діяльності, яка буде враховувати мотиваційно-емоційний досвід студентів, створить перспективу розвитку мотивації особистості і буде цікавою та значущою для студента.

Когнітивний компонент. Мотивація тісно пов'язана з ефективністю когнітивної діяльності. Процес досягнення знань науковці визначають як пізнання, яке поєднує інформаційні процеси і мотивацію та є вибірковою активністю студента, яка спрямована на набуття і переробку інформації. Теорія обробки і накопичення інформації базується на врахуванні когнітивного стилю діяльності студентів. Такий підхід, на думку Т.І.Левченко, є поширеним у сучасній дидактиці [5, с. 109].

Дослідники В.А.Тихонов, Н.В.Корнев, В.А.Ворона, В.В.Остроухов визначають пізнавальну діяльність як таку, що спрямована на досягнення істинних знань, які правильно відображають дійсність [6, с. 23]. Істинні знання існують у вигляді законів науки, теоретичних положень та висновків, учення, підтвердженого практикою і яке існує об'єктивно, незалежно від праць і відкриттів учених. Тому істинне наукове знання – об'єктивне.

Таким чином, основною складовою когнітивного компонента є знання.

За повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкта пізнання, виділяють два рівня знань: емпіричний і теоретичний.

Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду.

Теоретичний рівень відображає об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.

У своєму дослідженні ми визначаємо наступні групи знань, що є складовими когнітивного компонента готовності студентів психолого-педагогічних факультетів: теоретичні знання з фахових (психо-

лого-педагогічних) дисциплін; знання про особливості науково-дослідної діяльності студентів; знання з організації науково-дослідної діяльності студентів психолого-педагогічних факультетів.

Когнітивний компонент готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності насамперед тісно пов'язаний з мотиваційним компонентом. Теоретичні знання (інформація, яку студент отримує з різних джерел: навчальні матеріали, підручники, посібники, спецкурси, проблематика лекцій, практичних занять, спецсеминарів) дають можливість студентам вибрати потрібну інформацію, що дозволяє керувати мотиваційними процесами. Отримання інформації спричинює зміни цілеспрямованого стану суб'єкта, впливає на його мотивацію.

Насамкінець, когнітивний компонент забезпечує оволодіння цілісною системою знань. Несформованість певної групи знань призводить, як показує практика, до невисокого рівня професійно-педагогічної підготовки.

Операційний компонент. Він передбачає поступове ускладнення дослідницьких умінь і навичок, необхідних для успішного виконання завдань.

Основою науково-дослідної діяльності є різноманітні дослідницькі умінь студентів проводити психолого-педагогічне дослідження. Отож, умінь здійснювати наукове дослідження відносимо до операційного компонента готовності студентів психолого-педагогічних факультетів.

Під умінями розуміємо здатність студентів психолого-педагогічних факультетів виконувати наукове дослідження на основі набутої системи теоретичних знань із фахових дисциплін та спеціальних знань з організації науково-дослідної діяльності та навичок. Під навичками, у свою чергу, розуміємо способи виконання науково-дослідної роботи.

До операційного компонента готовності студентів психолого-педагогічних факультетів

до науково-дослідної діяльності відносимо: гностичні, проектувальні та організаційні умінь.

До **гностичних умінь** відносимо умінь аналізувати філософську, психологічну, педагогічну, соціологічну та іншу літературу з метою осмислення теоретико-методологічних аспектів досліджуваної проблеми.

Проектувальні умінь. Під проектуванням розглядаємо уявну побудову майбутнього процесу, яка базується на виборі певної технології і її адаптації до конкретних умов. До проектувальних відносимо умінь проектувати науково-дослідну діяльність на весь період навчання з урахуванням власних інтересів, умінь проектувати способи організації науково-дослідної діяльності.

До **організаторських умінь** відносимо вміння: успішно виконувати спроектовані цілі й окреслений план; ініціювати організацію науково-дослідної діяльності; забезпечити виконавчу культуру й індивідуальну відповідальність за виконання науково-дослідної діяльності.

Стан готовності є складною організацією, побудованою за принципом взаємодії та трансформації компонентів, критеріїв у структурні рівні. Характеристика кожного компонента готовності студентів до науково-дослідної діяльності дозволила виокремити критерії та рівні готовності.

Означені вище компоненти є підґрунтям для визначення рівнів готовності студентів до науково-дослідної діяльності. Це дозволить виявити недоліки у підготовці та зробити висновок про необхідність удосконалення (корекції) процесу підготовки студентів психолого-педагогічних факультетів.

Критерії готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності ми визначаємо як показники, за якими можна визначити рівень готовності студента до науково-дослідної діяльності або (та) визначити рівень сформованості кожного з компонентів готовності.

Отже, основними критеріями готовності студентів до науково-дослідної діяльності є: **ступінь розвитку мотивації** (критерій характеризує ставлення особистості до науково-дослідної діяльності); **ступінь оволодіння студентами системою знань**, необхідною або достатньою для здійснення наукового дослідження; **сформованість у студентів низки** гностичних, проектувальних та організаційних умінь.

Охарактеризовані компоненти та критерії дозволять експериментально визначити рівень готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності.

Таким чином, система вищої освіти України спрямована на інтеграцію у європейське і світове співтовариства. Визнання Україною європейських критеріїв якості вищої освіти і перехід до європейських стандартів вищої освіти зумовили якісні зміни у розвитку національної системи вищої освіти, які сприяють діалектичному поєднанню процесів глобалізації й індивідуалізації, інтеграції і диференціації в діяльності вищих навчальних закладів. Проте система вищої освіти України має певні особливості, не характерні для освітніх систем інших країн, що слід урахувати при інтеграції, щоб не втратити переваги, властиві національній системі вищої освіти.

Література

1. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. — К. : Вища школа, 1979. — 216 с.
2. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 126—130.
3. Исследовательская деятельность студентов : [учебное пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова].

УДК 37(09)(477)

“СІЛЬСЬКА БІБЛІОТЕКА” В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Кравченко О.О.

У статті здійснено ретроспективний аналіз просвітницької діяльності П.Куліша з видання науково-популярних книг серії “Сільська бібліотека”, проаналізовано їх зміст і спрямованість, а також роль у розвитку вітчизняної освіти у другій половині ХІХ ст.

Ключові слова: П.Куліш, просвітницька діяльність, видавнича діяльність, національне виховання.

В статье сделан ретроспективный анализ просветительской деятельности П.Кулиша, а именно: издания научно-популярных книг для народа серии “Сельская библиотека”, проанализировано их содержание, роль в развитии отечественного образования второй половины ХІХ ст.

Ключевые слова: П.Кулиш, просветительская деятельность, издательская деятельность, национальное воспитание.

Retrospective analysis of P.Kulich’s enlightening activity, in particular, publishing popular science books for common people in the series “Rural Library” is done in the article. The author analyzes their content and the role in development of domestic education of the second half of the 19th century.

Key words: P.Kulich, enlightenment activities, publishing activities, national upbringing.

Постать П.Куліша несправедливо недооцінена на всіх етапах розвитку національної гуманітарної науки. Як історичний факт це має певні передумови і причини. П.Куліш як особистість був суперечливим, прямолінійним, категоричним, дещо суб’єктивним до думок інших. Саме тому сучасники досить критично ставилися до нього, намагалися висвітлити спершу недоліки його характеру та діяльності. За життя йому довелося вислухати багато дорікань та критики. Досить складно було розвінчати стереотипне, загальноприйняте у суспільстві уявлення про особистість П.Куліша як суперечливу.

Дещо змінилася ситуація у 20-х рр. ХХ ст. – у період пошквалювання національного відродження, що значною мірою зумовлювалося докорінними змінами в суспільно-політичній та соціокультурній ситуації в Україні. Активізація національного руху, піднесення національної свідомості української інтелігенції зумовлювали неупереджене дослідження внеску видатних постатей у культурне відродження народу. Вітчизняні вчені, дослідники цього періоду (М.Грушевський, Д.Дорошенко, С.Єфремов, Є.Кирилюк, В.Міяковський, М.Могилянський та ін.) вивчали різнобічну діяльність П.Куліша та його роль у національно-визвольному

русі другої половини ХІХ ст.

Починаючи із 30-х рр. ХХ ст. висвітлення творчості П.Куліша відбувалося з позицій радянської історіографії. Так, він мав тавро “українського буржуазного націоналістичного діяча”. Його національні погляди оцінювалися однозначно негативно як контрреволюційні, антинародні. Він протиставлявся Т.Шевченку. Останнього виставляли революційним демократом, захисником народу, зате антиподом завжди виступав П.Куліш – прибічник консервативного чи й реакційного табору.

З огляду на це тривалий час він залишився недостатньо оціненим як письменник, етнограф, перекладач, педагог-просвітник, філолог, культуролог, філософ, публіцист, історик, поет. Невивченою залишилася його активна видавнича діяльність упродовж 50–60-х рр. ХІХ ст., яка відіграла важливу роль в українському освітньому відродженні в другій половині ХІХ ст. Так, П.Куліш створив власну друкарню, де було вперше надруковано твори українських письменників Т.Шевченка, Марка Вовчка, Г.Квітки-Основ’яненка, Ганни Барвінок та ін., загальноукраїнський журнал “Основа”, рідномовний підручник “ГраMATка” та серія науково-популярних книг для народу (“Сільська бібліотека”), відомі під назвою

“метелики”.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз просвітницької діяльності П.Куліша з видання науково-популярних книг серії “Сільська бібліотека”, проаналізувати їх зміст і спрямованість, а також роль у розвитку вітчизняної освіти в другій половині XIX ст.

Ідея створення підручників у просвітницькій діяльності П.Куліша бере початок ще від його співпраці з членами Кирило-Мефодіївського товариства, котрі велику увагу приділяли справі народної освіти. У пункті 8-му “Правил” кирило-мефодіївців наголошувалося: “Товариство буде турбуватися заздалегідь про викоринення рабства і будь-яке пониження нижчих класів і про широке поширення грамотності” [4, с. 4].

Теоретичне обґрунтування намірів друкувати книги і підручники простежується у зізнаннях П.Куліша під час процесу Кирило-Мефодіївських братчиків 1847 р. на допиті у III відділенні. На запитання жандармів “Какие книжки вы думали писать...?” він відверто виклав свою програму: “... ми мали намір написати короткі підручники українською мовою священної і громадянської історії, географії, обрахунку і сільського господарства...” [5, с. 59]. Арешт і заслання у справі Кирило-Мефодіївського товариства, заборона права друку майже на десять років відсторонили П.Куліша від видавничої справи.

Друкування підручників для навчання грамоти П.Куліш продовжив після повернення із заслання у 50-х рр. XIX ст., коли завдяки лібералізації суспільного життя стало можливим реалізувати свої ідеї у справі підручникотворення. В.Міяковський зазначав, що в цей час діяльність Петербурзької Громади, членом якої був П.Куліш, щодо видання книжок була продовженням намірів кирило-мефодіївців. А в період “... поміж цих двох дат – 1847-ий і 1860-ий рр. – маємо в історії книжки майже порожнє місце, як наслідок терору, що спіткав був українську справу із суровим присудом 47-го року” [8, с. 1895].

У кінці 50-х – на початку 60-х рр. XIX ст. розпочинається “... досить-таки інтенсивний Петербурзький період українського друкованого слова. Найбільш енергійним діячем, можна сказати, – душею видавничої справи – як зазначив С. Єфремов, – став цим разом Куліш. Допіру він дістав змогу, по десятилітньому мовчанні, виступати в літературі вже під власним ім'ям і розгортає кипучу, як на одну людину, і – що найголовніше – систематичну вже до певної міри працю у сфері українського видавництва” [3, с. 1895].

У 1857 р. в Петербурзі П.Куліш заснував власну друкарню, яка мала назву “Друкарня П.А.Куліша”. Під час виїзду за кордон 1858 р. він за власні кошти придбав друкарську машину в Берліні. У спогадах сучасників згадується, що “типографія была на Вознесенском проспекте со скоропечатною машиною, им впервые заведенною в России, и обставлена она была довольно роскошно” [10, с. 127]. Вона стала першою і єдиною в XIX ст. українською друкарнею в підросійській Україні і “... тим самим зробила велику заповомогу національ-

ному розвитку того часу” [9, с. 94].

П.Куліш здійснював основну редакторську діяльність у друкарні, а завідувачем був Д.Каменецький (1830–1891), який виконував обов'язки бухгалтера, секретаря, коректора і книгопродавця. Д.Каменецький народився в одному із сіл Глухівського повіту, навчався у Новгород-Сіверській гімназії, а згодом – у Київському університеті Святого Володимира [11, с. 351]. Займаючись упорядкуванням друкарні, він “... був людиною свідомою й інтелігентною, любив дуже видавничу і взагалі книгарську справу, і в історії української книги ім'я його не повинно піти в непам'ять” [3, с. 8].

Саме Д.Каменецький був ініціатором видання дешевих книг українською мовою для народу, відомих під назвою “метелики”. Цю ідею дуже гаряче сприйняв П.Куліш, який готував особисто зміст кожного номеру “Сільської бібліотеки”.

Протягом 1860–1862 рр. із “Друкарні П.А.Куліша” вийшло понад двадцять (решта, а всього було 39 випусків, вийшли в “Типографії департаменту уделов”) дешевих книг просвітницького характеру для народу із серії “Сільська бібліотека”, що містили твори українських письменників. З цього приводу С.Єфремов писав: “Надто цікава спроба Куліша видавати серію книжок спеціально для народного читання під спільною назвою “Сільська бібліотека”... Це була перша спроба систематичного видавництва для народу..., а то й перша взагалі спроба цілком популярної книги, – спроба, що на довго й по тому визначила була у нас тип народної книжки, так званих “метеликів”” [3, с. 8]. У ювілейному виданні, присвяченому 400-річчю книгодрукування в Росії, йшлося: “Типографія Куліша зробила першу спробу друкування популярної книги українською мовою... “Сільська бібліотека” була одним із проявів звернення української інтелігенції до народу” [14, с. 426].

Дійсно, це був перший досвід видання творів талановитих українських письменників окремими невеличкими брошурами для сільського народу з метою елементарної, але широкої народної освіти. “Эти книжечки, – писав Б.Грінченко, – прозванные среди публики “метеликами”, представляли тогда почти единственный доступный для народа материал для чтения” [1, с. 13].

У 1860 р. вийшло 13 випусків “Сільської бібліотеки”, а саме: 1) Казка про дівку Семилітку; 2) Підбрехач. – На пущання як зав'язано. Оповідання Г.Квітки (Основ'яненка); 3) Сіра Кобила. Оповідання Іродчука; 4) Чари. Оповідання Марка Вовчка; 5) Лихо не без добра. Оповідання Ганни Барвінок; 6) Восени літо. Оповідання Ганни Барвінок; 7) Дід Мина і баба Маниха. Оповідання М.Номиса; 8) Гамалія. Поема Т.Шевченка; 9) Тополя. Балада Т.Шевченка; 10) Тарасова ніч. Поема Т.Шевченка; 11) Катерина. Поема Т.Шевченка; 12) Наймичка. Поема Т.Шевченка; 13) Псалми Давидові. Переклад Т.Шевченка.

Стосовно Шевченкових “Псалмів Давидових”, “Наймички”, “Катерини” та інших віршотворів, П.Куліш і Д.Каменецький доклали чимало зусиль і винахідливості, щоб домогтися

цензурного дозволу на видання їх окремими книжечками-“метеликами” [10, с. 132].

Протягом 1861 р. світ побачило 10 випусків: 14) Граматка. П.Куліша; 15) Гайдамаки. Поема Т.Шевченка; 16) Оріся. Ідилія П. Куліша; 17) Бабуся с того світу. Народне оповідання про померші душі; 18) Очаківська біда. Козацьке оповідання; 19) Півпівника. Гишпанська дитська казочка. По-нашому розказав Панько Казюка; 20) Дзвонар. Оповідання Д.Мордовцева; 21) Листи с хутора. Лист I і II. Про городи й села; 22) Лист III. Чого стоїть Шевченко, яко поет народній; 23) Лист IV. Про злодія в селі Гаківниці.

А 1862 р. було видруковано ще 16 випусків: 24) Купований розум. Оповідання Г.Квітки (Основ'яненка); 25) Солдатка. Оповідання Д.Мордовцева; 26) Не так ждалося, да так склалося. Оповідання П.Кузьменка; 27) Ледащиця. Оповідання Марка Вовчка; 28) Сестра. Оповідання Марка Вовчка; 29) Викуп. Оповідання Марка Вовчка; 30) Перебендя. Дума Т.Шевченка; 31) Закоханий чорт. Оповідання О.Стороженка; 32) Голка. Оповідання О.Стороженка; 33) Як Бог дасть, то і в вікно подасть. Оповідання О.Стороженка; 34) Вчи лінивого не молотом, а голодом. Оповідання О.Стороженка; 35) Се така баба, що чорт їй на махових вилах чоботи оддавав. Оповідання О.Стороженка; 36) Циган. Уривок із казки П.Куліша; 37) Січові гості Чуприна і Чотроус. Оповідання Панька Казюки; 38) Гордовита пара. Оповідання Петра Забоця; 39) Листи с хутора. Лист V. Хто такий Хуторянин.

З огляду на те, що “метелики” були створені з метою просвіти народу, нами проаналізовано освітньо-виховну спрямованість їх змісту.

Так, провідною тематикою книг було українське народне життя із властивими йому звичаями, традиціями, народною педагогікою. Тим самим вони зберігали у собі соціокультурний досвід народу, що й визначало *національну спрямованість освіти* за цими книгами та *культуровідповідність виховання*. Головними персонажами творів виступали звичайні українські селяни з характерними для них побутом, видами господарства, клопотами, життєво важливими проблемами, а також шляхами їх вирішення. Це забезпечувало *зв'язок навчання з життям*, з працею, з досвідом народу.

У ході дослідження з'ясовано, що зміст книг забезпечував виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його історії, мови, національних традицій, культури в цілому. Це і визначало реалізацію *принципу народності*, який був вимогою часу внаслідок активного пропагування західноєвропейськими і вітчизняними вченими Й.Гербартом, А.Діствергом, Я.Коменським, К.Ушинським.

До того ж у книгах порушувалися морально-етичні теми: добра і зла, вірності у коханні, особливостей сімейного виховання, а також критикувалася панівна станова школа.

У 20-му випуску “Сільської бібліотеки” в оповіданні Д.Мордовцева “Дзвонар” висвітлено особливості шкільної освіти, яка полягала у механічному зазубрюванні, тілесних покараннях,

схоластиці і догматизмі. Так, головний герой оповідання, згадуючи дитинство, розповідав про своє навчання у дяківській школі: “Ото було й посадовить (дяк – О.К.) нас коло столу на ослоні, а інших на лаві. Поберемо указки в руки – а указки робив сам, такі мережані та довгі, і за кожну брав по гарцю пшона, або по курці, – ото й дивиться, чи так указки держимо. Коли який не так візьме, то було й гукне: “Іване! Так баби костру держуть...” Або до другого: “Роззяво! Так паничі виделкою курчат за обідом штрикають... Візьми звичайненько, та прокажуй свій стих”. А сам сяде на порозі або на дзиглику, та чоботи шиє. А біля його пужка ремінна. “Ану, дяконенко, прокажи лишень свій стих”. Се бач на мене. То було поблагословисся хрестом святим і проказуєш, аж поки не дійдеш до гаспидського *хверт-ирци-кру, хер-ирци-кру*, – так тобі пуга і вродиться перед очима, і язик одеревеніє, тільки указка труситься. А любив мене..., любив як рідного, а все було лясне пужкою по за плічми, а іншого було й колодкою шпурне” [2, с. 3].

Відтоді, коли хлопець перейшов у місто для навчання у бурсі, виявилось, що попереду були найкращі спогади про навчання: “І почали мене вчити, та не так, як Позіхайлик вчив (дяк – О.К.): не прозьбою, ні грозьбою, а червоною лозою та гнучкою вербою. І били ж, як били! Та малому усе не на лихо: молоде тіло швидко гоїлось; дитячі сльози швидко висихали; тільки на серці у дитини не добром сходило. Та не одного мене бито...” [2, с. 5]. Але навчання хлопця тривало недовго – вигнали за те, що його було спіймано за читанням світських книжок.

У творі “Листи с хутора. Лист V. Хто такий Хуторянин” (випуск № 39, 1862) П. Куліш порушує проблему денационалізації освіти, коли навчання у школах здійснювалося нерідною для дитини мовою, було відірване від традицій, звичаїв, історії, менталітету народу. Автор наголошував, що освіта не повинна змінювати національний світогляд, переконання людини, а має сприяти розвитку природних задатків дитини, формувати позитивні моральні якості. Так, головний герой твору розмірковував: “Тим я, може, й зоставсь простим хуторянином, дарма що довелось мені з'їздити земель багато і з усякими людьми наговоритись, всяких книжок начитатись. Того б я бажав і іншим письменним землякам. Нехай би й вони рідного побуту простого не кидали і в німецькі звичаї не вдавались; нехай би через науку, через освіту, простого нашого люду не меншало...” [7, с. 12].

В оповіданні О.Стороженка “Як Бог дасть, то і в вікно подасть” розмірковується про людське щастя, яким його собі уявляють люди. Ніби епілогом до твору автор писав: “Ні, панове! По-моєму той тільки щасливий, хто другому не завидує, а дякує Бога за те, що він йому послав, – той, кого Господь благословив на добрі діла, що розкинулись вони по світу, як розрослась пшениця на добре-виореній ниві. Нагодує вона і пахаря і його сусідів, попаде од неї скибка і старцеві в торбу. Не той тільки щасливий, що сам натріскається і виспитья, а той, – що й другого

нагодує і заспокоїть, бо у такого і душа буде не голодна!.." [13, с. 17].

Ці книги продавалися (1–3 копійки) або безкоштовно розповсюджувалися серед учнів, у тому числі й недільних шкіл. Студенти, українська молодь йшли в село, де читали простому народу українські твори, навчали рідної мови – це був час “невпинного пориву вкраїнської молоді до єднання з народом” [9, с. 104]. Переборюючи труднощі, вони різними шляхами намагалися розповсюджувати підручники і “метелики” серед населення: налаштовували добрі взаємини з книгарями, переїздили з книгами з ярмарку на ярмарок, а також розсилали через комісіонерів у друкарні книги маленькими бібліотечками в різні міста і села. Останнім способом за 1861 р. в Україні було поширено понад 12000 примірників книг і “метеликів”, переважно Кулішевого видання [9, с. 104]. За це українська молодь зазнала переслідувань від влади за “ганебне повчання” і “злочинну агітацію”.

Незважаючи на переслідування, молодь займалася поширенням української книги серед сільського читача. У ході вивчення наукової літератури з’ясовано, що “метелики” та інші книги мали великий успіх серед населення. Свідченням цього був великий попит на цю науково-популярну літературу. Вдалий добір творів, рідна мова написання, різножанрова тематика, національна спрямованість, зручний формат – усе це робило

“метелики” близькими і зрозумілими для людей різного віку та різного соціального стану: “... швидкий розпродаж “метеликів” у провінційній глушині українській найкраще довів виховне значення цих поки що ще не багатьох літературних творів” [6, с. 2–3].

В історичній літературі зафіксовано, що склади із українськими книгами, крім Петербурга, були в Києві, Полтаві, Харкові, Чернігові, Одесі та Львові [3, с. 8], що засвідчує активну роботу свідомої молоді з розповсюдження рідної книги задля поширення освіти серед народу, формування його національної самосвідомості.

У Центральному державному історичному архіві України у м.Києві (ф. №442 – Канцелярія Київського, Подільського і Волинського генерал-губернатора) зберігаються матеріали, які містять відомості про окремі спроби поширення книг українською мовою та переслідування тих, хто їх розповсюджував у 1861–1862 рр. [15; 16].

У ході дослідження з’ясовано, що вагома роль у створенні науково-популярної літератури і розповсюдженні її серед українського населення без перебільшення належала П.Кулішеві. Він, як педагог за покликанням, вбачав у книгах потужну навчально-виховну силу в освітньому відродженні української нації. Практична реалізація цієї ідеї ще й досі викликає подив: “А хто розпустив по Україні тих “метеликів”, – писав Д.Сліпченко-Мордовець,

– що й досі літають по городах і селах та прості душі на все добре наставляють? А не хто ж як Куліш! “Метелик – се частина його душі літає над Україною. Комашня, що кусала його, може уся подохла і ніхто про неї й не знає, – а Куліш живе й житиме поки світу й сонця!” [12, с. 22].

Завдяки змісту матеріалу і його спрямованості “метелики” сприяли поширенню позитивного соціального досвіду, вихованню моральних якостей, формуванню національної самосвідомості, а також зростанню освіченості українського населення, підвищенню його грамотності.

Література

1. Гринченко Б. П.А.Куліш : [биографический очерк] / Б. Гринченко. — Чернигов : [б. в.], 1899. — 43 с.
2. Дзвонар. Оповідання Д.Мордовцева. — СПб., 1861. — 14 с.
3. Єфремов С. В тісних рамцях. Українська книжка в 1718—1916 рр. / С. Єфремов. — К. : [б. в.], 1926. — 30 с.
4. Єфремов С. Просвітні заходи Кирило-Мефодіївського братства / С. Єфремов // Світло. — 1913. — № 4. — С. 3—8.
5. Кирпач А. “ГраMATка” П. Куліша – один із перших україномовних підручників ХІХ ст. / А. Кирпач // Почат. шк. — 1999. — № 4. — С. 58—59.
6. Куліш П. Простонародность в украинской словесности / П. Куліш // Основа. — 1862. — № 1. — С. 1—10.
7. Листи с хутора. Лист V. Хто такий Хуторянин. — СПб., 1862. — 13 с.
8. Міяковський В. Видавничі плани Кирило-Мефодіївського товариства / В. Міяковський // Книгар. — 1917—1920. — С. 1895—1902.
9. Міяковський В. З просвітньої діяльності П.А.Куліша / В. Міяковський // Літературно-науковий вісник. — 1919. — Т. 7 (Кн. 7—9). — С. 93—107.
10. Нахлік Є. К. Пантелеймон Куліш : особистість, письменник, мислитель : у 2 т. / НАН України. Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка ; Міжнародний фонд Пантелеймона Куліша. — К. : Український письменник, 2007. — (Сер. “Літературознавчі студії”. Вип. 11/12).
Т. 1 : Життя Пантелеймона Куліша : наукова біографія. — 2007. — Вип. 11. — 463 с.
11. Письма Куліша к Д.С.Каменецкому // Кивская старина. — 1898. — № 12. — С. 345—352.
12. Сліпченко-Мордовець Д. За крашанку-писанку П. О. Кулішеві / Д. Сліпченко-Мордовець. — СПб. : [б. в.], 1882. — С. 7—42.
13. Як Бог дасть, то і в вікно подасть. Оповідання О.Стороженка. — СПб., 1862. — 17 с.
14. 400 лет русского книгопечатания: 1564–1964.

УДК 37(09)(477)

ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабій І.В.

У статті висвітлюється питання історичного розвитку проблеми морального виховання дошкільників засобами народної педагогіки.

Ключові слова: народна педагогіка, моральне виховання особистості, дошкільники.

В статье раскрывается вопрос исторического развития проблемы нравственного воспитания дошкольников средствами народной педагогики.

Ключевые слова: народная педагогика, нравственное воспитание личности, дошкольники.

In the article the question of historical development of the problem of moral education of preschool children by means of folk pedagogy is elucidated .

Key words: folk pedagogics, moral education of personality, preschool children.

Становлення народної педагогіки – тривалий історичний процес, який ініціювався й підтримувався різноманітними соціально-історичними та культурними факторами. Упродовж свого існування український народ створив систему знань, ідей, принципів, традицій, засобів, за допомогою яких у різні історичні періоди виховувалося підрастаюче покоління. Цей унікальний досвід було узагальнено і виокремлено в окремий напрям педагогічної науки, який дістав назву “народна педагогіка”. Її багатющий досвід, мудрість виховання, сформована віками, допомагають вихователю прилучати дитину до національних традицій, культурних цінностей, форм поведінки. Сутність народної педагогіки розкривається в сукупності і взаємозв’язку понять, поглядів, ідей, навичок і прийомів у теорії виховання.

У своїй статті ми ставимо за мету здійснити ретроспективний аналіз, простежити основні етапи становлення народної педагогіки, висвітлити основні її ідеї, які відбиті у найдавніших пам’ятках української письменності, творах просвітителів, філософів, учених.

Найважливішою складовою частиною народної педагогіки протягом сторіч, безперечно, було моральне виховання підрастаючого покоління.

Усі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання дитини завжди ґрунтується насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже потім відбувається ознайомлення з традиціями інших народів.

Тому педагогам необхідно глибоко науково та

критично вивчати надбання народної педагогіки, творчо підходити до спадщини українських просвітителів, орієнтуючись на потреби освіти і педагогіки сьогодення.

Кожна історична доба робила свій певний внесок як у розвиток української народної педагогіки, так в наукове пізнання її суті.

Народна система була об’єктом уваги багатьох мислителів, учених різних галузей науки: культурологів, філософів, етнографів, соціологів, психологів, педагогів. Серед них відомі педагоги Я.Коменський, К.Ушинський, О.Духнович, С.Русова, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та інші.

Народ і виховання – це два взаємопов’язані поняття, які не існують одне без одного. В історії людства так повелося, що кожний народ передає свій суспільний досвід, духовне багатство з покоління в покоління як спадок старшого покоління молодшому. Народ завжди виступає вихователем молодшого покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру.

Ідея народності є провідною для педагогічного світогляду О.Духновича. Прагнучи втілити цю ідею в життя, О.Духнович пропонував безустанно боротися за возз’єднання всіх українських земель, радив кожному українцю працювати на користь свого народу, активно боротися за його національні, отже, й соціальні права, глибоко і самовіддано любити свій народ [2, с. 77]. Він першим в Україні ввів у науковий обіг термін “народна педагогіка”. Питання народної педагогіки, визначення її місця і ролі у вихованні дітей були предметом

досліджень О.Духновича і знайшли відображення в підручнику “Народная педагогика в пользу учителей и учителей сельских” (1857). Народну педагогіку він розцінював як таку, що йде від природи і практичного життя народу, а тому є найефективнішою у формуванні особистості. За переконаннями вченого, людину представляють натура, наука і звичай; природні здібності вона отримує від народження, а наука і звичаї дають вправи і настанови, виховують. Основними засобами, які є найефективнішими у вихованні особистості, вважав рідну мову, фольклор, звичаї народу, художні тексти, культуру та працю, гідні для наслідування приклади дорослих, доцільно дібрані заохочення та покарання [2, с. 203–208]. З цього приводу педагог писав: “... природа (натура), наука і звичай, природні нахили одержує людина від самої природи, яка складає темперамент, але науку і звичай дають вправи і настанови, або виховання” [2, с. 35]. Ефективним засобом їх здійснення вважав художню літературу, яка повинна мати виховний зміст. Такий підхід сприятиме поряд із надбанням знань формуванню світогляду дошкільників, дієвому впливу на їх душу. Читання навчальних книг, переконував учений, “есть не только средством к мудрости, но и должно науку моральную подавать” [2, с. 45].

На основі дослідження педагогічної теорії й практики в різних державах він дійшов висновку: що загальної системи народного виховання для всіх народів немає ні в теорії, ні в практиці; в кожного народу є своя особлива національна система виховання, а тому запозичення та впровадження чужої системи виховання не дасть позитивних результатів.

Центральною ідеєю всієї педагогічної системи К. Ушинського є ідея народності, що поєднується із принципами моральності й гуманності. Обґрунтувавши положення про те, що у кожній педагогічній системі є своя особлива мета і свої особливі засоби для досягнення цієї мети, він переконливо довів, що народ, який хоче зберегти націю, повинен опиратися на власну національну систему виховання, яка ґрунтується на народній педагогіці.

Використання народної педагогіки в суспільному й сімейному вихованні зміцнює й розвиває в людині народність, народну самосвідомість, народний характер і “робить сильний і благодійний вплив на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів, словом, на всю його історію” [8, с. 111].

У статті “Про моральний елемент у вихованні” К.Ушинський говорить про доцільність різних засобів народної педагогіки в суспільному вихованні. Глибину й сердечність відносин, які існують між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми у родині, К.Ушинський вважає ефективним засобом народної педагогічної культури, що благотворно впливає на духовний розвиток дитини [8, с. 109].

Найважливішим засобом народного виховання, за переконанням К.Ушинського, є вся народна культура як єдине ціле. Всі елементи народної культури – мова, казки, духовні й

літературні традиції – впливають на формування базових якостей особистості й особливостей національного характеру. Але особливе місце у вихованні він відводить все-таки рідній мові як складовій народної культури. Саме рідна мова, на думку К.Ушинського, має найсильніший духовно-моральний вплив на розвиток дитини: “Кожне слово мови, кожна його форма, кожне вираження є результатом думки й почуття людини, через які відбилася в слові природа країни та історія народу. Успадковуючи слово від предків наших, ми успадковуємо не тільки засіб передавати наші думки й почуття. Від усього життя народу це єдиний живий залишок на землі, і ми – спадкоємці цих живих багатств, у яких склалися всі результати духовного життя народу” [8, с. 15–16].

Саме такі переконливі приклади і засоби морального вдосконалення особистості, які споконвіку використовував український народ, К.Ушинський знайшов у фольклорі, зокрема у казці, і в результаті тривалих спостережень за народним вихованням упевнився, що ніхто не здатний “змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу” [9, с. 107]. Ідеал людини, представлений у фольклорі, позначений кращими якостями душі народної, як-от: чесність і працьовитість, співчуття і прихильність до слабких і скривджених, глибокий патріотизм і оптимізм у найскрутніші хвилини життя, товариська взаємовиручка, щире прагнення до знань і краси.

Ідея народного виховання, проголошена К.Ушинським, була сприйнята й продовжена у творчому спадку діячів народної освіти Н.Крупської, С.Русової, А.Макаренка, В.Сухомлинського, які вказували на необхідність розвитку української національної школи, вивчення досвіду народної педагогіки. Вони відзначали, що особистості виховані на моральних цінностях, властиві доброта, сердечність, миролюбство, милосердя, терпіння.

На думку Н.Крупської, “нову педагогіку” слід будувати з урахуванням народної педагогіки. У своїх численних виступах вона звертала увагу на творчий педагогічний талант народу і радила брати все краще з народної педагогіки для виховання підростаючого покоління. Принцип народності у вихованні слід враховувати з раннього дитинства, у процесі оволодіння дитиною рідною мовою. Н.Крупська велике значення надавала розвитку мови дітей у родині, особливо у процесі спілкування матері з дитиною, вона звертала увагу на те, що материнська мова служить дитині знаряддям вираження себе, своїх думок, свого настрою [3].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу підхід до вирішення проблем морального виховання письменника і педагога Юрія Федьковича. У своєму “Букварі для господарських діточок на Буковині” він висвітлює у народно-педагогічному дусі чимало моральних проблем. Зокрема, у другій частині букваря вміщено оповідання з різних морально-етичних тем: про слухняність (“Будь послухний”, “Будь гарний”, “Будь уклінний”), правдивість (“Лише правду говори”) та ін. Найцін-

нішим, на нашу думку, є те, що, створюючи буквар, автор дотримувався правила, підказаного народною мудрістю: “Не все одразу дається, а потроху та помалу, то буде користі чимало” [10, с. 20].

Актуальним сьогодні є тверде переконання Ю.Федьковича у тому, що “народна мова, народна поезія, народні звичаї, народні пісні, народні легенди – основа всього народного. Вся система знань для народу мусить базуватися на народності, інакше буде марною” [307, с. 21].

Варто зазначити, що моральний досвід народу, представлений в оповіданнях, казках, байках Ю.Федьковича, ґрунтується, в основному, на таких традиційних для народної педагогіки принципах, як: етнографізм, дидактизм, ідеалізація характеру героя, художній історизм. Суть цих принципів полягає в осмисленні усієї глибини і багатогранності категорій народної моралі та етики, їх високої дієвості відповідно до духовних ідеалів та особливостей творчого методу письменника [10, с. 32].

Досліджуючи феномен народної педагогіки, зупинимось на видатній постаті, засновниці дитячих садків в Україні Софії Русовій. Глибоко усвідомлюючи, що без значного інтелектуального розвитку української нації, без власної національної школи, освіти і культури важко претендувати на самовизначеність і визнання українського народу серед інших народів світу, С.Русова наполегливо й самовіддано боролася за відродження й утвердження високих духовних цінностей українського народу, його мови, культури, національної свідомості й самосвідомості.

Ідея національного виховання – головна й визначальна в педагогічній концепції С.Русової, яка в методологічному плані набуває основної й найважливішої закономірності розвитку теорії і практики освіти, школи, виховання. У центрі педагогічної концепції вченої перебуває дитина з її природженими задатками, здібностями, можливостями, талантами. Головне завдання виховання – забезпечення розвитку відзначених чинників, а також національної самосвідомості і загальнолюдської моралі; формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, здатної до свідомого суспільного вибору і збагачення інтелектуального, духовного, економічного, соціально-політичного і культурного потенціалу свого народу [5]

Заслугують на увагу погляди С.Русової з проблеми розумового, морального, естетичного, трудового, дошкільного, сімейного виховання, підготовки вихователів дитячого садка, вчителів нової генерації.

Цінними для нашого сьогодні є положення, ідеї й думки С.Русової про мету, завдання, зміст, шляхи й методи морального виховання людини.

Відведення провідної ролі моральному вихованню у здійсненні загальної мети виховання – “витворити людину в найкращому значенні цього слова” – звучить у багатьох творах С.Русової, виражаючи гуманістичну спрямованість її педагогічних ідей. Моральне виховання дітей, за її переконанням, може бути ефективним лише тоді, коли воно має цілеспрямований характер і

здійснюється планомірно, починаючи з наймолодшого віку дитини, ґрунтуючись на національній основі [5, с. 133–135].

Головними завданнями морального виховання вчена вважала розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах відповідних моральних навичок і моральної поведінки, а також формування моральної свідомості, стійких моральних переконань. Поєднання традицій і перспективи у цілях і завданнях виховання – неодмінна умова почуття вічності нації, захищеності особистості як її представника.

Софію Русову справедливо вважають класиком вітчизняного дошкільного виховання, про що красномовно свідчать її твори “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Дитячий сад на національній ґрунті”, “Дошкільне виховання”, “Нова школа соціального виховання”, “Націоналізація дошкільного виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Роль жінки у дошкільному вихованні” та інші, а також подвижницька практична діяльність у галузі дошкільного виховання [5].

До проблеми формування моральних якостей у свій час звертався і Г.Ващенко, розробляючи теорію національного виховання (“Виховання волі і характеру”, “Виховання любові до Батьківщини”, “Виховна роль мистецтва”, “Основи естетичного ідеалу” та ін). Аналізуючи український характер у праці “Виховний ідеал” [1], педагог виділяє серед його позитивів багатство, красу й силу почувань, чемність, гостинність, високу моральність, мужність, благородство, високе почуття власної гідності, повагу до чужої гідності, сильну емоційність і ставить виплекані протягом віків такі загальнолюдські й національні цінності в основу виховання української молоді. Однак головним, на думку вченого, є моральний закон творення Добра й боротьби зі Злом, визнання Правди й побудова справедливого ладу, заснованого на плеканні любові і краси [1].

Важливого значення в моральному вихованні дітей Г.Ващенко надавав етнопедагогічним засобам. Називаючи народну педагогіку “усним багатотомним підручником”, а вироблені нею традиції скарбницею, “до якої кожне покоління вкладає свій маленький дорогий скарб”, педагог звертав особливу увагу на те, що “з маленьких крихіток утворюються великі скарби. Велике мистецтво і майстерність вихователя, гаряче серце і холодна мудрість потрібні для того, щоб ці скарби не розгубити, вміло використовувати в духовному житті прийдешніх поколінь” [1, с. 13].

Досить вагомий внесок у розвиток народної педагогіки вніс педагог-демократ А.Макаренко. Він відводив чільне місце народній педагогіці у процесі виховання в нових, пореволюційних умовах, поширював її ідеї, використовував народні педагогічні методи у своїй роботі з дітьми. Вчений закликав педагогів-гуманістів не руйнувати народні педагогічні традиції, а переосмислювати їх і наповнювати новим змістом, критично підходити до відбору народних традицій. Велику увагу як фактору виховання педагог приділяв народним іграм і танцям. Для А.Макаренка, як і

для Я.А.Коменського й К.Ушинського, народ – це великий педагог [4].

Думки А.Макаренка про народну педагогіку знайшли підтримку й подальший розвиток у його послідовників. Найбільш відомий з-поміж них – видатний педагог В.Сухомлинський. “Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості”, – зазначав він [7, с. 31]. Педагог із Павлиша був прибічником ідей К.Ушинського про принцип народності, підтримував ідеї А.Макаренка про використання народного педагогічного досвіду в навчально-виховному процесі школи. У В.Сухомлинського принцип народності у вихованні носив гуманістичний характер, як і всі його педагогічні ідеї та концепції.

Серед прогресивних народних традицій В.Сухомлинський високо цінував традиції трудового виховання. Характеризуючи їх, він писав: “Це одвічні традиції народної педагогіки: діти допомагають трудитися батькам, батьки не можуть у своїй праці обійтися без дітей; як тільки дитина навчилася нести своєю рукою ложку від тарілки до рота, вона працює – не для того, щоб потренуватися в праці, а тому, що ніхто з людей, які оточують дитину, без праці не уявляє собі життя. Народна педагогіка знає, що дитині посильне і що непосильне, знає, бо в ній органічно поєднується життєва мудрість з материнською і батьківською любов’ю. Народна педагогіка не боїться того, що праця втомлює, вона знає, що

праця неможлива без поту і мозолів. Завдяки праці дитина стає здатною пізнавати навколишній світ серцем...” [7, с. 554].

Незаперечним є і той факт, що захоплення В.Сухомлинського українською народною педагогікою було великим і щирим протягом усього життя. Саме з цього невичерпного джерела народної моралі, з ментальності українського народу, з народної педагогіки, яку видатний педагог вважав джерелом, фундаментом педагогічної науки, він радив черпати “духовну енергію справжньої людяності, дружби і товариськості, справжнього братства вільних людей”, відповідальність, почуття вдячності людям, доброту, чуйність, гуманність, турботу про батьків, тобто ті якості, які є народнопедагогічними цінностями [6].

Таким чином, народні традиції, звичаї та обряди об’єднують минуле, сучасне і майбутнє народу, інтегрують людей у високорозвинену сучасну націю. Засвоєні й примножені не одним поколінням, вони містять у собі духовні, моральні цінності, ідеї, ідеали, погляди, норми поведінки.

Дослідженням встановлено, що творча спадщина вітчизняних педагогів минулого, а також сучасних учених з проблем морального виховання активно входить у систему оновленої освіти України. Зумовлено це особливостями розбудови вітчизняного національного виховання, які потребують не тільки осмислення багатого народнопе-

дагогічного досвіду навчання й виховання дітей і молоді, а й його творчого використання у формуванні високоморальних громадян української держави.

Водночас аналіз джерельної бази засвідчує, що моральне виховання особистості засобами народної педагогіки взагалі і старших дошкільників зокрема, незважаючи на високу оцінку їх вітчизняними педагогами, ще недостатньо використовується у практичній діяльності дошкільних закладів. У зв’язку з цим і надалі залишаються актуальними пошуки ефективних шляхів морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко. — Полтава : Полтавський вісник, 1994. — 192 с.
2. Духнович О. Народна педагогія // О. В. Духнович. Вибрані твори / [за ред. Д. М. Федак]. — Ужгород : ВАТ Видавництво “Закарпаття”, 2003. — 566 с.
3. Крупская Н. К. Дети – наше будущее : [сб. статей и речей о дошк. воспитании / сост. Л. Э. Иоффе, Р. Е. Орлова, Ц. Л. Печерская и др.]. — [4-е изд., дораб.]. — М. : Просвещение, 1984. — 272 с.
4. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — М. : Просвещение, 1977. Т. 2. — 1977. — 524 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. — К. : Освта, 1996. — 304 с.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1978. — 283 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. — К. : Рад. школа, 1977. Т. 2. — 1977. — С. 419—655.

УДК 37(091):930.2

ЕПІСТОЛЯРІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Мартиненко Д.В.

У статті вивчається виховний потенціал епістоляріїв, їх значення як інформаційного носія історико-педагогічного характеру, надається авторська класифікація епістолярного жанру.

Ключові слова: епістолярії, листування, кореспонденція, виховний потенціал, українська еліта, класики педагогіки.

В статье изучается воспитательный потенциал эпистоляриев, их значение как информационного носителя историко-педагогического характера, представлена авторская классификация эпистолярного жанра.

Ключевые слова: эпистолярии, переписка, корреспонденция, воспитательный потенциал, украинская элита, классики педагогики.

The article examines the educational potential of epistolaries, their value as a media of historical and pedagogical nature, the author's classification of epistolary genre is represented.

Key words: epistolary, letters, correspondence, educational potential, Ukrainian elite, classics of pedagogics.

Епістолярії як носії історичної ментальності суспільства та самосвідомості окремої людини є важливим джерелом історико-педагогічного пізнання, що набуває особливого значення в перехідні епохи, коли виникає необхідність пов'язати осмислений досвід минулого з назрілими проблемами сьогодення.

Історико-педагогічна наука в Україні друге десятиріччя переживає своєрідне відродження, змінюються дослідницькі пріоритети та концептуальні засади у вивченні багатьох її проблем. Це пояснюється переглядом традиційної проблематики, відкриттям можливості об'єктивного висвітлення явищ, подій та фактів, зокрема тих, що не досліджувалися з ідеологічних причин. Природно, що одним з основних напрямів сучасних досліджень є всебічне відтворення історико-педагогічного досвіду на матеріалах малодоступних та не популярних раніше джерел, до яких належить і такий їх вид, як епістолярії.

У педагогічній науці радянського періоду не приділялося достатньо уваги кореспонденції інтелектуальної еліти. Е.Дніпров у своєму історіографічному дослідженні включив листування до переліку історико-педагогічних джерел, визнавши його за другорядне. Сучасні дослідники змінили своє ставлення до епістолярної спадщини відомих діячів минулого. Представники різних галузей науки оглядово займаються розробкою цієї малодослідженої теми. Це філософи Л.Гуслякович, М.Каган,

П.Копкін, історики В.Сметанін, І.Старовойтенко, Ю.Шаповал, М.Щербак, лінгвісти Т.Зоріна, К.Ленець, В.Передриєнко, М.Пилинський, П.Тимошенко, М.Чемерисов, літературознавці П.Волинський, В.Гладкий, Р.Гром'як, А.Гуляк, О.Дей, І.Дорошенко, В.Дудко, С.Єфремов, С.Кальченко, В.Кузьменко, психологи Г.Костюк, О.Леонтьєв.

Проте на цьому тлі загальнонаукового піднесення гостро бракує педагогічних розвідок, залишається нерозкритим пізнавальний і виховний потенціал епістолярної спадщини визначних українських діячів. Йдеться не лише про відомих педагогів, але й про представників еліти, інтелектуалів-гуманістів, членів гетьмансько-старшинських родин, які використовували листування як засіб впливу на молоде покоління. На це вказують і сучасні дослідники педагогічної думки Л.Вовк та О.Сухомлинська. Проте навіть у найбільш повному історіографічному дослідженні педагогічного спрямування – докторській дисертації Н.Гупана – епістолярний жанр залишився не включеним до класифікації пріоритетних джерел з історії педагогіки, які потребують глибокого вивчення.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб висвітлити виховний потенціал епістоляріїв, їх значення як інформаційного носія історико-педагогічного характеру.

Уважне вивчення відповідної літератури показало, що традиція листування має глибоке коріння, сягаючи стародавніх віків. Епістолярії Сократа,

Платона, Аристотеля є найдавнішими зразками, відомими на сьогодні, а родоначальником епістолярного жанру вважається відомий римський оратор М.Т.Цицерон. Яскравим зразком вітчизняної спадщини, прикладом надання приватному листу рис публіцистики є “Повчання Володимира Мономаха”. Цей духовний заповіт містив чітко визначені виховні акценти. Листування в більш широкому розумінні представлено “берестяними грамотами” XIII–XIV ст.

Епоха Відродження стала періодом становлення нової генерації університетської вченості, що активізувало листування високоосвічених людей. Фактично епістолярії слугували єдиним засобом опосередкованого спілкування між знаними мужами. Скарбниця творчого спадку гуманістів, зокрема українського походження – Юрія Дрогобича-Котермака та Станіслава Оріховського-Роксолана, містить цікаві приклади листування, де порушуються питання захисту і розвитку рідної мови й освіти, піднесення національної самосвідомості і формування громадянського суспільства, свободи совісті і культури міжнародних відносин [3].

Епістолярний жанр широко використовувався тогочасними інтелектуалами як засіб власного вдосконалення та спосіб сприяння збіднілій молоді. Характерним прикладом кореспонденції цього періоду є звертання Ю.Дрогобича до свого приятеля М.Чепеля, що містить прохання поради покровителів. Листування пов’язує С.Оріховського з багатьма гуманістами та діячами ренесансної культури – М.Лютером, Ф.Меланхтоном, М.Кроммером, П.Рамузю [9, с. 127].

Як свідчить аналіз джерел, значний виховний потенціал міститься в листуванні козацького періоду історії. Гетьмансько-старшинські епістолярії репрезентують цілу епоху пильної уваги до освіти та нескінченних турбот про виховання молоді.

Нашадка гетьмана Михайла Ханенка уславилися своїми щоденниками та епістоляріями. Цікавою є батьківська настанова М.Ханенка синові Василеві перед мандрями до Рильського університету (Німеччина), в якій міститься заклик не марнувати час, а наполегливо навчатися. У цей же період він уклав спеціальний заповіт – “Сину моему Василю Ханенку умовляння”, в якому наказував: “Вчити тобі латинську та французьку мови, не забуваючи й німецької, а якщо дозволить час – і якісь інші, і такого рівня в них досягти, щоб міг вільно і правильно розмовляти, каліграфічно писати, а, перш за все, щоб міг визначних авторів на тих мовах не тільки читати, але й перекладати та тлумачити...” [4, с. 110].

Як відомо, у XVII–XVIII ст. значна частина вихідців із козацьких родин Лівобережної України завершувала свою освіту за кордоном. За таких умов батьківські листи настановчого характеру мали значний вплив на формування світогляду студентів та на їхнє ставлення до навчання.

Однією з поважних старшинських родин, на прикладі якої можна простежити дбайливе

ставлення до освіти є Полетики. Григорій Андрійович Полетика, змушений у службових справах постійно виїждити з родового маєтку в с.Коровинці на Роменщині, давав детальні рекомендації щодо виховання дітей, які набули системного характеру в його листах до дружини Олени Іванівни. На основі аналізу цього листування можна скласти уявлення, що всі діти в сім’ї спочатку здобули домашню освіту під керівництвом інспектора. Григорій Андрійович знайшов для всіх дітей “вчителя француза, який буде вчити його читанню та розмовній мові”, оскільки “велика потреба є у французькій мові, а тому, здобувши початкові знання вдома, в школах і пансіонах значно швидше навчатись решті” [6, с. 508–509].

Із листування Григорія Андрійовича з двоюрідним братом, відомим дипломатом Г.І.Полетикою, стає зрозуміло, що питання про подальшу освіту синів було дуже важливим для батька і ретельно обмірковувалося. На прохання брата Григорій Іванович збирав відомості про переваги й недоліки здобуття освіти в різних навчальних закладах Європи. Очевидно, з подібними проханнями Григорій Андрійович звертався й до архієпископа Г.Кониського. Подібне листування є цінним джерелом із вивчення проблем і можливостей здобуття вищої освіти представниками цього середовища.

У 1780 р. Г.А.Полетика особисто відвіз синів на навчання до Вітебська. У листі, написаному після розлуки з дітьми, він наставляв любити один одного, допомагати в здобутті знань: “Навчатися старанно ... адже чим краще й скоріше в тих науках, в які ви тепер віддані, поспієте, тим скоріше будете відіслані туди, де вищі науки викладаються” [6, с. 102].

Із подібних епістоляріїв можна робити висновки щодо змісту і методики навчання в тогочасних вищих навчальних закладах. Листи Григорія Андрійовича містять конкретні методичні рекомендації сину Василю, зокрема, він наставляв “ще рік риторичку вивчати ... й у складанні промов і листів тренуватися. Якщо можеш свій час розділити так, щоб половину його витрачав на вправлення в риторичці, а іншу на філософію, то це може послугувати більшій користі для тебе; математику ж мабуть продовжуй у встановленому порядку, тобто від геометрії до тригонометрії, механіки й інших її частин” [6, с. 496–497]. Такі ж настанови робилися й іншим синам.

Як свідчать листи Григорія Полетики, навчання не припинялося і на канікулах. Синам належало “повторювати та твердити вивчене у школах”. Молодші діти новий матеріал вивчали під керівництвом старшого брата. Сам же Василь мав заняттям приділяти вдвічі менше часу, ніж у шкільний період. Крім того, саме він повинен визначати завдання з французької мови для сестер, займаючись з ними по годині на день, а також навчати їх основам арифметики, а також навчати письму і арифметиці свого хлопчика-слугу Гаврилу Богатиря [5, с. 112].

Направляючи синів для продовження освіти до Вільно, Г.А.Полетика робив ще більш детальні настанови. Розпочинаючи заняття, брати повинні

були знову братися за німецьку мову, для чого батько наполегливо радив знімати квартиру у господаря-німця. Крім приватних занять, Григорій Андрійович радив Василю, щоб той “академічних лекцій не пропускав, що ... до багатьох справ ... придатним зробить... По закінченню курсу математики я радив би тобі почати курс філософії... Не потрібно і повністю кидати математику, треба вправлятися в найнеобхідніших її частинах за найпростішими курсами...” [5, с. 98].

Григорій Андрійович не лише рекомендував, що і яким чином слід вивчати, а й радив, як розпоряджатися фінансами, платити за навчання. Він неодноразово зазначав, що не слід економити гроші на освітні потреби, і був завжди готовий платити за такі витрати. Але при цьому нагадував про сімейні борги, ніби закликаючи бути розважливими. Попри детальну “регламентацію” життя синів, Г.Полетика надавав їм повну свободу дій, залежно від обставин, покладаючись на їх здоровий глузд, “особливо старшого Василя”.

Таким чином, листування дає можливість скласти уявлення не тільки про характер і зміст навчання, вимоги, що висувалися Г.А.Полетику, але й атмосферу, в якій виховувалися діти, що необхідно, в тому числі, й для розуміння впливу батька на Василя Григоровича.

Рано залишившись без батьків і ставши головою сім'ї, юний Василь Полетика змушений був захищати інтереси своїх молодших братів і сестер. Протягом життя він активно займався влаштуванням училищ, про що свідчить його листування з О.Б.Куракіним щодо відкриття шкіл у краї, з В.І.Чарнишем з приводу відкриття повітового училища в м.Ромни, училищ для дворян у Полтаві, з В.О.Рєпніною щодо заснування Інституту для шляхетних дівчат у Полтавській губернії, з І.І.Халанським відносно проекту університету в Новгород-Сіверському [7, с. 5]. Листи відомого діяча В.Золотницького також засвідчують значну роль В.Полетики в облаштуванні початкових училищ у с.Коровинці та Школовиці.

Турбота про виховання своїх дітей була спадковою рисою родини Полетик. Через двоюрідних братів Петра та Михайла Івановичів В.Г.Полетика клопотався про влаштування доньки Одарки в Катерининський інститут (Смольний інститут шляхетних дівчат), про що свідчить його лист до імператриці Марії Федорівни, яка, судячи з кореспонденції, особисто опікувалася дівчинкою. Турбуючись про виховання та опіку синів, Василь Григорович звертався за порадами до різних компетентних осіб, у тому числі до візитатора Харківського навчального округу І.Ф.Тимковського. Та понад усе Василь Григорович прагнув виховувати дітей згідно з правилами “взаємної родинної та дружньої любові і прихильності їх одне до одного”, хотів, щоб вони і після його смерті “не віддалялися одне від одного, а насолоджувалися задоволенням спільного і мирного життя, розділяючи все для своєї користі, неминучі проблеми та працю...” [6, с. 497].

Яків Андрійович Маркович – яскравий представник старшинського роду, автор славетної пам'ятки історико-мемуарної прози

XVIII ст. “Щоденник генерального підскарбія”. Я.Маркович, опікуючись освітою своїх дітей, “писав до молодих Скоропадських (за кордон) і до Юнгамса (їх гувернера) про пошук інформатора, який був би врівноваженим, тверезим і тихим, знав би по-французьки і по-німецьки, географію, хроніку, інші дисципліни, потрібні дітям, також і рисував...” [8, с. 5]. Серед його нащадків Микола Андрійович Маркевич, який плідно співпрацював і листувався з Скоропадськими, Тарновськими, Т.Шевченком, Є.Гребінкою, М.Максимовичем, М.Гоголем, Г.Галаганом.

Тож, аналізуючи життєдіяльність родів Марковичів, Полетик, Ханенків, можна констатувати пильну увагу до освіти, ретельний контроль процесу навчання на рівні листів-настанов (з боку батьків) і листів-звітів (з боку студентів). Ці пам'ятки епістолярного жанру слугують важливим джерелом із вивчення цілої епохи. Причому виховний потенціал, що вони містять, розрахований не лише на безпосередніх адресатів, але й на прийдешні покоління. І жодні інноваційні технології не замінять вікового досвіду.

Листування українських громадських діячів слугувало засобом активної інтелектуальної комунікації, сприяння освітній справі і в подальшу історичну епоху. Алчевські, Русові, М.Демков, М.Корф, К.Ушинський – ці непересічні особистості завжди стояли на варті передових ідей, поширюючи їх за допомогою епістолярного жанру.

К.Ушинський залишив по собі безцінні педагогічні праці, що знайшли своїх прихильників, послідовників і дослідників. Проте залишається не зібраним та не прокоментованим листування Костянтина Дмитровича з іноземними педагогами, земствами, окремими громадськими діячами (В.Буссе, В.Водовозов, М.Косинський, В.Лядов, О.Міллер, Л.Модзалевський, А.Павловський, Я.Пугачевський та ін.) [13].

Члени родини Алчевських, відомі своїм вагомим доробком у культурі України, були у дружніх стосунках з відомими людьми свого часу. Олексій Кирилович та Христина Данилівна підтримували зв'язок з М.Горьким, Ф.Достоевським, С.Ковалевською, В.Короленком, Л.Толстим, І.Тургенєвим, Лесею Українкою, Г.Успенським, І.Франком, А.Чеховим. Аналіз цих матеріалів може становити значний інтерес для дослідників [1].

Саме епістолярний жанр пов'язав у тісних дружніх стосунках Б.Грінченка з політичним засланцем П.Грабовським. Зворушливими сторінками цих відносин є те, що Б.Грінченко зумів провести крізь цензуру й видати збірку П.Грабовського “Кобза” [12, с. 14]. На прикладі епістоляріїв Б.Грінченка можна простежити формування творчих взаємин: часто за досить короткі проміжки часу їх дружній характер переростав в антагонізми (як це було, наприклад, з Х.Алчевською), що, звичайно ж, вносить корективи в усталене уявлення про людей, події, факти.

Серед діячів громадсько-педагогічного руху в Україні одне з чільних місць по праву належить сім'ї Русових. С.Русова листувалися з В.Антоновичем, Ф.Вовком, М.Грушевським, М.Драгомановим, О.Кисілевською, Х.Кононенко,

О.Косач, М.Лисенком, П.Чубинським [2]. О.Русов також залишив великий шар приватної і ділової кореспонденції, аналіз якого дозволяє висвітлити коло його ідейних соратників та широкий діапазон діяльності. В.Антонович, Д.Багалій, Б.Грінченко, М.Грушевський, П. і Г.Житецькі, С.Єфремов, О.Кістяківський, О.Лазаревський, О. Лашкевич, М.Лисенко – це далеко не вичерпний перелік його адресатів [11]. Епістолярна спадщина дає змогу з'ясувати маловідомі моменти їх життя, простежити еволюцію поглядів, дослідити наукові чи громадські плани.

Кореспонденція – важливий комплекс джерел при дослідженні діяльності видатного українського діяча Євгена Чикаленка. Його листування з Дорошенками, Русовими, В.Гнатюком, Б.Грінченко, С.Єфремовим, І.Карпенко-Карим, О.Олесем, П.Стебницьким, І.Франком ілюструє цілу епоху нескінченних турбот про долю України, її мову та культуру [14].

Конструктивна взаємодія засобами опосередкованого спілкування пов'язувала видатних людей свого часу, що, звичайно ж, сприяло освітній справі. На особливу увагу заслуговує листування М.Корфа з К.Ушинським, Х.Алчевською, С.Русової – з Б.Грінченко, М.Демковим. Їх спілкування сприяло справі громадського подвижництва, апробації і поширенню передових педагогічних ідей, творчому вдосконаленню.

До скарбниці епістолярного жанру XIX ст. належить листування М.Гоголя, особливо з його "одноклассниками" по Ніжинській гімназії вищих наук, з якими він ділиться заповітними мріями та творчими планами, пов'язаними з науково-педагогічною діяльністю і виховними ідеями [10].

Протягом століть кореспонденція слугувала інструментом зв'язку та спілкування батьків і дітей, генерацій освітніх діячів, представників культурно-педагогічної громадськості, творчої еліти. Виняткове значення має епістолярна спадщина класиків педагогічної думки (Г.Сковорода, А.Макаренка, В.Сухомлинського) не тільки для усвідомлення пріоритетних проблем виховання та шляхів їх вирішення, але й для розуміння їх як особистостей. На сторінках листів обговорювалися літературні новинки, прописувалися рекомендації, висловлювалися побажання, прохання допомоги, запрошення до співпраці.

Широко послуговувався епістолярним жанром у своїй просвітницькій діяльності Г.Сковорода.

Його листи, присвячені "вічним" питанням, по суті є філософськими трактатами, але в більш доступній, популярній формі. Вони виходять за межі побутового характеру і знаходяться на високому інтелектуальному рівні. Відоме його листування із Захаржевськими, Сокальськими, Темяшовими, Щербініними. На особливу увагу заслуговує кореспонденція між ним та його колишніми учнями М.Ковалинським та В.Томарою, інтелектуальна насиченість та емоційна наповненість якої здається безмежною.

Велику інформаційну цінність має приватне листування А.Макаренка, особливо з дружиною та прийомним сином, М.Горьким. Неперевершеною пам'яткою епістолярного жанру, що містить вагомий виховний потенціал, є "Листи до доньки" та "Листи до сина" В.Сухомлинського.

Отже, українська інтелігенція протягом століть використовувала у своїй діяльності виховний потенціал епістолярного жанру, вершинами якого є кордоцентричні листи Г.Сковорода та В.Сухомлинського.

На основі вивчення ґрунтовних праць, головним чином, лінгвістичного та літературознавчого характеру, слід констатувати наявність у науковій літературі значної кількості підходів до класифікації аналізованого жанру. Проведене дослідження дає змогу виокремити авторську класифікацію листування, що найбільше відповідає педагогічним засадам:

- за офіційністю джерела (листування державних і громадських структур, неофіційні листи, приватне листування);
- за ступенем достовірності (листи-одкровення, листи-сповіді, каяття, зізнання);
- за традиційною спрямованістю (прохання, скарга, подяка, привітання, інформаційні листи);
- за інтелектуальним впливом на адресата (філософські листи-роздуми, листування членів таємних організацій, листи-трактати, листи-рецензії).

Таким чином, розквіт епістолярного жанру в Україні припадає на XVIII–XIX ст. У цей період листування стало для національно свідомих українців важливим засобом комунікації, формою їхнього самовираження, обговорення невідкладних проблем, можливістю поділитися своїми поглядами з однодумцями, духовно близькими людьми. Тому в житті та діяльності українських громадських діячів, письменників, науковців, видавців того часу листи мали багатофункціональне призначення: були засобом

опосередкованої комунікації та способом висловлення громадянської позиції в умовах жорсткої цензури.

Представники української еліти різних поколінь залишили нащадкам досить вагому епістолярну спадщину. Вона містить матеріали щодо обставин життя, службової кар'єри, побуту, а також ілюструє культурний рівень авторів, їх громадянську позицію, думки та настрої. Виховний потенціал кореспонденції містить дуалістичну основу. По-перше, епістолярії давали змогу безпосередньо впливати на адресата. По-друге, вони створюють ілюзію безпосереднього спілкування, що дає змогу доторкнутися до історії, побачити багатогранність міжособистісних зв'язків уже сучасному пошуковцю.

Література

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое : [дневники, письма, воспоминания] / Х. Д. Алчевская. — М. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1912. — 467 с.

2. Гонюкова Л. В. Громадсько-політична та просвітницька діяльність Софії Русової (1970-ті рр. – 1940 р.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / Л. В. Гонюкова. — Київ, 2000. — 17 с.
3. Корж-Усенко Л. В. Європейський вектор університетської освіти України: гуманістичні ремінісценції / Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартиненко // Вища освіта України. — Додаток 3, том 1 (8). — 2008. — С. 173—180.
4. Лазаревский А. М. Дневник генерального хорунжого Николая Ханенка (1727–1753) / А. М. Лазаревский // Киевская старина. — 1884. — № 10. — С. 97—113.
5. Лазаревский А. М. Отрывки из семейного архива Полетик / А. М. Лазаревский // Киевская старина. — 1891. — № 4. — С. 97—116.
6. Лазаревский А. М. Частная переписка Григория Андреевича Полетики (1750–1784 гг.) / А. М. Лазаревский // Киевская старина. — 1893. — № 3. — С. 493—527 ; № 4. — С. 98—119.
7. Литвинова Т. Ф. Один з перших істориків Роменщини: В. Г. Полетика / Т. Ф. Литвинова // 1100-літній Ромен: сторінки історії : ювілейна наукова конференція, 13—14 вересня 2002 р / [відп. за випуск В. І. Чмихова]. — Київ ; Ромни, 2002. — С. 3—6.
8. Маркович Я. “Такої тяжкої пожежі не траплялося” : уривок із “Щоденника генерального підскарбія” / Я. Маркович // Панорама Сумщини. — 1991. — 9 травня. — С. 5.
9. Мартиненко Д. В. Добročинність і меценатство у життєдіяльності українських просвітителів XV—XVI ст. / Д. В. Мартиненко // Педагогічні науки : [зб. наук. пр. / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.]. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. Ч. 3. — 2008. — С. 124—133.
10. Письма Н.В.Гоголя : в 2 т. — М.: Художественная литература, 1988. Т. 1. / вст. статья В. Карпова. — 1988. — 409 с.
11. Рахно О. Я. Олександр Русов у науковому і громадсько-політичному житті України (др. пол. XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / О. Я. Рахно. — Харків, 2002. — 17 с.
12. Родіна Н. Л. Етнографічна діяльність Б.Грінченка : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.05 “Етнологія” / Н. Л. Родіна. — Київ, 2007. — 16 с.
13. Терлецький В. Роде наш красний. Ушинські крізь призму століть : [науково-популярне видання]

методика навчання і виховання

УДК 372.894(477):371.315

Особливості застосування мультимедійної презентації на уроках історії

Мокрогуз О.П.

Характеризуються фактори, що впливають на застосування вчителями історії презентацій, виготовлених з допомогою програми PowerPoint. Акцентується увага на ролі презентації в процесі навчання школярів. Аналізуються анкети вчителів та презентації з історії, що розміщені на сайтах в мережі Інтернет.

Ключові слова: презентації PowerPoint, фактори впливу на застосування презентацій, анкетування, використання презентацій.

Характеризуются факторы, которые влияют на применение учителями истории презентаций, изготовленных с помощью программы PowerPoint. Акцентируется внимание на роли презентации в процессе обучения школьников. Анализируются анкеты учителей и презентации из истории, размещённые на сайтах в сети Интернет.

Ключевые слова: презентации PowerPoint, факторы влияния на применение презентаций, анкетирования, использования презентаций.

Factors influencing the application of presentations, made with the help of the program Powerpoint, by the teachers of history are considered in the article. Attention is accented on the role of presentation in the process of teaching pupils.. The questionnaires of teachers and presentations from history, placed on sites of the Internet, are analyzed.

Key words: presentations of Powerpoint, factors of influence on application of presentations, questionnaire, use of presentations.

Удосконалення викладання історії змушує вчителів звернутися до сфери застосування електронних засобів навчання. У результаті роботи з електронними засобами навчання різного типу, можна сформулювати такі принципи вибору програмного продукту для використання на уроці:

1. Програма повинна бути зрозумілою з першого знайомства як викладачам, так і учням. Керування програмою повинне бути максимально простим.

2. Учитель повинен мати можливість компонувати матеріал за своїм розсудом і при підготовці до уроку займатися творчістю, а не запам'ятовуванням того, у якому порядку буде подаватися інформація.

3. Програма повинна дозволяти використовувати інформацію в будь-якій формі представлення (текст, таблиці, діаграми, фотографії, відео-, аудіофрагменти тощо).

Ефективність мультимедійного засобу навчання визначається відношенням позитивного результату її використання до затрачених зусиль.

У цьому разі позитивний результат розглядається в загальному контексті навчання і залежить від вказаних факторів. Крім того, якість будь-якої навчальної програми можна розглядати в двох аспектах: дидактичному і технічному.

Як виявилось на практиці, цим вимогам відповідає не готовий продукт, а програма створення презентацій PowerPoint. Це підтверджується недосконалістю наявних електронних засобів навчання з історії. Ефективність застосування мультимедійної презентації з допомогою програми PowerPoint пакету Microsoft Office на уроках історії, в першу чергу, залежить від урахування психолого-педагогічних, дидактичних і методичних факторів. Її створення і застосування будуть визначатися принципами сприйняття інформації, розміщення її за законами дизайну і композиції [5]. Створення презентації також підпорядковується певним ергономічним вимогам. Аналіз існуючих мультимедійних презентацій, що створюються вчителями засвідчує необхідність їх розробки в контексті не тільки ергономічних, але й загальнодидактичних вимог.

Водночас у методичній літературі, як опубліко-

ваній, так і розміщеній на освітніх сайтах в Інтернеті, відсутні рекомендації із застосування мультимедійних презентацій на уроках історії. В більшості випадків автори лише описують власний досвід їх використання без методичного обґрунтування [1; 2; 6–7].

Зважаючи на це, метою даної статті є з'ясування ставлення вчителів історії до використання презентаційних програм, що в подальшому дозволить ефективніше їх використовувати, та аналіз наявних в Інтернеті презентацій з історії.

Одразу слід зазначити, що серед електронних засобів навчання з історії, як навчального, так і загального призначення, що надходять у навчальні заклади, відсутні презентації PowerPoint. Водночас кількість презентацій в Інтернеті також обмежена. Це можна пояснити відсутністю у вчителів необхідних знань і можливостей роботи в Інтернеті. Презентацій для старшокласників з історії України та всесвітньої історії, виготовлених за програмовими вимогами, також дуже мало через низький рівень Інтернет-послуг. Адже обсяг презентації досить значний і її перегляд передбачає високу швидкість передачі даних у мережі Інтернет.

Аналіз російських сайтів засвідчив набагато більшу кількість сайтів, на яких розміщено готові презентації і які можуть бути використані у викладанні історії. Але зазначимо, що ці презентації стосуються шкільних програм з історії, що використовуються в Російській Федерації. Наведемо деякі адреси сайтів, на яких розміщені великі колекції презентацій:

http://www.rusedu.ru/subcat_32.html – архів навчальних програм і презентацій, на якому розміщено майже 110 презентацій;

<http://som.fio.ru/subject.asp?id=10000189> – сайт “На допомогу вчителю”. На вказаній сторінці розміщена велика кількість презентацій: 382 презентації О.Чернова, 134 презентації О.Худобця, 88 презентацій інших учителів;

<http://www.pedagog.by/prist.html> - сайт “Планування та презентації уроків”. На сторінці розміщено назви учнівських презентацій, підготовлених за шкільним програмами, що використовуються в Білорусі. На сайті розміщено більше 400 презентацій, колекція яких постійно поповнюється.

Крім цього, існує велика кількість сайтів, на яких розміщено лише декілька або лише одна презентація. Переважна кількість представлених у мережі Інтернет російськомовних презентацій може бути використана у навчальному процесі за умови адаптації до вимог українських навчальних програм.

Аналіз презентацій українських авторів ускладнений, як ми зазначали, через незначну кількість сайтів із розміщеними презентаціями. Можна назвати сайт “Острів знань”, на якому розміщено декілька презентацій О.Худобця [6].

Презентації заслуговують на увагу як яскравий приклад рівня підготовленості вчителів до застосування мультимедійних презентацій на уроках історії. В цих презентаціях на більшості слайдів дотримані ергономічні вимоги до їх створення (використання колірної гами, шрифтів, маркування

тощо), є план розгляду питань уроку. Але на прикладі цих презентацій можна також виділити і ряд недоліків, що стосуються більшості презентацій, які виготовляються вчителями.

1. Часто відсутня мета уроку, яка повинна зображуватися на слайді і бути, таким чином, повідомлена учням. Це впливає на структурування роботи на уроці як учнів, так і вчителів.

2. Не завжди на слайді є пояснювальний текст, без якого учням складно орієнтуватись у діаграмах і графіках, фотографіях і малюнках тощо.

3. Примітки до слайду зазвичай відсутні. Це не дає можливості використовувати презентацію іншим вчителям так, як вона задумалась автором. Це робить незрозумілим педагогічний дизайн презентації і змушує вчителів витратити час на її переробку.

4. Учителі часто не звертають уваги на стилістичні і навіть на граматичні помилки у своїх презентаціях.

Загальний аналіз презентацій, розміщених на сайті об'єднання методистів “На допомогу вчителю” (історії), який розміщений за адресою <http://som.fio.ru/subject.asp?id=10000189>, дає можливість зробити висновки щодо тенденцій у створенні презентацій учителями історії. Значна кількість презентацій виконана як презентації “Подвійної дії”, за класифікацією Л.Й.Яструбова [7], коли на слайдах, крім тексту, розміщуються ілюстрації. Таким чином ці презентації, за класифікацією Н.П.Дементієвської, Н.В.Морзе [1], можна вважати текстовими (за кількістю медіа-засобів), лекційними (за цілями застосування та за способом подання слайдів). Водночас ці презентації, за визначенням О.Драхлера [2], є конспектами уроку з наявними: ілюстраціями, текстом, анімаційними схемами (в деяких презентаціях). Представлені на сайті презентації не можна класифікувати як тільки текстові або схематичні, опорні сигнали чи слайд-шоу. У презентаціях використовуються перераховані вище елементи у різних комбінаціях.

У представлених презентаціях відсутні відеофрагменти та звук, що пояснюється обов'язковим збільшенням обсягу презентації. А це, у свою чергу негативно впливає на можливість швидкого копіювання презентації з мережі Інтернет. Часто автори презентацій перебільшують значення анімації і застосовують її без урахування доцільності. У зв'язку з відсутністю приміток часто анімовані схеми стають незрозумілими.

Аналіз виявив також відсутність рекомендацій з організації роботи зі слайдами презентації. Це призводить до необхідності адаптації, а інколи і кардинальної перебудови будь-якої презентації, яка може бути використана на уроці історії.

Із метою виявлення стану застосування презентацій, виготовлених з допомогою програми PowerPoint, у шкільній практиці було проведено анкетування серед ста двох вчителів історії Чернігівської області.

Анкета для виявлення ставлення вчителів до мультимедійних презентацій

Підкресліть Вашу відповідь.

1. У якій школі працюєте: *сільській, міській (Чернігів), школі районного центру?*

2. Ваш педагогічний стаж викладання історії у навчальному закладі:

1–5 років, 5–8 років, 8–13 років, 13–18 років, більше 18 років.

3. Як часто Ви застосовуєте електронні засоби навчального характеру на уроках історії в одному класі: *на 1–2-х уроках у місяць, на 1–2-х уроках на чверть, на 1–2-х уроках на рік, ніколи, Ваша відповідь _____?*

4. Чи застосовуєте Ви комп'ютер для підготовки до уроків: *так, ні?*

5. При підготовці до уроків історії Ви використовуєте комп'ютер: *для написання конспектів уроків; створення власних дидактичних матеріалів; для роботи з електронними підручниками з історії, компакт-дисками з ППЗ для вчителів історії; пошуку матеріалів в Інтернеті.*

6. Чи маєте Ви педагогічні програмні засоби (ППЗ) з історії для старших класів: *так, ні?*

7. Чи можна стверджувати про вищу ефективність уроку історії із застосуванням мультимедійних засобів навчання: *так, ні?*

8. Чи знайомі Ви з програмою створення презентацій POWERPOINT з пакету MS OFFICE: *так, ні?*

9. Чи виготовляли Ви самостійно презентації POWERPOINT при підготовці до уроків історії з подальшим їх використанням: *так, ні?*

10. Чи користувались Ви готовими презентаціями POWERPOINT на уроках: *так, ні?*

11. На якому з типів уроку, на Вашу думку, краще використовувати мультимедійну презентацію:

- *урок вивчення нового матеріалу, формування вмінь та навичок;*

- *урок перевірки знань, умінь та навичок;*

- *урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок;*

- *комбінований урок?*

12. Що заважає Вам використовувати мультимедійну презентацію на уроках історії:

- *відсутність мотивації у використанні презентації;*

- *відсутність необхідних знань по створення та використанню;*

- *значні витрати часу на підготовку презентації;*

- *небажання навчитися створювати презентацію?*

В анкетуванні брали участь 124 вчителі сільських і міських загальноосвітніх навчальних закладів (учителі міст – 58%, учителі, що працюють у сільських школах – 32%, учителі шкіл, що розташовані в районних адміністративних центрах, – 10%). Більше половини становили вчителі, що мають педагогічний стаж більше 18 років, – 58%.

Відповідаючи на запитання “Як часто Ви застосовуєте електронні засоби навчального характеру на уроках історії в одному класі?”, респонденти вказали на те, що найчастіше педагогічні програмні засоби застосовуються на 1–2-х уроках на чверть (рис. 1). Кількість респондентів, що відповіли “Ніколи”, складає 34 %, що свідчить про

низький відсоток як забезпечення електронним засобами навчання для викладання історії, так і володіння комп'ютерними технологіями серед вчителів історії.

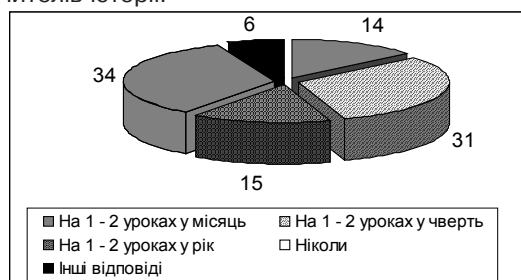


Рис. 1. Частота застосування електронних засобів на уроках історії в одному класі (%)

Для підготовки до уроку комп'ютер використовують 87% учителів. Але можна сказати, що використання комп'ютера здійснюється різнобічно. Найчастіше комп'ютер використовується вчителями історії з метою підготовки дидактичних матеріалів та написання конспектів уроку (рис. 2).

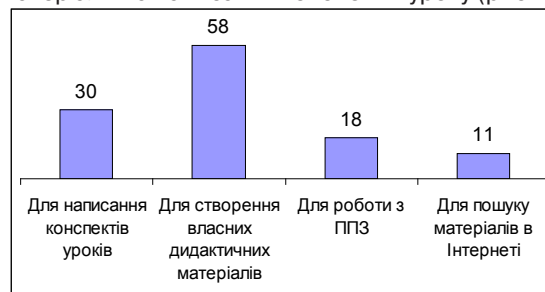


Рис. 2. Застосування комп'ютера при підготовці до уроків (вказана кількість відповідей)

Лише 38% учителів мають педагогічні програмні засоби з історії для учнів старших класів. Це електронні підручники з історії України та всесвітньої історії для 11-х класів видавництва “Дієз-продукт” та електронні атласи для 10-х класів видавництва “ІПТ”.

96% опитаних стверджують про вищу ефективність уроку історії із застосуванням мультимедійних засобів. Це свідчить про позитивне ставлення до комп'ютерних технологій, які, на думку вчителів, опосередковано впливають на ефективність викладання історії. Відсутність власного досвіду застосування електронних засобів навчання не є на заваді таких висновків. Система методоб'єднань учителів, проведення семінарів із застосуванням ІКТ робить прогнозованим такий відсоток відповідей.

З програмою створення презентацій PowerPoint знайомі 45% учителів. Ознайомлення з цією програмою у значній більшості опитаних відбулось у процесі її демонстрації на різноманітних заходах із методичної роботи, під час відвідування уроків, на яких були використані мультимедійні презентації.

С.І.Нетьюсов вказує на те, що відсоток учителів, що володіють програмою Microsoft PowerPoint, становить, за його дослідженням, 38% [3, с. 92]. Наше дослідження показало, що відсоток володіння (виготовлення презентацій,

користування готовими презентаціями) значно менший і становить 29%.

На запитання "Чи виготовляли Ви самостійно презентації PowerPoint при підготовці до уроків історії з подальшим їх використанням?" ствердною відповідь дали лише 8% респондентів. А на запитання "Чи користувалися Ви готовими презентаціями PowerPoint на уроках?" ствердно відповіли 21%. Таке зростання можна пояснити тим, що виготовлення презентацій займає багато часу і є складною справою для вчителя історії, який самостійно опановує комп'ютерні програми.

Підтвердженням цієї думки є відповідь на наступне запитання "Що заважає вам використовувати мультимедійну презентацію на уроках історії?" (рис. 3). Найбільший відсоток відповідей (50%) вказував на відсутність необхідних знань як із точки зору знань самої програми, так і з методики організації роботи з нею. 30% відповідей свідчить про значні витрати часу.

Жоден учитель не вказав на небажання навчитись створювати презентації. Це свідчить про потенційні можливості використання цієї програми вчителями історії.

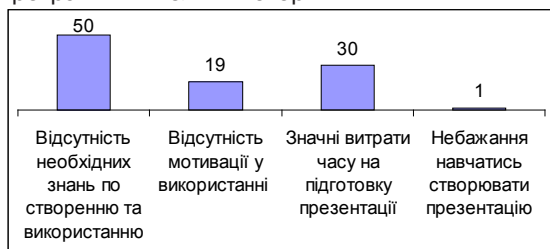


Рис. 3. Причини, що стоять на заваді використання мультимедійної презентації

на уроках історії

При відповіді на запитання "На якому з типів уроку, на Вашу думку, краще використовувати мультимедійну презентацію?" ми прагнули встановити рейтинг типів уроків, на яких можливе ефективно застосування презентацій (рис. 4). Типологія уроків історії була здійснена за В. Мисаном [4, с. 4]. За даними анкетування, урок вивчення нового матеріалу, формування вмінь та навичок є найбільш придатним для застосування презентації. 45,5% відповідей учителів вказують саме на це. На другому місці – урок узагальнення та систематизації знань, вмінь і навичок – 29,2%. Ці типи уроків, в першу чергу, на думку вчителів, мають можливості візуалізації матеріалу уроку. Крім того, форми і прийоми, що вчитель історії може використати на цих уроках, також відповідають можливостям презентації.



Рис. 4. Типи уроків із застосуванням мультимедійної презентації (кількість відповідей)

Висновки. Анкетування засвідчує значний

потенціал презентації у викладанні історії. Водночас цей потенціал повністю не використовується через суб'єктивні та об'єктивні фактори. Відсутність готових презентацій, методичних посібників щодо їх застосування на уроках історії, електронних посібників із матеріалами для самостійного виготовлення презентацій не сприяють активному застосуванню мультимедійних презентацій на уроках історії. Ми пропонуємо активізувати роботу зі створення готових до використання мультимедійних презентацій та розміщення їх у мережі Інтернет на освітніх сайтах, одночасно вдосконалюючи навички вчителів з використання програми PowerPoint, що дозволить підняти викладання історії в школі на якісний рівень.

Література

1. Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів [Електронний ресурс] / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2007. – № 1 (2). – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/emg.html>
2. Драхлер А. К вопросу о презентациях [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=35313&d_no=35316&ext=Attachment.aspx?Id=9007. – Заголовок з екрану.
3. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Нетьосов Сергій Іванович. – К., 2009. – 200 с.
4. Мисан В. До проблеми характеристики сучасного уроку історії // Доба. — 2006. — № 1. — С. 1–8.
5. Мокрогуз О. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні історії / О. П. Мокрогуз // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету : [зб. наук. праць]. – Миколаїв : МДУ, 2009. Вип. 24 : Педагогічні науки / [за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. — Миколаїв : МДУ, 2009.

УДК 371.134:80

Сутність та структура професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів

Стовбчата Т.О.

Стаття присвячена питанню сутності поняття професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів, з'ясовані та охарактеризовані її структурні елементи.

Ключові слова: професійна іншомовна компетентність майбутніх філологів, міжкультурна комунікація, мотивація.

Статья посвящена вопросу сущности понятия профессиональной иноязычной компетентности будущих филологов, раскрыты и охарактеризованы её структурные элементы.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетентность будущих филологов, межкультурная коммуникация, мотивация.

The article is devoted to the question of the essence of the notion professional foreign language competence of prospective philologists. Its structural elements are revealed and analyzed.

Key words: philologist's professional competence, cross-cultural communication, motivation.

Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими

виданнями. Закон України “Про вищу освіту” трактує якість вищої освіти як “сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” (стаття 1) [1]. Особливої уваги заслуговує так звана “концепція компетентності” як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає у тому, що “...система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність” [7, с. 57]. Серед найважливіших характеристик фахівця XXI століття визначають володіння інформаційними комп'ютерними технологіями, уміння застосовувати їх у своїй професійній діяльності, здатність ефективно використовувати ресурси глобального інформаційного простору [6]. Володіння іноземною мовою в наш час стає також невід'ємним компонентом професійної компетентності фахівців будь-якого профілю. Поняття компетентності розглядається як завдання освіти, спрямоване на забезпечення майбутнього фахівця можливістю самореалізації в суспільстві. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними

потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження. Отже, ключові компетентності мають стати основою оцінювання навчальних досягнень вищої школи України. А спілкування іноземною мовою представлено як одна з восьми найважливіших компетентностей, що визначені робочою групою, до якої увійшли науковці з 31 країни світу, розробники освітньої політики, представники бізнесу і громадськості [9]. Отже, формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки.

Мета цієї статті полягає у виявленні сутності поняття професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів та визначенні її структурних компонентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що існують різні категорії: “компетентність” та “компетенція”, іноді вони ототожнюються, проте обидва поняття мають безпосереднє відношення до професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, відповідно, потребують певного уточнення. Враховуючи погляди різних науковців (Н.М.Бібік, О.В.Овчарук, М.А.Чошанов, Н.Є.Мойсеюк, В.Бондар, В.О.Калінін) на трактування цих понять, ми дійшли висновку,

що "компетентність" є більш широким поняттям порівняно з "компетенцією", яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, вміннями та навичками, отриманими особистим шляхом освіти та досвіду практичної діяльності, що дозволяють їй демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку та здатність розв'язувати проблеми професійного характеру. Для компетентного фахівця, який не володіє необхідними для його професії компетенціями, неможлива їх повна реалізація в соціально значущих аспектах. Відповідно компетентність студента є основним якісним показником освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а її досягнення відбувається через здобуття ним необхідних компетенцій, які складають освітню мету професійної підготовки спеціаліста [2; 6].

Адекватне уявлення студента про майбутню професію впливає на його ставлення до навчання. Чим більше він знає про професію, тим більш позитивним є його ставлення до навчання. Проблема професіоналізму, професійної компетентності має зв'язок із так званим соціально-психологічним феноменом – конкурентоздатністю спеціаліста. Знання сьогодні є єдиним джерелом стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції. Професіоналізація навчання взагалі та іншомовної підготовки зокрема головною метою висуває підготовку фахівця, здатного використовувати іноземну мову як інструмент його професійної діяльності і професійного пізнання. Програма з англійської мови для професійного спілкування, враховуючи сучасні досягнення у галузі лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики та методики викладання іноземних мов, а також загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо рівнів володіння мовою, компетенцій користувача, можливих контекстів користування мовою, процедур складання програм і контролю результатів навчання, пропонує розглядати професійну іншомовну компетенцію як формування у студентів різних спеціальностей здатності навчатися, їх предметних знань та попереднього досвіду, яке здійснюється у межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією для реальних академічних і професійних сфер і ситуацій [5; 7–8]. Таким чином, *під професійною іншомовною компетентністю майбутнього філолога розуміємо інтегративну здатність особистості студента-філолога, що характеризується глибокою обізнаністю в психолого-педагогічній і предметній галузях знань, колом професійних умінь і навичок, особистісному досвіді і освіченості спеціаліста, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності й професійного пізнання.*

Наукові результати. В результаті аналізу наукової літератури ми виявили, що категорія професійної компетентності є багатоконпонентною структурою. На думку О.І.Піскунова, до змісту професійної компетентності майбутнього спеціаліста входять два компонента: інваріантна

(ядро) та варіативна частини, а разом вони складають сукупність. До інваріантної частини, яка є обов'язковою, входять фундаментальні знання з філософських, психолого-педагогічних і методичних дисциплін, технологічні знання, професійно-педагогічні вміння. Варіативну частину складають власний профіль наукової підготовки студента, його особисті здібності та інтереси [4]. Є.М.Павлютенков у своєму дослідженні пропонує структуру професійної компетентності, до якої входять такі сфери: 1) потребнісно-мотиваційна, яка становить сукупність потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, тобто мотивів; 2) операційно-технічна, яка є сукупністю загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; 3) сфера самосвідомості, яка є усвідомленням та оцінкою людиною свого знання, поведінки, моральних якостей та інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, цілісної оцінки себе як мислячої істоти і діяча [3, с. 65].

В.О.Калінін, розглядаючи поняття професійної компетентності як багатоконпонентну структуру, виділяє п'ять компонентів: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний та рефлексивний [2, с. 10].

Ураховуючи підходи багатьох дослідників щодо структури поняття професійної компетентності, на нашу думку, до складу професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів входять такі компоненти: *мотиваційний, іншомовний комунікативний, рефлексивний та особистісний.* Охарактеризуємо більш детально кожний компонент.

1. *Мотиваційний компонент.* Цей компонент детермінує основну мету професійної підготовки майбутнього філолога, його потреби, інтереси, стійкі мотиви, визначає спрямованість цього процесу.

2. *Іншомовний комунікативний компонент.* До складу цього компонента входять такі поняття, як обізнаність, оволодіння знаннями, досвідом. Саме вони становлять систему знань, набутих під час навчання у вищій школі. Оволодіння студентом програмним та додатковим матеріалом з іноземної мови підвищує його ерудицію, інформованість, сприяє його становленню як компетентного спеціаліста, професіонала у своїй справі. Зміст іншомовного комунікативного компонента складають такі компетенції:

· *мовна компетенція*, яка означає удосконалення знань з лексики, граматики, семантики та фонології;

· *мовленнєва компетенція*, яка передбачає удосконалення умінь та навичок говоріння, аудіювання, письма та читання. Мовленнєва компетенція, на наш погляд, передбачає оволодіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим і жанровим розмаїттям, формами мовлення (усним та писемним);

· *соціокультурна компетенція* є тією складовою частиною іншомовного комунікативного компонента, без якої іншомовне спілкування не здійсниться або буде неефективним. До складу соціокультурної компетенції входять: країнознавча

компетенція (знання історії, географії, економіки, державного устрою культури країни, мова якої вивчається) та лінгвокраїнознавча компетенція (знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в конкретних ситуаціях спілкування);

· *інтеркультурна компетенція*, що означає комплекс умінь, які дозволяють орієнтуватися і відповідно поводити себе в ситуаціях, у яких беруть участь представники різних культур [8, с. 53].

3. *Рефлексивний компонент*. Рефлексивність – аналіз власної діяльності у напрямку усвідомлення своїх професійних дій, що дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності. Реалізація цього компонента відбувається в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміки особистого зростання: сформованість таких важливих професійних якостей, як креативність, ініціативність, комунікативна відкритість, готовність до співпраці, співтворчості, толерантність, схильність до самоаналізу,

здатність до імпровізації, творчого уявлення, передбачення.

4. *Особистісний компонент* включає особистісну характеристику професійних, загальнолюдських якостей і здібностей фахівця. Професіоналізм людини залежить від її особистісних якостей та здібностей, які детермінують її індивідуальний стиль роботи, характер стосунків з колегами, партнерами. Це питання набуває актуальності в умовах жорсткої конкуренції спеціалістів на ринку праці. Український спеціаліст має бути конкурентоспроможним, має вміти “виживати” і адаптуватися в глобальному суспільстві, вміти застосовувати свої знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності та вміти створити свій індивідуальний стиль, розробити так звані “імідж”, який відрізнятиме його від своїх колег у професійному середовищі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Професійна іншомовна компетентність майбутнього філолога – багатокомпонентна структура, до складу якої входять чотири

компоненти: мотиваційний, іншомовний комунікативний, рефлексивний і особистісний. Фундаментальні знання, навички та вміння майбутнього фахівця формуються під час навчання у вищому навчальному закладі і набувають подальшого вдосконалення упродовж усієї професійної діяльності. Відтак процес формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності вимагає вибору прогресивних технологій, які б змогли забезпечити ефективність перебігу цього процесу і високий кінцевий результат.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. — 2002. — 26 лютого. — № 17. — С. 1—8.
2. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. О. Калінін ; Житомирський державний ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2005. — 20 с.
3. Павлютенков Е. М. Профессиональная ориентация учащихся / Е. М. Павлютенков. — К. : Рад. школа, 1983. — 152 с. — С. 65
4. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособ. для студентов пед. институтов] / А. И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1981. — 528 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів : Г. Є Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с. — С. 7—8.
6. Солодкий В. О. Сучасні освітні технології як чинник забезпечення життєвого успіху молоді в умовах глобалізації // Технології навчання : [науково-методичний збірник] / Національний університет водного господарства та природокористування. — Рівне, 2004. — С. 124—129.
7. Титаренко І. Компетентність – вимога сучасності / І. Титаренко // Світло : [науково-метод. інф. пізн.-освітн. часопис]. — 1996. — № 1. — С. 57.
8. Якушина Л. Б. К вопросу об интеркультурном подходе в обучении иностранным языкам / Л. Б. Якушина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. — Орел, 1999.

УДК 37.018.7

Методика поліпшення ефективності літньої навчальної практики профільних суспільно-гуманітарних класів

Нікітіна І.П

Автор визначає методику поліпшення ефективності під час літньої навчальної практики у профільних суспільно-гуманітарних класах загальноосвітньої школи. Головну увагу приділено методиці поліпшення ефективності екскурсійної роботи.

Ключові слова: літня навчальна практика, літня школа, екскурсія, методика.

Автор представляет методику совершенствования эффективности учебно-воспитательного процесса во время летней учебной практики в профильных общественно-гуманитарных классах общеобразовательной школы. Главное внимание уделено повышению эффективности экскурсионной работы.

Ключевые слова: летняя учебная практика, летняя школа, экскурсия, методика.

The author defines the method of improving performance during the summer academic practices in special social and humanities classes. The main attention is paid to methods of improving the efficiency of the excursion.

Key words: summer learning experience, summer school, tour, methods.

Актуальність проведення літньої навчальної практики зі становленням профільної освіти в школах України не викликає сумніву, адже вона розкриває учням зв'язок рідного села, міста з великою Батьківщиною; допомагає застосовувати отримані на уроках вміння та навички на практиці. Сьогодні у профільних класах великого значення набуває літня навчальна практика, під час якої необхідно проведення екскурсій. Ще у 90-х роках ХХ ст. у Державному комітеті СРСР з народної освіти з'явилися рекомендації "Про проведення комплексних навчально-тематичних екскурсій". У цьому документі говорилося про дозвіл проведення комплексних 1–7-денних навчально-тематичних екскурсій. На той час вже було бажано використовувати можливості комп'ютерних класів навчальних закладів. Організаторами цієї діяльності повинні стати станції юних туристів та інші навчально-виховні заклади народної освіти. Оплата за проведення передбачалася за рахунок бюджетних та спеціальних коштів [6, с. 36].

Особливе місце в історіографії цього питання посідають роботи з теорії особистісно орієнтованого навчання щодо побудови особистісно значущих проблемних ситуацій С.І.Подмазіна [7], В.В.Серікова [9] та ін., продуктивного навчання Калмиков З.І. [4], Є.Н.Кабанової-Меллер [3],

реалізації компетентнісного підходу в освіті [8]. Однак у наш час поза увагою дослідників залишилося питання методичного забезпечення екскурсій під час літньої навчальної практики.

Мета даного дослідження: показати безперервність навчання та виховання завдяки літній навчальній практиці, необхідним елементом якої є індивідуалізація навчального та виховного процесів.

Зазначимо, що у сучасній Україні гостро стало питання профільної освіти. Особлива увага приділена проведенню літньої навчальної практики та екскурсій. Це дає змогу поглибити знання з профільних предметів, які вони отримали під час навчального року. Згідно з листом МОН України №1/9–97 "Про порядок проведення екскурсій і навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів" від 07.03.2001 р. у середніх школах проводяться навчальні екскурсії та навчальна практика з базових дисциплін, які запроваджуються з метою реалізації завдань загальної середньої освіти щодо посилення практичної спрямованості навчально-виховного процесу, професійно орієнтаційної роботи з учнями, підготовки їх до активної трудової діяльності, залучення до суспільно корисної праці [1, с. 496–497].

Навчальну практику учнів 5–8-х класів та 10-х класів рекомендовано проводити у літній період з 21 травня до 12 червня протягом 10 днів у 5–6-х

класах по 3 години щодня, 7–8-х класах – по 4 години, у 10–х класах – по 5 годин. Вищезгаданий лист МОН України містить список рекомендованих заходів, але в той же час дозволяє начальним закладам змінювати й доповнювати його.

Навчальна практика дає можливість відійти від класно-урочної форми навчання, використовувати індивідуальні та колективні (у тому числі групові) методи навчання, розробляти краєзнавчі напрями початкової діяльності учнів. Під час практики вчитель може більш ефективно, ніж в основний навчальний час, проводити спостереження, дослідити, дискусувати, екскурсії, може приділити увагу виготовленню наочних посібників, карт, стендів, стіннівок. Практика надає можливість апробувати нові педагогічні технології, провести педагогічні експерименти, використати цікаві форми навчання для підвищення внутрішньої мотивації учнів у процесі вивчення історії. Під час практики доцільним є виростання особистісно орієнтованих методів і форм навчання, а для цього необхідно враховувати інтереси дітей, надавати їм свободу вибору та зміни діяльності, створювати стосунки співпраці між учасниками педагогічного процесу, надавати додаткові можливості для самовираження, самоствердження, самовизначення та самореалізації; здійснювати індивідуальний підхід до учнів, добираючи таку діяльність, у якій школяр може проявити себе й розкрити свої здібності; розвинути впевненість школяра в собі [2, 3].

Для проведення навчальної практики залучаються педагогічні працівники в межах їх річної тарифікації з урахуванням навчальних програм та характеру практики. Заняття обліковуються в класних журналах. Навчальна праця учня оцінюється за загальними критеріями початкових досягнень і враховується при виведенні підсумкових річних оцінок. Під час практики учні мають змогу підвищити свої оцінки.

Навчальну практику можна проводити у вигляді літньої школи старшокласників. Це тимчасове об'єднання всіх суб'єктів навчально-виховного процесу майбутньої профільної школи. Створюється на добровільних засадах на базі закладу освіти (III ступеня). Літня школа – це школа самовизначення [9, с. 11]. Мета літньої школи – забезпечення мотиваційного середовища щодо усвідомленого вибору профільності навчання; формування культури, самостійності старшокласників; спільне між учнями, вчителями та батьками обговорення системи роботи в літній школі; формування позитивного іміджу школи; написання науково-дослідницьких робіт; створення та захист індивідуальних та спільних проектів; поглиблення знань з профільних предметів завдяки екскурсіям, історико-краєзнавчим походам та експедиціям; ознайомлення з азами майбутньої професії, завдяки проведенню музейної, архівної чи археологічної практики; індивідуальні заняття з обдарованими учнями.

Проведення початкової практики з історії сприятиме повнішій реалізації розвивального і виховного компонентів історичної освіти. Під час практичних занять є можливість ознайомлення

учнів з історичними пам'ятками рідного краю, залучення школярів до культурної спадщини загальнолюдського й національного значення. Такі заходи допоможуть учням відчувати власну належність до певної соціокультурної спільноти, осмислити історію рідного краю в контексті світової історії, сформувати активну життєву позицію, підвищити рівень національної й громадської самосвідомості.

Практична спрямованість занять ефективно сприятиме перетворенню теоретичних базових знань зі шкільного предмета в індивідуальні навички й особистісні переконання учнів [2; 3–4]. Під час навчально-виробничої практики учні можуть залучатися до різних видів суспільно корисної праці: самообслуговування, посиленої участі у благоустрої початкового закладу, реставрації книг, виготовлення наочних посібників, охорони пам'яток історії та культури, проведення екскурсій для молодших школярів тощо. При організації навчальної практики враховується зміст навчальних програм, профільність навчання.

Велику увагу під час літньої навчальної практики треба приділяти екскурсіям. Це один із найкращих шляхів пізнання рідного краю, одна з найважливіших позаурочних форм організації навчання, яка активізує інтерес і сприйняття учнів у засвоєнні матеріалу. Під час екскурсій відбувається цілеспрямоване вивчення реальної дійсності свого краю, учні одержують уявлення про історичні та культурні об'єкти, процеси та явища; порівнюють їх, виокремлюють ознаки, риси подібності та відмінності, встановлюють зв'язки між історичними об'єктами, виробляють уміння та навички, одержують нові знання. Вивчення своєї місцевості під час екскурсій сприяє вихованні патріотизму, любові до рідного краю, інтересу до практичної діяльності місцевого населення, формує знання, необхідні для майбутньої практичної діяльності.

Значення екскурсій полягає в реалізації краєзнавчого принципу у вивченні історії. Краєзнавство є одним із потужних способів залучення учнів до активної науково-пізнавальної та суспільно корисної діяльності. В основу шкільного краєзнавства покладено думку про те, що близьке є більш яким та зрозумілим, ніж далеке. Зміст краєзнавства полягає в докладному та всебічному вивченні своєї місцевості. Широко використовує краєзнавчий принцип, що зобов'язує вчителя добре знати рідний край і проводити активне дослідження своєї місцевості. Заняття краєзнавством істотно змінює стиль роботи вчителя, поглиблює його знання, підвищує педагогічну майстерність, відкриває можливість займатися науковою діяльністю та залучати до неї учнів. На це спрямовує і програма, в якій, зокрема, зазначається, що в результаті навчання історії учні повинні оцінювати, роль і місце свого краю в історичному минулому Батьківщини.

Навчальна екскурсія – це форма організації навчально-виховної роботи, що дає змогу організувати спостереження й вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, на виробництві, в закладах культури тощо. Її мета:

використання теоретичних знань на практиці, засвоєння опорних понять, випереджальне вивчення навчального матеріалу тощо, формування образних уявлень про практичний досвід, ознайомлення з фактами, суть яких розкривається на уроках.

Необхідно зазначити, що екскурсії в школі бувають: 1) навчальними (пов'язаними з вивченням програмного матеріалу); 2) позапрограмними. Звернемося до програмних екскурсій. Залежно від характеру об'єкта їх можна поділити на три види: за музейними експозиціями; за історичними та пам'ятними місцями; історико-виробничі.

За місцем у навчально-виховному процесі екскурсії поділяються на: вступні (на початку вивчення теми або розділу програмного матеріалу); проміжні (у процесі вивчення теми або розділу програмного матеріалу); заключні (наприкінці вивчення теми, розділу). Поділ екскурсій на чітко визначені групи на практиці має дещо умовний характер. Екскурсії, які поєднують ознаки декількох груп, називаються комплексними. Однак правильна класифікація має велике значення для діяльності спеціалістів з екскурсійної справи, оскільки чітка систематизація забезпечує умови для кращої організації, спеціалізації, вищої ефективності роботи. Плануючи екскурсію, вчитель повинен передбачити такі структурні елементи: вступне слово вчителя або вступну бесіду з учнями; самостійну роботу учнів; форму звіту учнів; перевірку виконання самостійної роботи; узагальнюючу бесіду.

Метою будь-якої екскурсії є збагачення екскурсантів певними враженнями (в основному, зоровими) за допомогою демонстрації заздалегідь відібраних об'єктів на місцевості. Тому велике значення для успіху екскурсії має не лише відбір, а й правильний показ екскурсійних об'єктів. Показ на екскурсії – це система цілеспрямованих дій екскурсовода й екскурсантів, яка передбачає не тільки наукове, але й ефектне здобуття зорової інформації з об'єкта. Ефектний показ вимагає

дотримання таких умов: правильний вибір точок показу, правильний вибір часу показу, можливість відволікти увагу екскурсантів від об'єктів, далеких від теми екскурсії, використання руху екскурсантів як методичного прийому при показі, певний рівень досвіду екскурсовода, володіння методикою підготовки й проведення екскурсій, готовність і бажання екскурсантів спостерігати й вивчати об'єкт.

Виділяють три рівні показу: попередній огляд (орієнтування екскурсантів у просторі), виділення об'єкта з сукупності інших, детальне спостереження об'єкта. Показ як найважливіший елемент екскурсії, її зорова основа має такі характерні риси: активність – показ передбачає цілеспрямоване спостереження об'єкта (вивчення, дослідження); це процес, що вимагає активних дій екскурсовода й екскурсантів; логічна послідовність – кожний наступний об'єкт є сходиною до розкриття теми, це визначає місце об'єкта серед інших, черговість показу; пануюче значення – без показу немає екскурсії, об'єкти є вирішальним доказом, зоровим аргументом висунутих екскурсоводом положень; визначальна роль – для більшості екскурсій показ випереджує, стимулює розповідь; сюжетність – у тематичних екскурсіях простежується чітка сюжетна лінія, яка поєднує елементи показу; парадоксальність – екскурсант у ході показу бачить більше того, що на даний момент знаходиться перед його очима, екскурсовод створює такі умови показу, щоб екскурсант побачив більше, ніж під час самостійного спостереження об'єкта.

Ефективність екскурсії значною мірою визначається вмінням екскурсовода показати об'єкт, використовуючи переваги наочності. Задача розповіді на екскурсії – доповнити прогалини зорового ряду, тобто коментувати, пояснювати побачене, а також реконструювати, відновлювати те, чого не може бачити екскурсант.

Будь-яка екскурсія побудована на сполученні двох головних елементів: показу екскурсійних об'єктів і розповіді про них. Співвідношення

показу і розповіді не є незмінними для всіх видів екскурсій, розповідь залежно від особливостей аудиторії, і тем екскурсії. Причини таких змін – це різний зміст екскурсій залежно від особливостей аудиторії, забезпеченості даної теми об'єктами, ступеня їх збереженості, складностей спостереження і розуміння.

Таким чином, використання екскурсій під час літньої навчальної практики дає великі можливості у профільних класах, але й потребує чіткої підготовки від учителя. Готуватися до проведення навчальних екскурсій необхідно ще на початку навчального року: спланувати теми, за якими треба провести екскурсії, підготувати необхідний матеріал заздалегідь, провести навчання екскурсоводів, які будуть допомагати під час всієї навчальної практики.

Дана розвідка лише окреслила окремі актуальні питання, пов'язані з методикою організації літньої навчальної практики у профільних класах загальноосвітніх шкіл. Подальшого дослідження потребують інші аспекти даної проблеми, зокрема методика організації наукової роботи учнів під час літньої навчальної практики.

Література

1. Довідник вчителя історії та правознавства / [автори-упорядники О. В. Галегова, І. П. Нікітіна]. — Х. : Ранок, 2006. — 596 с.
2. Історія : [методичні рекомендації щодо проведення початкової практики] / В. О. Єфімова, Н. І. Пономарьова. — ТОВ "РАНОК – НТ" ; ТОВ "АРТ – ЛТД" ; Вид. гр. "Основа", 2004. — 144 с.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Просвещение, 1968. — 240 с.
4. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М. : Педагогика, 1981.

УДК 378.14

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВНУТРІШНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-АГРАРНИКІВ

Толочко С.В.

У статті розкрито сутність поняття “умова”, зроблено аналіз організаційно-педагогічних внутрішніх умов формування методичної компетентності викладачів вищого аграрного навчального закладу.

Ключові слова: вищий аграрний навчальний заклад, викладач, методична компетентність, формування, організаційно-педагогічні умови.

В статье раскрыта сущность понятия “условие”, сделан анализ организационно-педагогических внутренних условий формирования методической компетентности преподавателей высшего аграрного учебного заведения.

Ключевые слова: высшее аграрное учебное заведение, преподаватель, методическая компетентность, формирование, организационно-педагогические условия.

The article elucidates the meaning of the notion “condition”, analyses methodical-pedagogical internal conditions of forming methodical competence of teachers of agrarian higher educational establishments.

Key words: Agrarian Higher Educational Establishments, lecturer, methodical

Праця викладача вищого аграрного навчального закладу – це висококваліфікована розумова діяльність щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації галузей агропромислового комплексу, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції.

Методична компетентність як складова частина загальної професійної компетентності викладача-аграрника потребує створення умов, що сприяють її формуванню.

Тлумачний словник української мови поняття “умова” трактує так:

1. Необхідна, обов’язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь.

2. Обстановка, у якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється.

3. Домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось.

4. Вимоги, зобов’язання, пропозиції, висунуті в договорі відносно договірних сторін [8].

У філософських дослідженнях дається така дефініція слова “умова”: те, від чого залежить щось інше (зумовлюване), істотний компонент комплексу об’єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування даного явища.

Деякі науковці (А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков, Л.М.Журавська) під

педагогічними умовами розуміють: “По-перше, уявний результат дій учасників..., по-друге – існуючі чинники, що впливають на процес досягнення цих же цілей” [9] та поділяють їх на внутрішні (суб’єктивні: індивідуальні передумови для міри успішності професійної діяльності – мотиви, рівень знань, уміння) й зовнішні (об’єктивні: організація професійного середовища та взаємодії) [7].

Як зазначає Т.Д.Іщенко, педагогічна умова – це така обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості і т.ін. і забезпечується відповідними факторами; завдяки реалізації педагогічних умов ефективність організації фахового навчання переходить із можливості у дійсність; забезпечення педагогічних умов проходить за певними шляхами [4].

Виходячи із даного тлумачення, поняття “педагогічна умова” ми розуміємо як:

– середовище, обставини, у яких забезпечується ефективність організації навчальної діяльності;

– обов’язкове виконання, використання викладачем певних педагогічних способів, засобів для створення певного середовища, обстановки, у яких можлива організація відповідних видів діяльності, зокрема науково-методичної, навчаль-

ної діяльності.

Педагогіка вищої школи педагогічними умовами вважає сукупність заходів (способів, засобів), які забезпечують досягнення студентами та викладачами певного рівня діяльності. До педагогічних відносимо ті умови, які свідомо створюються в навчальному процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне формування та перебіг необхідного процесу (діяльності). Чим краще підготовлені та реалізовані умови, тим на більш вагомій результаті можна очікувати, тим вірогідніше виникнення успішної професійної діяльності викладача [5].

Спостереження над організацією навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах дають можливість виявити внутрішні й зовнішні умови формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних ВНЗ.

Мета роботи – висвітлити внутрішні організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Дослідження науковців та власний досвід дають підстави стверджувати, що на професійну діяльність викладача, зокрема його методичну компетентність, впливають властивості характеру, що формувалися в процесі його виховання, навчання, праці, громадської діяльності; соціальні й моральні якості: розвиток сили волі, пізнавальних процесів, наполегливості в досягненні мети. Не менш важливим є тип темпераменту, оскільки люди з яскраво вираженим типом холериків чи сангвініків здатні до постійного самовдосконалення шляхом творчих пошуків, розвитку пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє її зростанню. Задоволення інтересу до якогось виду діяльності, рівня знань викликає нові інтереси, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності.

Водночас не слід забувати, що провідним мотивом у виборі педагогічної професії має бути бажання працювати з молоддю. Справжній педагог повинен мати величезний талант любові до людини й безмежну закоханість у свою працю.

Не менш важливою особливістю поведінки викладача є здібності до емпатії, а саме: розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. У контексті міжособистісної взаємодії на рівні "педагог – студент" можна говорити про здібності викладача емоційно відгукуватися на проблеми іншої людини, тобто вміння відчувати себе на місці студента, побачити ситуацію його очима. Найчастіше у спілкуванні один з одним люди схильні, в першу чергу, сприймати сенс слів і факти. А от викладачеві необхідно насамперед чути інше – почуття [1]. Тому результативність діяльності педагога значною мірою буде залежати від його чуйності та емоційності, здатності розкрити внутрішній світ кожного студента, його самосвідомість, цільові орієнтири, цінності, духовні потреби, особисті програми життя і поведінки. Головне – почути стан співрозмовника, його настрій, і налаштувати себе

на сприйняття емоцій. Крім того, треба зуміти дати знати студентів, що його чують, бачать, розуміють. Основним результатом спілкування на основі емпатії є розуміння, яке включає в себе здатність прогнозувати логіку дій і поведінку, здатність прийняти повідомлення, виділяючи в ньому основні аргументи й чинники.

І.А.Зимня [2] вважає, що стиль педагогічної діяльності – це взаємодія трьох факторів: а) індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності – викладача, які включають індивідуально-типологічні, особистісні особливості поведінки; б) особливостей самої діяльності; в) особливостей студентів.

Отже, особистість педагога – одне з головних понять педагогічної науки, тому що тільки особистість може виховати іншу особистість, що і є основним завданням освіти в Україні.

Безперечно, поряд із психічним важливу роль у формуванні професійної, а разом із тим і методичної компетентності відіграє і стан здоров'я педагога, його фізична спроможність виконувати ті чи інші види професійної діяльності.

Отже, професійна діяльність викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, як і педагогів інших ВНЗ України, має свою специфіку, яка полягає, головним чином, у наступному:

1. У сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них найважливішими є організаторські здібності.

2. У своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь.

3. У своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні.

4. У специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці і сукупність засобів та структури діяльності).

Однією з найсуттєвіших умов формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, на нашу думку, є сукупність знань, умінь і навичок з певної дисципліни та методики її викладання, котрі й визначають результативність професійної праці. Знання предмета для педагога – це показник основного впливу на студентів, без володіння яким педагогічна діяльність узагалі не зможе відбутися.

Спираючись на дослідження Н.Кузьмінної, І.Багаєвої, С.Вітвицької та власний досвід, доходимо висновку, що важливими особливостями професіоналізму знань є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки в процесі викладання певного закону, тенденції; використовувати міжпредметні зв'язки та поєднувати навчання з життям;

- особистісна забарвленість, тобто знання, "пропущені" через власну позицію; новизна наукової інформації, уміння викладача йти в ногу

з часом;

- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному, практичному).

Є.Огарьов [6], аналізуючи визначення поняття “професійна компетентність”, називає серед умов її розвитку, крім знань у галузі певної дисципліни, рівень здібності давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей. Автор розуміє під компетентністю стійку здібність до діяльності зі знанням справи, яка, у свою чергу, можлива за реалізації таких умов:

- глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і проблем;
- знання досвіду, який є в даній галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями;
- уміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Тож одним із показників якості роботи викладача має бути відсоток студентів, які успішно засвоїли навчальний курс, мотивація їхньої навчальної діяльності і рівень об'єктивності в оцінці навчальних досягнень студентів.

Надзвичайно важливим для процесу постійного формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін є відчуття позитивних наслідків роботи педагога, професійна самосвідомість, самовизнання та самосхвалення його досягнень, адекватність самооцінки, самоконтроль, готовність до самоосвіти, намагання оновити свої знання у сфері новинок науки, техніки, освітніх технологій і бажання їх випробувати у власній навчальній діяльності, переживання ситуації успіху. Потреба професійного зростання, самовдосконалення така ж необхідна для педагога, як і вже наявний у нього рівень знань, умінь і навичок, адже в умовах швидких темпів розвитку й “старіння” наукової інформації принцип “навчання впродовж життя” для нього надзвичайно актуальний.

Такий компонент професіоналізму, як самовдосконалення, передбачає:

- по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег і на цій основі реконструювання навчально-виховної інформації і організації власних пошуків);
- по-друге, через самовиховання – особистісне самовдосконалення (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки).

Самоосвіта – фундамент професійного зростання викладача як спеціаліста, формування в нього соціально цінних і професійно значущих якостей.

Специфічними для викладачів спеціальних

дисциплін вищих аграрних навчальних закладів є й умови, пов'язані з постійною модернізацією техніки, сучасним механізованим, автоматизованим, комп'ютеризованим виробництвом, виникненням нових технологій виробництва в АПК. На жаль, не всі аграрні ВНЗ мають відповідно укомплектовану матеріально-технічну базу, яка сприяла б не тільки професійній адаптації майбутніх фахівців агропромислового комплексу, їхній підготовці до праці в реальних умовах, а й рівню формування професійної компетентності педагогів.

Викладачі спеціальних дисциплін, ознайомлені лише теоретично з новинками науки, техніки й технологій виробництва сільськогосподарської продукції, не можуть методично грамотно викласти даний матеріал студентам. Таке навчання буде схоластичним і безрезультативним. Це породить, безперечно, і невдоволення викладача від власної освітньої діяльності, принесе йому не відчуття задоволення від сумлінно виконаної роботи, а вини перед студентами, невдоволення та небажання працювати.

Осміслене ставлення інженера до своєї діяльності тісно пов'язане з важливою якістю його особистості – соціальною відповідальністю. Соціальна відповідальність є елементом професійно-моральної культури і слугує основою здійснення самоаналізу діяльності. В умовах науково-технічного прогресу змінюються оточуюче середовище, ритм життя, стиль життя, кругозір спеціаліста, вносяться зміни у систему інформації, що вже прямо чи опосередковано впливає на його життєві установки й соціально-моральну позицію.

Саме перед викладачами спеціальних дисциплін лежить завдання сформуванню позитивне ставлення майбутніх фахівців агропромислового комплексу до обраної професії, виховати в них пізнавальні та професійні потреби й мотиви, спрямувати їх на активне оволодіння майбутнім фахом, навчити вчитися в галузі професійної діяльності впродовж усього життя, що й визначає ступінь його відповідальності за наслідки професійної діяльності тих, кого він навчає.

Отже, праця викладача спеціальних дисциплін вищого аграрного навчального закладу – це свідомо, доцільна діяльність щодо навчання, виховання й розвитку студентів, у якій органічно поєднані спеціальні знання, уміння з певної дисципліни, ерудиція вченого, здібності й навички конструктора, майстерність техника, мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку та почуття відповідальності. Професіоналізм знань, спілкування, самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога.

Дослідження проблем внутрішніх умов формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних ВНЗ дало нам змогу виділити основні з них.

По-перше, це психічні та фізичні якості особистості викладача, до яких можна віднести рівень сформованості пізнавальних інтересів, педагогічних здібностей, здібності до емпатії,

почуття, властивості характеру, тип темпераменту, самоорганізацію, стан здоров'я.

По-друге, це здатність викладача до професійної діяльності, а саме: рівень знань, умінь і навичок із певної дисципліни та методики її викладання, досвід, професійна самосвідомість, творча самостійність, володіння уміннями аналізу, діагностики, планування, адекватна самооцінка, рівень інтелекту, потреба в самоосвіті, дидактичні організаційно-аналітичні здібності, темп і ритм роботи.

По-третє, мотивація викладача до підвищення методичної компетентності: спрямованість на

професійно-педагогічну та науково-методичну діяльність, потреба професійного зростання, творчий підхід до аналізу педагогічних ситуацій, вибір оптимального рішення задачі на основі діагностування особливостей конкретних умов навчання, мотив досягнення (зацікавленість у новинках науки, техніки, бажання освоїти їх і використати в навчальному процесі), переживання успіху, самоменеджмент.

По-четверте, соціальна й персональна відповідальність викладача за рівень знань студентів зі спеціальних дисциплін, їхніх умінь і навичок майбутньої професії в умовах постійної

модернізації техніки й виникнення нових технологій сучасного виробництва в АПК.

По-п'яте, усвідомлення викладачем своєї ролі як помічника, посередника, координатора й консультанта в спрямуванні студентів на активне оволодіння майбутнім фахом (навчити вчитися).

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вивченням зовнішніх умов формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, які забезпечили б високий рівень їхньої професійної діяльності, міцне засвоєння фахових знань, практичних професійних умінь і навичок студентів-аграрників.

Література

1. Житник Б. О. Актуалізація особистісно-орієнтованого навчання: Методологічний аспект / Б. О. Житник. — Харків : Торсінг, 2001. — 70 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2000. — 480 с.
3. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
4. Іщенко Т. Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти. — К. : Аграрна освіта, 2000. — 242 с.
5. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Б. Коновалова. — Х., 2005. — 230 с.
6. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. — СПб. : РАО ИОВ, 1995. — С. 10—23.

УДК 379.835:371.383

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ

Шевчук М.О.

У статті аналізуються особливості застосування технології проектів у виховній діяльності літніх оздоровчих таборів. Автор розкриває значення використання методу проектів для творчого розвитку особистості дитини в умовах особистісно орієнтованої парадигми виховання та розглядає структуру підготовки та реалізації художньо-творчого проекту.

Ключові слова: технологія проекту, проектувальна діяльність, творчий розвиток, творчий проект, структура технології проекту.

В статье анализируются особенности использования технологии проекта в воспитательной деятельности летних оздоровительных лагерей. Автор раскрывает значение работы по методу проекта для творческого развития ребенка в условиях личностно-ориентированной парадигмы воспитания и рассматривает структуру подготовки и реализации художественно-творческого проекта.

Ключевые слова: технология проекта, проектная деятельность, творческое развитие, творческий проект, структура технологии проекта

The article is devoted to the peculiarities of the Project technology application in the educational work at summer recreation camps. The author reveals the significance of the work by the Project method for development of creative abilities of children by personality oriented paradigm of education and considers the structure of preparation and implementation of an artistic creative project.

Key words: project technology, project activity, creative development,

В умовах особистісно орієнтованої парадигми на перший план виступає випереджаючий розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка планує, проектує й організовує своє життя і доцільно перетворює навколишній світ. Бо що може бути кращим для становлення особистості, ніж відчуття успіху й власної значущості від результатів своєї праці. "Уміння проектувати у великому й малому, вибрати найбільш оптимальні, у той же час конкурентоспроможні варіанти розвитку. Цьому й навчає метод проектів" (В.Жарковська, В.Симоненко).

У сучасних умовах модернізації виховної системи та розвитку суспільства складається нове уявлення про культуру, яке пов'язане з феноменом проектної культури. Сьогодні проектність – це один із вимірів рівня культури народу, що робить знання і застосування методу проектів надзвичайно актуальним.

Метод проектів був відомий ще у 20-і роки ХХ ст. у США. У ньому містилися ідеї формування особистості дитини на активній основі, через доцільну діяльність у співвідношенні з його інтересами. Ще починаючи з доби Відродження, в системі розвитку методів навчання чітко виділялася тенденція до активізації навчання, узгодження його з потребами життя та особливостями дитячої

вдачі. На основі концепції прагматизму "навчання через діяльність" американського педагога Дж.Дьюї його послідовник В.Килпатрик розробив "проектну систему навчання" з головною ідеєю "все з життя, все для життя".

Використання методу проектів у навчально-виховному процесі не є новим для українських шкіл. Він був поширений у 20-х роках минулого століття. Подальший розвиток цього методу пов'язується з іменами таких педагогів, як В.М.Шульгін, А.Ф.Петрович, Л.Міловидів, М.В.Крупеніна, В.В.Ігнат'єв тощо.

Але на початку 30-х років цей метод був засуджений як буржуазне перекручення і відкинутий.

Останнім часом у зв'язку зі становленням парадигми особистісно зорієнтованої освіти метод проектів переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості дитини як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків.

Набув актуальності сьогодні цей метод і у виховній роботі. Формування культури життєдіяльності як головне завдання особистісно

орієнтованої освіти передбачає формування особистості дитини, яка успішно буде своє життя, вміє прогнозувати результати власної діяльності, планує власне самовдосконалення і прагне досягати кращих результатів у діяльності і спілкуванні.

Сучасне суспільство потребує сьогодні конкурентоспроможної особистості, котра вміє розробляти свої життєві завдання, застосовувати набуті знання для реалізації життєвих планів. І проектні технології дозволяють як раз знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення дитини до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються.

Отже, процеси теоретичного оновлення та практичного застосування методу проектів у виховній роботі – це нагальна проблема часу.

Проект (з лат.) – висунутий наперед, ніби погляд у майбутнє, уява бажаного результату, що потребує певних зусиль.

Метод проектів у виховній діяльності – це така організація роботи, за якої діти у процесі планування та виконання практичних завдань формують комплекс особистісних рис, умінь і навичок для подальшого успішного розв'язання життєвих проблем. Інакше кажучи, проект – це уявне визначення мети як бажаного результату майбутньої діяльності, методів, засобів та прийомів її досягнення з побудовою алгоритму реалізації. При цьому на першому плані залишаються інтереси дітей і мотиваційна основа виконання проекту.

Сутність проектної технології у виховній роботі передбачає системне та послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, які потребують:

- 1) наявності соціально значущої проблеми;
- 2) активізації пошукових зусиль учасників виховного процесу;
- 3) дослідження і розробки оптимальних шляхів вирішення проектів;
- 4) структурування змісту проекту;
- 5) алгоритмізації діяльності;
- 6) рольового змісту діяльності учасників проекту;
- 7) обов'язкового публічного захисту, творчого звіту;
- 8) теоретичної та практичної значущості результату;
- 9) самостійності дій;
- 10) аналізу підсумків упровадження.

Проектна технологія принципово відповідає за встановлення міцного зворотного зв'язку між теорією і практикою в процесі виховання особистості учня. Проектування зменшує інструктаж з боку дорослого і навчає самостійності у плануванні та діяльності.

Діяльність літніх оздоровчих таборів, робота яких спрямована на продовження виховання дітей у період літнього відпочинку, сприяє використанню проектних технологій, дає можливість творчо застосовувати знання здобуті під час навчання, самостійно конструювати шляхи вирішення проблем, орієнтуватися у просторі поставлених завдань і використовувати практичні вміння та

навички для реалізації поставленої мети.

Розглянемо деякі особливості роботи літніх оздоровчих таборів, що створюють умови застосування методу проектів у виховній діяльності.

Умови ЛОТ, що сприяють використанню методу проектів

1. Тимчасовість відпочинку потребує чіткого планування роботи, постановки конкретних завдань і вирішення посильних проблем.

2. Переважання колективної та групової діяльності стимулює прагнення об'єднати зусилля для досягнення спільного результату.

3. Відірваність від батьків активізує самостійність пошуку у вирішенні поставлених задач.

4. Активний характер відпочинку сприяє застосуванню сформованих умінь та навичок діяльності, а також формуванню нових прийомів під час реалізації поставлених цілей.

5. Спільний відпочинок передбачає публічність результату і гласність в обговоренні та аналізі підсумків діяльності та процесу втілення проекту в реальні обставини табірної життя.

6. Ефективність відпочинку залежить від зацікавленості та ініціативності дітей у роботі.

7. Високий рівень комунікації під час вирішення завдань проекту формує культуру спілкування, толерантність і тактовність, шанобливе ставлення до особистості.

8. Відмова від авторитаризму й тиску на дитину під час літнього відпочинку активізує творчість, що притаманна дитячому віку як вікова особливість.

9. Різноманітність сфер виховної діяльності формує пізнавальні інтереси дітей, стимулює прагнення відкривати нове.

10. Активізація пошукової діяльності дитини у процесі вирішення проектних завдань знімає стереотипність сприйняття, формує ініціативу, кмітливість та бажання самореалізуватися і досягти визнання в колективі.

Набуті в процесі реалізації проекту знання, вміння та навички не тільки набувають особливої міцності й свідомості, а й асоціативно пов'язані з отриманням задоволення, що стає стимулом до нового пошуку.

Пошук, у свою чергу, викликає нові асоціації, нові проекти.

Упроваджуючи проектні технології у виховний процес в табірних загонах, було створено банк проектів. До них увійшли:

- “Мій табір – мій дім”,
- “Здоровий спосіб життя і ми”,
- “Я люблю свою країну”,
- “Наше самоврядування”,
- “Збережемо природу”,
- “Розкрий свій талант” тощо.

Особливого значення у практиці роботи ЛОТ набувають художньо-творчі проекти, що найбільше відповідають завданням дозвілєвої діяльності дітей у літній період.

Дана категорія проектів не має детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковується кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяль-

ності, інтересам учасників процесу, які заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх подання (журнал, відеофільм, вечір, свято, газета, колаж).

Таким чином, у ході спільної діяльності готуються сценарій фільму, програма свята, макет журналу. У процесі роботи над проектом створюються умови, за яких учень може самостійно здобувати знання чи застосовувати набуті раніше, причому замість дій за зразком, в основному, виступають пошукові й дослідницькі дії. Основний акцент робиться на творчий розвиток особистості.

Дитина не тільки має засвоїти необхідні знання й уміння, а й навчитися шукати і знаходити об'єкти їх практичного застосування. Усе зазначене, у першу чергу, присутнє саме в роботі з творчим проектом.

Таким чином, мета творчих проектів – сприяти самостійному формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів, розвитку таких умінь, як ініціатива, співпраця, навичок роботи в колективі, логічного мислення, бачення проблем і прийняття рішень, одержання і використання інформації, самостійного навчання, планування, розвитку комунікативних навичок. Це ще раз підтверджує, що метод проектів орієнтований на творчу реалізацію особистості.

Розглянемо процес розв'язання проблеми на прикладі підготовки і реалізації художньо-творчого проекту "Розкрий свій талант".

Загонам пропонувалося підготувати проект конкурсної шоу-програми. Гнучко сформульована проблема передбачала широке поле вибору шляхів вирішення завдання з боку дітей.

У таборі було проведено конкурс-презентацію художньо-творчих проектів "Розкрий свій талант". Загонами представлено для обговорення проекти різноманітних конкурсних ігрових програм. Творчі групи загонів, у склад яких входили вожатий та 3–4 найбільш активних дітей загону, обґрунтували доцільність утілення такого проекту, матеріальну забезпеченість бази, відповідність потребам дітей певних вікових категорій, його актуальність для сучасних інтересів дітей.

Експертна група (старша вожата, організатор дозвіллевої роботи, діти старшого віку) проаналізували проекти, визначили їх позитивні аспекти та відібрали найбільш цікаві для їх реалізації в умовах табору. Інші проекти розроблялись у загонах і були організовані як загонні творчі проекти.

Розробка і реалізація проекту проходила в декілька етапів.

I ЕТАП – ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПІДГОТОВЧИЙ – характеризується вмотивованим, зацікавленим ставленням дітей до вирішення проблеми. Важливо й те, що проблема повинна відповідати віковим особливостям і потребам дітей. В умовах літнього відпочинку вирішення задачі передбачало застосування ігрових і творчих видів діяльності.

Спочатку діти збирали банк пропозицій стосовно того, якими формами, методами й засобами можна вирішити завдання.

Під час обговорення діти пропонували різноманітні варіанти вирішення поставленої задачі. Вожатий створював дітям ситуацію вибору і брав

участь у роботі на партнерських засадах у ролі друга, радника, консультанта. Широкий вибір варіантів розв'язання проблеми, який спирався на шкільний досвід дітей, сприяв активізації та зацікавленості, створював позитивне емоційне тло, викликав азарт і захоплення у визначенні шляхів вирішення поставленого завдання.

У результаті діяльності було створено **Кораблик ідей**, що передбачав відповіді на запитання "Як вирішити проблему?" Визначені напрями розв'язання завдання враховували реальні можливості табору, вікові особливості дітей і ступінь їх зацікавленості ідеєю проекту.

До визначених напрямів реалізації проекту відносилися:

- 1) розробка сценарію ігрової шоу програми;
- 2) розподіл ролей та обов'язків у підготовці та реалізації проекту;
- 3) добір музичного матеріалу;
- 4) створення варіантів художнього оформлення проекту;
- 5) робота над костюмами учасників проекту;
- 6) добір художніх номерів та репетиції з їх підготовки;
- 7) складання конкурсної програми;
- 8) технічне та матеріальне забезпечення проекту відповідно до реальних можливостей;
- 9) розробка картотеки ігор різнобічної спрямованості (інтелектуальні, рухливі, із залом тощо).

Варіанти виконання проекту супроводжувалися замальовками, схемами, таблицями, що відображають особливості різноманітних шляхів вирішення проблеми.

II ЕТАП – ТЕХНОЛОГІЧНИЙ – характеризувався використанням оптимальних технологій для здійснення планів. Вожатий на даному етапі активно стимулював самостійну творчу діяльність дітей, надавав реальну допомогу як консультант і наставник, заохочував дітей до відповідального ставлення у роботі до виконання своїх обов'язків, координував діяльність різних груп з підготовки програми.

Адміністрація табору активно сприяла вирішенню поставлених завдань чим стимулювала дітей і активізувала їх діяльність.

III ЕТАП – РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ – характеризувався отриманням конкретного результату. Творчі зусилля дітей реалізувалися у своєрідному творчому звіті. Конкурсна шоу-програма проходила у визначений час за участю всіх дітей табору. Даний етап безпосередньо поєднаний із наступним – рефлексивно-оціночним, тому що вже на цьому етапі присутнє загальне визнання успішності роботи з боку аудиторії, зворотня реакція дорослих і дітей на результат діяльності, розділення радощів розкриття творчих здібностей.

IV ЕТАП – РЕФЛЕКСИВНИЙ – характеризувався аналізом успішності виконання проекту й ефективності розв'язання проблеми. Даний етап важливий не тільки підбиттям певних підсумків роботи, але й побудовою наступних планів з формування та розвитку проектних умінь дітей.

Аналіз проводився за різними аспектами:

- ступінь самостійності у вирішенні поставлених завдань;

- рівень комунікативності у спільній діяльності;
- відповідальність за доручену справу;
- практичне використання попереднього досвіду;
- рівень сформованості певних знань, умінь та навичок;
- оригінальність та ініціативність в роботі;
- активність участі у вирішенні проблеми;
- творчий підхід до розв'язання завдання.

Із боку вожатого заохочувалися самоаналіз дітей, розгляд їх власного бачення процесу і результату розв'язання проблеми, акцентувалися відчуття колективізму, радощів, успіху, спільності пошуків, наголошувалося на внесках та зусиллях учасників проекту.

Формування самооцінки навчає дитину аналізувати причини успіхів й невдач, що сприяє впевненості у майбутній діяльності й отриманню адекватного витраченим зусиллям результату.

V ЕТАП – ПІСЛЯДІЯ – характеризувався фіксацією результату у творчо-художньому звіті (підготовка фороальбому “Наші таланти”, розробка презентації програми, добір відеоматеріалів для фільму “Творчість нашого загону”, випуск табірної газети “Зіркові новини”, підготовка репортажу “Як табір розкрив мої таланти” тощо).

Важливо відмітити, що на всіх етапах розробки, підготовки й реалізації проекту вожатий для дітей другом, радником, консультантом, експертом, товаришем, партнером, який стимулює і заохочує дітей до творчої діяльності, а не регламентує їх роботу, обмежує самостійність, нав'язує репродуктивний шлях повторення, гальмуючи ініціативність та активність у вирішенні проблеми.

Ураховуючи це, можна визначити функції вожатого (вихователя) у проектних технологіях:

- 1) мотиваційна;
- 2) консультативна;
- 3) стимуляційна;

- 4) координаційна;
- 5) рефлексивна;
- 6) контролююча;
- 7) оцінювальна;
- 8) експертна;
- 9) психологічна;
- 10) розвивальна;
- 11) виховна.

Отже, проектні технології дають дійсну можливість зробити дитину реальним суб'єктом пізнавально-виховного процесу, а не об'єктом педагогічного впливу, розкрити здібності, що закладені природою, здійснювати індивідуалізацію, диференціацію виховного процесу, забезпечують кожному усвідомлення власної значущості та необхідності в колективі. Під час реалізації творчого проекту розкриваються креативні здібності дітей, створюються умови для їх творчого розвитку, формуються мотивація та загальна культура дітей, самостійний погляд на події та явищі, виховується відповідальність за доручену справу. Працюючи над проектом, дитина вчиться коректувати власну діяльність залежно від обставин, не пасувати перед труднощами. Чим краще дитина навчиться планувати свою діяльність, тим упевніше вона буде почувати себе у мінливих обставинах життя, яке можна розглядати як чергування різних проектів.

Таким чином, використання проектних технологій у діяльності літніх оздоровчих таборів поєднує виховання з життям, з інтересами дітей, ставить особистість дитини в положення дорослої людини, для якої теоретичні знання стають засобом творчих пошуків, формує в дітях певні компетенції:

- комунікативну – вміння будувати ефективно спілкування;
- соціальну – вміння діяти у соціумі з урахуванням позицій інших членів суспільства;
- інформаційну – вміння грамотно застосовувати засвоєну інформацію;

· предметну – вміння використовувати на практиці знання, уміння та навички. В основі реалізації виховних проектів в ЛОТ лежить цілісна система, що ґрунтується на логіко-психологічних закономірностях творчого самостійного конструювання та реалізації шляхів досягнення мети.

Література

1. Освітні технології : [навч.-метод. посібник] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2001. — 256 с.
2. Кручинина Т. Г. Проектная деятельность / Т. Г. Кручинина // Вестник НМЛ Международного детского центра “Артек”. — 1998. — № 1. — С. 4—7.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
4. Трушкин А. Г. Творчество в детском оздоровительном лагере : [книга для воспитателей и педагогов] / А. Г. Трушкин, П. П. Пивненко, В. В. Абрахова та ін. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 320 с.
5. Практикум з курсу “Сучасні педагогічні технології” : [навч.-метод. пос. / укл. В. М. Солова, Н. І.

УДК 37(09)477:372

Розвиток ідей вітчизняних педагогів про мовленнєве виховання дошкільників у сучасних умовах

Аніщук А.М.

У статті розглянуто ідеї вітчизняних педагогів про мовленнєве виховання дошкільників, їх актуальність на сучасному етапі.

Ключові слова: мовленнєве виховання, мовленнєва особистість, розвиток мовлення, навчання мови, мовленнєва культура, особистісно орієнтований підхід.

В статье рассмотрено идеи отечественных педагогов о речевом воспитании дошкольников, их актуальность на современном этапе.

Ключевые слова: речевое воспитание, речевая личность, развитие речи, обучение языку, культура речи, личностно ориентированный подход.

The ideas of home pedagogues about speech upbringing of preschool children, their actuality nowadays are considered in the article.

Key words: speech upbringing, speech personality, development of speech, teaching language, culture of speech, personality oriented approach.

На сучасному етапі розвитку української держави особливої актуальності набуває проблема формування особистості високого рівня духовності й культури, представника суспільства, здатного

вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших, гнучко реагувати на зміни в оточуючій дійсності і самому творити їх.

Саме дошкільний вік є періодом фактичного становлення особистості, розвитку базису її культури, формування вміння вербалізувати свої життєві враження й виражати ціннісне ставлення до людей, природи, предметів. Тому одним із завдань дошкільної освіти є *виховання мовленнєвої особистості*, яка б володіла вміннями і навичками у соціально прийнятній мовленнєвій формі висловлювати свої потреби, інтереси, можливості, наміри, доводити, обґрунтовувати, відстоювати власну точку зору; особистості, яка б ставилася до слова не лише як до інструмента відтворення почутої від дорослого мови, а як до дійства розкриття свого внутрішнього світу, свого ставлення до інших та до самої себе. Отже, з-поміж ключових понять, якими оперувала й оперує традиційна лінгводидактика, зокрема, *розвиток мовлення, навчання мови*, особливого змісту й значення набуває поняття *мовленнєве виховання*, яке є ширшим за попередні й орієнтує не лише на розвиток мовних здібностей, формування мовленнєвих умінь і навичок, а передусім на засвоєння нормативного мовлення й виховання високого рівня мовленнєвої культури. Мовленнєва культура передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смислового відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо

ситуації нову мовленнєву форму.

Сьогодні не досить стандартизувати мовленнєві знання та вміння. Слід показати, якими навичками мовленнєвої діяльності, засобами та формами має володіти дитина певного віку, щоб заявити про себе. Виникає нагальна потреба переорієнтації кінцевої мети опанування рідної мови із формування окремих мовленнєвих умінь і навичок на “комунікативно-прагматичний”, за яким мова виступатиме передусім знаряддям самовираження особистості й засобом спілкування. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” орієнтує педагогів у наданні пріоритету вільній, не регламентованій дорослим діяльності дітей, коли дошкільник учиться самостійно обирати в мовленнєвому розвивальному середовищі вид, форму діяльності, матеріал, зміст, партнерів, тематику для реалізації власного задуму [2, с. 127]. Програма орієнтує педагогів на переосмислення традиційних функцій педагогічної діяльності, на реалізацію прогресивних ідей у розвитку дошкільної освіти. Тому осмислення наукової спадщини попередніх поколінь видатних педагогів є необхідною умовою розробки багатьох проблем, однією з яких є проблема мовленнєвого виховання дошкільників.

Метою нашої статті є показати розвиток ідей вітчизняних педагогів про мовленнєве виховання дошкільників на сучасному етапі.

Нині, коли впроваджується в життя рідна мова, вчення К.Ушинського щодо місця рідної мови у процесі навчання і виховання дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальним. Він зазначав,

що важливою умовою ефективності процесу формування мовленнєвої культури особистості є *чуття мови*, мовленнєва інтуїція. Саме чуття мови створює підґрунтя для сприймання естетичних властивостей мовлення й формування інтересу до художнього слова. Ступінь засвоєння слів залежить від того, наскільки у дитини розвинуто чуття мови. Це явище вчені трактували по-різному. К.Ушинський уживав визначення “*словесний інстинкт*”, “*дар слова*”. Він писав: “Ви помічаєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному разі вживає один вислів, в іншому – інший, мимоволі дивується почуттю, з яким вона відчула надзвичайно тонку різницю між двома словами, очевидно дуже схожими. Ви помічаєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його і сполучати з іншими словами цілком правильно. Чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову?” [9, с. 283]. Значну увагу мовленнєвій творчості дітей приділяв і В.Сухомлинський. Його “подорожі в природу” були першим поштовхом до творчості. “Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, – писав педагог, – діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі” [6, с. 202]. У дітей з’являлося бажання передавати свої почуття і переживання мовленнєвими засобами, розповідати про навколишнє. Джерелом дитячої творчості педагог уважав емоційно-естетичне забарвлення слова, його найтонші відтінки.

У контексті дослідницьких інтересів сучасних науковців, зокрема Н.Гавриш, Т.Піроженко, Л.Березовської та ін., висвітлюється проблема мовленнєвої творчості дітей дошкільного віку, про яку заявляли свого часу видатні педагоги. Мовленнєва творчість дошкільників виявляється у спілкуванні з однолітками і дорослими через самопрезентування і фантазування, у здатності варіювати мовленнєвими засобами, виявляти самодіяльність, раціоналізаторство, вигадку, фантазію, творчо оперувати і влучно використовувати слова. Водночас Т.Піроженко зазначає, що фантазування і творчість згасають і знижуються у дітей старшого дошкільного віку. Таке явище вона пояснює тим, що з віком діти, привласнюючи соціально задані норми, неминуче стають реалістами. І основна причина в тому, що прояв творчості в багатьох ситуаціях життєдіяльності дитини не здобуває особистісно значущої цінності [3, с. 27]. Тому за певних умов виховання в освітньому закладі і родині дитина може досягти більш високих рівнів виявлення мовленнєвої активності і реалізації творчих можливостей.

Одним із методів мовленнєвого виховання В.Сухомлинський називав казку. “Через казкові образи, – писав автор, – у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого

мислення і дитячої мови [6, с. 179]. Учений зазначав, що слово знаходить у казці реальну форму виявлення духовних сил дитини. Дитині хочеться не тільки слухати, а й самій розповідати її. Педагог наголошував на тому, що завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відгукується на події та явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до них.

Казка є одним з ефективних засобів мовленнєвого виховання у сучасних дошкільних закладах. Вона моделює важливі ситуації із життя, вчить скромності, благородства, збагачує словник дитини емоційно забарвленою лексикою. Виховна функція – одна з жанрових ознак казки, у ній протиставляються добро і зло, чуйність і байдужість, правда і кривда та ін. Позитивні якості казкових героїв є орієнтиром для виховання мужності у хлопчиків та ніжності у дівчаток. Через усвідомлення прослуханого діти вчаться розпізнавати хороші і погані вчинки, розуміти вплив приємних і негативних слів на почуття інших героїв твору; збагачують свій словник (як пасивний, так і активний) словами, що виражають різні почуття головних героїв (чуйність, уважність, радість, смуток, здивування, презирство, страх, сором та ін.). У дошкільників розвивається емоційна чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов у них формується вміння у тій чи іншій формі виявити своє ставлення до героїв, їхньої поведінки, дати їм свою оцінку. “Під час розповідання казок дітьми, – пише В.Сухомлинський, – найсоромливіші стають у такі хвилини сміливими і рішучими. Мова, плутана і недоладна за інших обставин, тут стає плавною, виразною, співучою” [6, с. 179]. Казка дає готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина, важливо лише правильно зрозуміти, а після засвоєння – правильно практично ними користуватися в процесі вираження своїх думок.

Важливе значення В.Сухомлинський приділяв поетичному слову, наголошуючи на тому, що воно розкриває найтонші емоційні відтінки рідної мови. Педагог прагнув до того, щоб діти відчували, що в словосполученні слів народжується музичне звучання мови, яке не тільки надає слову нового емоційного відтінку, а й відкриває нову красу в навколишньому світі. Він використовував будь-яку можливість, щоб пробудити в дитячих серцях поетичне натхнення, щоб слово набуло індивідуального поетичного звучання в душі кожної дитини [6, с. 211].

Сучасна методика роботи з літературними творами пропонує організувати заняття, на яких діти не тільки милуватимуться поетичним словом, а й такі, на яких вірш може стати спонуканням до цікавої гри, виконання дітьми інтелектуальних завдань, застосування театралізації, мовленнєво-творчих вправ або причиною жартів. Мета таких занять – виховувати у дітей художньо-естетичне сприйняття образної суті, мелодійності, ритму, краси поетичного слова, відчуття виразності мовних засобів, які надають яскравої наочності віршованим образам [1, с. 56–57].

Специфіка впровадження у практику особис-

тісно орієнтованої моделі дошкільної освіти зумовлює поетапну перебудову взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно орієнтованого підходу до мовленнєвого розвитку дошкільників. Педагог має навчитися бачити в кожній дитині мовленнєві особливості, притаманні саме їй, а не абстрактному представникові певної віково-статевої групи. Отже, йдеться про посилення ролі індивідуального та диференційованого підходів до організації мовленнєвого виховання дошкільників. Водночас часткове використання індивідуального чи диференційованого підходу до дитини ще не гарантує її оптимального мовленнєвого розвитку. Тому педагог має враховувати цілісну характеристику індивідуальності кожного вихованця, брати до уваги індивідуальну своєрідність, неповторність кожної окремої дитини як особистості. По-сучасному звучать слова С.Русової: "Кожна дитина дуже відрізняється від дорослої людини; що існують загальні типи дітей і разом з цим – дуже велика різниця між поодинокими дітьми; і з цією одмінною індивідуальністю дітей треба рахуватися кожному вихователю" [4, с. 171]. Багатоаспектну методичку прийомів індивідуального підходу до дітей розробив К.Ушинський. Він зауважував, що у складному процесі індивідуального підходу до дитини не можна запропонувати якийсь чітко визначений рецепт, підкреслюючи творчий характер проблеми.

Нашому сьогоденню властиве загострення багатьох суперечностей, що вносить у життя певну напруженість. Зростання напруженості в суспільстві, невизначеність моральних норм щодо нових умов призводить до підвищення агресивності людей, яка, перш за все, виявляється на вербальному рівні. Відштовхуючись від загальноприйнятої аксіоми, основним джерелом надходження емоційно забарвленої лексики в словник дитини є доросле оточення. Тому виховання мовленнєвої культури дорослих також набуває важливого значення. У своїх творах К.Ушинський наголошував на тому, що мовлення, яке діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганним: багате в одному відношенні, воно буває іноді надзвичайно убоге в іншому, буває, що воно рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами [9].

На культуру мовленнєвого висловлювання дорослих звертала увагу і С.Русова. Мова, за її словами, – це соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. Оскільки дитина опановує рідну мову в родинному колі та в дитячому садку, дорослим, наголошувала педагог, слід пам'ятати, що чинність переймання ніде не має такого важливого значення, як у мові. Тому потрібно звертати увагу на мовлення самого педагога, що керує дитячим садком або школою [4]. Також педагог, цитуючи С.Рубінштейна і М.Монтессорі, звертала увагу на форму вислову дітей, закликала дорослих оберігати дитячий слух від грубих, брудних слів, спонукати дитину до найкращої форми вислову, оскільки дуже часто найкращий зміст втрачає своє значення лише

через те, що форма, в якій його висловили, "не гарна, не захоплює" [5, с. 59].

Сім'я як один із основних чинників формування мовленнєвого висловлювання дошкільника має як позитивний, так і негативний вплив. Тому мовленнєве середовище, в якому знаходиться дитина з перших років життя, має важливе значення у засвоєнні словника, оволодінні культурою мовленнєвого висловлювання. Результати наукових досліджень засвідчують: якщо мовлення батьків характеризується багатим лексичним словником, наявністю емоційно забарвлених мовленнєвих конструктів, відсутністю образливих слів, то й мовлення їхніх дітей характеризується такими особливостями. І навпаки, байдуже ставлення до мовленнєвого розвитку дитини, бідний активний словник батьків продукують у дітей нерозвинену потребу в реалізації свого "Я", нездатність виражати своє ставлення засобами мовлення.

Як засвідчує наша практика, у сучасних дошкільних закладах панує авторитарне мовлення, здебільшого діти чують накази вихователя, що звучать підвищеним тоном, діти звикли до менторської манери звернення. Але оскільки тон відіграє значну роль у мовленнєвому висловлюванні, то він має бути оптимальним залежно від ситуації та особистого ставлення, і саме вихователь має показувати дитині зразки цього тону. Тональність мовлення вихователя має бути домірною, звернення й оцінки – виваженими й урівноваженими, зауваження – спокійними, з відтінком гумору. Варто відмітити і той факт, що діти на свою адресу часто чують від вихователів неприємні, образливі слова. Це дає підстави стверджувати, що вживання таких слів свідчить про низький рівень мовленнєвої культури вихователя, відсутність педагогічного такту. Вживання вихователями доступної, зрозумілої, грамотної, образної, емоційно забарвленої лексики з використанням правильної інтонації розвиває у дитини здібності сприймати і розуміти інших, висловлювати певні почуття, бажання, наміри, своє ставлення до оточуючих, стимулює дитину до мовленнєвого самовираження, сприяє формуванню мовленнєвої особистості. І з іншого боку, виявлення вихователем грубості, нестриманості, агресивності у спілкуванні з дошкільниками призводить до аналогічних форм у дитячих висловлюваннях.

Тому однією із складових виховання мовленнєвої культури сучасного вихователя є оптимальна тональність мовлення, формування вміня висловлювати свої думки та почуття спокійним, урівноваженим тоном. Сама атмосфера мовленнєвої взаємодії має бути більш особистісною, а не такою, коли звернення адресовані всім дітям разом.

Виходячи з вищезазначеного, можна виділити ряд вимог до мовлення вихователя: збагачення лексичного словника; звільнення мовлення від образливих слів; позитивна емоційна забарвленість звернень; урівноважений тон; індивідуалізація звернень до дітей.

У статті "Слово про слово" В.Сухомлинський

висловлює свої погляди на мовлення педагога. Вчений зазначає, що педагог має досконало володіти рідною мовою, рідним словом як засобом впливу на дітей і засобом виховання. “Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [7, с. 160]. В. Сухомлинський стверджує, що виховання стає немичним, безсилим саме тоді, коли педагоги забувають, що в їхньому розпорядженні є, по суті, “єдиний, тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово”. Справжній вихователь, на думку педагога, і повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова,

адже “слово виявляє ідею, а ідея – основа виховання” [8, с. 597]. Тому цілком сформованій мовній особистості педагога вчений приділяв особливе значення. Звертаючись до педагогів, він писав: “Якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти

користуватися ним – велике мистецтво” [7, с. 167]. Ці слова класика вітчизняної педагогіки є своєрідним гаслом для тих, хто присвятив своє життя вихованню дітей.

Таким чином, прогресивні ідеї видатних педагогів про мовленнєве виховання дітей дошкільного віку залишаються актуальними і сьогодні. Оволодіння дітей рідною мовою як засобом пізнання і способом спілкування було і є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства.

Література

1. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Наталія Василівна Гавриш. — К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с. — (Бібліотека “Шкільного світу”. Дитячий садок).
2. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “ Я у Світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко [та ін.]. — К. : Світич, 2009. — 208 с.
3. Пироженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Пироженко Тамара Алексеевна. — К., 1995. — 213 с.
4. Русова Софія. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К. : Либідь, 1977.
Кн. 1 — 1977. — С. 171—258.
5. Русова Софія. Мова / С. Русова // Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К. : Либідь, 1977.
Кн. 2 . — 1977. — С. 51—62.
6. Сухомлинський В. О. Сердце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. шк., 1977.
Т. 3. — 1977. — С. 7—279.
7. Сухомлинський В. О. Слово про слово / Сухомлинський В. О. // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : в 5 т. — К. : Рад.шк., 1977. — Т. 5. — С. 160—167.
8. Сухомлинський В. О. Роль особистості вчителя в духовному житті колективу та особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. — К. : Рад. шк., 1977.
Т. 1. — 1977. — С. 588—604.

УДК. 37.03-37.013.43-055.1/3:82

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Бутурлим Т.І.

У статті представлено результати анкетування старшокласників шести ліцеїв і гімназій Києва, Чернігова, Ніжина. Автор аналізує взаємозв'язок гендерного світогляду учнів та їх рецепції української літератури XIX–XXI ст. Доводиться вплив художніх текстів на формування гендерної культури особистості. Визначаються гендерні ідеали та антигерої хлопців і дівчат, що позначаються на моделюванні психологічного портрету майбутньої сім'ї. Ключові слова: старшокласники, ліцеї, гімназії, гендерний світогляд, гендерні ідеали.

В статье представлены результаты анкетирования старшеклассников шести лицеев, гимназий Киева, Чернигова, Нежина. Автор анализирует взаимосвязь гендерного мировоззрения учеников с их рецепцией украинской литературы XIX–XXI вв. Доказывается влияние художественных текстов на формирование гендерной культуры личности. Определяются гендерные идеалы и антигерои юношей и девушек, которые воздействуют на моделирование психологического портрета будущей семьи. Ключевые слова: старшеклассники, лицеи, гимназии, гендерное мировоззрение, гендерные идеалы

The article gives the results of questioning senior students of six lyceums and gymnasiums of Kyiv, Chernihiv and Nizhyn. The author analyses the relationship of pupils' gender outlook and their reception of Ukrainian literature of XIX–XXI centuries. The influence of feature texts on the formation of personality's gender culture is proved. The article defines gender ideals and antiheroes of boys and girls, which are marked on the modeling of psychological portrait of future family.

Key words: senior pupils, lyceums, gymnasiums, gender outlook, gender ideals.

Художня література здійснює значний вплив на формування особистості, зокрема в юнацькому віці, коли закінчується процес самовизначення, актуалізується потреба в самовдосконаленні, самовираженні, реалізації власних здібностей. Твір, із точки зору рецептивної естетики [2; 8], є подразником, на який кожен із читачів реагує по-своєму набором різних емоцій, відчуттів, думок. Їх сприйняття залежить від культурного коду епохи, сукупності літературних знаків, створених автором певної доби, умінням декодувати приховані смисли. Тому дослідження особливостей рецепції художніх текстів дає можливість визначити світосприйняття юнаків і дівчат.

Читаючи художні твори, у котрих порушуються питання взаємовідносин статей, учні свідомо чи безсвідомо наслідують гендерну модель поведінки персонажів. Проте якості художніх образів не завжди відповідають паритетному ідеалу. Тому основним завданням учителя літератури є

формування у старшокласників позиції “дослідника”, який би реконструював гендерні цінності твору та увібрав у себе позитивні риси, прагнучи до побудови паритетного суспільства.

Досягнення гендерної гармонії з оточуючим світом визначається адекватним усвідомленням власної статі, здатністю абстрагуватися від зовнішніх психологічних впливів, самостійним прийняттям еґо-рішення щодо місця чоловіка й жінки у світі, навичками поєднання фемінних та маскулічних рис на шляху до реалізації гендерної концепції самосвідомості, ефективним застосуванням гендерних знань у взаємовідносинах із протилежною статтю. Першим кроком до формування гендерної культури учнів є визначення ступеня й характеру її розвитку. Оскільки питання взаємозв'язку української літератури й гендерної культури старшокласників є невивченим (досліджуються загальні питання егалітарного навчання, виховання (О.Болотська, В.Гайденок, Т.Говорун, І.Євстіґнеєва, О.Кікінеджі,

І.Кльоцина, В.Кравець, Н.Маркова, Т.Орлова, І.Предборська, В.Суковатая, Л.Харченко та інші)), метою статті є визначення взаємозв'язку гендерного світогляду учнів та їх рецепції української літератури XIX–XXI ст., доведення впливу художніх текстів на формування гендерної культури особистості, визначення гендерних ідеалів та антигероїв хлопців і дівчат, що позначаються на моделюванні психологічного портрету майбутньої сім'ї.

Із метою досягнення поставленої мети нами було проведене дослідження. Для вивчення рівня сформованості гендерної культури старшокласників ми обрали метод анкетування.

Розроблена нами анкета складається із 20 запитань напівзакритого типу (вільна відповідь + регламентована) (дихотомічні ("так", "ні", "частково"), перераховані (вибір відповіді з ряду запропонованих), оціночні (висловлення власної думки) варіанти відповідей). Анкетування проводилося в 5-и ліцєях, гімназіях Києва (Русанівському ліцєї (10-А, 10-Б класах)), Чернігова (Чернігівському обласному педагогічному ліцєї для обдарованої сільської молоді (гуманітарному, природничому класах), Чернігівському ліцєї №22 (10-В класі), Чернігівському ліцєї №15 (10-А класі)), Ніжина (Ніжинській гімназії №3 (11-А класі)). До експериментальної роботи було залучено 208 респондентів-старшокласників (153 дівчини, 55 хлопців).

Аналіз результатів дослідження здійснювався за гендерним принципом: зіставлялися відповіді хлопців і дівчат раннього юнацького віку. Оскільки в експериментальних групах число учнів жіночої статі перевищує число учнів чоловічої статі, ми диференційно співвідносили кількість відповідей із загальною кількістю хлопців/дівчат, що дало можливість зіставити гендерні погляди старшокласників.

Залежно від того, яка гендерна картина світу представлена в художньому тексті, формується певний тип гендерного мислення, світогляду. Але для того щоб твір здійснив вплив на особистість реципієнта, потрібно його прочитати, осмислити, декодувати приховані патріархатні/матріархатні/паритетні смисли, співвіднести зі своїм "Я". Незважаючи на існуючу в суспільстві проблему взаємозв'язку тексту й читача, відповіді респондентів свідчать про їх високий інтерес до художньої літератури, зокрема дівчат (дівчата: "так" – 87%, "ні" – 5%, "частково" – 8%; хлопці: "так" – 51%, "ні" – 23%, "частково" – 26%). Найбільшу зацікавленість старшокласники виявляють до текстів, у котрих актуалізується проблема сенсу життя (18% відповідей дівчат, 20% відповідей хлопців), психологічних колізій особистості (11% і 14% відповідно). Проте спостерігаються певні гендерні відмінності: дівчата надають перевагу романтичним сюжетам (взаємовідносини статей (10%), кохання (17%)), хлопці – науково-фантастичним (14%, 10%). Найнижчий інтерес досліджувані обох статей виявляють до літератури суспільно-політичного, релігійного, публіцистичного, педагогічного змісту (див. табл. 1).

Досить актуальним питанням у юнацькому віці є взаємовідносини із протилежною статтю. Однак більше половини досліджуваних не знають значення терміна "гендер" (дівчата – 61%; хлопці – 63%), близько 1/3 старшокласників (34% дівчат, 34% хлопців) дають правильне визначення, а 5% дівчат і 3% хлопців помилково розуміють це поняття.

Незважаючи на необізнаність десятикласників із гендерною термінологією, вони орієнтуються в питаннях взаємовідносин чоловіка та жінки, заперечуючи будь-які прояви гендерної дискримінації. Так, не приймають патріархатні канони

Таблиця 1

Характер читацьких інтересів учнів

Характер читацьких інтересів учнів		
Детальне описання	Дівчата (%)	Хлопці (%)
а) - вік персонажів	2	7
б) - вік героїв	1	5
в) - вік героїні	5	2
г) - вік персонажів	13	20
д) - вік персонажів і героїв, героїні	11	14
е) - вік персонажів і героїв і героїні	5	5
ж) - вік персонажів і героїв і героїні	5	9
з) - вік персонажів і героїв і героїні	1	2
и) - вік персонажів	7	4
й) - вік героїв	1	2
к) - вік персонажів	4	2
л) - вік героїв	1	2
м) - вік персонажів	7	10
н) - вік персонажів	1	0
о) - вік героїв	17	5
п) - вік персонажів і героїв і героїні	10	5
р) - вік персонажів і героїв і героїні, персонажів і героїв і героїні	9	14

життя, зображені в літературі XIX–XX ст., 82% дівчат і 54% хлопців. Ступінь задоволеності патріархатним укладом життя, відтвореного в українській літературі, більш характерний респондентам чоловічої статі (дівчата – 15%, хлопці – 41%, “частково” – 3% і 6% відповідно). Тому респонденти жіночої статі є прихильниками відновлення гендерної справедливості (“так” – 83%, “частково” – 10%), на відміну від хлопців, 55% яких не підтримують ідею егалітаризму.

Десятикласники пояснюють тенденцію до рідкісного зображення в художній літературі гармонії між статями такими факторами: дівчата – патріархатним укладом життя (культ сильного, владного, авторитетного чоловіка-лідера (28%), стереотип жінки-домогосподарки, виховательки, рабині (4%)), тогочасним суспільством (13%), ігноруванням особистості жінки (7%), звичаями, традиціями (5%), статево диференційним вихованням (2%), гендерною нерівністю (2%), світоглядом українців (1%), дискримінацією прав жінки (1%), описом реалій життя (1%), чоловічою статтю письменників (1%), низькою гендерною просвітою (1%), прагненням жінки до самовираження (1%), боротьбою жінки за свої права (1%), неготовністю статей до міжособистісної гармонії (1%) (31% респондентів не можуть дати відповіді); хлопці – тогочасним суспільством (39%), гендерною нерівністю (9%), дискримінацією прав жінки (5%), стереотипним сприйняттям жінки як домогосподарки, виховательки (2%), духовною слабкістю жінки (2%), звичаями, традиціями (2%), чоловічою статтю письменників (2%), політичною залежністю України (2%) (39% респондентів не можуть дати відповіді). Отже, основною причиною гендерної нерівності, на думку респондентів, є **патріархат**, котрий розглядав статі як дві нерівноцінні особистості: чоловік – лідер, жінка – “покірна рабиня”.

Читаючи, учні знаходять у тексті своїх кумирів чи антигероїв, особистісні якості яких для них є прийнятними/неприйнятними. Результати анкетування показали, що дівчатам і хлопцям більш імпонують позитивні, гармонійні персонажі, що поєднують у собі фемінне (ніжність, чуйність, духовність) й маскулінне (здатність боротися за своє щастя) начало, щиро кохають, конструктивно виражають свої почуття (дівчата – Марічка (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (17%)) Мелашка (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького) (12%), Соня (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого) (11%); хлопці – Іван (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (16%), Лаврін (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького) (16%) та інші). Найменший інтерес респонденти виявляють до пасивно-покірних, духовно слабких, нездатних боротися за гендерну рівність, право на самовираження (дівчата – Галя (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного) (1%), дружина Пузиря (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого) (1%); хлопці – Христя (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного) (0%), дружина Пузиря (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого) (0%)) чи агресивних, схильних до гендерних конфліктів (дівчата – Стальський

(“Перехресні стежки” І.Франка) (0%), Михайло (“Украдене щастя” І.Франка) (0%); хлопці – Палагна (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (0%)). Найбільшу антипатію викликають у респондентів персонажі, у поведінці яких домінують темні інстинкти: егоїстичні, меркантильні (Пузир (“Хазяїн” І.Карпенка-Карого) (дівчата – 24%, хлопці – 29%)), ті, що будують власне щастя на нещасті інших (Палагна (дівчата – 15%), Юра (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (дівчата – 10%, хлопці – 10%)), **владні, деспотичні** (Мотря (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького) (дівчата – 10%), Стальський (“Перехресні стежки” І.Франка) (дівчата – 10%)), **ті, що почуваються комфортно поряд із жінкою-лідером** (Карпо (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького) (12%)).

Таким чином, анкетування показало, що учням більше подобаються андрогінні персонажі, а оскільки їх кількість у літературному світі обмежена, надають перевагу маскулінним особистостям, енергія яких спрямована в конструктивному напрямі (74% дівчат і 66% хлопців). Тому респонденти негативно оцінюють фемінні образи (94% дівчат і 96% хлопців). Відповідно й модель майбутньої сім’ї юнаків асоціюється із коханням, взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою, рівністю статей, духовністю, синтезом жіночих і чоловічих якостей (подібно до стосунків Лавріна й Мелашки (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького) (24% дівчат, 21% хлопців), Марічки й Івана (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (29% дівчат, 34% хлопців)). Патріархатна чи матріархатна інтеракція статей не вписується в гендерні мрії старшокласників: несприймають домінуючу роль чоловіка 63% дівчат і 34% хлопців, домінуючу роль жінки – 19% дівчат і 49% хлопців.

Зокрема, дівчата не приймають домінування жінки, наприклад, Марусі над Омельком (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького), Анни над Миколою (“Украдене щастя” І.Франка), Палагни над Іваном та Юрою (“Тіні забутих предків” М.Коцюбинського) (в останньому суголосні з хлопцями). Респонденти чоловічої статі не виражають бажання наслідувати взаємовідносини Грицька і Христі (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного), Рафаловича й Регіни (“Перехресні стежки” І.Франка), Михайла й Анни (“Украдене щастя” І.Франка), жіночої статі – Чіпки й Галі (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного). У відповідях старшокласників спостерігається невідповідність між гендерними поглядами та критичним сприйняттям поведінки окремих художніх образів: дівчата засуджують патріархат, але в реальному житті не хотіли б мати фемінного чоловіка, хлопці є противниками матріархату, але не хотіли б мати фемінну дружину. На нашу думку, це може бути пов’язано з домінуючою потребою учнів у гармонійному синтезі фемінності й маскулінності, конструктивної реалізації психічної енергії, віднайдення “золотої середини” в гендерній ієрархії.

Ще одним підтвердженням прагнення старшокласників до гендерної рівності є їх відповіді на 16 запитання “Якби Ви були письменником, яка

б гендерна тематика творів у Вас переважала?” Більшість респондентів (83% дівчат і 59% хлопців) хотіли б зображувати вигадані чи реальні паритетні взаємовідносини статей, хоча 37% опитуваних чоловічої статі (9% дівчат) все-таки тяжіють до патріархатної картини художнього світу, 8% і 4% – до матриархатної.

Окрім програмових художніх творів, самостійно учні читають тексти, в яких жіночі персонажі постають в образі ідеальної подруги/коханки/дружини (17% дівчат, 22% хлопців), освіченої жінки (18%; 12%), жертви (16%; 17%), покірної домогосподарки (11%; 17%), “бунтарки” (9%; 5%), “лідера” (8%; 2%), “вітряної” жінки (8%; 0%), “самиці” (4%; 5%), “царівни” (3%; 5%), “Барбі” (3%; 9%), іншої (2%; 5%), чоловічі – “хазяїна” (21%; 25%), “романтика” (18%; 11%), ідеального друга/коханця/чоловіка (15%; 9%), ідеального батька (10%; 4%), “Дон Жуана” (8%; 9%), девіанта (6%; 2%), диктатора (6%; 9%), “плотуха” (4%; 2%), корисливого партнера (4%; 0%), “патріархатного ката” (3%; 9%), “нтелектуала” (3%; 15%), іншого (2%; 5%). Таким чином, інтерес учнів до художнього тексту обумовлюється й типологією жіночих і чоловічих персонажів. Частота позитивних художніх образів є домінуючою, хоча жінка, на відміну від чоловіка, постає і в ролі покірної рабині патріархатних законів буття.

Незважаючи на існування серед юнаків низької

читацької активності, досліджувані, зокрема дівчата (80%; 38%), виражають бажання вивчати сучасну українську літературу.

Прагнучи до побудови гендерної гармонії, учні намагаються знайти в художній літературі прояви андрогінної родини. Тому основна увага учнів – на наявності у взаємовідносинах чоловіка й жінки кохання, рівності прав і обов'язків статей, відчуття щастя (37%; 22%), однаковій участі батьків у вихованні дітей (24%; 19%), прийнятті обома членами подружжя професійної реалізації як необхідного компонента існування (8%; 3%), шлюбу як способу подолання самотності двох людей, сумісного ведення домогосподарства (6%; 12%), домінуючій ролі чоловіка та протесті жінки проти дискримінації її прав (6%; 7%), створенні “вільних” союзів (4%; 3%), моральної деградації чоловіка чи жінки (4%; 6%), подружній зраді одного з партнерів як норми існування шлюбу (3%; 6%), домінуючій позиції жінки та фемінності чоловіка (3%; 1%), наявності у взаємовідносинах чоловіка й жінки гендерного насильства (психологічного, фізичного) (2%; 3%), домінуючій ролі чоловіка та адаптації жінки до ролі покірної домогосподарки, дружини, матері (1%; 16%), домінуванні ірреального в поведінці чоловіка чи жінки (1%; 1%), використання одного із членів подружжя в корисливих цілях (1%; 1%).

Отже, читання художніх текстів позначається на процесі формування гендерної культури

старшокласників. Прочитання творів філософсько-психологічної тематики спонукає досліджуваних до осмислення внутрішньоособистісних якостей, зіставлення їх із рисами характеру літературних персонажів. Рецептивно-аналітичне мислення учнів визначається типом зображеної автором гендерної картини світу в тексті. Респонденти негативно ставляться до побудови взаємовідносин за принципом домінування однієї статі над іншою в реальному чи вигаданому світі, оскільки вважають патріархат основною причиною неможливості досягти гендерної гармонії. Метою старшокласників є формування андрогінного типу особистості, віднайдення справжнього кохання, побудова стосунків із протилежною статтю на основі толерантності. В учнів розвинена здатність до критичного сприйняття художнього тексту: вони позитивно оцінюють гендерні ідеали, котрі намагаються наслідувати, негативно – гендерні антигерої, провідні риси яких намагаються не розвивати в собі.

Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : [учебное пособие для студентов вузов] / Т. В. Бендас. — СПб. ; М. ; Х. ; Минск : Питер, 2006. — 431 с.
2. Гром'як Р. Літературна рецепція в компаративістичних студіях / Р. Гром'як // Січ. — 2002. — № 2. — С. 26—30.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб. ; М. ; Х. ; Минск : Питер, 2006. — 544 с.
4. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. — Т. : Навч. кн. – Богдан, 2004. — 174 с.
5. Романова В. Г. Особливості статевої соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття

вітчизняний і зарубіжний досвід

УДК 37(477)

К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПЕДАГОГА У ВИХОВАННІ ЛЮДИНИ

Березівська Л.Д.

У статті висвітлено ідеї видатного вітчизняного педагога К.Д.Ушинського про роль учителя у вихованні людини, про шляхи і засади формування його педагогічного світогляду.

Ключові слова: КУшинський, людина, педагог, виховання.

В статье раскрыто идеи выдающегося отечественного педагога К.Д.Ушинского о роли учителя в воспитании человека, о путях и основах формирования его педагогического мировоззрения.

Ключевые слова: К.Ушинский, человек, педагог, воспитание

The article reveals famous native pedagogue K.D.Ushynskiy's ideas regarding teacher's role in upbringing an individual, ways and basics of formation his pedagogical ideology.

Key words: K.D.Ushynskiy, a person, a pedagogue, education.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності педагога є виховання, яке відіграє велику роль у процесі соціального формування людини. Про це йдеться в таких освітніх документах, як Закон України “Про загальну середню освіту” (1999); Національна доктрина розвитку освіти (2002); Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2005) та ін. Без сумніву, педагог (учитель, класний керівник, керівник школи і його заступники) – ключова фігура навчально-виховного процесу, суб’єкт виховання. І саме від того, яку людину педагог підготує до життя, залежить рівень розвитку суспільства. Костянтин Дмитрович Ушинський працював у другій половині 50 – 60-х роках XIX ст. У цей період проводилися реформи в усіх сферах суспільного розвитку Російської імперії, зокрема шкільна реформа, розроблялася нова концепція освіти й виховання. Відповідно зросла увага і до окремої особистості учня, вчителя.

Науково-педагогічний доробок К.Д.Ушинського протягом багатьох років не втрачає своєї актуальності. Спадщину вченого досліджували М.М.Грищенко, М.С.Гриценко, М.Ф.Даденков, С.А.Литвинов, О.Р.Мазуркевич, М.Л.Рибакова, С.Х.Чавдаров. У 2007 р. Ю.М.Корнійко захистила кандидатську дисертацію з теми: “Висвітлення зарубіжного педагогічного досвіду в творчій спадщині К.Д.Ушинського”. Учені Н.Б.Антонець,

Т.К.Загородня, Є.І.Коваленко, О.В.Сухомлинська під новим кутом зору розглядають у своїх статтях (2008) життя та педагогічну діяльність Костянтина Дмитровича. Значення, якого К.Д.Ушинський надавав педагогу як особистості у процесі виховання людини, маємо з’ясувати в нашій статті, бо ця проблема особливо актуалізується у нинішніх умовах переосмислення виховних цінностей та ідеалів.

Костянтин Дмитрович у своїх працях (“Про користь педагогічної літератури” (1857); “Три елементи школи” (1857); “Проект учительської семінарії” (1861); “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” (1868–1869) та ін.) передусім високо оцінював *значення і авторитет педагога в суспільстві*. Він називав вихователя “діяльним членом великого організму, який бореться з нещастям та пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, які боролися за істину і за благо”, “живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра”, а його скромну справу – однією з найвизначніших в історії, на якій ґрунтуються “царства” і якою живуть цілі покоління [1, с. 44]. Розвиваючи ці ідеї, Костянтин Дмитрович порушив проблему про визначальну *роль особистості педагога* у вихованні людини. Зокрема, він писав: “В організмі громадського виховання кожному

призначено його справу; але найважливіший член у цьому організмі, без сумніву, є викладач і найбільшій вихователь, якщо обидві ці посади не з'єднані разом, як наприклад, у більшості англійських виховних закладів" [1, с. 41].

Видатний педагог наголошував, що "у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості" [2, с. 124]. На переконання К.Д.Ушинського, статuti і програми, традиції навчального закладу не можуть замінити педагога в справі виховання. Вплив "людської особи" на дитину Костянтин Дмитрович називав "плодотворним променем сонця для молоді душі, який нічим замінити неможливо" [3, с. 243].

Уживаючи термін "особистість учителя", учений наголошував на його індивідуальності, переконаннях, характері. Він доводив, що будь-які докладні й точні інструкції викладання та виховання ніколи не можуть замінити відсутність переконань у викладача, бо "найважливішим шляхом людського виховання є переконання, а на переконання можна тільки впливати переконанням" [1, с. 41]. На думку К.Д.Ушинського, навчальні програми, методи виховання мають стати переконанням педагога, бо найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Це педагог пояснює тим, що вихователь або наставник може приховати свої найглибші моральні переконання, але вони виявляться, можливо, непомітно не тільки для начальства, а й для нього самого в тому впливі, який відбиватиметься на душі дітей і діятиме тим сильніше, чим буде більш прихованим [4, с. 27–28].

Водночас "вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили" [1, с. 41], тобто навчально-виховний процес може бути успішним за умови створеної в школі творчої атмосфери, де вчитель є його активним і самостійним учасником, а не лише виконавцем.

К.Д.Ушинський був переконаний, що на виховну діяльність учителя безпосередньо впливає дух навчального закладу, де він працює, "але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців". Він уважав, що "вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень" [1, с. 41]. З огляду на це видатний педагог радив брати приклад з англійців, які дбають про те, щоб створити можливість особистих впливів вихователя на вихованців, розуму на розум, моральності на моральність, характеру на характер, волі на волю, бо англійці з властивою їм практичною проникливістю переконалися, що тільки в особистому впливі вихователя на вихованця і тільки в ньому самому зосереджується джерело сили початкового виховання [3, с. 252].

Як бачимо, Костянтин Дмитрович проголосив ідею про важливе значення педагога в суспільстві,

про його активну і творчу роль, право і обов'язок учителя втручатися у виховний процес.

К.Д.Ушинський був глибоко переконаний у тому, що вихователь має чітко усвідомлювати мету виховання. Якщо ставитиметься мета виховання *зробити людину щасливою*, то далі все залежатиме від того, що вихователь вкладатиме в суть поняття "щастя". Але майже в кожній людині, як зазначає педагог, своє особисте поняття про щастя, і це поняття – результат характеру людей, що, у свою чергу, є результатом численних умов, надзвичайно різноманітних для кожної особи [4, с. 26]. Далі він наголошував, що така сама невизначеність буде й тоді, коли на питання про цілі виховання відповідатимуть, що воно хоче *зробити людину кращою, довершеною* [4, с. 26]. І це педагог пояснює тим, що кожна людина має свій власний погляд на людську довершеність, навіть інколи те, що одному здається довершеністю, іншому – "безумством, тупістю, пороком". Невизначеністю характеризується і тлумачення мети виховання як *виховання людини відповідно до її природи*, бо неможливо знайти нормальну людську природу, відповідно до якої хочемо виховувати дитину [4, с. 26].

Визначення мети виховання К.Д.Ушинський уважав "кращим пробним каменем усяких філософських, психологічних і педагогічних теорій" [4, с. 27]. Ця думка педагога була і є актуальною в науковому просторі.

Костянтин Дмитрович порушував проблему узгодженості визначеної державою мети виховання та розуміння її вихователем. Позитивно оцінював той факт, коли педагог не погоджується чи має свою точку зору на проголошені ідеї щодо виховання в статутах навчальних закладів, розпорядженнях, програмах. Водночас неприпустимими вважав пильний контроль і заборони, регламентування діяльності вчительства з боку керівництва навчального закладу. Учений писав: "Невже історія не довела ще безліччю прикладів, що найслабша і по суті пуста ідея можна посилити утисками? Особливо це вірно там, де ідея звертається до дітей і юнаків, які не знають ще життєвих розрахунків. Крім того, всілякі статuti, розпорядження, програми – найгірші провідники ідей" [4, с. 27–28].

Як прихильник демократичних перетворень в освіті, Костянтин Дмитрович доводив, що педагог-практик має право на власну думку стосовно проблем освіти і виховання, яку потрібно враховувати у процесі розробки тих чи інших освітньо-виховних концепцій. Він наполягав на тому, що коли у фінансовому чи адміністративному світі можна діяти наказами й розпорядженнями, не цікавлячись, чи подобаються вони тим, хто їх виконуватиме, то в світі громадського виховання немає іншого засобу втілювати ідею, крім відвертого висловлювання і відверто сприйнятого переконання [4, с. 27–28].

Відомо, що видатний вітчизняний педагог обґрунтував ідею *виховуючого навчання*. Він уважав, що вчитель повинен не лише навчати читання й письма, стародавніх і нових мов і т.д.,

а передусім бути вихователем і готувати дитину до життя, бо “практичне значення науки в тому й полягає, щоб опанувати випадковості життя й підкорити їх розумові й волі людини”, а також у відкритті “засобів до утворення в людини такого характеру, який протистояв би натискові всіх випадковостей життя, рятував би людину від їх шкідливого, розбещувального впливу й давав би їй змогу мати звідусюди добрі наслідки” [4, с. 27–28].

Цікаву думку висловив К.Д.Ушинський про роль у виховному процесі керівництва школи, зокрема начальника і головного вихователя (нині – директор школи і завуч з виховної роботи). Він уважав, що навчання є наймогутнішим органом виховання і головний вихователь має бути головним учителем і викладати найбільш виховувальний, центральний предмет, навколо якого об’єднуються всі інші. “Головний вихователь або начальник школи, – наголошував К.Д.Ушинський, – повинен у строгому розумінні слова жити з вихованцями, щоб мати вплив на них не тільки словом, але й прикладом” [2, с. 124].

Педагог доводив, що учителі мають бути водночас і вихователями, принаймні в молодших і середніх класах інтернатів гімназійного курсу, а поділ предметів між учителями і виховних обов’язків між різними особами завдає лише шкоди. Слушною є його думка про те, що один хороший вихователь на 25 і навіть 30 вихованців принесе справі громадського виховання незрівнянно більше користі, ніж сім чи вісім поганих і погано оплачуваних учителів і один чи два нічого не вартих гувернери [2, с. 125].

К.Д.Ушинський називав учителя наставником, який повинен “бути добрим вихователем і впливати своїм викладанням не тільки на збагачення розуму знаннями, й на розвиток усіх розумових і моральних сил вихованця” [3, с. 242]. Педагог висловив міркування про те, що структура школи має бути такою, щоб її виховна й освітня діяльність ґрунтувалася “якомога більше на особистих, немовби сімейних стосунках між вихователем і вихованцями” [3, с. 255].

Костянтин Дмитрович акцентував увагу і на високій, відповідальній *місії* педагога-практика – виховання “духовної сторони людини” [1, с. 40]. Надзвичайно глибоко і всебічно він обґрунтував завдання вихователя, а саме: “пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами; “знати людину в сім’ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті з своєю совістю; у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, в radoщах і горі, в приниженні й у величі, в розквіті сил і в недозі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле”; “знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру”. І тільки тоді вихователь зможе “черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці величезні!” [4,

с. 36]. Таким чином, К.Д.Ушинський запровадив у педагогічну науку принцип людиноцентризму й довів, що саме природа людини є засобом виховного впливу.

Оскільки педагогічний захід може мати як позитивні, так і негативні сторони, Костянтин Дмитрович радив педагогам серйозно підходити до його організації і проведення: передусім вивчати своїх вихованців і обставини, що їх оточують; вивчати історію різних педагогічних заходів; виробити чітку позитивну мету виховання й неухильно йти до її досягнення; а найголовніше – “вивчати якомога пильніше фізичну й душевну природу людини взагалі”; керуватися набутими знаннями і власною розсудливістю [4, с. 49–50].

На думку К.Д.Ушинського, шкільна діяльність буде справді виховною, якщо учитель уникатиме спокус і його життя служитиме прикладом як для батьків, так і для дітей і не суперечитиме шкільним настановам [3, с. 245].

Де і як мають формуватися педагогічні переконання вчителя щодо виховання школярів? К.Д.Ушинський порушив важливу соціально-педагогічну проблему – створення педагогічного, або антропологічного, факультету в університетах, мета якого – “вивчення людини в усіх проявах її природи із спеціальним застосуванням до мистецтва виховання”. З цього приводу він писав: “Педагогів кількісно потрібно не менше, а навіть ще більше, ніж медиків, і якщо медикам ми ввіряємо наше здоров’я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом із тим і майбутнє нашої вітчизни” [4, с. 29].

На переконання Костянтина Дмитровича, майбутній вихователь перед вивченням педагогіки має вивчати науки про тілесну і душевну природу людини, тобто антропологічні науки, а саме: анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філологію, географію, статистику, політичну економіку, історію релігії, цивілізації, філософські системи, літературу, мистецтво і виховання. Він наголошував: якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях [4, с. 28].

Незаперечною істиною є думка К.Д.Ушинського про те, що педагог має бути всебічно підготовленим. Не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, але водночас “можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг розуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки може, набути всебічних відомостей про людську природу, до виховання якої береться” [4, с. 35].

Великого значення Костянтин Дмитрович надавав знанням вихователів із психології. Зокрема, він зазначав, що знання з психології серед вихователів значно більше поширені в Німеччині та Англії, ніж у Російській імперії, де навіть погано обізнаний із психологією вихователь є рідкістю [4, с. 32].

Учений уважав, що знання з психології допоможуть педагогові стати “добрим вихова-

телем-практиком” і виробити так званий педагогічний такт, “який потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, акторові, політикові, проповідникові, і, словом, всім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душу інших людей”. А далі він тлумачить поняття “педагогічний такт” як особливе застосування такту психологічного, його спеціальний розвиток у галузі педагогічних понять. Психологічний такт є не чимось уродженим, а формується в людини поступово, в міру того, як вона живе і спостерігає, навмисно чи без наміру, і є тим, що відбувається в її власній душі. На думку педагога, “душа людини пізнає сама себе тільки в особистій своїй діяльності і знання душі про саму себе так само, як і знання її про явища зовнішньої природи, складаються із спостережень...” [4, с. 43–44].

Знання з психології необхідні вихователю “для того, щоб оцінити наслідки, дані тим чи іншим педагогічним заходом, тобто, інакше кажучи, оцінити педагогічний досвід” [4, с. 43–44]. Водночас К.Д.Ушинський застерігав від перебільшення значення педагогічного досвіду, бо він характеризується віддаленістю своїх наслідків від причин і не може бути надійним керівником педагогічної діяльності [4, с. 45]. Як бачимо, учений обґрунтував основні принципи побудови системи педагогічної підготовки, зокрема науковий, демократичний, антропологічний, що актуалізуються й нині.

У формуванні педагогічного світогляду учителів велику роль відіграє педагогічна література, яка “виринає вихователя з його замкненої, присипляючої сфери, вводить його у благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання” [1, с. 44]. Водночас вона допомагає вихователю ознайомитися з досвідом інших педагогів, а також поділитися власними здобутками з педагогічною громадськістю. К.Д.Ушинський висловив міркування про те, що досвід і думка вихователя, набуті на практиці,

не можуть залишатися в межах його школи чи в ньому самому, а повинні за допомогою педагогічної літератури облетіти всі регіони Росії, зазирнути в усі куточки, де тільки є школа, і викликати схвалення або суперечки серед сотні педагогів у межах одного класу чи однієї школи, в широких межах громадської освіти цілої держави [1, с. 44].

Узагальнюючи власні міркування щодо формування педагогічного світогляду вчителів, Костянтин Дмитрович наголошував, що “оточення ж, у якому можуть формуватися педагогічні переконання, – це філософська й педагогічна література і ті кафедри, на яких викладають науки, що є джерелом і педагогічних переконань: кафедри філософії, психології та історії” [4, с. 27–28].

К.Д.Ушинський розмірковував над проблемою впливу одержаного виховання майбутнім педагогом у сім’ї чи школі, що не обов’язково має лише позитивні сторони: “... беручись до святої справи виховання, ми повинні глибоко усвідомлювати, що наше власне виховання було аж ніяк не задовільним, що результати його здебільшого сумні й мізерні і що в кожному разі нам треба добирати спосіб зробити дітей наших ще кращими за нас” [4, с. 30].

Однією з актуальних і нині є думка вченого про те, що виховання людини – це справа не лише вихователя, школи, а всього суспільства. Він писав: “Треба стільки любові до дітей, щоб самому одному думати про них завжди, і суспільство не має права вимагати такої любові хоч би від кого, якщо воно само не виявляє цікавості до справи виховання” [1, с.42].

Проаналізувавши праці видатного вітчизняного педагога, ми побачили, що К.Д.Ушинський у контексті обґрунтування системи виховання на гуманістичних, людиноцентричних і демократичних засадах порушив проблему безпосереднього впливу особистості учителя на виховання людини. Він довів, що саме від його характеру, моральних

рис і переконань, фахової підготовки, рівня сформованого педагогічного світогляду залежать виховання людини, її моральність, розум, характер, душа. Саме особистість педагога є визначальним фактором у духовно-моральному становленні учнів, своєрідним духовним містком між минулим і майбутнім. На думку Костянтина Дмитровича, мистецтво виховання має спиратися на дані антропологічної науки, на комплексне знання про людину, оскільки педагог – це не лише носій знань, а передусім вихователь і наставник, організатор і творець виховного процесу, носій ціннісного ставлення до світу, від якого залежить майбутнє людей і всього суспільства. З огляду на це вчитель потребує особливої уваги, поваги і підтримки держави, бо він є реалізатором системи цінностей, як державних, так і власних. А стратегічні ідеї концепції виховання повинні розроблятися з урахуванням думки педагогів, бо вона, як правило, віддзеркалює суспільні ідеали. Про це йтиметься в наступних публікаціях.

Література

1. Ушинський К. Д. Про користь педагогічної літератури / К. Д. Ушинський // Тв. : в 6 т. — К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во, 1954. Т. 1. — 1954. — С. 33–49.

УДК 371.037

Роль праці у ФОРМУВАННІ зростаючої особистості (за К.Д.Ушинським)

Левківський М.В.

Аналізуються погляди К.Д.Ушинського на формування у дітей звички і потреби у трудовій діяльності. Для цього доцільним постає поєднання праці навчальної і фізичної. Їх зв'язок через виявлення вольових зусиль спричиняє потребу в розумових і трудових діях дітей.

Ключові слова: К.Д.Ушинський, функції праці, потреба у праці, поєднання навчання з продуктивною працею, зв'язок звички і потреби.

Анализируются взгляды К.Д.Ушинского на формирование у детей привычки и потребности в трудовой деятельности. Для этого существенным является соединение труда учебного и физического. Их взаимосвязь посредством выражения волевых усилий обеспечивает потребность в умственных и трудовых действиях детей.

Ключевые слова: К.Д.Ушинский, функции труда, потребность в труде, соединение обучения с производительным трудом, связь привычки и потребности.

The article analyzes the views of K.D.Ushynskiy on cultivating the habit of efficient activity. This requires combining physical and educational activities, which ensures employing mental and physical actions of children.

Key words: K.D.Ushynskiy, functions of labor, need of labor, uniting learning and productive labor, ties between habit and need.

Нові реалії сьогодення та зміна типу господарювання в Україні потребують відповідної підготовки дітей та молоді до праці, насамперед фізичної. У зв'язку з цим доцільно звернутися до теоретичних надбань педагогів минулого, зокрема видатного українського педагога ХІХ ст. К.Д.Ушинського, котрий розкрив як психологічні, так і педагогічні механізми відповідної підготовки дітей до праці.

На відміну від традиційного погляду офіційної педагогіки ХІХ ст. про селянську ліню від природи, вчений відстоював думку, що в самій природі людини закладене прагнення до праці, потреба у ній. Саме тому, за Ушинським, "праця тільки тоді й може бути вільною, якщо людина сама береться до неї з усвідомлення її необхідності; праця вимушена, на користь іншого, руйнує людську особистість того, хто трудиться, або, точніше сказати, працює" [1, с. 107].

У соціальному аспекті педагог виділив дві функції праці; по-перше, як основу і засіб людського існування; по-друге, як засіб "олюднення". Праця, виходячи від людини на природу, діє зворотно на неї не одним лише задоволенням потреб, їй одній властивою силою незалежно від тих матеріальних цінностей, які даються працею. Природно, що матеріальні плоди праці складають людський достаток, і в цьому суть першої функції.

Однак вирішальною у розвитку індивіда є друга функція праці, бо "тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя" [1, с. 107].

Виходячи із народного розуміння праці, як і Сковорода, він доводив, що перша складає земне щастя людини як хранитель людської моральності і як вихователь. Це друге (основне у нашому дослідженні) призначення праці можливе, якщо її розглядати як вільну "діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті" [1, с. 107]. Отже, педагог зрозумів, що праця є історично зумовленим конкретним виявленням основного закону психіки – прагнення до діяльності. Природно, що праця підневільна, за Ушинським, не може бути засобом розвитку і виховання в людини працьовитості та вищої моральної якості – потреби у праці. Насамперед, для особи вона повинна бути вільною, до якої людина сама приступає з усвідомлення її необхідності: "Тільки цілковите усвідомлення необхідності досягти тієї чи іншої мети в житті може змусити людину взяти на себе той тягар, який становить неодмінну властивість будь-якої справжньої праці" [1, с. 108].

Вплив праці на розвиток особистості полягає і в тому, що перша підтримує той ступінь гідності, якого вона вже досягла. Однак, за Ушинським, цей зв'язок можливий за умови особистої участі у праці, оскільки без цього людина не може йти вперед (у власному розвитку), не може залишатися на одному місці, а повинна йти назад. "Тіло, серце і розум людини потребують праці, – писав він, – і ця потреба така стійка, що коли з будь-яких причин у людини не буде своєї особистої праці в житті, тоді вона губить справжню дорогу і перед нею відкриваються дві інші, обидві однаково згубні: дорога невиситимого незадоволення життям або дорога добровільного, непомітного самознищення" [1, с. 108]. Загалом вплив праці на розвиток особистості забезпечується за умови, коли перша є добровільною, творчою, свідомою, такою, що захоплює всю сутність індивіда, а також за умови досягнення вільної згоди і переконання особистості.

Педагогічний аспект праці, за Ушинським, полягає у тому, що коли виховання бажає щастя людині, то "повинне виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя" [1, с. 113]. При цьому він виділив два напрями цього аспекту: "щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з іншого – надихнути йому невтомну жадобу до праці" [1, с. 120].

Ставлення особистості до праці Ушинський досліджував як потребу в ній. Він висунув положення ("Людина як предмет виховання"), що будь-який організм є носієм певних потреб, на основі яких розвиваються відповідні прагнення. Трьом групам потреб відповідають три групи прагнень: тілесні, духовні, прагнення до діяльності. Риси цих прагнень детермінуються і виявляються у почуттях, бажаннях та діях. Як і Коменський, він доводив, що конкретній діяльності людини передують її вроджене прагнення до діяльності, яке виступає на початковому етапі свого розвитку як інстинктивне. Але воно настільки слабе, що не може бути мотивом діяльності. Лише на стадії бажання, коли прагнення до діяльності підпорядковується свідомості, воно стає вольовим, а сама діяльність – цілеспрямованою.

У своїй "теорії прагнень" педагог відводив чільне місце меті, досягнення якої є найсуттєвішим для людини, оскільки сама по собі мета більш необхідна індивідові, ніж її досягнення. "Якщо ви хочете зробити людину цілком і глибоко нещасною, відніміть у неї мету життя і задовольняйте миттєво всі її бажання" [2, с. 522]. Для реалізації цієї мети, за Ушинським, важливо, щоб учень бачив близьку і далеку перспективу у навчанні, труді. Тоді здійснена мета принесе задоволення, породжуючи тим самим нову потребу, яка спрямована на досягнення наступної перспективи.

Однак щоб праця стала потребою, самої цілеспрямованості недостатньо. Неусвідомлене прагнення до діяльності, як і цілеспрямована діяльність, переростають у потребу не інакше, як шляхом почуттів. Прагнення до діяльності, за його розумінням, – корінне і велике прагнення

душі. На цій основі виростає жадоба фізичної і розумової праці.

Залежно від умов, у яких живе і розвивається дитина, залежно від конкретних об'єктивно-педагогічних факторів, котрі впливають на неї, обдарованість дитини може бути реалізованою як певна особистісна якість, котра називається потребою у праці, або може зникнути, оскільки вона "навдивовижу легко здатна розгорятися або гаснути, залежно від обставин, і особливо до тих впливів, які оточують людину в дитинстві і юності" [1, с. 117]. Отже, щоб сформувати потребу у праці, необхідно організувати процес навчання і виховання, створити такі умови для праці, щоб прагнення до діяльності не згасало. Для цього потрібне поєднання навчання з продуктивною працею. Ліквідації розриву між розумовою і фізичною працею у тогочасних освітніх установах, на його думку, сприяє створення об'єктивних умов для вивчення і включення у процес продуктивної праці учнів уже в стінах початкових шкіл. У матеріалах до 3-го тому "Педагогічної антропології" він писав: "Поки всі роботи, доступні дітям, не увійдуть в училище, не стануть необхідною галуззю суспільного і приватного виховання, до тих пір виховання не буде виявляти і половини того впливу на характери, долю і щастя людей, яке воно може виявляти" [3, с. 518]. Учений стверджував, що не повинно бути жодної школи, "у якій би вчитель і вчителька не вчили б по можливості різноманітним майстерностям і рукоділлям і поряд з якою не було б саду, городу, шматка поля, на якому б могли працювати діти" [3, с. 518]. Отже, тим самим він підтвердив висновок, до якого раніше дійшов О.Духнович.

Ушинський указував також на суттєві зв'язки між процесами навчальної та продуктивної праці дітей, стверджуючи, що навчання будь-якому ремеслу аніскільки не є складнішим від навчання читанню і письму, в якому дитина переборює, можливо, більше механічних і розумових труднощів, ніж навчаючись шити чоботи чи плаття. "Технічні уроки, – зазначав він, – аж ніяк не важчі для дітей; навпаки, діти займаються ними часто охочіше, ніж книжним навчанням, і швидко досягають у них значних успіхів" [4, с. 187]. Для цього важливо розробити таку методику навчання ремеслам, щоб, відкидаючи непотрібне, стверджуючи суттєве, допомагати свідомістю там, де раніше тільки механічно працювали руки [4, с. 188]. Природно, що розробці методики навчання ремеслам, за Ушинським, сприяють об'єктивні передумови, тобто сам об'єктивний розвиток технічного прогресу. І хоча така методика у 60-і рр. XIX ст. ще не була створена, він вірив, що це справа найближчого часу. У статтях "Про камеральну освіту" і "Необхідність ремісничих шкіл у столицях" педагог відзначав важливу роль вивчення "технічних основ промислу у підготовці до життя". "А який же кращий засіб для запобігання, як не морально проведене дитинство і добре опановане ремесло" [4, с. 188].

Як фактор формування ставлення до праці, потреби в ній, педагог виділяв інтерес дітей до

справи. Важливість інтересу вчений ілюстрував на прикладі навчальної праці: “Учіння, позбавлене всілякого інтересу і взяте лише силою примусу, вбиває в учневі бажання до учіння, без якого він далеко не піде” [3, с. 429]. Це, безумовно, стосується і продуктивної праці учнів. Однак учіння, побудоване лише на інтересі, є своєрідним педагогічним “флюсом”, про що він попереджував: “Учіння, побудоване лише на інтересі, не дає можливості зміцнитися самовладанню і волі учня, оскільки не все в учінні цікаво і прийде багато, що потрібно буде взяти силою волі” [3, с. 429].

Характерно, що виховання потреби у праці повинне мати своєю педагогічною основою не сам інтерес, а певне співвідношення інтересу, свідомості і волі. Стосовно останньої вчений одним із перших розкрив механізм вольового процесу. Одним із важливіших етапів формування вольового акту є вироблення переконання та рішення, котрим передують мотиви, які переходять у бажання. Для того щоб бажання перейшло у переконання, воно повинне витримати боротьбу з протилежними впливами. Ця боротьба тим напруженіша, чим старшою є людина, оскільки “перехід бажання у рішення у дорослої людини, обтяженої протилежними прагненнями, є складним процесом” [5, с. 453]. У зв’язку з цим важливо не допускати двох крайнощів у формуванні дитячої особистості: всездозволеності і її безмежного утискування.

Педагог визначав діяльність як переборення труднощів. Чим більше переборє труднощів людина, тим більше вона усвідомить необхідність їх переборення, більше вдосконалюватиметься воля. Остання зміцнюється навіть незначними перемогами дитини над власними слабкостями. Він писав, що кожне збудження волі над будь-чим

надає людині впевненості у власній моральній силі, у можливості перебороти ті чи інші перешкоди. І ця впевненість виникає саме завдяки зміцненню волі.

Одним із перших він звернув увагу на зв’язок звички і потреби, відзначаючи, що правильно сформована звичка не лише допомагає розвитку потреби, але й сама переростає у потребу. “Візьмемо для прикладу, – писав він, – одну з найбільш простих звичок: звичку у розподілі власних речей і власного часу. Скільки така звичка, яка перетворилася у безсвідомо виконувану потребу, зберігає сил і часу людини, котра не буде змушена щохвилино визначати свою свідомість необхідності порядку і свою волю для встановлення його” [6, с. 352]. Зв’язок звички до праці і потреби у ній очевидний, тому що ділова, серйозна праця, попереджував він, завжди важка. Серед засобів та умов, котрі б забезпечували формування звички у праці, педагог виділяв: відповідність праці силам і можливостям учня; привчання дитини до праці; поступове звикання до праці, оволодіння навичками та вміннями; відпочинок у вигляді чергування різних видів праці. Отже, розробляючи проблему ставлення особистості до праці, видатний педагог по-новому розкрив психологічний механізм ставлення, що дуже важливо для уточнення методологічних засад нашого дослідження. Поряд із народністю та гуманізацією освіти він виділив і такий методологічний орієнтир підходу, як індивідуалізацію. “Кожна школа, – підкреслював він, – передусім повинна показати дитині те, що в ній є найдорожчого, примусивши її пізнати себе часткою безсмертного і живим організмом світового духовного розвитку людства. Без цього всі фактичні знання – нехай сягають навіть найглибших математичних чи мікроскопічних досліджень –

не тільки не дадуть користі, а й безумовну шкоду самій людині, хоч, можливо, і зроблять її корисною, а іноді і дуже шкідливою машиною в суспільному устрої” [1, с. 116].

Отже, видатний педагог XIX ст. достатньо повно розкрив механізми взаємовпливу трудової діяльності дітей і різнобічного розвитку їх фізичних та психічних функцій, котрі дозволяють утвердитися новій людині у суспільній життєдіяльності та загальному бутті.

Література

1. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибр. пед. тв. : у 2 т. Т. 1. — 1983. — С. 104—121.
2. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания (Опыт человеческой антропологии) // Собр. соч. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. Т. 9. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. — С. 13—565.
3. Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому “Педагогической антропологии” // Собр. соч. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. — С. 53—625. Т. 10. — 1950. — С. 53—625.
4. Ушинський К. Д. Необхідність ремісничих шкіл у столицях // Вибр. пед. тв. : у 2 т. — К. : Рад. шк, 1983. Т. 2. — 1983. — С. 185—191.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания (Опыт человеческой антропологии). — Т. 11

УДК 37+ 371.21

К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ “НОВОЇ ЛЮДИНИ”

Шевченко С.М.

У статті аналізуються проблеми оновлення шкільної освіти, зокрема ідеї виховання “нової людини”.

Ключові слова: ідеї, виховання, розвиток, “нова людина”, школа, процес, К.Д.Ушинський.

В статье анализируются проблемы совершенствования школьного образования, в частности идеи воспитания “нового человека”.

Ключевые слова: идеи, воспитание, развитие, “новый человек”, школа, процесс, К.Д.Ушинский.

In the article the problems of perfection of school education, in particular, ideas of education of “the new person” are analyzed.

Key words: ideas, education, development, “the new person”, school, process, K.D.Ushynskiy.

Незабаром минає 185 років від дня народження Костянтина Дмитровича Ушинського. У контексті сучасних проблем оновлення освітньої галузі в Україні актуалізуються його ідеї щодо виховання нової людини. Внесок К.Д.Ушинського у шкільну освіту – це дорогоцінне надбання вітчизняної педагогічної думки XIX ст.

Серед великої кількості проблем, що нині хвилюють українську школу, значне місце належить питанням виховання нової людини як у філософсько-психологічному, інтелектуальному, культурологічному та педагогічному аспектах, так і в суто практичному. На прискорення цього важливого для суспільства процесу нині спрямовані зусилля педагогів країни. Проблема виховання нової людини по суті не є новою. Над нею, зокрема, працювали С.Т.Шацький, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Науково-педагогічний доробок К.Д.Ушинського протягом багатьох років не втрачає своєї актуальності. На його ідеях зросли і змужніли такі українські педагоги, як Х.Д.Алчевська, Г.Г.Ващенко, Б.Д.Грінченко, М.І.Демков, О.В.Духнович, Т.Г.Лубенець, А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, Я.Ф.Чепіга та багато інших. У ході історіографічного пошуку з'ясовано, що спадщину видатного педагога досліджували українські вчені С.У.Гончаренко, Л.Д.Березівська, А.М.Бойко, О.О.Любар, Ф.І.Науменко, М.Г.Стельмахович, В.Терлецький, Д.Т.Федоренко та ін.

Наше завдання – висвітлити ідеї К.Д.Ушинського щодо виховання нової людини у кінці XIX ст. У той час на українських землях, які входили до складу Російської імперії, система освіти була становою, платною і виступала гарантом самодержавного

суспільного ладу. Вітчизняна школа розвивалася як складова загальноімперської системи освіти, віддзеркалювала загальні реформаторські процеси, у яких К.Д.Ушинський брав активну участь.

Світогляд Костянтина Дмитровича формувався під впливом російської та європейської філософської думки, революційних подій у Європі 40–50-х років XIX ст. На основі аналізу поглядів європейських учених (Дж.Локк, І.Ф.Герbart, І.Кант, І.Г.Песталоцці та ін.) і російських реформаторів (Н.А.Добролюбов, Н.А.Некрасов, М.Г.Чернишевський, І.М.Сєченов та ін.), попереднього вітчизняного досвіду Костянтин Дмитрович обґрунтував ідею про виховання нової людини. Він писав, що “людина своїм корінням міцно пов’язана із усім біологічним світом, становить його високий рівень і водночас володіє такими засобами, що якісно відрізняють її від усього попереднього розвитку життя” [5, с. 519].

К.Д.Ушинський наголошував на важливості філософських поглядів і теоретико-педагогічних положень про мету виховання як підготовку нової людини до життя, праці. Тому педагог має бути зацікавленим у вивченні не лише педагогіки, а й близьких до неї наук (антропологічних, за К.Д.Ушинським), а саме: анатомії, фізіології людини, психології, логіки, філософії, географії, статистики, політичної економії та історії в широкому розумінні (історія релігії, цивілізації, філософських систем, літератури мистецтва і виховання).

Педагогіка належить до унікальних явищ людського суспільства, що інтегрує досягнення науки й мистецтва. За визначенням

К.Д.Ушинського, “педагогіка – не наука, а мистецтво – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв” [4, с. 205]. Він навчав “розрізняти педагогіку в широкому розумінні як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому розумінні як зібрання виховних правил”; закликав збагнути “відмінності між педагогікою в широкому розумінні як зібранням наук, спрямованих до однієї мети, і педагогікою у вузькому розумінні як теорією мистецтва, виведеною з цих наук” [4, с. 194].

К.Д.Ушинський сміливо заявляв, що мистецтво спирається на науку. Він радив для досягнення результату у вихованні нової людини “сприяти розв’язку мистецтва виховання” [4, с. 205]. Костянтин Дмитрович стверджував, що “педагогіка буде першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – прагнення до вдосконалення в самій людській природі” [Там само, с. 193]. Він узагальнив вимоги щодо знань педагога, а саме: “...беручись до *святої* справи виховання дітей, ми повинні глибоко усвідомлювати, що результати його здебільшого сумні й мізерні і що, в кожному разі, нам треба добирати способи зробити дітей наших кращими за нас” [Там само, с. 201]; радив готувати педагогів у різних напрямках, адже “ні в чому, мабуть, *однобічний* напрям знань і мислення не такий шкідливий, як у педагогічній практиці” [Там само, с. 206].

Видатний педагог прагнув “у самій природі людини” знайти “засоби виховної діяльності”, переконливо доводячи, що “засоби ці величезні”. Він вимагав будувати навчання і виховання з урахуванням природи дитини, її національної належності. “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх її відношеннях, то вона повинна *перше пізнати її* також в усіх відношеннях”, – наголошував учений [4, с. 199].

Особливого значення К.Д.Ушинський надавав психології. Усвідомлюючи значення психології для педагогіки, він поставив своїм завданням з’ясувати психологічні основи навчання і виховання. Насамперед, обґрунтувавши ідеалістичні погляди на психіку, вчений високо оцінив усе позитивне, що дало для педагогіки “матеріалістичне розуміння людської психіки” [5, с. 48].

У центр психологічних думок Костянтин Дмитрович поставив людину з її ставленням до світу та до інших людей. Це дало йому змогу по-новому розв’язати багато важливих питань з психології навчання та виховання. У вихованні нової людини він наполягав на вивченні психічних явищ та процесів.

Викладаючи свою систему психологічних ідей, учений розпочинає її з характеристики біологічних передумов психічних процесів, зокрема з живих організмів, їх нерозривного зв’язку із середовищем, основних проявів їх життєдіяльності, а далі переходить від суто органічних явищ до психофізіологічних і вищих психічних процесів.

Учений конкретизував думку про єдність світового й неусвідомлюваного, аналізуючи потреби людини, способи їх впливу на діяльність, роботу пам’яті, утворення звичок, перебіг мовного

процесу тощо. У цьому питанні він також глибше дивився на явища психічного життя людини порівняно з його західними сучасниками, які не визнавали існування неусвідомлюваного психічного. Костянтин Дмитрович визнавав не тільки його існування, а й його важливу роль у розвитку та вихованні особистості.

У праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” К.Д.Ушинський виклав систему психологічних ідей, у якій виявилися самостійність і оригінальність його думки щодо розв’язання ряду психологічних питань. Позитивна риса системи вченого полягала в тому, що він розумів психологію як досвідну науку, що вивчає психічні явища, процеси, нагромаджує факти, аналізує їх, робить висновки і з них будує теорію, а не займається міркуваннями про душу. Аналізуючи з психологічного боку процес засвоєння учнями знань, Костянтин Дмитрович висунув ряд важливих думок: про роль наочності в навчанні (особливо в початковому) й поєднання наочності з мисленням; про перехід від ознайомлення з фактами до їх порівняння, аналізу, синтезу й узагальнення за допомогою слова; про співвідношення діяльності вчителя й активності учнів та розвиток пізнавальних процесів у навчанні.

К.Д.Ушинський указував на те, що навчання та виховання мають справу не тільки з інтелектуальними, а й з емоційними процесами. У своїх працях він це переконливо доводив і радив у вихованні людини обов’язково враховувати емоції. За його твердженням, на них можна впливати словом. За допомогою впливу слова, вважав учений, педагоги зможуть керувати емоціями особистості та спрямовувати їх у позитивне русло. Дуже важливо, щоб педагог умів бачити, відчувати й усвідомлювати причини виникнення несприятливих емоційних станів у школярів та визначати шляхи уникнення їх чи регулювання ними. Саме емоційна сфера є ґрунтом для формування свідомості особистості, її почуттів, волі. Емоційна сфера дуже чутлива і відтворює різні прояви людської душі: радість, сум, тривогу, захоплення, пригніченість тощо. Якщо доросла людина певною мірою може регулювати свій душевний стан, то дитина, навпаки, часто потрапляє в бурхливий потік різних психічних змін, які відбуваються в її внутрішньому світі. Тому за допомогою розкритих Костянтином Дмитровичем особливостей емоцій людини (зв’язок із потребами, прагненнями, інтелектуальними процесами) педагог може впливати на їх формування. Використовуючи весь арсенал педагогічної майстерності, він зможе виконувати роль духовного і морально-етичного наставника молоді.

Багато цінних думок висловив К.Д.Ушинський і про волю та характер особистості, їх позитивні й негативні якості, умови формування. Особливо він вірив у свободу людини та підкреслював її самостійність у процесі діяльності, під час якої воля спрямовується в корисному напрямі та формується характер. Тому “віра в особисту свободу людини – основа всякої практичної діяльності, а отже, і виховання...” [3, с. 435].

Видатний педагог шукав найефективніші засоби виховного впливу на людину. Він сміливо заявляв, що однією з найважливіших наук є фізіологія. “Читаючи фізіологію, ми на кожній сторінці переконаємося в широкій можливості впливати на фізичний розвиток індивіда... З цього джерела, яке тільки-но відкривається, виховання ще майже не черпало. Коли ми переглядаємо психічні факти, взяті з різних теорій, нас вражає, мабуть, ще більша можливість мати величезний вплив на розвиток розуму, почуття й волі людини, і так само вражає нас мізерність тієї частки цієї можливості, яку вже використало виховання”, – наголошував К.Д.Ушинський [4, с. 207–208]. На його переконання, фізіологічні особливості людини в ході виховання відіграють велику роль. У цьому напрямі варта уваги нервова система людини. Для вихователя у процесі виховання дуже важливо знати, що “нервова система надзвичайно відмінна в різних людей” [Там само, с. 223]. Наприклад, “вихователь повинен пам’ятати, що нервовий організм тільки поступово звикає, не подразнюючись, зносити всі найсильніші й найширші враження і що разом з розвитком нервової організації повинні міцніти воля й свідомість у людині” [Там само, с. 225].

Дані анатомії й фізіології К.Д.Ушинський використав для пояснення психічних явищ. Він розглянув свідомість людини, її пізнавальні процеси як відображення об’єктивної дійсності та емоції (відчуття і почуття) в тісному зв’язку з основними прагненнями людини.

Відомий педагог прагнув показати, з одного боку, участь і спосіб участі анатомічних органів та фізіологічних процесів у психічних процесах, а з іншого – “непояснюваність психічних процесів тільки фізіологічними і участь у них нового, уже не речового агента, тобто душі” [Там само, с. 466].

К.Д.Ушинський сподівався, що “людство, нарешті, стомиться гнатися за зовнішніми вигодами життя й візьметься створювати значно сталіші вигоди в самій людині, переконавшись не на словах тільки, а на ділі, що головні джерела нашого щастя й величі не в речах і порядках, що нас оточують, а в нас самих” [Там само, с. 209]. Учений наполягав на цілісному вивченні людини. Тому в основу свого трактування він поклав два головних поняття: “організм” і “розвиток”. За його словами, поняття “організм” диктувало необхідність розгляду людини як єдиної психофізіологічної істоти, у якій духовна і фізична сфери перебувають у тісному взаємозв’язку. Наприклад, воля людини є “цією наймогутнішою підмогою, яка може змінювати не тільки душу, а й тіло з його впливами на думку” [Там само, с. 209].

Учений стверджував, що виховна діяльність – школа, виховання і наставник – це не єдині вихователі людини. Надто сильними її вихователями є непередбачувані виховні дії, а саме: природа, сім’я, суспільство, релігія, народ, його мова, виховання словом, а також історія народу. Виховання людини змінюється протягом життя, і ці зміни пов’язані зі змінами в її власній душі. Воно стає дієвим лише тоді, коли особа вкладає сили своєї душі в іншу людину,

дбає про неї. Отже, вихователь є тією силою, завдяки якій ніколи не припиняється духовний (моральний, інтелектуальний, емоційний, естетичний) розвиток людини, тобто процес виховання є безперервним і триває все життя. При цьому змінюються лише роль і співвідношення різних виховних факторів. Провідну роль у вихованні відіграє родина; у роки навчання – школа, училище, ВНЗ; з початком трудової діяльності – власна сім’я, трудовий колектив, громадські, політичні та релігійні організації. Беручи до уваги всі виховні фактори, шкільне виховання залишає найглибший слід у свідомості людини, бо нервова система в молодому віці характеризується високою пластичністю і сприйнятливістю. Але це не означає, що виховний захід здатний змінити поведінку учня, потрібна систематична робота вихователя. Виховний процес слід розпочинати в початковій школі, яка може “розбудити” розум і почуття дитини, виробити в неї своє ставлення до життя.

К.Д.Ушинський високо оцінював роль педагога. Він справедливо вважав, що вплив педагога на школярів є тією виховною силою, яку неможливо замінити ніякими статутами та програмами, ніякою організацією навчальних закладів, “що особистість вихователя означає все у справі виховання” [1, с. 238]. Учитель повинен бути, наголошував Костянтин Дмитрович, не тільки викладачем тих чи інших предметів, а й вихователем, любити свою професію, знати педагогіку і психологію, володіти майстерністю і мати педагогічний такт.

Для підготовки вчителів середньої школи і викладачів педагогіки в учительських семінаріях К.Д.Ушинський радив відкривати педагогічні факультети при університетах. Великого значення у підвищенні педагогічної і методичної кваліфікації вчителів він надавав учительським з’їздам та курсам, які радив проводити під час літніх шкільних канікул.

На учительських з’їздах К.Д.Ушинський виступав з доповідями стосовно шкільної освіти. Як їх учасник Костянтин Дмитрович визначав: “Найважливіші з цих проблем – розкриття філософських основ педагогіки, пошук провідної, “основної ідеї освіти”, поза з’ясуванням якої марно ламати списи навколо конкретних педагогічних питань, так само, як і навколо різних проектів шкільних реформ” [4, с. 477]. Саме відсутність такої ідеї, на його думку, – “головна причина, чому в усіх проектах таких реформ виявляється нерішучість, двоїстість, з’являються суперечності на кожному кроці...” [Там само, с. 477].

Усе викладене дає підстави стверджувати, що до самої смерті (1870) К.Д.Ушинський активно розробляв питання шкільної освіти і пропагував їх у своїх працях. Глибоко вивчивши стан виховання, він запропонував нову ідею про виховання людини у праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології”, що стала вершиною його педагогічної творчості й не має рівних у світовій педагогічній літературі [Там само, с. 11].

К.Д.Ушинський дійшов висновку, що колектив лише тоді є великою виховною силою, коли він

увесь час духовно зростає. Ідеться про постійне, безперервне духовне самозбагачення людини, про те, що вона як один із скульпторів, котрий творить нову людину, завжди працює над собою. Кожна людина має виявляти свою активність у тій сфері діяльності, в якій найповніше розкриваються її задатки, здібності, нахили.

Цінність педагогічних ідей К.Д.Ушинського у вихованні нової людини полягає в тому, що вони ґрунтувалися на знаннях законів пізнавальної і виховної діяльності. Костянтин Дмитрович зробив значний внесок у формування педагогіки як загальної науки, визначив її місце в загальній системі наук, характер і взаємодію із суміжними науками. Він розглянув фізіологічні механізми психічної діяльності, знання якої є

одним з найважливіших для вихователя. Як ніхто з вітчизняних педагогів, К.Д.Ушинський розкрив роль людини в суспільстві, довівши при цьому, що правильне виховання здатне примножити фізіологічні, інтелектуальні й моральні сили нової людини. Педагог вірив у прогресивний розвиток суспільства і вважав, що він можливий лише за умови організації цілеспрямованого виховання підростаючих поколінь. Отже, праці К.Д.Ушинського “закладали міцний фундамент споруди педагогічної антропології, зводили яку тільки через сто років почала педагогічна наука”, а його ідеї “цементували різноманітність не зіставляваних раніше явищ і фактів, об’єднували їх у струнку педагогічну теорію” [4, с. 8], що вплинула на подальший розвиток школи і педагогічної думки.

Підсумовуючи, варто сказати, що за глибиною проникнення в суть процесів виховання і навчання,

формування моральних поглядів, за рівнем наукової обґрунтованості ідеї К.Д.Ушинського були і є найкращим вираженням підходів до виховання “нової людини”. Звичайно, в умовах панування самодержавного ладу та імперської системи освіти ці ідеї не могли бути реалізованими. Проте вони стали підґрунтям для створення подальших праць, пов’язаних з виховним процесом підростаючого покоління, а також підручників для школи та ВНЗ.

Література

1. История педагогики : [учебник для студентов пед. ин-тов] / [под ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаева]. — [4-е изд., доп. и перераб.]. — М. : Просвещение, 1974. — 447 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [за ред. Л. М. Проколієнко ; упор. В. В. Андрієвська, Г. А. Балл, А. Т. Губко та ін.]. — К. : Рад. шк., 1989. — 608 с.
3. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / [редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін.]. — К. : Рад. шк., 1952—1955.
Т. 4 : Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія. Передмова / [ред. кол. : В. М. Столетов (голова) та ін.]. — К. : Рад. шк., 1952. — 490 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / пер. з рос. ; редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1983.
Т. 1 : Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / [ред. кол. : В. М. Столетов

УДК 371.13

ЗАСТОСУВАННЯ ІДЕЙ К.Д.УШИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ткаченко О.М.

У статті звертається увага на значущість застосування деяких ідей видатного педагога XIX ст. К.Д.Ушинського в процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: К.Ушинський, народність виховання, етнопедагогіка, етнопедагогічна компетентність майбутніх учителів.

В статье обращается внимание на значимость некоторых идей выдающегося педагога XIX века К.Д.Ушинского для процесса формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: К.Ушинский, народность воспитания, этнопедагогика, этнопедагогическая компетентность будущих учителей

In this article the attention is drawn to the significance of some of K.D.Ushynskiy's ideas for the process of formation ethno pedagogical competence of prospective teachers.

Key words: K.D.Ushynskiy, folk origin

Постановка проблеми. Прискорення в сучасному світі процесів глобалізації, тенденції до збільшення взаємозалежності країн та культур, активізація міжнародної кооперації і розподілу праці, життя в умовах полікультурного суспільства зумовлюють підвищення вимог до фахівця в галузі освіти, який, маючи високий рівень сформованості етнопедагогічної компетентності, повинен відрізнитися доброзичливістю, толерантністю, виявляти творче мислення в ході організації процесу виховання в умовах існування різних систем цінностей, різнотипності світоглядів, стереотипів поведінки, враховувати й застосовувати у своїй професійній діяльності здобутки народної педагогіки.

Особливої цінності в підготовці такого спеціаліста набувають педагогічні ідеї К.Д.Ушинського, який стверджував самобутність виховання, важливість його побудови на національно-народній основі.

Зв'язок проблеми з важливими науковими чи практичними завданнями. Удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до організації процесу виховання з урахуванням багатовікового виховного досвіду різних народів через ознайомлення з відповідними ідеями видатних педагогів минулого сприятиме успішному вирішенню завдань "виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки", має високий

рівень сформованості "культури міжетнічних і міжособистісних відносин" [4, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення сутності, структури та видів професійної компетентності педагога розглядали А.О.Деркач, І.О.Зимняя, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін, Л.Л.Хоружа та інші; здобутки народної педагогіки, ставлення до них видатних педагогів минулого, у тому числі К.Д.Ушинського, описували Г.Н.Волков, В.А.Мосіяшенко, Є.Н.Приступа, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко; місце української етнокультури в змісті загальної та педагогічної освіти визначав Г.Г.Філіпчук. Проблема застосування ідей К.Д.Ушинського в процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя не знайшла належного висвітлення в науковій літературі, що й обумовило завдання цієї статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виокремити ідеї К.Д.Ушинського, які є актуальними для етнопедагогічної підготовки учителя, та визначити їх місце в змісті етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Можливість та специфіка застосування ідей видатного педагога XIX століття К.Д.Ушинського в процесі формування у майбутнього учителя етнопедагогічної компетентності визначаються, в першу чергу, сутністю та структурою цього

утворення.

Етнопедагогічну компетентність ми розглядаємо як частину інтегрованого результату педагогічної освіти, різновид педагогічної компетентності та складову педагогічного професіоналізму, що виявляє володіння педагогом системою етнопедагогічних знань, уміннями грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах, уможливує реалізацію фахівцем гуманістичного підходу в професійній діяльності та оптимальний вияв власного творчого потенціалу.

Зміст етнопедагогічної компетентності визначається такими її структурними компонентами: 1) система знань етнопедагогічного спрямування з різних галузей науки, яка характеризується комплексністю та динамічністю; 2) усвідомлені ціннісні орієнтації та ідеали, соціальна зрілість, інтерес до української культури та культури інших народів, установки на професійне самовдосконалення, готовність до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури; 3) інтелектуальні та практичні уміння, які дозволяють творчо застосовувати надбання світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, прикладні); 4) високий рівень професійності психічних процесів (високий рівень організації професійного мислення, уваги, уяви, пам'яті, ефективна трансформація отриманої інформації у педагогічну свідомість), професійно важливі особистісні якості та утворення (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо); 5) адекватна професійна самооцінка, позитивна "Я-концепція", самоусвідомлення і самовизначення на засадах загальнолюдських цінностей, спроможність створення умов для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначена професійна позиція, розвиток індивідуальності в межах професії.

Огляд творчого педагогічного спадку основоположника вітчизняної педагогіки Костянтина Дмитровича Ушинського та проєкція його на етнопедагогічну компетентність учителя дозволяє стверджувати, що особливі актуальності для сучасного педагога набуває ідея народності виховання, яка багатьма вченими, у тому числі В.А.Мосіяшенком, визначається як "ядро педагогічної концепції К.Д.Ушинського" [3, с. 81]. Осмислення майбутніми вчителями цієї ідеї дозволить вирішити цілий ряд завдань у межах формування етнопедагогічної компетентності студентів.

Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів відбувається під час вивчення ними ряду педагогічних дисциплін, провідне місце в якому посідає етнопедагогіка. Традиційно вивчення будь-якої науки починається з ознайомлення з основними категоріями, джерелами, чинниками формування певних теорій, з'ясування зв'язків з іншими науками. Визначення поняття "народність", запропоноване К.Д.Ушинським,

закріплює уявлення студентів про зв'язок етнопедагогіки з етнопсихологією, поглиблює розуміння джерел етнопедагогіки, чинників формування поглядів на виховання підростаючих поколінь у різних народів. Так, поняття "народність" автором визначається через категорію "народний характер", яка є основною для етнопсихології; у визначенні наголошується на тому, що педагогічні погляди народу обумовлюються не лише релігійними уявленнями та природними умовами проживання, а й історичним розвитком.

Думки К.Д.Ушинського щодо народності виховання співзвучні з теоріями, які розробляються в межах етнопедагогіки. Ознайомлення студентів з ними закріплює установки на вивчення етнопедагогіки, важливість оволодіння етнопедагогічною компетентністю, створює умови для розвитку мислення, творчих здібностей. Так, автор ідеї пише про самотність виховання у різних народів, неминучість відображення системою виховання національного ідеалу людини певного народу. Заперечення Ушинським можливості створення ідеалу універсальної людини світу примушує студента зіставити цю ідею з подібними в сучасній теорії виховання й відпрацювати власне ставлення до неї.

Неординарною, що вимагає творчого осмислення й навіть експериментального дослідження, виявляється ідея Костянтина Дмитровича про факт пошуку особливого, відповідного певній національності у всесвітньовідомих творах, теоріях. "Будь-який народ, – пише Ушинський, – шукає й знаходить у цих всесвітніх учителях особливе живлення, що відповідає його нації" [6, с. 198]. Таке положення педагог обґрунтовує наявністю особливої мети виховання й засобів її досягнення в різних національних системах.

Аналіз студентами загальної характеристики систем виховання Німеччини, Великобританії, Франції, Сполучених Штатів Америки того часу, запропонованих К.Д.Ушинським, дозволяє виявити особливе в цих системах виховання та порівняти отриману етнопедагогічну інформацію з відомою раніше, на цій основі уточнити уявлення про виховні ідеали народів зазначених країн.

Зіставлення результатів педагогічного дослідження К.Д.Ушинським систем виховання країн різних частин світу дає можливість студентам провести паралелі з дослідженнями американського етнопсихолога М.Мід щодо культури та наступності. Так, результати дослідження Ушинського, співзвучні з ідеями Мід щодо взаємозв'язку наступності поколінь і культури, є яскравою ілюстрацією до постфігуративного та кофігуративного типів культури, які визначають стосунки представників різних поколінь: європейські народи демонструють перший тип культури, американські – другий [2, с. 322].

Розвиваючи ідею народності, Ушинський пише: "Кожний народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особистостях. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характеру, визначається його суспільним життям, розвивається разом з його розвитком, і з'ясування

його складає найголовніше завдання кожної народної літератури” [6, с. 228]. До народної літератури Костянтин Дмитрович відносить пісні, прислів'я, примовки, казки, загадки, скоромовки, в яких обов'язково відображаються переконання народу щодо ідеалу людини. Не випадково К.Д.Ушинський у створених ним книгах для учнів пропонує російські прислів'я, приказки, примовки, скоромовки, загадки, казки; опис та дитячі поезії “малоросійських святкових звичаїв”; фольклорні твори інших народів Росії [5, с. 78, 113, 211]. Самостійне опрацювання цих підручників, аналіз фольклорних творів різних народів дасть можливість студентам переконатись в істинності висловів відомого педагога.

Відкриттям для майбутніх фахівців виявляється й ідея щодо незначних видозмін національного типу ідеалу людини в різних верствах населення певної країни. Вислів “Немає сумніву, що народний ідеал людини видозмінюється ще в кожному народі за верствами, та всі ці видозміни носять на собі один і той же національний тип в різних ступенях його розвитку” часто викликає сумнів у студентів, націлює їх на розмірковування, наведення та аналіз конкретних прикладів з життя [6, с. 229]. Супроводжується приємним здивуванням сприйняття думки К.Д.Ушинського про те, що саме народний ідеал людини виступає орієнтиром, зразком в оцінці людей та їхньої поведінки, дозволяє сформуватися громадській думці, яка є важливою в процесі виховання підростаючих поколінь.

Видатний педагог звертає увагу на те, що народність вносить зміни в “універсальні плани виховання”. Причина цього виявляється в багатомірності впливу різноманітних чинників виховання: “Релігія, природа, сім'я, легенди, поезія, закони, промисловість, література – все, з чого складається історичне життя народу, являє його дійсну школу, перед силою якої сила навчальних закладів, особливо побудованих на началах штучних, зовсім

мізерна” [6, с. 244-245]. Думка вражає своєю простотою й глибиною, сприяє зміцненню знань з педагогіки, удосконаленню інтелектуальних умінь студентів.

К.Д.Ушинський наголошує на тому, що вчитель повинен урахувувати національні особливості виховання, характер людини, оскільки певні риси характеру, поведінки (наприклад, лінощі, злість) у різних людей можуть мати різні витoki, а отже, вимагають “від вихователя абсолютно різних заходів” [6, с. 251]. Урахування ж національних особливостей виховання опирається на конкретні знання, без яких, судячи з висновків Костянтина Дмитровича, стати гарним фахівцем просто неможливо.

Аналіз творів Ушинського виявляє значущість для вчителя-майстра не лише знань, умінь, а й певних якостей особистості, що для майбутніх фахівців виступає орієнтиром для самовдосконалення. До таких якостей можна віднести тактовність, толерантність, обережність висловів при оцінці народних систем виховання. Костянтин Дмитрович звертає увагу на те, що уявлення людей про позитивні якості й недоліки не можуть розповсюджуватися на цілі народи, й “часто те, що здається нам недоліком в народі, є зворотною й необхідною стороною його достоїнств, умовою його діяльності в історії” [6, с. 254].

Тож К.Д.Ушинський наполягає на народності виховання, підкреслює силу такого виховання у впливі на чуттєву сферу вихованця, вважає виховання, побудоване за іншим принципом просто безсилим. “Виховання, створене самим народом й засноване на народних началах, – підкреслює вчений, – має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях або запозичені в іншого народу” [6, с. 253]. Опрацювання цих ідей студентами сприяє формуванню у них готовності до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури.

Висновки. Таким чином, вагомість застосування ідей видатного педагога XIX століття К.Д.Ушинського в процесі формування у майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності безсумнівна. Вона обумовлена їх багатогранністю, актуальністю для вирішення сучасних проблем виховання підростаючих поколінь, доречністю застосування в процесі підготовки фахівців у галузі освіти, здатних до творчого опрацювання багатомірних педагогічних надбань українців та інших народів світу.

Перспективи подальших розвідок. Перспективами вивчення проблеми застосування ідей К.Д.Ушинського в процесі формування у майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності є визначення особливостей такої роботи в процесі різних форм навчальної роботи та різних видів діяльності студентів.

Література

1. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — 444 с.
2. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. — М. : Главная редакция восточной литературы издательства “Наука”, 1988. — 429 с.
3. Мосіяшенко В. А. Історія педагогіки України в особах : [навчальний посібник] / В. А.

УДК 371.4

Окремі аспекти сучасного виховання в контексті соціально-педагогічних поглядів Костянтина Ушинського

Соловей М.В.

У статті аналізуються окремі проблеми сучасного виховання. На основі соціально-педагогічних поглядів К.Д.Ушинського, доведено необхідність поглиблення соціальної та особистісної спрямованості цього процесу.

Ключові слова: К.Ушинський, соціальний простір, суспільна свідомість, народність, особистість.

В статье анализируются отдельные вопросы современного воспитания. Используя социально-педагогические взгляды К.Д.Ушинского, обозначены пути углубления социальной и личностной направленности этого процесса.

Ключевые слова: К.Ушинский, социальное пространство, общественное сознание, народность, личность.

The article is devoted to some of the problems of contemporary education. By using social pedagogic views of K.D.Ushynskiy the author determines the ways of enhancing social and personality orientation of the process of education.

Key words: K.D.Ushynskiy, social space, public consciousness, nationality, personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне українське суспільство розвивається

динамічно, мінливо, характеризується значною концентрацією уваги на розв'язанні кризових проблем. Їхні масштаби настільки великі, що вже стали частиною свідомості громадян, духовним атрибутом людини, яка бореться за виживання. З іншого боку, це соціум, який входить у планетарний комунікативний простір, стає частиною масової культури, в контексті якої виникають передумови витіснення традиційних цінностей, з'являється феномен обезлюдненого світу, коли системи технічного (віртуального) зв'язку дозволяють спілкуватися без прямого контакту "людина – людина". Це суспільство, що трансформується на всіх рівнях суспільної свідомості та соціальної практики. При цьому виховний процес у школі змінюється і набуває якісно інших ознак. Це, безперечно, слід осмислити, зокрема з позицій соціально-педагогічної та філософської думки минулого. У цьому контексті повернення до педагогічної спадщини К.Д.Ушинського є доцільним як із точки зору теорії, так і практики.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання проблеми. Історіографічний аналіз показує, що у різні роки ідеї видатного педагога досліджували М.С.Грищенко, В.Я.Струмінський, М.К.Ніжинський, С.Х.Чавдаров, А.А.Сбруева, З.А.Малькова, Ю.М.Корнійко та інші. У наш час його творчість стала предметом вивчення І.Беха, М.Антонця, Л.Березівської, М.Євтуха,

Н.Шаховської, що є логічним продовженням української історико-педагогічної традиції у переосмисленні тих пустолатів педагогічної науки, що, як видається на перший погляд, відпрацювали свій термін.

За результатами проведеного аналізу виділяємо кілька напрямів у дослідженні спадщини К.Д.Ушинського: *узагальнення поглядів ученого та обґрунтування ідеї народності й антропологічного підходу у вихованні; формування категорійного апарату педагогіки як науки, науково-методичне узагальнення дидактики і теорії виховання; організація підготовки вчителя і таке інше.* Водночас, на нашу думку, залишаються актуальними питання щодо осмислення соціально-педагогічних поглядів ученого на виховання особистості в контексті сучасних суспільних змін.

Формулювання цілей статті. Ми ставимо за мету проаналізувати ті соціально-педагогічні ідеї К.Д.Ушинського, які залишаються актуальними і виступають методологічними принципами в організації сучасного виховання та можуть бути засобом поглиблення соціальної і особистісної спрямованості цього процесу. Насамперед – це принцип народності (соціальності) виховання та антропологічний принцип.

Виклад основного матеріалу. Намагаючись дати відповідь на питання, чим може послужити педагогічна спадщина К.Д.Ушинського у побудові

виховного процесу сучасного навчального закладу, ми усвідомлюємо позицію окремих людей, у тому числі вчителів, про неприйняття ідей видатного педагога щодо застосування їх у контексті роботи сучасної школи. Разом із тим відзначимо, що К.Д.Ушинський, дотримуючись наукових узагальнень своїх попередників, видатних діячів науки і філософії (Гегеля, Канта, Руссо, Гельвеція та інших), указував на специфічність виховання, вбачав у цьому процесі шлях до оновлення суспільства.

Аналіз історико-педагогічної думки минулого свідчить, що в усі часи виникали моменти неузгодженості ідеалу виховання з реальними суспільними відносинами та соціальною практикою. Вихід із цього був один: удосконалення освіти і зміна парадигми виховання, що адекватно відображала тенденції розвитку суспільства.

У наш час суспільні трансформації набагато динамічніші. Незаперечною ознакою часу є інтенсивне продукування нових знань та наповнення ними освітнього простору. Інтелект, як зазначає В.Г.Кремь [1], наближається до пізнання нових загадкових форм життя, з'являються інтегровані конструкції техносфери, біотехнології, які розвиваються на основі нового рівня знань про живу й неживу природу, психіку людини. Синтез живої і неживої матерії змінює світогляд, уявлення про буття. З'являються обставини, коли людська істота може стати субстанцією для реалізації певного конструкторського задуму. Прогнозується прогресуючий розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій і нові загадкові форми життя, коли техніка проникає у сферу біології, активізує виникнення нового світу, в якому пануватиме віртуальне царство з множинними зонами комунікацій, а техніка і технологія стануть нагальною потребою людини. Змінюється свідомість і потребнісно-мотиваційна сфера людини. Вона (людина) інтегрується у систему транскультурних відносин, у контексті яких особистість буде розвиватися поза межами традиційної, власної культури, в якій народилась. Це напрям руху і розвитку, що характеризується особливим станом свободи людини, "звільненої культурою від природи і культурологією від культури" [1, с. 12].

Паралельно з'являється занепокоєння духовною кризою особистості, яка виникає через втрату ідеалу виховання, що насправді реально існує у сучасному українському суспільстві. Трансформуючи ідеали комуністичної радянської системи виховання у національну, на нашу думку, ми почали втрачати сутність народності (соціальності) виховання як основоположний принцип системи К.Д.Ушинського. Власне, у новітньому історико-педагогічному процесі усвідомили цей принцип лише на початковому етапі, а саме на рівні включення елементів фольклору та етнографії у систему виховних заходів. Само по собі це позитивне, але проблема в тому, що це відбувалося без організаційно структурованої ідеї, яка була б всеохоплюючою, об'єднувала всі інституції суспільного виховання. При цьому завдання школи і суспільства не

збігалися. Школа, прийнявши ідею національного виховання, наповнювала його зміст рідною мовою, історією, активво впроваджувала народні традиції, а суспільні соціально-політичні інститути, проголошуючи державницькі ідеї, в особі публічних представників формували прагматичний, утилітарний, а іноді й аморальний соціокультурний простір. Розв'язання проблеми було закладено у реформуванні змісту освіти, де на перше місце виступала парадигма знань в контексті особистісно орієнтованого виховання. Однак проблемне поле виховання не зменшилось, а, навпаки, розширюється. Це пов'язано з тим, що виховання особистості – процес не стільки когнітивний, що ґрунтується на парадигмі засвоєння знань, скільки чуттєвий, коли через емоційну сферу усвідомлюється все розмаїття соціального буття.

У сучасній школі моральні й духовні норми засвоюються через певну систему знань або їх елементів, здебільшого прагматичних. Можна зауважити, що і в радянській школі знання, уміння, навички були на першому місці. Так, на першому. Але тоді пізнавальна сфера особистості розвивалася на тлі хоч і безальтернативної, але всеохоплюючої ідеї побудови комунізму, її всенародного сприйняття, що реально виявлялось у суспільній свідомості. Сьогодні, на жаль, усе розмаїття суспільного буття усвідомлюється переважно як фактор, що ускладнює систему виховання. Ідея державотворення внаслідок певних причин стала не стільки об'єднуючою, скільки дестабілізуючою, а суспільна свідомість балансує переважно в системі утилітарних цінностей, засвоєння яких свідчить радше про індивідуаліста, з "Его" концентрованою енергетикою, а ніж про всебічно розвинену особистість, індивідуальність. Відбулося становлення феномена особистостей, які: а) *орієнтовані на сприйняття та освоєння світу і для прагматичних досягнень порушують моральні й правові норми;* б) *бояться середовища, дезадаптованих, тих хто втратив відчуття опору негативним явищам;* в) *живуть національною ідеєю і намагаються активно впроваджувати її як альтруїсти;* г) *живуть національною ідеєю, але виключно заради прагматичних досягнень;* д) *живуть ідеями минулого суспільства тощо* Кожна група репрезентує власну філософію життя, світогляд і є певним психологічним типом, який сформувався не лише під впливом школи, але й обставин суспільного життя.

Отже, ми бачимо, що у цьому контексті думка К.Д.Ушинського про те, що "шкільне виховання далеко не складає всього виховання" [3, с. 110], є правильною. За К.Д.Ушинським, усе розмаїття природи, сім'я, родинні й народні традиції, мова, суспільні знання (суспільна свідомість), закони розвитку суспільства, виробничі (економічні відносини) складають дієву основу виховання, перед якою сила навчальних закладів незначна. (Власне, все те, з чого формується сутність індивідуального і суспільного життя особистості, і є вихованням.) Тому втиснути його (життя) в межі школи практично неможливо. Ось тут

доречно ще раз процитувати педагога і філософа К.Д.Ушинського: “виховання тільки тоді є справжнім, коли його питання стають суспільними питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного” [3, с.123].

Аналізуючи цю думку в контексті сучасних суспільних метаморфоз, зауважимо, що ті недоречності у вихованні, з якими ми зіткнулись в останні десятиріччя, насамперед випливають із відсутності у суспільній свідомості загальної (об'єднувальної), ідеї навколо якої розгорталося виховання особистості в широкому розумінні цього слова. Тож, користуючись ідеями Костянтина Ушинського, зауважимо, що активізація суспільної думки у справі виховання “є єдино міцною основою будь-яких покращень у цій справі”, бо “де немає суспільної думки про виховання, там немає і виховання” [3, с.123].

Народ як соціальна спільність людей, його великі люди, як стверджував К.Д.Ушинський, “прокладають дорогу у майбутнє і разом з іншими суспільними силами допомагають йти по ній окреми особистостям (курсив наш М.С.) і новим поколінням” [3, с.123]. Слова виділені курсивом не випадково. Кожна держава має своїх видатних особистостей, які й у контексті загальної і новітньої історії залишаються представниками свого народу, своєї держави. Разом із тим окремо взяті особи можуть втілювати й аморальний, асоціальний тип ідеалу. Тому, як справедливо стверджує І.К.Матюша [2], маємо вести мову про ідеали у вигляді високих і чистих ідей, а саме: *ідеї, що втілюють християнські цінності, ідеї волі, свободи, справедливості, добра і краси у взаємовідносинах* і таке інше. Кожна з них є дуже глибокою за своєю суттю і може виступати самостійним педагогічним напрямом. Для позитивного результату важливо, щоб вони узгоджувалися в духовній сфері особистості як гармонія цінностей, що виступає структурованим елементом свідомості і виявляється в активній творчо спрямованій діяльності.

У наш час, коли немає суспільно визначеного стосовно особистості-ідеалу жонглювання *навколо особистості регіонального героя є небезпечним* і знову ж таки породжує не стільки індивідуальність духовну, скільки утилітарну. Та навіть обравши таку особистість, маємо усвідомлювати, що вона лише результат суспільних відносин певного періоду. Розгортаючи цю думку, зауважимо словами К.Д.Ушинського: “Як би високо не була розвинена окрема людина, вона завжди стоїть нижче суспільних відносин”. Таким чином, суспільний ідеал виховання має виходити із загальних вселюдських цінностей і виступати тим мірилом істини, правди, добра і справедливості, яке підносить, особливо зростаючу особистість, до вічних цінностей.

Ми обрали шлях у Європу. Свого часу К.Д.Ушинський писав, що “будь яке європейське виховання якщо хоче бути народним, перш за все має бути християнським” [3, с.122]. Отже, таким вічними цінностями мають бути ті, що випливають із християнського ідеалу. Саморганізуючи себе до такої діяльності, маємо усвідомлювати цю пробле-

матику і необхідність проектування такої виховної системи, яка базувалася б на узгодженій ієрархії цінностей, сприяла б піднесенню особистості до морального (духовного) ідеалу, що випливає з абсолюту добра. Вони можуть стати духовним надбанням і виконували регуляторну функцію у поведінці людини за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності. Це надзвичайно складне завдання, оскільки на рівні свідомості вони (*цінності*) часто стають елементами боротьби добра і зла як антиподи (віра і зневіра, доброта і жорстокість, милосердя і байдужість, мудрість і безглуздя, досконалість і недолугість). Успіх у цій справі значною мірою залежить від того, який ідеал обирає сам педагог і якою мірою у нього розвинуте почуття сумління і правди як елементів, що баланують між добром і злом.

І сучасне суспільство, і педагогічна думка про виховання переживають зміни. Маємо різні міркування з приводу діючої системи виховання, яке розглядають як розірване, деформоване, знівельоване, таке, що втратило цілісність. Вони справедливі, оскільки зі зміною соціальної парадигми постійно змінюють його орієнтири.

У сучасному глобалізованому світі такими орієнтирами стають знання, наука, інформація. Поміркуємо над цією темою, слідуючи за К.Д.Ушинським. Сучасні наукові та інформаційні технології, безперечно, змінюють зміст освіти, світ. Досягнення науки, технології можуть бути спільними для всієї світової спільноти, але вони не для всіх людей є метою і результатом життя. Для більшості – це продукт, який просто використовують у повсякденному житті. Наприклад, сучасні технології зв'язку дають можливість практично всім користуватися мобільними телефоном. Цей невід'ємний атрибут сучасного життя, частина нашого побуту і сучасної культури, безперечно, впливає на розвиток особистості, становлення її свідомості. Але при цьому зауважимо, що виховує не саме знання про технологію створення мобільного телефона, а факт користування ним, про що користувач і не замислюється.

Загальнолюдський науковий досвід цікавий, і, як досвід світової історії, належить усім, але при цьому виховання, як і багато століть тому, відбувається у життєвому просторі, який включає різні духовні складові: віру, традиції, переконання, оцінки, цінності і ціннісні форми свідомості, цілі, ідеали, включає багатовимірний природний, історичний, мовний, культурний і релігійний феномен певного народу, а тепер і ще й новітній соціум. Тому й виховний процес у школі слід вибудовувати, максимально враховуючи всі складові життєвого простору особистості: природу, родину, громаду, націю, державу, новітні соціокультурні процеси і досягнення. Разом із тим сучасна школа, як і школа XIX століття, не репрезентує всієї повноти суспільного життя. Радше, навпаки, звужує його лише до когнітивно-пізнавального процесу, орієнтуючи особистість на зміст конкретного знання, на *“вимірковальний результат”*, який несе вектор *примусовості, уніфікації, руйнування самобутності*

й плідного розмаїття життєвих форм виховання. Сучасний світ цікавиться людиною з набором конкретних знань, які репрезентуються за принципом: *“Чітке питання – чітка відповідь”*. Про це яскраво свідчить система моніторингових досліджень TIMSS і система тестування, де з’ясовується фактичний обсяг знань, іноді й неусвідомлених. При цьому, на нашу думку, фактично нівелюється суб’єктність особистості як цілісності, що репрезентує гармонію пізнавальної і чуттєвої сфер. Сукупність знань, які отримує особистість у сучасній школі, – це ситуативне, точкове, відображення істини як нескінченності буття. Все багатство форм життя, суспільних відносин залишається поза навчальним процесом, поза підручником чи навчальною книгою. Однак їхній вплив на зростаючу особистість, на її чуттєву сферу є незаперечним. Водночас, як свідчать наші спостереження, саме чуттєва сфера особистості, її реакція на різноманітність форм буття найменш цікавить і педагогів, і тих, хто оцінює результати їхньої діяльності.

Розглядаючи людину як предмет виховання, К.Д.Ушинський особливо акцентував увагу на чуттєвій сфері особистості. Саме почуття

є суб’єктивно індивідуальною константою особистості і відрізняє її від інших. “Ніщо – ні слова, ні думки, навіть вчинки наші не проявляють нас так вірно як наші почуття”, – писав К.Д.Ушинський [4, с. 385]. У почуттях кодується все розмаїття життя людини, не окремої її думки, не елемента знань, а всієї її духовної сутності. Коли ми у процесі моніторингових досліджень чи тестів на перевірку знань констатуємо, який рівень досягнення, то цим вказуємо лише на теоретичне відношення до світу. Дії ж особистості, її поведінка, тобто практичне ставлення до дійсності, що впливає із почуттів, ґрунтується на них, не вивчаються і не прогнозуються.

Про вихованість/невихованість особистості судять за її поведінкою, діяльністю у соціумі. Отже, ґрунтуючись на поглядах К.Д.Ушинського, наголосимо, що виховання у школі буде ефективним тоді, коли в душу дітей буде лягати не проста, а пройнята почуттями інформація про ту чи іншу систему знань. *Душа, духовність як внутрішнє утворення, як показник вихованості діяльності і проявляються у почуттях, які при первинності і загальності впливу соціуму на всіх*

мають виключно індивідуальне виявлення.

Висновки. Отже, в умовах сучасного суспільства, яке не має загальновизнаного суспільного ідеалу виховання, ідеї і принципи К.Д.Ушинського залишаються актуальними і такими, що можуть бути використані у створенні системи виховання.

По-перше, маємо врахувати багатство всього соціокультурного простору особистості (традиції, актуальну культуру і культуру майбутнього), зорієтувавши цей процес на вищі загальнолюдські цінності, які впливають з абсолютного ідеалу, що є втіленням віри, надії, любові. По-друге, пізнавальний процес має бути емоційно збагачений на основі усвідомлення краси цього ідеалу як ступеня свободи на шляху до опанування знаннями в контексті вищих цінностей. По-третє, тільки ті знання є справжніми і свідчать про вихованість особистості в широкому розумінні цього слова, які збагачені емоційними переживаннями особистості, які торкнулися її почуттів.

Література

1. Кремь В. Г. Трансформація особистості в освітньому просторі : [текст] / В. Г. Кремь // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методологічного

УДК 371.3

К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ

Медвідь О.Б., Клепар М.В.

У статті окреслено погляди К.Д.Ушинського на родинне виховання. Основну увагу звернено на жіночу освіту, методику та основні напрями виховання в світлі ідей К.Ушинського.

Ключові слова: педагогічна спадщина К.Ушинського, родинне виховання.

В статье очеркиваются взгляды К.Д.Ушинского на семейное воспитание. Основная мысль обращена на женское воспитание, методику, основные направления воспитания в духе идей К.Д.Ушинского.

Ключевые слова: педагогическое наследие К.Ушинского, семейное воспитание.

The article reveals the views of K.D.Ushynskiy on family education. The main attention is paid to women education, methods and main directions of education in the light of Ushynskiy's ideas.

Key words: pedagogical heritage of K.Ushynskiy, family education.

Державною національною програмою "Освіта (Україна XXI століття)" одним із пріоритетних напрямів

реформування освіти визнано родинне виховання. Саме в сім'ї закладаються основи формування особистості, вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Важливість родинного виховання особливо гостро відчувається в сучасних умовах, адже саме сімейний інститут є найбільш незахищеним у період економічної та політичної нестабільності. Як зазначав І.Зайченко, сімейне виховання – це педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство – формування особистості людини [2, с. 116]. Саме тому проблеми сім'ї в усі часи хвилювали педагогів, громадських діячів. Не оминув питання сімейного виховання і видатний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський.

Погляди К.Д. Ушинського на родинне виховання формувалися на ґрунті великої поваги до народу: шляхом використання досвіду народного виховання, зразків народної творчості (казок, приказок, билин).

Надаючи виняткового значення сім'ї у підготовці до життя, К.Ушинський не вважав родинне виховання особистою справою батьків, а розглядав його як громадянський обов'язок кожного з них.

Говорячи про велику роль сім'ї у вихованні дітей, педагог підкреслював важливість доброзичливих взаємин між батьками й дітьми, дружби, любові, взаємної поваги між ними. Він був переконаний, що весь "дух сім'ї" повинен сприяти правильному виховному процесу.

Найкращою вихователюю в родині Ушинський уважав матір, тому жінці, матері-виховательці

видатний педагог присвятив багато сторінок у своїх творах. Про високий статус жінки в Ушинського свідчить і той факт, що він вважав її "необхідним посередницьким членом між наукою, мистецтвом і поезією, з одного боку, звичаями і характером народу, з другого" [4, т. 2, с. 197].

"Саме через матір, – зазначав педагог, – успіхи цивілізації проникають в сімейний побут, а через нього і в життя народу, адже основи людського характеру закладаються в перші роки життя, коли дитина перебуває під безпосереднім впливом матері" [3, с. 145].

"Важко уявити собі таке захоплення, яке могло б боротися в серці жінки з материнським почуттям", – тонко підмітив педагог [4, т. 2, с. 188]. Мати, на думку Ушинського, має кращі педагогічні здібності, ніж батько, бо в самому характері жінки закладено такі багаті скарби для виховання, як терплячість, наполегливість, ніжність, смак, а головне – вроджена любов до дітей.

Однак для того щоб мати могла правильно виховувати своїх дітей, як зауважував К.Ушинський, – необхідна всебічна її підготовка. Ця проблема хвилювала педагога і знайшла висвітлення у статтях "Звіт про відрядження за кордон" (1846) та "Одна з темних сторін німецького виховання" (1865), у яких автор піддав нищівній критиці виховання жінок. За кордоном існують два основні напрями освіти жінок, писав Ушинський: "німецько-господарський" і "французько-галантерейний". "Французько-галантерейна" жіноча освіта спрямована на підготовку не хорошої матері, а "окраси" суспільства. "Німецько-господарський"

напряма передбачає тільки закінчення дівчатками у 14–16 років жіночої школи, після якої дорогу до навчання для них закрито. Подальша доля жінок – ведення господарства спочатку в рідній сім'ї, а потім у родині чоловіка. Такий підхід до освіти Ушинський категорично заперечував і обстоював рівноправність жінок. Він уважав, що кожна мати повинна добре володіти рідною мовою й виховувати любов до неї у своїх дітей. Він із сумом говорив про те, що російські пансіони, інститути для жінок, з одного боку, та численні іноземні гувернери, з іншого – сприяли негативному ставленню в сім'ї до рідної мови. Таке виховання призводило до того, що “дружина – мати родини, господиня дому, яка погано розмовляє російською мовою і відмінно, з любов'ю, розмовляє французькою, яка засвоїла всю витонченість французьких манер і вбачає в усіх російських національних особливостях щось грубе і неосвічене”, – не буде плекати народний побут і виховувати дітей в національному дусі [4, т. 2, с. 179]. Саме тому Ушинський рішуче обстоював “право жінки-матері, жінки-виховательки на високий культурний розвиток, “необхідність повної, всебічної освіти жінки”, наполягав на тому, щоб розвивати в жінці любов до народу, його мови, звичаїв, бо саме жінка, ставши матір'ю, прищеплюватиме ці самі почуття своїм дітям.

Окрім теоретичних постулатів, педагог намагався втілити власні ідеї на практиці. Будучи інспектором Смольного інституту, він перебудував інститутську освіту на основі передових педагогічних принципів: народність, виховуюче навчання, повага до особистості учня, зв'язок з сім'єю.

Ушинський був переконаний, що майбутня мати повинна мати різноманітні відомості про навколишні предмети і явища. Однією з важливих навчальних дисциплін Ушинський уважав педагогіку. Саме тому він ініціював викладання педагогіки в старших класах жіночих гімназій, склав програму з педагогіки і за цією програмою збирався написати курс з педагогіки. Працюючи у Смольному інституті, видатний педагог в 1859–1860 рр. викладав педагогіку і керував педагогічною практикою своїх слухачок. Крім педагогіки, в Смольному інституті з ініціативи Ушинського вивчали і такі предмети, як психологія, фізіологія та гігієна [3, с. 149].

На думку Ушинського, мати повинна бути не тільки першою вихователькою своєї дитини, а й першою вчителькою. Педагог підтримував “домашнє початкове навчання”, вважаючи, що до 8- і навіть 10-річного віку (до вступу в гімназію) діти повинні навчатися вдома. Він уважав, що жінка не повинна нікому доручати справу початкового навчання, а “самій займатися вихованням і навчанням своїх дітей” [4, т. 2, с. 390]. Задля того, щоб допомогти матері в цій справі та “зробити для неї приємною працю початкового навчання”, педагог написав підручники “Рідне слово” та “Дитячий світ” не тільки для шкіл, а й для навчання в сім'ї.

Не виключав педагог і виникнення ситуацій, за яких батьки змушені віддати дітей до початкової школи. У цьому разі важливо, щоб ця школа була

“цілком перейнята сімейним характером” і була б “більше схожа на сім'ю, ніж на школу” [4, т. 2, с. 389]. Як приклад Ушинський у статті “Внутрішній устрій північноамериканських шкіл” показав особливості функціонування загальноосвітніх шкіл I ступеня в Америці. Педагог писав, що у початкових школах Америки викладають молоді вчительки, які вносять в школу родинну обстановку, і це в майбутньому допомагає їм стати прекрасними матерями [3, с. 150].

Багато цікавих думок висловив К.Д.Ушинський і з приводу методики виховання. Насамперед, на думку педагога, виховати справжню людину можна тільки шляхом поєднання розумового, морального, трудового та естетичного виховання.

Провідним в усій системі формування особистості педагог уважав моральне виховання, тому окреслив різні методи морального впливу на дітей. Одним із них є переконання, яке Ушинський називав “найголовнішим шляхом людського виховання” [4, т. 1, с. 41]. Водночас педагог застерігав не зловживати ним, адже зайве моралізування, читання дітям нотацій чи безкінечні вмовляння, зрештою, їм набридають і можуть дати протилежний результат.

Звертав Ушинський увагу і на необхідність виховання в дітей з раннього віку стійких, міцних звичок. У творі “Людина як предмет виховання” він підкреслив велике практичне значення виховання добрих навичок, назвавши їх моральним капіталом, який безперервно зростає і процентами з якого людина користується все своє життя. Виховувати звички педагог радив не механічно, а поступово, шляхом систематичних вправ, з урахуванням вікових особливостей дітей. Щодо викорінювання поганих звичок Костянтин Дмитрович пропонував батькам насамперед розібратися з причинами їх виникнення, а вже потім – займатися усуненням [4, т. 1, с. 41].

Говорячи про перевиховання дітей, Костянтин Дмитрович протестував проти тілесних покарань. На його думку, фізичні покарання викликають почуття страху, а страх від покарання ставить людину нарівні з твариною. Причини девіантної поведінки дітей, на думку Ушинського, лежали у площині неправильного виховання: “Здебільшого дітей карають за те, – писав педагог, – за що слід карати їхніх батьків і вихователів”. Тому батькам і вчителям він радив більше цікавитися педагогічною літературою з проблем виховання і не карати дітей за власні провини [1].

Водночас, засуджуючи фізичні покарання дітей, великий учитель залишав за педагогами право застосовувати інші види покарання, бо не завжди переконання може служити дієвим методом досягнення мети, особливо в молодшому шкільному віці.

Великого значення надавав Ушинський і трудовому вихованню, вважаючи, що дитину слід привчати до посильної праці з раннього дитинства. “Без особистої праці, – писав учитель, – людина не може йти вперед; не може лишатися на одному місці, але повинна йти назад” [4, т. 1, с. 108].

Педагог розглядав працю в широкому розумінні

цього слова, а саме як працю фізичну і розумову. Він твердив, що ці види праці повинні бути гармонійно поєднані. Водночас розумову працю Ушинський вважав важчою для дитини і радив батькам і вихователям обережно навантажувати дитячі голови знаннями. “Необхідно привчати до розумової праці потроху, – говорив педагог, – тоді лише набувається любов до такої праці”. Добрим відпочинком після розумової праці Ушинський вважав працю фізичну. Гостро засуджував він дитячу бездіяльність, тобто коли дитина залишається “без праці в руках, без думки в голові”. Саме

в ці хвилини, підкреслював педагог, “псується голова, серце й моральність” [4, т. 1, с. 41].

Важливі думки висловлював Ушинський і з приводу естетичного виховання в сім’ї. Необхідно, як радив педагог, з раннього дитинства пробуджувати в дітях любов до прекрасного – читати їм книжки, організовувати екскурсії на природу, показувати твори мистецтва, навчати різноманітних пісень тощо.

Таким чином, можна підсумувати, що педагогічний доробок К.Д.Ушинського є багатограним і питання родинного виховання посідало в

ньому одне з провідних місць.

Література

1. Березовська Л. Ушинський Костянтин Дмитрович / Л. Березовська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. — К : Либідь, 2005. Кн. 1. — 2005. — С. 284–293.
2. Зайченко І. Про деякі сучасні проблеми сімейного виховання в Україні / І. Зайченко // Вісник Прикарпатського університету. — Івано-Франківськ : Плай, 2001. Вип. VI: Педагогіка. — 2001. — С. 115–124.
3. Калениченко Н. Проблема родинного виховання в педагогічній спадщині К.Д.Ушинського / Н. Калениченко // Педагогічні ідеї К.Ушинського. — К., 1974. — С. 143–155.
4. Ушинський К. Твори : у 6 т. — К. : Рад. шк., 1952–1955.

УДК 378: 371.13: 37.015.2

Використання педагогічної спадщини К.Д.Ушинського у методичній підготовці майбутніх учителів біології

Грицай Н.Б.

У статті проаналізовано значення педагогічних поглядів К.Д.Ушинського для вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології. Особливу увагу приділено проблемі взаємозв'язку педагогічної теорії та практики, використанню природи як засобу виховання повноцінної особистості.

Ключові слова: К.Ушинський, методична підготовка, педагогічні погляди, теорія і практика, природа як засіб виховання.

В статье проанализировано значение педагогических взглядов К.Д.Ушинского для усовершенствования методической подготовки будущих учителей биологии. Особое внимание уделено проблеме взаимосвязи педагогической теории и практики, использованию природы как средства воспитания полноценной личности.

Ключевые слова: К.Ушинский, методическая подготовка, педагогические взгляды, теория и практика, природа как средство воспитания.

The importance of pedagogical views of K.D.Ushynskiy for improvement of future biology teacher's method training is analysed. Special attention is paid to the problem of interrelation of pedagogical theory and practice, use of nature as a means of bringing up a full-fledged personality.

Key words: method training, pedagogical views, theory and practice, nature, as a means of education.

Постановка проблеми. Сучасній українській державі потрібні вчителі нової генерації – високоосвічені фахівці, неординарні особистості, які здатні не лише викладати навчальний матеріал, а й розвивати та виховувати у школярів громадянську свідомість, демократичний світогляд, ініціативність, пізнавальну активність, творчі здібності, сприяти самореалізації кожного учня та ін. Крім того, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. зазначено, що система освіти має забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології; наступність рівнів освіти і неперервність навчання; створення та впровадження інформаційних технологій навчання та ін. [3].

Таким чином, необхідно ґрунтовно переглянути основні підходи до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, важливе місце в якій посідає методична підготовка.

У сучасній науковій літературі з методики навчання біології мова йде про виокремлення дидактики біології як самостійної науки, оскільки сучасна методика біології стає теорією біологічної освіти і розкриває не тільки методи та прийоми

навчання учнів біології, але і її зміст, обсяг системи знань, умінь та навичок, розвиток наукових понять у свідомості учнів, всебічне виховання у процесі навчання біології [2, с. 22].

Для того щоб методика навчання біології перетворилася на справжню дидактику, необхідні ґрунтовні наукові дослідження, в тому числі активне й широке використання спадщини видатних педагогів. Як відомо, засновником наукової педагогіки вважають Костянтина Дмитровича Ушинського, тому в цьому дослідженні зупинимось саме на ньому.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського були предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Серед них варто назвати Б.Г.Ананьєва, М.Ф.Бунакова, А.Н.Іванова, Б.Н.Мітюрова, Д.О.Лордкіпанідзе, В.Я.Струмінського, В.В.Терлецького та інших. Науковці досліджували філософські погляди Ушинського, його думки щодо проблеми виховання учнів, навчання рідною мовою, психологічної культури вчителя тощо. Проте значення педагогічних ідей Ушинського безпосередньо для підготовки вчителя біології ще не було досліджено.

Мета статті – на основі аналізу педагогічних праць К.Д.Ушинського визначити умови, які сприяють удосконаленню методичної підготовки вчителя біології.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему підготовки вчителя, К.Д.Ушинський відзначав необхідність усебічного розвитку вчителя, оволодіння ним педагогічною теорією, розвитку творчого мислення. Видатний педагог писав про необхідність єдності педагогічної теорії і педагогічної практики в підготовці вчителів, підкреслював соціальну і моральну роль учителя.

Як попереджував Костянтин Ушинський, одна педагогічна практика без теорії – те ж саме, що знахарство в медицині. Вчений стверджував, що не озброєний теорією вчитель часто, допустивши помилки, після тривалих сумнівів відкривав те, що в методиці було відомо багато років тому. Теорія дає можливість запобігти помилкам. Не знаючи методичної теорії, педагог, часом захоплюючись менш суттєвими сторонами викладання, добре ним засвоєними, часто не охоплює всієї системи і не досягає мети виховуючого і розвивального навчання.

У своїй праці “Про користь педагогічної літератури” К.Д.Ушинський писав: “Суперечка між теорією і практикою – суперечка дуже стара, яка, нарешті, стихає тепер, усвідомлюючи свою безпідставність... Пуста, нічим не обґрунтована теорія виявляється такою ж ні на що не придатною річчю, як факт або досвід, з якого не можна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не йде ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки” [4, с. 10].

Дехто вважає, що методика навчання біології – це наука про методи, які практично застосовують на кожному конкретному уроці. Проте Ушинський закликав не перебільшувати значення педагогічного досвіду. Сучасна школа вступила в новий етап розвитку, який можна охарактеризувати як етап активного впровадження в практику науково обґрунтованих рекомендацій з удосконалення навчально-виховного процесу, етап посилення зв'язку науки і практики. Тому важливе значення в методичній підготовці майбутніх учителів біології мають теоретичні педагогічні знання, які вони засвоюють у процесі вивчення дисципліни “Методика навчання біології”.

К.Д.Ушинський зазначав: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна *перше пізнати її* також в усіх відношеннях” [4, с. 199]. Для того щоб забезпечити ефективну підготовку майбутніх учителів, учений запропонував створювати педагогічні факультети. У своїй праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” Ушинський писав: “Однак, зауважать нам, у такому разі буде потрібний окремий і обширний факультет для педагогів! А чому б і не бути педагогічному факультетові? Якщо в університетах існують факультети медичні і навіть камеральні, і немає педагогічних, то це тільки свідчить, що людина досі більше цінує здоров'я свого тіла й свою кишеню, ніж своє моральне здоров'я, і більше

дбає про багатство майбутніх поколінь, ніж про добре їхнє виховання. ... Якщо ж ми досі, готуючи технологів, агрономів, інженерів, архітекторів, медиків, камералістів, філологів, математиків, не готували вихователів, то не повинні дивуватися, що справа виховання ведеться погано й що моральний стан сучасного суспільства аж ніяк не відповідає його чудовим біржам, залізницям, фабрикам, його науці, торгівлі й промисловості” [4, с. 199–200].

На думку вченого-педагога, закінчивши загальний курс педагогіки в тісному зв'язку з психологією, викладач може вже перейти до “викладання спеціальної дидактики, тобто правил мистецтва подавання знань у застосуванні цього мистецтва до предметів навчання” [4, с. 470]. У спеціальній дидактиці мають подаватися правила викладання окремих наук.

Варто пам'ятати думку К.Д.Ушинського про те, що в навчальному предметі наукові системи знань “піддаються серйозній дидактичній переробці”, що насамперед визначається метою, завданнями і принципами навчання. Комплекс цих педагогічних категорій обумовлює необхідність включення в навчальний предмет системи наукових знань, що об'єктивно правильно в оптимальних обсягах і глибині відбивають найважливіші наукові положення, що мають загальноосвітнє значення. Вони, власне, складають головний зміст “основ наук”. Система наукових понять, фактів провідних ідей, теорій і законів сприяє формуванню в школярів наукових знань про живу природу, усвідомленню ними закономірностей її розвитку і взаємозв'язків. Позитивні біологічні знання складають фундамент шкільного предмета [4, с. 470].

Для характеристики поглядів Ушинського на підготовку вчителів цікава його робота “Про проект реорганізації Гатчинського інституту”, де він писав, що курс учительського відділу повинен включати в себе: 1) педагогічне повторення усіх тих предметів, які доведеться викладати; 2) слухання короткого курсу педагогіки та дидактики; 3) практичні вправи викладання уроків (письмові та словесні); 4) практичне викладання в класах і, нарешті; 5) педагогічні бесіди, на яких розбираються вчинки практикантів та обмірковуються всі випадки інститутського життя, пов'язані з педагогічними питаннями [1].

Як свідчить аналіз педагогічних праць, учений вимагав не тільки глибоких знань та міцних навичок від майбутніх учителів, а й особливо старанного ознайомлення з педагогікою, психологією та методиками, без чого, на його думку, неможливий успіх у майбутній справі.

Ушинський підкреслював, що не можна дивитися на вчителя як на вузького спеціаліста у тій чи іншій галузі. Учитель – не вчений, а практик, він є посередником між школою, з одного боку, і життям та наукою – з іншого. Він повинен нести у школу тільки дійсні й корисні знання, необхідні в процесі отримання знань.

Під час викладання біології вчителям варто враховувати такі поради вченого: “... не з курйозами і диковинами науки треба ознайомлювати в школі дитину, а навпаки, привчати її знаходити цікаве

в тому, що її безперестанно і скрізь оточує, і тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою і життям. Ось на якій підставі я охочіше ознайомлюю дитину з хвойним лісом, із свійськими тваринами, ..., ніж з електричним вугрем, тропічними колібрі, з мухоловкою та іншими диковинами природи, про які дитина із задоволенням і сама прочитає..." [5, с. 209].

Особливістю біології як навчального предмета є те, що саме в процесі вивчення цієї науки діти не лише ознайомлюються з живою природою, але й можуть безпосередньо "спілкуватися" з нею. Видатний педагог особливе місце надавав природничим дисциплінам, вважаючи їх найдоцільнішими, щоб привчити дитячий розум до логічності. На його думку, здійснення навчання дітей без природи неможливе.

Науковець Б.Н.Мітюрів зазначає, що ніякий книжковий опис не може замінити особистого спілкування дитини з живим довкіллям. Природа рідного краю чинить винятково сприятливий вплив на формування у дитини світогляду, естетичних смаків і моральних якостей. Проте інтенсивний процес урбанізації все більш і більш віддаляє дітей від безпосереднього спілкування з живою природою.

Результатом даного соціального процесу є те, що значна частина дітей "споглядає" природу не в її натуральному вигляді, а на екранах кінотеатрів, телевізорів чи з вікон пасажирських експресів.

Шкода, але зорове сприйняття, незважаючи на все своє багатство, не дає такого повного уявлення про рослинний і тваринний світ, як безпосереднє ознайомлення з ними під час туристичних походів, екскурсій у природу і т.д. [1, с. 25–26].

К.Д.Ушинський підкреслював, що природа є одним з наймогутніших агентів у вихованні людини, і однобічністю виховання без цього агента завжди буде відзначатися сухістю, однобічністю, неприємною штучністю. Правильно поставлене вивчення біології привчить учнів бачити прекрасне в навколишньому природному середовищі, цінувати і берегти природу, охороняти її, примножувати її багатства.

Учений уважав, що краса природи передусім

майбутніх учителів біології, що, у свою чергу, забезпечить підвищення рівня біологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Завданнями наших подальших досліджень є аналіз педагогічних поглядів інших учених-педагогів минулого, які допоможуть удосконалити методичну підготовку сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Література

1. Мітюрів Б. Н. К.Ушинський – син України / Б. Н. Мітюрів. – Рівне : Редакційно-видавничий центр "Тетіс" МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. — 40 с.
2. Мороз І. В. Сучасні проблеми підготовки вчителя біології / І. В. Мороз // Розвиток біологічної освіти в Україні: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 26–27 вересня 2006 р. — Мелітополь : МДПУ, 2006. — С. 19–23.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : [проект] // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття : у 3 кн. — К. : Навч. книга, 2003.
Кн. 3 : Модернізація освіти / [авт.-упоряд. : В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. ; М-во освіти і науки України. — К., 2003. — С. 251–266.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. К. Д. Ушинський / [ред.-кол. В. М. Столетов (голова) та ін.]. — К. : Рад. школа, 1983. — (Пед. б-ка).

сприймається дорослими і вже через них – дітьми. Можна зростати серед чудової природи, але не помічати її. І подібно до того, як молоді птахи навчаються співати з голосу дорослих птахів, естетична оцінка у дітей формується через посередника, тобто дорослого (вчителя) [4]. Красу природи найкраще можна розкрити під час екскурсій. Не випадково К.Д.Ушинський зазначав, що чудовий краєвид має такий великий виховний вплив на розвиток молоді душі, з яким важко змагатися впливу педагога, що день, проведений дитиною серед гаїв і полів, вартий багатьох тижнів, проведених на навчальній лаві. Вивчення рідного краю педагог розглядав як засіб зв'язку навчання з життям. Він писав, що необхідно привчати дитину шукати захоплююче в тому, що її оточує, і тим самим вказувати їй на зв'язок між наукою і життям.

Ушинський радив учителям для того, щоб навчити дитину логічно мислити, повести її у природу. Спостереження за живими об'єктами сприяють розвитку мовлення учнів. К.Д.Ушинський зазначав, що основа розуміння суто людської мови полягає в правильному логічному мисленні, а правильна логіка мислення виникає з правильних і точних спостережень.

Ушинський помітив, що логіка природи –найдоступніша і найкорисніша для учнів [4]. А логіка природи, як нам відомо, полягає у взаємозв'язку, взаємодії складових її компонентів. Вивчення існуючих у навколишньому світі зв'язків слугує однією з основних ланок формування екологічної культури школярів, необхідною умовою становлення відповідального ставлення до природи. К.Д.Ушинський гаряче закликав розширити спілкування дитини з природою і дивувався, що виховний вплив природи так мало оцінено в педагогіці [5].

Висновки. Педагогічна спадщина К.Д.Ушинського невичерпна. Його педагогічні ідеї переосмислені сучасними вченими і нині лишаються актуальними. Вони можуть широко застосовуватись у процесі підготовки студентів-біологів до професійної діяльності.

На нашу думку, використання творчої спадщини видатних педагогів, зокрема К.Д.Ушинського, сприятиме розвитку і зміцненню дидактики біології, вдосконаленню методичної підготовки

УДК 37(09)(477)

Ідеї “нового виховання” у педагогічній концепції Софії Русової

Коваленко Є.І.

У статті аналізуються погляди видатного українського педагога Софії Русової на докорінне реформування традиційної шкільної системи, зокрема представлено її думки щодо принципів “нового виховання”: націоналізація системи освіти, формування у дітей і молоді національної самосвідомості, самоповаги, гідності; інтенсивна індивідуалізація, спрямована на розвиток творчих здібностей вихованців; соціалізація як формування готовності до гідного життя в суспільстві; опора на трудовий принцип, а також глибоке психологічне дослідження як окремого учня, так і колективу дітей і впливу соціального оточення.

Ключові слова: Софія Русова, реформування освіти, нове виховання, принципи нового виховання: націоналізація, індивідуалізація, соціалізація, трудовий принцип, психологізація процесу навчання і виховання.

В статье анализируются взгляды выдающегося украинского педагога Софии Русовой на коренное реформирование традиционной школьной системы, в частности представлено выделенные ею принципы “нового воспитания”: национализация системы образования, формирование у детей национального самосознания, самоуважения, достоинства; интенсивная индивидуализация, направленная на развитие личности, её творческих способностей; социализация как формирование готовности к жизни в обществе; опора на трудовой принцип, а также на глубокое психологическое исследование как отдельного учащегося, так и коллектива и влияния социального окружения.

Ключевые слова: София Русова, реформирование системы образования, новое воспитание, принципы нового воспитания: национализация, индивидуализация, социализация, трудовой принцип, психологизация процесса обучения и воспитания.

The author analyses the views of outstanding Ukrainian pedagogue Sofia Rusova on radical reformation of traditional school system, in particular, her thoughts concerning the principles of the “new education”: nationalization of the system of education, formation of national self-consciousness, self-respect and dignity in children and young people; intensive individualization directed at development of creative abilities of pupils; socialization as a formation of readiness for worthy social life; basing on labor principle and also profound psychological study of both a separate pupil and a group and the impact of social environment.

Key words: Sofia Rusova, reformation of education, new education, principles of new education: nationalization, socialization, labor principle, psychological analysis of teaching and upbringing process.

Вивчення педагогічної спадщини Софії Русової – видатного українського педагога – стало можливим завдяки відродженню української педагогічної думки в роки незалежності України: поверненню незаслужено забутих і заплямованих комуністичною ідеологією відданих Україні синів і дочок, які у складних умовах царської цензури виборювали шлях до створення вільної

сборної України. Серед них чільне місце належить Софії Русовій. Упродовж останніх двох десятиріч до аналізу педагогічних ідей Софії Русової звертаються науковці – О.Сухомлинська, Н.Дічек, О.Любар, Н.Антонець, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Проскура, Є.Коваленко, І.Пінчук, О.Таран, І.Зайченко, З.Нагачевська, Н.Малиновська, О.Пшеврацька, О.Джус, В.Сергеева, Г.Груць та ін. Досліджено її творчий

шлях, концепцію національного виховання, теоретичні засади дошкільної освіти, проте значна частина доробку вченої ще чекає своїх дослідників, оскільки далеко не всі її праці опубліковано і вивчено. У даній статті автор представляє педагогічні ідеї Софії Русової щодо докорінного реформування традиційної системи освіти на засадах принципів “нового виховання”.

Софія Русова – педагог світового рівня. Вона формувалася під впливом двох основних чинників: пробудження вільного духу серед української громадськості, усвідомлення власної національної самосвідомості, прагнення до утвердження національної культури, що сколихнула українську інтелігенцію шевченківським закликком “Борітеся – поборете”, і західноєвропейської реформаторської педагогіки. Вона жила в епоху, коли рух до реформи життя набрав інтенсивності, коли український народ жагуче прагнув вийти із скристалізованих форм на простір волі, незалежності, шукав тих творчих сил, що продуктивною працею одинач збудують нове громадянство, нові форми державного й соціального життя.

Софія Федорівна зазначає, що саме в цей період сформувалися нові соціально-політичні ідеали, образ “ нової української людини”, людини “вільної, з витриманою волею, з широким розвитком своїх індивідуальних сил, із свідомістю своїх громадянських обов’язків і глибоко інтуїтивним розумінням свого близького і далекого оточення” [4, с. 9]. С.Русова була глибоко переконана, що формування такої людини – важливе завдання педагогіки, на яку покладено відповідальну роль якнайкраще обслуговувати потреби часу, вимоги моменту, що “стара школа мусить упасти, бо її методи не відповідають новим принципам педагогічної науки. Мусить витворюватися нова школа, нове виховання, під кермом філософської думки, того соціального ідеалу, що панує тепер” [4, с. 8].

Будучи глибоко обізнаною з досягненнями світової педагогічної думки, Софія Федорівна прагнула критично осмислити ідеї нового виховання, які були втілені в авторських концепціях виховання Дж.Дьюї, О.Декролі, М.Монтессорі, А.Фер’єра, Ф.Тагора та ін. і широко дискутувалися на сторінках педагогічної преси.

У багатьох своїх працях просвітителька говорить про те, що сучасна їй епоха виявляла особливу увагу до виховання дітей і молоді. Демократизація політичних форм, широка участь народних мас у політичному житті, економічні ускладнення як у особистому, так і громадському житті – усе це вимагало виховання людини, пристосованої до нових потреб життя. Вона зауважувала, що цей процес оновлення виховання дуже складний. Особливою його рисою, за її визначенням, є одночасна і революція, й еволюція. Революційність, зміна всієї організації освіти була зумовлена тим, що протягом якихось 50-ти років змінилися завдання виховання, методи, організація, принципи, ставлення до головного предмета виховання: до самої дитини. Проте, зауважує Софія Русова, “будуючи нову школу, виставляючи нові вимоги до виховання,

громадянство не може цілком відкинути увесь матеріал, що нагромадився в педагогіці за весь довгий час її практичної і теоретичної обробки, бо в цьому матеріалі надто багато сконцентровано життєвого досвіду різних народів, занадто багато вкладено до нього глибоких думок найсвітліших голів філософів і далеких, і близьких до нас часів. Цей матеріал вимагає наукової критики, але зречтись його, як нікчемної традиції, не бажано, бо таким нехтуванням вікового історичного людського досвіду ми і саму нову школу поставили б у повітрі без необхідного солідного ґрунту” [4, с. 9]. Вона показує, як це нове історично зароджувалося, еволюціонувало у працях прогресивних педагогів минулого – Ж.Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, які, за її оцінкою, заклали справжню абетку нового виховання, були натхненниками ідей реформування виховання кінця XIX – початку XX ст. Під значним впливом їх ідей Софія Русова у своїх працях “Теорія педагогіки на основі психології”, “Дидактика”, “Нова школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Єдина діяльна (трудова) школа”, “Сучасні течії в новій педагогіці”, в багатьох статтях [1–7] накреслює контури нової школи, нового виховання. Основними засадами нового виховання вчена вважала: націоналізацію освіти й виховання, індивідуалізацію (педоцентризм), соціалізацію, опору на працю як засіб виховання. Нове виховання, з її точки зору, повинне відповідати потребам життя, бути індустріалізованим, викликати в учневі найбільшу творчу активність.

Основним завданням нової школи, нового виховання дітей і молоді в Україні Софія Русова вважала формування у них національної самосвідомості, почуття національної гідності, самоповаги. Ці питання є головною тезою багатьох її робіт. Вона вказувала, що прагнення народу створити свою національну систему виховання допомагає кожному народу знайти себе як окрему частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для його збагачення. У вихованні дитини слід урахувати психологію, світогляд тієї нації, представником якої вона є. “Національне виховання є певний ґрунт у справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення відродженої душі народу” [6, с. 15]. На прикладі виховання дітей у Німеччині, Англії С.Русова доводить, що тільки та нація досягає високого рівня в розвитку, яка краще за інші вичерпала у вихованні свої глибокі національні скарби, дала вільний розвиток національній психології. В націоналізації освіти С.Русова вбачала “перший крок демократизації народної освіти, оскільки лише націоналізуючи народну освіту можна ввести її в свідомість народів, бо тільки рідна мова є найприроднішим органом думки для мільйонів людей. Більшість сучасних держав складається з кількох народностей, і державна мова панівної далеко не однаково близька і зрозуміла для решти, що населяє територію держави. Часто панівна народність є далеко не найчисельнішою і не найбільш культурною і тільки за правом покорителя не рахується з культурним станом підкорених народів і нав’язує

їм свою культуру, свою мову не тільки як предмет навчання, а й як знаряддя учіння, єдиний шлях прилучення до світової культури. Таке культурне підкорення йде на шкоду і підкореним народам, позбавляючи їх свободи розвитку духовних сил, і підкорюючим, ставлячи їм на їхньому шляху до процвітання чималі перепони за умов ворожого ставлення до цих народностей, що терплять своє пригнічення” [1, с. 71]. Важливе місце в системі національного виховання С.Русової відводилося вихованню рідним словом. Відсутність виховання рідною мовою вона вважала однією з найбільших перепон для розумового і морального розвитку дитини. На прикладі шкіл для вотяків, білорусів показала, що навчання чужою мовою веде не тільки до втрати народом своєї національної свідомості й гідності, а й до морального виродження. У школі, де відсутня рідна мова як основа навчання, діти ростуть заляканими, боязкими, з почуттям сорому за свою національність. Із тих, хто закінчив таку школу, виходять розумово й морально скалічені люди, що соромляться свого походження. У журналах “Русская мысль”, “Русская школа”, в українських виданнях С.Русова постійно порушує питання про необхідність створення національної школи для українців, білорусів, євреїв, татар, сербів та інших народів Російської імперії. Саме на цьому ґрунті гуманізму й українського національного альтруїзму започаткувалася система національного виховання С.Русової. Етнічне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Через пошану до свого народу у дітей формується пошана до інших народів, що призводить урешті-решт до широкого єднання й світового порозуміння. “Національне виховання ... не стискає думку дитини у вузькому шовінізмі, – пише С.Русова, – навпаки, після правдивого національного виховання дитина звекає кохатися в народних скарбницях і шукатиме цих культурних скарбів і в інших народів; кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме й інші нації і цікавитиметься їх життям; ... навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові й моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав’язані вони їй з боку, а органічно прищеплені до її душі. Така людина стане корисним робітником задля свого народу й широко буде розуміти вселюдський поступ” [7, с.13].

Другою важливою засадою нового виховання С.Русова вважала інтенсивну індивідуалізацію, тісно поєднану із соціалізацією відповідно до вказівок соціальної психології. С.Русова зазначала, що не треба заглядати в глибину історії педагогіки, щоб упевнитися, що принципи індивідуалізації й соціалізації виховання виявлялися вже в давні часи; грали вони чималу роль у стародавніх греків; також захоплювали педагогів епохи Відродження. З кінця XVIII ст. ці дві сучасні принципові підвалини виховання все більше захоплювали не лише педагогів, але й філософів. На думку Софії Федорівни, найглибше в педагогіці принцип індивідуалізації був проголошений Ж.-Ж.Руссо, а Й.Гербарт, Дж.Дьюї, представники експериментальної педагогіки, дали йому наукову обробку.

Нова школа має будуватися передусім на врахуванні індивідуальних особливостей учнів, на повазі самоцінності кожної дитини. Слідом за Ж.-Ж.Руссо С.Русова стверджує: “Природна людина має сама по собі вартість”; “Так, усяка людина, починаючи від неписьменного селянина і кінчаючи енциклопедистом або фаворитом короля, кожна має сама по собі вартість”. Ці слова були початком визволення особи, а у виховання внесли пильну увагу до кожного учня, до кожної дитини, які б здібності вона не мала. “Треба, – каже С.Русова, – придивлятися до природи дитини, дати їй усі умови для найліпшого природного розвитку”; “Шукайте в дитині людину. Довгий час бажано якнайменше втручатися в життя дитини, а лише пізнавати, які природні нахили в неї виявляються”, “бо як немає в садку двох кущів однаковісінських, так немає в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями” [2, с. 6]. У зв’язку з цим вона зауважувала, що “не сама дитина має пристосувати себе до наших методів, а навпаки: наші методи мають бути пристосовані до кожної дитини” [3, с. 21]. Головною метою нової школи, наголошувала Софія Русова, є збудження і створення умов для виявлення самостійних творчих сил дитини. Вона рекомендувала давати дитині досить часу і свободи на обдумування своєї відповіді чи вирішення якоїсь проблеми, інакше це може призвести до звички прихапцем, неузасаднено й поверхово судити. Сучасна нова школа повинна зосереджувати більше уваги на формуванні розуму, виробленні самостійної й активної думки, на дисциплінуванні розумових сил, а не на накиданні в голову учня різноманітних знань. В усіх видах діяльності учнів учитель лише допомагає, а не керує ними, він дає не готові зразки, а лише поради, коли робота не йде як слід. При такій організації навчання першим завданням учителя є дослідження дитячої природи. Розвиток індивідуальності – це головне завдання виховання, а навчання – лише головний засіб виховання.

Важливою засадою нової педагогіки С.Русова вважала психологізацію процесу виховання, зауважуючи, “що більшість наших помилок у вихованні лежить у замалому знанні психології” [4, с. 10]. Саме тому першим завданням нового виховання вона вважала дослідження дитячої природи, забезпечення особистісного розвитку дитини. “Замість вузької колишньої організації школи, її навчання за високими мурами тепер шкільна організація охоплює не лише години класного навчання, лабораторних дослідів, а й розвиток дітей”, – писала Софія Русова [5, с. 5]. Софія Русова піддає критиці стару дореволюційну школу, звертаючи увагу на те, що коли одному вчителю доручається сорок і більше учнів, він не може вивчити і розуміти їх індивідуальні особливості. Така школа псує, нівечить чисте природне прагнення дітей до пізнання, викликаючи в них т.зв. співстарання, співзнання, а ще гірше – своїм нудним викладом убиває в дітях усю їх природну цікавість до науки.

Ці думки Софії Русової, по суті, свідчать про її прагнення відійти від знанневої парадигми

традиційної системи освіти. Тому й закликала реформувати пасивну, виключно інтелектуальну школу на діяльну (трудова), вольову та інтелектуальну й допити цим процесом усю єдину школу, згори донизу, від дитячого садка до вищої школи. Ці ідеї Софії Русової стали підвалинами розвитку теоретичних основ нового виховання в роки УНР: будь-яке виховання треба проводити відповідно до природи кожного учня; від кожного вихователя слід вимагати розуміння дитячої душі, знання індивідуальності кожного учня. Ідеальне виховання має дати розвиток усім природним гуманним здібностям дитини. Виховання, що відповідає природі, не є абстрактною теорією; воно має реалізуватися в роботі з дітьми, враховуючи їх різні нахили, різні характери, різний ступінь інтелекту, різну стать і вік. Керівним принципом при цьому є свобода, бо людина народжується вільною. Вона вимагала, щоб до дитини ставилися з ласкою й увагою, щоб дисципліна була при-родною й розглядалася як результат, наслідок поведінки дитини.

Принцип індивідуалізації С.Русова тісно пов'язувала з соціалізацією виховання. "Соціалізація людини, – говорила вона, – не є приголомшенням індивідуального розвитку на користь опанування соціальних та громадських вимог. Ні, пошана до особистості, до кожної індивідуальності є першою здоровою підвалиною всякого громадянства, всякої держави. Страшне життя створюється там, де осіб, людей й цілі групи громадян дресують як пішаків, зневажають у всіх їх індивідуальних потребах, та жертвують їх для якогось Молоха – будь він ідейний бог, чи матеріальний, чи державний" [5, с.75].

Підтримуючи думку І.Канта стосовно того, що прийти до духовної моральної свободи окрема людина сама не зможе, а лише з допомогою людей, і кожний мусить так поводитися, щоби нічим не зневажити інтересів і вартості інших осіб, і пропонуючи масову освіту на національному ґрунті, С.Русова здійснює перехід від індивідуалізму XVIII ст, індивідуалізму Руссо, до поєднання індивідуалізації та соціалізації виховання XIX ст., проголошених у творах Й.Песталоцці. Вона говорить, що "як тільки ми народжуємося, починає на нас впливати зовнішній світ і впливає до кінця нашого життя. В основі ми всі "колективні" істоти. Як мало маємо такого, що могли б ми назвати своїм власним. Мусимо постійно вчитися, як у тих, що жили раніше нас, так і в тих, що з нами живуть ..., кожна людина народжується в якому-небудь суспільному осередкові – в родині, державі, нації. Виховання мусить зробити її придатною до тих громадських осередків ..., в шкільному вихованні необхідно реалізувати ті самі ідеї гуманізму, які панують у суспільстві та в самому шкільному житті" [5, с. 8]. "Моральні обов'язки, – продовжує думку Софія Русова, – тільки й пізнаються в зносинах з людьми, цим то всяке виховання мусить бути індивідуальне й соціальне, й ніяка педагогіка не може ігнорувати цього факту. Під впливом громадянства людина сама себе виробляє й дає сама собі закон життя. Педагогіка мусить ставитися на соціальний ґрунт;

вона виховує для життя, бо й сама є виявом, є частиною життя. Метою виховання є правдивість, гуманізм, моральний розвиток, а мораль кожної дитини не може не бути зв'язана з соціальними умовами, в яких вона живе" [5, с. 12].

Аналіз праць С.Русової свідчить про розуміння нею школи й усього виховання як соціального процесу, як реального факту громадського життя, про вимогу праці в шкільній програмі як виховного елемента життя, а також про соціальне, громадське значення школи в соціальному оточенні. За оцінкою С.Русової, Ж.Ж.Руссо, Г.Песталоцці, Ф.Фребель заклали справжню абетку нового, реформованого виховання. "Головний елемент, який зокрема вніс у свої педагогічні вимоги Песталоцці, – це праця, – пише С.Русова. – Усе виховання й навчання, на його думку, повинно будуватися на праці учня; вона є центральною умовою виховання; тільки з творчої праці виникає справжнє знання. Праця розвиває наші душевні сили. Дійсність стає для нас живою лише тоді, коли ми самі опрацюємо її на основі нашого знання" [5, с. 11]. Актуально звучать слова Русової, взяті нею з роману "Лінгард і Гертруда" як порада Гертруди сусідові: "Перш за все навчи своїх дітей добре працювати, чесно заробляти свій хліб" [5, с. 11]. Вона неодноразово підкреслювала, що сама наука, мораль, релігія, мистецтво мусять перевірятися на живій справі – праці; без цього вони втрачають свою силу, виснажуються, не маючи коріння в житті. Треба, щоб уміння ішло поруч із навчанням. Усяке навчання йде легше процесом самонавчання, самостійним його опрацюванням. Завдяки будь-якій праці людина стає більш здібною до добра, в праці об'єднуються і розум, і воля. Самостійну працю С.Русова визнавала і як метод навчання, і як фактор виховання. Відомо, що до розвитку активності і самостійності у навчально-виховному процесі зверталось багато філософів і педагогів минулого (Сократ, М.Монтень, Я.Коменський, К.Ушинський та ін.), але С.Русова вважала, що лише з ініціативи Ф.Фребеля розпочалася не лише теоретична, а й практична реалізація великих принципів: самоактивності дитини, вільного розвитку дитячих душевних та фізичних сил, гуманізації й соціалізації шкільного життя, демократизації освіти через відкриття народних дитячих садків і шкіл. Вона приєднує Ф.Фребеля до Ж.-Ж.Руссо і Й.Песталоцці, "тих двох великих теоретиків-педагогів, що своїми думками зрушили педагогіку з її традиційних, закристалізованих підвалів, мов свіжим здоровим вітром здули порох із старих нерухомих класних ослонів і внесли в класи, починаючи з дитячих садків, рух, веселість, взаємну ласку й знання" [5, с. 13].

Таким чином, ми бачимо, що Софія Русова наголошувала, що сучасна педагогіка в своєму теоретичному дослідженні й у практичній реалізації має користуватися науковими вказівками філософії, етики, психології, соціології та соціальної психології. За її глибоким переконанням, головною особливістю нового виховання є те, що воно базується на власному зусиллі самої дитини, її не тренують зверху за певним трафаретом, а ставлять її перед самостійним розв'язанням

різноманітних проблем – і моральних, і наукових, що зумовлює розвиток усіх її здібностей, зміцнення волі й усіх творчих сил. “Наслідком такого виховання стає особа, яка живе не по зовнішньому наказу, але за тими заповідями, які склалися в неї свідомо вимогами шкільного життя і які додадуться їй на все її майбутнє життя в широкому світі, поза шкільним порогом” [5, с. 74].

Так принципи, виголошені великими педагогами кінця XVIII–IX ст., Софія Русова прагнула внести в практику нової української школи, нового українського виховання. І хоча сама Софія Федорівна не вживає сучасних термінів, але це по суті особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи до виховання.

Література

1. Русова Софія. Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії / С. Русова // Софія Русова Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. — К. : Либідь, 1997.
Кн. 1 / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К. : Либідь, 1997. — 272 с. — С. 71—78.
2. Русова Софія. Нова школа Софія Русова Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. — К. : Либідь, 1997.
Кн. 2 / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К., 1997. — 320 с. — С. 5—15.
3. Русова Софія. Нова школа соціального виховання / Софія Русова Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. — К. : Либідь, 1997.
Кн. 2 / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К., 1997. — 320 с. — С. 16—104.
4. Русова Софія. Теорія педагогіки на основі психології / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. — 2008.
Кн. 3 / [за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. — 2008. —

УДК 37.032:371.4 Русова

Софія Русова про Роль Школи у національно-громадянському вихованні особистості

Миرونчук Н.М.

У статті на основі аналізу наукового доробку С.Русової встановлено сутнісні характеристики та принципи діяльності національної школи; з'ясовано мету, завдання, зміст, форми та методи виховання у ній нової людини; визначено вимоги до особистості педагога національної школи.

Ключові слова: Софія Русова, національна школа, національне виховання, людина-громадянин.

В статье на основе анализа научных работ С.Русовой установлены существенные характеристики и принципы деятельности национальной школы; определены цель, задачи, содержание, формы и методы воспитания в ней нового человека; установлены требования к личности педагога национальной школы.

Ключевые слова: София Русова, национальная школа, национальное воспитание, человек-гражданин.

The article deals with essential characteristics and principles of national school; the aim, tasks, content, forms and methods of education of new people are determined on the basis of S.Rusova's scientific works' analysis; the demands to the personality of national school teacher are defined.

Key words: S.Rusova, national school, national upbringing, man-citizen.

Кожна доба будь-якого історичного періоду викликає до життя ті чи інші соціальні ідеали, породжує нові форми громадянського життя, нові ідейні течії, які відбиваються у змісті діяльності школи, завданнях виховання зростаючої особистості.

Складні соціально-економічні умови XIX ст. (закриття недільних шкіл, русифікація української школи, репресії щодо української культури і мови) зумовили потребу в створенні єдиної діяльної й національної школи. Українське суспільство потребувало "нових громадян з пробудженою активністю, з витривалою волею й з добре розвиненими творчими силами" [3, с. 121] й активізувало діяльність прогресивних педагогів, літераторів, мовознавців, яким доля рідної мови, літератури, школи була небайдужою.

Пошукам моделі національної школи та визначенню її ролі у формуванні громадянського суспільства присвятили свою діяльність Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, М.Костомаров та багато інших діячів. Видатні педагоги пропагували розвиток рідної мови, національної системи виховання, національної школи, спрямовували свої зусилля на розвиток національної свідомості у молоді, виховання пошани до духовних цінностей свого народу.

Визначним представником демократичної педагогічної думки України кінця XIX – початку XX ст. є Софія Русова – організатор народної освіти, педагог-практик, ідеолог розбудови української національної школи. Сучасні дослідники О.Джус, І.Зайченко, В.Качкан, Є.Коваленко, І.Пінчук наголошують на винятковій цінності її теоретичного доробку щодо ролі "національної" школи у розбудові громадянського суспільства.

Мета статті – визначити сутнісні характеристики, принципи діяльності національної школи, визначені у педагогічній концепції С.Русової, та з'ясувати мету, завдання, зміст, форми і методи формування нової людини у такій школі.

Як педагог-філософ та педагог-практик, С.Русова глибоко усвідомлювала, що педагогіка є суспільною наукою, що суспільне буття визначає рух і напрям виховання, його завдання і зміст. Саме тому в своїх працях вона неодноразово наголошує на тому, що школа та виховання мають функціонувати відповідно до потреб своєї країни, нації. Активно обстоюючи питання національного виховання, педагог виступає за піднесення української школи, завдання якої полягає у вихованні нової людини, якій притаманні були б демократичність і гуманістичність світогляду,

непідробний патріотизм, високий рівень національної свідомості, громадянські якості, толерантне ставлення до всіх людей.

Зважаючи на складні суспільні умови, за яких функціонували виключно російськомовні навчальні заклади, педагог порушувала питання про організацію української школи на приватні кошти, “де б діти виховувались у більшій національній свідомості, де б вони вчилися рідної мови” [5, с. 144]. Вважаючи, що лише освіта, знання здатні піднести в людей патріотичні почуття, С.Русова вступила до товариства “Общество Грамотности”, вважаючи, що зможе організувати тут видання українських книжок або ж пропагувати серед населення російські твори, які б сприяли розвитку в українців патріотичних почуттів. Патріотка поділяла думку М.Драгоманова про те, що “всяка наука до лісу не веде, а хоч і чужою мовою, а все ж таки знімає полуду з очей, будить свідомість взагалі, значить разом з нею і самосвідомість кожного народу, кожної нації” [5, с. 113].

С.Русова дошкульно критикувала існуючу школу за відірваність від потреб життя, догматизм і формалізм у навчанні, засуджувала авторитарність школи, вербалізм, придушення волі та активності дитини, пасивне слухання й тривале сидіння учнів за партою, підкреслюючи, що така організація навчання не відповідає природі дитини. Як наслідок, “сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо суперечить усім вимогам педагогічної науки, усім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, відриває дитину від родини й несвідомо кидає на розпутьті без усякого виховання, без певної освіти; вона не відповідає національному духовному складові українського народу” [3, с. 5].

Попри те школа відіграє важливу роль у підготовці свідомих членів суспільства, формуванні їх національної свідомості та громадянської позиції. “З перших виявів культурних досягнень народів школа стає не лише головним засобом для поширення народної освіти, а й тим осередком, де зароджується, виховується та найкраще зміцнюється народна свідомість, де кладеться основа державного об’єднання всіх мешканців однієї території й де будується їх національна свідомість” [3, с. 105]. На думку педагога, той народ, який не має своєї школи, приречений на пригноблене, безславне існування, культурний занепад, потерпає від економічних злиднів. Тому гаслом діяльності кожного свідомого українця вона проголошує: “Рідна школа на Україні”.

Окреслюючи вади сучасної школи (невідповідність вимогам педагогічної науки, відрив дитини від родини, недосконала освіта), педагог пропагує створення школи з національним духовним складом. “Ідея єдиної національної школи невіддільна від демократизму народів та державного устрою; тільки завдяки їй можна виховати покоління людей на таку націю, яка відповідатиме всім сучасним вимогам, а керівна роль буде належати тим, хто зуміє у найчистішому вигляді здійснити ідею єдиної національної діяльної школи” [3, с. 107].

У такій школі, на переконання С.Русової, на чільне місце має бути поставлено справу вихо-

вання гідних громадян, розвиток їх здібностей, характеру та плекання в них морального індивідуального і соціального ідеалу. “Виховання має дати дітям такі умови життя, який напрямок розвитку, що сприяв би розумінню добра і зміцнив би волю дитини для виконання лише добрих учинків, корисних для громадянства, такому поведженню, що не перешкоджало б проведенню в життя великих гасел: Братерства і Волі” [3, с. 17].

Підвалинами національної школи, на переко-нання педагога, мають бути викладання рідною мовою, введення до програми тих наук, які сприяють розвитку громадянської свідомості. До таких наук С.Русова віднесла: рідну мову, літературу (народну та художню), історію і географію рідного краю, народне мистецтво (музика, співи). Інша підвалина – єднання з людьми, оскільки школа є центром не лише морального, а й політично-громадського виховання.

Здійснення процесу виховання, як уважає педагог, потребує зважання на соціальні умови, культурно-етнографічні ознаки середовища, в якому проживає дитина, врахування її психологічних особливостей. С.Русова визначає мету виховання, завдання, принципи, зміст, методи і засоби формування у молоді моральних якостей, їх духовного розвитку, які звучать актуально й нині.

Мета виховання, за С.Русовою, – виховати громадянина, підготувати його до активної участі у соціально-політичному, культурному житті, дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям, розвинути в неї такі особистісні риси, які дадуть їй змогу стати найкращим громадянином, “виробити з учня вільну людину, готову для служіння над особовим завданням і реалізації найвищого гуманного ідеалу, що панує на той час у громадянстві” [3, с. 277].

Нова школа, створення та розвиток якої пропагує просвітителька, ставить своїм завданням не лише передачу знань, а передусім “виховання суцільної людини”, тобто формування її розуму, її особливих здібностей, її характеру й морально-індивідуального та соціального ідеалу [3, с. 299].

Педагог виступає за органічне поєднання в особистості рис загальнолюдського та національного. Відтак основними рисами характеру людини-громадянина вона визначає патріотизм, доброту, людяність, вимогливість, правдивість, моральні якості законослухняного громадянина. Крім того, радить розвивати в дитей працелюбність, сумлінність, відповідальність, охайність, скромність, гордість і доброзичливе ставлення до інших людей. Такі якості мають істотне значення у людському спілкуванні, дають змогу людині досягнути найвищі моральні блага. Саме тому завданням морального виховання є “збагатити душу дитини враженнями правди, краси, викликати глибоке почуття, бажання дотримуватися у своїй поведінці краси й правди” [4, с. 225].

Прищепити дитині національні риси, на думку С.Русової, можна лише зважаючи на специфіку

природи, географічного місцерозташування, особливості клімату, побут, історію краю, де дитина проживає. Тому до програми національного виховання вона радить внести вивчення природознавства, географії, рідної мови, культури, історії.

Попри те, програма виховання, поставленого на національний ґрунт, має включати для дітей також найкращі твори світової літератури, музики, образотворчого мистецтва, що збагатить уявлення дітей про різноманітність та багатство культур інших народів, спонукатиме їх до кращого розуміння своєї національної самобутності та поваги до інших націй: “Через національне виховання дитина здобуває певний ґрунт задля самостійного розвитку й навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові й моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав’язані вони їй збоку, а органічно прищеплені до її душі” [4, с. 44]. Таким чином, школа має готувати дитину до життя в широкому соціальному колективі, вести її “через національно-громадське виховання до всесвіту” [2, с. 150].

С.Русова формулює принципи виховання гармонійної людини: індивідуальний підхід, урахування природи дитини; відповідність віковим та психологічним особливостям; національний характер виховання; відповідність соціально-культурним вимогам часу; єдність суспільного та родинного виховання.

Задля досягнення мети виховання вона пропонує ввести до навчальних дисциплін елементи національного виховання, кожен навчальну тему супроводжувати працею. Попри те, програма виховання, на думку С.Русової, має включати не лише теоретичні виклади, а, передусім, різноманітну діяльність самих дітей: ігри, драматизування, свята, клуби, гуртки, класні організації, самоврядування, лабораторні досліді, позакласні спостереження, екскурсії тощо.

Сучасне виховання ґрунтується на психології дитини, вимагає більш за все розвитку волі, активності й самодіяльності. “Наскільки раніше школа, – зазначає педагог, – з нас виробляла безвольних, слабих характером людей, без власної міцної ініціативи, настільки сучасне виховання звертає увагу на індивідуальну самодіяльність та на добрий напрямок волі” [3, с. 110].

Найкращим шляхом досягнення цієї мети є створення (на протипагу пасивній, виключно інтелектуальній) діяльної школи. У діяльній школі створюються умови для самовизначення учня, розвитку його здібностей; не має бути “пригноблюючої влади вчительського авторитету” [3, с. 113]. Разом із тим С.Русова застерігає від помилки, яка ґрунтується на неправильному розумінні суті діяльної школи, аби не перетворити її на звичайну промислову професійну школу: праця – це не остаточна мета, це лише метод навчання і виховання, який найкраще розвиває усі здібності дитини [3, с. 118].

Умови для розвитку діяльної школи, за Русовою, є такі: 1) наближення її до природи для безпосередньої праці серед неї, для спостережень і для більш-менш далеких екскурсій;

2) використання як матеріалу природних багатств, інструментів батьків, потрібних для дитячої праці; 3) створення в школі соціально-демократичного напрямку життя, який забезпечує спільною працею дітей і дорослих, а також самих дітей, здійснення суспільно корисної праці, соціально гуманної діяльності, виконання справ, які формують відповідальність.

Організація шкільного життя в новій школі повинна здійснюватися за демократичним принципом, відповідати високому моральному ідеалу. Серед обов’язкових аспектів такої організації: товариська атмосфера в школі й довірливі стосунки між учителями та учнями; налагодження учнівського самоврядування; заміна класу нечисленними рухливими групами; реформа методів навчання (перехід від пасивних методів навчання до активних); пристосування програм навчання за своїм змістом та обсягом до природи дитини, її нахилів і потреб [3, с. 147–149].

Зокрема, серед методів морального виховання школярів С.Русова виокремлює приклад батьків, учителів; метод сугестії, моральні вправи, ігри, спільну працю. Засобами виховання дітей є, на її думку, шкільний театр, драматизація, упорядкування учнями власного історико-географічно-краєзнавчого музею, релігійне навчання, яке повинно бути не догматичним, а мати морально-життєвий характер, гра, праця, а також національний стиль оформлення шкільного приміщення (рушники, портрети, квіти, народні інструменти, вертепи, гончарство).

С.Русова підкреслює значущість місії вчителя національної школи: “В його руках майбутність народу, бо діти, які вийдуть із школи, мають бути каменярами у відбудові молоді української держави, мають розробити свою культуру, свої національні скарби” [2, с. 85]. Вона висуває високі вимоги до теоретичної підготовки, світоглядної позиції, моральних якостей педагога. Учитель повинен любити свою професію, мати наукові знання з основ психології та педагогіки, досконало володіти методикою навчання і виховання, знати та розуміти суспільні рухи, сучасні ідеали народу, обмірковувати, якими засобами ті ідеали провести у шкільне життя, щоб ними пройнялася дитяча душа [2, с. 148]. Високий рівень педагогічної культури вчителя потребує також знання ним історії своєї країни, володіння скарбами народної педагогіки, вміння творчо використовувати їх на практиці.

Моральний авторитет учителя має бути високим, учитель є старшим товаришем для школярів, із ним обмірковуються усі справи. Для дітей школа повинна давати радість власної творчості та щастя спільного товариського життя.

Розкриваючи морально-етичні, професійні, психолого-педагогічні вимоги до особистості вчителя, С.Русова разом із тим критикувала правову, матеріальну та соціальну незахищеність педагога в сучасному суспільстві, якому складно вирішувати поставлені перед ним завдання, наголошуючи, що лише досвідчений і щасливий учитель зможе виховувати кращу еліту свого народу.

Таким чином, аналіз праць педагога дозволяє стверджувати, що основне завдання національної школи вона вбачала у вихованні громадян із високим рівнем національної свідомості та сформованим почуттям людської гідності.

Викладене вище дозволяє зробити певні узагальнення, а саме: 1) провідним чинником соціально-економічного та культурного-освітнього поступу українського громадянського суспільства С.Русова вважала національну школу; 2) у змісті виховання нової свідомої особистості органічно мали поєднуватися національне та загальнолюдське; 3) концепція виховання нової людини ґрунтувалася на поєднанні національного, гуманістичного, особистісного і діяльнісного принципів; 4) істотна роль у формуванні людини-громадянина належить педагогові, у якого на високому рівні мають бути сформовані морально-етичні якості, професійні та психолого-педагогічні знання, уміння і навички.

Література

1. Коваленко Є. І. Софія Русова – видатний педагог України / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук // Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. — К. : Либідь, 1997.

Кн. 1. — 1997. — С. 7—43.

УДК 371.001.76 “19”

Роль ідей М.Пирогова у становленні гендерного підходу у вітчизняній педагогіці

Петренко О.Б.

У статті розглядаються погляди, ідеї видатного педагога XIX ст. Миколи Пирогова на проблему врахування статі дитини у процесі її навчання й виховання, на організацію чоловічої й жіночої освітніх систем.

Ключові слова: М.Пирогов, гендер, гендерний підхід, соціостатева освіта й виховання, жіноча освіта, чоловіча освіта.

В статье рассматриваются взгляды, идеи выдающегося педагога XIX века Николая Пирогова на проблему учёта пола ребенка в процессе его обучения и воспитания, на организацию мужской и женской образовательных систем.

Ключевые слова: Н.Пирогов, гендер, гендерный подход, социополовое просвещение и воспитание, женское образование, мужское образование.

The article elucidates the ideas of prominent pedagogue of the 19th century Nikolai Pirogov on the problem of taking into consideration child's gender in the process of teaching and upbringing, on organization of men and women systems of education.

Key words: N.Pirogov, gender, gender approach, socio sexual education and

upbringing, men education, women education.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній науці аксіомою є твердження про те, що “безстатева” освіта й виховання нових поколінь просто неможливі, що побудова освітньо-виховного процесу на основі статевої диференціації сприятиме повноцінному розвитку особистості й суспільства в цілому, що переконливо доводили ще педагоги-реформатори 60-х років XIX ст.

Формуванню наукового погляду на проблему гендерно орієнтованого підходу до навчання й виховання сприяє наукова оцінка й критичне використання досягнень вітчизняної педагогіки 60-х років XIX ст. Саме в ці роки в країні виник потужний соціально-педагогічний рух як частина суспільно-політичного руху, що був спрямований, насамперед, на боротьбу з безграмотністю. Разом із тим прогресивна громадськість виступала проти реакційних миколаївських шкільних уставів, поліцейського режиму в школі, нерівноправності жінок із чоловіками у всіх сферах життя, у тому числі й у сфері освіти. У цей період з'явилися різні педагогічні напрями, які протистояли офіційній педагогіці: демократичний, народний, революційно-демократичний, ліберальний та інші. І хоча в поглядах на освіту й виховання представників цих напрямів були суттєві відмінності, однак всі вони виступали за

реформування освітнього процесу, за необхідність виховання “нової людини”.

Педагоги-реформатори не обійшли увагою й проблему роздільного навчання хлопчиків і дівчаток, врахування соціостатевих особливостей особистості у навчанні й вихованні.

Найбільш істотний внесок у розв'язання названої проблеми внесли відомі українські педагоги К.Ушинський, М.Пирогов, О.Кониський, С.Русова. Аналіз поглядів цих педагогів на проблему освіти й виховання “нової людини” – чоловіка, жінки – на нашу думку, дозволить більш ґрунтовно використовувати їхній досвід в організації освіти й виховання в сучасній українській школі.

Аналіз останніх досліджень із проблеми.

Окремі питання, пов'язані з гендерною диференціацією виховання й навчання в працях педагогів-реформаторів 60-х років XIX ст., були розглянуті в підручниках і посібниках В.Кравця [1; 2], аналіз поглядів українських педагогів досліджуваного періоду, зокрема К.Ушинського, С.Русової, здійснено нами [4; 3]. Разом із тим у наявних сучасних публікаціях недостатньо висвітлені погляди Миколи Пирогова на проблему врахування статі дитини у процесі її навчання й виховання.

Отже, аналіз поглядів класика української педагогіки другої половини XIX ст. Миколи Івановича Пирогова (1810–1881) на означену

проблему є **метою** цього дослідження.

Основне **завдання** статті полягає у розкритті педагогічних ідей, теоретичних підходів педагога до проблеми врахування соціостатевих особливостей у навчанні й вихованні.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Друга половина XIX ст. – це період еволюції становища жінок, період виборювання жінками рівноправного статусу з чоловіками, тому що жінки за статусом у суспільстві, за рівнем освіченості опинилися в суперечності з суспільними вимогами. Несправедливість патріархальних основ, що закріплювали статево дискримінацію, видатні громадські діячі критикували ще до реформ 60-х років XIX століття.

Так, ліберально настроєні педагоги М.Пирогов та К.Ушинський були представниками антропологічного напрямку, концептуальною основою якого була абсолютизація біологічного начала гендеру людини. У визначенні соціально-цивільного й сімейного статусу жінки представники цього напрямку орієнтувалися на її “природні якості”, “природне призначення”.

Початком нового руху в педагогіці стала стаття М.Пирогова “Питання життя” (1856), в якій звертається увага громадськості на організацію виховання взагалі і виховання чоловіка й жінки зокрема.

Статева диференціація в педагогіці М.Пирогова розглядається як головна домінанта протиставлення чоловічого й жіночого виховання. Базовими аргументами статевого антагонізму для нього виступали репродуктивна здатність жіночого організму та історично сформовані стереотипи маскулітності й фемінності. Він уважав, що жінка, на відміну від чоловіка, створена Богом з єдиною метою – бути дружиною й матір'ю. “Якщо жіночі педанти, – дебатував учений із прихильниками емансипації жінок, – тлумачачи про емансипацію, розуміють одне виховання жінки, вони праві. Якщо ж вони розуміють емансипацію суспільних прав, вимагають рівних прав жінки з чоловіком, то вони самі не знають, чого хочуть” [5, с. 50]. У зв'язку з полярністю соціального статусу жінок М.Пирогов висунув ряд вимог до організації навчання й виховання в чоловічому й жіночому навчальному закладах. Розглянемо детальніше деякі з них.

Однією з основних особливостей організації навчально-виховного процесу в жіночих і чоловічих школах, як випливає з аналізу його робіт, є співвідношення виховного й навчального елемента в загальноосвітньому процесі.

На думку Миколи Івановича, головне завдання сучасної йому жіночої школи полягало у тому, щоб “допомогти жінці збудити в собі свою жіночність. Жінка з чоловічою освітою і навіть у чоловічому одязі повинна завжди залишатися жіночною і ніколи не нехтувати розвитком кращих дарів своєї жіночої природи” [5, с. 51]. Для жіночої освіти пріоритетним, на думку М.Пирогова, повинно бути формування високих морально-релігійних якостей особистості, розвиток тонкого емоційно-морального сприйняття життя (естетичного смаку, здатності розрізнати прекрасне й потворне в навколишньому

світі), а також розвиток розумових здібностей, волі й мислення дівчат [Там само, с. 50].

Першим завданням, що стоїть перед чоловічою школою, учений називав засвоєння учнями систематизованих наукових знань. “Школа, – писав він, – тільки тоді досягне свого призначення, коли учень, що вийшов з неї, буде розуміти, що таке наукова істина, коли йому буде пояснено, що таке справжня наука, й коли він навчиться виробляти її із себе самого, свідомо й самостійно” [10, с. 172]. Педагог бачив прямий зв'язок між засвоєнням наук і формуванням моральності людини. У той же час, аналізуючи положення жіночих навчальних закладів, він уважав значним недоліком те, що в них недостатня увага надається розумовому розвитку дівчини [12, с. 192].

Зокрема, М.Пирогов підкреслював, що чоловіча освіта, на відміну від жіночої, повинна враховувати проблеми сучасного суспільства й примиряти протиріччя між ідеалізованим життям, про які учень дізнається з матеріалів підручника, і реальними соціальними відносинами. “Кінцева мета розумного виховання, – стверджував учений, – повинна полягати в поступовому утворенні в хлопчику ясного розуміння речей навколишнього світу й переважно суспільного, тобто того, у якому йому згодом прийдеться діяти” [10, с. 174].

Важливу відмінність М.Пирогов знаходив у змістовній характеристиці чоловічої й жіночої освіти. Тому навіть на початковому етапі навчання вчений був проти спільної школи для учнів обох статей. У той же час, пропагуючи демократичні принципи освітньої системи (безстановість, загальність і обов'язковість початкового рівня), він підкреслював, що будь-яка людина, і чоловік, і жінка, зобов'язана бути хоча б елементарно освіченою, тобто знати основи релігії, лічби й письма [8, с. 221].

Середня школа, на його думку, повинна розвиватися на основі широкої диференціації, давати класичну, реальну, військову або загальнолюдську освіту. Як пріоритетні предмети, єдині для всіх типів шкіл, М.Пирогов рекомендував рідну мову, математику, географію, історію, основи релігії: “Ці предмети необхідні завжди, який би з напрямів навчання не був вибраний” [8, с. 218].

Середня реальна освіта, як чоловіча, так і жіноча, на відміну від класичної, за твердженням ученого, повинна давати знання, необхідні або для ведення професійної діяльності (реальна гімназія), або для правильної організації домашнього господарства й виховання дітей (жіноча гімназія). Вона не вимагає продовження навчання у вищій школі. У цьому М.Пирогов бачив здатність шкіл відповідати запитам сучасного суспільства. “Ми маємо, – писав він, – багато таких (дітей – О.П.), які через несхильність й через недолік матеріальних засобів не можуть довго вчитися, і просяться скоріше в практичне життя” [Там само, с. 219].

Недоліком системи жіночих навчальних закладів М.Пирогов вважав незадовільну організацію наукового контролю за процесом навчання і його результатами. Учений, слідом за К.Ушинським, вважав виховання дівчаток як майбутніх матерів

одним із важливих державних завдань. “Жінки, – писав він, – доглядаючи за колискою людини, організовуючи ігри її дитинства, навчаючи її вуста промовляти й перші слова, й першу молитву, робляться головними зодчими суспільства” [5, с. 51]. Отже, вказував він, суспільство не може залишатися байдужим до успіхів і невдач жіночого виховання і зобов’язане коригувати його хід. “Дівчина, – пояснював причину цієї вимоги М.Пирогов, – закінчивши курс навчання, ховається в сімейному колі; її діяльність, а, отже, і результати навчання, залишаються невідомими, і суспільство може судити про це тільки з подальших, менш очевидних наслідків” [12, с. 192].

Однак при цьому педагог уважав, що обсяг навчального матеріалу в жіночій школі порівняно із чоловічою повинен бути набагато меншим. “Нехай, – писав М.Пирогов, – багато чого залишиться їй невідомим...” [5, с. 50].

Перебуваючи на посаді попечителя Одеського, а потім Київського навчального округів, М.Пирогов у службовій записці “Программы и правила для женских пансионатов” (1870) [12, с. 192] змалював реалістичну картину стану навчального процесу в жіночому “середньостатистичному” пансіоні, нерідко іменованому гімназією: “Наші жіночі училища, що відкриваються приватними власницями на ступені ... гімназій, ... зовсім даремно користуються цією назвою. І поділ класів, і обсяг предметів, що викладаються, і число наставників, і навчальні посібники, і хід навчання в них не мають нічого подібного до гімназичного курсу. До того ж немає навіть 2-х жіночих шкіл на ступені гімназій, у яких би викладання й навіть число навчальних предметів було зовсім однаковим.

Нагляд за ходом навчання і успішністю хоча й існує, але тільки ззовні, у надрах же самих шкіл, крім жіночого нагляду самих власниць і їхніх помічниць, не прийнято ніяких мір для постійного й систематичного спостереження над способом, поступовістю й правильним ходом викладання; педагогічних нарад ніколи не буває; іспити проводяться тільки для публіки; переведення з одного класу в інший занадто довільне; вступних екзаменів не існує, позакласні заняття анітрошки не організовані. Правда, і наші гімназії у всіх цих відношеннях ще далекі від досконалості, але все-таки дух організації проник у них незрівнянно більше... Позитивного про успіхи навчання в жіночих школах можна сказати тільки те, що практичне знання нових мов, а саме французької, поширене в них більше, ніж у гімназіях. Навіть у нижчих класах дівчатка читають по-французьки й по-німецьки незрівнянно краще; ніж хлопчики у вищих. Але от і все. По всіх інших науках успіхи в жіночих школах сумнівні, а на розумовий розвиток дівчини звертається ще менше уваги” [12, с. 192].

Педагог зазначав, що освітній процес у жіночих навчальних закладах, спрямований на “морально-естетичний розвиток особистості вихованки, тому головними предметами є іноземні мови, вітчизняна й іноземна література, малювання, музика” [12, с. 192].

Педагогічні ідеї М.Пирогова про організацію восьмого спеціального (університетського) класу

в класичній гімназії, навчання в якому є необов’язковими і призначеними для бажаючих вступати в університет, утілилися в “Уставі гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти” (1871) [13]. В останньому класі вчений пропонував увести два відділення: історико-філологічне й фізико-математичне [9, с. 159]. Ця ідея доповнювала вимогу К.Ушинського про організацію восьмого педагогічного класу в жіночих гімназіях.

Істотною відмінністю чоловічої й жіночої освіти, як свідчить аналіз архівних матеріалів досліджуваного періоду, є форма організації фізичного виховання. У цьому контексті М.Пирогов наполягав на відміні традиційного марширування в чоловічих гімназіях, а замість нього пропонував ввести заняття з гімнастики. У жіночих закладах подібні заняття він вважав непотрібними, а саму ідею – занадто “революційною” для свого часу, тому фізичне виховання в них учений радив, як і раніше, здійснювати через навчання танцям.

І, нарешті, гендерно орієнтований підхід до диференціації навчання й виховання, на думку М.Пирогова, повинен виявлятися в діяльності педагогів у процесі вибору ними методів виховання в чоловічих і жіночих навчально-виховних установах. Так, наприклад, у вихованні хлопчиків він допускав в окремих випадках застосування навіть тілесних покарань. Цей метод спочатку був викритий М.Пироговим як метод, що принижує людську гідність і не має ніяких позитивних наслідків. Однак пізніше йому довелося відмовитися від попередньої позиції, і Микола Іванович розробив своєрідний кодекс провін і покарань для гімназистів, тим самим “узаконивши” у педагогічній практиці “биття різками” [11, с. 262–267]. Для дівчаток подібні методи покарання він уважав абсолютно неприпустимими.

Аналіз освітньо-педагогічних праць М.Пирогова засвідчив, що своїм пріоритетним завданням він тривалий час уважав участь у реформуванні чоловічої освіти. Він підкреслював, що потреба суспільства особливо гостро відчувалася в освіті саме хлопців, а не дівчат. Подібна консервативність поглядів М.Пирогова пояснюється, на нашу думку, впливом на нього гендерних стереотипів, що існували на той час у суспільстві, та впливом традицій власного патріархатного виховання. У своїх спогадах він писав: “Батьки, і саме мати моя, мали, судячи по-нинішньому, більш ніж дивне поняття про мету освіти. Мати вважала її необхідною особливо для синів і шкідливою для дочок. Хлопчики, на її думку, повинні бути освіченіші від своїх батьків, а дівчатка ... за освіченістю стояти не вище своєї матері” [6, с. 458].

Однак до кінця життя думки М.Пирогова про жіночу освіту істотно змінилися. В одному з листів до баронеси Роден у 1876 р. він писав: “Жінка, якщо вона отримає належну освіту й виховання, може також добре засвоїти собі наукову, художню й суспільну культурність, як і чоловік. І я рішуче не бачу, чому однакове суспільне становище жінки із чоловіком може перешкодити такому розвитку” [7, с. 71].

Однак, точно охарактеризувавши і як педагог, і

як лікар відмінні риси чоловічої й жіночої природи, М.Пирогов недостатньо відобразив їх в організації чоловічої й жіночої освітньої системи. Він не був прихильником широкого розвитку жіночої освіти і допускав можливість жіночої праці лише як викладача елементарної школи або сестри милосердя [8, с. 237].

За М.Пироговим, освіта чоловіків і жінок повинна бути роздільною, базуватися на принципі природного поділу статей за характером і їхній ролі в суспільстві. Найбільш рельєфно ця ідея виражена у тезі М.Пирогова, який був переконаний, що “як чоловік не може стати зв’язком суспільства, квіткою й прикрасою його, так і жінка не може стати солдатом, чиновником, міністром” [5, с. 50].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, основна заслуга М.Пирогова

перед вітчизняною педагогікою, на нашу думку, полягає в тому, що він одним із перших привернув увагу громадськості до педагогічних проблем сучасності. Його ідеї лягли в основу реформування середньої ланки освіти, що здійснювалося в дусі демократизму й гуманізму. Провідними положеннями нової школи він уважав наступність всіх ланок освітньої системи, наочність і доступність навчання, врахування вікових, індивідуальних і гендерних особливостей особистості учнів.

Аналіз поглядів педагога на проблему чоловічої та жіночої освіти свідчить, що вони відіграли важливу роль у гуманізації, демократизації й індивідуалізації виховання й навчання, ліквідації авторитарних механізмів педагогічного впливу, які деморалізували особистість вихованця в різних типах навчально-виховних закладів. Ідеї М.Пирогова сприяли акцентуванню уваги

педагогів-практиків і батьків на необхідності створення особистісно орієнтованого освітнього середовища для дитини, як у школі, так і в сім’ї.

Вважаємо, що думки М.Пирогова стали поштовхом для педагогічної громадськості до змін в організації жіночої і чоловічої освіти, для вироблення технології виховання “нової людини”.

На сьогодні перспективою для подальших досліджень вважаємо аналіз розробок представників експериментальної педагогіки початку ХХ ст. у контексті досліджуваної проблеми.

Література

1. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : [навчальний посібник] / В. П. Кравець. — Тернопіль : Джура, 2003. — 416 с.
2. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : [навчальний посібник] / В. П. Кравець. — Тернопіль : Джура, 2005. — 440 с.
3. Петренко О. Софія Русова: від жіночого руху до коєдукації в навчанні і вихованні / О. Петренко // Наук. записки. Тернопільський державний університет ім. В. Гнатюка. Серія “Педагогіка”. — 2007. — № 1. — С. 17—23.
4. Петренко О. Б. Гендерний підхід до освіти й виховання дітей у педагогічній концепції К.Д.Ушинського / О. Б. Петренко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. — Серія “Педагогічні науки”. — Чернігів : ЧДПУ, 2008. — № 56. — 272 с. — С. 36—40.
5. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985. — С. 29—51.
6. Пирогов Н. И. Из дневника старого врача / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985. — С. 442—468.
7. Пирогов Н. И. Из писем к баронессе Роден. Письмо III / Н. И. Пирогов // Каптерев П. Ф. Общечеловеческие идеалы в теории средней школы. Педагогика Н.И.Пирогова // Педагогика. — 1995. — № 5. — С. 72—75.
8. Пирогов Н. И. Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985. — С. 217—239.
9. Пирогов Н. И. О создании педагогической гимназии в Киеве / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985. — С. 144—163.
10. Пирогов Н.И. Образование и воспитание // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1985. — С. 172—176.

УДК 94(477):37(09)(477)

Просвітницька діяльність М.Ф.Федоровського (Єлисаветградщина, друга половина XIX ст.)

Калініченко Н.А.

У дослідженні розкривається просвітницька і громадська діяльність М.Ф.Федоровського задля відновлення історичної об'єктивності щодо одного з незаслужено забутих представників української інтелігенції.

Ключові слова: М.Ф.Федоровський, Єлисаветградщина, друга половина XIX ст., просвітницька і громадська діяльність.

В исследовании раскрыта просветительная и общественная деятельность Н.Ф.Федоровского для восстановления исторической объективности относительно одного из незаслуженно забытых представителей украинской интеллигенции.

Ключевые слова: Н.Ф.Федоровский, Елисаветградщина, вторая половина XIX ст., просветительная и общественная деятельность

The article elucidates enlightening and social activity of N.F.Fedorovskyi to insure historical objectiveness towards one of undeservedly forgotten representatives of Ukrainian intelligentsia.

Key words: N.F.Fedorovskyi, Elizavetgradschina, second half of the 19th century, enlightening and social activity.

У передмові до книги О.М.Лютої "М.Ф.Федоровський (1838–1918). Невтомний трудівник на

народній ниві" (1999) відомий історик педагогіки В.Й.Борисенко зазначив, що реформи другої половини XIX ст. докорінно змінили державний устрій Російської імперії, відкрили значні обшири для розвитку промисловості, концентрації виробництва. Відповідно економічна ситуація викликала зміни у мережі навчальних закладів унаслідок проведення шкільної реформи 1864 р. І хоч кількість шкіл для "освіти народу" помітно збільшилася за рахунок земських, церковноприходських, приватних, для задоволення потреб багатомільйонного населення у знаннях навчальних закладів катастрофічно не вистачало. Про стан освіти на українських землях, які входили до Російської імперії у першій половині XIX ст., свідчить табл. 1.

На 100 осіб населення припадало від 0,23 учнів

Таблиця 1
Стан освіти на українських землях, які входили до складу Російської імперії у першій половині XIX ст.

Регіон	Кількість населення, тисяч осіб	Кількість шкіл	Кількість учнів на 100 осіб населення
Київщина	76	3658	0,23
Волинська губернія	142	9114	0,50
Чернігівщина	168	8704	0,20
Бессарабська губернія	161	9652	0,52
Хмельщина	128	7227	0,48
Полтавщина	160	7886	0,44
Закарпатська губернія	173	7709	0,54

непересічної особистості, незаслужено забутої за роки радянських часів, активного громадянського діяча другої половини XIX ст. Миколи Федоровича Федоровського. Талановитий просвітитель простого люду, він ініціював і реалізував цілеспрямовані демократичні починання, метою яких було покращення життя простого народу, рівня його освіти і культури.

До діяльності М.Ф.Федоровського побіжно у працях зверталися дослідники історії освіти Центральної України В.М.Босько, Вікторія Постолатій, Віталій Постолатій, С.І.Шевченко та інші.

Актуальність обраної нами теми визначається потребами суспільного розвитку в модернізації й оптимізації підготовки молоді до творчої продуктивної праці в умовах ринкової економіки, і досвід Єлисаветградського ремісничо-грамотного училища, безплатного навчального закладу для дітей малозабезпечених верств населення, де вперше на теренах освіти краю загальна освіта учнів поєднувалася з профільною, є повчальним і прогностичним.

Відомості про особистість Федоровського знаходимо в документах Державного архіву Кіровоградської області, спогадах його доньки О.М.Ростовцевої, колеги та громадської діячки Н.А.Бракер і науковій розвідці О.М.Лютої, на яку ми посилалися.

У вищеназваних джерелах М.Ф.Федоровський показаний як цілеспрямований, організований, широко освічений, відповідальний і авторитетний, успішний громадський діяч – представник прогресивної інтелігенції другої половини XIX ст. Усі дослідники наголошують на його визначальній ролі у заснуванні та ефективній діяльності ремісничо-грамотного училища й благодійного товариства поширення грамотності та ремесел. Значний внесок М.Ф.Федоровського у розвиток просвітництва, медицини, мистецтва, зокрема згуртування українських акторів, які стали фундаторами театру корифеїв.

Усе це спонукає автора статті до більш детального висвітлення конкретної діяльності М.Ф.Федоровського. Як зазначає Володимир Борисенко, “зادля відновлення історичної об’єктивності щодо одного з незаслужено забутих представників української інтелігенції” [4, с. 5].

Сучасники, зокрема Н.А.Бракер, називають М.Ф.Федоровського “найпершим українським діячем міста”, людиною “невсипучої енергії, широкої ініціативи й міцної волі, яка не хотіла рахуватися ні з якими перешкодами” [4, с. 6]. Військовослужбовець, громадський діяч, організатор освіти, учений, педагог, дослідник, публіцист, благодійник. Він уродженець міста Борзна Чернігівської губернії. Батько-військовослужбовець рано пішов із життя, а мати влаштувала сина до кадетського корпусу. Він успішно його закінчує і сумлінно несе військову службу. У Єлисаветграді М.Ф.Федоровський полишає військову службу і переходить на викладацьку роботу, яка відкривала простір для громадської діяльності. У юнкерському кавалерійському училищі він викладає історію та географію. Особливістю цієї незвичайної людини було постійне поривання

вперед. У ньому жив талант творця [4, с. 7]. Він активно друкується у місцевій пресі, виступає з доповідями з найгостріших питань народної освіти на різноманітних з’їздах та зібраннях. Бореться за визнання української мови без усляких обмежень, за поширення серед народу корисних знань, підготовку вчителів для сільських народних шкіл; активно організовує учнів та громаду на розширення зелених насаджень біля навчальних закладів, створення і впорядкування зелених зон у місті (парк “Альгамбра”), відродження шовківництва, поширення садівництва.

Яскраві сторінки у вітчизняну історію освіти вписали започатковані ним Єлисаветградське ремісничо-грамотне училище, “Товариство поширення грамотності та ремесел” і “Товариство видання загальнокорисних та дешевих книжок для українського народу”.

Захопленням М.Ф.Федоровського було садівництво і шовківництво. Він не лише пропагував знання серед учнів і дорослих, а й брав активну участь у закладці садів та шовковичних плантацій, навчав цьому мистецтву сільських учителів. Подвижницькою працею на цій ниві М.Ф.Федоровський здобув визнання Міністерства землеробства, був нагороджений двома срібними медалями, видав перший у Росії підручник із шовківництва.

Стан власного здоров’я привернув увагу Миколи Федоровича до вивчення медицини. Він досяг успіхів і у зміцненні власного здоров’я, і як пропагандист наукових знань: видає ряд брошур з гомеопатії, лікарської справи та самопомогли при хворобах; як учений виступає на з’їздах лікарів, очолює перший Всеукраїнський з’їзд гомеопатів.

Микола Федорович здійснював благодійну та меценатську діяльність, підтримував молодих талановитих людей, опікувався їх долею, допомагав їм само реалізуватися. Він виховував свого племінника Федора, а побачивши у хлопчика талант до малювання, повіз його навчатися до Москви. Згодом Федір Федорович Федоровський став народним художником СРСР, лауреатом семи державних премій, віце-президентом Академії мистецтв СРСР. Микола Федорович допоміг розвинути таленту свого блискучого учня, який служив у артилерії, Олексія Дмитровича Сперанського (1887–1961), який після закінчення медичного факультету Київського університету став відомим ученим, доктором медичних наук, академіком АН СРСР (1939) та АМН СРСР (1944), асистентом І.П.Павлова (1923–1928). Оскільки таких прикладів було багато, то можемо зробити висновок, що підтримка молодих талановитих людей стала органічною складовою життя цієї чудової людини [4, с. 17].

Микола Федорович вкладав і власні кошти у громадські проекти та меценатську діяльність, зокрема у забезпечення діяльності “Товариства поширення грамотності та ремесел”.

“Товариство” (1873–1914) об’єднало людей, які прагнули служити на користь ближнього, безкорисливо віддавали свою працю і кошти на громадську справу. Метою було сприяння

розумовому й моральному розвитку ремісників як середнього класу шляхом передачі їм відповідних загальноосвітніх і технічних знань. Затверджений устав "Товариства" створював простір для діяльності без зайвої регламентації, для розвитку ініціативи як колективу, так і окремих його членів. "Товариство" мало право відкривати недільні школи для неписьменних, створювати бібліотеки, видавати книги, доступні для народу за змістом і ціною, організувати артілі ремісників, влаштовувати виставки їх виробів. "Товариство" опікувалося училищем, яке за своїм типом і програмами, викладанням навчальних дисциплін помітно вирізнялося з-поміж усіх нижчих училищ того часу і за своїм укладом було єдиним ремісничо-грамотним училищем не тільки в Єлисаветграді, але і в Росії [1, с. 6]. Подією, яка увійшла в історію освіти Центральної України, було відкриття 12 жовтня 1867 р. безкоштовного ремісничо-грамотного училища з метою підготовки грамотних і кваліфікованих робітників. Училище було засноване прогресивною інтелігенцією на приватні кошти за ініціативою викладача Єлисаветградського кавалерійського училища М.Ф.Федоровського і дружин офіцерів училища О.М.Резанової та О.І.Некрасової. На той час в училищі працювало 12 учителів, які навчали 180 учнів. Училище знаходилося у власному будинку, де, крім класних кімнат, учительської, бібліотеки і канцелярії училища, було приміщення столярної навчальної майстерні, їдальня для учнів, кімната "для платья учеников", квартира столярного майстра та інших працівників.

Численні архівні матеріали доносять до наших сучасників багату інформацію про діяльність училища. У статуті училища мета його заснування визначається так: "образовать ремесленников-хозяев из среды русского населения, каковых по большей части ремесел вовсе не имеется, и дать христианское, нравственное и практическое воспитание тем из детей беднейшего класса жителей, которые, оставаясь без надзора и средств к жизни стали бы со временем только в тягость обществу" [2, арк. 15].

У ньому навчалися і сільські, і міські діти. Училище випускало не лише ремісників, а й учителів цих ремесел. За відгуками першого Почесного громадянина міста Єлисаветграда графа Остен-Сакена, який інспектував училище (1873), Федоровський здійснив високий громадянський подвиг, виконуючи обов'язки служби, протягом семи років увесь свій вільний час він витрачав на управління, матеріальне забезпечення, викладав у ньому садівництво і шовківництво. У цьому навчальному закладі навчали "столярному, резному, токарному, беловшейному делу, дамских мод, вышиванию, кузнечному, сапожному, башмачному и переплетному делу". Учні старших класів займалися шовківництвом, проводили досліди з бджільництва. Усього було 4 класи, а також підготовчі класи для

старших і менших дітей [2, арк. 17]. При училищі був навчальний фруктовий сад "Альгамбра", де діти у вільний від навчання час працювали, ознайомилися з облаштуванням парників, із посівом і посадкою дерев, їх прищеплюванням і прививанням.

Училище виховувало дітей найбіднішого стану, які ніколи не мали б можливості "получить приличное для них практическое воспитание, которое они получают бесплатно. Нередко им со стороны училища даже давалась материальная помощь". У "Прошении" жителів міста від 22.06.1870 р. зазначається, що батьки, "предвидя в будущем благополучный исход детей наших", висловлюють вчителю вдячність за "добрый пример и направления".

Аналіз бюджету училища свідчить про нетрадиційний підхід М.Ф.Федоровського до організації його діяльності, неабиякі його хист і підприємливість. Наводимо статистичні дані, які розкривають джерела фінансування училища: "ассигнования на училище с 01.01.1875 г. по 01.09.1876 г. составляли 4606 руб. 23 коп., в том числе заработано в мастерских 633 руб., от спектаклей и концертов – 883 руб. Были средства (субсидии) и от Министерства народного просвещения – 300 руб., а также пожертвования меценатов. Все эти средства были соответственно израсходованы".

У 1898 р. в училищі навчалось вже 206 осіб, із них 76 хлопчиків. Вводиться викладання креслення і малювання.

Це був період, коли училище досягло найвищого рівня свого розвитку. Всі інспектори народних училищ і особи, що відвідували училище Федоровського, дають найкращі відгуки про його роботу, успіхи учнів і педагогів.

Із 1905 р. в Єлисаветградському безкоштовному ремісничо-грамотному училищі було відкрито спеціальне чоловіче відділення і при ньому майстерні. Термін навчання був 5 років, з них 4 роки в навчальних класах і майстернях, а на п'ятому році проводилися лише практичні заняття. Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення випускникам надавалася можливість скласти іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавалися відповідний атестат про закінчення загальноосвітнього і ремісничого відділення, а також грошова допомога на початкове облаштування із відсотків відрахувань від продажу учнівських виробів. Основним завданням спеціального відділення була підготовка керівників для навчальних ремісничих відділень, які відкривалися в селах для підняття матеріального добробуту населення.

В училищі, як свідчать численні архівні документи, навчальний процес було поставлено добре, і воно за своїм типом, програмами, майстерністю викладачів, демократичністю є повчальним прикладом для нащадків. За роки

керівництва училищем Федоровський характеризується як розумний, енергійний, ініціативний громадський діяч. Його метою було зробити училище зразковим, розширити майстерні, випускати підготовлених майстрів із різних ремесел: шовківництва, бджільництва, городництва, хліборобства.

Література

1. Краткий исторический очерк Елисаветградского общества распространения грамотности и ремесел. 1873–1898 г. / П. З. Рябковъ. — Елисаветградъ : Паровая Лито-Типография М. А. Гольденберга, 1899. — 42 с.
2. ДАКО, ф. 61, оп. 1, арх. 4, 112 арк. Елисаветградское ремесленно-грамотное училище. Отчеты о состоянии училища за 1878–1897 гг.
3. ДАКО, ф. 4, оп. 1, арх. 5, 59 арк. Елисаветградское ремесленно-грамотное училище. Каталог. 1902.

УДК 378.014 (09)

Проблема педагогічної майстерності у працях М.Демкова (1880–1904)

Задорожна-Княгницька Л.В.

У статті розглядається питання сутності та складових педагогічної майстерності, розкритих у науково-педагогічних творах викладача Глухівського вчительського інституту М.І.Демкова, написаних ним протягом 1880–1904 рр. Розглянуто специфіку поглядів освітнього діяча на напрями педагогічної майстерності.

Ключові слова: М.Демков, педагогічна майстерність, мистецтво здійснення педагогічної діяльності, складові педагогічної майстерності, напрями педагогічної майстерності, енциклопедизм, педагогічна техніка, педагогічний такт.

В статье рассматриваются вопросы сущности и составляющих педагогического мастерства, раскрытых в научно-педагогических трудах преподавателя Глуховского учительского института М.И.Демкова, написанных им на протяжении 1880–1904 гг. Рассмотрена специфика взглядов образовательного деятеля на направления педагогического мастерства.

Ключевые слова: М.Демков, педагогическое мастерство, искусство осуществления педагогической деятельности, компоненты педагогического мастерства, направления педагогического мастерства, энциклопедизм, педагогическая техника, педагогический такт

The article deals with questions of the essence and constituents of pedagogical mastery, exposed in scientific pedagogical works of teacher of Glukhov teaching institute M.Demckov. Specificity of his views on the trends of pedagogical mastery is investigated.

Key words: M.Demckov, pedagogical mastery, art of realization of pedagogical activity, components of pedagogical mastery, trend of pedagogical mastery,

*encyclopaedic knowledge,
pedagogical technique,
pedagogical tact.*

Інтеграція України до європейського освітнього простору та перебудова у зв'язку з цим змісту й форм підготовки вчителя актуалізують питання педагогічної майстерності. Йдеться про підготовку педагогічних кадрів нової генерації, які володіють інноваційними технологіями, усвідомлюють значення професійних знань у контексті соціокультурного простору.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасному та історичному контекстах проблемі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів приділялася значна увага. Питання філософії та педагогічної освіти висвітлено в працях В.П.Андрущенко, О.В.Глузмана, С.У.Гончаренка, І.А.Зяюна, В.Г.Кременя, В.І.Лугового та ін. Особливості формування педагогічної майстер-

ності та професійної підготовки в системі вищої освіти досліджували О.О.Абдулліна, А.М.Алексюк, Я.Я.Болюбаш, О.А.Дубасенюк, В.С.Заслуженюк, О.М.Пехота, О.І.Піскунов, О.М.Семенов, В.О.Сластьонін. Аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є.С.Барбіної, Л.Е.Вовк, В.А.Семиченко, С.О.Сисоевої та ін. Свої дисертації Г.Ф.Грінченко, Л.П.Загородня, Л.І.Кондратенко, С.Д.Омельченко, С.О.Швидка присвятили проблемам становлення особистості вчителя, педагогічної культури як компонента педагогічної майстерності, питанню майстерності вчителя в практиці роботи педагогічного ВНЗ та школи, формування професійної майстерності майбутніх учителів засобами театральної педагогіки.

Разом із тим одним із шляхів розв'язання проблеми формування педагогічної майстерності

є звернення до національного історичного досвіду. Його ґрунтовне вивчення, об'єктивний аналіз, оцінка та творче використання сприятимуть впровадженню кращих надбань вищої педагогічної освіти в сучасну теорію та практику, дадуть змогу позитивно впливати на модернізацію змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя для української школи. Важливим у цій площині є звернення до діяльності Глухівського вчительського інституту як одного з перших вищих педагогічних закладів, що здійснював підготовку вчителів упродовж 1874–1917 рр.

Творче використання прогресивних ідей викладачів інституту, історичного досвіду діяльності навчального закладу сприятиме подоланню суперечностей між існуючим рівнем професійно-педагогічної підготовки вчителів та зростаючими вимогами суспільства до її змісту, традиційною системою підготовки педагогічних кадрів та соціокультурними перетвореннями в Україні.

Окремі аспекти діяльності Глухівського вчительського інституту 1874–1917 рр. висвітлено у працях С.Т.Золотухіної, Т.О.Льїної. Однак педагогічна спадщина викладачів інституту, зокрема М.І.Демкова, залишається маловідомою для сучасних дослідників.

Ім'я М.І.Демкова стоїть на тому ж високому щаблі, що й імена класиків педагогіки М.І.Бунакова, В.І.Водозова, С.І.Миропольського, М.О.Корфа та ін. За час роботи в Глухівському вчительському інституті з 1880 до 1904 р. ним було написано 54 наукові праці, серед яких: "Общее образование и его цели" (1884), "Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений" (1891), "Про ход урока и дух преподавания" (1891), "Педагогические статьи для ученической библиотеки Глуховского учительского института от автора" (1892), "О принципах науки воспитания" (1898), "О задачах русской педагогики" (1892), "Начальная народная школа, её история, дидактика и методы" (1898), "Педагогические правила и законы" (1898), "Об идеалах воспитания" (1898) та ін.

Чимало педагогічних статей, опублікованих у цей період, увійшли до змісту підручників "История русской педагогики", "Курс педагогики для учительских институтов и педагогических классов женских гимназий", "Краткая история педагогики для учительских институтов, семинарий, педагогических классов, женских гимназий, институтов педагогических курсов при городских училищах и для учителей", виданих у 1905–1914 рр.

Метою даної публікації є ознайомлення широкого загалу науковців з ідеями педагогічної майстерності, висунутими та розробленими викладачем Глухівського вчительського інституту М.І.Демковим.

Завдання

1. Проаналізувати зміст поняття "педагогічна майстерність" та її складових, висвітлених у педагогічних працях М.І.Демкова.

2. Розкрити специфіку поглядів М.І.Демкова на напрями педагогічної майстерності як "окремі

педагогічні мистецтва".

Великого значення у своїх науково-педагогічних працях М.І.Демков надавав розгляду педагогіки як науки та мистецтва одночасно, що було характерним для прогресивних педагогів другої половини XIX ст. (О.В.Духнович, К.Д.Ушинський, С.І.Миропольський). Визначаючи педагогіку як науку про виховання і навчання, освітній діяч поділяв її на "теоретичну" й "практичну". Завданням теоретичної М.І.Демков уважав систематичний виклад та обґрунтування принципів, правил та законів виховання та навчання підростаючого покоління, практичної – дослідження і вивчення педагогічних правил і законів, поглиблення цих понять та збагачення їх новим змістом.

З огляду на таку "двобічність", як стверджував М.І.Демков, педагогіка не може розглядатися суто як наука, оскільки вона містить у собі не лише методологічну основу та науковий апарат (об'єкт, предмет, цілі, завдання), а й уособлює кожний окремо взятий стиль діяльності педагога, від якого повною мірою залежить успіх виховної справи. Педагог уважав, що жодна з існуючих наук (окрім медицини) не має такої специфіки. Це означає, що педагогіка не є "чистою" наукою: "Вона завжди жива, діяльна, й її дія неповторна в кожному конкретному випадку, – а це особливе, душевне мистецтво" [7, с. 112].

Високо оцінюючи таке мистецтво і розкриваючи його роль у процесі формування особистості, М.І.Демков характеризував його як "вище", "найбільш значуще", "найшляхетніше". Його покликання – попередити і захистити покоління від помилок попередніх поколінь, поліпшити ставлення людини до самої себе, до природи й оточуючих речей.

Розгляд педагогіки як виховного мистецтва створив необхідність вирішення питання підготовки вчителя, який би досконало ним володів, розробки теорії педагогічної майстерності як вищого мистецтва здійснення педагогічної діяльності (М.І.Демков).

Складовими педагогічної майстерності М.І.Демков вважав професійні знання, особисті якості вчителя та педагогічний такт.

Відстоюючи думку про необхідність гарної освіти як складової професійної майстерності кожного вчителя, педагог наголошував на енциклопедизмі та різнобічності професійних знань. Він уважав, що педагог-майстер має знати не лише свій предмет викладання, але й основи усіх наук, що мають хоча б найменше відношення до справи виховання та навчання.

Необхідність вивчення природничих наук (анатомії, фізіології, патології, зоології, ботаніки, мінералогії, геології) в учительському інституті М.І.Демков пояснював тим, що знання цих наук формують світогляд учителя, розуміння закономірностей виникнення та розвитку цивілізацій, природи взагалі та людської природи зокрема. Історико-філологічні науки (мови та література, психологія, етика, історія) є ключовими для формування принципів та методів виховання і навчання.

Значення філософії у формуванні педагогічної

майстерності учителя педагог вбачав у визначенні нею ідеалів виховання, формулюванні його кінцевої мети, обґрунтуванні сутності духовного життя людини, її морального обов'язку, самозречення, самовладання, справедливості. "Оскільки філософія надає могутній поштовх розвитку науки, мистецтва і суспільного життя, то їх засобами вона впливає на виховання", – зазначав М.І.Демков [7, с. 119].

Не менш важлива для формування педагогічної майстерності й психологія: вона розкриває умови досягнення виховної мети та правильного використання виховних засобів, надає змогу доцільно розподіляти виховні зусилля і створювати найбільш доцільні засоби виховного впливу, а також сприяє виробленню та удосконаленню способів оцінки особистості вихованця.

Етика важлива тим, що вона визначає напрям розвитку людського життя, розкриває норми діяльності особистості. В контексті етики педагогіка розв'язує питання морального обов'язку, відповідальності та зобов'язань.

Естетика, як наука про прекрасне, не лише озброє виховне мистецтво знанням законів творення краси, але й дає міцні засади для розвитку особистості: її почуттів, світосприйняття, ставлення до мистецтва, природи, оточуючого життя.

Історію М.І.Демков уважав необхідною складовою професійної підготовки вчителя тому, що вона уособлює в собі народно-педагогічні ідеї та ідеали, на яких має будуватися справжнє народне виховання. "Наука виховання без її історії – те саме, що й будівля без фундаменту", – стверджував педагог.

Наголошуючи на необхідності енциклопедичної освіти для будь-якого вчителя, освітній діяч, проте, був далекий від думки, що саме енциклопедизмом визначається успіх професійної діяльності. Він був переконаний: "Поряд з науковою освітою вчитель зобов'язаний відзначатися відповідним моральним розвитком" [1, с. 203].

Високі моральні якості педагога викладач Глухівського інституту Демков розглядав крізь призму християнських добродітностей, вважаючи, що діяльність учителя має будуватися на трьох принципах: Розуму, Добра (Любові), Волі. Тому основними рисами педагога-майстра вважав мудрість, любов до професії та до дітей, доброту, волю й витримку, терпіння, сумлінне виконання професійних обов'язків.

Принцип виховання розуму майбутнього педагога, на думку М.І.Демкова, є ключовим, оскільки передбачає створення основи для подальшого виховання християнських добродітностей, так само, як знання слугують основою формування чіткого світосприйняття. Це свідчить про те, що педагогіка XIX ст. стояла на прогресивних засадах, визнаючи вищу педагогічну освіту не кінцевим результатом, а лише початком виховання розуму.

Навчальний заклад, на думку педагога, повинен стати справжньою майстернею гуманності, основними завданнями якої мають бути: навчання справжній моральності й благочестю, піклуванню про чистоту душі; розвиток совісті, честі й гідності, обов'язку та відповідальності; навчання боротися

зі злом, відчувати провину перед приниженим; радість доброго діяння.

Зазначене положення про моральний обов'язок, висунуте М.І.Демковим, актуалізує питання особистого позитивного прикладу вчителя. Тому одним із головних завдань педагогіки є "моралізація" всього навчально-виховного процесу (тобто насиченість будь-якої діяльності реальним усвідомленням необхідності в ній моральних категорій).

Принципи морального обов'язку тісно пов'язуються педагогом з принципом любові. Разом вони складають два взаємообумовлені чинники формування особистості педагога.

Любов до ближнього спонукає до добрих справ на його благо. Внутрішніми властивостями добра (у свою чергу) визначаються життєві й педагогічні цілі вчителя. Тому його моральність, поєднана з любов'ю, полягає у служінні добру чистому, всеосяжному і всесильному.

Реалізація принципу любові передбачає постійне підтримання "доброго душевного стану", роль якого неоціненна. Він передбачає таку організацію системи виховання, коли відсутні роздратований тон і фізичні покарання, недовіра, грубість, приниження гідності особистості; коли активно культивуються найпростіші й найсуттєвіші моральні норми життя: поступливість, поміркованість, розсудливість, самовладання, мужність, готовність прийти на допомогу скривдженим.

Продовжуючи цю думку, зазначимо, що в педагогічній діяльності почуття любові М.І.Демков відводив особливу роль, вважаючи її необхідною умовою правильних стосунків між вихователем та вихованцями. Він переконаний: "Скрізь, де дитина знаходить любов, вона стає доброю і сильною". На думку великого гуманіста, дитячої любові можна досягти лише за наявності любові наставника до дітей. Проповідник християнської любові до ближнього, М.І.Демков виявив себе людинолюбцем з великим, щирим серцем: "Люби дітей щиро, і діти полюблять тебе... Вчитель повинен не лише любити дітей, а й разом з тим любити істину і добро, намагатися вселяти до них любов і в дітей" [8, с. 178].

Любов є основою "міцного характеру" вчителя, що має містити не лише високі моральні якості, але й уміння володіти собою, бути терплячим та поміркованим. З цими якостями тісно пов'язаний педагогічний такт, що розглядався М.І.Демковим як важлива складова педагогічної майстерності.

У праці "Начальная народная школа, её история, дидактика и методы" М.І.Демков зазначав, що учитель у вищій мірі повинен володіти педагогічним тактом, який виробляється не лише на ґрунті морального й розумового розвитку, але й на ґрунті тонкої душевної організації й спостережливості. Основою педагогічного такту є розуміння вчителем обставин дитячого вчинку, вміння помічати неістотне, обережність та проникливість.

У ряді своїх робіт М.І.Демков переконливо довів, що педагогічний такт та особисті якості вчителя відіграють у педагогічній діяльності дуже важливу роль, однак лише в поєднанні з

широкими загальними та педагогічними знаннями вони складають міцну основу професійної майстерності вчителя.

Для науково-педагогічних праць М.І.Демкова характерний той факт, що він не надавав описаним принципам самостійного значення, оскільки жодний із них не має такої повноти і всебічності, щоб на ньому одному можна було побудувати педагогічну діяльність. Виховання суто розуму однобічно розвиває розум і волю; окремо взятий принцип обов'язку робить вихователя сухим виконавцем пересторог; ізольований від інших принцип любові нівелює завдання виховання розуму і волі. Тому педагог висловлювався за першість усіх трьох принципів, мистецьке їх поєднання і створення на їх основі педагогічних законів та правил.

Аналіз науково-педагогічних праць М.І.Демкова виявив своєрідність поглядів їх автора у висвітленні питань напрямів педагогічної майстерності, що загалом ще не було притаманне педагогам-дослідникам другої половини XIX – початку XX ст. Він уважав, що різноманітність педагогічної діяльності обумовлює різні прояви

педагогічної майстерності, що отримали назву “окремі педагогічні мистецтва”: “дидактичне мистецтво”, “мистецтво постановки запитань”, “мистецтво виховного впливу”, “мистецтво використання заохочень та покарань”, “мистецтво оцінювання дитячих відповідей” тощо.

Кожний із названих напрямів педагогічної майстерності вимагає наявності в учителя власного педагогічного почерку, своєрідної манери викладати, говорити, використовувати жести й міміку, організовувати та здійснювати спілкування, триматися перед аудиторією. Ці вміння об'єднані сучасними дослідниками педагогічної майстерності в педагогічну техніку.

Порівнювально-історичний аналіз наукових праць М.І.Демкова виявив у його роботах раннього періоду (1884–1898) тенденцію до розгляду педагогічної техніки у складі особистих якостей педагога та її тлумачення як окремої складової педагогічної майстерності у більш пізніх роботах (1899–1902). Педагогічною технікою викладач Глухівського інституту називав досконале володіння тілесним апаратом, на основі якого вирабляється власна манера професійної

поведінки.

Ця манера лише частково є вродженою. Здебільшого вона виробляється на основі міцних професійних знань та психолого-педагогічних умінь, високих моральних якостей і схильності до учительської діяльності, педагогічного такту.

Таким чином, М.І.Демков розширив та поглибив учення видатних українських педагогів О.В.Духновича та К.Д.Ушинського про педагогіку як науку і мистецтво та довів значення професійних знань, особистих умінь і навичок та педагогічного такту як складових професійної майстерності вчителя. Його науково-педагогічні праці мали значний вплив на розвиток вітчизняної педагогічної науки і практики.

Література

1. Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методы / М. И. Демков. — Глухов, 1898. — 329 с.
2. Демков М. И. О принципах науки воспитания / М. И. Демков // Педагогический сборник. — 1898. — № 9. — С. 20—36.
3. Демков М. И. Об отношении науки к жизни / М. И. Демков // Наука и жизнь. — 1890. — № 5. — С. 50—63
4. Демков М. И. О задачах русской педагогики / М. И. Демков // Русская школа. — 1892. — № 3—8.
5. Демков М. И. Педагогические гипотезы и теория, их историческое и современное значение

УДК 378(477)(093)

НОВАТОРСТВО М.І.ПИРОГОВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вітвицька С.С.

У статті проаналізовано педагогічну спадщину М.І. Пирогова, його педагогічні праці щодо проблем вищої школи. Визначено новаторські ідеї, критичні погляди, перспективи розвитку вищої освіти, вимоги до професорсько-викладацького складу, які є актуальними на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні.

Ключові слова: М.І.Пирогов, вища школа, педагогічна ідея, новаторство.

В статье анализируется педагогическое наследие М.И. Пирогова, его педагогические произведения, посвященные проблемам высшей школы. Выделяются новаторские идеи, критические взгляды, суждения, перспективы развития высшей школы, требования к профессорско-преподавательскому составу, которые являются актуальными на современном этапе развития системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: М.И.Пирогов, высшая школа, педагогическая идея, новаторство.

The article analyses pedagogical heritage of M.I.Pyrogov, his works, devoted to the high school problems. Innovative ideas, critical views, prospects of high school development are figured out. The article also deals with demands to the teacher's staff which are topical at the contemporary stage of the Ukrainian higher education system.

Key words: M.I.Pirogov, higher school, pedagogical idea, innovation.

Процеси відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу в контексті становлення державності та демократизації суспільства, потреби виходу вітчизняної науки та культури на світовий рівень вимагають подальшої розбудови системи вищої освіти. У зв'язку з цим особливого значення для педагогічної теорії та практики набуває вивчення історії української вищої школи, звернення до спадщини видатних українських учених і педагогів.

Одним із найвидатніших представників талановитих людей, які звеличили і піднесли на височині національну і світову науки, був М.І.Пирогов. Геніальний експериментатор і новатор, анатом і хірург, педагог і науковець, досягнувши творчого розквіту, по праву посів одне з провідних місць серед корифеїв медичної та педагогічної науки всього світу.

Мета цієї статті – проаналізувати новаторські ідеї М.І.Пирогова, які є актуальними в наш час.

М.І.Пирогов безмежно любив свою Батьківщину і був гідним сином свого народу, відзначався високою культурою і надзвичайною гуманністю, він гостро виступав проти рутини, кісності, бюрократизму, ненавидів усе фальшиве і палко

борювався із засиллям іноземців. Саме глибокий патріотизм спонукав Миколу Івановича Пирогова до вивчення і аналізу проблем виховання молоді, освіти. Він вірив у молоде покоління, на яке покладав усі надії. Хто не забув своєї молодості, говорив він, вивчав чужу, той не міг не помітити в її захопленнях прагнень високих і благородних і не міг не відкрити в її поривах явищ тієї грізної боротьби, яку судилося вести людському духу за дороге йому прагнення до істини і досконалості. Ось чому основним питанням учений вважав виховання молодого покоління.

У статті "Питання життя" (1856) він піднімає проблеми, які є актуальними і в наш час. Щоб жити справді по-людському, а не ганятися лише за матеріальним вигодами, треба розв'язати питання життя. Перевихованню людей у душі справжньої гуманності може сприяти лише особливе ставлення суспільства до системи освіти.

Розв'язуючи "питання життя" – питання про сутність освіти, Микола Іванович Пирогов насамперед вимагав формування переконань, які може мати лише той, "кого привчали з перших років життя щиро любити правду, стояти за нею горою

і бути невимушено відвертим, як з наставниками, так і з товаришами. Переконання спрямовують людину на шлях не механічного виконання своїх "службових" або "професіональних" обов'язків, а на шлях служіння суспільству за покликанням, за свідомістю свого високого обов'язку перед ним" [1, с. 65]. М.І.Пирогову належить ідея ступеневої освіти. Для нього було аксіомою, що кожний педагог будь-якого ступеня школи тільки тоді відповідає своєму призначенню, коли одночасно з викладанням виховує учнів. Кожний учитель, на думку М.І.Пирогова, повинен засвоїти, що наука потрібна не тільки для набуття інформації, вона має і виховний елемент. У поглядах ученого з питань вищої школи центральне місце належить університетам; їм присвячена ціла серія статей "Чого ми бажаємо?", "Погляд на загальний статут наших університетів", "Зауваження на проект загального статуту наших університетів", "Університетське питання", "Зауваження на проект статуту загальноосвітніх учбових закладів...", "Листи з Гейдельберга", "Про перетворення Одеського ліцею в університет" та ін. Університети, на думку М.І.Пирогова, є кращими типами вищої школи, здатними готувати не вузького, однобічного фахівця, а людину з широкою науковою ерудицією і твердими етичними переконаннями. У науці М.І.Пирогов вбачав головний засіб освіти і виховання. Він писав, що в науці криється такий етично-виховний елемент, який ніколи не зникне, які б не були її представники.

Аналізуючи стан університетів, М.І.Пирогов вказував на численні їхні недоліки як у змісті та методах навчання, так і в загальній організації університетського життя.

"Я думаю, – писав М.І.Пирогов, – першообрази університетів були ближче сучасних йому до ідеалу. Засновані передовими людьми свого часу, вони були справжніми і єдиними представниками науки. Не було різниці між академією і університетом. Хто рухав науку вперед, той і навчав. Вік бажаючих вчитися до уваги не брався. І вчителі, і студенти були разом сподвижниками науки" [2, с. 380].

Університети стали не суто науковими, а підвладними, церковними, національними. На думку М.І.Пирогова, не можна назвати його і спеціально-навчальним закладом, оскільки багато наук на його факультетах не вивчається на тому рівні, як цього вимагає їх сучасний стан. Не можна також і вважати нинішній університет такою навчальною установою, метою якої є лише вища загальнолюдська освіта. Його факультети для цього занадто вузькоспеціалізовані. Учений уважав, що університет того часу не відкритий для людей різного віку, статі, соціальних станів. Жоден університет не є універсальним представником сучасної науки в усіх її проявах.

М.І.Пирогов підкреслює, що в жодному університеті немає кафедр не лише всіх, але навіть і половини сучасних наук. Не знаходимо жодного університету, забезпеченого посібниками для повного викладення всіх наукових предметів, хоча всюди помітним є прагнення до наближення науки до життя.

"Наш університет, – вказував М.І.Пирогов, – ще не повністю визначив своє призначення. Він не є установою ні реальною, ні вільною науковою, ні спеціальною, ні загальноосвітньою, ні виховною, ні церковною, ні становою, ні середньовічною-корпоративною, ні філантропічною, ні чисто бюрократичною" [2, с. 383].

Задача вищої школи – насамперед підготовка і виховання людини. Потрібні серйозні зміни в університетському житті. Основними проблемами, які при цьому слід вирішити, є наступні:

1) нестача кваліфікованих викладачів (у провінційних університетах кафедри залишаються тривалий час незабезпеченими кадрами, оскільки немає можливості зайняти їх висококваліфікованими і відомими своїми заслугами вченому світу спеціалістами);

2) розподіл факультетських кафедр, що не відповідає меті університетської освіти і відповідно спричиняє виникнення ряду недоліків у ході наукових занять (неправильний розподіл і неефективне використання навчального часу, ненормальний розподіл наукових предметів: надлишок непотрібних предметів і нестача головних);

3) наукові дослідження, що не відповідають сучасним вимогам науки.

Дуже серйозною проблемою вищої школи, на думку вченого, є становість, класовість навчання. Це означає, що вища освіта є доступною лише людям певного соціального прошарку, в той час як багато талановитих і обдарованих молодих людей із нижчих суспільних класів залишаються за межами вищої школи.

Вимагаючи реформування університетів, М.І.Пирогов сформулював ті положення, на основі яких, на його думку, воно має бути здійснене.

Перше, на чому наполягав Пирогов, – щоб "освітньо-службове спрямування наших університетів "було замінено "чисто науковим". Це означало, що університет повинен надати повну можливість кожному студенту вивчити у всій повноті обрану галузь науки. Лише цього слід вимагати від університету, а не підготовки молодих людей до заняття певних службових місць і посад.

Головною силою університетської освіти він вважав науку. Але ця сила уособлюється в колегії професорів і викладачів. Звідси М.І.Пирогов робить такий практичний висновок: слід забезпечити університети гідним у науковому (а також і в моральному) відношенні професорсько-викладацьким складом. З цією метою вчений пропонував проведення наступних заходів: встановлення якомога більшої оплати праці, щоб створити матеріальну зацікавленість і тим самим залучити в університети наукові сили; забезпечення умов для проведення більш ґрунтовних і широких наукових досліджень; захищення університетів від проникнення до професорського складу випадкових осіб (а для цього, як мінімум, слід відмовитися від бюрократичної форми комплектування професорів і доцентів, тобто призначення, і замінити її формою

колегіальною – виборами науковою радою на основі оголошеного конкурсу); залучення нових наукових сил (з цією метою організувати підготовку до професорської діяльності найбільш талановитих молодих людей із числа університетських випускників через спеціально створений професорський інститут).

Важливою проблемою вищої школи М.І.Пирогов уважав надмірний формалізм при просуванні на шляху до вищих наукових ступенів. Педагог вважав доцільним багато наукових ступенів (кандидата, магістра, доктора), рекомендував обмежити їхню кількість двома: ступенем кандидата і доктора наук. Також, на думку вченого, слід ліквідувати надмірну кількість екзаменів, які повинні були скласти кандидати на науковий ступінь, особливо на ступінь доктора. М.І.Пирогов стверджував, що спрощення екзаменів дозволить цим особам приділяти більше уваги поглибленій науковій роботі у сфері своєї спеціальності.

Учений вимагав надання університетам автономії й постійно пропагував колегійні форми в управлінні та керівництві всім життям університетів.

М.І.Пирогов уважав доцільним доручити управління і керівництво університетом колективному “розуму” – колегії професорів. Саме ця колегія, на його думку, повинна спрямовувати всю діяльність університету; обирати керівний склад працівників університету – ректора, деканів тощо; контролювати їхню діяльність; керувати добром професорів і доцентів; рекомендувати наукові посібники тощо. Колегіальний розум – найкращий розум, вважав М.І.Пирогов, лише він може позбавити університет від бюрократизму, від адміністративного свавілля та інших пороків.

На думку педагога, в Міністерстві народної освіти було б не зайвим сформулювати вчену колегію в складі видатних академіків і професорів, доручивши їй вирішення загальних питань, що стосуються університетів у цілому. Такий наполегливий захист М.І.Пироговим колегійних форм управління університетами був протестом проти тих вузьких меж адміністративно-поліцейських форм управління, в які була затиснута діяльність університетів й інших навчальних установ, проти свавілля владних чиновників, що стояли на чолі університетів. Це був один із засобів, що міг позитивно вплинути на оздоровлення університетської атмосфери.

Суттєвою проблемою вищої школи, за глибоким переконанням М.І.Пирогова, була недосконалість методів університетського викладання і системи вступних екзаменів. Відомо, що основним і чи не єдиним методом викладання в університеті за часів М.І.Пирогова була лекція. На думку М.І.Пирогова, лекція як форма заняття має педагогічний і науковий інтерес лише в двох випадках: по-перше, коли викладач подає нові наукові істини, які ще не були обнародовані або йому одному відомі й ним відкриті, по-друге, коли викладач володіє особливим даром слова. У першому випадку лекції слугують сильним засобом у руках істинних діячів науки для усного викладання нових ідей, ще не настільки

опрацьованих, щоб вийти в світ у друкованому вигляді. Дар слова, зазначав він, також здійснює чарівний вплив на студентів шляхом усного викладання [3, с. 195].

Такі лекції не лише збагачують уявлення студентів у галузі певної науки, але й викликають інтерес до наукової творчості. Вони, безумовно, є цінними та необхідними. Не можна також недооцінювати освітнє й виховне значення слова.

М.І.Пирогов був переконаний, що високий науковий рівень лекцій не можна забезпечити, якщо лектор не буде займатися науковою роботою і збагачувати їх (лекції) результатами своїх досліджень. Кожен професор, на переконання педагога, повинен володіти, за можливістю, найвищими якостями як у науковому, так і в моральному відношенні. Без цього, на його думку, неможливо успішно навчати й виховувати молодь у вищій школі. Учений підкреслював, що слід допускати читання лекцій, у яких викладаються вже відомі в науці істини, але викладаються майстерно. Вони є цінними хоча б тому, що своєю формою сприяють підвищенню інтересу до певного предмета й роблять викладене більш доступним. М.І.Пирогов чудово розумів, що було б ідеально, коли б у лекціях поєднувалися обидві ці якості: і наукова новизна матеріалу, і прекрасне мовлення викладача. Але забезпечити це не завжди можливо. У випадках, коли лекції не мають жодної з перерахованих ознак, краще, на думку М.І. Пирогова, їх не читати. Замість таких лекцій він пропонував проводити бесіди, головною метою яких було б обговорення основних питань науки.

До таких бесід студенти повинні готуватися заздалегідь через читання рекомендованої літератури. Бесіди, вважав учений, не повинні перетворюватися на репетиції, коли професор ставить питання, а студенти просто відповідають на них. Вони повинні носити форму живого обговорення поставлених питань. Це означає, що студенти не лише відповідають на запитання, але й самі ставлять їх, а також висловлюють свої думки з приводу відповідей товаришів. “У такий спосіб викладання, – читаємо в М.І.Пирогова, – професору не було б жодної потреби читати свої лекції кожен день і витратити час на систематичне викладання таких істин, які кожен слухач, що знає грамоту і хоча б трохи підготовлений, може сам прочитати, без поспіху і добре обдумавши, в будь-якому підручнику. А кожен наставник міг би з більшою користю використати свій час на складання хороших монографій на розмовне пояснення того, що дійсно повинно бути пояснено і добре засвоєно. Безсумнівно, такі бесіди дали б значно більше їжі для розуму і більше б сприяли б засвоєнню науки самостійною діяльністю розуму студентів” [3, с. 196].

Проблемою вищої школи, на думку М.І.Пирогова, була також її відірваність від реального життя. Так, він активно підтримував виступи студентів на сцені, оскільки це позитивно впливало на їхню загальну культуру, на розвиток у них самодіяльності, що було дуже важливим, до того ж у них він убачав також джерело деяких

матеріальних засобів, необхідних для надання допомоги студентам, які цього потребували, а також засіб для задоволення культурних запитів населення. Він був упевнений, що відрив, ізоляція студентів від життя приносить не користь, а лише шкоду.

Однією з важливих проблем М.І.Пирогов уважав недосконалу систему проведення вступних іспитів у вищих навчальних закладах. Він дуже негативно висловлювався з приводу вступних екзаменів при університетах. Цими екзаменами, на думку М.І.Пирогова, виражалася недовіра до гімназій, які готували молодих людей до вступу в університети, і до самих вступників. За допомогою вступних екзаменів університети хочуть вберегти себе від притоку недостатньо підготовленого контингенту, але насправді ця мета не досягається. За допомогою вступних екзаменів неможливо достатньою мірою оцінити підготовленість абітурієнта, яка так важлива для проходження курсу навчання в університетах: наявність необхідних знань, схильність до науки, самостійність мислення тощо. Екзамени – це проста формальність, що забирає багато часу й зусиль, при цьому не будучи результативною й ефективною, оскільки трапляється, що гідні юнаки не проходять їх за певних умов і від цього страждає наука.

На його погляд, звідси виникає ще одна проблема вищої школи – неправильне й зовсім неефективне використання робочого часу. З точки зору М.І.Пирогова, правильно було б скасувати вступні екзамени й відкрити всім вільний вхід у своє святолище науки, залишивши кожному піклуватися самому про свою освіту і самому судити, готовий він до університету чи ні, і вимагати лише при виході об'єктивного звіту,

щоб відрізнити знання й талант від невігластва й бездарності. Учений вважав, що слід ліквідувати будь-який формалізм і все, що не привчає молодих людей до серйозної розумової праці, і відповідно відмінити екзамени й оцінки у формі балів або випускні екзамени при гімназіях зробити одночасно зі вступними в університет. Для цього він рекомендував включати до складу екзаменаційних гімназійних комісій професорів університету.

М.І.Пирогов виступав за “гласність” в університетській освіті. Це означало, що університети повинні спілкуватися між собою, обмінюватися результатами, досвідом.

Із погляду М.І.Пирогова, головними проблемами вищої школи є: віддаленість від ідеалу; становість, класовість; відсутність належного кадрового забезпечення; ненаукове спрямування; надмірний формалізм; відсутність автономії в управлінні та керівництві; недосконалість методів університетського викладання і системи вступних екзаменів; відірваність від реального життя і відсутність зовнішніх зв'язків.

Отже, сучасна вища освіта зобов'язана М.І.Пирогову новаторськими ідеями, що сприяли її розвитку. Він був реформатором у галузі освіти, рішуче заперечував традиційні педагогічні поняття й виступав за всебічну, позбавлену будь-якого зовнішнього тиску гармонійну освіту. Учений ніколи не обмежувався у своїй діяльності вузькими питаннями своєї спеціальності. Що б він не робив, про що б він не писав, якими б спостереженнями не займався, він завжди лишався патріотом, самобутньою людиною з широким кругозором.

Дороговказом для сучасної молоді, молодих науковців можуть бути слова М.І.Пирогова, з

якими він звертався до студентів Київського університету: “Служіть вірно науці і правді і живіть так, щоб у старості ви могли бездоганно згадати вашу і поважати чужу молодість” [4, с. 66].

Минають роки, але час не відділяє нас від життя і діяльності М.І.Пирогова. Він – людина творчого покликання, благородна і глибоко гуманна — ввійшов в історію вітчизняної культури як класик оригінальної передової педагогічної думки. Його моральність, вчинки, високі думки про честь, обов'язок, гідність людини й сьогодні мають служити нам живим зразком. Класик педагогіки К.Д.Ушинський, оцінюючи діяльність М.І.Пирогова на педагогічній ниві, писав: “Нарешті ми маємо серед нас людину, на яку з гордістю можемо вказати нашим дітям і внукам, і його бездоганною дорогою ми можемо сміливо вести наші молоді покоління. Нехай же наша молодь вдивляється в цей образ, і майбутнє нашої вітчизни буде забезпечено” [5, с. 456–457].

Література

1. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М. : Изд-во Академии

УДК 37(09)(477)

КОРФ МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ – ЗАСНОВНИК НАРОДНОЇ ЗЕМСЬКОЇ ШКОЛИ

Бондар Л.С

У статті розкрито внесок українського педагога і методиста, земського діяча і засновника однокласної сільської земської школи з трирічним строком навчання Миколи Олександровича Корфа в українську педагогіку. Ключові слова: М.О.Корф, народна освіта, земська школа, педагог, методист.

В статье раскрыто вклад украинского педагога и методиста, земского деятеля и организатора одноклассной сельской земской школы с трёхлетним сроком обучения Николая Александровича Корфа в украинскую педагогику.

Ключевые слова: Н.А.Корф, народное просвещение, земская школа, педагог, методист.

The article elucidates pedagogical contribution of famous Ukrainian pedagogue and methodologist, Zemstvo public figure, organizer of rural one class three year study Zemstvo school Nicolai Aleksandrovich Korf.

Key words: N.A.Korf, public education, Zemstvo school, pedagogue, methodologist.

У розвитку освіти та педагогічної науки України почесне місце належить творчості та практичній діяльності Миколи Олександровича Корфа (1834–1883) – одного з визначних діячів народної освіти 60–70-х років XIX ст. Яскрава особистість педагога і методиста початкової школи, 175-річчя від дня народження якого святкуємо цього року, привертає увагу не лише істориків педагогіки, а й широкого загалу вчителів та наукових працівників.

Після закінчення лицю в 1854 р. із золотою медаллю Микола Олександрович деякий час працював у Міністерстві юстиції, а через рік надовго оселився в с.Нескучному, де пройшло його дитинство. Десять років він прожив у цьому селі, зрідка від'їжджаючи за кордон. Двічі побував на батьківщині Песталоцці (у Швейцарії), де вивчав шкільну справу. Після повернення додому відкрив школу для простолюду та бібліотеку, для якої випишував книжки з філософії, педагогіки, журнали й газети французькою, німецькою та англійською мовами.

Педагогічну діяльність М.О.Корфа можна умовно поділити на три періоди: з 1867 р. до усунення його від земської діяльності й добровільної еміграції за кордон в 1872 р.; із 1872 до 1880 р. – період перебування у Швейцарії; повернення в Росію і до останніх днів життя (1880–1883).

У поширенні знань серед народу педагог убачав свій патріотичний обов'язок, а школу вважав одним із наймогутніших засобів цього процесу. Ідеальною початковою школою, на думку педагога, є така, де кожен учитель має лише один клас. Він створив новий тип школи – трирічну земську з одним учителем – і розробив навчальну програму для неї. Програма охоплювала: читання, письмо, 4 арифметичні дії, світознавство та Закон Божий. Заняття проводив один учитель у трьох класах одночасно. Підготовці вчителів до роботи в малокомплектній школі педагог віддавав багато сил, розробив докладні плани занять і методики проведення уроків. Тривалий час ця школа залишалася зразком для всіх земських шкіл Росії.

Із 1866 р. розпочалася земсько-педагогічна робота М.О.Корфа. Першу земську народну школу він організував у 1867 р. в с.Олександрівці Олександрівського повіту колишньої Катеринославської губернії. Того ж року він видав книжку “Земський вопрос (О народном образовании)”. У гостро публіцистичній формі автор захистив основні педагогічні вимоги, здійснення яких мало поліпшити справу народної освіти.

Під час розробки “науки про початкове навчання” М.О.Корф, з одного боку, спирався на західноєвропейський педагогічний досвід, пристосовуючи його до умов життя селян своєї країни; з іншого – на ідеї, висунуті російською суспільно-педагогічною думкою 60-х років XIX ст. У багатьох питаннях він узагалі був самостійним

теоретиком, талановитим практиком. “Лише ті теорії та ідеали можуть здійснитися, – підкреслював М.О.Корф, – які випливають із спостережень над навколишнім середовищем, і лише та практика виявиться тривалою і продуктивною, яка чужа однобічності буде освіжатися розумною теорією” [10, с. 218].

М.О.Корф був релігійною людиною і вважав, що природничі науки розвивають у дітей схильність доходити істини шляхом спостережень і виховують “іскру любові до Бога”. Навчання не повинно бути поверховим, а має відповідати розумовим здібностям учнів; учитель мусить застосовувати різноманітні методи, наочність, індивідуальний підхід.

Микола Олександрович був переконаний, що навчання має здійснюватися рідною мовою з обов’язковим вивченням російської мови та вихованням поваги до всіх національностей. Ведучи мову про українські школи, він зазначав, що в майбутньому, коли народні школи будуть відвідуватися хоча б років п’ять, цілком закономірно буде розпочинати навчання в народній школі з малоросійської мови як найближчої і закінчувати російською, знання якої завжди повинне складати одне із завдань малоросійської школи [10, с. 378].

Не цурався Микола Олександрович і громадської роботи: його обирали повітовим гласним, почесним мировим суддею. У 1866–1872 рр. він активний член, а потім і голова побутової училищної ради в м.Олександрівськ (тепер Запоріжжя), де створив нові початкові земські школи (понад 40). Організовував учительські з’їзди. У 1870 р. Петербурзьке педагогічне товариство обирає його своїм почесним членом.

Протягом п’яти років, починаючи з 1867 р., для самоосвіти вчителів М.О.Корф видавав щорічні “Отчеты Александровского уездного училищного совета”, які розповсюджувалися по всій Росії. У цих своєрідних педагогічних працях розповідалося про відкриття народних училищ, створення навчальних програм, рекомендувався розклад занять, давалися методичні поради.

Послідовник педагогічних поглядів К.Д.Ушинського, Микола Олександрович запровадив у створених ним школах навчання за книжками “Родное слово” та “Детский мир” К.Ушинського. Він сам писав навчальні книжки для дітей. У 1872 р. уклав першу книжку для читання “Малютка”, що мала підготувати учнів до свідомого сприйняття “Родного слова”. До неї увійшли уроки для читання, малюнки, прислів’я. Метою книжки було не лише вдосконалити техніку читання та письма, а й сприяти розвитку світогляду учнів, збагаченню словникового запасу. Велику увагу автор приділив наочності навчання. Навчальний матеріал “Малютки” згодом увійшов до книжки “Наш друг”.

Праця М.Корфа “Русская начальная школа” (1870) для діячів земських шкіл – своєрідна педагогічна енциклопедія початкового навчання, перша в Росії книжка зі школознавства. Пізніше її доповнила збірка “Наше школьное дело”. Книжка для класного читання “Наш друг” (1871) була доповненням до “Родного слова” К.Ушинського. Вона мала розвивати мислення й мовлення учнів,

одночасно давала знання з природознавства, гігієни людини, поради із сільського господарства. “Наш друг” став дуже популярним, і в 1876 р. вийшло його четверте видання. Пізніше, в 1881 р., Микола Олександрович склав як доповнення до неї методичний посібник для вчителів “Руководство”.

Педагогічна діяльність М.О.Корфа була високо оцінена громадськістю. У 1870 р. Петербурзьке педагогічне товариство обрало його своїм почесним членом. У 1871 р. він став почесним членом Московського університету й Московського комітету грамотності. Проте його громадська діяльність, виступи проти бюрократизму й поміщицького свавілля призвели до того, що на земських виборах в 1872 р. його забалотували землевласники. Реакційні поміщики Олександрівського повіту не обрали його членом повітової училищної ради. Це, а також уведені урядом обмеження земського самоуправління змусили його виїхати до Швейцарії. Він оселився в Женеві, де прожив до 1880 р. Педагог відкрив там російську школу, досліджував місцеву систему освіти, працював над книжкою “Итоги народного образования в европейских государствах” (1879). Під час перебування М.О.Корфа за кордоном Петербурзький комітет грамотності нагородив його золотою медаллю за “літературну і безпосередню діяльність з народної освіти” (1873).

У 70-і роки Микола Олександрович пробував свої сили в педагогічній теорії, осмислював зроблене. З-під його пера вийшли: “Земский вопрос (О народном образовании)” (1867), “Русская начальная школа” (1870), “Теория Дарвина и вопросы педагогики” (1873), “Как обучать грамоте ребят и взрослых” (1880), “Наши педагогические вопросы” (1882). Педагога дуже хвилювала думка К.Д.Ушинського про методичний і науковий рівень його публікацій. Костянтин Дмитрович дав позитивний відгук на книжки “Русская народная школа” і “Руководство к обучению грамоте по звуковой методе”. У листі до нього М.О.Корф викладав своє бачення використання “Родного слова” в умовах сільської школи. У відповіді К.Д.Ушинський зазначив, що вирішив перевидати книжку спеціально для сільських шкіл. Оцінюючи діяльність М.О.Корфа, він писав: “О, якби Вас можна було помножити на число наших губерній, не говорячи вже повітів, через 10 років Росія була б вже інша” [16, с. 81].

Педагог не обмежувався підготовкою “руководств”, підручників, а написав велику кількість журнальних і газетних статей. Статті, подані в “С.-Петербургских Ведомостях” під назвою “Земский вопрос”, були видані окремою брошурою, а опубліковані в “Народной школе”, “Семье и Школе”, “С.-Петербургских ведомостях” і “Вестнике Европы” – книжкою “Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению” (1873).

У 1874 р. М.О.Корф виступив проти “Положения о начальных народных училищах”, яке ставило їх у залежність від інспекторів (цього року було затверджено нове “Положення...”, що проіснувало до 1917 р.). Він розробляв питання інспектування та інструктування народної школи.

У 1880 р. Микола Олександрович повернувся до Росії. 17 жовтня 1880 р. Маріупольськими земськими зборами його одностайно обрали помічником Майорської і Врем'євської шкіл, членом повітової училищної ради. Він не полишає громадсько-педагогічної діяльності, створює недільні школи в Маріупольському повіті (1882), керує учительськими з'їздами на Херсонщині, в Бердянську (1883).

У доповіді "Про скорочення штатів учительських помічників у повіті і заходи на користь народної освіти, здійснювані за рахунок цієї економії" на земських зборах М.О.Корф обґрунтував необхідність різноманітних форм навчання. Крім початкових земських шкіл, він запропонував організовувати недільні повторювальні, пересувні й тимчасові школи, народні бібліотеки тощо. Великого значення надавав педагог пересувним школам, які діють на селі лише тимчасово, а потім переїжджають на короткий час в інше село. Він був переконаним противником тілесних покарань.

Активна діяльність Миколи Олександровича Корфа не завжди викликала схвалення земств. Він зазнав цькування реакційної преси та урядових кіл, що обстоювали антиліберальні, антидемократичні тенденції. В деяких газетах і журналах Корфа називали "приблудою-німцем", "безбожником", "матеріалістом", "неблагонадійною людиною". У зв'язку з цими нападками в 1882 р. він відмовився балотуватися на посаду завідувача московських шкіл (у Московській управі).

атральний діяч, на власні кошти не заснувало школу для дітей селян, яку і в народі, і офіційно називали корфівською (1895).

Педагогічна спадщина М.О.Корфа стала предметом ряду спеціальних досліджень. Це книги про життя та діяльність педагога, наукові дослідження, статті.

У Донецьку, Запоріжжі, Києві та інших містах України відбуваються науково-практичні конференції, присвячені ювілейним датам педагога і просвітителя М.О.Корфа. Більшість його педагогічних ідей зберегли свою актуальність і в наш час. Учителі-практики, вчені постійно звертаються до творчого доробку М.О.Корфа з метою розв'язання злободенних проблем і завдань сучасної школи.

Література

1. Бендриков К. Е. Н.А.Корф. – выдающийся организатор русской нач. школы / К. Е. Бендриков // Нач. шк. — 1945. — № 12. — С. 35—41.
2. Бондарь Л. С. Николай Александрович Корф / Л. С. Бондарь // Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калениченко]. — М., 1988. — С. 186—189.
3. Бондар Л. С. Корф Микола Олександрович / Л. С. Бондар // Українська педагогіка в персоналіях : [навч. посібник] : у 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — К. : Либідь, 2005. Кн. 1. — 2005. — С. 346—353.
4. Егоров С. Ф. Выдающийся русский педагог второй половины XIX века / С. Ф. Егоров // Сов. пед. — 1984. — № 8. — С. 33—41.
5. Корф Н. А. Земский вопрос (О народном образовании) / Н. А. Корф. — СПб., 1867. — 64 с.
6. Корф Н. А. Итоги народного образования в европейских государствах / Н. А. Корф. — СПб., 1879. — 142 с.
7. Корф Н. А. Малютка: Первая книга после азбуки для народной школы и семьи / Н. А. Корф. — СПб., 1872.
8. Корф Н. А. Наш друг : [книга для чтения учащихся в школе и дома и руководство к начальному обучению родному языку] / Н. А. Корф — [19-е изд.]. — СПб., 1908. — 279 с.
9. Корф Н. А. Наше школьное дело / Н. А. Корф // Сб. статей по училищеведению Н. А. Корфа. — М., 1873. — 431 с.
10. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Н. А. Корф. — М., 1882. — 409 с.
11. Корф Н. А. Руководство для воскресных повторительных школ : [программы, конспекты, методические указания и домашние работы] / Н. А. Корф. — СПб., 1882. — 51 с.
12. Корф Н. А. Руководство к "Нашему другу" : [книга для учащихся] / Н. А. Корф. — [2-е изд.]. — СПб., 1882.

УДК 37(09)(477)

Фізичне виховання в педагогічній спадщині Григорія Ващенка

Боровик В.В., Щербак П.І., Оленченко С.О., Бойко М.П.

У статті аналізуються погляди Григорія Ващенка на завдання і сутність фізичного виховання підростаючого покоління; розкриваються його ідеї щодо впливу людського духу на тілесні бажання, формування волі і характеру людини через тіловиховання.

Ключові слова: Григорій Ващенко, фізичне виховання, тілесно-духовний розвиток, тіловиховання, природовідповідність, воля і характер.

В статье анализируются взгляды Григория Ващенко на задачи и сущность физического воспитания подрастающего поколения; раскрываются его идеи относительно влияния человеческого духа на телесные желания, формирование воли и характера человека через теловоспитание.

Ключевые слова: Григорий Ващенко, физическое воспитание, телесно-духовное развитие, теловоспитание, природосообразность, воля и характер.

The views of Grygorii Vashchenko on the tasks and essence of physical education of the rising generation are analyzed in the article. His ideas about the impact of human spirit on corporal desires, formation of the will and character by means of the body training are elucidated.

Key words: Grygorii Vashchenko, physical education, corporal and spiritual development, body training, conformity with nature, will and character.

Постановка проблеми. Сьогодні вже неможливо ігнорувати роль фізичного виховання в формуванні здорового способу життя та його впливу на фізичний розвиток особистості. Проблеми фізичного вдосконалення достатньо повно висвітлені в науковій та науково-методичній літературі. Ученими досліджені та досліджуються проблеми проблеми становлення і розвитку фізичного виховання молоді. В той же час ще залишаються недостатньо висвітленими питання впливу фізичного розвитку особистості на її духовний стан. Не достатньо вивченими залишаються питання впливу занять фізичними вправами на психологічний стан людини. У зв'язку з цим є нагальна потреба звернутися до творчих надбань педагогів минулого, які у своїх роботах розглядали ці питання, зокрема до праць Григорія Ващенка [1–9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню творчої спадщини педагогічної діяльності Г.Ващенка присвячене дисертаційне дослідження Г.М.Бугайцева [10]. Окремі аспекти етнопедагогіки в його творчості розглядав О.М.Коваль [11]. Заслужують на увагу також ряд публікацій А.М.Окопного [13; 14], які висвітлюють проблемні питання фізичного виховання молоді

в творчості ученого. Проте наукова спадщина знаного педагога, на нашу думку, залишаються ще значною мірою недостатньо висвітленими.

Формування цілей статті. Метою нашого дослідження стало вивчення творчої спадщини Г.Ващенка в галузі фізичного виховання, зокрема аспекти впливу фізичного удосконалення на духовний стан особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Григорій Ващенко, український педагог і психолог зі світовим іменем, залишив нащадкам велику духовну спадщину. В історії української педагогіки йому належить особливе місце як вихователю майбутніх педагогів, що осмислював педагогічні справи в нових соціально-економічних і політичних умовах. За кордоном, де вчений прожив двадцять два роки, його наукові твори добре відомі, а в Україні ми почали їх відкривати лише після здобуття незалежності. У його працях значна увага приділяється питанням фізичного виховання підростаючих поколінь [2–10].

Г.Ващенко зазначав, що заняття фізичними вправами передбачають розв'язання проблем взаємозв'язку душі й тіла, впливу людського духу на тілесні бажання, виховання волі й характеру, духовного ідеалу людини. Учений стверджував, що лише ідеалістичний світогляд

може бути суцільним і позбавленим внутрішніх суперечностей [2]. Радянська ж педагогіка стояла на матеріалістичних засадах. Духовні процеси в ній трактувалися як вияв матеріальних чинників. Тому не випадково в період панування тоталітарного режиму теоретична думка в галузі фізичної культури обмежувалася ідеологічними нормами, стоячи при цьому на концептуальних дослідженнях Ч.Дарвіна, І.Павлова та інших учених. У цій ситуації, вказує автор, теорія фізичного виховання не могла розглядати інші підходи, зокрема орієнтуватися на пріоритети й уявлення про тілесно-духовний розвиток людини. У системі професійної фізкультурної освіти теорія фізичного виховання мала характер “вибіркових” знань з педагогіки, психології, соціології, історії фізичної культури тощо [15].

У своїх творах Г.Ващенко [2; 3; 8] на основі аналізу історичного розвитку суспільства довів, що єдиним правильним шляхом у вихованні молоді є вироблення в неї ідеалістичного світогляду на релігійній основі. Він зазначав, що нині створюються умови для переосмислення теоретичних основ і реорганізації розвитку фізичного виховання. Щоб більш досконало вивчити ці питання, необхідно звернутися до спадщини українських педагогів минулого, що розглядали фізичне виховання як засіб формування всебічно розвиненої особистості.

Г.Ващенко порушує питання про можливість через тіловиховання формувати волю і характер людини таким чином, щоб тіло ставало знаряддям людського духу. Учений визначає три основні напрями вирішення цієї проблеми [9]. Перший із них – матеріалістичний. Він ґрунтується на положенні про те, що існують лише матеріальні процеси, а душа як особлива, нематеріальна субстанція не враховується. Тому матеріалізм розвиває напрями лише цієї проблеми.

Другий напрям ґрунтується на розв’язанні проблеми душі й тіла за теорією психофізичного паралелізму. Представник цього напрямку Р.Декарт твердить, що фізичні і психічні процеси підпорядковані специфічним законам. Він визнає існування двох субстанцій: матерії і духу. Між ними немає зв’язку, і кожна з них має свої закони. Між фізичними і психічними процесами немає причинного зв’язку, а є лише паралель, за якої певним психічним процесам відповідають процеси фізіологічні і навпаки. Спираючись на це твердження, Г.Ващенко наголошує на потребі відмовитися від думки про можливість шляхом тіловиховання впливати на волю і характер людини, а тим більше – від завдання зробити тіло знаряддям духу.

Третій напрям, за твердженням автора, передбачає взаємовідношення між душею і тілом. Це теорія взаємодії. Вона полягає в тому, що хоча душа і тіло є різними субстанціями, між ними існує зв’язок, за яким душа впливає на тіло і тіло впливає на душу. Г.Ващенко наголошує, що в одних переважає дух, а в інших – тіло, при цьому наводячи численні приклади. Наприклад, хвора людина почуває себе інакше, ніж здорова. Вживання алкоголю, наркотиків порушує нормальний хід психічного життя людини. З іншого боку спосте-

рігається вплив душі на тіло. Так, різноманітні неприємності, горе пригнічують фізичні сили людини, й вона стає менш працездатною, а душевне переживання може спричинити навіть смерть. Бадьорій, радісний настрої підвищує працездатність і фізичні сили людини. Наведені вище факти свідчать про взаємозв’язок між душею і тілом. З цього видно, зазначає вчений, що в одних осіб переважає дух, а в інших – тіло. Є люди, які спроможні стримувати свої тілесні бажання, зусиллям волі переборювати голод, холод, утому, хворобу. Інші, навпаки, є рабами свого тіла. Для них головне в житті – тілесні задоволення. На думку педагога, вдача людини з погляду відносин душі і тіла залежить не стільки від успадкованих нею властивостей, скільки від виховання і самовиховання [2; 3; 9].

Метою фізичного виховання Г.Ващенко вважає формування гармонійно розвиненої людини, яка має здорове і гарне тіло та високі властивості духу, поєднуючи при цьому відносини душі й тіла [2; 15]. Учений виступає проти формування з людини атлета, вважаючи при цьому, що атлетизм личить рабу, а не вільній людині. Розвиваючи теорію взаємозв’язку душі й тіла, автор вважає, що процес фізичного виховання при правильній організації дасть змогу засобами тіловиховання формувати волю і характер людини так, щоб тіло стало знаряддям людського духу [12].

Опрацьовуючи національну систему тіловиховання, Г.Ващенко вказує, на яких засадах має бути розбудоване тіловиховання української молоді. При цьому він зазначає, що тіловиховання невід’ємно поєднується з розумовим, моральним і естетичним вихованням. Розвиваючи рухові й силові якості, неодмінно треба зміцнювати волю. У своїх дослідженнях учений дає поради керівникам тіловиховання щодо вивчення історії свого народу, стеження за досягненнями науки в галузі фізичного виховання, отримання знань і розуміння завдань, які стоять перед українським народом. Це сприятиме усвідомленню своїх обов’язків, а також самостійним зайняттям тіловихованням [9].

Відстоюючи ідею гармонійності у розвитку, Г.Ващенко зазначав, що вона ґрунтується на природовідповідності й максимально розвиває природні потреби людини, зокрема у фізичних рухах. У цьому сенсі гармонійність поєднує всі природні задатки в ціле і орієнтує на головну мету кожного українця – служити Богові й Україні. До “золотого фонду” гармонійності особистості вчений відносить світогляд, високий рівень фахової підготовленості, розвинені інтелектуальні здібності, міцні моральні засади, працьовитість, бадьорість, естетичний розвиток, фізичне здоров’я, навички чемної поведінки [4].

Вивчаючи проблеми фізичного виховання, Г.Ващенко прагнув донести до широкого загалу українців необхідність “виховання сили духу і тіла”. Одним із засобів для вирішення цього завдання, на його думку, є рухливі ігри. Учений радив культивувати їх із раннього дитинства, вказуючи при цьому на природні властивості дитини до розвитку в грі. Він радив у першу чергу використовувати

національні ігри, “які мають багато краси і виховують любов до Батьківщини”. Наголошував учений на “особливій користі” для підростаючого покоління ігор, які супроводжуються танцями і співками.

Заслужують на увагу погляди Г.Ващенка щодо спорту. Під терміном “спорт” він розумів гру, яка має змагальний характер, розрізняв індивідуальні й групові види спорту. Підтримував і рекомендував розвивати спортивні ігри, зокрема гру в копаний м’яч (футбол), яка, на думку вченого, крім рухових якостей, розвиває дисциплінованість, організованість, спостережливість та інші морально-вольові якості. Не заперечуючи користь індивідуальних видів спорту, він зазначав, що вони несуть у собі небезпеку захоплення ними з мотивів честолюбства і занедбання інших, важливих завдань в особистому і громадському житті [11].

Дієвими є поради Г.Ващенка щодо застосування в практиці основних положень валеологічних знань і навичок [11]. Їх він поділяв на кілька основних розділів. До першого відносив валеологічні знання майбутніх батьків про гігієнічні особливості виховання дитини до двох років, до другого – валеологічні знання людини про особливості виховання дитини після двох років. Перший розділ включав: знання основних правил поведінки жінки у період вагітності, відомості про харчування майбутньої матері, вплив стресів на її здоров’я; матеріали про харчування новонародженої дитини; основи загартування й особистої гігієни матері та дитини.

Другий розділ включав значно більшу кількість порад щодо:

1) гігієни харчування дорослої людини. Учений наголошував на правильному та повноцінному харчуванні, водночас рекомендував споживати просту та здорову їжу. При цьому застерігав від переїдання, рекомендуючи пам’ятати прислів’я: “Їмо для того, щоб жити, а не живемо для того, щоб їсти” [9];

2) гігієни одягу дитини, який повинен зберігати відповідний тепловий режим організму і водночас не заважати руховій активності;

3) особистої гігієни людини, якої вона має дотримуватися в процесі життєдіяльності;

4) значення сонячного світла для здоров’я людини, зокрема щодо правильного застосування сонячних ванн;

5) значення повітря для здоров’я людини, наголошуючи при цьому на необхідності забезпечення достатньою кількістю чистого повітря приміщень;

6) впливу загартування на організм людини. Визнавав позитивний вплив загартування на організм. Людина має проводити його регулярно без тривалих перерв;

7) впливу шкідливих звичок на організм людини. При цьому вчений звертає увагу на негативний вплив шкідливих звичок, у тому числі й на шкідливість переїдання. Він також застерігає від згубної звички вживання алкоголю, який не лише шкодить здоров’ю, а й “морально розкладає людину, яка опускається нижче тварин, втрачає образ і подобу Божу, здатна на потворні вчинки і навіть злочин” [9, с. 42];

8) місця організованого, колективного відпочинку у здоровому способі життя;

9) організації праці і відновлення організму та їх впливу на збереження здоров’я. Вчений уважає, що необхідно розумно регулювати працю й відпочинок, урахувавши при цьому вік людини і характер праці. Фізична праця, зазначає вчений, швидше втомлює людину на відміну від праці розумової. Але втома від фізичної праці минає порівняно швидше, ніж від праці розумової. Робота без перерви шкідливо відбивається на якості праці й на здоров’ї людини. Правильне чергування навантаження й відпочинку збільшує продуктивність праці, а також зберігає фізичну силу та здоров’я людини;

10) значення сну для здоров’я людини. Вчений зазначає, що дітям молодшого шкільного віку рекомендується спати близько 10 годин, підліткам – 8–9 годин, людям старшого віку – 7–8 годин. Розумова праця вимагає більше часу для сну, фізична – менше. Взимку сон може бути довшим, влітку – коротшим. Необхідно також спати в чітко визначений час [7].

Висновки. У своїх наукових розвідках щодо тіловиховання Г.Ващенко наголошує на необхідності разом із фізичними якостями розвивати душевні сили. Вимагає від педагогів скеровувати думки до розвитку тіла, яке має розвиватися на основі духовних прагнень. Завдання ж

національної системи тіловиховання вбачає в гармонії духовного і тілесного.

Перспективи подальших розвідок. Необхідно, на нашу думку, більш детально розглянути творче надбання Г.Ващенка. Особливо слід звернути увагу на думки щодо формування здорового способу життя та гармонійного розвитку особистості в його творчих доробках.

Література

1. Бугайцева Г. М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. М. Бугайцева ; ІПАНУ. — К., 2000. — 19 с.
2. Ващенко Г. Основи естетичного виховання / Г. Ващенко. — Мюнхен : УТС А. Жуковського в Лондоні, 1957. — 46 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Г. Ващенко. — [1-е вид.]. — К. : Українська видавнича спілка, 1997. — 415 с.
4. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. — Дрогобич : Відродження, 1997. — 214 с.

5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. — Полтава : Полтавський вісник, 1994. — 214 с.
6. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. В. Ващенко // Життя і школа. — 1991. — № 5. — С. 13—15.
7. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. — К. : Школяр, 1999. — 385 с.
8. Ващенко Г. Твори / Г. В. Ващенко. — К. : Школяр ; Фада ЛТД, 2000.
Т. 4 : Праці з педагогіки та психології. — 2000. — 416 с.
9. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. — Мюнхен : Авангард, 1956. — 54 с.
10. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини: націоналізм і інтернаціоналізм / Г. Ващенко. — Лондон, 1954. — 40 с.
11. Ващенко Г. Фізичні властивості студентів Полтавського ІНО (на підставі антропометричних вимірювань) / Г. Ващенко, О. Хоменко // Записки Полтавського інституту соціального виховання. — Т. 5. за 1929–1930 ак. рік. — Полтава, 1930. — С. 124—135.
Т. 5. за 1929–1930 ак. рік. — 1930. — С. 124—135.
12. Коваль О. Видатний дослідник традицій української етнопедагогіки Г.Ващенко / О. Коваль // Народна творчість та етнографія. — 1995. — № 1. — С. 60—66.
13. Окопний А. Проблеми валеологічного виховання у педагогічній спадщині Г.Ващенко / А. Окопний // Молода спортивна наука України : [збірник наукових статей аспірантів галузі фізичної культури та спорту]. — Львів : ЛДІФК, 1999.
Вип. 3. — 1999. — С. 33—36.
14. Окопний А. Теоретичні засади фізичного виховання у педагогічній спадщині Григорія Ващенко / А. Окопний // Молода спортивна наука України : [збірник наукових статей з галузі фізичної культури та спорту]. — Львів : ЛДІФК, 2000.
Вип. 4. — 2000. — С. 34—35.
15. Парфьонов В. А. Політика і концепція розвитку фізичного виховання і спорту в Україні:

УДК 373(091)

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ П.Г.РЕДКІНА

Криловець Ю.М.

Стаття присвячена висвітленню поглядів на проблеми виховання видатного педагога XIX ст. П.Г.Редкіна, його участі в просвітницько-педагогічному русі того часу.

Ключові слова: П.Г.Редкін, сімейне виховання, фізичне виховання, патріотичне виховання, моральне виховання, проблеми дисципліни.

Статья посвящена анализу взглядов на проблемы воспитания знаменитого педагога XIX в. П.Г.Редкина, его участия в просветительно-педагогическом движении того времени.

Ключевые слова: П.Г.Редкин, семейное воспитание, физическое воспитание, патриотическое воспитание, моральное воспитание, проблемы дисциплины.

The paper is devoted to elucidating the views of the outstanding pedagogue of the 19th century P.G.Redkin on the problems of education and his participation in the enlightening and pedagogic movement of his time.

Key words: P.G.Redkin, family education, physical education, patriotic

education, moral education, problems of discipline.

Проблеми про суть загальнолюдських цінностей особистості протягом багатьох століть знаходились у центрі уваги видатних учених та філософів. У роки творчої діяльності видатного педагога XIX ст., випускника Ніжинської вищої школи П.Г.Редкіна вони залишалися одними з актуальних педагогічних проблем. П.Г.Редкін увібрав у себе прогресивні ідеї реформаторської педагогіки XIX ст., його виховним ідеалом була всебічно розвинена особистість. І це не випадково, адже він щиро і глибоко вірив, що всебічно розвинена особистість зможе принести якомога більше користі суспільству, Вітчизні, забезпечити на цій основі повну соціальну гармонію, особисте життя.

Значне місце в педагогічній спадщині П.Г.Редкіна належить працям, присвяченим теоретичним питанням педагогіки, зокрема про суть і мету виховання.

Школа, на думку педагога, повинна стати тим осередком, де всі духовні й моральні враження будуть перероблятися в свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуального складу, але й відповідно до того соціального осередку, в якому вони приймаються.

“Виховання і навчання перебувають у постійній єдності і, незважаючи на свої відмінності, вони мають взаємний вплив; тому виховання повинно бути повчальним, а навчання, так би мовити, ви-

ховним” [1, с. 68].

Петро Григорович не обходить увагою також проблеми взаємостосунків батьків і педагогів, батьків і дітей, батьків і представників соціальних осередків.

Особливо стурбований П.Г.Редкін відсутністю єдності між батьками і педагогами у справі виховання дітей. “Замість того, щоб працювати разом, маючи спільну мету – виховання дітей; замість того, щоб взаємно підтримувати себе, допомагати один одному, зберігати єдність у вихованні, – вони, нехай і несвідомо, часто протидіють один одному: одні знищують те, що посіяно іншими, або не сприяють його розвитку” [1, с. 198].

“Батьки, суспільство, держава повинні бути зацікавлені в тому, щоб училище і батьківська оселя постійно знаходились між собою в повній гармонії, яка закладе внутрішню гармонію майбутнього сім'янина, громадянина, людини”, – вважає вчений [1, с. 198].

Для вирішення цієї проблеми Петро Григорович пропонує створювати постійні наради педагогів і батьків при навчальних закладах.

Він навіть розробив проект таких постійних нарад між батьками та вчителями, який складався з чотирнадцяти пунктів [1, с. 200]. Згодом цей проект був узятий за основу при заснуванні ним Першого педагогічного товариства в Росії, яке спочатку носило назву “педагогічні зібрання”.

Сімейне життя П.Г.Редкін розглядав як зразок громадського життя, як школу для виховання в дитині соціальних чеснот. Особливого значення надавав батьківському всеобучу, був ініціатором проведення педагогічних читань для батьків, залучав до читання публічних лекцій психолого-педагогічного спрямування всіх членів Педагогічного і Фребелівського товариств, сам неодноразово виступав із лекціями перед батьками у Солянному містечку С.-Петербурга.

Теорія дошкільного виховання П.Г.Редкіна знайшла свій подальший розвиток у працях і діяльності його учнів і послідовників, відомих діячів у галузі дошкільної педагогіки К.Д.Ушинського, А.С.Симонович, О.М.Водовозової, Є.І.Тихеевої і багатьох інших.

Отже, в педагогічній спадщині П.Г.Редкіна з питань родинного виховання є багато цінного, що може знайти застосування і подальший розвиток у нашій країні, де школа працює в тісній співдружності з сім'єю та широкою громадськістю, де виховання підростаючого покоління стало загальнонародною, загальнодержавною справою.

У часи Редкіна перевагу педагогічну громадськість усе більше хвилювали проблеми всебічного гармонійного розвитку людської особистості, в тому числі і фізичного виховання.

Тривалий час у дореформеній Росії багато діячів освіти не розуміли значення правильної постановки фізичного виховання для школи. Нерідкими були зовсім помилкові погляди на фізичне виховання як на просту забаву, як заняття, що не відповідало гідності педагога. Тому в більшості випадків уроки фізичного виховання перебували в руках таких учителів, для яких вони були засобом існування, а не покликанням. Вимоги часу призвели спочатку до посилення уваги до фізичного виховання у військових навчальних закладах, армії та флоту і лише потім – у цивільних навчальних закладах. Тому Редкін і члени Педагогічного товариства вважали, що питання про фізичне виховання вимагає досить глибокої і всебічної розробки.

За Редкіним, людина повинна бути гармонійно вихована: здорова тілом і духом, вільна, щаслива, добродійна, з добрим серцем. Він обстоював правильно організоване фізичне виховання дітей та їхній режим. Ніщо, на його думку, так не зміцнює нервову систему, як чіткий розпорядок дня, і ніщо так не розладнує її, як невпорядкованість життя.

Редкін та його соратники по товариству пов'язували фізичне виховання з фізичною працею, вважаючи його необхідною умовою розумового, морального і фізичного розвитку дитини. У зв'язку з цим вони говорили про необхідність уведення фізичних вправ у програму шкільних занять, оскільки вони сприяють боротьбі з розумовою втомлюваністю, освіжають увагу і пам'ять учнів. Організуючи їх, учителю варто добре продумати їх зміст, мету. Бажано, на їх думку, щоб вони базувалися на народних іграх і включали в себе вільні гімнастичні вправи, біг, різноманітні рухи рук. Вільні гімнастичні вправи рекомендувалося проводити і на перервах між уроками, а деякі пропонували це робити навіть

і під час уроків (присідання, повороти тулуба, рухи рук і пальців). А для більш міцних дітей рекомендувалося практикувати далекі прогулянки (походи). Під час цих мандрівок діти краще пізнають світ, у них розвивається витривалість, вони вчаться орієнтуватися на місцевості.

Також П.Г.Редкін звертав увагу на недостатню теоретичну і практичну підготовку педагогів з фізичного виховання. Він радив учителям, котрі ведуть уроки фізвиховання, приділяти більше уваги вивченню анатомії і фізіології підлітків для кращого розуміння природничо-наукових основ фізичного виховання. На його думку, анатомія і фізіологія повинні бути таким же важливим помічником у роботі, як педагогіка і психологія.

Великого значення надавав Редкін і естетичному вихованню. Він зазначав, що коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрій, спрямовує на добру поведінку. Обов'язковою умовою, джерелом естетичного вигляду школи чи самих учнів, їх оточення повинні бути чистота, охайність. Ці риси учений уважав першими моральними звичками дитини.

"І співу навчати – означає виховувати" – таку назву носить одна із статей П.Г.Редкіна [1, с. 152]. У ній учений показує виховні можливості співу, розглядає методичні аспекти навчання співу, зокрема методики підбору текстів пісень залежно від вікових особливостей дітей, техніки хорового співу та ін. З цієї проблеми він аналізує досягнення німецьких та швейцарських педагогів того часу: Негелі, Наторпа, Генчеля, Зільхера, Кюблера, Герсбаха, Штарка, Леберта і особливо Людовіка Ерка, завдяки яким уроки співу були введені у програми всіх навчальних закладів тодішніх Німеччини і Швейцарії. Із сумом і в той же час із надією висловлюється: "Не так поки що дивляться на спів у нас. У народних школах він майже невідомий і навіть у середніх навчальних закладах відіграє досить жалюгідну роль. Усьому цьому можна зарадити не інакше, як запровадженням у нас учительських семінарій, де могли б навчатися і вчителі співу" [1, с. 159]. Отже, виховання співом, за Редкіним, – не лише дозвіллене педагогічне явище, а й засіб професійної педагогічної дії, спрямованої на раннє формування фахової орієнтації й вироблення необхідних рис індивідуальності.

У ті роки суспільної значущості набула боротьба за підвищення виховної ролі літератури. На засіданнях Педагогічного товариства Редкіним відзначалося, що кращі літературні твори повинні завжди втілювати в собі передові суспільні ідеї, а школа, у свою чергу, повинна домагатися глибокого й органічного їх засвоєння і виховувати в учнів переконання, формувати характер, норми поведінки. Також література повинна розвивати естетичні пориви, виховувати в людині почуття прекрасного, викликати огиду до фальшивого, несправедливого, ненормального.

П.Г.Редкін підкреслює, що важливість літератури як мистецтва слова полягає в тому, що поряд із розвитком інтелекту, свідомості вона стимулює виховання почуттів, культура

яких свідчить про рівень естетичного розвитку особистості. Саме література сприяє збагаченню емоційного фонду, формуванню здатності відчувати внутрішній стан іншої людини, виховує спроможність керувати своїми почуттями і, що особливо важливо, дає змогу усвідомити не лише ідейну спрямованість художнього образу, а й відчувати, які почуття і переживання він виражає.

Цілком справедливо він уважав літературу могутнім засобом духовного удосконалення людини. Ним наголошувалося, що завдання вчителя і школи полягає не тільки в прищепленні любові до книги, але й у тому, щоб навчити правильно читати, працювати з нею, зробити її супутницею всього життя. Ці думки не втратили своєї значущості і в нинішній час.

Спадщина кожного визначного педагога так чи інакше пов'язана з життям і творчістю рідного народу. Вона є найповнішим виявленням його духу, сили й поривань. Це особливо яскраво виражено у творчій спадщині П.Г.Редкіна. Діяльність людини він вивчає у тісному зв'язку з інтересами суспільства, народу, Батьківщини. Громадську діяльність, активну працю на благо свого народу Петро Григорович розглядає як найблагородніше покликання людини.

Із природовідповідності і демократизму виховання, за Редкіним, впливає, що педагогіка повинна бути народною, а школа національною. Він високо цінує культуру і традиції свого народу, народну педагогіку. Цим самим він благословив свого учня К.Д.Ушинського на розробку теорії національного виховання. П.Г.Редкін виступав за створення вітчизняної системи освіти, провідниками й керівниками якої були б народні вчителі.

Важливою частиною морального виховання Редкін уважав виховання у дітей почуття патріотизму. На його думку, перші прояви патріотизму повинні виховуватись у ранньому дитячому віці від любові до членів сім'ї і своєї місцевості до любові до своєї країни, свого народу і всього людства. Справжній патріотизм ніяк не повинен уживатися з неприязню до окремих народностей і не повинен допускати ніякої міжнародної ворожнечі. Патріотичні погляди і почуття формуються на основі глибоких і різносторонніх знань школярів про Батьківщину, про її героїчне минуле, про сьогодення.

Невичерпними джерелами виховання у дітей почуття патріотизму Редкін уважав бесіди, казки, дитячі книжки про рідний край, про свою Батьківщину, про життя народу.

У педагогічній спадщині Редкіна важливе місце посідало питання про шкільну дисципліну, особливо питання про тілесні покарання як засіб підтримки дисципліни. Це питання було актуальним тому, що передові діячі освіти тих часів усвідомлювали необґрунтованість тих дисциплінарних заходів, які визначалися діючим тоді шкільним статутом 1828 р. і непокоїлися за долю молодого покоління, яке, проводячи юні роки в школі, отримувало спотворене виховання.

Головним завданням шкільної дисципліни, на думку Редкіна, має бути не нагляд за зовнішнім спокоєм учнів, тишею в класі, дотриманням

шкільного порядку і старанності учнів, а формування позитивних якостей особистості. Шкільна дисципліна повинна озброїти вихованця гарними звичками, які б слугували йому надійніше і краще за правила. Вона має спонукати потяг до всього гарного, відразу до вад і прагнення до самовдосконалення. Він робить висновок, що дисциплінованість – це певна риса особистості, моральна якість, яка визначає свідоме виконання людиною встановлених суспільством правил, норм поведінки, і виховання повинно зробити людину моральною – не за звичкою, а свідомо, за переконанням.

Безперечно, що строгість на уроці потрібна, вважає Редкін, вона більше попереджує погані вчинки, ніж карає. Головним засобом підтримання дисципліни на уроці, на його думку, є уміння вчителя зацікавити вихованців розумною методикою викладання, тоді у них не буде часу на пустощі, бо джерелом різноманітних дитячих проступків є нудьга [1, с. 188–194].

Редкін і його колеги по товариству звертали увагу на шкідливість надмірного нагляду за дітьми, який робить значну частину дітей безхарактерними. Всілякі штучно вигадані заборони, надмірний нагляд, на їх думку, робить ненависними взаємовідносини учнів і вчителів і часто викликає зворотні дії з боку дітей, які намагаються обійти заборони чи зробити все всупереч вихователю. Також вони вважали, що дитину не потрібно пригнічувати, а прикладом на справі і переконаннями змусити розуміти вихователя.

Учений був глибоко переконаний, що стан порядку і дисципліни в школі, уважність учнів на уроках, їх старанність залежать багато в чому від особистості самого вчителя, від його якостей, поведінки, його знань і уміння передавати ці знання учням. Правильні стосунки між вихованцями і вихователем є однією з важливих умов морального впливу учителя на учнів. Такими вони можуть бути, наголошувалося ним, лише тоді, коли вихователь любить дітей і свою справу. Якщо виховання енергійне, живе і поєднується з розумними педагогічними і дидактичними вимогами, то вищими будуть і результати викладання.

Видатний педагог мріяв про той час, коли з удосконаленням домашнього і суспільного виховання тілесні покарання зникнуть не тільки в школі, а й у сім'ї. Він доводив їх антипедагогічність і шкідливість у справі виховання. За його переконаннями, якщо учитель знаходиться у стані моральної дрімоти і розумової бездіяльності, то ніякими дисциплінарними засобами, покараннями, командою йому не налагодити робочий порядок у класі.

“Покарання, до того ж і часті, – ознака недостатнього авторитету педагога; де немає з боку учнів добровільного підпорядкування, там не може бути і справжньої дисципліни”, – вважав П.Г.Редкін [1, с. 192]. А далі доповнює: “Там, де покарання часті, де карають, як хліб печуть, учні не звертають на них майже ніякої уваги” [1, с. 193].

“Зволікайте. Наскільки можливо, з першим покаранням над учнем – і ви в більшості випадків

убережете його від наступних покарань. Тобто від наступних вчинків”, – пропонує Петро Григорович [1, с. 193].

П.Г.Редкін був непримиренним противником виключення учнів із навчальних закладів з будь-яких причин. Так, у своїй роботі “Виключати чи не виключати учня із училища?” на поставлене в заголовку питання відповів негативно і казав, що виключення “є останнє і крайнє покарання”, яким училище “показує свою малодушність, і нетерпіння і навіть лінє і невміння взятися за справу” [1, с. 142–148]. Виключення учня з училища П.Г.Редкін прирівнював із “громадянською і політичною смертю в державі” [1, с. 142].

Як крайній захід він допускав не виключення учня з навчального закладу, а його переведення в інший. “Безліч досліджень підтверджують, що переродження учня в нову людину здійснюється значно краще на новому ґрунті, де минуле не тяжіє, не сковує його” [1, с. 143].

Оскільки П.Г.Редкін свого часу неодноразово бував за кордоном, то значна частина його праць присвячена аналізу побаченого, почутого і прочитаного про освіту і виховання в зарубіжних країнах. Він перекладає багато статей зарубіжних педагогів, коментує їх, роблячи доступними передові ідеї європейської педагогічної науки широкому колу вітчизняних педагогів. У багатьох своїх працях Редкін виступає одночасно як педагог і як юрист. Зокрема, в статті “Неповнолітні злочинці” [1, с. 174] він висловлює думку про те, що неповнолітні злочинці повинні утримуватися не у в’язницях, а у спеціальних виправних закладах. Також він уважає, що втрачати

надію на перевиховання неповнолітніх злочинців у жодному разі не слід, а тому їх не можна утримувати у в’язниці із закоренілими злочинцями. А якщо з неповнолітніми злочинцями проводити у виправних виховних закладах ще й цілеспрямовану виховну роботу, то злочинність можна значно зменшити. У цій думці він ще більше переконався після відвідин ним виправно-виховного закладу в м.Метре у Франції, після чого ним було написано: “Мені залишається тільки побажати, щоб схожі заклади поступово вводились і в нашої країні, де недоліки народної освіти ще більше відчуваються, ніж у найменш освічених країнах Західної Європи” [1, с. 175].

Розроблена Редкіним система виховання своїми витоками сягає в його релігійно-філософську концепцію гуманізму з визнанням переваг духовного над матеріальним, а також самоцінності особистості. Згідно з авторським тлумаченням, виховний процес повинен ґрунтуватися на принципах християнської етики з урахуванням народної педагогіки, традицій, звичаїв та обрядів у різних формах соціальної практики. Відтак, за Редкіним, головна мета педагогічних зусиль полягає в тому, щоб плекати в кожному працелюбність, високі моральні якості, риси борця за справедливість, прагнення розуму, краси душі. Мовою сучасної науки П.Г.Редкін тлумачить людину як всебічно і гармонійно розвинену особистість. Її виховання було покликане формувати духовно-моральні норми і принципи, почуття та переконання, розвивати навички моральної поведінки дотично до потреб тодішнього суспільства. Можна сказати, що погляди

та ідеї П.Г.Редкіна, безперечно, формували соціальну і педагогічну свідомість сучасників, впливали на розробку наукової теорії виховання, на практику шкільного навчання. Всі ці роздуми і вислови Редкіна були актуальні в усі часи і не втратили значення для виховання дітей і дорослих і сьогодні.

Таким чином, за словами його учня і соратника Д.Д.Семенова, Редкін був справжнім педагогом, “педагогом за покликанням, який заклав у наше виховання гуманні християнські ідеї, в наше навчання – здорові педагогічні починання” [2, с. 325].

Література

1. Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения / П. Г. Редкин. — М. : Учпедгиз, 1958. — 314 с.

УДК 371/134(09)(477)

Учитель та його професійна підготовка у поглядах освітян України другої половини XIX – початку XX ст.

Заніна О.М., Демченко Н.М.

У статті автори аналізують погляди українських освітян другої половини XIX – початку XX ст. на проблему професійної підготовки вчителя вітчизняної школи.

Ключові слова: українські просвітителі, друга половина XIX – початок XX століття, професійна підготовка, учитель вітчизняної школи.

В статье авторы анализируют взгляды украинских просветителей второй половины XIX – начала XX в. на проблему профессиональной подготовки учителя отечественной школы.

Ключевые слова: украинские просветители, вторая половина XIX – начало XX века, профессиональная подготовка, учитель отечественной школы.

In the article the authors analyse the views of the Ukrainian enlighteners of the second half XIX – beginnings of XX century on the problem of professional preparation of domestic school teachers.

Key words: Ukrainian enlighteners, latter half of the 19th – beginning of the 20th century, professional training, domestic school teacher.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення національної школи України немож-

ливе без творчої праці вчителя, яка є дієвою та рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Саме педагог творить характер, індивідуальність, неповторну особистість дитини, формує майбутнє свого вихованця. В сучасних умовах оновлення системи педагогічної освіти проблема професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки набуває особливого значення.

У Концепції національного виховання зазначено: “Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов’язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу” [4, с. 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. І.А.Зязюн, розглядаючи освіту як спосіб відтворення людини в культурі, визначає педагогічну працю як “особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги” [2, с. 5]. Він пропонує

згрупувати необхідні вчителю якості в окремі блоки: мотиваційні, професійні, особистісні та моральні [2, с. 7].

У наш час проведені дослідження, в яких теоретично осмислена особистість учителя, розроблено підходи до процесу її формування; визначено функції педагога в суспільстві, мета, принципи та зміст його професійного становлення; здійснено спробу моделювання образу ідеального і реального вчителя.

Значний внесок у вивчення проблеми формування особистості вчителя зробили В.Кан-Калік, А.Мудрик, М.Поташнік, В.Сластьонін, І.Чернокозов. В Україні цій проблемі приділяли увагу С.Бабишин, А.Бондар, Л.Вовк, О.Дзевєрін, І.Зязюн, Н.Калениченко, О.Мазуркевич, О.Мороз, Ф.Науменко, Б.Ступарик, М.Ярмаченко.

Постановка завдання. Проблема професійної підготовки вчителя в теоретичній спадщині освітян України другої половини XIX – початку XX ст. до цього часу не була предметом аналізу. Водночас ознайомлення з працями науковців свідчить про те, що ідея професійного становлення вчителя в педагогічній літературі досліджуваного періоду достатньо широко висвітлювалася в публікаціях таких видатних освітніх діячів, як С.Васильченко, Б.Грінченко, М.Драгоманов, Т.Лубенець, М.Пирогов, С.Русова, Л.Українка,

К.Ушинський, і таких відомих славістів, як М.Лавровський, О.Музиченко, М.Скворцов, М.Сумцов та ін. У зв'язку з цим ми і ставимо своїм завданням виокремити з теоретичної спадщини цих учених ідеї щодо професійної підготовки вчителя, здійснити їх об'єктивний аналіз.

Основний матеріал дослідження. Видатні освітні діячі та представники російської словесності другої половини XIX – початку XX ст. доводили, що проблема професійної підготовки вчителів має важливе значення для реформування освіти, оскільки для розв'язання складних потреб розбудови вітчизняної освіти, потрібен педагог, який володіє вмінням інтегрувати психологічні, педагогічні, дидактичні та методичні знання, має ґрунтовну фахову підготовку й прагне до самоосвіти.

М.Пирогов, розмірковуючи над причинами того, чому у XIX ст. виховання не досягає мети, говорив, що в країні не вистачає талановитих, проникливих і відповідальних вихователів, як і талановитих художників і проникливих лікарів. На його думку, кількість висококваліфікованих учителів у Російській імперії означеного періоду не відповідала кількості населення, що потребувало виховання.

Видатний вітчизняний педагог К.Ушинський був переконаний, що вчитель повинен не лише мати вроджені здібності та вміння, а й набувати знання у спеціальних навчальних закладах. Цю думку він підтверджував такими словами: “Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння; дехто вважає, що для нього потрібні *вроджені здібності і вміння*, тобто навичка; але дуже мало хто прийшов до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні *знання*, хоч численні педагогічні блукання наші й могли б усіх переконати в цьому” [8, с. 192]. Педагог доходить висновку, що професіоналізм учителя має дві головні складові: його теоретична підготовка та педагогічна майстерність, або мистецтво виховання, тобто вміння використовувати в практичній діяльності надані вчителю природою здібності, та отримані у педагогічному закладі теоретичні знання і практичні навички.

Головний інструмент впливу на вихованця – це особа вчителя, його знання і вміння, вважали П.Грабовський, М.Грушевський, М.Драгоманов, Т.Лубенець, С.Русова, Л.Українка, І.Франко та багато інших українських учених другої половини XIX – початку XX ст.

Так, Л.Українка відводила вчителю важливу роль у розбудові українського суспільства та відповідно висувала обґрунтовані вимоги до його особистості. На її переконання, якщо вчитель буде добрим та освіченим, то й учні будуть отримувати необхідні знання.

Високо цінував працю народного вчителя і Т.Лубенець. Учений уважав, що покликання вчителя

– високе та святе. Навчати й виховувати освічених людей має вчитель-творець, експериментатор, який здатен вносити в навчально-виховний процес особистісний елемент.

Видатний український педагог М.Драгоманов відзначав провідну роль вчителя у справі становлення української державності. Він був упевнений, що саме вчитель має оновити вітчизняну школу та виховати покоління “нових людей” – освічених і національно свідомих.

Суголосними поглядам М.Драгоманова на роль вчителя були і ідеї Б.Грінченка. У своїх педагогічних працях “Мета народної школи”, “Народні вчителі і Українська школа”, “На беспросветном пути” вчений порушує проблеми професійного вдосконалення народного вчителя, незадовільних умов його життя та праці, питання доступу до освіти жінок.

Серед освітніх діячів, які переймалися проблемою нової української школи та її вчителя, є і ім'я С.Русової. Справжніх народних педагогів вона називала “апостолами Правди і Науки” і зауважувала, не кожній може нести апостольський хрест [6, с. 64; 7, с. 24].

Актуальними залишаються думки С.Русової щодо рис особистості, що їх хоче бачити суспільство у вчителя: “1) силу почуття, теплість у відносинах до всього живого, ревності у праці...; 2) індивідуальну оригінальність...; 3) свобода, діяльність, продуктивність у особи завжди є якимось джерелом безпосередньої творчості, нових поглядів; 4) непохитність, твердість у своїх переконаннях” [7, с. 24]. Аналіз педагогічних творів ученої дає підстави стверджувати, що С.Русова поряд з освітньою високо оцінює і виховну роль вчителя: “Широкий моральний і інтелектуальний розвиток – ось необхідна вимога до вчителя-вихователя в новій школі” [7, с. 26].

Не залишає поза увагою проблему вчителя і С.Сірополко – референт Секретаріату освіти. Він визначає окремі вимоги до особистості вчителя. На його думку, вчитель повинен бути благонадійним громадянином, здатним викласти дітям книжну премудрість; має любити свій фах і знати дитину та її психологію; бути всебічно освіченою та фізично здоровою особистістю; володіти методикою викладання предмета; досконало володіти рідною мовою.

Великого значення професійній підготовці та педагогічній практиці майбутніх учителів надавав М.Лавровський – доктор слов'янської філології, професор російської словесності і педагогіки. Майбутній учитель, на його думку, повинен мати гарну теоретичну психолого-педагогічну підготовку, ґрунтовні знання з фаху та досконало володіти методикою викладання предмета. Майбутній учитель, на думку вченого, має довести, що здатен розпоряджатися власними знаннями з предмета, спроможний обирати матеріал, який необхідно засвоїти гімназістам, вміє так побудувати пояснення, щоб учням пропонувалася “відповідно до їх віку і розвитку розумова їжа, але разом з тим і найбільш цінна для правильного розумового розвитку” [3, с. 26]. Під час наукових занять студентів педагог вимагав

від них, як від майбутніх учителів, зрозумілого та послідовного викладу матеріалу, систематичності у підготовці до теоретичних та практичних занять, що також сприяло вдосконаленню їх педагогічної майстерності.

М.Лавровський пропонує критерії, за якими має оцінюватися діяльність учителів, зокрема і майбутніх: знання наставника, способи передачі ним знань та результати навчальних досягнень його учнів. Знання наставника мають бути повними, ґрунтовними і відповідати сучасним вимогам з предмета спеціалізації. Головними умовами ефективності процесу навчання педагог уважав знання вчителем дитячої психології та гарне володіння ним методикою викладання предмета спеціалізації.

На необхідності отримання вчителями, поряд із знаннями з педагогіки і предмета спеціалізації, енциклопедичної освіти наголошував вітчизняний філолог, педагог-методист О.Музиченко. На думку педагога, об'єднати всі знання вчителя має філософсько-педагогічна підготовка. Філософія є основою всіх наук, тому вона допоможе вчителю зрозуміти суть речей, виробити правильний погляд на світ, на своє призначення і місце в ньому. Він говорить, що окремі позитивні якості педагога, щоб не бути зайвим баластом і не заважати одна одній, повинні отримати поштовх. Поштовх, який скоординує їх дії і надасть їм певного напрямку. Позитивним поштовхом, на його думку, має стати цілісний і гармонійний світогляд учителя, тобто відсутність суперечностей під час вирішення споконвічних питань, котрі знаходять відповідь у науково обґрунтованій філософській системі. Цементуючим матеріалом для такого світогляду слугують усі науки, тобто загальна освіта. Окрім педагогіки, за словами О.Музиченка, енциклопедична підготовка включає в себе ознайомлення з філософськими теоріями, психологією, етикою, логікою, естетикою, вченням про державне управління, юридичними науками і народним господарством.

На думку відомого філолога, філософа, педагога М.Скворцова, навчання майбутніх учителів повинно ґрунтуватися на твердій теоретичній основі. В семінарії майбутні наставники повинні вивчати психологію, педагогічні та фахові дисципліни. Педагог виступає проти спеціалізації на факультетах. Спеціалізація, на його думку, є причиною того, що науки перетворюються на ремесла. Він пропонує замінити "предметну" систему викладання середньої школи "класною". Тому наукова підготовка молодих учителів повинна будуватися таким чином, щоб це дозволило їм у майбутньому викладати якомога більшу кількість предметів гімназійного циклу.

Окремою складовою професійної підготовки, М.Скворцов уважав педагогічну практику майбутніх вчителів у різних закладах освіти. Від

учителя педагог вимагає, окрім знання навчальних предметів, психології та дидактики, обов'язкового володіння методикою викладання предметів. Майбутній учитель обов'язково повинен мати педагогічні здібності і вдосконалювати свою педагогічну майстерність [5].

У другій половині XIX – на початку XX ст. вітчизняні вчені бачили у вчителів людину з широким світоглядом, яка постійно займається самоосвітою. Необхідно зазначити, що ідея самоосвіти вчителя була провідною в гуманістичній педагогіці означеного періоду. Вважаючи самоосвіту одним із найважливіших компонентів саморозвитку й необхідною умовою вдосконалення вчителя, прогресивна інтелігенція і педагогічна громадськість створювали умови для її здійснення: проводили педагогічні бесіди і конференції, організовували вчительські з'їзди, відкривали публічні бібліотеки, займалися добором та друком спеціальної літератури для вчителів.

Проблемі особистісного розвитку вчителя приділяє особливу увагу С.Васильченко, який уважає процес педагогічної самоосвіти педагога важливим фактором підготовки висококваліфікованих фахівців. Учений закликає прогресивну вітчизняну інтелігенцію змусити самого вчителя уважніше придивитися до свого становища, братися до освіти – "змінювати свій тип, що тепер панує між учителями" [1, с. 503] – і допомогти йому в цій благородній справі. Педагог стверджував, що вчитель, особливо на селі, повинен бути енциклопедистом. Водночас, пише він, бібліотеки при школах – "чаще всього якесь тряп'я на слов'янській язичі та допетровською печаттю. Курси дуже рідко бувають і попада на їх рідко хто, самим вчителям збиратись та поговорити – немає де" [1, с. 499].

Особливу увагу проблемі особистісного розвитку вчителя приділяє вітчизняний учений-мовознавець, літературознавець, фольклорист, професор Харківського університету М.Сумцов. Педагог уважав процес педагогічної самоосвіти вчителя важливим фактором підготовки висококваліфікованих фахівців. Розглядаючи самоосвіту вчителя як один із компонентів навчально-виховного процесу, педагог стверджував, що поняття "самоосвіта" набагато ширше, ніж накопичення наукових знань та читання книг. На думку вченого, головне значення самоосвіти полягає в зростанні розумової і водночас вольової енергії вчителя, у звільненні його світогляду від традиційних забобів і марновірств, у піднесенні його творчої діяльності, спрямованої на створення суспільного блага.

Висновки. У другій половині XIX – на початку XX ст. у педагогічній теорії та практиці виник особливий інтерес до особистості вчителя, було сформульовано вимоги до професійної підготовки

вчителя, порушено питання про необхідність самоосвіти вчителя й вихователя.

У наукових працях освітян другої половини XIX – початку XX ст. дано вичерпну характеристику загальноосвітніх та спеціальних знань, дидактичних і виховних умінь та навичок, якими необхідно оволодіти майбутньому вчителю, доведено значення самоосвіти в оволодінні педагогічною майстерністю, показано шляхи та засоби її удосконалення.

Проблема професійного розвитку майбутнього вчителя в теоретичній спадщині педагогів другої

половини XIX – початку XX ст. багатоаспектна. Подальшого вивчення потребує проблема формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, шляхів та умов ефективного оволодіння нею.

Література

1. Васильченко С. В. Записки вчителя / С. В. Васильченко // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / [за заг. ред. доц. С. А. Литвинова]. — К. : Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”, 1961. — С. 498—503.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – наука і мистецтво / І. А. Зязюн // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. — Ніжин : Видавництво НДПУ, 2002.
№ 4. — Ч. 1. — 2002. — С. 5—11.
3. Иванов Н. И. Педагогические труды Н.А.Лавровского / Н. И. Иванов. — Юрьев : Тип. К. Маттисена, 1900. — 30 с.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 6. — С. 18—25.
5. Лециус И. Рец. на працю М.Скворцова “О надлежащем приготовлении учителей гимназии” (М.,

УДК 373.2.047:331.54 (043.3)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ в УКРАЇНІ

Пісоцька Л.М.

Автором аналізуються теоретичні аспекти трудового виховання дошкільників у концепціях українських науковців, де ключовою проблемою є ознайомлення дітей із працею дорослих.

Ключові слова: трудове виховання, дошкільний вік, праця дорослих.

Автором анализируются теоретические аспекты трудового воспитания дошкольников в концепциях украинских исследователей, где ключевой проблемой есть ознакомление детей с трудом взрослых.

Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольный возраст, труд взрослых.

The author analyzes theoretical aspects of labor education of preschool children in the concepts of Ukrainian scientists, where a key problem is to acquaint children with the labor of adults.

Key words: labor education, preschool age, labor of adults.

Постановка проблеми. Виховання особистості та її становлення як суб'єкта власної діяльності великою мірою залежить від власної трудової активності дитини, яка розпочинається в дитинстві. В основі педагогічного керівництва дитячою працею мають бути представлені прогресивні ідеї та суспільні цінності трудового виховання, що передбачає переосмислення науково-педагогічних поглядів минулого і співвіднесення їх із сьогоденням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Державна політика щодо розвитку особистості та створення умов для її повноцінного зростання відображена в Національній доктрині розвитку освіти, де вказано, що мета системи освіти полягає у "вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства" [7, с. 5]. Як бачимо, однією з умов повноцінного життя людини, яка представлена в документі, є здатність працювати.

Реалізація зазначеної мети виховання має розпочинатися з дошкільного дитинства, оскільки в цьому віковому періоді закладаються базові якості особистості, "засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка" [2, с. 5], наголошується в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі". Відповідно до цього документа дорослий має допомогти дитині осмислити власні цінності крізь призму суспільних.

У дошкільному закладі трудове виховання реалізується за такими напрямками: ознайомлення

дітей із працею дорослих, формування інтересу й поваги до неї; організація безпосередньої трудової діяльності дітей. З.Н.Борисова відмічає, що "...напрямки взаємопов'язані: спостереження за працею дорослих викликає у дітей бажання наслідувати дорослих, допомагати їм, включитися в їх працю; з другого боку – самостійна трудова діяльність сприяє вихованню у дітей позитивного ставлення і поваги до праці дорослих, прищеплює перші трудові навички і вміння" [5, с.12].

Але трудове виховання впливає не лише на моральний аспект розвитку дошкільника. Науковці вказують на зв'язок трудового виховання з розумовим, підкреслюють його вплив на пізнавальний і мовленнєвий розвиток дитини. "При формуванні нових понять про професії людей, їхню працю, взаємини, трудові обов'язки, дії, знаряддя праці розширюється словниковий запас малят, вони вчаться правильно вживати нові слова, їх мова стає більш зв'язною, інтонаційно багатшою" [1, с. 4].

Водночас, незважаючи на важливість напряму трудового виховання в дошкільній освіті, науковці відмічають певний вакуум у цій сфері. Зокрема, Г.В.Беленька зауважує, що основне завдання науковців і вихователів – "повернути працю в навчально-виховний процес, відвівши їй законне місце в розпорядку дня дошкільного навчального закладу та родини" [3, с. 6]. Саме тому важливим є уточнення науково-теоретичних засад та прогресивних ідей науковців, які мали місце в історії педагогічної науки щодо трудового виховання дошкільників. Отже, **метою статті** є аналіз наукових досліджень та прогресивних ідей

науковців у галузі трудового виховання, які мали місце в історії дошкільної педагогіки.

Результати теоретичного аналізу проблеми. За даними досліджень М.І.Мельничук, в Україні на початку ХХ ст. існувала власна педагогічна школа, яка відрізнялася оригінальними підходами до вирішення проблем виховання дітей дошкільного віку працею на основі принципів народності, демократичності, гуманізму, антропологізму та ідей вільного виховання. В цей час теорію трудового виховання у дошкільних закладах розвивали О.Дорошенкова, Н.Д.Лубенець, С.Ф.Русова, Я.Чепіга (до 20-х рр.), а також П.Блонський, Н.Крупська, А.Макаренко, С.Шацький, прогресивні ідеї яких були успішно апробовані в практиці шкіл та дошкільних закладів. Метою виховання зазначені педагоги вбачали щастя дитини, що супроводжується формуванням таких якостей, як працелюбність і любов до навколишнього. М.І.Мельничук відмічає у своєму дослідженні, що розвиток ідей дошкільного трудового виховання відбувався в Україні у взаємозв'язку з передовими ідеями російських науковців, зокрема М.Х.Свентицької, Л.С.Тезавровської, Є.І.Тихеевої Л.К.Шлегер [11]. Отже, початок ХХ ст. характеризувався виникненням в Україні прогресивних ідей щодо формування якостей особистості дошкільника засобами трудового виховання.

У 30-х роках ХХ ст., за даними досліджень Т.М.Степанової, праця розглядалася науковцями як певна діяльність людини, що спрямована на задоволення життєво необхідних потреб. Відповідно розглядалися погляди на дитячу працю, а особливо на її зв'язок із працею дорослих. Такі погляди спричинили розширення завдань дошкільного виховання в 30-х рр., оскільки дітей необхідно було озброїти знаннями про працю дорослих, її суспільну цінність і сформувані бажання брати посильну участь у виробництві. Цей підхід дещо обмежував дитячу творчість, але водночас спрямовував увагу дітей на отримання соціально корисного результату у власній трудовій діяльності і на суспільне життя. В той же час необхідно підкреслити і прогресивний аспект трудового виховання дошкільників: поява нового напрямку в роботі з дітьми, а саме ознайомлення дошкільників із працею дорослих. Цей аспект вказував на тісний зв'язок дошкільного виховання із трудовим життям суспільства [13].

У повоєнні роки над проблемою трудового виховання робота науковців не припинялася. У різний час до неї зверталися З.Н.Борисова, Т.В.Введенська, В.К.Котирло, Г.П.Лєскова, Т.О.Маркова, Я.З.Неверович, В.Г.Нечаєва, Л.Є.Образцова, Л.А.Порембська, О.А.Флорова та ін. Систематизуючи здобутки науковців у сфері трудового виховання, можна вказати, що напрям ознайомлення дошкільників із працею дорослих набув важливого значення і дозволив вирішити низку виховних завдань. Ознайомлення дітей дошкільного віку з працею дорослих сприяло формуванню загальної трудової спрямованості особистості. Зокрема, у дошкільників формувалось узагальнене уявлення

про працю дорослих, що впливало на виховання у них позитивного ставлення й поваги до трудівників, бажання брати участь у спільній роботі з дорослими. Такий підхід зближував трудове виховання з моральним: підкреслювалася цінність праці, відбувалося пробудження інтересу і любові до неї, виникало прагнення до трудової діяльності, бажання працювати сумлінно, старанно.

Ознайомлення дітей із працею дорослих у дошкільній педагогіці розглядається як засіб трудового виховання, що спрямований на формування у дошкільників уявлень про соціальну дійсність і суспільні явища. В той же час зазначений засіб як наукова проблема вирішується з різних позицій. Зокрема, С.А.Козлова, Т.А.Кулікова вказують на наявність двох аспектів досліджень [8]. Згідно з однією позицією у дітей необхідно формувати уявлення про змістовий бік праці, її процесуальність, а також знання про перевтілення предмета праці в конкретний продукт (результат). Як наслідок – сформованість у дошкільників знань про процес праці, її компоненти, наявність поваги до праці. Основу цього напрямку становлять теоретико-практичні дослідження школи В.Логінової та її послідовників Н.Крилової, М.Крулехт, Л.Мішаріної, С.Сударчикової та ін. Згідно з іншою позицією, яку відстоювали С.Козлова, А.Шахманова та ін., необхідно знайомити дітей із людиною праці (трудівником), з її ставленням до праці, формувати уявлення про те, що професія з'являється у відповідь на виникнення нагальних потреб людей у процесі їх життєдіяльності. Цим підкреслюється суспільна значущість і моральна цінність праці, формування усвідомленого відповідального ставлення до праці. В цілому, якщо порівняти основні положення підходів, можна зробити висновок про те, що в першому акцент робиться на взаємозв'язок трудового виховання із розумовим розвитком, в іншому – з моральним розвитком дитини.

З.Н.Борисова, систематизуючи і узагальнюючи здобутки науковців у сфері трудового виховання, підкреслює, що особливо інтенсивно дослідження проблематики здійснювались упродовж радянських часів, де чітко простежувались основні напрями: а) теоретичні проблеми трудового виховання (значення та виховні можливості дитячої праці, зумовленість моральних якостей дітей виховними впливами різних видів трудової діяльності); б) пошук найбільш доцільної системи впливу з боку дорослих на організацію праці дітей (методика керівництва трудовою діяльністю дітей). У той же час авторка виокремлює третій напрям, який простежується в дослідженнях, присвячених проблемі трудового виховання, який можна умовно назвати осмисленням набутого досвіду, пошуком педагогічних умов для створення технології цілісного педагогічного процесу в дитячому садку на основі встановлення наступності і взаємозв'язку у виховній роботі сім'ї, дитячого садка, школи [5]. Саме третій напрям становлять дослідження проблеми трудового виховання в незалежній Україні.

Цінність з точки зору узагальненості досвіду трудового виховання, а також його практичного

втілення має дослідження В.О.Павленчик [12]. Авторка досліджувала у старшому дошкільному віці цілеспрямовані педагогічні впливи, раціональні способи організації дитячої праці щодо забезпечення ефективності формування позитивних взаємовідносин дітей шостого року життя у спільній трудовій діяльності. В О.Павленчик підкреслює, що в цілому основними умовами ефективності процесу трудового виховання є цілеспрямоване педагогічне керівництво, використання раціональних засобів організації дитячої праці, забезпечення умов її виховного впливу на розвиток дітей. Важливим стало втілення основних теоретичних положень у педагогічну практику дитячих садків: авторкою було написано розділ “Праця” до програми “Малюнок”, яка тривалий час використовувалася у дошкільних установах незалежної України.

Досліджуючи педагогічні умови забезпечення наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, М.А.Машовець узагальнила та конкретизувала поняття “трудова вихованість дитини 6–7 років” до традиційних критеріїв (знання деяких процесів праці людей різних професій, а також самих дітей, характер ставлення дітей до праці, трудові уміння та навички у звичних видах трудової діяльності, особливості, які визначають характер взаємовідносин між дітьми у праці) були добавлені: усвідомлення соціально значущих мотивів праці, відповідальне ставлення до праці, до доручень дорослих, взаємодопомога в трудовій діяльності, зацікавленість дитини якістю своєї праці, бережливе ставлення до власноруч виконаної роботи, а також сформованість таких якостей особистості, як старанність і добросовісність [10]. Отже, авторка вказує на аспект цінності праці як моральної категорії: суспільна значущість і краса праці, які мають важливе значення у вихованні дошкільника.

Г.В.Беленька свої дослідження трудової діяльності дітей старшого дошкільного віку здійснювала в контексті обґрунтування необхідності формування елементів культури праці у дошкільному віці [4]. Авторка вказувала, що культура праці – узагальнене поняття, яке включає в себе всі компоненти розвитку і вихованості особистості (інтелектуальні здібності, практичні і трудові вміння та структурні елементи діяльності, а також морально-вольові якості). Дослідниця відмічає вікову специфіку опанування основними складовими культури праці: неможливість самостійного опанування без допомоги дорослого, формування знань про зміст і значення структурних елементів культури праці в процесі оволодіння дітьми компонентами діяльності в логічній послідовності, а практичних умінь – від найпростіших елементів зовнішнього прояву культури трудової діяльності до складних умінь її внутрішньої організації. Отже, у своєму дослідженні авторка вказувала на основні аспекти трудового виховання крізь призму формування елементів культури праці у дошкільників: цінність старшого дошкільного віку щодо трудового виховання та його виховних впливів на становлення змістових

компонентів трудової діяльності; провідна роль трудового виховання у становленні взаємозв’язку з розумовим і моральним напрямками.

На інший аспект взаємозв’язку трудового виховання вказувала у своєму дослідженні Н.Б.Кривошея [9]. Ознайомлення дітей дошкільного віку з працею дорослих авторка розглядала як засіб початкового економічного виховання. Ознайомлення з працею дорослих надає дітям змогу зрозуміти смисл і значущість трудової діяльності дорослих, а співпрацю з однолітками урізноманітнити соціальними мотивами. Професії дорослих для дошкільника є еталоном для засвоєння зразкової сторони праці. Також М.Б.Кривошея вказувала на основні моральні якості у дітей, які необхідно формувати, зокрема скромність, бережливість, ощадливість. Крім того, авторка зазначила необхідність створення умов для вільного прояву сформованих у дітей знань, навичок і якостей (у суспільній діяльності, грі, спілкуванні), що призводить до формування стійкого позитивного ставлення до праці. Отже, ознайомлення дітей дошкільного віку з працею дорослих є вагомим засобом не лише трудового, розумового, морального, фізичного, а також і економічного виховання, що підкреслює інтегрований характер засобів трудового виховання, його зв’язок з іншими напрямками освітньо-виховного процесу в дитячому садку.

Як відомо, найбільш загальним результатом трудового виховання дошкільників є формування в особистості такої якості, як працелюбність. Але в період дошкільного дитинства можна говорити лише про сформованість основ працелюбності. Так, І.С.Дьоміна [6], аналізуючи працелюбність дитини-дошкільника, відмічає кілька аспектів: уміння і звичку виконувати певну роботу (*практичний компонент*); здатність переборювати труднощі, які зустрічаються на шляху до мети (*вольовий*); готовність до виконання посильних завдань або доручень дорослих, уміння самостійно знаходити собі роботу, отримуючи задоволення від того, що зайнята, що приносить користь, відчувати радість у посильній праці (*морально-етичний*). Також працелюбність передбачає наявність у дитини певної суми знань про працю дорослих, розуміння її значення в житті суспільства, кожної людини, бережне, шанобливе ставлення до неї, вміння радіти результатам праці (*пізнавальний і емоційний компоненти*).

Більш загальними показниками працелюбності у дітей дошкільного віку є: бажання виконувати доручення і мати постійні трудові обов’язки; виявлення бажання допомогти дорослим або іншим дітям; прагнення старанно, добросовісно працювати; відсутність страху щодо труднощів; ініціативність, турбота про гарний результат праці; прояв працелюбності у різних життєвих ситуаціях. Праця дошкільників тісно пов’язана з грою, адже ігрові ситуації дозволяють виконувати роботу з більшим інтересом, досягати кращих результатів. У той же час праця для дитини стає самостійною практичною діяльністю. Саме ці особливості праці дошкільника дозволяють говорити, що мотиви

поведінки і трудової діяльності, емоції й соціальні почуття тісно пов'язані між собою і впливають одне на одного.

Висновки. Особливе місце в історії педагогічної думки ХХ ст. належить напрямку трудового виховання – ознайомлення дітей із працею дорослих, який спрямований на формування знань дітей про світ професій дорослих, зміст і компоненти трудової діяльності,

моральні якості працівників різних професій, красу праці. На нинішньому етапі розвитку суспільства і дошкільної педагогіки взагалі трудове виховання виступає своєрідною об'єднувальною ланкою між визначеною метою виховання і реальними здобутками (досягненнями) дитини у соціальній сфері, оскільки через набуття знань і трудових умінь у дитини починають формуватися ціннісні орієнтації, які є основою формування базових моральних якостей, зокрема працьовитості, і закладають підвалини становлення майбутньої людини-трудівника.

Ознайомлення дітей із працею дорослих є важливою науково-практичною проблемою, що потребує негайного вирішення. Зазначимо, що на даному етапі розвитку суспільства важливо ознайомлювати дітей із робітничими професіями, потреба в яких зростає. Тому **перспективами** нашого дослідження стане уточнення змісту поняття “робітничі професії”, вивчення педагогічних умов, які найбільш сприятимуть засвоєнню необхідного змісту, узгодження загальної мети виховання з метою трудового виховання крізь призму ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з робітничими професіями.

Література

1. Артемова Л. В. Ознайомлення дітей з працею дорослих / Л. В. Артемова, Н. Ф. Кудикіна, І. А. Школьна. — Київ : Радянська школа, 1988. — 176 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі”/ Міністерство освіти і науки України, Академія пед. наук України ; наук. ред. та упор. О. Л. Кононко. — К. : Світич, 2008. — 430 с.
3. Беленька Г. Ким хочуть стати наші діти? / Ганна Беленька // Дошкільне виховання. — 2008. — № 5. — С. 5—6.
4. Беленька Г. В. Виховання елементів культури праці у дітей старшого дошкільного віку / Г. В. Беленька // Виховання дошкільника в праці / З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець та ін. — [2-ге вид.]. — К., 2002. — С. 44—59.
5. Виховання дошкільника в праці / З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець та ін. — [2-ге вид., стер.]. — К., 2002. — 112 с.
6. Демина І. С. Руководство предметно-практической деятельностью дошкольников / И. С. Демина // Воспитание детей дошкольного возраста / [под ред. Л. Н. Проколиенко]. — К. : Рад. шк., 1990. — 368 с. — С. 293—319.
7. Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / [упор. Л. Гураш, Т. Вороніна]. — К. : Вид. дім “Шкіл. світ”, 2006. — 120 с., [4].
8. Козлова С. А. Трудовое воспитание / С. А. Козлова, Т. А. Куликова // Дошкільна педагогіка. — М. : Академія, 2001. — С. 174—204.
9. Кривошея Н. Б. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з працею дорослих як засіб початкового економічного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”/ Н. Б. Кривошея. — К., 1997. — 24 с.
10. Машовець М. А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”/ М. А. Машовець. — К., 1994 — 26 с.
11. Мельничук М. І. Виховання дітей дошкільного віку в трудовій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”/ М. І. Мельничук. — К., 1995. — 27 с.

УДК 371.4+371.89

шкільне свято як ЗАСІБ виховання учнів у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX – початку XX ст. (к.ушинський, М.пирогов, с.русова, я.чепіга)

Олійник В.В.

У статті висвітлено погляди видатних педагогів, громадських діячів другої половини XIX – початку XX ст., зокрема К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, Я.Чепіги, щодо проблеми організації, змісту, значення для виховання й розвитку дитини шкільного свята.

Ключові слова: виховання, шкільне свято, дитяче свято, видатні педагоги, педагогічні погляди.

В статье отображены взгляды известных педагогов, общественных деятелей второй половины XIX – начала XX в. (К.Ушинского, Н.Пирогова, С.Русовой, Я.Чепиги) относительно проблемы организации, содержания, значения для воспитания и развития ребёнка школьного праздника.

Ключевые слова: воспитание, школьный праздник, детский праздник, выдающиеся педагоги, педагогические взгляды.

The article reveals the views of the prominent pedagogues and public figures of the latter half of the 19 th – beginning of 20 th century – K.Ushynskiy, M.Pirogov, S.Rusova, Y.Chepiha on the problem of organization, content, significance of school festive occasions for children's upbringing and development.

Key words: upbringing, school festive occasion, children festive occasion, prominent pedagogues, pedagogical views.

Українська держава приділяє значну увагу проблемам виховання підростаючого покоління.

Про це зазначено в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1994), Національній доктрині розвитку освіти України (2002), Програмі розвитку виховання в системі освіти України на 2003–2012 роки (2003), в законах України “Про освіту” (1991), “Про загальну середню освіту” (1999) тощо [2]. У документах наголошено на необхідності виховання підростаючих поколінь на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах, багатовіковій виховній спадщині, духовності. Наповнення цього процесу реальним змістом потребує окремого наукового дослідження історико-педагогічного досвіду минулого.

Проблеми виховання у вітчизняній педагогічній думці в досліджуваний період висвітлено в працях таких учених, як Н.Антонець, Л.Березівська, Є.Коваленко, І.Пінчук, О.Сухомлинська та ін. [1]. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема шкільного свята як засобу виховання учнів у творчій спадщині вітчизняних педагогів другої половини XIX – початку XX ст.

Мета статті – систематизувати погляди вітчизняних педагогів, громадських діячів другої половини XIX – початку XX ст., зокрема

К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, Я.Чепіги, щодо шкільного свята як засобу виховання учнів.

У досліджуваний період російське панування в Україні гальмувало розвиток української культури. Політика імперської влади була спрямована на заперечення самого факту існування українських культури, школи і мови. За таких суспільно-політичних умов освіта здійснювалася відповідно до російського законодавства і контролювалась урядом. Школа для української дитини була чужою і за змістом, і за методами навчання й виховання. Головною метою виховання в навчальних закладах була ідея виховання молоді в релігійно-монархічному дусі, тобто вірності царю і Вітчизні (Російській імперії) та поваги до сім'ї. Як зазначає О.Сухомлинська в праці “Цінності в історії розвитку школи в Україні”, школа у даний період висувала головними цінностями для молоді триаду: самодержавність, православ'я, народність, що виступали в єдності як ідеал служіння імперії і були взірцем, найвищою моральною цінністю [7, с. 3].

Видатні педагоги другої половини XIX – початку XX ст., зокрема М.Пирогов, К.Ушинський, С.Русова, Я.Чепіга, у своїх працях на противагу

офіційній доктрині відстоювали християнські, загальнолюдські й національні цінності, духовно-моральні ідеали, що лягли в основу їх творчого доробку. Саме вони активно порушували й обговорювали в широких колах громадськості актуальні питання виховання підростаючого покоління, пропонували шляхи вирішення найгостріших педагогічних проблем, розробляли наукову педагогічну теорію, зокрема засади проведення дитячих свят.

Як теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти, М.Пирогов стверджував, що вихованню належить відповідальна роль у житті суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, що від нього значною мірою залежить майбутнє людини. Одним із поширених засобів виховання, зокрема національного, на його переконання, було шкільне свято. Наприклад, про вплив літературно-музичних ранків, вечорів на виховання дітей М.Пирогов повідав у праці “О цели литературных бесед в гимназиях” (1861) [5, с. 79–83]. У статті “Быть и казаться” відомий діяч громадсько-педагогічної думки кінця XIX ст. наголошував на необхідності виховання дитини внутрішньо зібраної, чесної і правдивої, вільної від зовнішньо показного, несправжнього, звертав увагу на організацію дитячих вистав. Він зазначав: “І вдома, і в навчальних закладах можна і навіть потрібно дозволяти дітям, від 12 до 14 років, вивчати обрані ролі з різних п’єс, що сприятиме удосконаленню мовлення і чіткості висловлювання думок” [4, с. 81].

Водночас у цій же статті М.Пирогов осуджує дитячі театри, дитячі бали. Він підкреслював: “Вилучаючи безперестанно дитину з її власного духовного буття, переносючи її дедалі частіше в нашу сферу, примушуючи її і дивитися і розуміти по-нашому, ми, нарешті, досягаємо одного – вона починає нам здаватися не тим, чим вона є” [4, с. 82].

Разом із тим він давав пораду матерям, аби ті “йшли самі за куліси дитячого життя і спостерігали звідти за першою промовою, першими рухами своєї дитини” [4, с. 83]. У статті автор висував ідеал “виховання щирості в душі дитини”, аби вона, “розвиваючись і поповнюючись, не роздвоювалася і не втрачала своєї щирості” [4, с. 87].

Хоча в працях ученого проблема шкільного свята розглядалася в контексті розвитку загальноімперської системи освіти, він завжди відстоював природне право кожного народу мати свою національну школу і національну систему виховання [4, с. 90].

В основі педагогічної системи видатного вітчизняного дидактика і педагога-методиста К.Ушинського лежить ідея народності виховання, тобто виховання в школярів патріотизму та громадянських якостей. Педагог уважав головним завданням школи виховання в учнів високих почуттів любові й відданості народові. Великого значення в зв’язку з цим він надавав вивченню вітчизняної історії, рідної мови, літератури, особливо фольклору. Дитячим святам надавав особливого значення: “Нехай кожний, – писав

К.Ушинський, – пригадає своє дитинство, і він побачить, що *свято* для дитини зовсім не те, що для нас, що це справжня подія в річному дитячому житті і що дитина лічить свої дні від свята до свята, як ми лічимо свої роки від однієї важливої події нашого життя до іншої. Церква із своїми урочистими обрядами, природа із своїми річними змінами і сім’я із своїми святковими звичаями, розвагами й турботами – ось три елементи, які осяють у моїй пам’яті кожне свято мого дитинства. І яке тьмяне й сіре було б це дитинство, коли б з нього викинути свята! Для дитини світле свято Пасха і весна, Різдво і зима, Спас і стиглі плоди, Трійця і зелені берізки зливаються в одне могутнє враження, свіже й повне життя” [8, с. 320–321].

У руслі досліджуваної проблеми заслуговують на увагу педагогічні погляди видатного діяча національно-визвольного руху С.Русової, яка основою змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах та школах вважала дитячі свята. У праці “Позашкільна освіта” (1912) вона зауважувала: “Якщо додати до цього наукового змісту позашкільної освіти ще розвиток мистецьких змагань – співи, театр, малювання, *шкільні свята*, – то і побачимо, що вона справді виховує гармонійно розвинутих і серцем і розумом людей, дає змогу розвинути усі свої духовні творчі сили” [6]. У праці “Національна школа” (1913) С.Русова наголошувала на важливому виховному значенні проведення дитячого свята, постановки вертепу на Різдвяні свята [6, арк. 80].

У рукописі “Оповідання для малих дітей” (1913) С.Русова підкреслювала, що велике значення для національного виховання і дітей і дорослих мають народні й *дитячі свята*. Педагог звертала увагу на недостатнє вивчення проблеми шкільного свята у той період і одночасно наголошувала на необхідності звернутися до практики проведення таких свят, зокрема релігійних, історичних, етнографічних, у японців. С.Русова стверджувала, що саме в українській народній космології і термінології свят є багато торжеств, які пов’язані з шануванням сил природи, пір року. Наприклад, звичай колядування – на різдвяні свята, русальні дні проводяться весною, влаштування влітку свята Івана Купала та ін. Але, на жаль, у цей період національні утиски з боку російського уряду значно відбилися на розвитку таких свят. Адже подібні дитячі свята українського колориту заборонялися і переслідувалися урядом, тому що саме в них, як зазначала С.Русова, “приховано багато архаїчно патріотичної краси”. Вона наголошувала, на необхідності записувати вищезазначені народні свята в шкільні календарі і святкувати їх. Приводів для дитячих свят, на її думку, було дуже багато. Наприклад, кожна пора року може мати своє свято – весняне (в квітні, коли усі сади білим цвітом красуються, коли на луках скрізь розквітають пахучі фіалки, можна влаштувати свято квітів), влітку – свято жнив, восени – свято овочів, свято Різдва – взимку. Діти мають самі влаштувати ці свята, добирати разом із керівниками матеріал для пісень, декламації, самі прикрашати класи, запрошувати на урочистості приятелів, упорядковувати

товариський чай-сніданок. Просвітниця зауважувала, що саме така організація свята викликає велику активність із боку дітей, об'єднує їх почуттям спільної мети. Свята в школах можуть мати історичний привід, загально-історичний і місцевий – день відкриття “Просвіти”, школи, день проголошення України незалежною державою, Шевченківські дні, дні народження видатних поетів і діячів. На таких святах, зазвичай, заслуговуються доповіді про культурне і політичне значення тієї чи іншої історичної події, про діяльність поета чи діяча. Також має практикуватися впорядкування шкільного хору, деколи – похід із національними емблемами і театральна вистава. В організації дитячих свят мають брати участь школа, просвіти, театральні гуртки, хор та інші організації, але усі вони повинні прагнути виконувати одне завдання: якнайкраще з національного, педагогічного, естетичного боку влаштувати свято. Красиво, цікаво підготовлено таке свято робить приємне враження [6, с. 84–85].

Видатний український педагог, громадський діяч Я.Чепіга у своїх дослідженнях також приділяв увагу проблемі виховання дітей та молоді, формуванню національної свідомості дитини. Серед поширених засобів виховання підростаючого покоління він окремо виділяв *шкільні свята*. Педагог зазначав, що кожне проведене шкільне свято, перш за все, є святом учнів. Діти самі повинні скласти програму, добирати та проаналізувати матеріал відповідно до тематики свята. Саме такий процес, здійснений ними, додає учням душевної радості, творчого запалу, і тоді свято є їхньою гордістю, частиною їхньої душі, їхньої праці й творчості [9, с. 237–238]. У своїй статті “Коза-Дерева” М.Лисенка в школі” (1913) педагог писав, що кожного року йому доводилося впорядковувати декілька шкільних свят. “Турботна це річ, але яка велика нагорода випадає упорядникові, коли заблищать сотні дитячих очей цікавістю і захопленням, коли вдячна дитина стиха, ніби соромлячись, промовить: “Дякую Вам!” [3, с. 39]. Далі він наголошував: “Для самої дитини шкільне свято є світлим промінням в нудній шкільній праці” [3, с. 39]. У статті він розповідав про те, як діти грали виставу М.Лисенка “Коза-Дерева”: “Діти грали так, як можуть це робити тільки вони, зі всією дитячою щирістю, відверті, не виставляючи ні

себе, ні голосу, ні гри. Кожен робив важливу відповідальну справу, якій цілком віддавався” [3, с. 41]. На дитяче свято прийшли поважні особи міста, батьки, сусіди, родичі, товариші і знайомі. Як зазначено в статті, вистава дуже усім сподобалася. Сам педагог так говорив про казку-оперу: “Скільки тут живого, народного, близького душі дитини” [3, с. 41].

Я.Чепіга рекомендував влаштовувати у школі свята природи, в яких головну участь в організації повинні брати природничі гуртки [10, с. 30]. Педагог звертав увагу на те, що потрібно залучати дітей до прикрашання й оздоблювання школи перед такими святами. Далі він зауважував, що кожне шкільне свято мусить бути святом дітей, їхнім витвором, результатом їхніх зусиль, їхньої творчості. Кожне свято потрібно обмірковувати вчителю спільно з учнями, розглянути всі дрібниці і дати кожному доручення. Свято викличе багато дитячої вигадливості, й результати дадуть почуття привабливості від такого вигляду школи [10, с. 38–39]. Я.Чепіга стверджував, що шкільні свята варто поєднувати з важливими моментами в житті школи, – не з релігійними святами, як це було в старій школі, а з святами громадського й політичного життя [10, с. 43].

Таким чином, в основі педагогічних поглядів видатних педагогів другої половини XIX – початку XX ст. та освітніх діячів, зокрема К.Ушинського, М.Пирогова, С.Русової, Я.Чепіги, лежить ідея використання шкільного свята як дієвого засобу виховання підростаючого покоління. Зокрема, М.Пирогов у своїх педагогічних працях звертав увагу на організацію та виховний вплив на дітей літературно-музичних ранків, вечорів, вистав. К.Ушинський наголошував на виховному значенні свят для дитини, зокрема релігійних, природничих, сімейних. С.Русова приділяла значну увагу організації дитячих свят на національних, загальнолюдських засадах. Я.Чепіга, окрім зазначених аспектів, надавав великого значення саме ролі учителів, батьків, громадськості в організації дитячого свята.

Ці педагоги доводили, що добре організовані змістовні свята на національних, демократичних, гуманістичних, релігійних засадах сприяють вихованню творчої, правдивої, духовно багатой, гармонійно розвинутої дитини, майбутнього громадянина держави.

На нашу думку, педагогічні ідеї, висунуті видатними вітчизняними педагогами щодо організації та проведення шкільних свят, актуалізуються і нині в навчально-виховному процесі української школи. Подальшої уваги потребує вивчення проблеми шкільного свята як соціально-естетичного феномена.

Література

1. Антоненко Н. Б. Русова Софія Федорівна (1856–1940) : педагог, громад. діячка, просвітителька // Українська педагогіка в персоналіях : [навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської]. : у 2 кн. — К. : Либідь, 2005. — Кн. 2. — С. 136—145; Березівська Л. Д. Ушинський Костянтин Дмитрович / Л. Д. Березівська // Українська педагогіка в персоналіях : [навч. посіб.] : у 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — К. : Либідь, 2005. — Кн. 1 — С. 284—292; Березівська Л. Д. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : [навч. посіб. / упор., наук. ред. Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України]. — Харків : ОВС, 2006. — 328 с.; Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. — Ніжин : НДПІ, 1998. — 214 с.; Сухомлинська О. В. Русова в контексті розвитку педагогічної думки / О. В. Сухомлинська // Початкова

школа. — 1996. — № 9. — С. 54.

2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.; Національна доктрина розвитку освіти України // В. І. Журавський. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К. : Ін Юре, 2003; Програма розвитку виховання в системі України на 2003–2012 роки // Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи : [матер. Всеукр. наук.-прак. конф. (15–17 травня)]. — Херсон, 2003. — 125 с.; Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. — Х. : Основа, 2004. — Ч. 1 : Доктрина, закони, концепції. — 144 с. / Закон України "Про освіту" / постанова Верховної Ради № 1144 – XII від 04.06.1991. — С. 25–58. Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. — Х. : Основа, 2004. — Ч. 1 : Доктрина, закони, концепції. — 144 с. / Закон України "Про загальну середню освіту" / Указ Президента № 651–XIV від 13.05.1999. — С. 59–86.

3. З-вич Я. "Коза-Дереза" М.В.Лисенка в школі / Я. З-вич // Світло. — 1913. — № 7. — С. 39–43.

4. Пирогов Н. И. Быть и казаться / Н. И. Пирогов // Н. И. Пирогов. Сочинения [Сочинения. Педагогические и публицистические статьи]. — 1910.

Т. 1. — 1910. — 962 с.

5. Пирогов Н. И. О цели литературных бесед в гимназиях / Н. И. Пирогов // Собрание литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858–1861). — К., 1861. — 252 с.

6. ЦДАВО України, ф. 3889, оп. 1, спр. 9. Русова С. Ф. Національна школа, 85 арк.

7. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О. В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : [наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. — К., 1997. — С. 3–8.

8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 6 т. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1949.

Т. 6 : Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. — 1949. — 446 с.

9. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : [навч. пос. / упор., наук. ред. Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. — Харків : ОВС, 2006. — С. 237–238.

10. Чепіга Я. Соціальне виховання як елемент трудової школи. Форми соціального виховання.

УДК 371.(09)(477)

Вплив педагогічних ідей Дж.Дьюї на українську педагогіку у 20-і роки ХХ ст.

Коваленко В.О.

У статті автор на основі аналізу праць вітчизняних учених, педагогічної преси, стверджує, що у 20-і роки ХХ ст. українські педагоги, реформуючи дореволюційну систему освіти, орієнтувалися, в основному, на прогресивні ідеї представників реформаторської педагогіки Європи й Америки, серед яких найвизначальніший вплив мав американський філософ і педагог Дж.Дьюї.

Ключові слова: Дж.Дьюї, українська педагогіка, 20-і роки ХХ ст., реформування системи освіти, еволюція педагогічної теорії.

В статье автор, основываясь на анализе работ отечественных учёных, педагогической прессы, утверждает, что в 20-е годы ХХ в. украинские педагоги, реформируя дореволюционную систему образования, ориентировались, в основном, на прогрессивные идеи представителей реформаторской педагогики Европы и Америки, среди которых наибольшее влияние имел американский философ и педагог Дж.Дьюи.

Ключевые слова: Дж.Дьюи, украинская педагогика, 20-е годы ХХ в., реформирование системы образования, эволюция педагогической теории.

On the basis of the analysis of home scientists' works and pedagogical publications the author affirms that in the 20th years of the 20th century Ukrainian pedagogues, while transforming the pre-revolutionary system of education, oriented themselves mostly on progressive ideas of the representatives of the reformative pedagogy of Europe and the USA, among whom American philosopher and pedagogue John Dewey was most influential.

Key words: John Dewey, Ukrainian pedagogy, 20th yeas of the 20th century,

reformation of the system of education, evolution of pedagogical theory.

Характерною особливістю суспільного розвитку в Україні на початку ХХ ст. була велика зацікавленість демократичної громадськості соціально-педагогічними проблемами, в першу чергу, гуманізацією та демократизацією освіти, вирішення яких, за одностайною думкою всіх прогресивних сил українського суспільства, можливе лише на шляху розбудови національної школи. Саме національна ідея як стрижнева об'єднувала в цей період українську інтелігенцію. Пробудження національної самосвідомості проявлялося, перш за все, у справах відродження національної культури, зокрема мови і національної системи виховання. Незважаючи на жорстку русифікаторську політику царату, його намагання мати на всій території Російської імперії підпорядковану самодержавній політиці систему виховання молоді, прогресивні діячі української культури (М.Грушевський,

С.Русова, І.Огієнко, Б.Грінченко, Я.Чепіга та ін.) піддавали різкій критиці схоластичну антидемократичну дореволюційну школу і ще на початку століття виявляли активний інтерес до вивчення прогресивного вітчизняного і світового досвіду і ставили питання про реформування в Україні системи народної освіти. Простежувалася тенденція до зміни педагогічних парадигм: "школу навчання" пропонувалося замінити "трудовою школою" у різних варіаціях; розвивалися теорія і практика вільного виховання, виникали нові типи шкіл, які впроваджували нові педагогічні технології, підвалинами яких були: визнання вищості засобів пізнавальної діяльності над власне змістовим матеріалом; переважання активних дослідницьких методів навчання над репродуктивними; самоконтролю над контролем з боку педагога; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховній діяльності між учителями і учнями (П.Блонський, К.Вентцель, О.Зеленко, Н.Крупська, А.Калашніков, П.Каптерев, С.Шацький). Важливо, що Н.Крупська, яка

відіграла особливу роль у формуванні освітньої і науково-педагогічної політики в 20-і роки, ще в 1915 р. у роботі “Народна освіта і демократія” серед всіх зарубіжних педагогів особливу роль відводить Дж.Дьюї. Зокрема, вона повністю поділяла його вимогу визнати головним педагогічним завданням розвиток індивідуальності дитини [6, с. 343]. П.Блонський у ряді оригінальних публікацій 1915–1916 років розвиває тезу Дж.Дьюї, що школа – організація не лише навчання, а й усього життя дитини.

Навіть побіжний аналіз робіт визначних педагогів того періоду свідчить про те, що вивчення зарубіжного досвіду вони пов’язували з пошуком таких нових ідей і педагогічних технологій, які можна було б пристосувати до творення нової школи, відводячи чільне місце у творенні новітньої педагогічної концепції американському філософу і педагогу Дж.Дьюї.

Короткочасна державна незалежність України (1917–1920) залишила вагомий слід у розвитку української педагогічної науки. Саме в цей період бурхлива соціальна творчість призвела до створення своєрідної, базованої на врахуванні потреб українського суспільства системи народної освіти, велись інтенсивні наукові пошуки інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу з орієнтацією на принципи педоцентризму і вільного виховання. Видавалося багато навчальної літератури і методичних посібників українською мовою, з’являлися численні педагогічні часописи, найзначнішим серед яких був орган Всеукраїнської учительської спілки “Вільна українська школа”, на сторінках якого публікувалися відомі вчені й організатори української національної системи освіти О.Музиченко, С.Черкасенко, С.Русова, Я.Чепіга, О.Дорошкевич, О.Астряб та інші, котрі широко інформували учительську громадськість України про процес творення системи національної освіти в Україні, ознайомлювали з теоретичними працями вітчизняних учених, подавали критичний огляд доробку їх зарубіжних колег.

Радянська влада з самого початку свого становлення відразу ж зайняла діаметрально протилежну дореволюційній позицію в питаннях теорії і практики виховання молоді. Керівники країни були гостро зацікавлені у здійсненні партійно-класового виховання підростаючого покоління, і тому всі теоретичні і практичні питання освіти розглядалися крізь призму партійно-класового підходу до соціальних явищ. Саме тому радянська влада рішуче і відкрито взяла в свої руки все управління життям освітніх установ. Проте науково обґрунтованої педагогічної теорії побудови принципово нової системи не було, часто педагогічні працівники всіх рівнів керувалися особистими міркуваннями окремих відомчих керівників. Це викликало великі труднощі і певну розгубленість на початку 20-х років. І це не дивно, бо керувати освітою, не маючи чітко визначеної і розробленої у всіх дрібницях теорії не можна, тому часто розробка радянської теорії освіти була черговою ударною кампанією, революційними гаслами і риторикою, в той час як ці питання є справою тривалою і відповідальною,

вимагають опори на наукові теорії.

Саме в зв’язку з відсутністю такого обґрунтування керівниками Наркомосу в 20-х роках неодноразово висловлювалася думка про те, що молода радянська держава не одержала в спадок від буржуазних класів старої Росії ніякого досить вагомого науково-педагогічного досвіду і науково-педагогічної техніки і що вона не має зараз достатньо кадрів науковців і освічених діячів, які здатні були б у загальну стихійно-революційну педагогічну творчість вносити елементи наукової організованості і точності [3]. Такі заяви ґрунтувалися на прагненні до повного відмежування управлінського апарату освітою радянської України від науково-педагогічних пошуків шляхів реформування школи дореволюційними, в тому числі й українськими педагогами. Педагогічна наука і практика до 1917 р. відкидалися як несумісні з комуністичними установками нової влади, а творчі пошуки періоду Української Народної Республіки просто замовчувалися або трактувалися як буржуазно-націоналістичні.

Сьогодні ж об’єктивно слід говорити тільки про наступність, про еволюцію педагогічної теорії. До того ж у пореволюційні роки справами освіти займалися ті ж самі люди, які сформувалися як педагоги до 1917 р. і вже мали певний досвід у цій галузі. Революція ж відкрила для них широкі можливості для педагогічної творчості. Перед педагогічною наукою і шкільною практикою після революції постали складні завдання розбудови принципово нової системи освіти, а саме такою уявлялася вона, перш за все, урядовцями. Тому цілком закономірним було прагнення молододі держави використати все найцінніше в цій галузі з світового досвіду.

Заклик до активного вивчення зарубіжного досвіду особливо яскраво прозвучав у доповіді наркома освіти України Г.Гринька “Наш шлях на Захід” [3], у якій він звертає увагу на те, що педагогічні традиції минулого ще непомірно сильніші, ніж нове революційне керівництво, що Україна майже не має ніяких традицій наукової педагогіки, майже не має кадрів педагогів, які б стояли на рівні сучасних науково-педагогічних знань, ні достатніх технічних пристосувань.

Г.Гринько дає негативну оцінку перших років шкільного будівництва, яке мало дуже багато вульгарного практицизму. “Освітня система, освітня діяльність країни, – говорив він, – складається не лише з технічної обстановки (хоч вона і має величезне значення), вона визначається також і тим станом розуму і волі, загального настрою діячів освіти, які характерні для даного історичного моменту. Педагогічна теорія в широкому розумінні цього слова, не як зібрання традиційно закріплених поглядів, не як система узаконених догм, а як жива сума питань, проблем і задач, над якими творчо працюють діячі освіти, – ось тонкий, але правильний вимірник того, чи йде лінія освітньої діяльності в даному суспільстві вгору, чи наявні застій і регрес. Так, без сумніву, історично досягнутий рівень культурного розвитку середньоевропейських країн непомірно вищий, ніж той, на якому ми

почали свою радянську історію і, зокрема, справу освіти, шкільну справу в широкому смислі слова, педагогічна техніка, педагогічна культура і культурність у них непомірно більш висока” [3, с. 6–7].

Г.Гринько звертає увагу на те, що Європа має багатющий науково-педагогічний досвід, відзначається багатими традиціями наукової розробки психології, психофізіології, психотехніки і т.п., що Європа має наукові кадри діячів освіти, які вже відійшли від старої педагогічної теорії і практики. Він висловлює думку про необхідність творчого використання науково-педагогічного доробку зарубіжних учених, залучення їх до теоретичного обґрунтування величезної стихійно-революційної творчості українського вчительства. Разом із тим Г.Гринько відзначає, що європейські країни в цілому в даний час переживають соціально-педагогічну кризу. “І лише тільки в Сполучених Штатах Північної Америки нібито ці проблеми виховання і освіти знаходяться в дещо іншому стані і йдуть ще по висхідній, а не низхідній лінії буржуазного розвитку”. Тому і мова про співробітництво з країнами Західної Європи “ведеться лише тією мірою і до того часу, поки не буде можливості активно зв’язатися з Америкою, де, без сумніву, наші інтереси і запити можуть одержати значно серйозніше задоволення” [3, с. 18].

На потребу вивчення організаційного і технологічного педагогічного досвіду найрозвиненіших країн світу, зокрема США, вказував і відомий український учений-педагог Й.Зільберфарб [5]. Відзначаючи ідеологічні розходження у визначенні мети і завдань виховання, він виділяє наукову орієнтацію як основну рису американської освіти, що зближує наші освітні системи. Загальною гносеологічною основою американської освітньої теорії, як вважає Й.Зільберфарб, є прагматична філософія. Найвидатнішим представником її, а водночас і найвидатнішим ідеологом виховання в Америці є Дж.Дьюї. Саме його педагогічні ідеї, зазначає Й.Зільберфарб, мали найбільший вплив на розвиток освіти США в першій половині ХХ ст. Й.Зільберфарб звертає увагу на те, що українські педагоги могли б з певними корективами відповідно до власних завдань багато чого запозичити з американської освітньої системи.

Думка про творче використання педагогічних надбань інших країн є наскрізною в досліджуваній період. На сторінках численних педагогічних журналів, особливо “Шлях освіти” і “Радянська освіта”, точилися дискусії, велася відкрита полеміка із зарубіжними вченими, публікувались їх статті, огляди і рецензії зарубіжних педагогічних видань. Особливо прихильно ставились українські педагоги до теорії соціального виховання Дж.Дьюї в її найширшому розумінні. Вона значною мірою збігалася з основними положеннями системи соціального виховання, розробленої і впровадженої в Україні.

Звертаючись до іноземного досвіду, українські вчені, перш за все, шукали технологічні підходи до розв’язання тих основних завдань, які вирішувала освітня система України. Красномовно про

це говорить Й.Зільберфарб: “Нашу роботу ми будемо на досвіді. Ми нічого не приймаємо на віру. Ми хочемо все будувати на дослідженні, на експериментах в освітній галузі. Ми досліджуємо, перевіряємо, експериментуємо. Характерною відміною нашого освітнього будівництва є експерименталізм. І подібний експерименталізм, хоч і не так поширений, як у нас, ми бачимо в Америці в надто виразних формах. І це зближує нас з передовими освітниками і виховознавцями Америки. З окремих досягнень американського виховознавства, що ми їх деякою мірою перейняли, а ще більше можемо використовувати надалі, слід відзначити такі: загальні теорії освіти (в першу чергу – Дьюї)” [5, с. 81].

Звернення до американської педагогіки, зокрема до педагогічних ідей Дж.Дьюї, ми бачимо і в працях відомого українського педагога, активного виразника педагогічної думки України 20-х років Г.Ващенко. В роботі “Загальні методи навчання” він пише: “Америка за останні півстоліття дала плеяду педагогів, що енергійно боролися і борються проти старої авторитарної школи і розвивають ідеї самостійності та ініціативності учнів у виховному процесі. Таким є, в першу чергу, Дьюї, ворог виключно словесного, відірваного від життя навчання, ворог системи готових знань і пропагандист такого виховання, що розвиває творчі здібності вихованців” [2, с. 400]. Педагогіку майбутнього, яка уявлялася Г.Ващенко як синтез того кращого, що є в теорії вільного виховання і в авторитарній педагогіці, він пов’язував з розвитком передусім педагогічних ідей тих педагогів, “хто більшою або меншою мірою стояв на засадах теорії вільного виховання”. Серед них він значну роль відводив Дж.Дьюї. Разом із тим Г.Ващенко критично ставився до філософії прагматизму як основи педагогіки Дж.Дьюї. Філософію прагматизму він називав філософією компромісу, вважаючи, що на ній значною мірою лежить вина за моральне зниження людини і за соціальні несправедливості в капіталістичних країнах. Педагогіка майбутнього, на його думку, повинна розвиватися на засадах такої філософії, що “визнає абсолютні вартості, такі як Добро, Краса, Істина, Свобода” [2, с. 407].

Першу систематизовану спробу критичного аналізу педагогічної теорії Дж.Дьюї зробив І.Бровер. У статті “Педагогіка Дьюї та наші педагогічні шукання” він пише: “З усіх чужоземних педагогів перше місце щодо впливу на теоретиків нашої нової школи займає, безумовно, Джон Дьюї. Його педагогічна система так близько підійшла до розв’язання питань, які висунуло наше освітнє будівництво, що іноді стає незрозумілим, як вона могла вирости на ґрунті не тільки зовсім іншому, але тенденціями й прямо протилежними” [1, с. 8]. Він зазначає, що філософсько-педагогічна концепція Дж.Дьюї знаходила таку велику підтримку серед українських педагогів 20-х років, перш за все, тому, що вона мала багато спільного з матеріалізмом, який був філософською основою радянської педагогіки. Особливо це стосується теорії пізнання – гносеології (положення про активність пізнання, його зв’язок з людськими

потребами і працею, відносність та змінність, практика як критерій істинності теорії тощо).

Важливим було і те, що серед радянських учених-філософів того часу не було єдиної інтерпретації марксистської філософської науки, особливо в її застосуванні до педагогіки. Розходження в основному стосувалися соціальної філософії, хоч і тут було багато точок зіткнення. І.Бровер погоджується з тезою Дж.Дьюї, що основою громадського життя є загальна праця, що основною ознакою сучасного суспільства є інтелектуалізація праці, поєднання науки і промислового виробництва.

Заперечення викликав лише позакласовий підхід Дж.Дьюї до аналізу соціальних явищ, переоцінка ним ролі освіти і виховання в розвитку безкласового суспільства, його думка про те, що панування одного класу над іншим, суспільне розшарування є нормальним явищем, що в сучасному суспільстві воно деформоване відсутністю можливостей у робітників за сучасних умов праці одержати всебічний духовний розвиток. Якщо ж усунути цю суперечність, вважав Дж.Дьюї, то практично будуть зняті і соціальні конфлікти. Підтримувалась українським педагогом і думка Дж.Дьюї про те, що для демократичного суспільства дуже важливим є тісний зв'язок навчально-виховного процесу школи з громадським життям, бо, окрім безпосереднього впливу школи, все громадське життя має виховне значення. Школа ж є занадто недосконалим засобом виховання, особливо якщо її функції зводяться до передачі досвіду попередніх поколінь, і часто-густо цей досвід мало що дає для сучасності, особливо в період науково-технічної революції.

Думка Дж.Дьюї про першочергове виховне значення безпосередньої участі дитини в житті суспільства знайшла широку підтримку українських педагогів, яких захопила ідея творення трудової школи, тісно пов'язаної з життям і виробництвом. І.Бровер зазначає, що основною причиною, через яку сучасна школа не може зорганізуватися в соціальній союз, є те, що в ній відсутній елемент спільної виробничої діяльності. Введення в шкільну програму шкільної праці не розв'язує цього завдання, їй надається надто вузьке значення, звертається увага лише на те, що ці заняття викликають у дітей інтерес і дають деякі корисні навички для наступного життя. Позиція Дж.Дьюї щодо введення ручної праці до шкільної програми, говорить І.Бровер, ширша, він дивився на працю дітей як на методи життя і навчання, а не як на окремий предмет навчання. Введення активної праці в школу дасть можливість перетворити школу на "громаду в мініатюрі, на суспільство в зародку", на центр, "де утворюються знання та чиниться історія".

Безсумнівними, на думку І.Бровера, є і шляхи, які пропонує Дж.Дьюї, щоб повернути школу до справжнього життя: з одного боку, через відновлення тісної взаємодії з сім'єю як первісним осередком суспільства, з іншого боку – через відновлення живих взаємин із природою (сад, город, догляд за тваринами тощо). Зразки трудового життя школа повинна брати з

навколишнього соціального оточення і привчити до праці своїх вихованців відповідно до ідеалів виховання. Організація праці в школі повинна не зводитися до вузького професіоналізму, а спрямовуватися на розвиток активного інтересу до обраного заняття, давати розуміння його наукового і громадського значення, вчити орієнтуватися у розвитку місцевих галузей виробництва, що в результаті і забезпечить політехнічну підготовку учнів.

І.Бровер у своїй статті показує, що система соціального виховання (котре в розумінні Дж.Дьюї рівнозначне громадському вихованню, входженню дитини в соціальну структуру суспільства) тісно пов'язана з індивідуальним вихованням. Радянська система соціального виховання основною одиницею педагогічного впливу розглядала колектив, групу, а Дж.Дьюї вважав, що соціальне перетворення здійсниться через удосконалення окремих членів суспільства, що громадська спілка, заснована на повній принциповій рівності всіх її членів, може мислитися лише як єдиний колективний організм, якому кожний окремий член служить в міру своїх сил і здібностей і від якого одержує все йому потрібне.

Дж.Дьюї мислить майбутнє як "істинно-демократичне" суспільство, як просту суму індивідів, права яких визначаються їхніми індивідуальними особливостями: талантами, знаннями. Принципова рівність їх цілком забезпечується, на його думку, рівністю можливостей розвитку. Школа, що дає всім ці однакові можливості, цим самим сприятиме встановленню соціальної рівності.

Це суттєва відмінність у трактуванні сутності проблеми "колектив і особистість" Дж.Дьюї і українськими педагогами, хоч і серед останніх не було єдності в поглядах на цю проблему.

І.Бровер цілком поділяє практичні підходи Дж.Дьюї до реалізації соціального виховання: організація шкільного виробничого колективу, що працює за принципами самообслуговування і самоврядування. Саме такий варіант соціального виховання вважався українськими педагогами найбільш перспективним. Автор згаданої вище статті звертає увагу і на той важливий факт, що Дж.Дьюї не робить формальної різниці між вихованням і освітою, вважаючи, що будь-яке знання керує нашою поведінкою. Тому будь-яке виховання передбачає передачу знань, а знання, які не здатні вказати нам, як у тому чи іншому разі поводитись, є не знаннями, а констатуванням фактів. Теза Дж.Дьюї про практичну спрямованість освіти, тісний зв'язок знань, що одержують учні в школі, з життям знаходила широку підтримку серед української педагогічної громадськості.

І.Бровер також відзначає, що Дж.Дьюї стояв на ґрунті експериментальної педагогіки, піклувався про нормальне, природне зростання дитини, яке неможливо забезпечити без знання законів психічного і фізичного розвитку. Опора на закони розвитку дитини вимагає наукового підходу до визначення змісту, організаційних форм і методів навчання. Ідеї Дж.Дьюї про зв'язок теорії з практикою, про цілісне взаємопов'язане сприймання світу, обумовлене цілісністю навколишнього

світу, значною мірою поділяли прихильники комплексного навчання. В навчальному процесі центральною особою є учень, його досвід є основою для визначення матеріалу навчання, дитина повинна сама знаходити засоби задовольняти свої потреби і самостійно вирішувати питання та долати перешкоди, що виникають у неї в процесі праці.

Найбільшій критиці в пізніші періоди була піддана саме ця думка Дж.Дьюї. Проте, як зазначалося нами вище, це звинувачення Дж.Дьюї не відповідає дійсності. І.Бровер розтлумачує позицію американського педагога, виділяє те позитивне, що, на його думку, заслуговує на увагу і може бути творчо використане в шкільній практиці України. Він підкреслює, що Дж.Дьюї дійсно в організації навчального процесу відштовхувався від досвіду дитини, але як від вихідного пункту, а далі вже педагог своєю педагогічною майстерністю повинен був вести дитину, спрямовувати її інтелектуальний розвиток, при цьому передусім урахувати кожного разу справжні інтереси, стан інтелектуального напруження дитини, збагачувати її досвід як основу для подальшого зростання.

Позитивно сприймалась і рекомендація Дж.Дьюї щодо організації навчального процесу у школі як рекапітуляції людської цивілізації, його думка про те, що найкращим засобом засвоєння суспільного досвіду є метод перевірки. Переживаючи історію розвитку людства в своєму індивідуальному досвіді, дитина найкраще оволодіє знаннями праці і знаннями, що їх було здобуто попередніми поколіннями.

Дискусійною в українській педагогіці в 20-і роки була і роль підручника у навчанні, зокрема, поширеною була думка, що підручник стримує розвиток самостійного, творчого мислення, висувалися пропозиції відмовитися від шкільних підручників тощо [10; 12; 14]. Ставлення до цієї проблеми Дж.Дьюї мало найбільшу підтримку. Так, І.Бровер говорить, що книга, згідно з позицією Дж.Дьюї, зовсім не усувається зі школи: вона повинна допомагати логічно систематизувати досвід минулого, виступати засобом для значного збереження власних зусиль і робити роботу учня пліднішою. Проте І.Бровер зауважує, що методика Дж.Дьюї, досить ясна і певна у своїх принципах, недостатньо оформлена в конкретну методичну систему [1].

Практичним вираженням педагогічних ідей Дж.Дьюї українські педагоги вважали дальтон-план, розроблений американською вчителькою Елен Паркхерст і описаний дочкою і співробітницею Дж.Дьюї в його педагогічних шуканнях Евеліною Дьюї в книзі "Дальтонський лабораторний план" [4].

Українські вчені, надаючи серед інших педагогів того часу пріоритет Дж.Дьюї, розуміли, що його педагогічні ідеї не стояли і не стоять ізольовано від інших педагогічних течій у сучасній йому педагогіці. Так чи інакше ті ж самі проблеми порушували і всі видатні європейські педагоги: Е.Кей (проблеми формування сильної вільної особистості), П.Наторп (соціальна педагогіка),

В.Лай (поєднання принципів індивідуальної та соціальної педагогіки), Г.Кершенштейнер (трудова школа) та інші. Незважаючи на різнобічність підходів до розвитку педагогічної практики, всіх прогресивних педагогів того періоду об'єднувало негативне ставлення до існуючої шкільної практики і прагнення реформувати всю справу виховання; необхідність шкільних реформ виводилася з визнання недосконалості сучасних суспільств і нагальної потреби їх реорганізувати; в справі цієї соціальної реформи вихованню і школі приписувалася основна навіть виключна роль; передумовою будь-якої реформи виховання одностайно вважалася необхідність зміни парадигми виховання: заміна пасивного виховання активним. Проте, на думку українських педагогів (І.Бровера, Я.Мамонтова та ін.), порівняно з усіма цими педагогами Дж.Дьюї значно повніше розв'язав ті ж питання, давши взагалі найвичерпнішу педагогічну програму. Він виразно показав, що гуманітарна схоластична школа задовольняла потреби Середньовіччя, а сучасний стан розвитку суспільства вимагає технічної освіти та піднесення культурного рівня робітничих мас. Як і всі названі педагоги, він намагався пов'язати свої педагогічні ідеї з ідеалами майбутнього громадського устрою, а також, особливо на початку ХХ ст., утверджував думку про можливість реорганізації суспільного ладу через школу і виховання як основний шлях реформування суспільного життя. Об'єктивно він дав найпоширенішу теорію прогресивної педагогіки.

Орієнтована на поступ техніки і виробничих сил, з одного боку, і на науково-експериментальну психологію дитинства – з іншого, педагогіка Дж.Дьюї була, відзначає І.Бровер, безумовно, прогресивною, була кроком уперед. Здійснивши порівняльний аналіз поглядів Дж.Дьюї та інших представників реформаторської педагогіки початку ХХ ст., він зазначає, що питання програми і методики навчання розв'язуються названими педагогами залежно від основних принципів тих педагогічних систем, які вони репрезентують. Чим менший зв'язок із реальним життям і чим більший ухил до індивідуального виховання, тим більше програма зберігає предметний характер (Е.Кей), не втрачаючи цього характеру навіть від вживання принципу кореляції (В.Лай). Тільки творча діяльність у навколишньому світі (у виробничій праці), викликаючи потребу пізнавати і практично перевіряти здобутки цього пізнання, здатна стати вихідним пунктом справжнього активного виховання. В такій формі, говорить І.Бровер, цю думку висловлює один Дж.Дьюї – і в цьому цінність його ідей для нашої школи. Увагу українських дослідників привертало положення Дж.Дьюї про тісний зв'язок теорії і практики, наближення педагогічної системи до реального життя і до соціального виховання. Методи стають по-справжньому трудовими і дослідницькими лише в тому разі, якщо програма відхиляється від предметності, наближаючись до концентрації та комплексності. І в цьому відношенні, продовжує думку І.Бровер, далі за всіх пішов Дж.Дьюї. "Він не тільки проголосив виробничу працю основою

всього виховання (що в менш рішучій формі зробив і П.Наторп), не тільки ввів обов'язковим предметом в програму ручну працю, але вважав також за необхідне сконцентрувати все навчання навколо питань праці, розв'язуючи останні дослідницьким методом, методом перевірки. Подібні ж думки у Г.Кершенштейнера значно

менш розвинено, і можна сказати, що вони відносяться до відповідних думок Дж.Дьюї так, як ремісництво (яке саме і має більш за все на увазі Г.Кершенштейнер) відноситься до розвинутої капіталістичної промисловості (що на ній базується педагогіка Дж.Дьюї)".

Загальні висновки з приводу педагогічних ідей Дж.Дьюї І.Бровер робить такі: "... не приймаючи всієї педагогічної концепції Дж.Дьюї в цілому, вважаємо, що техніка Дьюївської педагогіки (якщо дозволено буде так висловлюватись) настільки вища за ту, що була залишена нам у спадщину від дореволюційної Росії, що з неї багато чим ще можемо і мусимо користуватися" [1, с. 47].

Отже, українські педагоги відкрито визнавали значний вплив Дж.Дьюї на розвиток педагогіки в Україні. Працюючи над методолого-теоретичним обґрунтуванням моделі педагогічної системи, вони в цілому орієнтувалися саме на Дж.Дьюї, який, на їх думку, в найбільш узагальненому вигляді висловив основні прогресивні положення експериментально-реформаторської педагогіки початку ХХ ст. Проте це не було сліпе копіювання, цей вплив був опосередкований, полягав у зіставленні різних точок зору, підходів, наукових шкіл.

Література

1. Бровер І. М. Педагогіка Д. Дьюї та наші педагогічні шукання / І. М. Бровер // Шлях освіти. — 1929. — № 8—9. — С. 32—47.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Г. Ващенко. — К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. — 441 с.
3. Гринько Г. Наш путь на Запад / Г. Гринько // Шлях освіти. — 1923. — № 7—8. — С. 1—19.
4. Дьюи Эв. Дальтонский лабораторный план / Эв Дьюи. — Новая Москва, 1924. — 164 с.
5. Зильберфарб Й. Що нам брати з американського досвіду / Й. Зильберфарб // Шлях освіти. — 1930. — № 9. — С.72—82.
6. Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Пед. соч. : в 10 т. — 1957. Т. 1. — 1957. — С. 249—350.
7. Музиченко О. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Музиченко, П. Каптерев. — СПб., 1913. — 219 с.
8. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. — 1914. — № 5. — С. 6—9
9. Ряппо Я. Система народної освіти на Україні / Я. Ряппо // Збірник матеріалів, статей і доповідей. — Х. : ДВУ, 1925. — 231 с. — С. 1—75.
10. Сапухін П. Підручник і дитяче авторство / П. Сапухін // Шлях освіти. — 1928. — № 7. — С. 93—108.
11. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. — 1992. — № 2. — С. 3—6.
12. Френе С. Не треба підручників / С. Френе // Шлях освіти. — 1928. — № 7. — С. 73—87.

УДК 316.46:37

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ХОРАСА МАННА

Пономаренко О.В.

У статті автор аналізує реформаторську та просвітницьку діяльність Хораса Манна у царині педагогічної теорії і практики з метою виявлення його ставлення до проблеми лідерства “вільної” людини у суспільстві крізь призму здобуття нею належної освіти.

Ключові слова: Хорас Манн, лідерство, служіння, державні школи, реформування освітньої системи, підготовка педагогічних кадрів, розумове, моральне та фізичне виховання.

В статье автор анализирует реформаторскую и просветительскую деятельность Хораса Манна в области педагогической теории и практики с целью выявления его отношения к проблеме лидерства “свободного” человека сквозь призму получения им надлежащего образования.

Ключевые слова: Хорас Манн, лидерство, служение, государственные школы, реформирование образовательной системы, подготовка педагогических кадров, интеллектуальное, моральное и физическое воспитание.

The author of the article analyses the innovative activity of Horace Mann in the field of the educational theory and practice with an aim of revealing his attitude to the problem of leadership of the ‘free’ man through prism of getting proper education.

Key words: Horace Mann, leadership, service, common schools, education reform, teacher training, intellectual, moral and physical education.

ріоритетним напрямом сучасної освіти є виховання громадянина, носія суспільних, культурних та моральних цінностей, які б відповідали культурно-історичним вимогам сьогодення; виховання почуття відповідальності за майбутнє та за спільне благополуччя. Сучасна людина має стати суб'єктом своєї діяльності і суб'єктом соціальних відносин, має виявляти соціальну активність і гнучкість, ініціативу і рішучість у вирішенні життєвих проблем. Тому постає проблема лідерства людини в сучасному житті, лідерства відносно самої себе та відносно інших. З цього приводу виникає дилема: чи має це лідерство за сучасних умов бути основане на егоїзмі, для задоволення лише власних інтересів за рахунок інших, чи на служінні іншим, для задоволення суспільних потреб, а таким чином, і своїх власних. Варто на це запитання пошукати відповіді в історії педагогічної думки XIX ст., бо саме тоді, як і сьогодні, відбувалися кардинальні зміни життєвих парадигм у суспільстві, що й дали поштовх до відповідних змін в освітніх системах світу, задовольняючи, таким чином, соціальні та економічні замовлення суспільства. Наприклад, промисловий переворот і потреба

у кваліфікованих кадрах у XIX ст. зробили стандартом початкову освіту, яка стала не привілеєм окремих верств населення, а правом і обов'язком кожного. Науково-технічна революція XX ст. підготувала ґрунт для масової освіти, але вже середня освіта стає обов'язковим стандартом для успішного життя у суспільстві. І, нарешті, XXI ст. та постіндустріальна парадигма розвитку суспільства роблять наголос як на необхідності вищої освіти, так і на потребі учіння протягом усього життя. Невпинний розвиток, самовдосконалення та мобільність стають характерними рисами сьогодення, а освіта є невід'ємною частиною людини як особистості, основою і підґрунтям її лідерської позиції та активності в суспільному житті.

Саме таку людину бачив Хорас Манн, видатний американський просвітник та державний діяч XIX ст., в основі демократичного суспільства Сполучених Штатів Америки. Тому мета статті полягає у дослідженні реформаторської діяльності Манна у царині педагогічної теорії і практики та виявленні його ставлення до проблеми лідерства “вільної” людини у суспільстві крізь призму здобуття нею належної освіти.

Хораса Манна (1796–1859) по праву називають батьком американської освіти за його значний внесок у розбудову загальних безкоштовних державних шкіл, які б мали змогу відвідувати всі діти, незалежно від їхнього соціального статусу, статі, кольору шкіри, віросповідання тощо. Свого часу, маючи можливість продовжувати успішну кар'єру юриста та політика, він обрав для себе нелегкий шлях реформування американської системи шкільної освіти, посівши на дванадцять років посаду першого секретаря Державної ради освіти у штаті Массачусетс. Цей вибір був зумовлений тим, що саме в реформуванні освітньої системи та свободі віросповідання він убачав основу американської свободи, незалежності та процвітання. В той час як усі інші реформи мають виправний характер, реформа освіти є превентивною за своєю природою і спрямованою на запобігання негативним явищам [2, с. 6].

В основі освітніх переконань Манна лежала віра в удосконалення людства в цілому та суспільства зокрема через дотримання природного закону моралі. І саме освіта дозволяє людям розпізнати етичні вимоги цього закону, таким чином, створюючи відповідальне та моральне громадянське суспільство.

Манн був палким противником конфесійної релігійної освіти. На його думку, діти в державних школах мали навчатися та виховуватися за спільними для християнства етичними принципами, а не за догмами, що породжували розбрат різних релігійних конфесій.

Хорас Манн був противником рабства у всіх його проявах. І саме освіта мала стати інструментом його знищення. Він уважав: якщо освіта не знищить рабство, то рабство знищить освіту, а тим самим – і вільну державу. Тому, за його переконанням, загальна державна освіта мала стати засобом побудови суспільства на засадах справедливості та рівноправ'я. Рівний доступ до освіти має подолати агресію та конфлікти, які виникають від браку освіти. Освіта робить людей толерантними, адже вчить розумінню та сприяє встановленню соціальної гармонії. Рівний доступ до освіти та рівні освітні послуги для бідних і багатих здатні подолати споконвічне протистояння і класову конфронтацію, бо саме освіта відкриває доступ до можливостей самому вибудувувати своє життя і нести за нього цілковиту відповідальність. За умови рівності доступу до освіти на початку життєвого шляху людини в подальшому вже не буде місця для невдоволення, звинувачень у нереалізованості чи ті й же бідності відносно зовнішніх обставин, оскільки при рівних і справедливих вихідних можливостях та умовах людина сама бере відповідальність за свою подальшу долю. В одній зі своїх дванадцяти доповідей він зазначив, що освіта “дає кожній людині незалежність та засоби, за допомогою яких вона може протистояти егоїзму інших людей” [5].

Його здобутком було ще й те, що він уперше привернув увагу до якості підготовки педагогічних кадрів як пріоритетного напрямку реформування освітньої галузі [2, с. 21]. У своєму першому

щорічному звіті він зазначив, що вчителювання є найскладнішим з усіх мистецтв і наймудрішою з усіх наук. Навіть дуже вчена людина без спеціальної підготовки не в змозі здійснювати навчання і передавати знання [3, с. 89]. Він організовував інститути для підготовки вчителів і залучав до цього процесу найкращих викладачів з різних штатів. Програма підготовки складалася з трьох основних компонентів: основи наук, принципи освіти та мистецтво викладання. Манн наполягав на тому, що вчителям потрібно володіти багатим репертуаром прийомів навчання, не лише шаблонними методами для примітивних розумових здібностей, а й нестандартними методами для дітей із різними нахилами та темпераментом [3, с. 86]. Сьогодні б це назвали індивідуальним підходом до навчання та виховання дітей, а за часів Манна це було сприйнято як революція в педагогіці. Він закликав ставитися до дітей і людей у цілому не як до безликої маси, а як до неповторних особистостей.

На становлення педагогічних поглядів Хораса Манна мали великий вплив його подорожі до країн Європи. Найбільше його вразили школи Пруссії, де вчителі не сиділи постійно на одному місці і не читали монотонно з книжки, а активно використовували дошку та наочність, не карали дітей. Загалом, його вразила та взаємна прихильність між вчителями та учнями, що панувала в стінах шкіл [3, с. 105].

Учитель, на думку Манна, має бути зразком моральної поведінки і доброчесності. Він є лідером класу, людиною, на яку рівняються, зразки поведінки якої наслідують. Манн порівнював дітей із дзеркалами, які ловлять і віддзеркалюють усе, що знаходиться навколо них [3, с. 89]. Тому завданням учителя, якому суспільство делегувало повноваження і свою довіру навчати і виховувати дітей, має зробити все можливе для того, щоб в освітньому середовищі, в якому виховуються діти, панували природні закони моралі, культ знання та здоров'я.

Життя за природними законами моралі передбачало дотримання універсальних фундаментальних істин закону Божого, а саме: толерантності, щедрості, поваги до інших, рівності тощо. Манн наполягав на викоріненні практики використання шкіл для здійснення релігійно-ідеологічного впливу на підростаюче покоління. Саме тому для шкіл він обирав підручники з нейтральними поглядами на релігію та політику. Провідним завданням школи має стати моральне піднесення громадян у демократичній країні через здобуття освіти та ключову роль лідерської позиції вчителя як еталона моральності і носія суспільних цінностей. Із цієї причини вчителі мають розвивати в собі моральну чутливість, тобто усвідомлення того, як їхні дії впливають на інших людей, і розуміти причинно-наслідкові зв'язки своїх слів та вчинків. Також гарний учитель має володіти моральною інтуїцією, яка частково керує його діями і вже на підсвідомому рівні підказує, що є справедливим і моральним. І, нарешті, моральна мотивація вчителя ставить його моральні цінності вище за особисті цінності. І саме ці три складові

моральності вчителя мають керувати його впливом на дітей і засобами цього впливу формувати моральність у цих дітей.

У школі та поза її межами, за Манном, має панувати культ знання. Знання надає владу і стає засобом впливу. Влада і вплив, у свою чергу, є невід'ємними складовими лідерства. Знання ніколи не можуть бути забрані у тих, хто їх колись здобув, а тому і владу, яку вони надають, неможливо знищити. Хорас Манн намагався довести пряму залежність між здобуттям якісної освіти і становленням демократії, адже лише освіта може гарантувати розумне використання права голосу на виборах [3, с. 90].

Ідея здорового способу життя була провідною в педагогічній та соціальній теоріях Хораса Манна. Лише наявність гарного фізичного здоров'я може стати підґрунтям для інтелектуального та морального вдосконалення. Міцне здоров'я надає людині психологічну перевагу, почуття впевненості та домінування. Здоров'я потрібно берегти та культивувати з дитинства, а тому фізичне виховання має стати одним із головних напрямів роботи з дітьми у школі паралельно з моральним та розумовим вихованням [4, с. 14].

Серед інших здобутків Манна у сфері освіти потрібно відзначити збільшення навчального року до щонайменше шести місяців, прийняття Закону про обов'язкове відвідування школи, відкриття шкільних бібліотек, заснування першого педагогічного журналу (*The Common School Journal*), який складався з шістнадцяти сторінок і виходив двічі на місяць. Підписка на журнал коштувала лише один долар на рік, а тому він був доступний широкому загалу вчителів, які мали змогу ознайомлюватись з останніми тенденціями навчання та виховання дітей, а також сприяти своєму власному професійному розвитку [3, с. 87]. Крім того, саме Хорас Манн дав поштовх до практичного підходу до навчання, який пізніше був

ґрунтовно розроблений Джоном Дьюї.

Під час свого президентства в Антіохському коледжі він першим дозволив вільний доступ до вищої освіти як жінкам, так і чоловікам всіх рас. Боротьба за соціальну справедливість, рівність та гармонію стала сенсом життя Хораса Манна, а засобом для досягнення цих суспільних чеснот мала стати якісна доступна освіта для всіх і кожного.

Провідна ідея Хораса Манна про лідерство була висловлена ним незадовго до його смерті перед студентами Антіохського коледжу: "... соромтесь померти перш ніж здобудете хоч якусь перемогу для людства" [2, с. 27]. В цих словах закладена провідна ідея служіння як вияву лідерства. Лідер ставить інтереси інших вище за свої власні інтереси, і мотивом його діяльності має стати суспільне благо. Аналізуючи ці слова, можна зробити висновок, що гіпотетично кожна людина може стати лідером у житті за умови належної освіти та виховання. А ставши ним, вона має зробити все від неї залежне для того, щоб цю перевагу свого становища перетворити на перевагу для людей, які її оточують, тобто для суспільства та країни в цілому. "Кожна людина має думати про добробут країни так само, як і про добробут своєї власної родини, а відповідно про дітей інших людей так само, як і про своїх власних" [1, с. 269]. Формування такої лідерської позиції кожного громадянина має починатися з дитинства, з усвідомлення того, які соціальні обов'язки та прерогативи очікують на них у подальшому житті. Наявність свідомої громадянської позиції є однією з основних ознак лідерства як локального, так і глобального значення. Людина, озброєна відповідними знаннями, може захистити себе, відстояти свої права, змінити своє становище у суспільстві тощо.

Отже, лідерство, за Хорасом Манном, – це право і обов'язок свідомих громадян виявляти ініціативу та активність відносно соціальних

процесів, що відбуваються у суспільстві, та змін, які несуть за собою ці процеси.

Протягом своєї просвітницької та реформаторської діяльності Х.Манн порушив низку проблем, які все ще залишаються важливими й актуальними сьогодні та потребують належного вивчення та осмислення в контексті вимог і реалій сучасності.

Література

1. Baines L. Does Horace Mann Still Matter? / Lawrence Baines // *Educational Horizons*. — 2006. — Summer. — P. 268—273.
2. Cremin L. A. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men* / Lawrence Arthur Cremin. — New York : Teachers College, 1957. — 112 p.
3. Hubbell G. A. *Horace Mann: Educator, Patriot and Reformer. A Study in Leadership* / George Allen Hubbell. — Philadelphia: WM.F. Fell Company, 1910. — 316 p.
4. Mann H. *A Few Thoughts for a Young Man* / Horace Mann. — Boston : Ticknor, Reed, and Fields,

УДК 372 (09)

Розвиток педагогічних ідей Фр.Фребеля в українському дошкіллі

Василенко Т.А.

Автор статті з'ясовує та аналізує вплив педагогічних ідей Фр.Фребеля на теорію і практику суспільного дошкільного виховання в Україні кінця ХІХ – поч ХХ ст.

Ключові слова: Санкт-Петербурзьке Фребелівське товариство, Київське товариство народних дитячих садів, виставка “Дитяча праця”, фребелівські заняття, метод центральної ідеї, соціалізація, індивідуалізація, дитино-центрована педагогіка.

Автор статьи определяет и анализирует влияние педагогических идей Фр.Фребеля на теорию и практику общественного дошкольного воспитания в Украине кон. ХІХ – нач. ХХ в.

Ключевые слова: Санкт-Петербургское Фребелевское общество, Киевское общество народных детских садов, выставка “Детский труд”, фребелевские занятия, метод центральной идеи, социализация, индивидуализация, педагогика, сконцентрированная на ребенке.

The author of the article studies and analyses the influence of pedagogical ideas of Friedrich Froebel on theory and practice of preschool education in Ukraine (end of 19th – beginning of 20th century).

Key words: Saint Petersburg Froebel society, Kyiv society of public kindergartens, exhibition “Children’s works”, Froebel occupations, method of main idea, socialization, individualization, child-centered education.

Дошкільна освіта України продовжує шлях реформування, виконуючи завдання, окреслені в основних документах (Закон “Про дошкільну освіту”, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”), що регламентують її діяльність. Звернення до витоків теорії і практики суспільного дошкільного виховання, творче засвоєння досвіду минулих поколінь, здатність осмислити історичні уроки дозволяють сьогодні якісно модернізувати роботу дошкільних навчальних закладів.

З огляду на це актуальним, на нашу думку, є аналіз становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні. Розвиток дошкільної освітньої галузі як в Україні, так і в країнах Західної Європи, в Росії, США, Японії тісно пов’язаний з іменем німецького педагога Фрідріха Вільгельма Августа Фребеля (Friedrich Wilhelm August Fröbel) (1782–1852), видатного німецького педагога, теоретика дошкільного виховання. Він розробив концепцію організації дитячого садочка та основи методики навчально-виховної роботи в ньому. Також німецький педагог був родоначальником педагогічної освіти жінок за спеціальністю “вихователь в дитячому садочку”.

Інтерес до педагогічної системи Фр.Фребеля серед українських науковців зріс лише в останні роки ХХ ст. з початком реформування освіти. Окремі відомості про педагогічну систему Фр.Фребеля та її вплив на розвиток суспільного дошкільного виховання і зміст підготовки вихователів дитячих навчальних закладів в Україні ми зустрічаємо в дисертаційних дослідженнях Л.Батліної, І.Улюкаєвої, В.Сергєєвої, С.Попиченко, Т.Слободанюк, Т.Філімонової, Т.Куліш.

Метою даної публікації є поглиблене з’ясування впливу педагогічних ідей Фр.Фребеля на теорію і практику суспільного дошкільного виховання в Україні кінця ХІХ – поч. ХХ ст.

Означений період дослідження ознаменувався рядом “великих реформ” у Російській імперії: скасування кріпосного права (1861); проведення військової (1862) та судової (1864) реформ, запровадження земського самоврядування. Це стало ґрунтом для поширення просвітницького руху на теренах Російської імперії та національно-просвітницького руху в Україні. Представники російського й українського просвітницького руху вважали освіту тим засобом,

що виведе народ на шлях відродження та подальшого розвитку. Крім названих реформ, відбулася реформа освітньої галузі, що завершилася прийняттям у 1864 р. "Статуту про початкові народні школи", за яким навчання в усіх школах повинно було проводитися російською мовою [10, с. 345].

Звертаючись до досвіду Німеччини у проведенні реформи освіти, в Росії на державному рівні особливу увагу було звернено на початкову школу і не приділено належної уваги проблемі суспільного виховання дітей дошкільного віку. Тому перші дитячі садочки в Російській імперії, у тому числі в Україні як територіальній її частині були приватними і платними. Відвідувати їх могли тільки діти забезпечених батьків. Наслідуючи досвід Німеччини в організації справи суспільного дошкільного виховання, прогресивні російські педагоги П.К.Задлер й Є.А.Вертер висунули ідею створення Фребелівського товариства у Санкт-Петербурзі. Названі педагоги особисто вивчали справу "дитячого саду" за кордоном, спілкуючись із послідовниками й учнями Фр.Фребеля.

5 червня 1871 р. міністром народної освіти було затверджено статут Санкт-Петербурзького Фребелівського товариства сприяння сімейному вихованню. Це було перше Фребелівське товариство в Російській державі.

У 1876 р. членами товариства зміст статуту 1871 р. було переглянуто та внесено певні зміни, які, в основному, стосувалися мети діяльності товариства. У статуті 1871 р. мета діяльності товариства визначалася так: "... шляхом розповсюдження виховних ідей відомого педагога Фребеля пробуджувати і підтримувати у сім'ях інтерес до раціонального виховання дітей і цим сприяти вихованню взагалі" [6, с. 9]. Все більше серед прогресивних педагогів зріла думка про те, що виховання дітей дошкільного віку не є справою виключно сім'ї, а повинно мати суспільний характер і спиратися на підтримку держави. Тому на загальних зборах було прийнято рішення розширити межі діяльності Фребелівського товариства. Згідно з новою редакцією статуту мета полягає у "... сприянні покращенню початкового виховання ... не тільки шляхом розповсюдження ідей Фребеля, а й іншими доцільними засобами" [6, с. 10].

З 1 лютого 1872 р. при товаристві почали свою роботу педагогічні курси з підготовки дитячих садівниць. Після закінчення курсів слухачки отримували свідоцтво, яке дозволяло його власнику працювати вихователем у дитячому садочку, відкривати дитячий садочок і обіймати посаду керівника закладу.

Навчальний план курсів був розроблений членом товариства І.І.Паульсоном. В "Кратком очерке деятельности Санкт-Петербургского Фребелевского общества с 1871 по 1881 год" зазначається, що зміст навчального плану був близький до плану, розробленого Фр.Фребелем, за яким він читав лекції вихователям дитячих садочків у замку Марієнталь, та до плану, який використовувався у берлінських семінаріях, що

готували дитячих садівниць.

У "Кратком очерке..." наголошується, що з огляду на обмежені фінансові можливості у перші десять років свого існування товариство зосередило свою основну увагу на підготовці професійних кадрів для виховання дітей у дитячому садочку. У подальшому товариство розширило свою діяльність популяризацією у суспільстві думки про важливість правильного наукового підходу до виховання дітей дошкільного віку. З цією метою членами товариства читалися публічні лекції та реферати з наступним їх обговоренням. Вивчався досвід Німеччини з підготовки "вчених нянь" і можливість його втілення у життя, що і було зроблено.

Якість підготовки вихователів для дитячих садів на курсах Санкт-Петербурзького фребелівського товариства була низькою. Випускники курсів працювали у приватних дитячих садах і на території України. Архівні матеріали, з якими нам вдалося ознайомитися, містять результати інспекторської перевірки приватного училища (дві групи дитячого саду і підготовчий клас) пані Безмянкової, датованої 1883 р. (м.Київ). Усі працівники мали педагогічну освіту, але тільки одна з них закінчила фребелівські курси. Інспектор вказує на недостатній рівень педагогічної майстерності вчителів, що пояснюється низьким рівнем їх професійної підготовки. Якщо звернути увагу тільки на розклад занять у групах дитячого садочка, то складеться враження, пише інспектор, що "... це дійсно дитячий сад за системою Фребеля". Але насправді відтворюється практика німецького дитячого саду і "...помітно, що вона (вихователька – Т. В.) мало знайома з вимогами Фребеля" [11].

Приватні дитячі садочки були платними і доступними тільки для забезпечених верств населення, тому не набули широкого розповсюдження і не вирішували проблеми виховання дітей дошкільного віку, яка із зростанням зайнятості батьків на виробництві, особливо матері, набула очевидного характеру. Сучасними науковцями, зокрема Т.Куліш, початком становлення суспільного дошкільного виховання вважається 1899 рік – рік створення Київського товариства сприяння справі виховання і захисту дітей. При товаристві була організована комісія, яка займалася відкриттям перших безкоштовних дитячих садочків для бідних верств населення. Одним із членів комісії була видатний педагог Н.Д.Лубенець, яку з 1902 р. обрали головою цієї комісії. З відкриттям дитячих садочків постало питання про підготовку спеціалістів із виховання дітей дошкільного віку. Першим таким закладом в Україні була школа нянь, заснована товариством у 1905 р. 1906 р. Київське товариство сприяння справі виховання і захисту дітей припинило своє існування. Ми ознайомилися із звітами про роботу народних дитячих садів, відкритих названим товариством, за 1900, 1904, 1905 роки. У звітах за 1900, 1904 роки навіть не згадується про методику Фр.Фребеля або використання його "дарунків" у роботі з дітьми. Метою дитячих садочків було "... підготувати дітей до розумного сприйняття шкільного навчання і полегшити завдання шкільного вчителя, який у

більшості випадків мав справу з некерованою юрбою, що не мала поняття про слухання та увагу” [2, с. 4].

Особливістю педагогічного процесу перших народних дитячих садів у період з 1899 до 1904 роки було те, що 4–5-річні діти не залучалися до організованих занять і їм надавалася можливість вільно бавитися з іграшками, а для старших проводилися уроки читання, лічби, письма за методикою К.Д.Ушинського.

У звіті за 1905 р. вихователі дитячих садочків зізнаються, що їм бракує їх знань для ефективного ведення справи виховання. Одна з виховательок, що працювала у різновіковій групі (діти від 4 до 6 років, від 30 до 40 осіб), називає себе “любительницей педагогического дела” [7, с. 27] і говорить, що “... фребелівські заняття” йшли у неї “зовсім не так, як рекомендувалося у керівництвах і як я собі уявляла їх проведення” [7, с. 30]. Основний принцип у системі занять, яким керувалася вихователька, – від простого до складного. На занятті будівництва із кубиків вона використовувала наочний метод – будівництва за зразком. Щоб побудовані вихователькою об’єкти набули значення для дитини, вона давала їм назву за схожістю з тим чи іншим предметом. Заняття з ліплення і згинання паперу проходили з використанням того ж методу, що і при будівництві. “Одні діти слухають, інші будують щось своє”, – так характеризує діяльність дітей на занятті вихователька. Завідаюча одного з дитячих садочків, говорить про вдале проведення фребелівських занять ручної праці у середній групі: плетіння зі смужок паперу, виколювання, малювання за клітинками та вільне малювання. Результати праці дітей використовувалися для подальшої діяльності на заняттях, що пробуджувало у дітей мотивацію до діяльності. Наприклад, візерунок, який утворився шляхом виколювання, потім вишивався нитками; полотно, виплетене зі смужок паперу, використовували для виготовлення обкладинок на зошити. Тому у цієї виховательки діти із великим задоволенням приступали до роботи і виявляли старанність при її виконанні.

Члени товариства, що займалися відкриттям дитячих садочків, у 1907 р. організували Київське товариство народних дитячих садочків, головою якого упродовж десяти років була Н.Д.Лубенець. Школа нянь продовжувала свою роботу під назвою школа нянь-фребелічок. Київське товариство народних дитячих садів у своїй структурі, крім школи-нянь фребелічок, мало народні дитячі сади та заклади догляду за дітьми (притулки), магазин “Дошкольное воспитание”, журнал “Дошкольное воспитание”.

Ми вважаємо, що саме з часу створення Київського товариства народних дитячих садочків розпочалося цілеспрямоване поширення педагогічних ідей Фр.Фребеля у суспільному вихованні дітей дошкільного віку на території України. До такого висновку ми дійшли, ознайомившись із звітом про діяльність дитячого садочка, притулку і школи нянь за 1906 р., що був опублікований у 1907 р. Звіт у своєму змісті містив виступи членів

Київського товариства народних дитячих садочків з нагоди його відкриття.

Н.Д.Лубенець у своєму виступі ознайомлює українську громаду з дитячим садочком як виховним інститутом дітей дошкільного віку, родоначальником якого є німецький педагог Фр.Фребель. Посилаючись на Фр.Фребеля, Н.Д.Лубенець формулює мету дитячого саду: “... не тільки доглядати дітей дошкільного віку, але і давати їм відповідну діяльність, яка б укріплювала їх тіло, вправляла їх чуття і розвивала розум, розумно знайомити їх з природою і людьми, особливо правильно спрямовувати серце і душу і приводити їх до витоків всього життя і єдності з ними. Як рослини в саду, що добре ростуть під благодаттю неба і уважним доглядом садівника, діти повинні проводити час у грі, весело і всебічно розвиваючи і вправляючи всі свої сили і по справжньому готуючись до школи і наступних життєвих періодів” [8, с. 5]. Вітчизняний педагог звертає увагу на матеріал, запропонований німецьким педагогом для занять, та його значення для всебічного розвитку дитини.

Член Київського товариства народних дитячих садів Е.Яновська у своєму виступі з нагоди відкриття товариства обґрунтовує відкриття дитячих садочків у Росії як історичну необхідність з огляду на масову бездоглядність дітей з робітничих сімей. Основним посібником з організації життєдіяльності дітей у дитячому саду вона називає працю Є.М.Водовозової “Розумовий і моральний розвиток дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку” (1871), у якій розкрито сутність фребелівської педагогічної системи. Спираючись на цю працю, Е.Яновська називає основні положення, на яких ґрунтується фребелівська система дитячого саду: 1) завдання вихователя підтримувати вроджене прагнення дитини до діяльності, використовуючи матеріал для різноманітних видів дитячої діяльності, який би забезпечував поступове її ускладнення; 2) гра є основним засобом і методом розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку; 3) прагнення дитини до діяльності забезпечується двома видами ігор: сидячими і рухливими іграми; 4) виховання повинно сприяти розвитку творчих здібностей дітей, які мають важливе значення для морального виховання та подальшої реалізації себе у різних сферах людської діяльності [8, с. 20]. Саме ці положення повинні були визначати сутність роботи українського дитячого садочка.

Київським товариством народних дитячих садів було організовано дві виставки. Їх опису та аналізу приділили увагу у своїх дисертаційних дослідженнях сучасні вітчизняні науковці С.Попиченко, Т.Куліш. Більш детально виставки описані у дисертаційній роботі Т.Куліш. Її увага зосереджена на внеску Н.Д.Лубенець в організацію та проведення виставки. Нашим же завданням ми вважаємо, ґрунтуючись на змісті роботи виставок, з’ясувати, наскільки відчутним був вплив педагогічних ідей Фр.Фребеля на практику роботи дитячих садів на території України.

Перша виставка пройшла під назвою “Дошкільне виховання” (1908), друга – “Дитяча

праця” (1910). Програми виставок та їх зміст чітко вказують на використання та поширення педагогічних ідей Фр.Фребеля у справі розвитку суспільного дошкільного виховання на території України та Європейської Росії. Зміст програми виставки 1910 р. свідчить про дотримання наступності між навчально-виховним процесом школи і дитячого садочка. “Мета виставки “Дитяча праця” – ознайомити суспільство з успіхами у справі дошкільного і шкільного виховання, а також з різними сучасними напрямками у дитячих садах і початкових школах Росії” [4, с. 6]. До участі у виставці були запрошені народні й приватні дитячі садочки, початкові школи, притулки, ясла, школи для дітей, що відстають у розвитку, сліпих і глухонімих дітей, а також сім’ї і сімейні групи. На відкритті виставки Н.Д.Лубенець виголосила промову, в якій зазначила, що новий напрям у педагогіці “рухає школи шляхом дитячого саду, тому що у ньому, як і у всьому вченні Фребеля, ми бачимо ідеї і принципи нового виховання” [4, с. 10]. Школи, які прийняли новий напрям у педагогіці, що полягає у виконанні діяльнісного принципу навчання і виховання, до навчального плану ввели ручну працю, ліплення і малювання. Крім проведення окремих занять із даних предметів, вони були інтегровані у зміст інших дисциплін. Дітям при виконанні завдань надавалася можливість прояву фантазії, творчості, що сприяло розвитку самостійності та ініціативності.

Київське товариство народних дитячих садочків на виставці було представлено дитячими роботами першого народного дитячого садочка, роботами учениць школи нянь, продукцією магазину “Дошкільне виховання” (книги для дітей, книги з педагогіки, ігри, іграшки і заняття для дітей). Роботи дітей першого дитячого садочка були поділені за трьома віковими групами. У межах кожної вікової групи роботи тематично були присвячені порам року. Це наштовхує нас на думку про використання вихователями даного дитячого саду фребелівського методу центральної ідеї. Наше припущення також підтверджується методичним посібником, випущеним Київським товариством народних дитячих садочків у 1911 р. (переклад з німецької) і присвяченим практичному застосуванню методу центральної ідеї в умовах дитячого садочка [3]. У цьому посібнику представлено конспекти занять з дітьми, в основі яких лежить метод центральної ідеї, розподілені за порами року. Цей метод був розроблений на основі космічної філософії Фр.Фребеля племінницею німецького педагога Ганрієтою Шредер. Французькою мовою поняття “тема місяця” було позначено як “предмет концентрації”. Ф.Клейн (французький дослідник теорії і практики дитячого садочка) у своїй праці запропонував іншу назву методу – “центральна ідея”. Остання назва увійшла у педагогічну лексику українських фахівців з дошкільного виховання, про що свідчать праці С.Русової та Н.Лубенець. Метод ґрунтується на розгляді однієї теми, в якій виокремлені одне або декілька понять, протягом одного або декількох тижнів,

які можуть бути визначені як теми дня. Кожне поняття розглядається у життєвих взаємозв’язках, що досягається його включенням до різних видів діяльності дитини на різних заняттях [5]. Таким чином, метод центральної ідеї забезпечує інтеграційні процеси при вивченні змісту навчального матеріалу.

У коментарі до представлених експонатів, котрі були фребелівськими роботами, наголошувалося, що переважна більшість робіт виконувалася дітьми вільно, тобто “... без контурів і зразків, від руки і за власною фантазією” [4, с. 14].

Школа нянь на виставці демонструвала роботи учениць з малювання, ліплення та інших фребелівських робіт. “З фребелівських занять були альбоми учениць із згинання (з розмальовуванням), плетіння, вирізання від руки (з природи і вільно) і за контурами, вишивання і мозаїки” [4, с. 15].

Потрібно зауважити, що у навчальному плані школи нянь-фребелічок фребелівські роботи вивчалися як окрема дисципліна. З цієї дисципліни учениці проходили теоретичний і практичний курс. Останній проходив на базі першого народного дитячого саду. Кожного дня протягом навчального року учениці з 9 до 10 ранку проводили з дітьми ігри і заняття [4; 8]. Крім робіт першого дитячого садочка Київського товариства народних дитячих садочків, на виставці було представлено роботи інших київських народних дитячих садочків, (Куренівського, заснованого гуртком жінок; Алексеевського, заснованого міським управлінням; народного дитячого садочка при притулку імені М.П.Дегтерева; Борисоглібського), приватних дитячих садів Києва, Кременчуга, Черкас, Чернігова.

На жаль, ми не можемо у межах однієї публікації представити особливості роботи кожного дитячого садочка окремо. Назвемо лише педагогічні ідеї Фр.Фребеля, які в них використовувалися: 1) організація життєдіяльності дітей на зразок великої сім’ї, де діти разом із вихователкою прибирають, працюють на городі, в саду і т.д.; 2) заняття фребелівського дитячого саду: бесіди, ігри наслідування, рухливі ігри, гімнастичні вправи, ручна праця (ліплення, малювання, вирізання, вишивання, згинання, плетіння, викладання сірників, будівництво із кубиків, шиття і т.д.); 3) використання методу центральної ідеї у навчанні і вихованні; 4) ідея розвивального навчання дітей дошкільного віку, що полягала у поєднанні діяльності дітей за зразком, показом вихователем загальних способів дій із вільною діяльністю, у якій виявлявся творчий потенціал дитини; 5) особлива увага надавалася соціалізації дитини та розвитку дитячої індивідуальності. Свою індивідуальність дитина могла виявити у самостійному виконанні роботи, наприклад, з ручної праці. Соціалізація здійснювалася шляхом залучення дитини до колективних форм роботи, де вона вчилася взаємодіяти з ровесниками.

Окремою експозицією на виставці було представлено роботи дітей-українців з міських сімей інтелігентів і дітей селян (простого люду). Роботи сільських і міських дітей відрізнялися ступенем

самостійності авторів при виконанні. Роботи сільських дітей – це результат їх самостійної творчості, якій не передувало цілеспрямоване навчання. Міських дітей цілеспрямовано навчали різними видами ручної праці, застосовуючи фребелівський метод шаблонів. Ці шаблони були своєрідними. Їх своєрідність полягала у тому, що вони мали національні риси. Група міських українських дітей (віком від трьох з половиною років до шести з половиною років) збиралася тричі на тиждень, і вони проводили разом три години. Заняття велися рідною українською мовою. Діти гралися у рухливі ігри, займалися співом, виконували ручні фребелівські роботи, слухали розповіді про природу. Фребелівські ручні роботи вела слухачка Фребелівського інституту. Метою фребелівських занять був сенсорний розвиток дітей, ознайомлення їх з кольором і формою, закріплення інформації, отриманої дітьми з розповіді педагога, виховання в дітях почуття прекрасного, навчання практичним навичкам роботи з ножицями, клеєм, голкою, олівцем. При виконанні робіт дітей ознайомлювали з особливостями національних орнаментів, будівель, візерунками вишивок. І як висновок у звіті комісії про цю експозицію говориться, що шаблон із національними рисами має краще виховне значення, ніж шаблон, який скопійований вихователем із зарубіжного керівництва з фребелівських робіт.

Фребелівську ідею відкриття середнього навчального закладу, першим відділом якого був би відділ для дітей дошкільного віку, на території України у 1900 р. прагнули реалізувати у місті Єкатеринославль (нині – місто Дніпропетровськ) засновники комерційного училища С.І.Степанової. На жаль, це їм не вдалося зробити, тому що “керівництво округу не дозволило пов’язувати середній навчальний заклад з дитячим садом і кожного разу відмовляло на неодноразові прохання засновників” [4, с. 61]. Але засновники училища не відступили від своєї ідеї і вирішили “надати характер дитячого садочка підготовчим класам свого закладу шляхом введення до програми фребелівських занять, рухливих ігор і співів” [4, с. 61]. У пояснювальній записці зазначається, що фребелівські роботи – одне з найулюбленіших занять дітей. Їх користь полягає в тому, що: 1) дитина ознайомлюється з різноманітними матеріалами; 2) вона може зобразити з цих матеріалів все, що оточує її; 3) дитина може з користю провести вільний час удома, займаючись фребелівськими роботами; 4) під час подібних занять у дитини розвиваються передумови для виконання складнішої роботи. Дитина ознайомлюється з різними формами предметів, кольорами, величиною, пружністю матеріалів та іншими їх властивостями, у неї розвиваються вправність рук, окомір, смак до всього красивого, вишуканого, увага та терплячість [4, с. 62]. На нашу думку, названі у пояснювальній записці передумови стосуються майбутньої навчальної діяльності.

У Києві в 1904 р. Ольгою і Оленою Сікорськими було засновано лікувально-педагогічний інститут

для дітей з особливими потребами. У статуті наголошувалося, що інститут не є лікарнею або притулком, він є навчально-виховним закладом закритого типу.

У навчально-виховному процесі значне місце було відведено фребелівським заняттям “як більш легкому виду розумової діяльності” та ефективному методу “розвитку активної і стійкої уваги” [4, с. 69] у дітей. Психологи і педагоги, що працювали з дітьми у закладі, вважали фребелівські роботи засобом формування передумов до навчальної діяльності, до “абстрактних форм розумової праці (розповіді, читання, лічби, письма)” [4, с. 69]. Частиною робіт діти виконували за визначеною педагогом темою та орієнтуючись на графічні і предметні моделі. Також на окремих заняттях дітям надавалася можливість самостійного обрання теми та способів виконання роботи, тобто можливість “вільної творчості”.

Крім інституту Сікорських, для дітей з особливими потребами у Києві на той час існували ще школи та школи-дитячі садки, тобто комплекси. Деякі з цих закладів представили роботи своїх вихованців на виставці.

Цікавою є методика застосування фребелівських робіт педагогами школи-дитячого саду для глухонімих А.Марченко. За словами керівника закладу, суть даної методики полягає в поєднанні фребелівських робіт із розвитком мовлення у дітей. Керівник зазначає, що таке поєднання дає гарні результати. У доповіді А.Марченко наводиться приклад робіт чотирирічної дитини. Всі звуки, які дитина вчилася промовляти, вона зображувала буквами, вишиваючи їх на картоні або розфарбовуючи, а також створювала “іграшки-моделі” тих предметів, назви яких уже вміла промовляти. Заняття плетінням зі смужок кольорового паперу використовувалися для ознайомлення дошкільників з кольорами і лічбою до трьох. Діти самостійно виготовляли навчальні посібники. Наводиться приклад посібника з вивчення геометричних фігур [4, с. 74].

Наш аналіз матеріалів виставки “Дитяча праця” показав, що в Росії, зокрема на території України, педагогічні ідеї німецького педагога раніше і краще були реалізовані у початковій школі (фребелівські роботи, метод центральної ідеї) та закладах для дітей з особливими потребами, ніж у дитячих садах. Вільна, творча діяльність дітей існувала в межах розвивального навчання Фр.Фребеля, де було чергування завдань за зразком педагога і вільної діяльності за задумом дитини.

У ході виставки було піднято важливі питання національного виховання дітей дошкільного віку та наступності між дитячим садочком і школою.

Вплив педагогіки Фр.Фребеля у цей період підтверджується архівними матеріалами та джерелами педагогічної літератури не тільки на рівні практики роботи дитячих садів, а й на рівні підготовки фахівців дошкільного виховання. Навчальний план школи нянь-фребелічок переконливо свідчить про вивчення слухачками теорії і практики проведення фребелівських занять. Спираючись на архівні джерела, сучасний віт-

чизняний науковець І.Г.Улюкаєва переконливо доводить вплив педагогіки Фр.Фребеля на суспільне дошкільне виховання на рівні підготовки вихователів дітей дошкільного віку у вищому навчальному закладі – Фребелівському інституті [11].

Особливістю становлення суспільного дошкільного виховання на території тогочасної України було те, що початок його широкого пропагування припав уже на той час, коли фребелівський дитячий садочок у зарубіжній і російській педагогічній пресі піддавався критиці, крайньою межею якої було повне його заперечення.

Сучасний вітчизняний дослідник розвитку теорії і практики дитиноцентрованої педагогіки західних країн С.В.Білецька відмічає, що період 1870–1930-х рр. у науковому світі отримав назву “педоцентричної революції”. У цьому періоді вперше “в історії людства новозавітна ідея “доброї” природи маленької людини починає масово впливати на педагогічну практику” [1, с. 83]. Основним результатом такого впливу є зміна взаємостосунків дорослого і дитини як у суспільному, так і в сімейному вихованні. Дитина стає активним суб’єктом усього виховного процесу. На перший план у педагогічній практиці висувуються ідеї вільного виховання. У суспільному дошкільному вихованні широкого визнання у західноєвропейських країнах, США, а з 1914 р. і в Росії набула педагогічна система вільного виховання М.Монтессорі. Дитячий садочок, за системою М.Монтессорі, протиставляється фребелівському дитячому садочку як заклад із прогресивними сучасними методами і засобами виховання дітей дошкільного віку.

С.В.Білецька характеризує систему М.Монтессорі

як дитиноцентровану педагогіку, а Фр.Фребеля згадує тільки як засновника закладів дитячих садочків для виховання дітей дошкільного віку. Діяльність німецького педагога науковець відносить до періоду панування теорії пластичності дитини, яка велику роль у розвитку особистості надавала вихованню в дитинстві: “... до дитинства починають ставитися, як до підготовчого етапу, протягом якого закладаються основи всього подальшого життєвого шляху” [1, с. 67].

Час життя і педагогічної діяльності Фр.Фребеля дійсно збігається з цим періодом, але, на нашу думку, його ідеї випереджали час і склали фундамент педоцентричної педагогіки. Ми вважаємо, що основними ідеями німецького педагога, які знайшли свій розвиток у педагогічних системах “вільного виховання”, проаналізованих С.В.Білецькою і охарактеризованих нею як педоцентричні (М.Монтессорі (Італія), О.Нейл (Велика Британія), Г.Літц, Г.Шарельман, Л.Гурлітт, Г.Вінікен, Б.Отто, Ф.Гансберг (Німеччина), були: 1) введення до навчально-виховного процесу взаємостосунків “дитина – дорослий”, що ґрунтуються на визнанні вихователем дитини як активного суб’єкта всього виховного процесу. В очах педагога дитина перестає бути глиною, з якої він може ліпити все, що йому заманеться, вона, швидше нагадує рослину, якій необхідна обережна допомога садівника; 2) поширення досягнень психолого-педагогічної науки серед батьків, що сприяло виникненню системи “сімейного виховання”; 3) визнання дитинства як значущого етапу у житті людини, а не як часу підготовки до майбутнього дорослого життя; 4) формування у дорослих емоційної чутливості

до світу дитинства, що передбачає розвиток як у вихователів, так і в батьків здібностей до емпатії, позитивного бачення дитини, до усвідомлення унікальності дитячого сприйняття світу. Всі ці ідеї були висловлені Фр.Фребелем, але не досить повно реалізовані ним у широкій педагогічній практиці. Причина цього, на наш погляд, полягає у тому, що всі його ідеї спиралися на спостереження за дітьми та обґрунтовувалися релігійним та філософсько-ідеалістичним ученням. Не було наукового пояснення висновкам та ідеям німецького педагога. Наукове обґрунтування вони отримали у кінці ХІХ – на початку ХХ ст., адже “саме у цей період семимильними кроками починають розвиватися дитяча психологія, педагогічна психологія й експериментальна психологія. У межах нових галузей наукового знання розроблялися об’єктивні методи дослідження дитячої психіки. Особливу роль у пізнанні дитинства відіграв психоаналіз” [1, с. 76]. Психоаналітичний напрям у педагогіці, яскравим представником якого є Анна Фрейд, донька відомого Зигмунда Фрейда, довів, що несвідоме є значущою детермінантою поведінки дитини, про що часто наголошував Фр. Фребель у своїх працях, але його голос не був почутий.

Отже, на наше переконання, з початком “педоцентричної революції” ідеї Фр.Фребеля не були забуті. Вони трансформувалися в інші педагогічні системи виховання дітей дошкільного віку і навіть мали значний вплив на шкільну педагогіку.

Література

1. Білецька С. В. Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика зах. країн : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. В. Білецька. — Харків : Факт, 2008. — 253, [2] с.
2. Годовой отчет с 1-го апреля 1899 года по 1-е апреля 1900 года по 4-м народным детским садам в г. Киеве. — К., 1900. — 17 с.
3. Дитя и мир. 24 темы, разработанные для детского сада и школы Гертрудой Паппенгейм и другими детскими садовницами / [пер.с нем. З. Веселкиной, А. Цветковой, Л. Толстоног]. — К. : Издательство Киевского общества народных детских садов, 1911. — IV, 1 ; 84 с.
4. Каталог выставки “Дошкольное воспитание” общества Киевских народных детских садов.

Наші автори

1. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Бабій Інна Володимирівна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
3. **Березівська Лариса Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.
4. **Бойко Михайло Петрович**, викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Бондар Людмила Семенівна**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.
6. **Боровик Володимир Віталійович**, аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Василенко Тетяна Андріївна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Вітвицька Світлана Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
10. **Ваховський Леонід Цезаревич**, доктор педагогічних наук, професор, декан історичного факультету Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Гагіна Наталія Вікторівна**, аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка.
12. **Гіптерс Зінаїда Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту банківської справи.
13. **Гнізділова Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.
14. **Грицай Наталія Богданівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання природничих дисциплін Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука.
15. **Демченко Наталія Михайлівна**, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Дічек Наталія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.
17. **Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Маріупольського державного гуманітарного університету.
18. **Заніна Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Зеленська Людмила Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.
20. **Золотухіна Світлана Трохимівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.
21. **Калініченко Надія Андріївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного Інституту післядипломної освіти.
22. **Клепар Марія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки Прикарпатського національного університету імені В.Стефаніка.
23. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Коваленко Володимир Опанасович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Коляда Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
26. **Корж-Усенко Лариса Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.-
27. **Кочубей Тетяна Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з організаційно-методичної роботи заочного та дистанційного навчання Уманського державного

педагогічного університету імені Павла Тичини.

28. **Кравченко Оксана Олексіївна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

29. **Криловець Юрій Миколайович**, пошукач Інституту педагогіки АПН України.

30. **Кузьміна Світлана Леонідівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського.

31. **Левківський Михайло Васильович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І.Франка.

32. **Мартиненко Дар'я Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

33. **Медвідь Оксана Богданівна**, пошукач кафедри педагогіки Прикарпатського національного університету імені В.Стефаніка.

34. **Миرونчук Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І.Франка.

35. **Мокрогуз Олександр Петрович**, аспірант кафедри методики навчання історії та загальної дидактики Бердянського державного педагогічного університету.

36. **Нікітіна Ірина Павлівна**, здобувач Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

37. **Оленченко Світлана Олександрівна**, викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

38. **Олійник Валентина Василівна**, аспірантка Інституту педагогіки АПН України.

39. **Пелех Юрій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

40. **Петренко Оксана Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри виховної та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

41. **Пісоцька Людмила Миколаївна**, аспірантка кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

42. **Побірченко Наталія Семенівна**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

43. **Пономаренко Ольга Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

44. **Соловей Микола Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

45. **Стовбчата Т.О.**, асистент кафедри навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

46. **Султанова Лейла Юрївна**, кандидат педагогічних наук, в.о. завідувача відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

47. **Ткаченко Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

48. **Ткачук Мирослава Михайлівна**, здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

49. **Толочко С.В.**, викладач Ніжинського агротехнічного інституту, аспірант Національного аграрного університету.

50. **Шевченко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

51. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

52. **Щербак Павло Іванович**, завідувач кафедри фізичного виховання та валеології, кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому та електронному** виглядах. Друку-ються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом;

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, текст, резюме).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1.**, **Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

**В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"**

Заява

Я (Ми) _____

автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.