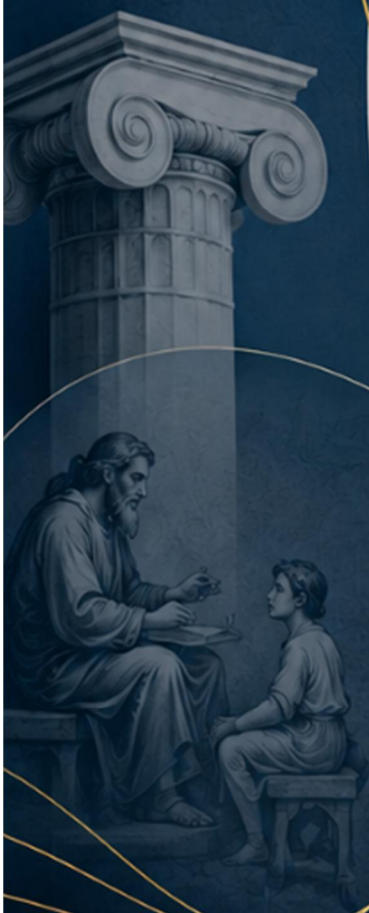


ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Навчально-методичний посібник

Упорядник:

Самойленко О. В.

Ніжин – 2026

УДК 37(091)(075.8)

I-89

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 15 від 30.06.2026 р.

Рецензенти:

Матвієнко С. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти НДУ ім. М. Гоголя

Новгородська Ю. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту НДУ ім. М. Гоголя

I-89 Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. / упорядн. О. В. Самойленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2026. – 2-ге вид., доп. і перероб. – 337 с.
ISBN 978-617-527-371-5

У навчально-методичному посібнику висвітлено основні етапи розвитку освіти, виховання та педагогічної думки від найдавніших часів до сьогодення. Розкрито педагогічні ідеї та спадщину видатних українських і зарубіжних педагогів, проаналізовано їхній внесок у розвиток теорії й практики освіти. Посібник містить теоретичний матеріал, питання для самоконтролю, творчі й тестові завдання, питання до підсумкового контролю, а також перелік рекомендованої літератури та джерел.

Видання адресоване здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей, педагогічним і науково-педагогічним працівникам, а також усім, хто цікавиться історією освіти та педагогічної думки.

© Самойленко О. В.,
укладання, 2026

© НДУ ім. М. Гоголя, 2026

ISBN 978-617-527-371-5

ЗМІСТ

Передмова	5
-----------------	---

Методичні рекомендації щодо роботи з навчально-методичним посібником	9
---	---

РОЗДІЛ І. ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В ЦИВІЛІЗАЦІЙНІЙ ДИНАМІЦІ.....	12
---	-----------

Тема 1. Історія педагогіки як наукова галузь. Генеза освіти у контексті ранніх цивілізацій	12
---	----

Тема 2. Педагогічна думка епохи відродження, реформації та просвітництва	86
---	----

Тема 3. Класична педагогіка ХІХ століття: еволюція педагогічних теорій і освітніх реформ	126
---	-----

Тема 4. Реформаторська педагогіка та інноваційні освітні концепції кінця ХІХ – першої половини ХХ століття	151
---	-----

Тема 5. Сучасні освітні системи країн світу: порівняльний аналіз моделей розвитку	175
--	-----

Блок самоконтролю за Розділом І. Зарубіжна педагогічна думка в цивілізаційній динаміці.....	198
--	------------

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ	206
---	------------

Тема 6. Виховання, школа і педагогічна думка у східних слов'ян та Київській Русі	206
---	-----

Тема 7. Розвиток освіти та педагогічної думки в добу Українського культурно-освітнього відродження (XVI – перша половина XVIII століття)	226
Тема 8. Розвиток української педагогіки та національного шкільництва (друга половина XVIII – початок XX століття)	248
Тема 9. Трансформація української освіти у XX – на початку XXI століття	283
Блок самоконтролю за Розділом II. Історія української педагогіки та розвитку національної освітньої системи	316
Питання для підготовки до підсумкового контролю.....	324
Рекомендована література та джерела.....	330

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується глибокими суспільними трансформаціями, активною цифровізацією, інтеграцією до Європейського простору вищої освіти, оновленням змісту шкільної та університетської освіти, а також необхідністю забезпечення її стійкого функціонування в умовах воєнного стану. За цих умов освіта виступає не лише важливою соціальною інституцією, а й стратегічним чинником розвитку держави, формування людського капіталу, громадянської відповідальності, національної ідентичності та демократичних цінностей. Саме тому одним із ключових завдань сучасної педагогічної освіти є підготовка компетентного вчителя, здатного професійно діяти в умовах суспільних змін, творчо використовувати інноваційні педагогічні технології, забезпечувати якість освітнього процесу та здійснювати безперервний професійний розвиток.

Реалізація Концепції Нової української школи, упровадження компетентнісного підходу, розвиток педагогіки партнерства, академічної свободи та культури забезпечення якості освіти істотно підвищують вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Водночас ефективне розв'язання сучасних освітніх завдань неможливе без глибокого розуміння історичних закономірностей розвитку освіти, еволюції педагогічної думки та осмислення досвіду, накопиченого світовою й українською педагогічною наукою. Історія педагогіки не лише відображає розвиток педагогічних ідей у різні історичні епохи, а й створює методологічне підґрунтя для критичного аналізу сучасних освітніх процесів, прогнозування їх подальшого розвитку та обґрунтованого вибору ефективних педагогічних стратегій.

Одним із обов'язкових компонентів професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань А «Освіта», спеціальності А4 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)» є інтегрований освітній компонент «Педагогічні студії», у структурі якого важливе місце посідає дисципліна «Історія педагогіки». Її вивчення забезпечує цілісне розуміння закономірностей розвитку освіти, педагогічної науки та виховання, сприяє

формуванню професійного світогляду майбутнього вчителя, розвитку його педагогічного мислення, дослідницької культури й здатності творчо використовувати історико-педагогічний досвід у сучасній освітній практиці.

Історія педагогіки посідає особливе місце серед педагогічних дисциплін, оскільки поєднує історичний, культурологічний, філософський та педагогічний підходи до вивчення освіти як суспільного явища. Вона розкриває закономірності становлення освітніх систем, розвиток педагогічних концепцій, трансформацію цілей, змісту, форм і методів навчання та виховання у взаємозв'язку із суспільно-політичними, економічними, культурними й науковими процесами. Опанування історико-педагогічних знань дає можливість майбутнім педагогам усвідомити наступність розвитку педагогічної науки, критично оцінювати освітні реформи, порівнювати різні моделі освіти та визначати перспективи їх використання у сучасних умовах.

Зміст освітнього компонента «Історія педагогіки» спрямований на розвиток здатності майбутніх учителів аналізувати педагогічні явища у широкому історичному та соціокультурному контексті, встановлювати взаємозв'язки між освітніми реформами, педагогічними концепціями та суспільним розвитком, здійснювати порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних освітніх систем, визначати актуальність класичних педагогічних ідей для сучасної освіти. Особлива увага приділяється розвитку критичного мислення, професійної рефлексії, уміння працювати з історико-педагогічними джерелами, аналізувати педагогічні концепції та аргументовано оцінювати їхній вплив на сучасну теорію і практику освіти.

Вивчення дисципліни сприяє становленню професійної культури майбутнього педагога, розвитку його громадянської позиції, академічної доброчесності, відповідальності за результати педагогічної діяльності, готовності до впровадження освітніх інновацій та участі у процесах модернізації української освіти. Водночас історико-педагогічна підготовка формує розуміння освіти як відкритої динамічної системи, що постійно змінюється під впливом суспільних потреб, наукових досягнень і міжнародних тенденцій розвитку.

У результаті опанування освітнього компонента здобувач вищої освіти повинен:

- аналізувати еволюцію світових і національних освітніх систем, визначати закономірності та тенденції їх розвитку;
- пояснювати вплив соціокультурних, політичних, економічних, науково-технічних і технологічних чинників на розвиток освіти та педагогічної думки;
- здійснювати порівняльний аналіз педагогічних концепцій, моделей навчання й виховання різних історичних епох та країн;
- оцінювати історичне значення освітніх реформ і визначати їхній вплив на сучасний розвиток освіти;
- застосовувати історико-педагогічний досвід для аналізу актуальних проблем сучасної освіти та обґрунтування власної професійної позиції;
- аргументовано інтерпретувати історико-педагогічні явища, використовуючи сучасні методологічні підходи до дослідження освіти.

Структура навчального посібника побудована відповідно до сучасної логіки професійної підготовки майбутнього педагога та забезпечує поєднання історичного, порівняльно-педагогічного і компетентнісного підходів. Матеріал систематизовано у двох взаємопов'язаних розділах. Перший присвячено розвитку зарубіжної педагогічної думки від виникнення виховання до сучасних освітніх систем провідних країн світу. Другий розкриває історію становлення української педагогіки та розвитку національної освітньої системи від доби Київської Русі до сучасного етапу реформування освіти незалежної України. Така структура дозволяє простежити історичну наступність педагогічних ідей, порівняти зарубіжний і вітчизняний досвід розвитку освіти та сформувати цілісне бачення еволюції педагогічної науки.

Кожна тема містить коротку анотацію, визначену мету навчання, ключові поняття й терміни, змістові питання для вивчення, теоретичний матеріал, підсумки, питання для самоконтролю та практико-орієнтовані завдання. Після завершення кожного розділу подано комплексний блок самоконтролю, який охоплює результати навчання, питання для повторення, творчі й аналітичні

завдання та тестові завдання. Наприкінці посібника вміщено питання для підготовки до підсумкового контролю, а також рекомендовану літературу та джерела для самостійного опрацювання.

Під час підготовки навчального посібника авторка спиралася на класичні та сучасні праці українських учених у галузі історії педагогіки, теорії освіти, порівняльної педагогіки й освітньої політики, зокрема дослідження Л.В. Артемової, Л.В. Березівської, В.М. Дедович, Т.В. Джаман, Л.В. Задорожної-Княгицької, В.П. Кравця, М.І. Кухти, Л.В. Маляр, А.А. Медвідь, О.І. Мешко, М.В. Левківського, О.С. Хмельницької та інших науковців, а також сучасні нормативно-правові документи у сфері освіти.

Запропонований навчально-методичний посібник не претендує на вичерпне висвітлення всіх аспектів історії педагогіки, однак покликаний сформулювати цілісне уявлення про закономірності розвитку світової та української освіти, сприяти розвитку історико-педагогічного мислення, професійної рефлексії та дослідницької культури майбутніх педагогів. Видання адресоване здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей, педагогічним і науково-педагогічним працівникам, аспірантам, а також усім, хто цікавиться історією освіти, розвитком педагогічної думки та сучасними тенденціями модернізації освітніх систем.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОБОТИ З НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИМ ПОСІБНИКОМ

Навчально-методичний посібник **«Історія педагогіки»** підготовлено відповідно до сучасних вимог підготовки здобувачів вищої галузі А Освіта. Його зміст узгоджено з компетентнісним, діяльнісним, особистісно орієнтованим та історико-культурним підходами до професійної підготовки майбутніх педагогів, а також із вимогами Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», сучасних стандартів вищої освіти та рекомендаціями Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Посібник має логічно вибудовану структуру, що забезпечує послідовне формування цілісного уявлення про закономірності розвитку світової та української педагогічної думки, становлення освітніх систем різних історичних епох, еволюцію педагогічних концепцій і їхній вплив на сучасну освітню практику.

Матеріал посібника структуровано у два **взаємопов'язані розділи**.

Перший розділ **«Зарубіжна педагогічна думка в цивілізаційній динаміці»** висвітлює становлення педагогічних ідей від виникнення виховання у ранніх цивілізаціях до сучасних освітніх моделей провідних країн світу. Особлива увага приділяється розвитку класичних і реформаторських педагогічних концепцій, діяльності видатних зарубіжних мислителів, еволюції теорії навчання і виховання, а також сучасним тенденціям розвитку світових систем освіти.

Другий розділ **«Історія української педагогіки та розвитку національної освітньої системи»** присвячено історії становлення української освіти від часів Київської Русі до сучасності. У ньому розкрито особливості розвитку української педагогічної думки, національного шкільництва, діяльність видатних українських педагогів, просвітителів і громадських діячів, а також основні етапи модернізації національної системи освіти в умовах суспільно-політичних трансформацій XX – початку XXI століття.

Кожна тема посібника побудована за єдиною методичною структурою, що забезпечує системність засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку професійних компетентностей майбутнього педагога.

На початку кожної теми подано її назву, коротку анотацію, яка окреслює зміст і значення матеріалу, визначено мету вивчення теми, наведено сучасні ключові поняття та терміни, що формують понятійно-категоріальний апарат майбутнього фахівця. Для орієнтації здобувачів освіти визначено змістові питання, які відображають логіку опрацювання навчального матеріалу.

Основний текст кожної теми представлено у вигляді цілісного наукового викладу, що поєднує історичні факти, педагогічні концепції, аналіз розвитку освіти, діяльність видатних педагогів, особливості функціонування освітніх систем різних історичних періодів та сучасні наукові інтерпретації історико-педагогічних процесів. Теоретичний матеріал орієнтований не лише на засвоєння історичних відомостей, а й на формування вмінь аналізувати причини, закономірності та наслідки розвитку педагогічної думки, оцінювати її вплив на сучасні освітні процеси.

Кожна тема завершується узагальнюючими підсумками, які допомагають систематизувати здобуті знання, визначити ключові закономірності розвитку освіти й педагогіки, простежити історичну наступність педагогічних ідей та усвідомити їхню актуальність для сучасної освітньої практики.

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу після кожної теми запропоновано питання для самоконтролю. Вони спрямовані не лише на відтворення змісту навчального матеріалу, а й на розвиток критичного мислення, уміння аналізувати педагогічні явища, порівнювати історичні етапи розвитку освіти, визначати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати власні аргументовані висновки.

Після завершення кожного розділу подано **блок самоконтролю**, який має комплексний характер і дозволяє оцінити рівень сформованості предметних знань та професійних компетентностей. До його структури входять перелік результатів навчання, яких має досягти здобувач освіти, питання для самоконтролю, творчі та

аналітичні завдання, а також тестові завдання різного рівня складності. Виконання запропонованих завдань сприяє узагальненню матеріалу, розвитку аналітичного мислення, формуванню дослідницьких умінь та здатності застосовувати історико-педагогічні знання для аналізу сучасних освітніх процесів.

Наприкінці посібника вміщено **питання для підготовки до підсумкового контролю**, які охоплюють зміст усіх тем курсу та можуть використовуватися під час підготовки до екзамену, заліку, атестації або інших форм підсумкового оцінювання. Запропоновані питання спрямовані на комплексне узагальнення знань, встановлення взаємозв'язків між окремими історичними етапами розвитку педагогіки та формування цілісного бачення історії освіти.

Завершує посібник **рекомендована література та джерела**, що містить нормативно-правові документи, класичні педагогічні праці, сучасні наукові дослідження, навчальні видання, енциклопедичні матеріали та електронні інформаційні ресурси. Добір літератури орієнтований на поглиблення знань здобувачів освіти, розвиток навичок самостійної навчально-дослідної діяльності та формування академічної культури роботи з науковими джерелами.

Ефективне опрацювання посібника передбачає послідовне ознайомлення зі змістом кожної теми, осмислення основних педагогічних понять і теорій, виконання запропонованих завдань для самоконтролю, аналіз історико-педагогічних явищ у широкому суспільно-культурному контексті, а також активне використання рекомендованої літератури для поглиблення знань. Такий підхід сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів, розвитку їхнього історико-педагогічного мислення, дослідницької культури та здатності творчо використовувати історичний досвід у сучасній освітній діяльності.

РОЗДІЛ І. ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В ЦИВІЛІЗАЦІЙНІЙ ДИНАМІЦІ

Розділ 1 розкриває становлення історії педагогіки як міждисциплінарної галузі знань, що досліджує закономірності розвитку освіти та виховання у взаємозв'язку із соціокультурною еволюцією суспільства. Освіта розглядається як універсальний механізм відтворення соціального досвіду, що проходить шлях від неінституційних форм передачі знань у первісному суспільстві до організованих освітніх систем у ранніх цивілізаціях.

Особлива увага приділяється формуванню перших освітніх інституцій, виникненню писемності та становленню базових моделей навчання у стародавніх суспільствах. Освітні системи античного світу аналізуються як різні типи соціалізації особистості, що відображають цінності відповідних державних утворень. Середньовічна освіта розглядається як синтез релігійної, корпоративної та університетської традицій, що заклала основу європейської академічної культури.

ТЕМА 1. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКОВА ГАЛУЗЬ. ГЕНЕЗА ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РАННІХ ЦИВІЛІЗАЦІЙ

Тема розкриває становлення історії педагогіки як міждисциплінарної галузі знань, що досліджує закономірності розвитку освіти та виховання у взаємозв'язку із соціокультурною еволюцією суспільства. Освіта розглядається як універсальний механізм відтворення соціального досвіду, що проходить шлях від неінституційних форм передачі знань у первісному суспільстві до організованих освітніх систем у ранніх цивілізаціях.

Особлива увага приділяється формуванню перших освітніх інституцій, виникненню писемності та становленню базових моделей навчання у стародавніх суспільствах. Освітні системи античного світу аналізуються як різні типи соціалізації особистості, що відображають цінності відповідних державних

утворень. Середньовічна освіта розглядається як синтез релігійної, корпоративної та університетської традицій, що заклала основу європейської академічної культури.

Мета теми: формування у здобувачів розуміння історії педагогіки як наукової галузі та усвідомлення витоків освіти як соціокультурного феномена.

Ключові слова і терміни: історія педагогіки, освіта, виховання, соціалізація, цивілізація, писемність, система освіти, античність, середньовіччя.

Змістові питання для вивчення

1. Історія педагогіки як галузь наукового пізнання.
2. Теорії походження виховання та ранні форми соціалізації.
3. Освіта у первісному суспільстві та ранніх цивілізаціях.
4. Освітні моделі Стародавньої Греції та Риму.
5. Середньовічна система освіти та виникнення університетів.

Теоретичний контекст теми

1. Історія педагогіки як галузь наукового пізнання

Історія педагогіки є важливою галуззю педагогічної науки, яка досліджує закономірності виникнення, розвитку та трансформації освіти, виховання і педагогічної думки впродовж історичного розвитку людства. Освітні системи ніколи не існують ізольовано від суспільства: вони формуються під впливом політичних, економічних, культурних, релігійних і соціальних процесів, відображаючи потреби конкретного історичного часу та рівень розвитку людської цивілізації. Як міждисциплінарна галузь наукового знання, історія педагогіки поєднує здобутки педагогіки, історії, філософії, соціології, психології, культурології та антропології. Такий комплексний підхід дає можливість розглядати освіту не лише як систему передачі знань, а як важливий соціокультурний механізм формування особистості, суспільної свідомості та духовних цінностей певної історичної епохи. Звернення до історико-педагогічного досвіду дозволяє глибше зрозуміти сучасні освітні явища, їхнє походження та тенденції

розвитку. Вивчення педагогічної спадщини різних народів і культур сприяє усвідомленню еволюції освітніх цінностей, зміни цілей виховання, трансформації змісту освіти, методів навчання та форм організації освітнього процесу. Саме історичний аналіз дає можливість критично оцінювати сучасні педагогічні концепції, виявляти їхні витoki, визначати перспективи подальшого розвитку та уникати повторення помилок минулого. Відомий німецький дослідник історії педагогіки Карл Шмідт наголошував, що глибоке розуміння сучасної педагогічної науки неможливе без знання її історичного розвитку. Педагогічні ідеї, які нерідко сприймаються як новаторські, часто мають тривалу історію становлення, а багато сучасних освітніх проблем уже були предметом наукових дискусій у попередні століття. Тому історія педагогіки виконує не лише пізнавальну, а й прогностичну функцію, допомагаючи осмислювати сучасні виклики та знаходити ефективні шляхи їх розв'язання.

Історія педагогіки поєднує *риси історичної та педагогічної науки*. З одного боку, вона досліджує конкретні історичні факти, події, освітні інституції, педагогічні явища та діяльність видатних діячів освіти. З іншого боку, її завдання полягає не лише в описі минулого, а й у виявленні закономірностей розвитку освіти та виховання, аналізі педагогічних концепцій, визначенні їхнього впливу на формування освітньої практики й оцінці їх значущості для сучасної педагогіки.

Об'єктом історії педагогіки є процес розвитку виховання, навчання, освіти, школи та педагогічної думки в різні історичні періоди.

Предметом дослідження виступає освітня реальність минулого в усій багатоманітності її форм і проявів.

Становлення історії педагогіки як самостійної галузі наукового знання розпочалося у XVII–XVIII століттях, однак найбільш інтенсивного розвитку вона набула у XIX столітті. Значний внесок у формування історико-педагогічної науки зробили європейські дослідники (Клод Фльорі, Карл фон Раумер, Фрідріх Рухкопф, Карл Шмідт, Габріель Компайре), які започаткували систематичне вивчення історії освіти, школи та педагогічної думки. Водночас предметом історико-педагогічних досліджень стали педагогічні ідеї та освітня діяльність

видатних мислителів і педагогів різних епох (Конфуція, Сократа, Платона, Арістотеля, Марка Фабія Квінтіліана, Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Генріха Песталоцці, Йоганна Фрідріха Гербарта, Адольфа Дістервега, Джона Дьюї, Марії Монтессорі та інших), що дозволило простежити еволюцію освітніх ідей та практик у світовому історичному розвитку.

В Україні історико-педагогічні дослідження активно розвиваються з другої половини XIX століття. Предметом наукового зацікавлення українських учених (Михайла Драгоманова, Івана Франка, Бориса Грінченка, Івана Огієнка, Олександра Духновича та ін.) стали проблеми розвитку національної школи, історія освіти на українських землях, діяльність видатних педагогів та особливості формування вітчизняної педагогічної традиції. Упродовж XX – початку XXI століття історія педагогіки перетворилася на важливий напрям педагогічної науки, що забезпечує збереження історичної пам'яті про освітній розвиток суспільства та сприяє науковому обґрунтуванню сучасних освітніх реформ. Значний внесок у розвиток сучасних історико-педагогічних досліджень зробили українські науковці (Олександр Сухомлинський, Микола Євтух, Нелля Дічек, Ольга Сухомлинська, Людмила Березівська, Валентина Курило, Леонід Березівський), праці яких присвячені історії української та зарубіжної освіти, розвитку педагогічної думки, шкільництва й освітньої політики в різні історичні періоди.

Особливе значення в історико-педагогічних дослідженнях має вивчення взаємозв'язку між розвитком суспільства та освіти. Освітні системи кожної історичної доби відображають рівень розвитку науки, культури, економіки, релігії та політики. Саме тому педагогічна думка різних епох формувалася відповідно до суспільних запитів і цінностей певного часу. Водночас освіта була не лише відображенням суспільних процесів, а й важливим чинником культурного та інтелектуального розвитку людства.

Історія педагогіки виконує низку важливих *функцій*: пізнавальну, аналітичну, прогностичну, світоглядну та методологічну. Пізнавальна функція полягає у накопиченні та систематизації знань про розвиток освіти й педагогічної думки. Аналітична функція спрямована на осмислення причин виникнення педагогічних

явищ, виявлення закономірностей розвитку освітніх систем, а також аналіз співвідношення прогресивних і консервативних тенденцій у педагогіці. Прогностична функція дає можливість використовувати історичний досвід для прогнозування подальших напрямів розвитку освіти. Світоглядна функція сприяє формуванню педагогічної культури, професійної свідомості та гуманістичних цінностей майбутнього педагога.

Важливим аспектом історико-педагогічного аналізу є дослідження причин і передумов освітніх реформ та педагогічних трансформацій. Історія педагогіки дозволяє простежити перехід від традиційних моделей навчання до інноваційних освітніх концепцій, виявити вплив науково-технічного прогресу, демократизації суспільства, глобалізаційних процесів та розвитку гуманістичних ідей на систему освіти. Особливе значення для історії педагогіки має вивчення педагогічної спадщини видатних мислителів і педагогів різних історичних епох, чії ідеї стали підґрунтям розвитку світової та української педагогічної науки й визначили становлення сучасних концепцій навчання, виховання та особистісного розвитку.

Дослідження історії педагогіки ґрунтується на системі **наукових принципів**, які забезпечують об'єктивне осмислення освітніх явищ, процесів і педагогічних ідей у їх історичному розвитку.

1. Принцип історизму

Принцип історизму передбачає розгляд педагогічних явищ, освітніх інституцій та педагогічних концепцій у контексті конкретних історичних умов їх виникнення і розвитку. Будь-яка педагогічна ідея повинна аналізуватися з урахуванням особливостей суспільного життя, культури, економіки, науки та світогляду відповідної епохи.

Застосування історичного підходу дає можливість уникнути механічного перенесення сучасних уявлень на події минулого та запобігає спрощеному трактуванню історико-педагогічних фактів. Важливо враховувати, що зміст педагогічних понять, цілей виховання, освітніх ідеалів і способів організації навчання змінювався протягом історичного розвитку суспільства. Тому аналіз педагогічної спадщини потребує врахування конкретних умов її формування, а також виявлення тенденцій та закономірностей розвитку освіти й педагогічної думки.

2. Принцип системності

Принцип системності полягає в розгляді освіти, виховання та педагогічної думки як взаємопов'язаних складових суспільного розвитку. Педагогічні явища досліджуються не ізольовано, а в єдності з політичними, соціальними, економічними та культурними процесами певного історичного періоду.

Цей принцип передбачає аналіз педагогічних ідей у межах цілісних концепцій їх авторів, а також вивчення діяльності освітніх установ у взаємозв'язку з потребами суспільства, розвитком науки, культури та державної політики у сфері освіти.

3. Принцип наукової об'єктивності

Наукова об'єктивність вимагає неупередженого аналізу історико-педагогічних фактів, подій і персоналій на основі достовірних джерел та результатів наукових досліджень. Дослідник повинен уникати суб'єктивних оцінок, політичних упереджень і однобічних трактувань історичних подій.

Реалізація цього принципу передбачає критичний аналіз джерельної бази, зіставлення різних наукових підходів і врахування альтернативних поглядів на розвиток освіти та педагогічної думки.

4. Принцип культуровідповідності та цивілізаційного підходу

Освіта й виховання завжди відображають цінності, традиції та культурні особливості суспільства. Тому історія педагогіки розглядає розвиток освітніх систем у контексті загального культурного поступу людства, національних традицій та міжкультурної взаємодії.

Застосування цього принципу дозволяє виявити специфіку розвитку освіти в різних країнах і народів, зрозуміти вплив культурних чинників на формування педагогічних ідей та оцінити внесок окремих цивілізацій у розвиток світової педагогічної спадщини.

5. Принцип наступності та перспективності

Історія педагогіки вивчає не лише минуле освіти, а й зв'язок між історичним досвідом і сучасними освітніми процесами. Аналіз педагогічної спадщини дає змогу простежити еволюцію освітніх ідей, виявити їхній вплив на сучасну

педагогічну теорію і практику, а також визначити перспективні напрями розвитку освіти.

Завдяки цьому історико-педагогічні знання сприяють формуванню професійного світогляду педагога, розвитку його дослідницької культури та здатності критично осмислювати сучасні освітні реформи і тенденції.

У структурному аспекті освітній компонент «Історія педагогіки» традиційно охоплює два основні змістові блоки. Перший блок присвячений історії розвитку зарубіжної педагогіки від найдавніших часів і до сучасності. Другий блок розкриває історію української педагогіки, особливості становлення національної освітньої традиції, розвиток вітчизняної педагогічної думки та її місце у світовому освітньому просторі.

Сучасне значення історії педагогіки полягає у формуванні історико-педагогічної компетентності майбутнього педагога, розвитку його критичного мислення, здатності аналізувати сучасні освітні процеси крізь призму історичного досвіду. Таким чином, історія педагогіки є не лише описовим освітнім компонентом у системі підготовки майбутніх учителів, а й важливою аналітичною та методологічною галуззю наукового пізнання. Вона забезпечує глибоке розуміння закономірностей розвитку освіти, сприяє формуванню професійного світогляду педагога та створює підґрунтя для осмислення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери.

2. Теорії походження виховання та ранні форми соціалізації

Проблема походження виховання є однією з фундаментальних в історії педагогіки, оскільки дає змогу зрозуміти витоки освітньої діяльності людини та закономірності становлення виховання як суспільного явища. З'ясування причин виникнення виховання має важливе значення для осмислення його сутності, функцій і ролі в розвитку людської цивілізації. Виховання виникло разом із людським суспільством і стало необхідною умовою його існування, оскільки забезпечувало передачу молодому поколінню накопиченого життєвого досвіду, трудових умінь, моральних норм, традицій і культурних цінностей.

Упродовж розвитку педагогічної науки сформувалося кілька теорій походження виховання, які по-різному пояснюють причини його виникнення та механізми становлення. Кожна з них відображає певний етап розвитку наукового знання й акцентує увагу на окремих чинниках формування виховання.

Однією з найдавніших є **біологізаторська теорія**, представниками якої були Герберт Спенсер і Шарль Летурно. Її прихильники вважали, що виховання виникло як продовження природних інстинктів турботи про потомство, властивих тваринному світу. На їхню думку, людина успадкувала від своїх біологічних попередників форми поведінки, пов'язані із захистом, навчанням і підготовкою потомства до самостійного життя. Прихильники цієї концепції звертали увагу на те, що багато тварин навчають своїх дитинчат добувати їжу, уникати небезпеки та пристосовуватися до навколишнього середовища. Проте така теорія не враховує принципову відмінність людського виховання від інстинктивної поведінки тварин, адже виховання людини має свідомий, соціальний і культурний характер.

Психологічна теорія, яку обґрунтував Пол Монро, пов'язує виникнення виховання зі здатністю дітей наслідувати поведінку дорослих. В основі цієї концепції лежить положення про наслідування як один із найважливіших механізмів засвоєння соціального досвіду. Спостерігаючи за діяльністю старших, діти поступово опановували трудові навички, мовлення, норми поведінки, звичаї та моральні правила. Таким чином, перші форми виховання виникли як природний процес переймання суспільного досвіду. Водночас ця теорія недостатньо пояснює роль суспільних відносин, праці та культури у виникненні виховання.

Релігійна теорія пояснює походження виховання божественним походженням людини та її духовним призначенням. Представник цього напрямку Карл Шмідт вважав, що здатність виховувати є даром Бога, а головною метою виховання є моральне вдосконалення людини, формування духовності, віри та дотримання релігійних заповідей. Упродовж багатьох століть релігійні інституції були важливими осередками освіти, морального виховання й поширення знань. Разом із тим ця теорія ґрунтується насамперед на релігійному світогляді й не пояснює походження виховання з позицій історичного розвитку суспільства.

Найбільшого впливу на розвиток історико-педагогічної науки набула **трудова теорія**, яку розробили Фрідріх Енгельс і Льюїс Морган. Її сутність полягає в тому, що виховання виникло в процесі спільної трудової діяльності первісних людей. Розвиток праці, удосконалення знарядь виробництва, мисливства, рибальства, землеробства й ремесел вимагали систематичної підготовки молодого покоління до майбутньої діяльності. Саме тому дорослі почали свідомо передавати дітям знання, уміння, навички та правила колективного життя. Праця сприяла розвитку мислення, мовлення, моральних норм і суспільних відносин, а виховання стало необхідним механізмом збереження й передачі соціального досвіду. У сучасній історико-педагогічній науці трудову теорію розглядають як одну з найвпливовіших концепцій пояснення походження виховання, хоча вона не охоплює всіх чинників його виникнення.

Сучасна історико-педагогічна наука розглядає проблему походження виховання комплексно, поєднуючи досягнення історії, педагогіки, психології, культурології, антропології та соціології. Значного поширення набув **соціокультурний підхід**, відповідно до якого виховання є результатом історичного розвитку суспільства й культури. Його розглядають як універсальний механізм передачі соціального досвіду, духовних цінностей, мови, традицій, звичаїв і норм поведінки від покоління до покоління. У сучасній українській педагогічній науці цей підхід розвивають І. Бех, І. Зязюн, О. Сухомлинська, О. Савченко, О. Дубасенюк, які наголошують, що виховання не обмежується підготовкою людини до праці, а є багатогранним процесом соціалізації особистості, формування її світогляду, моральної свідомості, культури, громадянської відповідальності та здатності до самореалізації. Саме виховання забезпечує культурну спадкоємність поколінь, збереження національної ідентичності та розвиток людського потенціалу в умовах суспільних трансформацій.

Більшість сучасних дослідників дотримується думки, що жодна з класичних теорій не дає вичерпного пояснення походження виховання. Біологізаторська теорія розкриває природні передумови виховної поведінки, психологічна – механізми наслідування, релігійна – духовні засади виховання, а трудова –

вирішальне значення колективної діяльності та суспільних відносин. Лише їх комплексний аналіз дає змогу глибше зрозуміти закономірності виникнення виховання як складного соціокультурного феномена.

Отже, виховання виникло разом із людським суспільством і стало необхідною умовою його розвитку. Воно забезпечувало передачу накопиченого досвіду, формування моральних норм, соціальних цінностей і культурної спадкоємності поколінь. Саме завдяки вихованню людство змогло зберігати й примножувати результати своєї матеріальної та духовної діяльності, що зумовило безперервний розвиток цивілізації. Вивчення різних теорій походження виховання дає можливість краще зрозуміти історичні витoki педагогіки та закономірності розвитку освіти як важливого соціального інституту.

Ранні форми соціалізації

Соціалізація є одним із найдавніших суспільних процесів, що забезпечував входження людини в життя первісної спільноти, засвоєння нею норм поведінки, способів діяльності, звичаїв, традицій і цінностей. На ранніх етапах розвитку людства соціалізація ще не була спеціально організованим педагогічним процесом. Вона відбувалася природно, у повсякденному житті родової громади, через спільну працю, участь у колективній діяльності, наслідування дорослих і поступове засвоєння життєвого досвіду. Саме ці найпростіші форми соціалізації стали історичною передумовою виникнення виховання як особливої суспільної функції.

Дослідження ранніх форм соціалізації ґрунтується на комплексному використанні археологічних, антропологічних, етнографічних та історико-культурних джерел. Важливу роль відіграють результати археологічних досліджень матеріальної культури первісних людей, а також етнографічні описи традиційних суспільств, які тривалий час зберігали архаїчні форми суспільного життя. Цінним джерелом є також усна народна творчість – міфи, легенди, перекази, казки, обрядові пісні, що зберегли окремі елементи давніх виховних традицій. Водночас сучасна історико-педагогічна наука наголошує, що етнографічні матеріали

можуть використовуватися лише за принципом історичної аналогії та потребують критичної інтерпретації.

Поява людини сучасного типу супроводжувалася поступовим ускладненням суспільних відносин, розвитком праці, мовлення, мислення та культури. У процесі колективного полювання, виготовлення знарядь праці, облаштування житла та захисту громади виникла необхідність передавати молодшим поколінням накопичений життєвий досвід. Саме ця потреба стала важливою передумовою формування первинних механізмів соціалізації та виховання.

Найпростішою формою соціалізації було *наслідування*. Діти спостерігали за діяльністю дорослих і поступово відтворювали їхні трудові дії, способи спілкування, правила поведінки, мисливські та господарські навички. Наслідування забезпечувало природне засвоєння соціального досвіду без спеціально організованого навчання й залишалося головним способом підготовки дітей до життя впродовж тривалого історичного періоду.

Важливим механізмом ранньої соціалізації була спільна трудова діяльність. Уже змалку діти брали участь у доступних видах праці відповідно до свого віку: допомагали збирати рослини, доглядати за вогнищем, виготовляти найпростіші предмети побуту, брали участь у рибальстві чи полюванні. У процесі спільної праці вони не лише набували практичних умінь, а й засвоювали норми взаємодопомоги, відповідальності, дисципліни та колективізму.

Особливе місце посідала *гра*, яка виконувала не лише розважальну, а й навчально-виховну функцію. Наслідуючи дорослих у сюжетних іграх, діти моделювали майбутню трудову діяльність, розвивали фізичні якості, спритність, увагу, пам'ять, мовлення та здатність взаємодіяти з іншими членами громади. Саме через гру відбувався природний перехід від дитячої діяльності до виконання соціальних ролей дорослої людини.

Важливими засобами соціалізації були *звичай, традиції, обряди та табу*. Вони регулювали життя первісної спільноти, визначали правила поведінки, розподіл праці між чоловіками і жінками, взаємини між поколіннями, ставлення до природи та членів громади. Через участь у колективних обрядах, святах,

ритуалах і церемоніях діти поступово засвоювали моральні норми, духовні цінності та культурні традиції свого роду.

Особливу роль у процесі соціалізації відігравали **обряди ініціації**, що символізували перехід дітей до нового соціального статусу. Під час таких випробувань молоді члени громади демонстрували набуті знання, фізичну підготовку, витривалість і готовність виконувати обов'язки дорослої людини. Після проходження ініціації вони набували нових прав і відповідальності, ставали повноправними членами суспільства.

Важливим засобом передачі соціального досвіду була **усна традиція**. Через міфи, легенди, перекази, прислів'я, пісні та оповіді старійшин молодше покоління знайомилося з історією свого роду, моральними настановами, правилами співжиття, уявленнями про світ, природу та місце людини в ньому. Усна народна творчість виконувала водночас пізнавальну, виховну та культуротворчу функції, забезпечувала наступність поколінь.

Характерною особливістю ранньої соціалізації був її **колективний характер**. За виховання дітей відповідали не лише батьки, а вся родова громада. Кожен дорослий був носієм життєвого досвіду і брав участь у його передачі молодшому поколінню. Така форма суспільного виховання сприяла формуванню почуття належності до колективу, взаємної підтримки, відповідальності та єдності.

Отже, ранні форми соціалізації виникли як природна відповідь людського суспільства на потребу збереження й передачі накопиченого досвіду. Через наслідування, працю, гру, звичаї, обряди, усну традицію та колективне життя первісна людина засвоювала необхідні знання, уміння, моральні норми й культурні цінності. Саме ці механізми стали історичною основою виникнення виховання як цілеспрямованої діяльності та заклали підвалини подальшого розвитку освіти й педагогічної думки.

3. Освіта у первісному суспільстві та ранніх цивілізаціях

Подальші етапи становлення виховання пов'язані із загальним процесом антропогенезу. За часів середнього палеоліту, приблизно за 100 тис. років до нашої ери, на територію Євразії насувався потужний льодовик. Екстремальні природні умови прискорили розвиток життя стародавніх людей: створювалися постійні житла, наші предки навчилися видобувати і використовувати вогонь, ускладнювалися знаряддя праці, з'являлися нові способи обробки каменю. Поступово змінювався і характер полювання: за збереження загінної його форми люди почали спільно полювати на великих звірів, що зробило їх незалежними від наявності стад. Умовно 45-35 тис. років тому, відбувається становлення нової людини – неоантропа – як першого етапу становлення людини розумної – хомо сапієнс.

Тому, *перші форми виховання* виникли ще за первісного суспільства й були безпосередньо пов'язані з потребою виживання, збереження роду та передавання життєвого досвіду від старших поколінь до молодших. Виховання передбачало засвоєння дитиною норм поведінки, способів діяльності, вірувань, звичаїв, моральних настанов, трудових умінь і традицій роду чи племені. Основними виховними засобами виступали спільна праця, участь у колективних обрядах, ритуалах, іграх та усній народній творчості. Через казки, легенди, міфи, пісні та перекази передавалися моральні норми, знання про природу, мисливські навички та уявлення про світ.

У розвитку *первісного суспільства* традиційно виокремлюють кілька основних етапів: первісне стадо, родову общину та період розкладу первісного ладу. Кожному з цих етапів були притаманні свої особливості суспільного життя, праці, культури та виховання. Зміни у способі життя людей, розвиток трудової діяльності, мови, релігійних вірувань і суспільних відносин безпосередньо впливали на зміст, мету та форми виховання підростаючого покоління.

Виховання у період первісного стада. В історії виховання відправною точкою стала педагогічна практика первісного суспільства, яка виникла разом із появою людини та формуванням перших людських колективів. Первісний лад існував упродовж сотень тисяч років і став найбільш тривалим етапом розвитку

людської цивілізації. Саме в цей період зароджувалися перші форми соціалізації, передачі життєвого досвіду, трудових умінь і моральних норм від старших поколінь до молодших.

З історії відомо декілька етапів становлення первісної людини. Зокрема, приблизно за 100 тис. років до нашої ери з'являється людина неандертальського типу, котра, приблизно у 40 тис. році до н.е., трансформувалася у кроманьйонця. Період між 100 тис. і 40 тис. років до н.е. називають в історії та антропології **дородовим періодом**.

Найдавнішим етапом розвитку людського суспільства було **первісне стадо**. У цей період ще тривав процес біологічного й соціального становлення людини, формувалися елементарні навички колективного життя та спільної праці. Люди жили невеликими групами, займалися переважно збиральництвом, полюванням і рибальством, використовували примітивні знаряддя праці та постійно залежали від природних умов.

Виховання на цьому етапі не мало організованого та цілеспрямованого характеру. Основною **метою виховання** було забезпечення пристосування молодого покоління до умов життя первісного колективу, формування вмінь здобувати їжу, захищатися від небезпеки, користуватися примітивними знаряддями праці та дотримуватися правил спільного життя.

Головними **засобами виховання** були спільна праця, природне середовище, повсякденний побут, колективна діяльність і безпосереднє спостереження за життям дорослих. Значну роль відігравали первісні форми усної творчості – вигуки, жести, елементарні оповіді та наслідування звуків природи.

Основним механізмом передачі досвіду було наслідування поведінки **методом виховання** було наслідування. Діти копіювали поведінку дорослих, переймали їхні трудові дії, спосіб життя та елементарні навички. Також використовувалися методи вправляння і привчання через багаторазове повторення певних дій. Діти природно включалися у життя колективу, спостерігали за діяльністю дорослих і поступово засвоювали найнеобхідніші життєві навички.

Зауважимо, що на етапі первісного стада ще не існувало чіткого поділу виховання на моральне, трудове, фізичне чи інтелектуальне. Виховання здійснювалося у процесі колективного життя, суспільної праці, полювання та побутової діяльності. Спеціальних установ чи вихователів не існувало, а виховний вплив здійснював увесь колектив. Діти навчалися через участь у процесі спільної праці, колективному побуті й елементарних формах суспільної взаємодії. Водночас поступово формувалися перші моральні уявлення, засновані на колективізмі, взаємодопомозі та підпорядкуванні інтересів окремої людини потребам групи.

Таким чином, виховання у період первісного стада мало ***природний, стихійний і колективний характер***. Воно стало початковою формою соціалізації людини та заклало підґрунтя для подальшого розвитку організованих форм виховання й освіти у наступні історичні епохи.

Епоха родового устрою стала важливим етапом розвитку людського суспільства, культури та виховання. У цей період відбувається перехід від нестійких людських стад до організованих родів і племен, що об'єднували людей спільним походженням, працею, традиціями та віруваннями. Значно розширюється суспільний досвід, удосконалюються знаряддя праці, розвиваються мисливство, рибальство, землеробство й ремесла. Ускладнення суспільного життя зумовило необхідність цілеспрямованої підготовки молодого покоління до виконання трудових, військових і соціальних обов'язків.

Саме в епоху родового устрою виховання поступово набуває більш організованого характеру та перетворюється на важливу суспільну функцію. Воно вже не обмежувалося стихійним наслідуванням, як у період первісного стада, а почало виконувати роль механізму передачі колективного досвіду, знань, традицій і моральних норм.

Суспільство родового устрою мало чіткий поділ на вікові групи. Зазвичай виокремлювали дітей і підлітків, дорослих працездатних членів общини та людей похилого віку – старійшин. Старійшини були носіями колективної пам'яті, хранителями звичаїв, релігійних уявлень і традицій роду, тому саме вони

поступово почали виконувати функції вихователів і наставників молодого покоління.

Основною **метою виховання** у період родового устрою була підготовка дітей та підлітків до самостійного життя у племені, праці, захисту роду та виконання суспільних обов'язків. Виховання забезпечувало передачу молодому поколінню життєво необхідного досвіду, трудових навичок, моральних норм, правил поведінки, релігійних вірувань, звичаїв і традицій. Мета виховання мала ще й практичний характер і відповідала потребам життя первісної общини. Хлопчиків готували до полювання, військової справи, виготовлення знарядь праці та захисту племені. Дівчаток навчали ведення домашнього господарства, догляду за дітьми, приготування їжі, виготовлення одягу та збереження родинних традицій.

Важливим **завданням виховання** було формування людини, здатної жити й діяти в інтересах колективу. Тому особлива увага приділялася розвитку таких якостей, як колективізм, взаємодопомога, дисциплінованість, витривалість, сміливість, слухняність і повага до старших.

Основними **засобами виховання** були праця, колективний побут, природа, народні традиції, звичаї, обряди, ритуали, табу, усна народна творчість, ігри, танці та пісні. Найважливішим засобом виховання виступала спільна трудова діяльність. Саме у процесі праці діти набували необхідних життєвих умінь і навичок, вчилися користуватися знаряддями праці, полювати, рибалити, збирати рослини, виготовляти предмети побуту.

Важливу роль відігравала **усна народна творчість** – міфи, легенди, перекази, казки, героїчні оповіді та пісні. Через них молодому поколінню передавалися знання про навколишній світ, моральні норми, уявлення про добро і зло, мужність, справедливість, взаємодопомогу та обов'язок перед родом. Значний виховний вплив мали ритуали й обряди, через які діти засвоювали суспільні норми та духовні цінності племені. Особливе значення мали табу – система заборон, що регулювала поведінку людини у колективі та формувала дисципліну.

Провідним методом виховання було наслідування діяльності дорослих. Діти спостерігали за працею старших і поступово переймали їхній досвід, уміння та спосіб життя.

Важливими **методами виховання** були:

- вправлення та багаторазове повторення певних дій;
- привчання до праці;
- виконання доручень;
- практичне навчання у процесі спільної діяльності;
- показ і особистий приклад дорослих;
- пояснення, повчання та усні настанови старійшин.

Виховання здійснювалося переважно через практичну діяльність, а не через спеціально організоване навчання. Досвід передавався безпосередньо у процесі повсякденного життя. Також застосовувалися методи заохочення й покарання. Заохочення проявлялося у схваленні поведінки, довірі та допуску до важливих справ громади. Покарання використовувалися для підтримання дисципліни та дотримання звичаїв і традицій общини. Тому, виховний процес у родовій общині мав суспільний, колективний і відносно рівний характер. Єдиною виховною інституцією виступала вся община. У процесі виховання дітей брали участь усі дорослі члени роду, а особливу роль виконували старійшини – хранителі колективного досвіду.

Основними **формами виховного впливу** були: спільна праця; полювання та рибальство; участь у побутовій діяльності; військові вправи; колективні ігри; свята, обряди та ритуали; усна передача знань і традицій. Отже, виховання відбувалося безпосередньо у процесі життя та було тісно пов'язане з реальними потребами общини.

Особливе місце у системі виховання посідали **вікові ініціації** – перша в історії педагогіки інституалізована форма виховання. Це своєрідна система випробувань і церемонія посвяти підлітків у повноправні члени общини. Ініціації мали важливе соціальне та виховне значення. Вони символізували перехід від дитинства до дорослого життя та підтверджували готовність молодої людини до

самостійної праці, захисту родини та виконання суспільних обов'язків. Під час таких обрядів формувалися сміливість, витривалість, дисциплінованість, відповідальність і відчуття належності до колективу. Тому, перед проходженням церемонії посвяти в категорію дорослих, молодь проходила спеціальну підготовку, під час якої опановувала трудові навички; військову справу; релігійні вірування; засвоювала правила поведінки, моральні норми, традиції та звичаї роду.

Отже, виховання у період родового устрою мало такі *характерні риси*:

- колективний і суспільний характер;
- тісний зв'язок із працею та повсякденним життям;
- практична спрямованість;
- природність і невідокремленість від життя общини;
- єдність фізичного, трудового, морального та релігійного виховання;
- наявність вікової та статевої диференціації;
- опора на традиції, звичаї та усну народну творчість.

Таким чином, *епоха родового устрою* стала важливим етапом розвитку виховання. Саме в цей період формувалися перші організовані форми педагогічної діяльності, виникає суспільна потреба у цілеспрямованій підготовці молодого покоління до життя, а виховання поступово перетворюється на важливий механізм збереження та передачі моральних цінностей суспільства, соціального та культурного досвіду людства.

Із 40 до 20 тис. років до н.е. період розвитку первісних людей отримав назву раннього матріархату. У сучасній історико-педагогічній та антропологічній науці термін *«матріархат»* застосовується досить обмежено. Більшість дослідників наголошують, що для первісного суспільства більш характерними були матрилінійні та матрилокальні родові відносини, за яких походження дитини визначалося за материнською лінією, а жінка посідала важливе місце в сімейному та господарському житті спільноти. У зв'язку з цим у науковій літературі частіше використовуються поняття *«материнсько-родовий устрій»* або *«період материнського роду»*, які точніше відображають особливості суспільної організації цього етапу розвитку людства.

Основною **метою виховання** в умовах материнсько-родового устрою (матріархату) була підготовка підростаючого покоління до самостійного життя в родовій спільноті, праці та виконання суспільно важливих обов'язків. Виховання забезпечувало передачу дітям необхідного життєвого досвіду, зокрема трудових умінь, знань про навколишній світ, способів господарювання, норм поведінки, звичаїв, вірувань і традицій роду.

Виховання мало практичну спрямованість і було тісно пов'язане з повсякденною діяльністю спільноти. Діти засвоювали знання та навички через участь у праці, побуті, обрядах і колективних формах діяльності. Водночас підготовка хлопчиків і дівчаток поступово диференціювалася відповідно до розподілу праці в роді. Хлопчики оволодівали навичками полювання, рибальства, виготовлення знарядь праці та захисту спільноти, тоді як дівчатка навчалися веденню господарства, догляду за молодшими членами роду, приготуванню їжі, виготовленню одягу, збиранню рослинної їжі та збереженню родових традицій.

Важливим **завданням виховання** було формування якостей, необхідних для життя в колективі: взаємодопомоги, відповідальності, поваги до старших, працьовитості, витривалості та дисциплінованості. Значна увага приділялася фізичному розвитку дітей, їх підготовці до різних видів господарської діяльності – полювання, рибальства, збиральництва, а згодом землеробства й скотарства. Усе це сприяло успішній соціалізації молодого покоління та забезпечувало збереження й передачу накопиченого досвіду від старших поколінь до молодших.

Слід наголосити на особливостях виховання в умовах материнсько-родового устрою:

- **колективний характер виховання** – вихованням дітей займалася вся родова община, а не лише батьки. досвід передавався від старших поколінь молодшим у процесі спільного життя.

- **тісний зв'язок виховання з працею** – основним змістом виховання була підготовка дітей до практичної діяльності та виживання в умовах первісного суспільства.

• **природність і невідокремленість виховання від життя** – навчання відбувалося без спеціальних шкіл чи навчальних програм, у процесі повсякденної діяльності.

• **наслідування як провідний метод виховання** – діти засвоювали знання й навички через спостереження за діяльністю дорослих та повторення їхніх дій.

• **вікова та статева диференціація виховання** – поступово виникає поділ виховних обов'язків залежно від віку та статі дітей.

• **велика роль традицій, звичаїв і обрядів** – через міфи, легенди, ритуали та усну народну творчість передавалися моральні норми, вірування та соціальний досвід.

• **поява перших організованих форм виховання** – на пізніх етапах розвитку родового суспільства виникають будинки молоді та обряди ініціації, які стали першими елементами суспільно організованого виховання.

Виховання в умовах материнсько-родового устрою (матріархату) виконувало важливу функцію соціалізації молодого покоління та забезпечувало передачу накопиченого досвіду, знань, традицій і норм поведінки від старших до молодших членів спільноти. Саме в цей період поступово формувалися передумови для виникнення більш організованих форм навчання й виховання.

Приблизно за 20 тис. років до н.е. первісна родова община у своєму розвитку переходить до пізнього матріархату. У цей період відоме виготовлення значних знарядь праці та зачатки землеробства.

На пізньому етапі материнсько-родового устрою (матріархату) з'являються перші спеціалізовані осередки виховання дітей та молоді – будинки молоді, які були окремими для хлопчиків і дівчаток, де, під керівництвом досвідчених членів роду та старійшин, молодь готувалася до самостійного життя: опановувала трудові навички, засвоювала звичаї та обряди, правила суспільної поведінки, основи господарської діяльності, а також знання, необхідні для виконання майбутніх соціальних ролей. Старійшини виступали носіями колективного досвіду та організаторами виховного процесу. Вони передавали молодому поколінню знання про навколишній світ, способи господарювання, моральні норми, традиції

та цінності спільноти. Поява будинків молоді стала важливим етапом в історії виховання, оскільки засвідчила початок поступового відокремлення виховної діяльності від повсякденного життя дорослих і перехід до більш цілеспрямованої підготовки підростаючого покоління.

Основними **засобами виховання** на пізньому етапі матріархату виступали праця, колективна діяльність, природа, традиції та звичаї спільноти, ритуали й обряди, дитячі ігри, усна народна творчість, а також система заборон і приписів. Провідним засобом залишалася праця, оскільки саме через активну участь у спільній діяльності діти набували життєво необхідних знань, умінь і навичок. Важливу роль відігравала усна народна творчість – міфи, легенди, перекази, казки, героїчні оповіді, пісні та танці, через які молодому поколінню передавалися уявлення про навколишній світ, моральні норми, вірування та цінності спільноти. Серед основних форм виховного процесу особливе місце посідали ігри, традиції, звичаї, ритуали, обряди та колективні свята. У процесі гри у дітей розвивалися фізичні якості, спритність, витривалість; формувалися навички взаємодії та готовність до виконання майбутніх соціальних і трудових ролей. Важливе виховне значення мала система табу – усталених заборон і правил поведінки, які регулювали взаємини між членами спільноти та сприяли формуванню дисципліни, відповідальності й поваги до колективних норм.

Серед основних **методів вихованого впливу** слід виділити – наслідування, вправлення, привчання до праці, виконання доручень, особистий приклад старших, пояснення, повчання, заохочення та покарання. Провідним методом залишалося наслідування, оскільки діти засвоювали необхідні знання й уміння через спостереження за діяльністю дорослих і відтворення їхніх дій. Значну роль відігравали вправлення та практична діяльність, що забезпечували поступове оволодіння трудовими навичками. Виховний вплив здійснювався також через особистий приклад старших членів роду, які виступали носіями життєвого досвіду, традицій і моральних норм. Для підтримання порядку та дотримання встановлених правил поведінки застосовувалися елементи заохочення і покарання.

Отже, виховний процес на пізньому етапі материнсько-родового устрою (матріархату) мав колективний характер, був тісно пов'язаний із повсякденним життям спільноти, забезпечував підготовку молодого покоління до повноцінної участі в суспільному житті та відрізнявся характерними особливостями:

- суспільний і колективний характер;
- тісний зв'язок із працею та повсякденним життям;
- практична спрямованість;
- природність і невідокремленість від життя общини;
- поява перших організованих форм виховання;
- наявність вікової та статевої диференціації;
- значна роль традицій, обрядів і усної творчості;
- формування перших елементів організованого навчання.

Таким чином, період материнсько-родового устрою (матріархату) став важливим етапом розвитку виховання та соціалізації людини. Саме в цей час виникають перші організовані форми виховного процесу, посилюється роль суспільства у підготовці молодого покоління до життя, а виховання поступово перетворюється на важливий засіб передачі соціального досвіду, культури й духовних цінностей людства.

Епоха розкладу первісного ладу (пізньопервісна доба) охоплює період, коли первіснообщинний устрій поступово трансформується у ранньокласове суспільство. Це приблизно час пізнього неоліту та енеоліту, коли відбуваються якісні зміни в господарському устрої, соціальній структурі та культурі людських спільнот. Саме в цей період виникають сусідські общини, формується патріархальна організація сім'ї, з'являється майнова нерівність і зародки станової диференціації. Паралельно відбувається значне накопичення знань про природу, працю, ремесла, що потребує їх передавання новим поколінням уже в більш організованих формах.

У цей період **мета виховання** набуває більш соціально зумовленого характеру і полягає у підготовці підростаючого покоління до виконання конкретних функцій у межах общини та родини. Основними орієнтирами процесу виховання виступають:

- формування трудових умінь і навичок, необхідних для землеробства, скотарства, ремесла;
- засвоєння соціальних норм і правил поведінки в умовах ускладнених суспільних відносин;
- підготовка до виконання статево-вікових ролей (чоловічих і жіночих функцій у праці та побуті);
- передача традицій, вірувань, елементів первісної духовної культури.

Методи виховання поступово набувають більш диференційованого характеру: наслідування (імітативний метод) як базовий спосіб засвоєння досвіду; вправлення в процесі спільної праці; навчання через доручення та поступове ускладнення завдань; словесні пояснення старших (елементарні форми інструктажу); ритуально-обрядові методи (ініціації, випробування, символічні дії); заохочення і покарання у вигляді схвалення або осуду з боку членів общини.

Форми виховання також зазнають еволюції від стихійних до більш організованих:

- сімейно-родинна форма (провідна на всіх етапах);
- групове виховання в межах вікових та статевих об'єднань дітей і підлітків;
- трудові об'єднання дорослих і дітей у процесі спільної діяльності;
- обрядові форми (ініціації як перехід у дорослий статус);
- функціонування перших спеціалізованих осередків навчання і виховання (будинки молоді), де під керівництвом старійшин відбувалася цілеспрямована підготовка дітей і підлітків.

Засоби виховання залишаються переважно практично-діяльнісними, однак поступово ускладнюються: трудова діяльність як основний засіб соціалізації (спільна праця дорослих і дітей); спостереження за діяльністю дорослих і наслідування; усна народна творчість (міфи, легенди, перекази, пісні); обряди, ритуали, ініціації як засіб входження у доросле життя; приклад старших членів общини, який набуває провідного виховного значення.

Отже, у період розкладу первісного ладу виховання поступово перетворюється з природного, стихійного процесу на відносно організовану

суспільну функцію. Воно все більше відокремлюється від безпосередньої виробничої діяльності, набуває елементів цілеспрямованості та спеціалізації, що створює передумови для виникнення професійної педагогічної діяльності в майбутньому. Все це призводило до появи людей, для яких виховання стає сферою їхньої професійної діяльності.

Поява писемності як важливий етап розвитку культури й виховання

Важливим досягненням первіснообщинної культури стала поява писемності у вигляді піктографічного письма.

Піктографічне письмо – це спосіб передачі інформації за допомогою умовних малюнків і символів. Поява перших форм писемності мала велике значення для розвитку виховання й освіти, оскільки сприяла накопиченню, збереженню та передаванню знань наступним поколінням. Піктографічні знаки використовувалися для фіксації подій, передачі повідомлень, збереження релігійних уявлень і господарського досвіду. Саме виникнення писемності створило передумови для появи перших організованих шкіл у цивілізаціях Стародавнього Сходу.

Виникнення перших шкіл у світовій цивілізації

Найдавніші витоки організованого навчання у людській цивілізації пов'язані з появою перших систем передачі знань у первісних суспільствах. Одними з найранніших форм навчання дослідники вважають піктографічні школи, які виникли приблизно за 7 тис. р. до н.е. на території Центральної Америки, зокрема в регіонах сучасної Мексики. У той час там існували ранні землеробські культури, що передували цивілізаціям майя та інших народів Мезоамерики. Саме тому в окремих історичних дослідженнях цей етап пов'язують із ранньою протомайянською культурою. Ці «школи» ще не були освітніми закладами у сучасному розумінні, однак вони виконували важливу функцію організованої передачі знань: дітей і молодь навчали символічного зображення предметів, основ господарської діяльності, культових обрядів та елементів рахунку. Таким чином формувалися

перші навички умовного письма та комунікації, що стало важливим кроком до виникнення писемності.

У наступні історичні періоди перші справжні школи як спеціалізовані освітні установи з'являються у країнах Стародавнього Сходу: Вавилоні, Єгипті, Китаї та Індії. Саме в цих регіонах відбувалися інтенсивні процеси розвитку міського життя, ускладнення соціальної структури, зростання ролі ремесла і торгівлі, а також формування державного апарату управління. Усе це зумовило потребу у підготовці людей, здатних володіти письмом, рахунком та знаннями про природні явища.

Приблизно за 4 тис. р. до н.е. у межиріччі Тигра і Євфрату виникли міста – держави Шумер і Аккад, які існували майже до початку нашої ери, та інші древні держави, такі як Вавилон і Ассирія. Усі вони мали досить життєстійку культуру. Шумери – народ, що заселяв Південну Месопотамію (межиріччя Євфрату й Тигру на півдні сучасного Іраку) на зорі історичного періоду. Самоназва народу саггиг – чорноголові. Вони перші з народів, що мешкали на території Древньої Вавілонії (сучасний Ірак), досягли рівня цивілізації. Шумерська писемність є найдавнішою відомою системою письма, що надалі розвилася в клинопис. Клинопис – це система письма, при якій знаки видавлюються очеретяною паличкою (стилом) на табличці із сирої глини. Клинопис поширився на все Межиріччя й став основною писемністю давніх держав Близького Сходу. У цей період разом із першими системами писемності виникають елементи математики, астрономії, медицини та інших прикладних знань. У містах Месопотамії існувала практика деревонасадження, прокладалися канали з мостами через них, зводилися палаці для представників знаті. Все це вимагало не епізодичного, а тривалого, систематичного навчання, що й стало підґрунтям для появи перших шкіл.

Ще 3-го тис. до н.е. майже у кожному місті почали функціонувати школи, діяльність яких відображала потреби розвитку господарства, культури, що потребувало освічених людей – переписувачів. У той час писарі стояли достатньо високо на соціальних сходах. Перші школи для їх підготовки в Межиріччі іменувалися «Будинки глиняних табличок» (шумерською – едубба), від назви

табличок з глини, на які наносився клинопис. Письмена вирізали дерев'яним різцем на сирій глиняній плитці, яку потім обпалювали. На початку 1-го тисячоліття до н.е. переписувачі стали користуватися дерев'яними табличками, покритими тонким шаром воску, на якому видряпувалися клинописні знаки. Навчалися в них тільки хлопці різного віку, а дівчатам давали лише домашнє виховання. Хлопчики відправлялися на заняття зі сходом сонця. Школи були організовані при храмах, налічували кілька класів, де навчалося 20-25 учнів. Учителями були жерці. Заняття тривали цілий день. Вивчитися рахувати, розповідати сказання про богів і героїв, писати клинописом було нелегко. Папір учням замінювали невеликі глиняні таблички, що нагадують грифельні дошки. Вчитель писав на одній стороні завдання учневі, а той виконував його на іншій стороні таблички. При археологічних розкопках в шумерських школах знайдено безліч табличок із вправами з письма та з текстами для заучування напам'ять. Перші символи писемності мали форму товарів і були піктограмами, які відображали загальний зміст повідомлення у вигляді одного або послідовних малюнків. За 3 тис. р. до н.е. піктограми й ідеограми стали використовувати фонетично, становлячи із цих символів слова, які часом навіть не мали прямого відношення до зображених предметів. Надалі, метод навчання письма вже не відрізнявся по суті від сучасного. Спочатку учень вчився писати окремі знаки-склади. Потім він вправлявся в написання низки слів, які починалися з якогось одного знаку. І, нарешті, переходив до цілих речень. Повний курс навчання в школах складав багато років, «з дитячого віку до настання зрілості». Але вже приблизно за два роки школяреві, якщо він добре вчився, присвоювалося звання «молодшого писаря». Із цього моменту до нього прикріплювався один з учнів-початківців – «молодший писар» задавав йому завдання, пояснював, як виконувати, а також виправляв помилки перед тим, як віддати на перевірку вчителю. За погані знання й порушення дисципліни строго карали. Знаряддям покарання найчастіше служила палиця, причому її пускали в хід не тільки вчителі, а й їхні помічники – «молодші писарі». Той, хто успішно закінчував школу, міг одержати

місце переписувача, чиновника або стати жерцем. Це давало можливість жити, не знаючи бідності.

Незважаючи на суворість дисципліни, школу в Шумері вподібнювали родині. Учителя називали «батьком», а учнів – «синами школи». І в ті далекі часи діти залишалися дітьми. Вони любили грати й бешкетувати. Археологи знайшли ігри й іграшки, якими бавилися діти. Молодші грали так само, як і сучасні малята. Вони возили за собою іграшки на коліщатах. Цікаво, що найбільший винахід – колесо – було відразу застосоване в іграшках.

Розвиток системи управління державою, нагромадження багатств правителями, знаттю й храмами вимагало обліку майна. Система глиняних кульок, де кожний елемент позначав один об'єкт (корову, барана й т. п.), служила для цих цілей уже в 9 тис. р. до н.е. Починаючи приблизно з 5 тис. р. до н.е. з метою кращого зберігання, фішки стали поміщати в спеціальні контейнери – булли (порожні глиняні кулі діаметром 10 див). У 3300 р. до н.е. на поверхні булли з'являється короткий опис його вмісту, і необхідність розбивати контейнер при кожній перевірці відпадає. Фішки виявилися непотрібними, і зникли, а контейнер став плоским. Так виникли перші глиняні таблички із числами: кружечками й куточками, видавленими в глині, форма й розмір яких указували на об'єкт, що позначався, і його кількість.

Разом з тим змінювався й стиль писемності. Для спрощення запису, усі символи були розкладені на короткі відрізки, які вже не потрібно було вирізати в глині, а можна було просто наносити за допомогою спеціальної палички із загостреним кінцем. Починаючи з 2 тис. р. до н.е. клинопис поширюється по всьому Близькому Сході. І хоча винахід писемності відбувся як кульмінація тривалого процесу розвитку відміток на глині, що відбувався на всій території Давнього Близького Сходу, саме шумерам вдалося, використовуючи систему фішок, перейти безпосередньо до писемності. Завдяки цьому ми одержали масу відомостей про шумерські закони, релігію, міфи й т. інш. Учені вважають найбільш древній винахід писемності самим істотним внеском шумерів в історію світової культури.

Поступово едубби – «Будинки глиняних табличок» – набували автономії. В основному ці школи були невеликими, з одним учителем, до обов'язків якого входило і управління школою, і виготовлення нових табличок-зразків, які учні заучували, переписуючи їх у таблички-вправи. У великих «будинках табличок», працювали ще й спеціальні вчителі письма, рахунку, малювання, а також спеціальний управитель, який контролював хід занять та дотримання порядку. Навчання у школах було платним. Щоб заручитися додатковою увагою вчителя, батьки робили йому подарунки. Згодом едубби стали поступово перетворюватися на центри культури та освіти. При них виникали великі книгосховища, наприклад, Ніппурська бібліотека в 2-му тис. до н.е. та Ніневійська бібліотека в 1-му тис. до н.е.

Близько 4 тис. р. до н.е. унаслідок об'єднання дрібних державних утворень у долині річки Ніл сформувалася рабовласницька держава Єгипет на чолі з фараоном. Саме в Стародавньому Єгипті відома одна з найрозвиненіших систем освіти давнього світу, яка мала чітко організований характер і соціальну диференціацію.

У Стародавньому Єгипті, як та інших країнах Стародавнього Сходу, величезну роль відігравало сімейне виховання. Відносини між жінкою та чоловіком у сім'ї будувалися на достатньо гуманній основі, про що свідчить те, що хлопчикам і дівчаткам приділялася рівна увага. Судячи з давньоєгипетських папірусів, єгиптяни приділяли турботі про дітей багато уваги, бо, за їхніми віруваннями, саме діти могли дати батькам нове життя після здійснення обряду поховання. Усе це відбивалося на характері освітнього процесу. Діти повинні були засвоїти думку про те, що праведне життя на землі визначає щасливе існування у потойбічному світі. За переконаннями стародавніх єгиптян, боги, зважуючи душу померлого, як гирі на чашу терезів кладуть «маат» – кодекс поведінки: якщо життя померлого і «маат» врівноважувалися, то покійний міг розпочати нове життя в потойбічному царстві. У дусі підготовки до потойбіччя складалися і повчання дітям, які повинні були сприяти формуванню моральності кожного єгиптянина. У цих повчаннях стверджувалася і сама ідея необхідності виховання та навчання: «Подібний кам'яному ідолу неук, кого не навчав батько».

Використані в Стародавньому Єгипті методи та прийоми шкільного виховання та навчання відповідали прийнятим тоді ідеалам людини. Дитині належало передусім навчитися слухати і бути слухняним. В обігу існував афоризм: «Послух – це найкраще в людини». Вчитель зазвичай звертався до учня з такими словами: «Будь уважний і слухай мою мову; не забувай нічого з того, що почуєш від мене». Найбільш ефективним способом досягти підкорення були фізичні покарання, які вважалися природними та необхідними. Девізом школи був вислів, записаний в одному із стародавніх папірусів: «Дитина несе вухо на своїй спині, треба бити його, щоб він почув». Абсолютний і беззастережний авторитет батька і наставника був освячений у Стародавньому Єгипті багатовіковими традиціями. Тісно пов'язаний із цим і звичай передавати професію у спадок – від батька до сина. Загалом, до 3-го тис. до н. у Єгипті склався інститут «сімейної школи»: чиновник, воїн чи жрець готував свого сина до професії, якій той мав присвятити себе у майбутньому. Пізніше у таких сім'ях стали з'являтися невеликі групи учнів зі сторони.

У цей час сформувалися два основні типи закладів освіти: *школи жерців і школи писців*. *Школи жерців* функціонували при храмах, палацах царів та вельмож і були тісно пов'язані з релігійним життям. Їх інколи називали школами каліграфічного письма, оскільки велика увага приділялася мистецтву точного й символічного відтворення ієрогліфів. Навчання дітей у школах жерців було суворо обмеженим і елітарним і починалося з 5-річного віку. Тут навчалися переважно хлопчики з родин жерців або вищих прошарків суспільства. Кількість учнів у групах була невеликою – зазвичай не більше 10 осіб, що забезпечувало індивідуальний підхід. Програма навчання включала читання ієрогліфів, письмо, основи рахунку, арифметику, елементи астрономії та астрології, а також вивчення релігійних культів і ритуалів Давнього Єгипту. Щоб навчитися читати, учневі слід було запам'ятати понад 700 ієрогліфів, вміти користуватися швидким, спрощеним і класичним способами їх написання, що саме по собі вимагало великих зусиль. Ось що говорив один жрець своєму учневі у цьому зв'язку: «Люби письмо і ненавидь танці. Цілий день пиши своїми пальцями і читай уночі». Завдяки таким

заняттям, учень мав опанувати два стилі письма: діловим – для світських потреб, а також статутним, яким оформлювалися релігійні тексти. Тривалість навчання могла сягати десяти років, адже оволодіння письмом і знаннями вимагало тривалих тренувань і жорсткої дисципліни. Особливого значення також мали знання з медицини, магічних практик і ритуальних дій, які вважалися невід’ємною частиною світогляду того часу. Жерці становили привілейовану касту, яка зосереджувала у своїх руках не лише релігійну, а й значну частину наукової та культурної влади.

Паралельно з цим розвиток державного управління та господарського життя зумовив появу у 3 тис. до н.е. *шкіл писців*. Вони мали більш практичний характер і були спрямовані на підготовку майбутніх чиновників, писарів, обліковців і державних службовців. Посада писаря вважалася дуже престижною. Саме писарі відігравали ключову роль у функціонуванні державного апарату: вони вели облік податків, складали документи, фіксували господарські операції та забезпечували адміністративне управління країною. Батьки не дуже знатних сімей вважали для себе честю, якщо їхніх синів приймали до шкіл писарів. Діти отримували від батьків настанову про те, що навчання в такій школі забезпечить їх на довгі роки, дасть змогу збагатитися та отримати високий чин, що наблизить їх до родової знаті.

Поступово у школах Стародавнього Єгипту почала посилюватися спеціалізація навчання. В епоху Нового царства (V ст. до н.е.) в Єгипті з’явилися школи, де готували лікарів. На той час були накопичено великий обсяг знань і створені навчальні посібники з діагностики та лікування багатьох хвороб. У документах тієї епохи дається опис майже півсотні різних хвороб.

Таким чином, виникнення перших шкіл у стародавніх цивілізаціях стало важливим етапом у розвитку людства, адже саме вони заклали основи організованої освіти, систематичного навчання та професійної підготовки, які згодом еволюціонували в сучасні освітні системи.

Історія *Стародавньої китайської школи* сягає своїм корінням в глибоку старовину. За переказами, перші школи Китаю виникли 3-му тис. до н.е. Перші письмові свідчення про існування в шкіл Стародавньому Китаї збереглися в

різних літописах, що відносяться до найдавнішої епохи Шан (Інь) (XVI-XI ст. до н.е.). Школи формувалися як складова частина ранньої державної системи, що потребувала підготовки освічених чиновників, жерців та військовослужбовців для управління складним суспільством і великою територією. У цих школах навчалися лише діти вільних і заможних людей. До цього часу вже існувала ієрогліфічна писемність, якою володіли, як правило, так звані жерці. Вміння користуватися писемністю передавалося у спадок і дуже повільно поширювалося у суспільстві. Спочатку ієрогліфи викарбовували на панцирах черепах і кістках тварин, пізніше (в X-IX ст. до н.е.) – на бронзових ємностях. Далі, до початку нової ери, для письма використовували розщеплений бамбук, зв'язаний у пластини, а також шовк, на яких писали соком лакового дерева за допомогою загостреної бамбукової палички. У III ст. до н. е. бамбукову паличку поступово замінили туш і волосяний пензлик. На початку II. н.е. з'являється папір. Після винаходу паперу і туші навчання техніки письма стало більш легкою справою. Ще раніше, у XIII-XII ст. до н.е., зміст шкільного навчання передбачало оволодіння шістьма мистецтвами: мораллю, письмом, рахунком, музикою, стрільбиною з лука, верховою і упряжною їздою. Отже, в Стародавньому Китаї система освіти з самого початку була тісно пов'язана з державним управлінням, соціальною ієрархією та морально-філософськими традиціями. Саме тому найдавніші навчальні заклади не були єдиними за типом, а поділялися на кілька рівнів і мали різні назви залежно від віку учнів, змісту навчання та соціального статусу вихованців. У VI ст. до н.е. у Стародавньому Китаї сформувалося кілька філософських напрямів, найвідомішими з яких були конфуціанство і даосизм, які вплинули на розвиток педагогічної думки в подальшому.

Так, *Сян (xiāng)* вважалися школами початкового рівня, які зазвичай функціонували на рівні громад або невеликих адміністративних одиниць. У них навчалися діти молодшого віку, і головний акцент робився на первинному вихованні та базовій грамотності. Тут формувалися елементарні навички поведінки в суспільстві: повага до старших, дотримання ритуалів, слухняність, дисципліна, а також початкове ознайомлення з письмом і рахунком. Таким чином,

ці школи виконували роль первинної соціалізації дітей у рамках традиційного китайського суспільства.

Сюй (xù) розглядалися як заклади більш високого рівня, де навчання ставало більш систематичним і глибоким. Тут учні продовжували опановувати письмо, читання ієрогліфів, основи математики, а також починали вивчати класичні тексти та елементи морально-філософського вчення. Особливу увагу приділяли формуванню поведінкових норм відповідно до конфуціанських принципів: шанування батьків, відданість державі, дотримання суспільної гармонії та правил ритуальної поведінки. Навчання у таких школах було більш цілеспрямованим і готувало частину учнів до подальшої служби або вищої освіти.

Найвищий рівень становили *Сюе (xié)* – школи або навчальні заклади підвищеного типу, які готували майбутніх чиновників, управлінців і представників освіченої еліти. Тут навчання набувало інтелектуально-філософського характеру. Учні глибоко вивчали класичні тексти, історію, етику, державне управління, основи ритуалів і політичної культури. Важливою складовою було вміння правильно тлумачити висловлювання давніх мудреців і застосовувати їх у практиці управління державою. Саме в цих школах формувався ідеал освіченої людини, здатної поєднувати знання з високими моральними якостями.

Усі типи шкіл перебували під контролем держави або місцевої знаті, що забезпечувало їхню ідеологічну спрямованість і відповідність суспільним потребам. Освіта не розглядалася лише як передача знань – вона була важливим інструментом виховання громадянина, який мав приймати існуючий соціальний порядок як природний і справедливий. Отже, давньокитайська система шкільництва виконувала подвійну функцію: з одного боку, вона забезпечувала інтелектуальну підготовку (письмо, рахунок, знання класики), а з іншого – формувала морально-етичні засади особистості, орієнтовані на повагу до традицій, жорстку соціальну ієрархію та служіння державі. Зміст навчання був надзвичайно складним і багатограним. Учні опановували письмо і читання ієрогліфів, які становили основу китайської писемності. Вивчення письма вимагало багаторічної наполегливої праці, адже необхідно було запам'ятати від 3 до 4 тисяч базових

ієрогліфічних знаків, а згодом – ще більше складних комбінацій. Окрім письма, велике значення надавалося «Лю-і» (шість мистецтв), що становили основу класичної освіти в Стародавньому Китаї: ритуали та етикет (лі), музика, стрільба з лука, керування бойовою колісницею, письмо, лічба (математика). Зміст освіти було спрямовано не лише на інтелектуальний розвиток, а й на формування фізичних, естетичних та моральних якостей майбутнього правителя або чиновника. Особливе місце в освітньому процесі займало вивчення стародавніх текстів, насамперед класичних творів, які вважалися носіями вищої мудрості. Учні повинні були не лише знати ці тексти напам'ять, а й уміти їх інтерпретувати, коментувати й застосовувати у практиці державного управління. Вміння складати письмові твори, у яких вільно викладалися й тлумачилися ідеї давніх мудреців, вважалося вершиною освіченості. Тривалість навчання у китайських школах була значною і могла перевищувати 15 років. Майже 10 років навчання учні присвячували лише оволодінню базовими навичками читання та письма, а також заучуванню класичних текстів. Наступні роки навчання були спрямовані на поглиблене вивчення філософії, державного управління, ритуалів і військового мистецтва.

Найбільший вплив на розвиток виховання, освіти та педагогічної думки в Стародавньому Китаї справив **Конфуцій** (551-479 рр. до н. е.). В основі його педагогічного вчення – етичні погляди та уявлення про належне управління державою. Особливу увагу учений приділяв моральному самовдосконаленню людини, вважав правильне виховання необхідною умовою суспільного добробуту та державного процвітання. На думку Конфуція, стабільність і життєздатність суспільства забезпечуються належним вихованням кожного його члена відповідно до соціального статусу та виконуваних обов'язків. Цю ідею відображає його відомий вислів: «Правитель має бути правителем, сановник – сановником, батько – батьком, син – сином». Отже, виховання розглядалося ним як провідний чинник формування особистості та впорядкування суспільного життя.

Конфуцій вважав, що природні задатки людини є лише вихідним матеріалом, який завдяки належному вихованню може бути перетворений на високі

моральні якості. Водночас він не перебільшував можливостей виховання, визнаючи природні відмінності між людьми. За рівнем природних здібностей учений виокремлював три групи: людей із вродженою мудрістю, здатних до державного управління; тих, хто здобуває знання через навчання і може стати опорою держави; та людей, які не мають схильності до глибокого пізнання. Ідеальна людина, сформована завдяки вихованню, за Конфуцієм, повинна вирізнятися шляхетністю, правдивістю, прагненням до істини, повагою до інших, високою духовною культурою та моральною досконалістю. Учений обстоював ідею гармонійного розвитку особистості, проте пріоритет віддавав моральному вихованню, вважаючи його важливішим за саму освіченість.

Педагогічні погляди Конфуція знайшли відображення у збірці «Бесіди і судження» («Лунь юй»), що містить записи його висловлювань та бесід з учнями. Упродовж багатьох століть ця книга була основним навчальним текстом у китайській системі освіти. У ній підкреслюється висока цінність навчання та самовдосконалення: «Вчитися без пересичення, навчати невтомно»; «Вчитися і час від часу повторювати вивчене – чи не в цьому радість?»; «Вчитися і не розмірковувати – марно, розмірковувати і не вчитися – небезпечно»; «Якщо не можеш удосконалити себе, то як зможеш удосконалювати інших?».

Навчання, за Конфуцієм, повинно було ґрунтуватися на діалозі між учителем і учнем, порівнянні та узагальненні фактів, аналізі явищ і наслідуванні позитивних прикладів. Подальший розвиток його педагогічні ідеї отримали в трактаті «Книга обрядів», створеному послідовниками ученого. У цьому творі наголошується на необхідності систематичного навчання та постійного самовдосконалення: «Тільки почавши вчитися, людина усвідомлює власну недосконалість і здобуває можливість удосконалювати себе».

Важливе місце у конфуціанській педагогіці посідала ідея взаємного розвитку вчителя й учня. Недаремно стверджувалося, що «учитель і учні зростають разом». У розділі «Про вчення» викладено уявлення про організацію шкільного навчання, яке мало розпочинатися у віці семи-восьми років. Передбачалася поетапна перевірка успіхів учнів: після першого року навчання

оцінювалися навички читання та здатність до подальшого навчання; через три роки – ставлення до навчання та взаємини з однолітками; через п'ять років – обсяг знань і повага до наставника; через сім років – уміння самотійно міркувати; а після дев'яти років навчання учень мав бути здатним робити власні висновки та впевнено застосовувати набуті знання.

У розділі «Записка про вчення» сформульовано низку важливих педагогічних принципів. Зокрема, наголошується на необхідності своєчасного виправлення помилок, розвитку самотійності учнів, врахуванні їхніх індивідуальних особливостей та поєднанні навчання з практичною діяльністю. Учитель повинен не примушувати, а спрямовувати учня, відкривати перед ним шляхи пізнання, спонукаючи до самотійного пошуку істини. Водночас підкреслювалася важливість послідовності в навчанні, дружнього учнівського середовища та колективного обговорення знань, адже навчання в ізоляції, на думку конфуціанців, обмежує світогляд і збіднює пізнавальний досвід особистості. Загалом конфуціанський підхід до навчання ґрунтувався на гармонійній взаємодії вчителя й учня, доступності засвоєння знань та спонуканні до самотійного мислення, що розглядалося як ознака ефективного педагогічного керівництва. Тому в системі освіти Стародавнього Китаю особливого значення надавали розвитку самотійності учнів, а також умінню вчителя формувати в них здатність самотійно ставити запитання, аналізувати явища та знаходити шляхи розв'язання поставлених завдань.

Важливою особливістю китайської освіти було домінування конфуціанської традиції, яка надавала першочергового значення моральному вихованню, повазі до старших, дотриманню суспільної гармонії та відповідальному ставленню до виконання громадянських обов'язків. Головною метою навчання вважалося не лише набуття знань, а й формування морально досконалої, освіченої особистості, здатної діяти на благо суспільства і держави. Упродовж багатьох століть ця система визначала зміст і спрямованість освітньої діяльності як у державних, так і в приватних навчальних закладах. Освіта була тісно пов'язана з державною

службою, а ґрунтовне знання класичних текстів виступало важливою передумовою професійного та соціального зростання.

Отже, педагогічні ідеї Конфуція та сформована на їх основі освітня система стали визначальними чинниками розвитку китайської культури й державності, а також справили значний вплив на становлення освітніх традицій країн Східної Азії та світової педагогічної думки.

Історія Стародавньої Індії умовно поділяється на два періоди: дравідсько-арійський – до VI ст. до н.е. та буддистський – з VI ст. до н.е. Особливість індійської культури полягала в її замкненості. Культура дравідських племен – корінного населення Індії до першої половини 2-го тис. до н.е. – наближалася до рівня культури ранніх держав Межиріччя, внаслідок чого виховання та навчання дітей мало сімейно-шкільний характер, причому роль сім'ї була головною. Школи в долині річки Інд з'явилися ймовірно ще в доарійський період в 3-2 тис. до н.е. (у період Хараппської цивілізації) і за своїм характером були схожі, як можна припустити, на школи Стародавньої Месопотамії. Про їх існування свідчать Веди – найдавніша пам'ятка релігійної індійської літератури, які були складені санскритом – стародавньою індійською мовою.

Більше тисячі печаток з написами своєрідним листом, глиняні чорнильниці для письма на пальмовому листі – ось і все, що зберіглося як пам'ятки культури та освіти від тих часів. У 2-1-му тис. до н.е. на територію Індії вторглися арійські племена з Стародавньої Персії. Відносини між корінним населенням і завойовниками-аріями породили кастовий суспільний лад: все населення Стародавньої Індії стало поділятися на чотири касты. Нашадки аріїв становили три вищі касты: брахманів (жерців), кшатріїв (воїнів) та вайші (селян-общинників, ремісників, торговців). Четвертою – нижчою – кастою були шудри (наймані працівники, слуги, раби). Найбільшими привілеями користувалася каста брахманів. Кшатрії були професійними військовими, брали участь у походах і битвах, а в мирний час перебували у керівництві державою. Вайші відносилися до трудової частини населення. Шудри не мали жодних прав. Відповідно до такого соціального поділу і виховання і навчання дітей ґрунтувалося на ідеї, згідно з

якою кожна людина повинна розвивати свої моральні, фізичні та розумові якості, щоб стати повноправним членом своєї касты. У брахманів провідними якостями особистості вважалися праведність і чистота помислів, у кшатріїв – мужність і сміливість, у вайшів – працьовитість і терпіння, у шудрів – покірність і покірливість.

Головними цілями виховання дітей вищих каст у *Стародавній Індії* до середини 1-го тис. до н.е. були: фізичний розвиток – загартовування, вміння доглядати за своїм тілом; розумовий розвиток – ясність розуму та виваженість поведінки; духовний розвиток – здатність до самопізнання. Вважалося, що людина народжена для життя, сповненого щастям. У дітей вищих каст виховували такі риси, як любов до природи, почуття прекрасного, самодисципліна, самовладання, стриманість. Ідеалом моральної поведінки вважалися сприяння загальному благу, відмова від вчинків, які шкодять такому благу. Зразки виховання черпалися насамперед у сказаннях про Крішну – божественного і мудрого царя – воїна і пастуха. У цих оповідях дано докладний опис сімейно-суспільного виховання у Стародавній Індії.

В Індії була розвинена *усна традиція*, яка до останнього часу залишалася її характерною рисою. Вже у III ст. до н. е. тут існували два алфавіти – кхароштхі та брахмі. Останній є джерелом всіх пізніших індійських алфавітів. Саме у II ст. до н. е. в країні відбувся перехід до класичного періоду, який характеризувався значним розвитком писемності (алфавіт брахмі) та поширенням впливу буддизму. Матеріалом для письма в Індії слугувало пальмове листя. На півночі країни для письма використовували внутрішню сторону берести. У Ведах збереглися відомості про школи для двох вищих станів («варни»): школи брахманів та школи кшатріїв. На час навчання учні жили у будинку вчителя. Навчання у школі тривало 10-12 р. Для учня день розподілявся на дві частини. Частина дня виділялася для виконання різних господарських обов'язків у домі вчителя, обумовлених при вступі дитини до школи. Інша частина дня призначалася для шкільних занять. Заняття полягали, передусім, у заучуванні напам'ять віршів, гімнів й інших релігійних текстів. Письмо у школах розвивалося, як і у суспільстві в цілому, дуже повільно.

Починаючи з VI ст. до н.е. та до VIII ст. н.е. панівною в Індії стала **ідеологія буддизму**. Буддійська система освіти в порівнянні з брахманською була більш демократичною і не орієнтувалася на кастові відмінності. Вона відкривала доступ до освіти всім дітям незалежно від каст та статі. Буддизм розширив роль шкіл при монастирях, де діти навчалися протягом 10-12 років під керівництвом буддійських ченців. Тут від учнів вимагалася повна слухняність, у разі порушення дисципліни учня виключали зі школи. Зміст виховання був переважно релігійно-філософським; пізніше було запроваджено навчання граматиці, лексиці, медицині. Оцінюючи систему освіти на той час, слід підкреслити, що освіта мала в основному релігійний характер, з логічним поєднанням спеціальних знань. Загальноприйняті релігійні догми поширювалися на всі верстви суспільства, досягаючи найнижчих. При цьому освіта була загальним надбанням.

Таким чином, виховання і школа в Стародавній Індії пройшли тривалий шлях розвитку. У різні періоди у древньоіндійських школах розширювався перелік наук: граматика, література, математика, історія, медицина, етика, танці, музика, філософія, красномовство. Тому, зміст освіти поступово ставав дедалі більш наближеним до життя, доступним для засвоєння, а також мав свій традиційний характер, що певною мірою зберіглося й до нашого часу в національних школах Індії.

4. Освітні моделі Стародавньої Греції та Риму.

Виховання у Стародавній Греції.

У Стародавній Греції, яка складалася з великої кількості незалежних рабовласницьких держав-міст (полісів), найбільш яскраво і своєрідно сформувалися дві класичні системи виховання – **спартанська** та **афінська**. Вони відображали різні соціально-політичні умови розвитку цих полісів і різні уявлення про ідеал людини.

Спільні риси афінської та спартанської виховних систем:

- виховання було спрямоване переважно на дітей вільних і повноправних громадян (рабів та неповноправне населення до освіти не допускалися);

- фізична праця вважалася непрестижною і принижувала вільну людину;
- значна соціальна нерівність: освіта була засобом відтворення панівного класу;
- виховання мало державний або суспільно-контрольований характер, особливо у Спарті.

Спартанська система виховання

Спарта займала південно-східну частину Пелопоннесу і була державою з яскраво вираженим мілітаризованим характером. Через обмежену кількість зручних природних ресурсів, слабкий розвиток торгівлі та ремесла, а також домінування землеробства, що ґрунтувалося на праці рабів (ілотів), у суспільстві постійно існувала загроза повстань підкореного населення.

На приблизно 9 тисяч родин спартіатів припадало понад 250 тисяч рабів-ілотів, що створювало постійну соціальну напругу. Саме тому держава була змушена підтримувати жорстку військову дисципліну та виховувати громадян як професійних воїнів.

Виховання у Спарті повністю контролювалося державою і мало чітко визначену **мету** – підготовка мужніх, загартованих, дисциплінованих воїнів, беззаперечно відданих і здатних захищати державу та підтримувати панування над рабами. Контроль держави над вихованням підростаючого покоління починався з перших днів життя дитини: новонароджених оглядали у спеціальному місці, що мала назву «лесха». Тільки здорові діти поверталися батькам.

До 7 років здійснювалося сімейне виховання. З 7 і до 18 років хлопчики перебували у спеціальних закладах інтернатного типу – агелах, а в проміжок часу від 18 до 20 років переходили у групу ефебів («ефебія» – молода людина, молодість) і несли гарнізонну військову службу. Після військової служби юнаки ставали повноправними громадянами Спарти. Громадянське повноліття наступало у 30 років. Залежно від року навчання дітей в агелах ділили на окремі загони. Керівник агелу – пейдоном – спеціальна посадова особа від держави. До виховної діяльності залучалися найбільш спритні і розумні юнаки – ірени – віком 15-17 років. Устрій життя в агелах був повністю побудований за військовим зразком.

Все виховання спрямовувалося на вироблення беззаперечної слухняності, розвиток витривалості та засвоєння науки перемогати. На першому місці навчальної програми стояли фізичне виховання та військові вправи. Багато уваги приділялося таким військово-гімнастичним вправам як біг, боротьба, метання диска і списа, прийоми кулачного бою. До цього переліку освітніх компонентів приєднувалися музика, спів і релігійно-обрядові танці. Мистецтво читати і писати офіційно не входило до змісту навчання. Одним із найбільш важливих напрямків розумового виховання в агелах вважалося уміння юнаків коротко і влучно відповідати на поставлені запитання («лаконічна мова»). Із 15-річного віку юнаки отримували право носити зброю і приймати участь у так званих криптіях – нічних облавах на ілотів. Наприкінці кожного року навчання проводилися публічні випробування – агони. Виховання дівчат у Спарті мало чим відрізнялося від виховання юнаків. Про особливості спартанського виховання досить яскраво свідчить стародавній історик Плутарх у своїх «Порівняльних життєписах».

Зміст виховання:

- фізична підготовка: біг, боротьба, вправи на витривалість;
- володіння зброєю та військовою тактикою;
- мінімальні елементи грамоти (читання, письмо);
- розвиток лаконічності мовлення (вміння говорити коротко і точно – «лаконізм»);
- морально-вольове виховання: витривалість до болю, дисципліна, підпорядкування;
- естетичне виховання через військові пісні, танці та культ тілесної досконалості.

Методи виховання: особистий приклад старших; сувора дисципліна; змагання між вихованцями; систематичні вправи та тренування; покарання і контроль; формування звичок через повторення.

Афінська система виховання

На відміну від Спарти, Афіни були центром ремесла, торгівлі, мореплавства та культури. Тут виховання мало виражений індивідуалістичний характер.

Афіняни прагнули до поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного розвитку.

Мета афінського виховання – всебічний гармонійний розвиток особистості, підготовка громадянина до активної участі у житті суспільства. Кінцева мета – сформований ідеал гармонійно розвиненої особистості, що поєднує фізичну красу, інтелект і моральність – **«калокагатія»** (поєднання «калос» – прекрасний і «агатос» – добрий) – внутрішня і зовнішня досконалість у гармонії душі й тіла. Тобто, ідеальна людина мала бути фізично розвиненою, освіченою, морально досконалою та здатною брати участь у суспільному житті.

Сімейне виховання для хлопців тривало до 7 років, а для дівчат – до заміжжя. Виховання дівчат було обмеженим і замкненим. Під час навчання вони перебували в окремих частинах житлових приміщень – гінекеях. Хлопці після 7 років починали відвідувати школу. Із метою уникнення небажаних вуличних знайомств, хлопчика у школу і зі школи супроводжував спеціально приставлений раб – педагог (з гр.: «пайс» – дитина, «аго» – веду за руку). Місце для навчання мало назву Школа («схоле»), що у перекладі з грецької означало спокій, дозвілля. У подальшому цим словом називали бесіди філософів з учнями, а ще пізніше – шкільні заняття взагалі. Школи були приватними і платними. Окремо функціонували мусичні і гімнастичні школи (палестри). Перші давали всебічний інтелектуальний розвиток, а другі – «культуру тіла».

Відвідування **мусичної школи** припадало на вік з 7-16 р.; у 12-16 р. хлопчики займалися паралельно ще й у гімнастичній школі. Мусична школа (з гр.: «мусична» – мистецтво муз) мала два відділи – граматиста і кіфариста. Тут заняття проводили вчителі – дидаסקали («дидаско» – я вчу).

У **школі граматиста** навчали читанню, письму і рахунку. В освітньому процесі навчання грамоти застосовувався «буквоскладальний метод». Для письма використовували навощені дерев'яні дощечки, по яких писали загостреними паличками – стилем. Вивчали всі чотири арифметичні дії. Рахувати вчилися за допомогою пальців, камінчиків та рахувальної дошки (абаки). Цифри позначалися за допомогою букв алфавіту.

Навчання в *школі кіфариста* мало літературне і музичне спрямування. Літературний напрям передбачав вивчення творів Гомера, Гесіода, а з кінця V ст. до н. е. до навчальної програми для вивчення було додано твори Есхіла, Софокла, Евріпіда. Літературні твори часто декламували в музичному супроводі. Частіше всього у школі навчали гри на лірі і кефалі. Навчання музиці обов'язково поєднували з навчанням співу.

У *гімнастичній школі – палестрі* (палестра – це майданчик для занять гімнастикою) хлопчики опановували комплекс фізичних вправ – п'ятиборство: біг, боротьба, стрибки, метання диска і метання списа. Крім цього, до змісту навчання було включено навчання плаванню. На чолі такої школи стояв учитель – педотриб – спеціаліст з усіх видів гімнастики.

У подальшому (у 16-18 років) найбільш забезпечена частина молодого покоління вступала до державних *гімнасій* – закладів освіти підвищеного типу в Афінах. У V-IV ст. до н. е. тут функціонувало три гімнасія, які утримувалися державним коштом: Лікей, Академія і Кіносарг. У цих закладах освіти учні досконало вивчали філософію, політику, ораторське мистецтво, літературу, а також продовжувала займатися гімнастикою.

Гімнасій Академія розташовувався поблизу священного гаю та храму легендарного афінського героя Академа. У цьому гаї були встановлені жертівники музам і Прометею, якого в давньогрецькій міфології вважали благодійником людства та символом знань і просвітництва. Саме тут філософ Платон збирав своїх учнів, заснувавши відому філософську школу – Академію.

Гімнасій Лікей знаходився біля храму Аполлон Лікейського. Саме в ньому здійснював свою викладацьку діяльність Аристотель, засновник перипатетичної школи.

У *гімнасії Кіносарг*, де могли навчатися не лише юнаки з родин повноправних афінських громадян, а й представники інших верств населення, проводив заняття зі своїми учнями Антисфен – засновник філософської школи кініків. Поруч із цим гімнасієм розташовувалося святилище Геракл, легендарного героя й напівбога, якого вважали покровителем цієї школи. Таким чином, кожен із

провідних афінських гімнасій був не лише осередком фізичного та інтелектуального виховання молоді, а й важливим центром філософського життя Давньої Греції.

Загальний шлях навчання для всіх закінчувався 2-річною ефебією (у 18-20 років) – військовою службою.

Таким чином, особливостями афінського виховання були:

- поєднання інтелектуального, морального і фізичного розвитку;
- велика роль мистецтва, філософії та риторики;
- формування навичок публічного виступу;
- підготовка до участі в демократичному управлінні полісом.

У VI ст. до н. е. у *Стародавній Греції* почали формуватися перші філософські школи, які стали важливими осередками розвитку науки, освіти та виховання. Однією з найдавніших і найвпливовіших була піфагорійська школа, що справила значний вплив на подальший розвиток античної філософської думки. Її засновником був *Піфагор* (бл. 570-490 рр. до н. е.), діяльність якого припадає на другу половину VI ст. до н. е. Створена ним школа – це своєрідне релігійно-філософське та етико-виховне братство, у якому навчання і виховання молоді були ретельно організовані та підпорядковані чіткій системі правил. Значну увагу піфагорійці приділяли віковим особливостям розвитку людини. В основу періодизації життя вони поклали число сім, яке вважали священним і досконалим. Згідно з їхніми уявленнями, кожен сім років знаменували новий етап розвитку особистості: у перші сім років відбувається зміна молочних зубів, у другі сім років настає статеве дозрівання, а в треті – людина досягає фізичної зрілості. Виховання та навчання, на думку піфагорійців, повинні були відповідати віковим особливостям дитини та сприяти гармонійному розвитку особистості. Вони наголошували на необхідності дотримання природної послідовності розвитку, щоб діти поводитися відповідно до свого віку, юнаки поступово набували зрілості, дорослі відповідально виконували свої суспільні обов'язки, а люди похилого віку зберігали мудрість і духовну активність. Такий підхід став одним із перших в

історії педагогіки прикладів урахування вікових особливостей у процесі виховання та навчання.

Значний внесок у розвиток давньогрецької педагогічної думки зробив **Геракліт** (близько 544-483 рр. до н. е.). Його праці збереглися лише у вигляді окремих фрагментів, проте вони містять важливі педагогічні ідеї, які вплинули на подальший розвиток філософії та освіти. Геракліт вважав, що кожна людина здатна до навчання, пізнання істини та самовдосконалення. Основними засобами пізнання він вважав чуттєве сприйняття та розум. Через органи чуття людина вступає у взаємодію з навколишнім світом, накопичує досвід і набуває здатності мислити. Однак вирішальне значення у процесі пізнання, на його думку, має не чуттєвий досвід, а розум, який дає змогу досягнути загальні закономірності буття.

Філософ наголошував, що справжнє знання ґрунтується на розумінні загального та закономірного. Саме тому він стверджував: «Хто має намір говорити з розумом, той повинен міцно спиратися на спільне для всіх». Отже, критерієм істини виступає не лише досвід, а передусім здатність людини осмислювати явища навколишнього світу. Освіченою може вважатися лише та людина, яка прагне до мудрості та розуміє єдність і взаємозв'язок усіх речей. Геракліт був переконаний, що просте накопичення знань ще не забезпечує мудрості. Справжня мудрість полягає у здатності пізнавати істину, говорити правду та діяти відповідно до законів природи. Особливого значення він надавав умінню здобувати знання та передавати їх іншим. Процес пізнання учений порівнював із пошуком золота: для здобуття істини необхідні наполегливість, терпіння та значні інтелектуальні зусилля.

Важливою умовою успішного навчання Геракліт вважав не лише розвиток мислення, а й моральне вдосконалення людини. На його переконання, інтелектуальна освіта і моральне виховання становлять єдиний процес. Тому він зазначав, що «очі та вуха – погані свідки для людей, якщо душі у них варварські». Цим філософ підкреслював, що здатність до правильного пізнання залежить не тільки від рівня знань, а й від духовного розвитку особистості.

Загалом педагогічні погляди Геракліта були спрямовані на розвиток самостійного мислення, уміння пізнавати закономірності світу та діяти відповідно до природи. Звідси – його ідея про провідну роль самоосвіти та самовиховання у становленні особистості. Учення Геракліта про необхідність узгодження виховання із законами природи знайшло подальший розвиток у працях іншого видатного давньогрецького ученого – Демокрита.

Демокрит (близько 460-370 рр. до н. е.) – видатний давньогрецький учений, один із засновників матеріалістичного світогляду. У теорії пізнання він розрізняв чуттєве й раціональне знання, вважаючи, що чуттєвий досвід є лише початковим етапом пізнання, який набуває справжнього значення завдяки діяльності розуму. Важливим внеском Демокрита в розвиток педагогічної науки стала ідея природовідповідності виховання. Людину він розглядав як «мікрокосм», а тому наголошував на необхідності врахування природних особливостей дитини у процесі її навчання й виховання. Особливу роль філософ відводив сімейному вихованню, вважаючи, що батьки мають бути взірцем моральної поведінки для дітей. Демокрит підкреслював, що доброчесність формується не стільки природними задатками, скільки вихованням, вправами та працею. Водночас, головним джерелом розвитку особистості він вважав природну допитливість дитини, а завдання педагога вбачав у підтримці її прагнення до знань шляхом переконання, а не примусу. На його думку, виховання створює «другу природу» людини, тому успіх навчання і морального становлення залежить від систематичної діяльності та самовдосконалення.

Однією з найвищих вершин розвитку педагогічної думки Стародавньої Греції стало вчення **Сократа** (469–399 рр. до н. е.), який здійснив вагомий вплив на становлення філософських і педагогічних засад європейської освіти. На відміну від софістів, які акцентували увагу на мистецтві переконання та риторичній майстерності, Сократ вважав, що істина не може бути нав'язана людині зовні, а відкривається в процесі самостійного мислення, діалогу та спільного пошуку відповідей на складні життєві й моральні питання.

У центрі філософсько-педагогічних поглядів Сократа перебувала особистість, її духовний світ, моральне самовдосконалення та самопізнання. Мислитель стверджував, що справжня доброчесність ґрунтується на знанні, а моральні вади є наслідком незнання. Тому головним завданням виховання він вважав формування в людини здатності до самопізнання та усвідомленого морального вибору. Ця ідея знайшла відображення у відомому вислові філософа: «Пізнай самого себе». Виховання Сократ розглядав як процес духовного та інтелектуального становлення особистості, називаючи його «другим народженням» людини.

Основу педагогічного методу Сократа становив діалог, який увійшов в історію педагогіки під назвою *сократівської бесіди* або евристичного діалогу. Його сутність полягала в тому, що вчитель не повідомляв учневі готових знань, а за допомогою продуманої системи запитань підводив його до самостійного формулювання висновків і відкриття істини. Такий спосіб навчання активізував мислення, розвивав здатність до логічного аналізу, аргументації та критичного осмислення власних суджень. Важливим елементом сократівської бесіди була *іронія* – демонстрація уявного незнання з боку вчителя, що спонукала співрозмовника до активного пошуку правильних відповідей. Наступним етапом виступала *маєвтика* (від грец. *maieutikē* – мистецтво «духовного повивання»), яку Сократ порівнював із діяльністю повитухи. Подібно до того, як повитуха допомагає народженню дитини, учитель допомагає учневі «народити» істину, що вже потенційно міститься в його свідомості. Завдяки цьому навчання перетворювалося на процес співтворчості вчителя й учня.

Сократ одним із перших обґрунтував необхідність активної пізнавальної діяльності учня та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Його педагогічні ідеї заклали підвалини проблемного, евристичного та діалогічного навчання, які широко використовуються в сучасній освіті. Переконавання, бесіда, постановка проблемних запитань, розвиток критичного мислення та самостійного пошуку знань стали провідними принципами сократівської педагогіки й зберегли свою актуальність до сьогодні.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки Стародавньої Греції зробив **Платон** (428/427–348/347 рр. до н. е.) – видатний філософ, учень Сократа та засновник об'єктивного ідеалізму. У 387 р. до н. е. він заснував в Афінах філософську школу, відому як Академія, яка стала одним із найавторитетніших освітніх і наукових центрів античного світу та проіснувала майже дев'ять століть. В Академії вивчали математику, геометрію, астрономію, діалектику, філософію, природознавство та інші науки. Освітній процес будувався на бесідах, діалогах, диспутах і колективному пошуку істини, що продовжувало традиції сократівського діалогічного методу навчання.

Педагогічні погляди Платона найбільш повно викладені у працях «Держави» та «Закони», у яких він розробив цілісну концепцію виховання й освіти як важливого засобу забезпечення стабільності та гармонійного розвитку держави. Мислитель одним із перших в історії педагогіки обґрунтував ідею державної системи освіти, вважаючи, що виховання має перебувати під контролем держави та здійснюватися в інтересах суспільства. На його переконання, належно організована освіта повинна формувати громадян, здатних виконувати свої суспільні обов'язки та служити загальному благу.

Особливу увагу Платон приділяв ранньому вихованню дітей. Він наголошував на важливості дошкільного періоду, під час якого провідними засобами розвитку дитини мають бути гра, казка, музика та фізичні вправи. Філософ вважав, що саме в дитячому віці закладаються моральні якості особистості, формуються її характер і ставлення до суспільства. Згідно з освітньою концепцією Платона, з семирічного віку всі діти повинні навчатися у державних школах. Початкова освіта мала поєднувати музичне та літературне виховання з фізичною підготовкою. У подальшому навчання здійснювалося диференційовано відповідно до здібностей і нахилів учнів. Підлітки здобували освіту в палестрах і гімнасіях, де поряд із фізичним вихованням вивчали основи наук. Найбільш здібна молодь продовжувала навчання, опановуючи математику, геометрію, астрономію, діалектику та філософію. Саме з цього середовища, на думку Платона, мали формуватися майбутні державні діячі та правителі. Однією з провідних ідей

педагогічної концепції Платона було прагнення до гармонійного розвитку особистості. Він виступав за поєднання інтелектуального, морального, естетичного та фізичного виховання, розглядаючи їх як взаємопов'язані складові цілісного освітнього процесу. Важливого значення філософ надавав моральному вихованню, оскільки вважав чесноти основою суспільного порядку та справедливого державного устрою.

У праці *«Законои»* Платон визначав виховання як процес цілеспрямованого формування особистості, який від раннього дитинства веде людину до доброчесності, справедливості та відповідального виконання громадянських обов'язків. На його переконання, справжня освіта повинна не лише передавати знання, а й виховувати морально зрілу, гармонійно розвинену особистість, здатну діяти в інтересах держави та суспільства. Педагогічні ідеї Платона справили значний вплив на подальший розвиток європейської філософської та педагогічної думки, а окремі його положення щодо державної організації освіти, наступності виховання та гармонійного розвитку особистості зберігають свою актуальність і в сучасних освітніх концепціях.

Аристотель (384-322 рр. до н. е.) – видатний давньогрецький філософ, учений-енциклопедист, учень Платона та вихователь Александра Македонського. Він належить до найвизначніших представників античної педагогічної думки, чії ідеї справили вагомий вплив на подальший розвиток європейської філософії, науки та освіти. Після тривалого перебування в Академії Платона Аристотель заснував в Афінах власну філософську школу – Лікей (Ліцей), яка стала важливим осередком наукових досліджень і освіти. Навчання в Лікеї здійснювалося у формі бесід, дискусій і спільного пошуку істини під час прогулянок, що зумовило появу назви «перипатетична школа» (від грец. *peripateo* – прогулюватися).

Педагогічні погляди Аристотеля ґрунтувалися на ідеї гармонійного розвитку особистості та тісному взаємозв'язку виховання з потребами держави. Людину він визначав як «політичну істоту» (*zoon politikon*), яка може повноцінно реалізувати свої здібності лише в суспільстві. У зв'язку з цим виховання розглядалося ним як важливий чинник формування громадянина, здатного брати

активну участь у громадському та державному житті. На думку філософа, освітній процес має поєднувати сімейне та суспільне виховання, забезпечуючи наступність і цілісність розвитку особистості.

Метою освіти вільних громадян Аристотель вважав розвиток інтелектуальних здібностей, моральних чеснот і підготовку до активної участі в державному житті. Водночас він дотримувався характерних для свого часу поглядів, згідно з якими фізична праця не повинна становити основного змісту виховання вільної людини. Особливе значення Аристотель надавав вихованню як визначальному чиннику розвитку людини поряд із природними задатками та впливом соціального середовища. Він одним із перших у педагогічній думці обґрунтував необхідність урахування вікових особливостей дитини та послідовності виховного впливу. В основі його психолого-педагогічних поглядів лежало вчення про три складові душі: рослинну, чуттєву та розумну. Рослинна душа забезпечує фізичний розвиток і життєдіяльність організму, чуттєва – відчуття та емоції, а розумна – мислення й пізнання. Саме розвиток розумної складової душі мислитель вважав найвищою метою освіти.

Аристотель обґрунтував необхідність гармонійного поєднання фізичного, морального, естетичного та розумового виховання. Він наголошував, що жоден із цих компонентів не може розвиватися ізольовано, оскільки лише їхня єдність забезпечує формування всебічно розвиненої особистості. Особливу увагу філософ приділяв моральному вихованню, розглядаючи чесноти як результат систематичного вправлення в добродійні учинки. На його переконання, моральні якості формуються не стільки через засвоєння знань, скільки через набуття позитивного життєвого досвіду та вироблення корисних звичок.

Відповідно до вікової періодизації, запропонованої Аристотелем, до семирічного віку провідну роль у вихованні дитини повинна відігравати сім'я. Після цього навчання має здійснюватися в освітніх закладах під наглядом держави. До змісту освіти він включав читання, письмо, лічбу, гімнастику, музику та малювання. На подальших етапах навчання учні мали опановувати знання про природу, суспільство, етику, політику та риторику. Значну роль у процесі

навчання Аристотель відводив вправам, повторенню, наслідуванню та практичній діяльності, які розглядав як природні механізми засвоєння знань і формування навичок.

Педагогічна спадщина Аристотеля стала важливим етапом у розвитку теорії виховання та навчання, а його ідеї щодо вікової періодизації, гармонійного розвитку особистості, ролі звички у вихованні та необхідності державної організації освіти справили значний вплив на педагогіку античності, Середньовіччя, Відродження і Нового часу.

Освіта епохи еллінізму

Початок епохи еллінізму традиційно пов'язують зі смертю Александра Македонського у 323 р. до н. е., а її завершення – з кінцем I ст. до н. е., коли елліністичні держави остаточно потрапили під владу Риму та Парфії. Цей історичний період характеризувався поширенням грецької культури на значних територіях Середземномор'я, Близького Сходу та Північної Африки, що зумовило активну взаємодію еллінських і східних культурних традицій.

У сфері виховання та освіти відбувалися суттєві зміни, пов'язані з трансформацією традиційних освітніх практик народів Сходу під впливом грецької педагогічної культури. Змінювався й виховний ідеал: якщо в класичну добу Давньої Греції взірцем була героїчна особистість громадянина-полісника, то в елліністичну епоху утверджувався образ самостійної, незалежної та духовно сильної особистості мудреця.

Для елліністичного періоду характерним був розвиток державної системи освіти. Навчальні заклади перебували під контролем місцевих органів влади міст-полісів або безпосередньо підпорядковувалися центральній владі монархів, як це мало місце в Олександрії та Пергамі. Найвизначнішим культурно-освітнім центром елліністичного світу стала Олександрія. Тут було створено одну з найбільших бібліотек стародавнього світу, фонди якої налічували до 700 тисяч рукописних сувоїв. У місті також діяли Мусейон (науково-дослідний центр), обсерваторія, ботанічний сад і звіринець, що сприяло розвитку науки та освіти. В елліністичних полісах нагляд за діяльністю шкіл здійснювали народні збори та

міська адміністрація. На громадських зібраннях розглядалися найважливіші питання освітньої політики, а виконання ухвалених рішень контролювали спеціально призначені посадові особи. Школи поступово перетворювалися на добре організовані освітні установи з відповідними приміщеннями, штатними вчителями та керівниками – схолархами. До кола питань, які перебували в полі зору полісної влади, належали: затвердження правил внутрішнього розпорядку в школах; будівництво та утримання гімнасій, палестр, бібліотек і театрів; фінансування освітніх закладів; регулювання змісту навчання шляхом видання відповідних декретів; підтримка осіб, які відкривали початкові школи або надавали матеріальну допомогу гімнасіям; контроль якості викладання; визначення правил організації освітнього процесу; обрання вчителів на визначений термін та укладання з ними угод.

Структура шкільної освіти загалом нагадувала афінську модель. Водночас шкільна справа поступово втрачала приватний характер і дедалі більше набувала ознак державної організації. Однією з характерних особливостей освітнього розвитку цього періоду стало послаблення традиційної гармонії між інтелектуальним і фізичним вихованням. Фізичне виховання поступово втрачало своє провідне значення, тоді як пріоритет надавався розумовій освіті. Початкову освіту діти здобували в дидаскейонах – державних і приватних школах для дітей віком від семи до дванадцяти років, відкритих для всіх вільнонароджених громадян. Зміст навчання поєднував надбання грецької літератури, філософії та мистецтва з математичними, астрономічними й природничими знаннями, які тривалий час розвивалися в країнах Давнього Сходу. Навчання зазвичай здійснював один учитель, тоді як за поведінкою учня продовжував наглядати педагог – раб, який супроводжував дитину до школи та контролював її поведінку. Державні дидаскейони забезпечували вчителям достатню оплату праці, що могла становити до 700 драхм на рік. Учителі, які досягали значних успіхів у професійній діяльності, отримували від полісної влади грошові винагороди, а їхні заслуги відзначалися почесними декретами.

У цей період поступово сформувалося коло навчальних дисциплін, які згодом стали основою європейської освітньої традиції. До них належали граматики, діалектика, риторика, арифметика, геометрія, астрономія та музика. У подальшому ці дисципліни були об'єднані в систему «семи вільних мистецтв», що становила зміст середньої та вищої освіти впродовж усього європейського Середньовіччя й справила значний вплив на розвиток освітніх систем наступних історичних епох.

Виховання, школа та педагогічна думка Стародавнього Риму

Система виховання та освіти Стародавнього Риму формувалася під значним впливом грецької культури, проте мала власні специфічні риси, зумовлені особливостями суспільно-політичного устрою римської держави. На відміну від грецької освітньої традиції, орієнтованої на гармонійний розвиток особистості, римське виховання мало переважно практичний, громадянський і державницький характер. Його головною метою була підготовка дисциплінованого громадянина, відданого державі, здатного виконувати військові, адміністративні та суспільні обов'язки.

Особливістю римської системи освіти була її прагматична спрямованість. Значно менше уваги приділялося музиці, естетичному та фізичному вихованню, натомість пріоритетними вважалися вивчення права, риторики, історії, державного управління та розвиток ораторських здібностей. Водночас, на відміну від багатьох грецьких полісів, елементарна освіта в Римі була доступною не лише для дітей заможних верств населення, а й для дітей вільних громадян із плебейського середовища.

У культурному житті Риму поступово сформувалася греко-римська цивілізація, у межах якої грецька мова й освіта набули значного поширення. Багато представників римської аристократії володіли грецькою мовою та залучали до навчання дітей учителів-граматиків із Греції. Водночас основою виховання тривалий час залишалася сім'я. Римська родина мала патріархальний характер, а батько сімейства (*pater familias*) володів широкими юридичними повноваженнями

щодо членів родини та ніс відповідальність за виховання дітей перед громадою і державою.

Важливу роль у формуванні римських педагогічних традицій відіграли твори видатних мислителів і державних діячів. Так, Марк Порцій Катон Старший (234-149 рр. до н. е.) у праці «Настанови синові» виклав свої погляди на виховання громадянина, поєднуючи питання господарської діяльності, військової справи, права та риторики. Марк Туллій Цицерон (106-43 рр. до н. е.) підкреслював значення освіти для підготовки політичних діячів та ораторів, здатних служити державі.

Починаючи з II ст. до н. е., у римській освіті утверджується граматично-риторичний ідеал. У змісті навчання провідне місце посідають граматики, література, право та риторика. Значення математичних дисциплін поступово зменшується, а музика й гімнастика майже зникають із навчальних програм. Натомість юнаки опановують верхову їзду, плавання, військові вправи та фехтування, що відповідало практичним потребам римського суспільства.

У сім'ях заможної знаті – нобілітету – поширеним залишалося домашнє навчання із залученням грецьких учителів. Однак із розвитком шкільної справи дедалі більшого значення набували спеціалізовані освітні заклади, у яких навчання здійснювалося латинською або грецькою мовами.

Система шкільної освіти в Стародавньому Римі складалася з кількох послідовних ступенів.

Першим ступенем були *елементарні школи* (*ludus litterarius*), у яких діти навчалися читання, письма, лічби та засвоювали основи римського права. Навчання в цих школах було переважно приватним і здійснювалося за кошти батьків. Школи часто не мали спеціально обладнаних приміщень і могли розташовуватися в житлі вчителя, торговельних лавках або громадських місцях. Вчителі елементарних шкіл належали до нижчих соціальних верств населення, а їхня професійна діяльність оплачувалася досить скромно.

Другим ступенем освіти були *граматичні школи* (*schola grammatici*), призначені для хлопців віком приблизно від 12 до 16 років. Тут вивчалися

латинська та грецька мови, література, історія, міфологія, основи права та риторики. Учні аналізували твори Гомера, Вергілія, Цицерона та інших авторів, удосконалюючи мовну культуру й навички тлумачення текстів. Учителі граматики мали вищий соціальний статус і користувалися значно більшою повагою, ніж учителі початкових шкіл.

Найвищим рівнем освіти були **риторські школи** (*schola rhetoris*), у яких навчалася переважно молодь аристократичного походження. Основна увага приділялася мистецтву красномовства, публічним виступам, праву, філософії, історії та політичній теорії. Навчання здійснювалося через підготовку промов, проведення дискусій і вправляння у веденні публічних дебатів. Саме риторські школи готували майбутніх політиків, суддів, адміністраторів і державних діячів.

Важливе місце в системі виховання римської знаті посідали **колегії юнацтва** (*collegia iuventutis*), започатковані за правління імператора Августа. Ці установи були покликані здійснювати громадянське, військове та моральне виховання молоді аристократичного походження. Поширеною практикою завершального етапу освіти стали освітні подорожі до провідних культурно-освітніх центрів елліністичного світу – Афін, Пергама та Олександрії.

У період Римської імперії поступово сформувався класичний зміст освіти, який справив значний вплив на подальший розвиток європейської школи. Римський учений **Марк Теренцій Варрон** (116-27 рр. до н. е.) виділив дев'ять основних навчальних дисциплін: граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію, музику, медицину та архітектуру. Упродовж наступних століть медицина й архітектура були вилучені зі складу загальноосвітнього курсу, що сприяло формуванню циклу «семи вільних мистецтв». До його складу увійшли: граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія та музика. Наприкінці античної доби вони були об'єднані у дві групи: «тривіум» і «квадривіум». «Тривіум» охоплював граматику, риторику та діалектику, тоді як «квадривіум» включав арифметику, геометрію, астрономію та музику. Ця класифікація остаточно утвердилася в працях Боеція (бл. 480-524 рр.), який

здійснив систематизацію античної освітньої спадщини та заклав підвалини середньовічної шкільної традиції.

Педагогічна думка Стародавнього Риму набула завершеного вираження у працях римських риторів і педагогів початку нашої ери. Вони наголошували, що навчання повинно бути доступним, послідовним і цікавим для учнів. Водночас поступова переорієнтація освіти на формування навичок красномовства нерідко призводила до переважання формальної риторичної підготовки над розвитком широкої загальної освіченості. Незважаючи на це, римська система освіти створила організаційні та змістові засади, які були успадковані середньовічною школою й стали важливим етапом у розвитку європейської педагогічної традиції.

Марк Фабій Квінтіліан і педагогічна думка Стародавнього Риму

Особливе місце в розвитку педагогічної думки Стародавнього Риму посідає **Марк Фабій Квінтіліан** (бл. 35-96 рр. н. е.) – видатний римський ритор, педагог і теоретик освіти. Його діяльність стала важливим етапом у становленні педагогіки як самостійної галузі знань. Квінтіліан понад двадцять років очолював риторичну школу в Римі та став першим учителем красномовства, який отримував державну винагороду за свою педагогічну діяльність. Його педагогічні погляди ґрунтувалися на переконанні, що виховання повинно розпочинатися з раннього дитинства, бути послідовним, систематичним і спрямованим на всебічний розвиток особистості.

Найповніше педагогічна концепція Квінтіліана викладена у дванадцятикнижжі **«Про виховання оратора»** (*Institutio oratoria*), яке вважається першою в історії європейської педагогіки цілісною теорією навчання і виховання. У цьому творі автор розглянув основні питання розвитку дитини від раннього віку до завершення професійної підготовки оратора, поєднавши проблеми навчання, морального виховання, методики викладання та професійної діяльності педагога.

У центрі педагогічної системи Квінтіліана перебувала ідея формування ідеального оратора як гармонійно розвиненої особистості, яка поєднує високі моральні якості, глибокі знання та досконале володіння мистецтвом слова. Відомою стала сформульована ним педагогічна максима *«Vir bonus dicendi*

peritus» – «доброчесна людина, вправна в красномовстві». Таким чином, справжній оратор, на думку мислителя, повинен бути не лише майстром публічного мовлення, а насамперед морально досконалою особистістю, яка використовує свої знання та красномовство на благо суспільства.

Квінтіліан визначив низку принципів, що стали важливими для подальшого розвитку педагогічної теорії та практики. До них належать: індивідуальний підхід до учня; урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей; систематичність і послідовність навчання; єдність навчання та виховання; поєднання інтелектуального і морального розвитку; вирішальна роль особистості вчителя в освітньому процесі.

Значну увагу педагог приділяв ранньому вихованню дитини. Він наголошував, що формування мовлення, мислення та моральних якостей починається з перших років життя, тому виховний вплив має здійснюватися від самого дитинства. Квінтіліан підкреслював важливість мовного середовища, у якому зростає дитина, вважаючи, що правильна й культурна мова дорослих є необхідною умовою успішного розвитку особистості. Особливу роль у цьому процесі він відводив сім'ї, вихователям і наставникам.

Одним із центральних положень педагогічної концепції Квінтіліана була висока оцінка ролі вчителя. На його переконання, педагог повинен бути не лише освіченою людиною та професіоналом своєї справи, а й моральним взірцем для учнів. Учитель має викликати повагу, довіру та бажання наслідувати його поведінку. Квінтіліан виступав проти грубості, жорстокості та приниження учнів, вважаючи такі методи несумісними з ефективним вихованням. Він рекомендував використовувати заохочення, переконання, пояснення та доброзичливе виправлення помилок, що свідчить про гуманістичний характер його педагогічних поглядів.

Важливе місце в дидактичній системі Квінтіліана посідала проблема організації освітнього процесу. Він наголошував на необхідності поступового ускладнення змісту навчання, міцного засвоєння попереднього матеріалу та постійного вправляння учнів. Особливого значення надавав практичній діяль-

ності, оскільки вважав, що майстерність формується завдяки систематичним вправам і безпосередньому застосуванню знань. У підготовці майбутнього оратора він виділяв кілька взаємопов'язаних етапів: оволодіння правильною вимовою та мовленням; вивчення граматики й літератури; опанування теорії риторики; розвиток умінь складати та виголошувати промови; набуття досвіду участі в публічних виступах і дискусіях. На відміну від багатьох своїх сучасників, Квінтіліан підкреслював необхідність урахування природних здібностей і нахилів дітей. Він був переконаний, що більшість людей від природи мають здатність до навчання, а успіх освітнього процесу значною мірою залежить від правильної організації педагогічної діяльності. У зв'язку з цим мислитель одним із перших звернув увагу на проблему розвитку інтересу до навчання та створення позитивної мотивації учнів.

Педагогічні ідеї Квінтіліана значно випередили свій час. Він обґрунтував необхідність гуманного ставлення до дитини, поєднання освіти й морального виховання, індивідуалізації навчання, професійної підготовки вчителя та системного розвитку особистості. Багато його положень знайшли подальший розвиток у педагогіці епохи Відродження, Нового часу та сучасних освітніх концепціях.

Значення педагогічної спадщини Квінтіліана полягає в тому, що він одним із перших розглянув освіту як цілісний процес формування особистості, у якому навчання, виховання та моральний розвиток становлять нерозривну єдність. Його праця «Про виховання оратора» стала важливим джерелом розвитку європейської педагогічної думки, а сформульований ним ідеал «доброчесної людини, вправної в красномовстві» залишається одним із класичних взірців освіченої особистості в історії світової педагогіки.

5. Середньовічна система освіти та виникнення університетів

Початок західноєвропейського середньовіччя пов'язаний із розпадом Римської імперії. У цей період, що почався з кінця V ст., на зміну рабовласниць-

кому суспільству приходить новий життєвий уклад, пов'язаний із зародженням феодальних відносин, основою якого стало християнство.

Середні віки – величезний історичний пласт, який захоплює понад дванадцять століть. У межах середньовіччя зазвичай виділяють три періоди: V-X ст. – раннє середньовіччя, XI-XIII ст. – розвинене, або «високе», середньовіччя і XIV-XVI ст. – пізнє середньовіччя, зване ще епохою Відродження. Культурна спадщина середньовіччя в історії людства надзвичайно багата. Відомі чудові зразки іконопису цього періоду, поява готичного та романського стилів в архітектурі, неперевершені шедеври живопису Леонардо да Вінчі, Мікеланджело та інших художників, поезія Петрарки та Данте. Саме в епоху середніх віків з'являється категорія поглинених знаннями людей – професійних учених. Від часів Римської імперії вона унаслідувала християнську релігію в її західному різновиді відомому як католицизм (з 1054 р.). Християнська церква стала головною ідеологічною силою, яка визначала весь розвиток культури і освіти в цю епоху. Людина розглядалася як гріхозна істота, яка зобов'язана молитвами і праведним життям викупити первородний гріх. Церква категорично заперечувала майже всю спадщину античної культури, крім латинської мови. Латинська мова стала мовою тогочасної європейської освіченості. Цією мовою велося богослужіння в католицькій церкві, вона ж була і мовою науки і мовою навчання у середньовічній школі.

Уперше питання необхідності розробки програми церковного навчання з метою впровадження ідей християнства було поставлено ще філософом і богословом пізньої античності Аврелієм Августином (Блаженным) (353-430), який одним із перших виступив проти використання язичницьких елементів у християнському вихованні. Виникнення та розвитку середньовічної освіти пов'язується зазвичай із розвитком церковної культури, яка використовувала його як проповідкування церковної догматики, так боротьби з єретиками.

На початку VII ст. на території Ірландії та Британії завдяки активності чернецтва з'являються перші церковні школи. Відкриття шкіл при монастирях сприяло те, що там збереглися стародавні рукописи, які служили навчальними

посібниками. Слід зазначити, що протягом усього середньовіччя школа сприяла соціальному просуванню людей навіть низького походження. Разом про те освіту служило і засобом зміцнення державного і церковного порядку.

У ранньосередньовічній школі сформувалася багаторівнева система освіти. Початковий рівень передбачав оволодіння читанням, письмом, арифметикою та церковним співом; зазвичай на його опанування відводилося близько п'яти років. Наступним етапом був середній рівень освіти – тривіум, який охоплював вивчення латинської граматики, риторики та діалектики. Найвищим рівнем вважався повний курс «семи вільних мистецтв», що поєднував дисципліни тривіуму та квадрівіуму. До останнього належали арифметика, геометрія, астрономія та музика, які розглядалися як необхідна основа для подальшого інтелектуального розвитку та богословських студій.

Основним підручником для навчання грамоті був Псалтир. Освітній процес розпочинався з механічного заучування молитов і всіх 150 псалмів латинською мовою, яка в той час виконувала функцію міжнародної мови науки, освіти та церковного життя. Лише після цього учні переходили до вивчення латинського алфавіту, читання та письма.

Церковне виховання – основний тип середньовічного виховання, яке здійснювалося у християнських родині і головним чином в церковних школах: монастирських, соборних (або кафедральних) та парафіяльних.

Церковні школи продовжили античну освітню традицію: навчання латиною, програми «семи вільних мистецтв», методи виховання тощо. Набули поширення церковні школи вже у V ст. У церковних школах проповідувався аскетичний спосіб життя і практикувалися суворі покарання, оскільки вони, як стверджувалося, сприяють спасінню душі, виганяють диявольське начало з людини, полегшуючи цим шлях до спокутування гріхів.

У всіх церковних школах вчителями були духовні особи. Освіта мала строго теологічний характер: святе письмо, вивчення «на зубок» лише канонічні (дозволені церквою) підручники й інші священні книги. Навчання будувалося переважно на запам'ятовуванні текстів із священного письма і коментарів до них.

У зв'язку з цим у школах панував *катехізичний спосіб* оволодіння знаннями, коли навчальний матеріал подавався у вигляді запитань і готових відповідей до них.

У внутрішніх школах навпаки вивчалися додатково ще *«сім вільних мистецтв»* – повне зведення середньовічних наук. У VI ст. це зведення було розділене на два цикли: *«тривіум»* – граматики, риторика і діалектика; *«квадривіум»* – арифметика, геометрія, астрономія і музика. Найчастіше обмежувались лише «тривіумом», а в більш великих школах вивчали і «квадривіум». Вершиною навчання вважалось *богослов'я*.

На початку VII ст. перші церковні школи виникли в Ірландії та Британії завдяки активній діяльності монастирів, які стали важливими осередками збереження та поширення знань. Відкриттю шкіл при монастирях сприяло збереження й переписування стародавніх рукописів, що використовувалися як основні навчальні посібники.

Парафіяльні школи давали початкову освіту для мирян (вивчення релігії, письма, читання, церковних співів, інколи – лічби до 10). Один учитель викладав усі предмети, його називали схоластом (дидаскалом, магніскалом), йому допомагав у викладанні церковних співів кантор. За дисципліною наглядали циркатори.

Монастирські школи давали середній рівень освіти. Їх особливості історики визначили так: відсутність поділу на ступені; термін навчання не встановлювався; навчальних програм не було, а зміст визначався навчальною літературою у монастирських бібліотеках. Навчальна програма монастирських шкіл передбачала засвоєння лише тих світських знань, які вважались необхідними для підготовки християнського проповідника – це вивчення мови, історії, діалектики, риторики та основ математики, оскільки ці дисципліни, на думку церковних діячів, сприяли глибшому розумінню Святого Письма та релігійного вчення. Зазначена програма була спільною як для «внутрішніх» монастирських шкіл, призначених для підготовки майбутніх ченців, так і для «зовнішніх» шкіл, у яких навчалися майбутні представники духовенства та окремі категорії світських осіб, пов'язаних із церковною службою або управлінською діяльністю. Під опіку вчених монахів батьки віддавали хлопчиків у семирічному віці. Основою

навчання було заучування релігійних текстів латиною, вивчення Біблії та богословської літератури.

Фізичне виховання було обмежене, а інколи – відсутнє, бо панувала догма – «Тіло – ворог душі». Режим навчання був досить суворий, широко застосовувалися тілесні покарання, які з позицій сучасності розглядаються як знущання: позбавлення їжі, карцер, побої. До XI ст. учнів били по щоках, губах, носові, спині, пізніше – по голому тілу різками, палицями, бичами. Спочатку заучували напам'ять з голосу тексти Абецедарію і Псалтиря, після засвоєння алфавіту – читали. Писали так само, як в епоху античності. Рахували за допомогою пальців рук і ніг та жестів. Церковні школи підвищеного типу, в яких опановували «сім вільних мистецтв», були поодинокі й готували майбутніх священнослужителів.

Унаслідок поширення чернецтва на території Західної Європи **монастирські школи** протягом тривалого часу залишалися головними осередками освіти й виховання. Чернечий спосіб життя ґрунтувався на аскетичному ідеалі, який вимагав від людини постійного самовдосконалення, духовної дисципліни, боротьби з власними слабкостями та спокусами навколишнього світу. Важливим засобом досягнення цих цілей вважалася освіта, тому організації шкільного навчання, розробленню навчальних програм і створенню навчальних посібників приділялася значна увага. Водночас монастирські статuti зобов'язували ченців значну частину часу присвячувати читанню та вивченню релігійної літератури. Саме тому при монастирях створювалися бібліотеки, у яких зберігалися та переписувалися рукописи, що ставали важливим джерелом знань для наступних поколінь. Високу цінність книги й освіти в тогочасному суспільстві відображає середньовічний вислів: «Монастир без бібліотеки – те саме, що фортеця без зброї».

Найвищого розвитку монастирські школи досягли в період правління франкського короля Карла Великого на початку IX ст. У межах освітніх реформ він приділяв значну увагу поширенню освіти та підготовці освіченого духовенства. Згідно з його указами, мережу шкіл необхідно було розширювати, відкривати освітні заклади при церквах і монастирях, що сприяло піднесенню рівня освіти та культурному розвитку Західної Європи.

Соборні та єпископальні школи призначалися для підготовки вищої ієрархії духовництва. Ці школи мали своє приміщення, вчителювали в них монахи (обов'язково з досвідом педагогічної роботи). Існував шкільний режим, але кожен учень отримував індивідуальне завдання. Зміст навчання передбачав «сім вільних мистецтв» та богослов'я – «вінець усіх наук».

Центральною фігурою освітнього процесу був учитель – магістр. Зазвичай, у школі був один вчитель, рідше – 2-4. Класи були великими – до 60 учнів, а в епоху пізнього Середньовіччя – до 100 учнів. Такі чисельні показники серед вагомих причин пояснювалися тим, що навчання було платним, і від кількості учнів залежав добробут учителя. Великі класи поділялися на групи залежно від рівня підготовки учнів. Навчання передбачало усний виклад інформації, її засвоєння і відтворення на слух. Але використовували й роботу з книгою як вид навчання. Навчальний день тривав з ранку до пізнього вечора з двома перервами на сніданок і обід. Зміст і термін навчання чітко не визначався, залежав від різних обставин. Із метою виховання слухняності, працьовитості, моральних якостей широко застосовували тілесні покарання і вдома, і в школах. Учні та магістри різних шкіл інколи проводили публічні диспути. Збиралися у дні свят у церкві й вправлялися в риториці, діалектиці, знаннях граматики.

Отже, основним завданням як монастирських, так і кафедральних (єпископських) шкіл, що діяли при міських соборах, було морально-релігійне виховання учнів. Воно здійснювалося через систематичне навчання, дотримання постів, участь у богослужіннях і читання творів релігійного змісту. Особлива увага цьому аспекту приділялася у «внутрішніх» школах, де вихованці готувалися до чернечого життя.

Лицарське виховання. До сьогодні існує суперечка: чи існувала система лицарського виховання, чи вона була лише реалістичним художнім образом. Важко дати відповідь, але ідеї лицарського виховання – шляхетні й у більшості – гуманістичні, тому заслуговують науково-методичного аналізу. У текстах середньовічних епосів «Парсифаль», «Трістан і Ізольда», «Бідний Генріх» та ін. прослідковуються зразки лицарського виховання – протиставлення авторитарній,

книжній, освітній, християнській традиції «напихати юнацтво наше лише березовою кашею – означає грубість у ньому посилювати й від гідності відвертати».

Мета лицарського виховання – формування мужнього воїна, здатного до самопожертви, відданості високим ідеалам та водночас особистій свободі. Зміст лицарського виховання становили не «сім вільних мистецтв», характерні для середньовічної школи, а «сім лицарських чеснот»: їзда верхи, володіння списом, фехтування, плавання, полювання, гра в шахи, а також складання й виконання віршів та музичних творів. На додаток: обов'язкове релігійне виховання та засвоєння на практиці правил «лицарської моралі» (традицій, звичаїв сім'ї сюзерена, манери «вищого світу»). Але першочерговою для лицарів була військово-фізична підготовка. Право отримати лицарське виховання мав старший син феодала, інші сини навчалися у капелана (наглядача) замку з метою оволодіння основами церковного служіння.

Син заможного феодала у 7 років віддавався «у науку» в сім'ю сюзерена (феодал вищого рівня). Педагогами для нього були, найчастіше, служники дворової челяді, а також музиканти і поети (менестрелі, трубадури, мейстер-зингери). З 7 до 14 років підліток набував знань та вмінь, виконуючи обов'язки пажа дружини сюзерена. З 14 років хлопець переходив на чоловічу половину замку та ставав зброєносцем сюзерена. Пажі й зброєносці зобов'язувалися засвоїти «основні початки любові, війни і релігії». «Початки любові» – це ввічливість, доброта, щиросердність, знання етикету, шляхетні манери і мова, вміння складати вірші, стриманість у гніві, їжі та ін. «Початками війни» – військові професійні вміння. На завершальному етапі для зброєносця першочергового значення набувало релігійне виховання. У 21 рік, зазвичай, відбувалася святкова посвята юнака у лицарі. Його благословляли освяченим мечем. Лицар давав привселюдно клятву: «Душа – Богу, життя – королю, серце – дамі, слава – собі!». Обряду посвяти передували випробування фізичної, військової витривалості, релігійної та моральної зрілості у різноманітних турнірах, поєдинках, бенкетах тощо. Це свідчить про продовження виховних традицій, започаткованих у давньому світі як вікової ініціації.

Середньовічне лицарство ставилося з презирством до всіх видів праці, включаючи і розумову. Навіть елементарна грамотність до XII ст. не вважалася обов'язковою. Тому багато представників лицарського стану (графів, герцогів) у період раннього середньовіччя були неграмотними. А створений ідеал лицарського виховання, що передбачав оволодіння різними вміннями та навичками, широкою культурою і високою, за тодішніми уявленнями, моральністю, став згодом еталоном гуманістичного виховання епохи Відродження, оскільки саме в ньому простежувалася ідея різнобічного розвитку особистості.

Система практичного виховання охоплювала основну масу бідного населення, яке, як уже відомо, не отримувало будь-якої організованої освіти у школах. Мета – навчання праці. (діти виховувалися батьками в повсякденній праці на городі, в полі, у майстерні). Про елементарну розумову освіту дітей у даному випадку говорити не доводиться.

Міське (або бюргерське) виховання.

Водночас важливими осередками освіти й культури залишалися міста. Їхнє економічне зростання, розвиток ремесла і торгівлі сприяли формуванню нового суспільного стану – бюргерства, яке об'єднувало торговельно-ремісниче населення (бюргерів) міст, що сприяло появі в X–XI ст. міського (або бюргерського) виховання. Для задоволення освітніх потреб цього середовища відкривалися нові типи навчальних закладів – магістратські, цехові та гільдійські школи. Вони відрізнялися своїм призначенням і змістом навчання. Серед них були школи рідної мови, у яких учні здобували елементарну освіту, школи лічби («рахунку»), орієнтовані на практичні потреби торгівлі та ремесла, а також латинські школи, які забезпечували підготовку до подальшого навчання в університетах. Досить прогресивним явищем було учнівство – поширена форма навчання серед ремісників та купців. Майстер, зазвичай, за певну платню брав 1-2 учнів, які були для нього даровими робітниками. Це зумовило постійне зростання тривалості навчання, яке у XV ст. складало 8-10 років. Грамоті вчив сам майстер, або ж дозволяв учневі упродовж одного року відвідувати школу. Після завершення

навчання учень ставав підмайстром і працював у майстра за платню до того часу, поки не починав власної справи.

Поступово зі системи учнівства сформувалися цехові (відкривали ремісники), гільдійські (купці) та школи лічби. У цих школах вперше почали навчати дітей рідною мовою та звертати увагу на повідомлення корисних знань. Зміст передбачав опанування читання, письма, лічби, елементів геометрії та природознавства, а в гільдійських школах – сучасних іноземних мов. Очолював школу ректор, вчителювали духівники та колишні студенти університетів. У системі міського виховання загально-освітня підготовка поєднувалась з професійно-прикладною. Латинські міські школи, які давали освіту підвищеного типу, згодом перетворилися на колегії. Колегії з часом стали основою земляцтв університетів та коледжів.

Виховання й освіта жінок в епоху Середньовіччя також мали становий характер. Зазвичай, дівчата знатного походження отримували домашнє виховання під наглядом матері і спеціальних виховательок, а також у пансіонах при жіночих монастирях. Їх навчали читати, писати, а в пансіонах – ще й латинської мови, Біблії, благородних манер. Виховання дівчат із непривілейованих станів обмежувалося релігійними настановами та набуттям навичок рукоділля, ведення домашнього господарства.

Виникнення перших університетів у Західній Європі

У XI-XIII ст. середньовічна школа, яка тривалий час спиралася на античні освітні традиції, зазнала суттєвих змін у своєму розвитку. Період зрілого Середньовіччя характеризувався політичною централізацією держав Західної Європи та концентрацією влади в руках монархів. Ці процеси супроводжувалися загостренням боротьби між світською та церковною владою, оскільки духовенство не бажало втрачати свого впливу на суспільне життя та освіту. Зі зростанням кількості схоластичних шкіл поступово формувалася особлива соціальна група людей, професійно пов'язаних з освітньою діяльністю. У XII ст. на базі великих церковних шкіл виникають нові освітні заклади – ***університети***. У перекладі з латинської ця назва означає «корпорація», «сукупність». Викладачі та студенти

об'єднувалися в корпоративні спільноти, які отримали назву університетів. Ініціаторами заснування університетів виступали, як правило, вчені, які були незадоволені тим, що церковні школи ігнорували нові знання, оскільки вони не відповідали догматам віри. Середньовічні університети стали важливим етапом розвитку європейської освіти. Вони значно розширили межі традиційної книжної вченості та сприяли формуванню нового ідеалу освіченої людини – ученого, який не лише засвоює наявні знання для власного вдосконалення, а й примножує їх, роблячи внесок у розвиток науки. Також університети запроваджувалися світською владою, але упродовж середньовічної історії церква мала значний вплив на організацію та характер університетської освіти. Ці заклади характеризувалися більш чіткою диференціацією змісту освіти та спеціалізацією навчання. Зазвичай університети складалися з молодшого, або артистичного (підготовчого), факультету, на якому вивчалися «сім вільних мистецтв», а також трьох старших факультетів – юридичного, медичного та богословського.

Серед перших були засновані університети в Болоньї (1158 р., Італія), Оксфорді (1168 р., Англія), Кембриджі (1209 р., Англія), Парижі (1253 р., Франція), Празі (1348 р., Чехія), Кракові (1364 р., Польща) та ін. На 1500-й р. у Європі нараховувалося вже 65 університетів.

Слід зазначити, що середньовічні університети були своєрідним науково-просвітницьким осередком, який сприяв активізації громадського життя, збільшенню торговельних зв'язків. Як усі середньовічні корпорації, університети створювалися для підтримки миру між своїми членами та для розвитку соціально-економічної галузі. Відомо, наприклад, що влада спустошеної війною Флоренції відкрила університет 1348 р. в надії, що таким чином відновить громадсько-культурне середовище та професійну галузь.

Права *університетів* підтверджувалися привілеями – особливим документом, підписаним римським Папою чи вінценосною особою. Привілеї надавали університетам автономію в управлінні (власні органи управління, суди, право призначати вчені ступені тощо), звільняли студентів від військового обов'язку та податків. Університетські діячі оцінювали роботу університетів дуже високо. Так,

університет називали «Рікою, що живить світ», «Старшою донькою короля», «Володарем ключів від Християнства» та ін.

Особливості організації університетської освіти в епоху Середньовіччя: склад студентства мав наднаціональний демократичний характер (жодних обмежень у прийомі бажаючих вчитися); невеликі витрати на відкриття університету (будь-яке приміщення, студенти могли серед свого оточення обирати викладачів тощо); навчання фактично було платним; надзвичайна мобільність університетів (якщо в регіоні починалася війна чи епідемія чуми, студенти й викладачі могли перебратися в інше місто чи країну).

До XIV ст. сформувалася категорія мандрівних студентів, до якої належали студенти-бідняки або творчі особистості, які в мандрах могли переходити з одного університету в інший. Їх називали вагантами, голіардами.

Історично склалися дві «сім'ї» університетських статутів, що забезпечували функціонування таких об'єднань, – Болонська і Паризька. Серед студентів існували різні вікові категорії. Програми навчання була представлена чотирма факультетами:

1. Артистичний, обов'язковий. Він мав загальноосвітній характер і передбачав упродовж 6-7 років засвоєння «семи вільних мистецтв».

2. На цьому рівні студенти обирали один з трьох професійних факультетів: богословський, медичний, юридичний (навчання на кожному тривало не менше 5-6 років).

Присудження вчених ступенів часто відбувалося в межах традицій лицарського виховання.

Ступені університетської освіти в епоху Середньовіччя:

I – бакалавр (підмайстер) – студент вчився в одного професора 3–7 років. Після відвідування лекцій інших професорів допомагав вчити новоприбулих студентів, публічно викладав наукову студію й отримував вчений ступінь магістра, доктора, ліценціата;

II – магістр (помічник майстра) за необхідності допомагав проводити бакалавру дискусію, призначав теми диспутів та ін.;

III – доктор, IV – ліценціат (повноправні майстри) організовували викладання основних наук, призначали вчені ступені.

Форма навчання була переважно індивідуальною. Кожен професор працював зі студентом за індивідуальною програмою. Якщо студент бажав розширити коло своїх знань, то відвідував лекції іншого професора чи мандрував учитися в іншому університеті. Статутами було встановлено, що перший ступінь людина могла отримати після 21 року та після курсу навчання тривалістю не менше 7 років. Рівень магістра давав право продовжити навчання на вищих факультетах – медицини, права, теології. Найдовший термін навчання був на теологічному факультеті – від 12 до 15 років. За цей час послідовно можна було отримати ступені «курсора» (бакалавра-репетитора), «біблікуса» (коментар Біблії), «сентенціарія» (допускали до викладання по книзі «Сентенція» Петра Ломбардського, у якій узгоджувалися думки авторитетів з суперечливих питань теології), бакалавра-форматі (учасник усіх диспутів), ліценціата (право викладати будь-де) і доктора теології, що означало найвищу компетенцію.

Кожен університет вирізнявся з-поміж інших якістю викладання окремих наук. Наприклад: Оксфордський – викладанням канонічного права, Паризький – курсами теології та філософії, італійські університети – викладанням римського права. Тому навчання студентів могло тривати дуже довго, інколи – впродовж усього життя. В епоху Середньовіччя в Парижі виникло словосполучення «вічний студент», яке свідчило про вищеописаний факт.

Студенти та викладачі об'єднувалися в земляцтва, нації, колегії, які згодом стали коледжами чи факультетами університетів. Земляцтва й нації захищали майнові права своїх членів, забезпечували вчасне отримання вчених ступенів, надання університетських посад, підтримували хворих та немічних студентів, влаштовували свої свята. Факультети формували університетську політику та контролювали освітній процес в окремих колегіях. Представники цих об'єднань – прокуратори у націях і декани на факультетах на загальних зборах обирали ректора. Ректор своїми повноваженнями володів тимчасово (від 3 місяців до 1-3 років). Інколи обов'язки ректора виконував один з кращих студентів. Такою була система устрою *Паризького університету*.

Болонський університет спеціалізувався на вивченні права. Тому його студенти були людьми досить дорослими. Саме вони, а не магістри, утворювали корпорації. Викладачі ж належали до Болонської міської комуни, були міськими посадовцями. Студентські об'єднання контролювали якість викладання відповідно до укладених угод. Поступово паризька модель поширилася і в більшості італійських університетів, університетах Іспанії та південної Франції. Система університетського самоврядування припинила своє існування в XV ст.

Форми університетського навчання:

а) лекції – обов'язкові денні та повторювальні вечірні. В один час професори в одному приміщенні диктували тези з творів латинських авторів. Студенти дослівно записували, перекладали й коментували запропоновані тези. Повторювальні лекції проводили інші викладачі, деталізуючи окремі аспекти обов'язкових лекцій;

б) диспути щотижневі та тематичні та 1-2 рази на рік – без конкретної теми. Публічні диспути були важливою частиною університетського життя. У них студенти й викладачі вправлялися в аргументації, захищали тези і відповідали на заперечення. Учасники диспутів поводитися вільно, інколи навіть переривали оратора свистом і криками. Багато уваги приділяли театралізації навчання. Саме диспути стали альтернативою педагогічної схоластики. У ході диспутів формували свої науково-філософські концепції Р. Бекон, Я. Гус, А. Данте, М. Коперник, Ф. Петрарка та ін. Диспути формували навички, які й сьогодні є основою академічної культури.

У змісті «семи вільних мистецтв» багато уваги приділяли вивченню логіки. Граматика практично виносилася у курс навчання підготовчих граматичних шкіл. Риторика зводилася до вивчення збірок листів. Геометрія, астрономія, музика, математика викладалися не в усіх університетах. Вивчали також канонічне і римське право.

Навчання в середньовічних університетах безпосередньо було недорогим. Однак значні витрати передбачалися на пишні процедури отримання вчених ступенів (оплата технічного персоналу, купівля парадного одягу, організація

святкового бенкету), придбання книг, оплату житла, харчування. Кошти на навчання здебільшого студенти отримували від батьків. Зберіглося багато зразків формул студентських листів з красномовними проханнями надіслати гроші (історики вважають, що саме це складає генезис «жебрацьких пісень», які виконували мандрівники-ваганти).

Поступово сформувалася й університетська благодійність: успішні випускники заповідали колегіям свої книги, засновували нові бурси, зобов'язували за це молитися за спомин своєї душі. Студенти підробляли на дрібних університетських посадах, платних консультаціях, засобом переписування рукописів та ін. Таким чином зберігався принцип загальнодоступності університетської освіти.

Університети сформували свій пласт культури. І студенти, і викладачі відрізнялися особливим типом мислення (раціональність, здатність до індукції), особливою системою цінностей, високою самооцінкою. Остання й слугувала причиною нетерпимості університетів до новостворюваних освітніх об'єднань. Характерною особливістю університетського стилю було прийняття рішення на засадах колегіальності та з урахуванням індивідуальних переконань: «Що стосується всіх, має бути погоджене з усіма».

Цікаво, що чоловіче середовище середньовічних університетів досить своєрідно ставилося до жінки і – негативно – до шлюбу, визнаючи несумісність ученості і факту одруження. Так, в одному з університетських документів біля прізвища одного магістра зроблено запис: «Втратив розум, одружився». Серед студентів целібатаріїв поширився культ святої жінки – Марії Магдалини, Катерини, Діви Марії.

В університетському середовищі процвітали й вади: звичайним явищем були студентські дуелі, суперечки з місцевим населенням. Але слід зазначити, що особистості – носії університетської культури, хоча й не належали до соціальної еліти, проте активно впливали на суспільні процеси. Університети поступово перетворилися в атрибут європейської цивілізації.

Схоластика та її вплив на розвиток освіти

В умовах глибоких політичних, соціальних і духовних перетворень середньовічної Європи провідне місце в інтелектуальному житті посіла **схоластика** (від лат. *scholasticus* – учений, шкільний) – релігійно-філософський напрям, який прагнув раціонально обґрунтувати християнське віровчення за допомогою логічних методів мислення. Схоластика стала своєрідною системою філософського знання Середньовіччя, представники якої ставили за мету подати релігійне вчення у формі впорядкованої наукоподібної системи та довести його істинність через звернення до Святого Письма і авторитету Отців Церкви. Для схоластики характерним було безумовне визнання пріоритету теології над усіма іншими формами пізнання та знання.

Ідейні витоки схоластики сягають пізньоантичної філософії, насамперед неоплатонізму. Важливий вплив на її становлення справили праці Прокла, який абсолютизував дедуктивний метод пізнання, вважаючи, що відповіді на всі питання можна знайти шляхом логічного тлумачення авторитетних текстів. Як цілісна система схоластика зародилася в XI ст., а найбільшого розвитку досягла у XII-XIII ст. Її виникнення було зумовлене поширенням єретичних учень і зростанням потреби в раціональному поясненні релігійних догматів, які раніше сприймалися виключно на віру.

Однією з центральних проблем схоластичної філософії стала суперечка між номіналістами та реалістами щодо природи загальних понять (універсалій). Номіналісти стверджували, що загальні поняття не існують самотійно, а є лише назвами, створеними людським розумом для позначення окремих речей. Реалісти, навпаки, вважали, що універсалії мають об'єктивне існування і передують конкретним предметам. Ця дискусія сприяла розвитку логічного мислення та вдосконаленню методів філософського аналізу.

Найвидатнішим представником схоластики був **Фома Аквінський** (1225/1226-1274), який здійснив ґрунтовну систематизацію християнського віровчення. У своїй головній праці «Сума теології» він прагнув узгодити віру і розум, поєднавши християнське богослов'я з філософською спадщиною

Аристотеля. Використовуючи досягнення античної логіки, етики та психології, учений намагався надати богослов'ю ознак цілісного й логічно впорядкованого наукового знання. Протягом багатьох століть його праці залишалися основою богословської освіти в європейських закладах освіти.

Важливим досягненням схоластики стало формування особливого методу наукового дослідження. Схоластичний метод передбачав постановку проблеми, наведення аргументів «за» і «проти», аналіз авторитетних джерел та формулювання обґрунтованого висновку. Такий підхід сприяв розвитку формально-логічного мислення, виробленню навичок аргументації, точності суджень і культури академічної дискусії. Усупереч поширеним уявленням, схоластика не обмежувалася механічним відтворенням авторитетних думок, а стимулювала критичне осмислення текстів і пошук логічно переконливих відповідей.

Найважливішими осередками схоластичної науки стали університети Парижа, Болоньї, Оксфорда та Кембриджу. Саме в них сформувалася університетська модель освіти, яка стала основою європейського освітнього простору. Університетська схоластика розмежовувала філософію і теологію як самостійні дисципліни: філософія досліджувала світ, людину та процес пізнання за допомогою природного розуму, тоді як теологія ґрунтувалася на божественному одкровенні. Водночас філософія забезпечувала богослов'я необхідним логічним інструментарієм і понятійним апаратом.

Поширення схоластики істотно вплинуло на зміст середньовічної освіти. Поступово зменшувалося значення традиційної церковної школи, у якій провідне місце посідали граматики та риторика. Натомість особливої ваги набули логіка, філософія та поглиблене вивчення латинської мови як універсальної мови науки, освіти й церковного життя. Завдяки схоластиці європейські вчені ознайомилися з багатьма працями античних і арабських мислителів, передусім Платона та Аристотеля, що сприяло збагаченню інтелектуальної культури Середньовіччя.

Водночас, в епоху пізнього Середньовіччя схоластика поступово втрачала свій творчий потенціал. Надмірна формалізація, ускладнення термінології, відірваність від практичних потреб суспільства та схильність до абстрактних міркувань стали причиною її критики з боку гуманістів епохи Відродження. У XV-XVI ст. вона дедалі більше перетворювалася на формалізовану систему

шкільної мудрості, що часто зводилася до заучування готових текстів і стримувала розвиток самостійного мислення.

В Україні схоластичні ідеї поширилися на початку XVII ст. у діяльності братських шкіл та освітніх осередків православного спрямування. Проте, за свідченням науковців, вже на початку XVIII ст. схоластична традиція розглядалася, як завершений етап розвитку академічної науки, що поступався новим підходам до пізнання світу та людини.

Попри суперечливість оцінок, значення схоластики для історії освіти та науки є надзвичайно вагомим. Саме вона заклала основи університетської організації навчання, сформувала традиції академічних дискусій, лекцій і диспутів, сприяла розвитку логіки та методів раціонального пізнання. Багато елементів сучасної університетської культури, зокрема система академічних ступенів, лекційно-семінарська форма навчання та практика наукових дебатов, мають своє коріння в середньовічній схоластичній традиції.

Підсумки теми

Історія педагогіки є важливою галуззю педагогічної науки, яка досліджує закономірності розвитку освіти, виховання та педагогічної думки в різні історичні епохи. Її вивчення дає змогу простежити еволюцію освітніх ідей, зрозуміти витоки сучасних педагогічних концепцій і визначити роль освіти в суспільному розвитку.

Виховання виникло як об'єктивна потреба людського суспільства у передачі життєвого досвіду, знань, умінь і соціальних норм від старших поколінь до молодших. У первісному суспільстві воно здійснювалося безпосередньо в процесі праці та повсякденного життя, а з розвитком цивілізацій поступово набувало організованих форм.

У країнах Стародавнього Сходу виникли перші школи, пов'язані з потребами державного управління, релігійного культу та розвитку писемності. Освітні системи Стародавньої Греції та Риму заклали основи європейської педагогічної традиції, сформувавши різні моделі виховання громадянина, воїна, оратора й державного діяча.

У середньовічну добу освіта розвивалася під значним впливом християнської церкви. Виникли церковні, монастирські та кафедральні школи, а згодом –

перші університети, які стали осередками наукового знання та підґрунтям формування європейської академічної культури. Таким чином, розвиток освіти від первісних форм соціалізації до університетської системи відображає загальний поступ людської цивілізації та становлення освіти як важливого суспільного інституту.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте основні підходи до пояснення походження виховання в історико-педагогічній науці.
2. Які особливості соціалізації та виховання дітей були характерними для первісного суспільства?
3. Порівняйте спартанську та афінську системи виховання. Які цілі, зміст і результати виховання були пріоритетними в кожній із них?
4. Схарактеризуйте основні етапи розвитку освіти й виховання у Стародавньому Римі. У чому полягали особливості організації навчання на кожному з них?
5. Розкрийте педагогічні погляди Марка Фабія Квінтіліана. Якими професійними та особистісними якостями, на його думку, повинен володіти вчитель?
6. Обґрунтуйте взаємозв'язок між розвитком християнської церкви та становленням системи середньовічної освіти.
7. Які рівні навчання існували в середньовічних школах? Схарактеризуйте зміст освіти на кожному з них.
8. Визначте характерні особливості розвитку освіти в Західній Європі у XI-XIII ст.
9. Порівняйте магістратські, цехові та гільдійські школи із церковними закладами освіти. У чому полягали їхні спільні та відмінні риси?
10. Які соціально-економічні та культурні чинники сприяли виникненню перших університетів? Схарактеризуйте особливості організації навчання та значення середньовічних університетів для розвитку європейської освіти.

ТЕМА 2. ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ, РЕФОРМАЦІЇ ТА ПРОСВІТНИЦТВА

Тема розкриває розвиток педагогічної думки в епоху Відродження, Реформації та Просвітництва – період глибоких суспільних і культурних трансформацій, що спричинили переосмислення мети, змісту та принципів освіти. Освітній процес розглядається як важливий чинник формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до самопізнання, творчої діяльності та активної участі в суспільному житті. Особлива увага приділяється становленню гуманістичної педагогіки, яка утвердила цінність людини, її природних здібностей, права на розвиток і освіту.

У темі висвітлюються освітні наслідки Реформації, що сприяла поширенню грамотності, розвитку національних шкіл та утвердженню ідеї загальної освіти. Аналізується педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського, який заклав основи наукової дидактики, обґрунтував принцип природовідповідності навчання та створив класно-урочну систему, що стала основою організації шкільної освіти в наступні століття.

Особливе місце відведено педагогічним концепціям доби Просвітництва, які сформували раціоналістичне бачення освіти як засобу суспільного прогресу. Педагогічні ідеї Джона Локка та Жана-Жака Руссо розглядаються як різні моделі виховання особистості, що ґрунтуються на принципах свободи, природного розвитку дитини, досвіду та самостійної пізнавальної діяльності. Педагогічна думка цього періоду аналізується як важливий етап становлення сучасних уявлень про гуманістичну, доступну та універсальну освіту.

Мета теми: розкрити трансформацію педагогічних ідей у період становлення гуманістичної та раціоналістичної традиції в освіті.

Ключові слова і терміни: епоха, гуманізм, Відродження, Реформація, Просвітництво, Я.А. Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, класно-урочна система, дидактика, природовідповідність, теорія «вільного виховання», теорія «чистої дошки», універсальна освіта.

Змістові питання для вивчення

1. Гуманістична педагогіка епохи Відродження.
2. Освітні наслідки Реформації та Контрреформації.
3. Педагогічна система Яна Амоса Коменського.
4. Педагогічні погляди Джона Локка та їх вплив на розвиток просвітницької педагогіки.
5. Теорія природного і вільного виховання Жан-Жака Руссо.

Теоретичний контекст теми

1. Гуманістична педагогіка епохи Відродження

Епоха Відродження (Ренесансу) охоплює приблизно XIV-XVI століття і є одним із найважливіших періодів розвитку європейської культури, науки, мистецтва та освіти. Вона знаменувала перехід від середньовічного світогляду до нового розуміння людини, її місця у світі та ролі освіти в суспільному житті. Осередком ренесансних перетворень стала Італія, звідки гуманістичні ідеї поширилися до Франції, Німеччини, Англії та інших країн Європи.

Термін «Відродження» пов'язаний із відновленням інтересу до культурної спадщини античності. Однак сутність Ренесансу не зводиться лише до наслідування античних традицій. Це був період формування нового типу культури, заснованої на визнанні цінності людської особистості, її інтелектуальних можливостей, творчого потенціалу та права на всебічний розвиток. Якщо середньовічна система освіти орієнтувалася переважно на релігійно-догматичне навчання, то гуманісти Відродження прагнули поєднати моральне виховання з розвитком розуму, естетичних смаків і практичних умінь людини.

Провідним ідейним напрямом епохи став **гуманізм** – світогляд, у центрі якого перебувала людина як найвища цінність суспільства. Гуманісти стверджували, що освіта має сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню її моральних чеснот, громадянської свідомості та здатності до самореалізації. На відміну від середньовічного аскетизму, вони підкреслювали значення активного земного життя, пізнання навколишнього світу та розвитку індивідуальних

здібностей. Гуманістичні ідеї суттєво вплинули на розвиток педагогічної думки. Представники гуманістичної педагогіки критикували схоластичний характер середньовічної освіти, який ґрунтувався на механічному заучуванні текстів, авторитарних методах навчання та відірваності знань від реального життя. Натомість вони обстоювали необхідність розвитку самостійного мислення, активної пізнавальної діяльності та творчих здібностей учнів.

Важливою *особливістю гуманістичної освіти* стало звернення до класичної спадщини античного світу. Вивчення творів давньогрецьких і давньоримських авторів розглядалося як засіб формування освіченої, моральної та культурної особистості. Поряд із класичними мовами значна увага приділялася історії, риториці, поезії, філософії, а також поступово зростала роль природничих наук і математики.

Гуманісти висували *ідею гармонійного виховання*, яка передбачала єдність інтелектуального, морального, естетичного та фізичного розвитку людини. Ідеалом виховання став всебічно освічений громадянин, здатний до активної участі в суспільному житті. Значна увага приділялася фізичному вихованню, зміцненню здоров'я, розвитку сили, витривалості та культури тіла, що було характерною ознакою ренесансного світогляду.

Новаторськими для свого часу були погляди гуманістів *на розвиток особистості та організацію освітнього процесу*. Вони закликали враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, розвивати природні нахили дитини, формувати позитивну мотивацію до навчання. Значна частина гуманістів виступала проти жорстоких методів виховання та тілесних покарань, наголошуючи на необхідності доброзичливого ставлення до дітей і створення сприятливого освітнього середовища.

Суттєвих змін зазнали й *методи навчання*. Гуманісти вважали, що знання повинні здобуватися через спостереження, досвід, бесіду та самостійну діяльність учнів. Вони підкреслювали важливість зв'язку навчання з реальним життям, рекомендували використовувати екскурсії, спостереження за природою, практичні

вправи, ігрові методи та різні форми активного навчання. Такі підходи стали передумовою розвитку педагогіки Нового часу.

Однією з провідних ідей гуманістів було *поширення освіти рідною мовою*. Використання зрозумілої для учнів мови розглядалося як важлива умова доступності навчання та розвитку національної культури. Водночас гуманісти приділяли увагу вивченню класичних мов як засобу долучення до культурної спадщини людства.

Прогресивними для свого часу були також *погляди на освіту жінок*. Багато представників гуманістичної педагогіки визнавали право жінок на отримання освіти та інтелектуальний розвиток, що стало важливим кроком до подолання освітньої нерівності.

Серед найвідоміших представників педагогічного гуманізму особливе місце посідають *Вітторіно да Фельтре, Еразм Роттердамський, Франсуа Рабле, Томас Мор, Мішель де Монтень* та інші мислителі. Їхні педагогічні ідеї заклали підвалини подальшого розвитку європейської педагогіки та значною мірою вплинули на формування концепцій освіти Нового часу.

Таким чином, педагогіка епохи Відродження стала важливим етапом розвитку світової освітньої думки. Вона започаткувала процес гуманізації освіти, утвердила цінність особистості дитини, обґрунтувала необхідність гармонійного розвитку людини та підготувала підґрунтя для подальшого становлення сучасної педагогічної науки.

Одним із найвідоміших представників гуманістичної педагогіки епохи Відродження був *Еразм Роттердамський* – видатний нідерландський учений, письменник, філософ, богослов і педагог-гуманіст. Його творчість справила значний вплив на розвиток європейської освіти, культури та педагогічної думки XVI століття. Еразм належав до кола гуманістів, які прагнули реформувати суспільство через освіту, моральне вдосконалення людини та поширення гуманістичних ідеалів. У своїх творах він піддав гострій критиці середньовічну систему освіти, яка ґрунтувалася на схоластиці, механічному заучуванні текстів, надмірній дисципліні та жорстоких методах виховання. Особливо яскраво ці

погляди відображені у відомому сатиричному творі *«Похвала глупоті»*, де автор висміював суспільні вади свого часу, зокрема формалізм і догматизм шкільної освіти. У педагогічних працях та листах Еразм неодноразово засуджував учителів, які будували навчання на страху та покараннях, перетворюючи школу на місце примусу, а не розвитку особистості. На думку Еразма Роттердамського, головною метою виховання є формування морально досконалої, освіченої та діяльної людини, здатної мислити самостійно й відповідально діяти в суспільстві. Він вважав, що справжня освіта повинна не лише передавати знання, а й сприяти розвитку моральних якостей, культури поведінки, гуманності та громадянської свідомості. Особливу увагу учений приділяв дитині як центральній постаті освітнього процесу. Він одним із перших наголошував на необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, здібностей і потреб. Навчання, на його переконання, має бути доступним, цікавим і радісним. Еразм виступав проти механічного запам'ятовування навчального матеріалу та закликав розвивати в дітей допитливість, здатність до міркування й самостійного пошуку знань.

Важливим внеском Еразма Роттердамського у розвиток педагогіки стала ідея гуманізації взаємин між учителем і учнем. Він підкреслював, що повага, доброзичливість і педагогічний такт є значно ефективнішими засобами виховання, ніж примус і покарання. Учитель, на його думку, повинен бути не каральним наглядачем, а наставником, який допомагає дитині розкрити свої здібності та досягти особистісного зростання.

Значне місце у педагогічній концепції Еразма посідала філологічна освіта. Великого значення він надавав вивченню класичних мов і літератури, вважав їх важливим засобом розвитку мислення, культури мовлення та загальної освіченості людини. Водночас, гуманіст наголошував на необхідності свідомого засвоєння знань, а не формального заучування граматичних правил і текстів. Також Еразм Роттердамський виступав за ранній початок виховання, підкреслював вирішальну роль сім'ї у формуванні особистості дитини. Він вважав, що основи моральності,

культури поведінки та любові до навчання закладаються саме в перші роки життя, тому батьки мають брати активну участь у вихованні дітей.

Педагогічні ідеї Еразма Роттердамського значно випереджали свій час. Багато з них – *гуманізація освіти, дитиноцентризм, урахування індивідуальних особливостей учнів, розвиток критичного мислення та партнерська взаємодія між учителем і учнем* – залишаються актуальними й сьогодні та становлять важливу складову сучасної педагогічної теорії та практики. Його творчість стала важливим етапом у становленні гуманістичної педагогіки та підготувала ґрунт для подальших освітніх реформ Нового часу.

Вітторино да Фельтре та гуманістична школа «Будинок радості»

Одним із найяскравіших представників гуманістичної педагогіки раннього Відродження був ***Вітторино да Фельтре*** (1378–1446) – видатний італійський педагог, учений і практик освіти, діяльність якого справила значний вплив на розвиток європейської педагогічної думки. Він одним із перших спробував реалізувати гуманістичні ідеали не лише в теорії, а й у практиці організації освітнього процесу.

Найвідомішим педагогічним досягненням ***Вітторино да Фельтре*** стало заснування у 1423 році в місті Мантуя школи нового типу під назвою «***Будинок радості***» (*Casa Giocosa*). Цей заклад став своєрідною педагогічною лабораторією гуманізму та одним із перших прикладів особистісно орієнтованої освіти в Європі. Назва школи символізувала прагнення створити таке освітнє середовище, у якому навчання поєднувалося б із позитивними емоціями, повагою до особистості дитини та розвитком її природних здібностей. Школа розташовувалася в мальовничій місцевості поблизу Мантуї, серед садів і парків, що відповідало переконанню педагога про важливість гармонійного впливу природного середовища на розвиток дитини. Навчання відбувалося в умовах, які суттєво відрізнялися від традиційних середньовічних шкіл із їхньою суворою дисципліною та похмурою атмосферою.

Головними вихованцями закладу були діти з аристократичних родин, проте Вітторино да Фельтре надавав можливість навчатися також здібним дітям із менш

заможних сімей. Такий підхід був досить прогресивним для свого часу і свідчив про переконання педагога, що ***право на освіту має визначатися не соціальним походженням, а здібностями та прагненням до навчання.***

Освітня програма в «Будинку радості» поєднувала гуманітарну, природничу, мистецьку та фізичну підготовку. Центральне місце посідало вивчення класичної спадщини – латинської та грецької мов, античної літератури, історії, риторики й філософії. Водночас учні опановували математику, астрономію, природознавство, логіку, основи етики, музику, живопис і спів. Такий зміст освіти відповідав гуманістичному ***ідеалу всебічно розвиненої особистості.***

Особливу увагу педагог приділяв фізичному вихованню, яке вважав невід'ємною складовою гармонійного розвитку людини. Учні займалися гімнастикою, фехтуванням, верховою їздою, плаванням, різними рухливими іграми та вправами на свіжому повітрі. На переконання Вітторино да Фельтре, ***фізичне здоров'я є важливою передумовою успішного інтелектуального та морального розвитку особистості.***

Істотним нововведенням був ***гуманістичний підхід до організації освітнього процесу.*** На відміну від більшості середньовічних шкіл, де широко застосовувалися тілесні покарання, у «Будинку радості» вони були заборонені. Виховання ґрунтувалося на повазі до дитини, довірі, переконанні та особистому прикладі педагогів. Учитель розглядався не як суворий контролер, а як наставник і порадник, який допомагає учням розвивати свої здібності та формувати моральні чесноти.

Вітторино да Фельтре одним із перших звернув увагу на необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей, розвитку їхніх природних здібностей і підтримки пізнавального інтересу. Він прагнув зробити навчання змістовним, доступним і цікавим, що значною мірою передбачило сучасні ***принципи дитиноцентризму та особистісно орієнтованого навчання.***

Таким чином, діяльність ***Вітторино да Фельтре*** та створена ним школа ***«Будинок радості»*** стали найяскравішим втіленням гуманістичних ідей епохи Відродження в освітній практиці. Його педагогічна система заклала основи

гуманізації навчання, утвердила принципи дитиноцентризму, гармонійного розвитку особистості та виховання через позитивний педагогічний вплив, що зберігають актуальність і в сучасній освіті.

Попри прогресивність гуманістичних педагогічних ідей, їхній вплив на освітню практику *епохи Відродження* був обмеженим. Більшість шкіл продовжувала функціонувати в межах середньовічної традиції, зберігала схоластичний зміст освіти, жорстку дисципліну та авторитарні методи навчання. Тому гуманістичні школи залишалися радше винятком, ніж поширеним явищем. Водночас у країнах Західної Європи активно розвивалися міські школи, що забезпечували початкову освіту дітям ремісників, торговців і представників інших верств міського населення. Навчання в них дедалі частіше здійснювалося рідною мовою, що сприяло поширенню грамотності та розвитку національних культур. Важливою тенденцією епохи Відродження також стало поступове розширення права жінок на освіту. У XV-XVI ст. з'являються перші спеціальні школи для дівчат, переважно приватні, хоча в окремих регіонах функціонували й заклади, які підтримувалися місцевою владою. Хоча зміст жіночої освіти залишався обмеженим у порівнянні з чоловічою, сам факт її поширення став важливим кроком у розвитку європейської освітньої системи.

Мішель де Монтень (1533-1592) та його педагогічні погляди

Однією з найвизначніших постатей із представників французького гуманізму епохи Відродження був ***Мішель де Монтень*** (1533-1592) – філософ, письменник, учений і педагог, творчість якого справила значний вплив на розвиток європейської педагогічної думки. М. Монтень належав до представників філософського скептицизму, однак його ставлення не означало заперечення знань, а навпаки, він закликав людину критично ставитися до будь-яких тверджень, перевіряти їх власним досвідом і розумом, не покладатися сліпо на авторитети. Тому, центральне місце в концепції М. Монтеня посідає ***ідея розвитку самостійного та критичного мислення***. Він рішуче виступав проти механічного заучування навчального матеріалу та бездумного наслідування авторитетів. На його переконання, освіта повинна навчати не накопичувати факти, а мислити,

аналізувати, порівнювати та робити власні висновки. Учень має не просто запам'ятовувати чужі думки, а вчитися їх осмислювати й оцінювати. Саме тому, **М. Монтеня** часто вважають одним із засновників **сучасної компетентнісної освіти**, зорієнтованої на формування критичного мислення та здатності застосовувати знання в реальному житті.

Свої педагогічні погляди **М. Монтень** виклав у знаменитому творі **«Досліди» (Essais)**, який став однією з найвідоміших пам'яток гуманістичної літератури. У своєму творі автор порушував питання виховання, навчання, морального становлення особистості та ролі освіти в житті людини. Його педагогічні ідеї значною мірою випереджали свій час і стали підґрунтям для подальшого розвитку гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки.

Також важливим внеском М. Монтеня у педагогічну науку стала його критика тогочасної традиційної школи, яка зосереджувалася переважно на передачі книжкових знань. Він наголошував, що справжнє навчання повинно **готувати людину до життя, сприяти розвитку особистості, моральної відповідальності та здатності діяти в різних життєвих ситуаціях**. На його думку, «краще мати добре сформований розум, ніж лише наповнену знаннями пам'ять». Особливої уваги заслуговують його погляди на систему морального виховання особистості. Він одним із перших у європейській педагогіці висунув ідею пріоритетності виховання моральних якостей над простим засвоєнням знань. Освічена людина, позбавлена моральних принципів, на його переконання, не може бути корисною ні собі, ні суспільству. Завдання виховання полягає у формуванні чесності, справедливості, поміркованості, відповідальності та поваги до інших людей. У подальшому ця ідея була розвинена в педагогічній концепції Джона Локка та знайшла відображення в багатьох теоріях виховання Нового часу.

Слід наголосити, що значне місце у педагогічній спадщині М. Монтеня займає питання **методики навчання**. Він виступав проти примусу, надмірної суворості та тілесних покарань, які були характерними для шкіл його часу. М. Монтень вважав, що навчання має ґрунтуватися на інтересі, активності та добровільній участі дитини в освітньому процесі. Учителю не повинен нав'язувати

готові істини, а спонукати учня до самостійного пошуку відповідей, розвитку допитливості та прагнення до пізнання. В освітньому процесі наголошував на необхідності врахування індивідуальних особливостей дитини. Він підкреслював, що кожна людина має власні здібності, нахили та темп розвитку, тому навчання повинно бути гнучким і пристосованим до потреб конкретного учня. Такі погляди стали важливою передумовою формування **принципів індивідуалізації та диференціації навчання**, які широко застосовуються в сучасній освіті.

Важливою складовою виховання М. Монтень вважав **фізичний розвиток**. На його думку, гармонійно розвинена особистість має поєднувати в собі інтелектуальну, моральну та фізичну досконалість. Тому освіта повинна забезпечувати не лише розвиток розуму, а й зміцнення здоров'я, виховання сили волі та витривалості.

Педагогічні ідеї Монтеня справили значний вплив на подальший розвиток європейської педагогіки. Його критика авторитарної школи, вимога розвитку критичного мислення, визнання цінності особистості дитини, орієнтація на життєву практику та відмова від примусу стали важливими передумовами формування педагогіки Нового часу. Багато його положень були творчо переосмислені в працях Жан-Жак Руссо, а згодом знайшли відображення у сучасних концепціях гуманістичної, особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти. Слід зазначити, що Мішель де Монтень належить до тих науковців, які заклали основи нового розуміння освіти як засобу розвитку вільної, морально вихованої та відповідальної особистості. Його педагогічна спадщина залишається актуальною і сьогодні, особливо в контексті **формування критичного мислення, академічної свободи та гуманістичних цінностей сучасної освіти**.

Педагогічні ідеї раннього утопічного соціалізму: Томас Мор і Томмазо Кампанелла

Гуманістична педагогіка епохи Відродження загалом була орієнтована переважно на виховання та освіту дітей привілейованих верств суспільства. Більшість педагогів-гуманістів розробляли моделі підготовки освіченої особис-

тості, здатної брати участь у державному та культурному житті, однак ці ідеї стосувалися насамперед представників аристократії та заможних станів містян. Водночас у XVI-XVII ст. з'являються педагогічні погляди науковців, що пов'язували освітні реформи, не лише з інтересами окремих соціальних груп, а з удосконаленням усього суспільства. Найяскравішими представниками цього напрямку стали Томас Мор в Англії та Томмазо Кампанелла в Італії.

Одним із засновників раннього утопічного соціалізму був англійський учений, державний діяч, письменник і гуманіст **Томас Мор** (1478-1535). Світову славу йому принесла праця «Утопія» (1516), у якій він описав вигадану острівну державу з ідеальним суспільним устроєм. Незважаючи на утопічний характер твору, багато висловлених автором ідей стали важливим етапом розвитку суспільної думки та педагогіки. У центрі уваги Томаса Мора перебувала людина як активний член суспільства. Він вважав, що справедливий суспільний лад неможливий без належної освіти громадян. На відміну від більшості гуманістів свого часу, які розглядали освіту як привілей обраних, Мор виступав за її доступність для всіх верств населення.

У педагогічній концепції Томаса Мора знайшли відображення такі прогресивні для свого часу ідеї:

- загальнодоступна освіта та виховання для всіх дітей незалежно від станового походження;
- обов'язкове навчання для всіх;
- навчання рідною мовою як засіб підвищення доступності освіти;
- рівні освітні можливості для чоловіків і жінок;
- поєднання розумової діяльності з продуктивною працею;
- виховання працелюбності та суспільної відповідальності;
- створення умов для безперервної самоосвіти й саморозвитку особистості протягом життя.

Особливої уваги заслуговує ідея поєднання навчання з працею. Т. Мор вважав працю не лише засобом забезпечення матеріальних потреб людини, а й

важливим чинником її морального та громадянського становлення. Ця думка згодом стала однією з провідних у розвитку педагогіки Нового часу.

Видатним представником утопічного соціалізму був італійський філософ, письменник і громадський діяч **Томмазо Кампанелла** (1568-1639). Він народився в невеликому містечку Стіло на півдні Італії в родині шевця. Із раннього дитинства майбутній учений виявляв виняткові здібності до навчання, надзвичайну пам'ять і потяг до знань. У чотирнадцятирічному віці він вступив до домініканського монастиря, який на той час був одним із небагатьох осередків освіти для дітей незначного походження.

Ознайомлення з філософськими творами та досягненнями науки спонукало Кампанеллу до критичного переосмислення схоластичних догм і церковних авторитетів. Його незалежні погляди стали причиною переслідувань з боку інквізиції. Значну частину життя учений провів у в'язницях, де, незважаючи на тяжкі умови утримання, продовжував працювати над своїми філософськими та політичними творами.

Найвідомішим твором Т. Кампанелли є **«Місто Сонця»** (1602), написаний під час ув'язнення. У ньому автор змалював ідеальну державу, засновану на принципах суспільної рівності, спільної праці, загального добробуту та доступності освіти. Як і в **«Утопії»** Томаса Мора, центральне місце в організації суспільства відводилося вихованню та навчанню громадян.

Особливістю освітньої системи **«Міста Сонця»** було прагнення забезпечити гармонійний розвиток кожної особистості. Кампанелла вважав, що навчання повинно бути тісно пов'язане з життям, працею та практичним досвідом. Він пропонував широко використовувати наочність, спостереження за природою, ознайомлення дітей із різними ремеслами та видами діяльності.

Основні педагогічні ідеї Томмазо Кампанелли:

- загальне суспільне виховання дітей;
- обов'язковість освіти для всіх членів суспільства;
- рівність чоловіків і жінок у доступі до освіти;
- поєднання навчання з продуктивною працею;
- трудове виховання як важливий засіб формування особистості;

- розвиток природних здібностей кожної дитини;
- забезпечення всебічного інтелектуального, морального та фізичного розвитку;
- використання наочних методів навчання і зв'язок освітнього процесу з практикою.

У педагогічних поглядах Т. Кампанелли простежуються ідеї, які значно випередили свій час. Його прагнення зробити освіту доступною для всіх, забезпечити рівність освітніх можливостей та поєднати навчання з практичною діяльністю багато в чому співзвучні *принципам сучасної демократичної освіти*.

Таким чином, Томас Мор і Томмазо Кампанелла стали першими науковцями, які піднімали питання про загальнодоступну освіту, рівність у навчанні та соціальну роль виховання. Їхні ідеї сприяли формуванню уявлень про освіту як суспільне благо та заклали підґрунтя для подальшого розвитку демократичних концепцій навчання і виховання.

Важливе місце в розвитку гуманістичної педагогіки епохи Відродження належить **Франсуа Рабле** (1494-1553) – видатному французькому письменнику, лікарю, вченому, філософу та одному з найяскравіших представників європейського гуманізму. Його творчість відображає прагнення звільнити людину від середньовічних догм, схоластичного мислення та обмежень, що стримували розвиток науки, освіти і культури.

Свої педагогічні ідеї Ф. Рабле найповніше виклав у знаменитому романі *«Гаргантюа і Пантагрюель»*. Цей твір є не лише визначною літературною пам'яткою доби Відродження, а й своєрідним педагогічним трактатом, у якому автор порушує проблеми виховання, навчання, розвитку особистості та суспільного устрою. За допомогою сатири він гостро критикує середньовічну систему освіти, засновану на схоластиці, догматизмі, бездумному заучуванні текстів і відірваності знань від реального життя. На думку Рабле, традиційна школа не сприяла розвитку особистості, а лише перевантажувала учнів непотрібними знаннями та формальними вправами. Він виступав проти механічного запам'ятовування матеріалу, яке не розвиває мислення й не формує здатності застосовувати

знання на практиці. Саме тому письменник одним із перших запропонував нову модель гуманістичного виховання, орієнтовану на всебічний розвиток людини.

Центральною ідеєю педагогічної концепції Рабле стала вимога гармонійного розвитку особистості. Він вважав, що освіта повинна забезпечувати не лише інтелектуальне зростання, а й моральне, естетичне та фізичне вдосконалення людини. Ідеал виховання Рабле – це активна, допитлива, освічена особистість, здатна самотійно мислити, діяти та брати участь у суспільному житті. На відміну від середньовічної школи, де переважали книжкові знання, Рабле пропонував будувати навчання на основі безпосереднього пізнання навколишнього світу. Він наголошував, що учні повинні спостерігати природні явища, знайомитися з ремеслами, суспільним життям, науковими відкриттями та практичною діяльністю людей. Такий підхід значною мірою передбачив подальший розвиток принципу зв'язку навчання з життям, який став одним із фундаментальних принципів сучасної педагогіки.

Особливу увагу учений приділяв змісту освіти. Він виступав за розширення переліку навчальних дисциплін та включення до освітньої програми природничих і суспільних дисциплін. На його думку, учні повинні вивчати мови, літературу, історію, математику, астрономію, природознавство, медицину, географію та мистецтво. Таким чином, Рабле фактично обґрунтовував необхідність надання широкої енциклопедичної освіти, яка забезпечує цілісне бачення світу. Новаторськими були й його погляди на організацію освітнього процесу. Рабле вважав, що навчання має бути цікавим, активним і добровільним. Він виступав проти надмірної суворості, примусу та покарань, підкреслював важливість заохочення дітей до пізнавальної діяльності. Учень повинен не пасивно сприймати готові знання, а бути активним учасником освітнього процесу, досліджувати, аналізувати та робити власні висновки.

Значне місце у педагогічній системі Рабле посідало *фізичне виховання*. Він наголошував, що здорове тіло є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Саме тому в запропонованому ним режимі дня велика увага приділялася фізичним вправам, прогулянкам, іграм, верховій їзді, плаванню та

іншим видам рухової активності. Поєднання розумової праці з фізичним розвитком розглядалося як важлива умова виховання всебічно розвиненої людини. Цікавими є також погляди Рабле на організацію повсякденного життя дитини. Він підкреслював значення раціонального режиму дня, який передбачає гармонійне чергування навчання, праці, відпочинку та фізичної активності. Такий підхід відповідав гуманістичному прагненню забезпечити природний і гармонійний розвиток особистості.

Педагогічна спадщина Франсуа Рабле справила значний вплив на подальший розвиток європейської педагогічної думки. Його ідеї щодо активного навчання, розвитку самостійного мислення, зв'язку освіти з життям, виховання гармонійної особистості та гуманізацію взаємин між учителем і учнем були творчо розвинуті в працях багатьох педагогів Нового часу, зокрема Яна Амоса Коменського, Джона Локка та Жан-Жака Руссо.

Таким чином, Франсуа Рабле став одним із перших мислителів, які обґрунтували необхідність переходу від схоластичної середньовічної освіти до гуманістичної моделі навчання. Його педагогічні ідеї значно випередили свій час і багато в чому співзвучні сучасним принципам компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів в освіті.

2. Освітні наслідки епохи Реформації.

Реформація – масштабний релігійний, суспільно-політичний і культурний рух XVI століття, який охопив більшість країн Західної та Центральної Європи та став однією з найважливіших подій раннього Нового часу. Вона виникла як реакція на кризу Католицької церкви, зловживання духовенства, продаж індульгенцій, надмірну централізацію церковної влади та прагнення до оновлення релігійного життя. Водночас Реформація вийшла далеко за межі суто релігійних перетворень і суттєво вплинула на розвиток освіти, науки, культури та педагогічної думки.

До провідних діячів реформаційного руху належали Ян Гус у Чехії, Мартін Лютер і Томас Мюнцер у Німеччині, Жан Кальвін у Швейцарії, Ульріх Цвінглі та

інші мислителі й громадські діячі. Їхні ідеї сприяли формуванню нових підходів до навчання і виховання, що значною мірою визначили подальший розвиток європейської освіти.

Особливе місце в історії педагогіки посідає діяльність *Мартіна Лютера* (1483-1546), якого часто називають одним із засновників нової шкільної освіти в Європі. Він переконливо доводив необхідність поширення грамотності серед усіх верств населення, оскільки кожна людина повинна мати можливість самостійно читати Святе Письмо. Саме тому Лютер виступав за створення мережі загально-доступних шкіл, підтримуваних державою та місцевими громадами. У своїх працях він наголошував на необхідності обов'язкового навчання дітей незалежно від їхнього соціального походження.

Одним із найважливіших наслідків Реформації стало виникнення нової течії в християнстві – протестантизму. Протестантські церкви відкидали верховенство Папи Римського, виступали проти торгівлі індульгенціями, спрощували церковні обряди та проголошували Святе Письмо єдиним джерелом релігійної істини. Важливим нововведенням стало використання національних мов під час богослужінь. Це сприяло перекладу Біблії народними мовами та стимулювало розвиток шкільної освіти, оскільки для читання релігійних текстів люди мали бути грамотними. Багато протестантських громад створювали власні школи. Так, анабаптисти в Центральній Європі, таборити в Чехії та інші релігійні спільноти організовували заклади освіти, де забезпечувалося набуття елементарної освіти для всіх дітей громади. Навчання здійснювалося рідною мовою, а його зміст був тісно пов'язаний із релігійним і моральним вихованням.

Значний вплив Реформація справила на організацію шкільної справи. У протестантських громадах почали активно функціонувати початкові школи для дітей різних соціальних груп. Освіта поступово переставала бути привілеєм духовенства та аристократії й набувала ознак суспільної необхідності. Саме в цей період зароджується ідея загальної початкової освіти, яка згодом стане одним із фундаментальних принципів сучасної шкільної системи. Важливою рисою освітньої політики протестантів стало впровадження навчання рідною мовою.

Якщо в середньовічних школах переважала латина, то реформатори наполягали на використанні мов, зрозумілих широким верствам населення. Це сприяло розвитку національних культур, формуванню літературних мов і поширенню грамотності серед населення. Так, у Німеччині під впливом ідей гуманізму та Реформації сформувався новий тип середньої освіти, що отримав назву *класичної*. Особлива увага приділялася вивченню латинської, грецької та давньоєврейської мов. Гуманісти вважали, що знання мов оригіналу дає можливість глибше розуміти античну спадщину та біблійні тексти без посередництва церковних тлумачень.

Яскравим прикладом освітнього закладу нового типу стала гімназія, заснована у 1538 році німецьким педагогом Йоганном Штурмом у Страсбурзі. Вона стала зразком класичної гуманістичної освіти для багатьох європейських країн. Освітній процес був чітко організований, а центральне місце посідало вивчення класичних мов, риторики, літератури та морального виховання. Модель Штурма справила значний вплив на розвиток середньої школи в Європі протягом кількох століть.

Реформація сприяла істотному підвищенню суспільного статусу вчителя. Його діяльність уже не обмежувалася передаванням знань: на педагога поклалися важливі завдання духовного, морального та громадянського виховання молодого покоління. За цих умов зростала потреба в належній професійній підготовці вчителів, удосконаленні змісту освіти, методів навчання та підвищенні якості освітнього процесу.

У ширшій історико-педагогічній перспективі Реформація стала важливим етапом демократизації освіти. Вона заклала основи принципів, що визначають розвиток сучасних освітніх систем: доступності навчання для широких верств населення, поширення грамотності, використання рідної мови в освітньому процесі, відповідальності держави та громади за освіту дітей, а також визнання права кожної людини на здобуття освіти.

Отже, Реформація була не лише релігійним і суспільним рухом, а й вагомим чинником розвитку європейської педагогіки. Вона започаткувала перехід від станової моделі середньовічної школи до більш відкритої та доступної системи

освіти, створила передумови для становлення національних шкільних систем і поширення ідеї загальної освіти. Освітні здобутки та педагогічні ідеї доби Реформації значною мірою вплинули на подальший розвиток європейського шкільництва та зберігають актуальність у сучасному освітньому просторі.

Єзуїтська система виховання та освіти

Поширення ідей Реформації в Європі XVI століття викликало активну реакцію Католицької церкви, яка прагнула зберегти свої позиції в релігійному, політичному та культурному житті суспільства. Цей процес отримав назву Контрреформації. Важливим інструментом реалізації її завдань став чернечий Орден Товариства Ісуса (єзуїтів), заснований у 1540 році іспанським дворянином і колишнім військовим Ігнатієм Лойолою (1491-1556).

Основною метою діяльності ордену Єзуїтів був захист і зміцнення позицій католицизму, поширення католицького віровчення та виховання відданих католицькій Церкві громадян. Для досягнення цієї мети єзуїти активно використовували проповідницьку діяльність, місіонерство, духовне наставництво та, насамперед, систему освіти. Саме школа стала одним із найефективніших засобів впливу на молоде покоління та формування його світогляду.

У другій половині XVI-XVII століть єзуїти створили розгалужену мережу освітніх закладів у багатьох країнах Європи, Азії та Америки. Освітня діяльність ордену швидко набула міжнародного масштабу, а єзуїтські колегіуми стали одними з найпрестижніших закладів свого часу. На відміну від протестантських реформаторів, які прагнули поширити елементарну освіту серед широких верств населення, єзуїти зосереджували свою увагу переважно на підготовці майбутньої політичної, духовної та інтелектуальної еліти суспільства. Саме тому більшість єзуїтських закладів освіти були орієнтовані на дітей шляхти, заможного міщанства та представників аристократичних родин.

Система єзуїтської освіти включала кілька рівнів. Найпоширенішими були колегіуми, які забезпечували середню освіту, та семінарії, що здійснювали підготовку духовенства й надавали вищу освіту. Багато освітніх закладів діяли за принципом інтернату, що дозволяло здійснювати постійний виховний вплив на

учнів. Важливою особливістю єзуїтських шкіл була їхня висока організаційна культура. Заклади освіти розміщувалися у добре обладнаних приміщеннях, відзначалися належними санітарними умовами, чітким розпорядком дня та організацією освітнього процесу. Для свого часу це було значним кроком уперед порівняно з багатьма середньовічними школами.

У 1599 році орден Єзуїтів затвердив офіційний освітній документ «Ratio Studiorum» («Порядок навчання»), який став одним із перших комплексних нормативних документів з організації освітнього процесу, де детально регламентувалися зміст навчання, обов'язки викладачів, методи роботи з учнями, система оцінювання та правила функціонування школи. Сам зміст освіти в єзуїтських колегіумах мав переважно гуманітарний характер. Центральне місце посідали латинська та грецька мови, риторика, граматика, логіка, філософія, богослов'я, історія та література. Особлива увага приділялася розвитку мовленнєвої культури, умінню вести дискусію, переконувати співрозмовника та виступати перед аудиторією. Саме тому, випускники єзуїтських закладів освіти вирізнялися високим рівнем ерудиції, красномовства та логічного мислення. Значним досягненням єзуїтської системи освіти стала розробка ефективної методики навчання. Вона ґрунтувалася на принципах систематичності, послідовності та міцності засвоєння знань. Велика увага приділялася регулярному повторенню навчального матеріалу: щоденному, щотижневому, щомісячному та підсумковому річному узагальненню знань. Учителі повинні були викладати матеріал зрозуміло, логічно та послідовно, переходячи від простого до складного. Для стимулювання освітньої діяльності широко використовувалися різноманітні форми змагання між учнями. Система заохочень включала почесні відзнаки, нагороди, публічне визнання успіхів, спеціальні місця в класі для найкращих учнів. Така організація навчання сприяла формуванню мотивації до навчання та підвищенню академічних результатів.

Водночас єзуїтська система освіти мала й *низку суперечливих рис*. Виховний процес ґрунтувався на принципах суворої дисципліни, безумовного підкорення авторитету наставника та церкви. Самостійність суджень учнів суттєво

обмежувалася рамками офіційного католицького віровчення. У деяких закладах застосовувалися моральні та фізичні покарання, а система контролю за поведінкою вихованців була досить жорсткою. Сучасні дослідники відзначають, що єзуїтська система поєднувала високий рівень організації освітнього процесу з прагненням сформувати особистість, віддану ідеалам Католицької церкви. Саме тому її оцінка в історії педагогіки є неоднозначною.

Особливе значення єзуїтські заклади освіти мали для українських земель у XVI-XVII століттях. Колегіуми діяли у Львові, Луцьку, Кам'янці-Подільському, Києві, Острозі та інших містах. Вони сприяли поширенню європейських освітніх стандартів, розвитку гуманітарної освіти та організації шкільної справи. Водночас їхня діяльність стала одним із чинників загострення конфесійного протистояння та посилення процесів полонізації й окатоличення частини українського населення.

Сьогодні освітні заклади, засновані або підтримувані Товариством Ісуса, функціонують у багатьох країнах світу. До найвідоміших належать університети та коледжі в Іспанії, Італії, США, Канаді, країнах Латинської Америки та Азії. Сучасна єзуїтська освіта суттєво відрізняється від своїх історичних попередників і базується на принципах академічної свободи, соціальної відповідальності, розвитку критичного мислення, міжкультурного діалогу та служіння суспільству.

Таким чином, єзуїтська педагогіка стала важливим явищем в історії світової освіти. Незважаючи на її конфесійну спрямованість і певну ідеологічну обмеженість, вона зробила вагомий внесок у розвиток шкільної справи, методики навчання, системи управління освітніми закладами та професійної підготовки педагогів.

3. Педагогічна система Я. А. Коменського

Ян Амос Коменський (1592-1670) – визначний чеський педагог, філософ, теолог, засновник наукової педагогіки та дидактики Нового часу. Народився в Південній Моравії (історичний регіон Чехії) у родині члена громади Чеських братів – протестантського релігійного руху, що значною мірою вплинуло на

формування його світогляду. Початкову освіту здобув у місцевих школах, а згодом навчався в Гернборнському та Гейдельберзькому університетах у Німеччині, де ознайомився з провідними філософськими та гуманістичними ідеями того часу. Після завершення навчання Коменський став проповідником, а згодом очолив громаду Чеських братів. Унаслідок релігійних переслідувань був змушений емігрувати, що визначило його подальшу діяльність у різних країнах Європи – зокрема в Чехії, Польщі, Угорщині, Нідерландах, а також у Швеції. Саме в умовах вимушеного вигнання він створив свої найважливіші педагогічні праці, які мали загальноєвропейське значення. Серед найвідоміших праць Я.А. Коменського – «Велика дидактика» (1632); «Материнська школа» (1632); «Відкриті двері мов і всіх наук» (1631), «Пансофія» («християнська всемудрість») (1641-1642), «Новітній метод мов» (1647), в яких представлено цілісну систему навчання і виховання, що охоплює всі вікові етапи розвитку дитини та всі рівні освіти. Його ідеї заклали підґрунтя сучасної педагогічної науки.

Дидактична концепція Коменського ґрунтується на принципах **сенсуалізму** (лат. *sensus* – відчуття) – філософська течія, представники якої стверджують, що джерелом пізнання об'єктивного світу для людини служить передусім її чуттєвий досвід. Пізнання світу, на його думку, відбувається через сприймання, спостереження та практичну взаємодію з реальністю, що зумовлює необхідність наочності у навчанні.

Одним із ключових положень його теорії є правило сформульоване як принцип наочності – **«золоте правило дидактики»** у такій класичній латинській формі: ***«Omnia quae possunt, sensibus proponantur: visibilia visui, audibilia auditui, odorabilia olfactui, gustabilia gustui, tangibilia tactui; et si quid pluribus simul sensibus percipi potest, statim pluribus exhibeatur.»***

У перекладі українською: ***«Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями.»***

Важливою особливістю педагогічних поглядів Коменського є гуманістичне розуміння виховання як засобу гармонізації суспільства. Він розглядав освіту як шлях до формування взаєморозуміння між людьми та народами, підкреслюючи її миротворчу і соціально інтегративну функцію.

Метою виховання, за Коменським, є формування всебічно розвиненої, морально досконалої, працьовитої людини, яка здатна бути корисним членом суспільства і свідомо будувати власне життя. Виховання має забезпечити гармонійний розвиток розуму, моральності та духовності особистості.

Основні **завдання виховання** він визначав як:

- пізнання себе і навколишнього світу (інтелектуальний розвиток);
- оволодіння вмінням керувати власною поведінкою та практичною діяльністю (морально-практичний аспект);
- духовне вдосконалення та наближення до Бога (релігійно-етичний аспект).

Система педагогічних принципів Коменського є однією з найцілісніших у класичній педагогіці:

Принцип природовідповідності – людина є частиною природи, тому виховання і навчання мають здійснюватися відповідно до природних закономірностей розвитку дитини. На основі принципу природовідповідності Коменський обґрунтував вікову періодизацію та ступеневу систему освіти, яка відповідає природному розвитку особистості.

Принцип загальнодоступності освіти – освіта має бути доступною для всіх незалежно від соціального походження, статі чи майнового стану. Він проголосував ідею загального навчання як фундаменту справедливого суспільства.

Принцип зв'язку навчання з життям – зміст освіти повинен виходити за межі традиційного «семи вільних мистецтв» і включати знання з історії, географії, природознавства, етики та релігії, що забезпечує практичну спрямованість навчання.

Принцип наочності передбачає засвоєння знань шляхом безпосередніх спостережень над предметами і явищами, шляхом їх чуттєвого сприймання. Для здійснення наочності в навчанні педагог вважав необхідним використовувати

реальні предмети, моделі та копії предметів, зображення предметів і явищ. Педагог цілком правильно вказував, що спостереження учнів

Принцип єдності та наступності освіти – всі типи шкіл повинні бути взаємопов'язаними та послідовними за змістом і методами навчання. Коменський наголошував: «у різних школах має викладатися той самий зміст, але різними способами відповідно до віку учнів».

Принцип свідомості і активності навчання. Коменський вважав основною умовою успішного навчання розуміння сутності предметів і явищ: «Нічого не слід примушувати виучувати напам'ять, крім того, що добре зрозуміле розумом»... Разом з тим Коменський вважає основною властивістю свідомого знання не лише розуміння, але й використання його на практиці. Він говорить, що вчити розуміти речі, але не вчити разом з тим, діяти є вид фарисейства. При вивченні явищ слід підводити учнів до усвідомлення причин цього явища.

Принцип систематичності та послідовності. Послідовність і систематичність в першу чергу торкаються таких питань: яким чином розподіляти матеріал, щоб не порушити логіку науки; з чого починати навчання і в якій послідовності будувати його; як встановити зв'язок між новим і вже вивченим матеріалом тощо. Тут, як і скрізь, Коменський виходить з ідеї природовідповідності і пише: «Розум в пізнанні речей йде поступово». Виходячи з цього, Коменський приходить до висновку, що навчання повинно вестись послідовно. Це, з точки зору Коменського, означає: встановлення точного порядку в часі; відповідність навчання рівню знань учнів; вивчення всього послідовно від початку і до завершення, звідси випливають такі дидактичні положення: а) основи повинні бути глибокими; б) все наступне повинно ґрунтуватись на попередньому; в) все повинно йти в неперервній послідовності, щоб сьогоденнє закріплювало вчорашнє і прокладало шлях завтрашньому; показ детермінованості того чи іншого явища чи речі. Щоб полегшити учителям реалізацію цих вимог, Коменський формулює ряд конкретних вказівок і дидактичних правил. Найважливіші з них такі: Один предмет слід викладати до тих пір, поки він від початку до кінця не буде засвоєний. Навчання повинно йти від більш загального

до більш конкретного, від більш легкого до більш складного, від відомого – до невідомого, від більш близького – до більш віддаленого тощо. Ці правила є класичними положеннями дидактики.

Принцип міцності засвоєння знань. Показником повноцінності знань і навичок є не лише ступінь їх усвідомлення, але й те, наскільки глибоко, ґрунтовно і міцно засвоїли учні ці знання і навички. Цьому важливому завданню навчання і виховання спеціально служать вправи і повторення, що проводяться систематично.

Педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського залишається фундаментальною для сучасної освіти, оскільки поєднує гуманізм, природовідповідність, науковість і практичну спрямованість навчання.

У своїй фундаментальній праці **«Велика дидактика»** (1632) Ян Амос Коменський створив цілісну науково обґрунтовану систему навчання і виховання, яка стала підґрунтям сучасної педагогіки. У цьому творі він уперше системно визначив і обґрунтував основні дидактичні принципи. Провідним принципом навчання за Коменським є наочність, бо, на його думку, ефективне пізнання світу можливе передусім через безпосереднє чуттєве сприймання.

Структурно «Велика дидактика» складається з 33 розділів, кожен із яких має чітке логіко-змістове призначення:

- **1–12 розділи** становлять загально-педагогічну частину, у якій закладено філософські та гуманістичні основи виховання і навчання;
- **13–14 розділи** розглядають передумови створення нової, раціонально організованої шкільної системи;
- **15–19 розділи** присвячені загальній дидактиці, де сформульовано ключові принципи навчального процесу;
- **20–25 розділи** містять положення часткової дидактики, тобто методичні рекомендації щодо викладання окремих навчальних предметів;
- **26 розділ** присвячений питанням шкільної дисципліни та організації поведінки учнів;
- **27–32 розділи** описують модель ступеневої організації освіти, що передбачає послідовний перехід від простого до складнішого рівня навчання;

• **33 розділ** є підсумковим і містить узагальнення умов, необхідних для практичної реалізації педагогічної системи Коменського.

В історії педагогіки Коменського справедливо вважають засновником **класно-урочної системи навчання**. У той час, коли домінувала індивідуальна форма навчання (яка в окремих країнах зберігалася до XVIII-XIX ст.), він запропонував нову організацію освітнього процесу – навчання в однорідних класах із чітким розкладом, визначеною структурою уроку та системою контролю знань. Це стало важливим кроком у становленні масової школи.

У праці **«Закони добре організованої школи»** Коменський сформулював низку організаційно-педагогічних правил, що й сьогодні зберігають свою актуальність:

1. **Принцип демократизму освіти** – навчання має бути спільним для всіх дітей незалежно від статі та соціального походження (хлопчиків і дівчаток, бідних і багатих), що відображає ідею рівного доступу до освіти.

2. **Чітка організація навчального року** – поділ на чотири чверті з визначеними періодами відпочинку (канікулами), що забезпечує раціональний режим праці та відпочинку.

3. **Єдиний час вступу до школи** – прийом учнів здійснюється один раз на рік, восени, що сприяє впорядкованості навчального процесу.

4. **Урок як основна форма навчання** – стандартизована організаційна одиниця освітнього процесу, яка забезпечує системність і керованість навчання.

5. **Система контролю та оцінювання** – регулярні перевірки знань (щоденні, щотижневі, щоквартальні) та підсумкові перевідні іспити наприкінці навчального року.

6. **Організація навчального дня** – ранній початок занять; у школах рідної мови навчання тривало близько 4 годин (із поєднанням розумового розвитку та практичних вправ), у гімназіях – до 6 годин, що забезпечувало поступове ускладнення змісту освіти.

7. **Високий статус учителя** – педагогічна праця розглядається як одна з найпочесніших і найвідповідальніших у суспільстві; вчитель виступає головним носієм знань і духовного розвитку учнів.

Особливу увагу Коменський приділяв питанню **дисципліни** у школі. Він розглядав її не як систему покарань, а як умову ефективного навчання та виховання. Водночас він виступав проти надмірного застосування фізичних покарань, наголошуючи на виховному, моральному впливі педагога. Його відоме твердження: **«Школа без дисципліни – що млин без води»** підкреслює необхідність порядку та організованості в освітньому процесі.

Загалом педагогічна концепція Яна Амоса Коменського має гуманістичний і прогресивний характер. Він підкреслював, що рівень розвитку суспільства визначається ставленням до освіти, школи та вчителя. Учителя він порівнював із «сонцем», яке освітлює шлях до знань, а школу – з ключовим інститутом формування гармонійної, моральної та освіченої особистості.

Вікова періодизація та система шкіл (за Я. А. Коменським)

Ян Амос Коменський розробив ґрунтовне вчення про школу як цілісну систему організації освіти, важливими компонентами якої є вікова періодизація розвитку дитини, ступенева система шкіл, зміст освіти та вимоги до організації освітнього процесу. Його підхід можна розглядати як ранню модель безперервної освіти, що сьогодні реалізується у концепціях lifelong learning (навчання впродовж життя) та компетентнісної освіти.

Згідно з принципом природовідповідності Коменський визначив чотири вікові періоди та відповідні їм ступені освіти, які символічно зіставляються з порами року – весною, літом, осінню та зимою. Така метафора підкреслює природний, послідовний і закономірний характер розвитку дитини. Освіту, на його думку, слід починати якомога раніше і будувати як безперервний процес, що охоплює приблизно 24 роки життя людини. Сучасна педагогіка розглядає цю ідею як передумову формування системи безперервної освіти: від дошкілля до вищої школи та подальшого професійного навчання.

Кожному віковому періоду Коменський визначив відповідну «школу»:

Дитинство (0-6 років) – материнська школа

Це етап дошкільного виховання в сім'ї, який сьогодні співвідноситься з сучасною системою дошкільної освіти (заклади дошкільної освіти, сімейне виховання, ранній розвиток дитини).

Основна мета – гармонійний фізичний, емоційний, мовленнєвий і моральний розвиток дитини. Коменський уперше науково обґрунтував значення раннього розвитку як фундаменту подальшого навчання.

Сучасна інтерпретація цього етапу включає:

- розвиток емоційного інтелекту;
- формування базових життєвих компетентностей;
- сенсорний і мовленнєвий розвиток;
- навчання через гру та взаємодію.

Його відоме застереження про «криве дерево» фактично перегукується з сучасними дослідженнями нейропсихології раннього розвитку, які підтверджують критичну важливість перших років життя.

Отроцтво (6-12 років) – школа рідної мови

Цей етап відповідає сучасній початковій школі, яка в умовах Нової української школи (НУШ) орієнтується на компетентнісний підхід і інтегроване навчання. Коменський обґрунтував ідею загальнодоступної початкової освіти, що сьогодні реалізується через інклюзивну освіту та принцип «освіта для всіх». Зміст навчання включав не лише базову грамотність, а й «реальні знання» про світ – історію, географію, природознавство, елементи етики. Сучасні паралелі:

- інтегровані курси («Я досліджую світ»);
- STEM-орієнтація початкової освіти;
- розвиток ключових компетентностей (мовної, математичної, соціальної, громадянської).

Юність (12-18 років) – латинська школа (гімназія)

Це рівень сучасної базової та профільної середньої освіти, який у багатьох країнах реалізується через академічні ліцеї, гімназії та профільні школи.

Коменський запропонував енциклопедичний підхід до навчання: поєднання мовної підготовки з широким колом наук. Це фактично передбачає сучасну ідею міжпредметної інтеграції. Сучасні паралелі:

- профільне навчання;
- міждисциплінарні курси;
- формування критичного мислення;
- розвиток soft skills (комунікація, моральні та соціальні компетентності).

Важливо, що він вперше виокремив моральне виховання як окремий змістовий компонент освіти, що сьогодні відповідає громадянській та етичній освіті.

Змужнілість (18-24 роки) – академія і подорож

Цей рівень відповідає сучасній вищій освіті та системі академічної мобільності (Erasmus+, міжнародні стажування, практики).

Коменський передбачав:

- класичну університетську структуру (факультети);
- поєднання лекцій, самостійної роботи та практики;
- освітні подорожі як форму «живого навчання».

Сьогодні це реалізується через:

- кредитно-трансферну систему (ECTS);
- дуальну освіту;
- академічну мобільність;
- практико-орієнтоване навчання.

Підручники Я. А. Коменського

Ян Амос Коменський одним із перших у педагогіці обґрунтував ідею підручника як центрального засобу організації навчання. Він розглядав підручник не просто як книгу, а як системний інструмент навчання, що забезпечує керування, послідовність і доступність освітнього процесу. У сучасній інтерпретації його підхід можна розглядати як прообраз навчальних програм, цифрових підручників і мультимедійних освітніх ресурсів.

Коменський сформулював **принципи**, які сьогодні повністю узгоджуються з компетентнісною та цифровою освітою:

1. **Відповідність віковим особливостям** – сьогодні це реалізується через диференціацію навчання та адаптивні освітні платформи (adaptive learning systems);

2. **Навчання рідною мовою** – принцип мовної доступності, що сьогодні підтримується політикою інклюзивної та рівної освіти;

3. **Компактність і структурованість матеріалу** – аналог сучасного мікронавчання (microlearning);

4. **Ілюстративність і візуалізація** – основа сучасного візуального навчання, інфографіки, мультимедіа та AR/VR-технологій;

5. **Поєднання слова і предмета** – принцип мультимодального навчання (multimodal learning), коли знання засвоюються через текст, образ, дію і досвід.

Таким чином, Коменський фактично передбачив сучасну концепцію «навчання через досвід і взаємодію».

Основні підручники Я. А. Коменського:

«Відкриті двері мов і всіх наук» (1631)

Цей підручник став революційним для свого часу і вважається першим системним інтегрованим навчальним курсом.

Зміст та особливості:

- містить близько 8 тисяч латинських слів і близько 1000 речень та коротких текстів;
- поєднує вивчення мови з ознайомленням із реальним світом (природа, праця людини, суспільство);
- реалізує принцип навчання «від речі до слова», тобто від реального досвіду до мовного позначення;
- забезпечує контекстне засвоєння лексики, а не механічне запам'ятовування.

Педагогічне значення: цей підручник уперше інтегрував мовну освіту з предметним навчанням, що сьогодні відповідає методиці **CLIL (Content and Language Integrated Learning)** – вивчення мови через зміст інших дисциплін.

Сучасна інтеграція в освіту:

- використовується в білінгвальному навчанні;

- лежить в основі сучасних комунікативних методик викладання мов;
- є попередником цифрових інтерактивних мовних курсів (Duolingo-подібні моделі);
- відповідає концепції навчання через контекст і ситуації.

«Видимий світ у малюнках» (1654)

Це перша у світі ілюстрована дитяча енциклопедія, яка стала справжнім проривом у педагогіці наочності.

Зміст і структура: близько 150 тематичних розділів; кожен розділ супроводжується ілюстрацією; охоплює природу, людину, тваринний світ, ремесла, побут і суспільне життя; подає знання системно, від простого до складного.

Педагогічне значення:

- уперше реалізовано принцип системної візуалізації знань;
- закладено основи наочного навчання;
- сформовано модель енциклопедичного початкового навчання;
- створено перший прототип навчальної «візуальної книги».

Сучасна інтеграція в освіту:

- використовується як концептуальний прообраз інтерактивних підручників;
- реалізується у форматі цифрових енциклопедій та освітніх платформ;
- відповідає сучасним STEM/STEAM-підходам;
- перегукується з використанням AR/VR-технологій для візуалізації знань;
- підтримує розвиток візуального та просторового мислення.

«Материнська школа» – це перший у світі систематизований посібник із дошкільного виховання, який заклав основи педагогіки раннього дитинства.

Зміст і новаторство: визначено роль сім'ї як першого освітнього середовища; описано розвиток дитини від народження до 6 років; подано рекомендації щодо фізичного, мовленнєвого, морального та емоційного розвитку; обґрунтовано значення гри, наслідування та повсякденного досвіду у вихованні; сформульовано вимоги до педагогічної культури батьків.

Педагогічне значення: фактично започатковано теорію дошкільної освіти; визначено роль раннього розвитку як основи майбутнього навчання; закладено ідею партнерства «сім'я – освіта».

Сучасна інтеграція в освіту:

- відповідає концепції Early Childhood Education (ECE);
- реалізується в сучасних програмах раннього розвитку та дошкільної освіти;
- узгоджується з підходами позитивного батьківства (positive parenting);
- використовується у практиках сімейно-орієнтованого навчання;
- підтримує інклюзивні моделі раннього розвитку дитини.

Отже, підручники Яна Амоса Коменського не лише мали історичне значення, а й стали концептуальною основою сучасних освітніх технологій і цифрової трансформації освіти; фундаментом сучасної дидактики, оскільки вперше поєднали: навчання з реальним життям; текст із візуалізацією; мову зі змістом предметних знань; індивідуальний розвиток із системною організацією освіти. У сучасному освітньому просторі його ідеї трансформувалися в: цифрові та інтерактивні підручники; мультимедійне та змішане навчання (blended learning); компетентнісний і діяльнісний підходи; інклюзивну та особистісно орієнтовану освіту.

4. Педагогічні погляди Джона Локка та їх вплив на розвиток просвітницької педагогіки.

В Англії після епохи Реформації XVI ст. було закрито значну частину католицьких монастирів і парафіяльних шкіл. Замість них відкривалися нові англіканські парафіяльні школи, які майже нічим не відрізнялися від старих за виключенням рідної мови викладання. Відкривалися сектантські школи, створювалися приватні домашні школи. Варто наголосити, що діти з аристократичних сімей навчалися у гімназіях, де основну увагу привертати вивченню латинської, рідше – грецької мов, англійської літератури. У школах багато уваги приділяли фехтуванню, верховій їзді, різним видам фізичних вправ. Англія однією з перших

у Європі перейшла на рейки нового суспільного устрою внаслідок революції 1648 р. та перевороту 1688 р., коли країна стала конституційною монархією. Перемога революції серед решти питань поставила на порядок денний проблему нового вирішення питань педагогіки, що стосуються, перш за все, ролі, цілей, змісту освіти, завдань та методів виховання. Найбільш прогресивну за своєю сутністю концепцію запропонував англійський філософ, педагог, один з засновників емпіричної психології Джон Локк (1632-1704). Вивчення його творчості необхідно розпочати із з'ясування його соціально-політичних і філософських поглядів. Необхідно виявити основні фактори, які вплинули на створення оригінальної педагогічної концепції виховання та освіти Джона Локка.

Джон Локк (1632-1704 р.) – англійський філософ, педагог. Народився в сім'ї адвоката, здобув вищу освіту в Оксфордському університеті, по закінченні якого залишився викладачем грецької мови і літератури.

Джон Локк розробив філософсько-психологічну **теорію «чистої дошки»**, яка полягає у запереченні існування в свідомості людини «вроджених» ідей та уявлень. Психіка людини від народження подібна до чистої дошки або чистого аркуша паперу, де ще нема ніяких написів. Локк вказує, що на 9/10-х люди стають добрими або злими, корисними чи не корисними завдяки вихованню.

Мета та завдання виховання – підготовка джентльмена.

Джентльмен – це дворянин за походженням, ділова людина, яка уміє розумно та вигідно займатися власною справою, має гарну фізичну підготовку та відрізняється «витонченістю» манер поведінки у товаристві.

Дж. Локк відстоює домашнє, індивідуальне виховання дітей і категорично виступає **проти шкільної освіти**, оскільки остання є відбитком суспільства, яке за своєю суттю аморальне. Реалізацію своєї виховної програми Дж. Локк пропонує починати з фізичного виховання, яке повинно сприяти зміцненню здоров'я дитини, її загартуванню: «здоровий дух у здоровому тілі».

Свої педагогічні погляди виклав у творах ««Думки про виховання» (1693 р.) та ««Про виховання розуму»» (опуб. 1706 р.).

У праці «*Думки про виховання*» Джон Локк розкриває систему виховання джентльмена, особливу увагу приділяє фізичному загартуванню та формуванню життєстійкості. Він рекомендує привчати дітей до витривалості та помірного впливу холоду як засобу зміцнення здоров'я. У сфері морального виховання Локк виходить із раціоналістичних позицій: моральні якості, на його думку, формуються не стільки на основі релігійних приписів, скільки через виховання розуму та розуміння особистої вигоди. Учений вважає, що людина природно схильна до того, що є для неї корисним, а тому виховання має спрямовуватися на формування правильних життєвих орієнтирів і самоконтролю.

Головним завданням виховання джентльмена, за Локком, є формування сильного характеру, волі та здатності до свідомого самоврядування. Морально вихована людина – це та, якій вчинки диктує розум, і яка вміє діяти всупереч своїм почуттям і бажанням.

Найважливішими *засобами виховання*, за Локком, є не формальне заучування правил моральності, а прищеплення корисних звичок через позитивний досвід поведінки, а також особистий приклад вихователя. Локк виступає за суворе ставлення батьків до дітей, яке поступово повинно перерости у дружбу. Першу владу над дітьми, на його думку, потрібно, щоб давали страх і шанобливість, а любов і дружба мають її закріпити. Однак, він виступає *проти* авторитаризму та *тілесних покарань* у вихованні, бо «рабська дисципліна створює і рабський характер». Але останні визнає як крайній захід. У процесі виховання корисно застосовувати догану, нагороду, похвалу. У дітей треба виховувати гуманне ставлення до людей і тварин. Головним у цьому, як вказує Локк, є релігійне виховання. У дітей потрібно викликати любов і повагу до Бога як вищої істоти. Але він заперечував виконання релігійних обрядів.

Розумове виховання по відношенню до морального та фізичного Локк ставить на останнє місце. Він вважає, що джентльмен може обійтися без більшості тих знань, які даються у школі.

Мета навчання, на думку Джона Локка, полягає не в тому, щоб зробити юнака вченим, а в тому, щоб підготувати з нього ділову людину, зробити здатним

його розум сприймати будь-яке знання, якщо він сам того захоче. Навчання повинно мати практичну спрямованість, кожний предмет, що вивчається, має приносити певну користь.

Програма реальної освіти Джона Локка – це необхідна підготовка до «ділових занять в реальному світі», до комерційної діяльності, вивчення живої мови, замість мертвих: англійську та французьку; «корисних» для вивчення предметів (географія, малювання, математика, астрономія, філософія, історія, право, стенографію і бухгалтерію); верхову їзду, танці та фехтування.

Методи навчання він пропонує орієнтовані на природні інтереси та позитивні емоції дітей: ігрові форми навчання (з літерами), застосування книг з малюнками тощо. Сюди ж Локк включав стенографію і бухгалтерію, як такі, що дають необхідні знання для промисловості і торгівлі.

У сфері розумового розвитку дитини Локк збагатив підхід до проблеми методів навчання, поставивши питання про **мотивацію навчальної діяльності**. Він пропонує так звані «м'які» методи, що орієнтовані на природні інтереси та позитивні емоції дітей: ігрові форми навчання (з літерами), застосування книг з малюнками тощо.

Локк не виділяє окремо **трудового виховання**, а рекомендує, щоб вихованець опановував певне ремесло (столярне, токарне, теслярне), займався садівництвом, сільським господарством та ін. Необхідність цього він мотивував тим, що, по-перше, знання ремесла може знадобитися діловій людині як підприємцю, по-друге, праця на свіжому повітрі корисна для здоров'я. Праця допомагає уникнути шкідливої бездіяльності.

5. Теорія природного і вільного виховання Жан-Жака Руссо.

Жан-Жак Руссо (1772-1778) – французький філософ, письменник, педагог-просвітитель. Народився в Женеві в сім'ї ремісника-годинникаря. Не здобув систематичної освіти, але за допомогою самоосвіти піднявся до рівня найвидатніших умів своєї епохи. У пошуках роботи багато подорожував по Європі, змінив багато професій. У Парижі познайомився та потоваришував із авторами

знаменитої «Енциклопедії». З появою, у 1762 р., твору «Еміль, або про виховання» Ж.-Ж. Руссо переслідують і він змушений тікати з Франції. Цей твір навіть було спалено на одній із площ Парижа. Лише незадовго до смерті він повертається у Париж. Більша частина життя Руссо пройшла у злиднях.

Ж.-Ж. Руссо розвинув ідею природної свободи та рівності людей, до якої можна прийти тільки через виховання, в основі чого він вбачав уміння цінувати власну і чужу працю та незалежність.

Свої педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо виклав у творі «Еміль, або про виховання» (1762), в якій першим показав світу педагогічну істину: «... виховання – це і є саме життя, а не підготовка до життя. Дитина, підліток, юнак не навчаються життю, вони просто живуть». Основою цього виступає **теорія природного, вільного виховання**, де в центрі – особистість дитини. Природне виховання полягає у необхідності здійснювати його відповідно до природи самої дитини та її вікових особливостей, що повинно відбуватися на лоні природи, у тісному контакті з нею. Основними факторами впливу на дітей Руссо вважав природу, людей та предмети навколишнього світу. **Основне завдання виховання**, яке здійснюється людьми і речами, на думку Ж.-Ж. Руссо, полягає у тому, щоб узгодити свої впливи з природним розвитком дитини.

Ж.-Ж. Руссо так трактував **принцип природовідповідності**: природне виховання допомагає вільному розвитку дитини, який відбувається через самостійне накопичення нею життєвого досвіду. Вільне виховання впливає з природного права кожної людини на свободу. Воно слідує за природою, допомагає їй. Ж.-Ж. Руссо виступає за недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини як маленької людини. Він заперечує авторитаризм у вихованні, методи покарання і примусу у вихованні. У цьому зв'язку Ж.-Ж. Руссо пропонує замінити методи покарання **методом «природних наслідків»** від неправильних вчинків. В основі ідеї вільного виховання полягає вимога Руссо – дитина повинна бути вільною у виборі змісту навчального матеріалу та методів його вивчення. Що її не цікавить, того вона і не буде вчити. А завдання вихователя так організувати всі впливи на дитину.

У перших чотирьох частинах твору «Еміль...» на прикладі розвитку та виховання головного героя роману Еміля Руссо розкриває **чотири вікові періоди**. Остання п'ята частина твору присвячена вихованню нареченої Еміля – Софії.

Вікова періодизація Жан-Жака Руссо:

• **вік немовляти (0-2 р.),** період до оволодіння дитиною мови. Головне завдання першого періоду – фізичний розвиток дитини, її загартування. Дитина у цьому віці повинна якомога більше рухатись, бути на свіжому повітрі;

• **дитинство або «сон розуму» (2-12 р.),** коли переважає чуттєве пізнання дитиною світу, головне завдання – розвиток зовнішніх органів чуттів та продовження фізичного розвитку. Способи цього розвитку повинні бути природні, такі, що задовольняють інтереси дитини. Не примушувати дитину у цьому віці думати, заучувати вірші, казки, не читати їй ніяких моральних настанов. Відкидається будь-яка систематична освіта. Краще, якби дитина до 12 років взагалі не вміла читати. У такому віці, як стверджує Ж.-Ж. Руссо, дитині недоступні абстрактні і моральні поняття. Але, як виняток, єдино доступною для дитини може бути ідея власності.

• **отроцтво (12-15 р.)** – період розумового розвитку («формування інтелекту») та трудового виховання – це здобуття освіти, розвитку самостійного мислення. Відбувається перехід від чуттєвого знання до суджень. Розумовий розвиток поєднується з трудовим вихованням. Праця – суспільний обов'язок кожного. Щоб зберегти свободу, треба вміти самому працювати. Еміль, герой роману, навчається столярній справі, працює в полі, саду, на городі, в майстерні, в кузні. З іншої сторони, праця виступає у Ж.-Ж. Руссо і як виховний засіб. Вона сприяє формуванню позитивних моральних якостей, які притаманні трудовій людині. Але у цьому віці, на думку Ж.-Ж. Руссо, дитині ще недоступні в повній мірі моральні поняття, не зрозумілі стосунки між людьми.

• **юність (15-18 р.)** – період бур і пристрастей, час морального і статевих виховання. З цього періоду починається найголовніше у вихованні – вчити любити людей. Четвертий період – повноцінне моральне і статеве виховання

відбуваються тільки в суспільстві. Еміль переселяється в місто до людей. У цей період його потрібно навчити любити людей і жити серед них.

Особливе місце у педагогічній концепції Ж.-Ж. Руссо посідає **моральне виховання**, яке він розглядав як природний результат правильного розвитку дитини. У романі-трактаті «Еміль, або Про виховання» мислитель наголошував, що моральність не можна сформувати шляхом повчань, заучування моральних правил чи покарань. Дитина повинна сама пережити певні життєві ситуації, відчутти наслідки власних учинків і на основі особистого досвіду усвідомити моральні цінності.

Перед **моральним вихованням** Руссо ставив три основні завдання: формування добрих почуттів, розвиток правильних суджень і виховання доброї волі. Добрі почуття, на його думку, формуються не через абстрактні міркування, а через безпосередню участь у корисних справах, співчуття до інших людей, допомогу тим, хто її потребує. У творі «Еміль» вихователь навмисно створює ситуації, у яких вихованець може виявити милосердя, справедливість і людяність. Руссо вважав, що дитина швидше навчиться співчуття, побачивши людське горе, ніж вислухавши тривалу моральну проповідь. Добрі судження формуються через ознайомлення з життям видатних особистостей, вивчення історії та спостереження за реальним життям людей. Руссо радив добирати такі приклади, які допомагають дитині самостійно оцінювати людські вчинки та робити моральні висновки. З цією метою Еміль знайомиться з історичними подіями та біографіями людей, які виявляли мужність, чесність і громадянську відповідальність. Виховання доброї волі, за Руссо, відбувається через практику добрих справ. Людина стає моральною не тому, що знає моральні правила, а тому, що звикає діяти відповідно до них. Саме тому Руссо категорично відкидав моралізування, вважаючи, що надмірні повчання виховують лицемірство, а не справжню моральність.

Окрему увагу мислитель приділяв питанням **статевого виховання**. Він вважав, що дитинство має залишатися періодом природної чистоти й безтурботності, тому пропонував усувати з оточення дитини все, що може передчасно пробуджувати нездоровий інтерес до статевих питань. У романі «Еміль» Руссо

радить організовувати активне життя вихованця, залучати його до фізичної праці, прогулянок, ігор та різноманітної діяльності на природі. Водночас він наголошував, що вихователь не повинен обманювати дитину. Якщо вихованець ставить запитання щодо статевих відносин і вже досяг відповідного рівня розвитку, необхідно давати правдиві та зрозумілі пояснення.

Своєрідними були й погляди Руссо на *релігійне виховання*. Він виступав проти раннього нав'язування дітям догматів певної конфесії та обстоював ідею природної релігії. У четвертій книзі «Емілія» міститься відома «Сповідь савойського вікарія», де автор стверджує, що джерелом віри є не церковні приписи, а внутрішній голос совісті та моральне почуття людини. На думку Руссо, кожна особистість повинна самотійно прийти до усвідомлення існування вищого начала через спостереження за природою і власний духовний досвід. Тому справжньою релігією він називав «релігію серця».

Погляди Руссо на *виховання жінки* були значно менш прогресивними. У п'ятій книзі «Емілія» він описує виховання Софії – майбутньої дружини головного героя. Мислитель виходив із традиційних для XVIII століття уявлень про соціальну роль жінки, вважаючи її головним призначенням сімейне життя, материнство та ведення домашнього господарства. Тому освіта дівчини, на його думку, мала бути спрямована насамперед на розвиток моральних якостей, естетичного смаку, господарських умінь і турботи про здоров'я. Водночас Руссо не підтримував надання жінкам широкої наукової освіти, що сьогодні розглядається як одна з найбільш суперечливих сторін його педагогічної концепції.

Незважаючи на окремі суперечності, педагогічне вчення Ж.-Ж. Руссо мало величезний вплив на подальший розвиток освіти. Його ідеї природного виховання, вікової періодизації дитинства, розвитку активності та самотійності дитини започаткували новий етап у розвитку педагогічної думки. Після виходу у світ «Емілія» педагогічна проблематика стала предметом широких суспільних дискусій, а багато положень Руссо були творчо переосмислені Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребелем, М. Монтессорі, Дж. Дьюї та іншими видатними педагогами наступних епох.

Підсумки теми

Епоха Відродження, Реформації та Просвітництва стала визначальним етапом у становленні європейської педагогічної думки та формуванні нових підходів до освіти й виховання. У цей період відбувся перехід від середньовічної релігійно-догматичної моделі освіти до гуманістичного та раціоналістичного розуміння розвитку особистості.

Гуманістична педагогіка Відродження утвердила цінність людини, її інтелектуальних і творчих здібностей, що стало основою подальшого розвитку педагогічної науки. Реформація сприяла поширенню грамотності, розвитку національних шкіл і формуванню ідеї загальної освіти. Контрреформація, у свою чергу, посилила роль церковних освітніх інституцій та сприяла розвитку організованих систем навчання, зокрема єзуїтських шкіл.

Особливе місце в історії педагогіки посідає Я. А. Коменський, який заклав основи наукової дидактики, обґрунтував принцип природовідповідності та розробив класно-урочну систему навчання, що стала базовою моделлю шкільної освіти на тривалий час. Педагогічні ідеї Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо розвинули концепції виховання, орієнтованого на індивідуальність дитини, її досвід, свободу та природний розвиток.

Таким чином, педагогічна думка цієї доби заклала теоретичні та методичні основи сучасної освіти, визначивши ключові принципи гуманізму, природовідповідності, раціональності та індивідуалізації навчання.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте основні тенденції розвитку освіти та педагогічної думки в епоху Відродження, Реформації та Контрреформації.
2. У чому полягає історико-педагогічне значення гуманістичної педагогіки доби Відродження?
3. Проаналізуйте вплив Реформації на становлення нових освітніх систем у Європі.

4. Розкрийте особливості єзуїтської системи виховання, її мету, принципи та значення.
5. Визначте основні ідеї педагогічної системи Я. А. Коменського.
6. Поясніть сутність принципу природовідповідності та «золотого правила дидактики» Я. А. Коменського.
7. Схарактеризуйте внесок Я. А. Коменського у розвиток шкільної освіти та класно-урочної системи.
8. Охарактеризуйте основні педагогічні ідеї Дж. Локка та їх вплив на теорію виховання джентльмена.
9. Проаналізуйте принцип природовідповідності та концепцію «вільного виховання» Ж.-Ж. Руссо.
10. Визначте спільні та відмінні риси педагогічних концепцій Я.А. Коменського, Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо.

ТЕМА 3. КЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА ХІХ СТОЛІТТЯ: ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ І ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Тема присвячена аналізу розвитку педагогічної думки та шкільної освіти в Європі ХІХ століття. Розглядаються педагогічні системи Й. Песталоцці та Ф. А. Дістервега, які заклали підвалини гуманізації освіти, розвитку особистості учня та професіоналізації педагогічної діяльності. Узагальнено характеризуються дидактичні ідеї Й. Гербарта та соціально-педагогічні погляди Р. Оуена як важливі етапи становлення педагогічної науки. Особливу увагу приділено педагогічній спадщині Й. Песталоцці як основі гуманістичної освіти, внеску Ф. А. Дістервега у формування професійної компетентності вчителя, трансформації уявлень про дитину як активного суб'єкта освітнього процесу, критиці авторитарної моделі навчання та пошуку нових підходів до організації освіти. Аналізуються соціокультурні й педагогічні передумови виникнення реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ століття, що зумовили перехід від традиційної школи до дитиноцентрованих та особистісно орієнтованих освітніх концепцій ХХ століття. Вивчення теми сприяє розумінню витоків сучасних освітніх реформ, принципів гуманізації та демократизації освіти, а також формуванню здатності критично оцінювати педагогічні ідеї в історичному та сучасному контекстах.

Мета теми: сформулювати уявлення про розвиток педагогічної науки у ХІХ столітті та передумови виникнення реформаторської педагогіки як альтернативи традиційній школі.

Ключові слова і терміни: класична педагогіка, народна освіта, педагогічна система, теорія елементарної освіти, філантропізм, неогуманізм, теорія розвиваючого навчання, природовідповідність, професійна підготовка вчителя, реформаторська педагогіка, дитиноцентризм, Й. Песталоцці, Ф.А. Дістервег, Й. Гербарт, Р. Оуен.

Змістові питання для вивчення

1. Розвиток школи та педагогічної думки в країнах Західної Європи у ХІХ столітті.

2. Педагогічні погляди і діяльність Йоганна Генріха Песталоцці.

3. Педагогічна система Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега та її значення для розвитку освіти і підготовки вчителя.

4. Педагогічні ідеї Йоганна Гербарта та соціально-педагогічні погляди Роберта Оуена.

5. Передумови виникнення реформаторської педагогіки та криза традиційної школи наприкінці XIX століття.

Теоретичний контекст теми

1. Розвиток школи та педагогічної думки в країнах Західної Європи у XIX столітті

Кінець XVIII-XIX століття став важливим етапом у розвитку європейської освіти та становленні педагогіки як самостійної наукової галузі. Суспільні трансформації, зумовлені індустріалізацією, розвитком науки, техніки та виробництва, спричинили зростання потреби в освічених громадянах, здатних ефективно працювати в нових соціально-економічних умовах. Освіта поступово перетворювалася з привілею окремих соціальних груп на важливий інструмент суспільного розвитку та модернізації держав.

Упродовж XIX століття в більшості країн Західної Європи відбувалася боротьба між державою та церквою за визначення змісту, організації та управління шкільною освітою. Особливо гостро це протистояння проявлялося у сфері початкової освіти, яка традиційно перебувала під впливом релігійних інституцій. Поступово провідна роль в управлінні освітою переходила до держави, хоча цей процес відбувався нерівномірно та завершився лише наприкінці XIX століття. Одним із найважливіших результатів освітніх реформ стало законодавче запровадження обов'язкової початкової освіти в більшості економічно розвинених європейських країн. Це сприяло розширенню доступу до навчання, зменшенню рівня неписьменності населення та формуванню передумов для розвитку масової школи. Водночас відбувалися зміни у змісті освіти: поряд із

традиційними дисциплінами поступово посилювалася роль природничих наук, математики, географії, історії та нових мов.

Суттєві перетворення охопили й систему середньої освіти. Поряд із класичними закладами освіти, орієнтованими переважно на вивчення латинської та грецької мов, виникали реальні школи, які більше відповідали потребам індустріального суспільства. Вони забезпечували практико-орієнтовану підготовку учнів, з акцентом на вивчення природничо-науковим дисциплін, сучасним іноземним мовам, формування технічних знань і прикладних умінь. Попри поступове реформування, початкова школа тривалий час зберігала традиційний характер. У більшості країн навчальні програми обмежувалися читанням, письмом, елементарною арифметикою та релігійним вихованням. Законодавчі зміни переважно стосувалися фінансування шкіл, їх адміністративного підпорядкування та організації освітнього процесу, тоді як зміст освіти оновлювався повільно. Особливе місце в розвитку педагогічної науки та шкільної освіти XIX століття посідали німецькі землі. Незважаючи на політичну роздробленість і збереження феодальних пережитків, саме тут були здійснені одні з найважливіших спроб модернізації освіти. Німецькі учені розглядали школу як важливий чинник формування національної свідомості та суспільної єдності.

Значний вплив на розвиток педагогічної думки справили ідеї німецького філософа Йоганна Готліба Фіхте, який у своїх «Промовах до німецької нації» обґрунтував необхідність створення загальнонаціональної системи виховання як засобу консолідації суспільства. Освіта, на його думку, мала відігравати провідну роль у формуванні громадянських і моральних якостей особистості.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної теорії та практики зробили також Вільгельм фон Гумбольдт, Георг Вільгельм Фрідріх Гегель, Іммануїл Кант, Йоганн Фрідріх Герbart, Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег, Йоганн Генрих Бернгард Базедов та інші представники німецької педагогічної й філософської думки. Їхні ідеї сприяли утвердженню педагогіки як самостійної науки, формуванню нових підходів до організації освітнього процесу та заклали

підґрунтя для подальшого розвитку реформаторської педагогіки наприкінці XIX – на початку XX століття.

Таким чином, XIX століття стало періодом переходу від традиційної школи до модерної системи освіти. Саме в цей час були сформовані основні засади масової освіти, професійної підготовки вчителя, наукового обґрунтування освітнього процесу, а також виникли передумови для появи нових педагогічних концепцій, що визначили розвиток освіти у XX столітті.

Розвиток середньої освіти в країнах Західної Європи у XIX столітті

Особливо помітні зміни в системі освіти країн Західної Європи у XIX столітті відбулися у сфері загальної середньої освіти. Незважаючи на модернізаційні процеси, заклади загальної середньої освіти зберігали свої традиційні назви: в Англії – граматичні школи (Grammar Schools), у Франції – ліцеї та коледжі, у німецьких землях – гімназії. Водночас поступово змінювалися їхні освітні цілі, зміст освіти й суспільне призначення.

Традиційно загальна середня освіта ґрунтувалася на класичній гуманітарній підготовці, у центрі якої перебувало вивчення латинської мови, граматики, риторики, античної літератури та релігійних текстів. Проте розвиток науки, промисловості та суспільних відносин зумовив необхідність оновлення змісту освіти. До навчальних планів поступово включалися математика, фізика, географія, історія, природничі науки та сучасні іноземні мови. Це сприяло підготовці молоді до практичної діяльності та відповіді на нові виклики індустріального суспільства.

Важливу роль у реформуванні змісту загальної середньої освіти відіграли представники **неогуманізму**, серед яких особливе місце належить німецькому філософу та освітньому реформатору Вільгельму фон Гумбольдту. **Неогуманісти** по-новому переосмислили значення античної спадщини для розвитку особистості. Якщо в традиційній класичній школі основна увага приділялася латинській мові як засобу формування мовної та логічної культури, то представники неогуманізму наголошували на цінності давньогрецької культури, літератури та філософії як джерела духовного й інтелектуального розвитку людини. У неогуманістичних гімназіях пріоритетного значення набувало вивчення давньогрецької мови та

творів античних мислителів. Освітній процес орієнтувався не лише на засвоєння знань, а й на розвиток критичного мислення, самостійності суджень, здатності до аналізу та формування власної громадянської позиції. Таким чином, антична спадщина розглядалася не як сукупність зразків для наслідування, а як засіб формування всебічно розвиненої особистості.

Вільгельм фон Гумбольдт вважав, що вивчення культури Стародавньої Греції має не лише освітнє, а й виховне значення. Ознайомлення з ідеями афінської демократії та творами античних авторів, на його думку, сприяє формуванню громадянської свідомості, розумінню цінностей свободи, рівності та відповідальності. Водночас античний ідеал гармонійного розвитку людини розглядався як взірець поєднання фізичного, інтелектуального та морального виховання. Однак неогуманістичні ідеї впроваджувалися поступово й нерідко зустрічали опір прихильників традиційної класичної освіти. У більшості гімназій провідне місце й надалі посідала латинська мова, що пояснювалося не лише освітніми традиціями, а й тим, що латина до середини XIX століття залишалася мовою науки та університетської освіти. Давньогрецька мова, попри підвищення її статусу, часто відводилася на другорядні позиції.

Однією з найважливіших тенденцій розвитку середньої освіти стало поширення ідей реальної освіти. Її прихильники виступали за посилення практичної спрямованості навчання та підготовку молоді до життя в умовах індустріального суспільства. У багатьох країнах виникають реальні школи, навчальні програми яких орієнтувалися на вивчення природничих наук, математики, технічних дисциплін, сучасних мов і прикладних знань. Саме ці заклади стали важливим кроком до формування модерної європейської школи.

Таким чином, розвиток середньої освіти у XIX столітті характеризувався поєднанням класичних гуманітарних традицій та нових практико-орієнтованих підходів. Протистояння класичної та реальної освіти, переосмислення ролі античної спадщини, посилення уваги до розвитку особистості учня й підготовки його до активної участі в суспільному житті стали важливими передумовами виникнення реформаторської педагогіки наприкінці XIX – на початку XX століття.

Філантропізм і становлення реальної освіти в Західній Європі

Важливе місце в розвитку європейської педагогічної думки кінця XVIII – початку XIX століття посідає **філантропізм** – педагогічний напрям, представники якого виступали за оновлення змісту та методів освіти відповідно до потреб людини і суспільства. Засновником цього напрямку вважають німецького педагога **Йоганна Генріха Бернгарда Базедова** (1724-1790), який зробив вагомий внесок у реформування шкільної освіти та розвиток педагогічної науки. Особливого значення мала його практична діяльність. У 1774 р. в місті Дессау Йоганн Генріх Бернгард Базедов заснував навчально-виховний заклад нового типу – **філантропін**, який став своєрідною експериментальною школою для реалізації нових педагогічних ідей. Для педагогів і учнів Базедов підготував низку навчальних посібників, у яких намагався реалізувати принципи природовідповідності, наочності та практичної спрямованості навчання.

Представники філантропізму по-новому визначали **мету освіти**. На їхню думку, школа повинна була не лише передавати знання, а й формувати корисних для суспільства, морально відповідальних і діяльних громадян, здатних застосовувати набуті знання у практичному житті. Освіта мала сприяти всебічному розвитку особистості, вихованню працелюбності, самостійності та громадянської відповідальності. У зв'язку з цим, філантропісти виступали за оновлення змісту навчання. Вони пропонували посилити роль природничих наук, математики, географії, історії, сучасних мов і практичних знань. Значна увага приділялася трудовому навчанню, ручній праці та розвитку практичних умінь. Навчання мало здійснюватися на основі принципів наочності, активності та свідомого засвоєння знань, що стало важливим кроком до подолання схоластичних традицій старої школи.

Ідеї філантропізму справили помітний вплив на розвиток європейської освіти XIX століття. Передусім вони сприяли перегляду змісту загальної середньої освіти та пошуку нових підходів до організації освітнього процесу. Багато педагогів і науковців критикували класичну гімназію за надмірну орієнтацію на вивчення давніх мов і недостатню увагу до потреб сучасного суспільства. Вони

обґрунтовували необхідність **розширення навчальних планів** за рахунок предметів фізико-математичного, природничого та суспільствознавчого циклів. Під впливом цих ідей у країнах Західної Європи почала формуватися **концепція реальної освіти**. Її прихильники вважали, що школа повинна готувати молодь не лише до подальшого академічного навчання, а й до практичної професійної діяльності. Починаючи з середини XIX століття, у багатьох країнах відкривалися реальні прогімназії, реальні відділення при класичних гімназіях, а згодом і самостійні реальні школи. Вони забезпечували ґрунтовну підготовку з природничих наук, математики, технічних дисциплін, географії та сучасних іноземних мов. Поступово реальна освіта здобувала суспільне визнання. Удосконалення змісту навчання та підвищення якості підготовки учнів сприяли **зближенню класичної й реальної моделей освіти**. Якщо спочатку випускники реальних шкіл мали обмежені можливості для вступу до закладів вищої освіти, то наприкінці XIX століття ці обмеження поступово зменшувалися.

Таким чином, розвиток філантропізму та поширення ідей реальної освіти стали важливими чинниками модернізації європейської школи. Вони сприяли переорієнтації освіти на потреби особистості й суспільства, оновленню змісту навчання, впровадженню активних методів навчання та формуванню нових підходів до підготовки молодого покоління. Саме в цей період були закладені передумови для подальшого розвитку педагогіки як самостійної науки та виникнення реформаторських освітніх концепцій наприкінці XIX – на початку XX століття.

2. Йоганн Генріх Песталоцці: педагогічна теорія та практична діяльність

Йоганн Генріх Песталоцці (1746-1827) – видатний швейцарський педагог-гуманіст, один із засновників наукової педагогіки та теорії розвивального навчання. Його педагогічна діяльність і теоретичні праці справили значний вплив на розвиток європейської та світової освіти XIX століття. Песталоцці одним із перших обґрунтував необхідність загальної народної освіти та довів, що виховання має забезпечувати **гармонійний розвиток особистості** незалежно від

її соціального походження. На відміну від багатьох педагогів свого часу, Песталоцці не обмежувався теоретичними міркуваннями, а перевіряв свої педагогічні ідеї у практичній діяльності. Він створив і керував кількома навчально-виховними закладами для дітей із малозабезпечених родин та сиріт: «Установою для бідних» у Нойгофі (1774-1780), притулком у Станці (1798-1799), а також педагогічними інститутами в Бургдорфі та Івердоні. Останній здобув міжнародне визнання і став центром підготовки вчителів та поширення педагогічних ідей Песталоцці в Європі.

Педагогічний досвід і теоретичні узагальнення вчений виклав у працях *«Лінгард і Гертруда»*, *«Як Гертруда вчить своїх дітей»*, *«Лебедина пісня»* та інших. У цих творах він розкрив своє бачення мети виховання, змісту освіти та організації навчального процесу. Центральне місце в педагогічній концепції Песталоцці посідає **принцип природовідповідності**, відповідно до якого виховання повинно враховувати природні сили та здібності дитини, сприяти їх послідовному й гармонійному розвитку. Педагог вважав, що кожна дитина від народження має потенціал до саморозвитку, а завдання виховання полягає у створенні умов для його реалізації.

Метою виховання Песталоцці визначав гармонійний розвиток усіх сил особистості – інтелектуальних, моральних і фізичних. Цю ідею він образно сформулював як розвиток *«розуму, серця і руки»*, тобто єдність розумового, морального та трудового виховання. Саме така цілісність, на його думку, забезпечує формування всебічно розвиненої людини.

Важливим здобутком ученого стала розробка **теорії елементарної освіти**, що отримала назву **«метод Песталоцці»**. Її сутність полягала в тому, що навчання має здійснюватися від простого до складного, від елементарних знань і вмінь до більш узагальнених понять. Основою будь-якого навчання педагог вважав три елементи:

- **число** (основа математичних знань);
- **форма** (основа спостереження та вимірювання);
- **слово** (основа мовного розвитку).

На думку Песталоцці, розвиток дитини повинен починатися з безпосереднього сприйняття навколишнього світу. Тому великого значення він надавав **наочності, спостереженням і практичній діяльності**. Центральне місце у його дидактичній концепції посідала саме ідея **наочності**. Джерелом пізнання педагог вважав безпосереднє сприйняття навколишнього світу. На його думку, процес навчання має розпочинатися зі спостереження реальних предметів і явищ, поступово переходячи до формування понять, суджень та узагальнень. Тому основою навчання повинні бути власний досвід дитини та спеціально організовані педагогом спостереження.

Особливого значення педагог надавав **вивченню рідної мови**. Він наголошував, що розвиток мовлення має передувати навчанню читання і письма, а мовна підготовка повинна спиратися на життєвий досвід дитини та її безпосередні враження від навколишнього світу. У навчанні арифметики Песталоцці виступав проти механічного заучування правил і пропонував використовувати наочні засоби та практичні вправи.

Важливим внеском Йоганна Генріха Песталоцці у розвиток педагогічної науки стало обґрунтування принципу **особистісно-орієнтованого навчання**. Педагог вважав, що освітній процес повинен будуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. На його переконання, ефективне виховання можливе лише за умови глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її потреб, інтересів, здібностей і прагнень. Песталоцці виходив із того, що кожна дитина від народження має природні задатки до розвитку. Завдання освітнього процесу полягає не в механічній передачі знань, а у створенні умов для активного розвитку інтелектуальних, моральних і фізичних сил особистості. Саме тому навчання повинно спонукати дитину до самостійної діяльності, спостереження, аналізу та практичного застосування набутих знань.

Особливу увагу педагог приділяв **розвивальному навчанню**. Він вважав, що школа повинна не лише передавати знання, а й розвивати мислення, мовлення, спостережливість, пам'ять і творчі здібності дітей. Саме тому навчання має спиратися на систему послідовних вправ, які активізують пізнавальну діяльність

учнів. Ідею розвивального навчання К. Ушинський назвав одним із найважливіших відкриттів Песталоцці.

Однією з важливих складових педагогічної системи Песталоцці було **трудове виховання**. Він одним із перших обґрунтував необхідність поєднання навчання з продуктивною працею. Праця розглядалася не лише як засіб підготовки до майбутньої професійної діяльності, а й як важливий чинник морального, інтелектуального та фізичного розвитку особистості. Наступною важливою складовою педагогічної системи Песталоцці було **моральне виховання**, основою якого він вважав любов, довіру та повагу, які формуються насамперед у сім'ї. Першим джерелом моральних почуттів є любов до матері, а подальший розвиток особистості пов'язаний із поступовим розширенням кола соціальних взаємин: від сім'ї до школи, громади, народу та людства загалом. Тому школа, на його думку, у моральному вихованні повинна діяти у тісній співпраці з родиною і примножувати започатковане в сімейному середовищі.

Не менш важливе місце у педагогічній концепції Песталоцці посідало **фізичне виховання**. Він розглядав рухову активність як природну потребу дитини та пропонував будувати систему фізичного розвитку на основі природних рухів, вправ, ігор, праці, екскурсій і занять мистецтвом. Фізичне виховання мало забезпечувати не лише зміцнення здоров'я, а й гармонійний розвиток особистості.

Песталоцці одним із перших підкреслив важливість **професійної підготовки вчителя**. На його думку, успіх виховання залежить не лише від методик і програм, а й від особистості педагога, його моральних якостей, педагогічної майстерності та любові до дітей. Педагогічна спадщина Йоганна Генріха Песталоцці стала основою подальшого розвитку гуманістичної педагогіки, теорії розвивального навчання та початкової освіти. Його ідеї про природовідповідність виховання, активну роль дитини в навчанні, поєднання освіти з працею та гармонійний розвиток особистості зберігають актуальність і в сучасній педагогічній практиці.

Песталоцці також одним із перших обґрунтував необхідність **поєднання навчання з продуктивною працею**. Праця, на його думку, повинна виконувати не

лише економічну, а передусім виховну функцію, формуючи працелюбність, відповідальність, самостійність та повагу до людської гідності.

Педагогічна спадщина Йоганна Генріха Песталоцці стала важливим етапом у становленні наукової педагогіки. Його ідеї природовідповідності виховання, розвивального навчання, наочності, єдності розумового, морального, трудового та фізичного розвитку особистості справили значний вплив на подальший розвиток педагогічної думки та зберігають актуальність у сучасній освіті. Під впливом ідей Йоганна Генріха Песталоцці в педагогіці відбувається важливий методологічний зсув: увага дослідників поступово зміщується від зовнішнього опису навчального процесу до глибшого розуміння внутрішньої природи дитини, її психічного розвитку та закономірностей засвоєння знань. Це стало початком становлення педагогіки як науки, що спирається не лише на досвід, а й на психологічні закономірності.

3. Педагогічна система Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега

Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (1790-1866) – видатний німецький педагог-демократ, теоретик народної освіти, один із найвідоміших послідовників ідей Йоганна Генріха Песталоцці та засновників педагогічної освіти в Німеччині. Народився в місті Зіген (Вестфалія) у родині судового службовця. Початкову освіту здобував у народній та латинській школах, навчання в яких залишило в нього негативні враження через формалізм, схоластичні методи викладання, обмеженість змісту освіти та придушення самостійності учнів. Саме цей досвід зумовив його подальший інтерес до проблем народної школи та підготовки вчителів.

У 1808 році Дістервег вступив до Герборнського університету, де свого часу навчався Ян Амос Коменський, а згодом продовжив освіту в Тюбінгенському університеті, після закінчення якого здобув науковий ступінь доктора філософії. Після завершення навчання працював домашнім учителем, а пізніше викладав у школах Вормса та Франкфурта-на-Майні. Саме у Франкфурті він познайомився з

педагогами-песталоцціанцями, які справили вирішальний вплив на формування його педагогічних поглядів.

Упродовж 1820-1847 років Дістервег очолював учительські семінарії в Мерсі та Берліні, де викладав педагогіку, математику й німецьку мову. Його діяльність була спрямована на вдосконалення підготовки вчителів для народної школи. Недаремно сучасники називали його «учителем німецьких учителів».

Вагомим був внесок Дістервега в розвиток педагогічної науки та фахової педагогічної преси. У 1827 році він заснував журнал «Рейнські листки для виховання і навчання», який редагував до кінця життя, опублікувавши на його сторінках понад чотириста статей. З 1851 року видавав також журнал «Педагогічний щорічник». Педагог є автором понад двадцяти підручників і навчальних посібників з математики, географії, природознавства, астрономії та рідної мови. Найвідомішою його працею стало «Керівництво до освіти німецьких учителів» (1835), у якому викладено основні положення його педагогічної системи та дидактики розвивального навчання.

Дістервег був не лише педагогом, а й активним громадським діячем. Він виступав за реформування народної освіти, об'єднання німецького вчительства та підвищення соціального статусу вчителя. У 1848 році його було обрано головою Загальнонімецької вчительської спілки. Того ж року, як депутат Пруських національних зборів, він підтримав вимогу створення єдиної народної школи для всіх дітей незалежно від їхнього соціального походження. Після усунення з посади директора семінарії у 1847 році та виходу у відставку в 1850 році Дістервег продовжував активну педагогічну й громадську діяльність. У 1858 році його було обрано до Пруської палати депутатів, де він захищав права народних учителів і виступав проти консервативних реформ, що стримували розвиток освіти.

Педагогічна концепція Дістервега ґрунтувалася на *ідеї загальнолюдського виховання*. Він вважав, що виховання має поєднувати любов до власного народу з повагою до всього людства. Головною метою виховання педагог визначав гармонійний розвиток усіх природних задатків людини, її підготовку до служіння

істині, красі й добру. Досягнення цієї мети можливе лише за умови активної діяльності самої особистості.

Основою педагогічної системи Дістервега стали три взаємопов'язані принципи: природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності.

Принцип природовідповідності передбачає організацію виховання й навчання відповідно до закономірностей природного розвитку дитини, з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей. Розробляючи цей принцип, педагог виділив три вікові етапи розвитку школярів. Для дітей віком від шести до дев'яти років характерним є переважання чуттєвого сприйняття, емоційності та ігрової діяльності. У віці від дев'яти до чотирнадцяти років інтенсивно розвиваються пам'ять, уява та здатність до узагальнення. Старший шкільний вік пов'язаний із розвитком абстрактного мислення, моральних переконань і самосвідомості особистості.

Принцип культуровідповідності доповнює природовідповідність і вимагає враховувати під час виховання конкретні історичні, соціальні та культурні умови життя дитини. На думку Дістервега, виховання не може бути відірваним від культури суспільства, оскільки особистість формується під впливом національних традицій, духовних цінностей і потреб певної історичної епохи. Тому зміст і методи виховання повинні відповідати культурі народу та вимогам часу.

Принцип самодіяльності посідає особливе місце в педагогічній концепції Дістервега. Педагог виходив із того, що прагнення до пізнання, діяльності та саморозвитку є природною потребою людини. Саме тому виховання має не нав'язувати готові знання, а розвивати самостійність, ініціативність і творчу активність учнів. Освіта, на його думку, не може бути передана в готовому вигляді – вона здобувається особистістю в процесі власної діяльності. Завдання вчителя полягає в тому, щоб спрямовувати та стимулювати цю діяльність.

На основі зазначених принципів Дістервег розробив **дидактику розвивального навчання**. Головним завданням школи він вважав розвиток розумових сил і здібностей учнів. Педагог надавав великого значення формальній освіті, тобто розвитку мислення, пам'яті, уваги та інших пізнавальних процесів, проте не

протиставляв її засвоєнню знань. Навпаки, він наголошував на необхідності гармонійного поєднання формальної та матеріальної освіти. Особливу увагу Дістервег приділяв методам навчання. Він обґрунтував так званий розвивальний (елементарний) метод, спрямований на активну участь учнів у навчальному процесі. Навчання повинно будуватися у формі діалогу між учителем і учнями, спонукати дітей до самостійного пошуку істини та розвитку критичного мислення. Відомим став його вислів: «Поганий учитель повідомляє істину, а хороший учить її знаходити».

Важливе місце в його дидактиці посідав **принцип наочності**. Навчання, на думку педагога, має здійснюватися від чуттєвого сприйняття до понять, від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального. Не менш важливими є принципи послідовності й систематичності, що реалізуються через рух від простого до складного, від легкого до важкого, від близького до далекого, від відомого до невідомого. Для забезпечення ефективності навчання Дістервег рекомендував робити його цікавим і захопливим, пробуджуючи пізнавальний інтерес учнів через різноманітність методів, енергійність викладання та творчу особистість учителя.

Особливе місце в педагогічній спадщині Дістервега займає **вчення про особистість учителя**. Він вважав, що педагог повинен досконало володіти своїм предметом, любити дітей і свою професію, постійно працювати над самовдосконаленням, бути енергійним, принциповим, мати громадянську мужність і власні переконання. Учитель має бути моральним авторитетом і прикладом для вихованців. Недаремно Дістервег наголошував: «Покажіть мені своїх учнів, і я побачу вас».

Педагогічні ідеї Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега справили значний вплив на розвиток європейської педагогіки XIX століття. Його концепція розвивального навчання, принципи природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності, а також вимоги до особистості вчителя не втратили своєї актуальності й сьогодні та продовжують впливати на розвиток сучасної педагогічної теорії і практики.

4. Педагогічні ідеї Йоганна Гербарта та соціально-педагогічні погляди Роберта Оуена.

Йоганн Фрідріх Гербарт і становлення наукової педагогіки

На початку XIX століття накопичений педагогічний досвід уже не міг пояснюватися лише емпіричними спостереженнями. Виникла потреба у створенні цілісної теоретичної основи освіти, яка б поєднувала філософські, психологічні та дидактичні підходи. Пошуки такої основи розпочалися ще у працях Яна Амоса Коменського та були продовжені Джоном Локком, Жан-Жаком Руссо та Йоганном Генріхом Песталоцці. Однак недостатній рівень розвитку психології того часу не дозволяв повною мірою реалізувати ідею науково обґрунтованої педагогіки. Завершальний крок у цьому напрямі зробив німецький філософ, психолог і педагог Йоганн Фрідріх Гербарт, якого вважають одним із засновників педагогіки як самостійної наукової дисципліни.

Йоганн Фрідріх Гербарт (1776-1841) народився в родині юриста в місті Ольденбург (Північна Німеччина). Отримавши ґрунтовну домашню підготовку, він вступив до гімназії одразу на старший рівень навчання, що свідчило про його високий інтелектуальний потенціал і ранній інтерес до гуманітарних наук, особливо філософії.

У 1794-1797 рр. навчався в Єнському університеті – одному з провідних центрів німецької класичної філософії. Тут він ознайомився з ідеями Іммануїла Канта, слухав лекції Йоганна Фіхте, вивчав праці Фрідріха Шеллінга, що значною мірою сформувало його філософсько-педагогічний світогляд.

У 1797-1800 рр. Гербарт працював домашнім вихователем у Швейцарії в родині аристократа фон Штейгера. Саме цей період став початком формування його педагогічних поглядів, які він описував у звітах і листуванні з вихованцями. У цей час він почав осмислювати виховання як цілеспрямований і науково організований процес. Формування педагогічних поглядів Й.Ф. Гербарта відбувалося під впливом класичної німецької філософії та практичного педагогічного досвіду. Важливим етапом стала його діяльність домашнім вихователем у Швейцарії, де він безпосередньо ознайомився з педагогічною системою

Й.Г. Песталоцці, що суттєво вплинуло на становлення його наукових інтересів (1800 р., Бургдорф). Спостереження за його практичною діяльністю дозволили Гербарту високо оцінити гуманістичну спрямованість ідеї навчання через діяльність та розвиток особистості дитини. Ці враження він виклав у своїх ранніх працях 1802 р., зокрема в аналізі праці Песталоцці «Як Гертруда вчить своїх дітей».

Подальша діяльність Гербарта була пов'язана з Геттінгенським університетом, де він отримав академічну освіту, захистив докторську дисертацію з філософії та з 1802 р. розпочав викладацьку роботу. З 1805 р. обіймав посаду професора філософії, педагогіки та психології. Подальша академічна діяльність в Кенігсберзькому університеті сприяла оформленню цілісної педагогічної концепції, у межах якої педагогіка вперше постає як системно організована наука з власним предметом, категоріальним апаратом і методологією.

Ключовою працею Й.Ф. Гербарта стала «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання» (1806), у якій здійснено першу спробу наукового обґрунтування педагогічної теорії. У центрі його концепції перебуває ідея цілеспрямованого формування особистості, де мета виховання визначається на основі етичної філософії, а засоби її досягнення – на основі психології. Таким чином, педагогіка у Гербарта набуває інтегративного характеру, поєднуючи філософське осмислення цінностей із психологічним аналізом механізмів розвитку особистості.

Метою виховання, за Гербартом, є формування моральної особистості, здатної до внутрішньої свободи, усвідомленого морального вибору та відповідальної соціальної поведінки. Гербарт обґрунтував систему базових етичних ідей, що становлять основу морального виховання: ідею внутрішньої свободи, ідею досконалості, ідею доброзичливості, ідею права та ідею справедливості. Ці ідеї розглядаються як універсальні регулятори поведінки, що забезпечують гармонізацію індивідуального та соціального вимірів особистості.

Важливим внеском Гербарта є **концепція «виховуючого навчання»**, відповідно до якої процес навчання не обмежується передачею знань, а виступає засобом формування моральних якостей, мислення та характеру. Навчання і виховання розглядаються як взаємопов'язані процеси, де навчання створює

інтелектуальну основу розвитку особистості, а виховання забезпечує її моральну спрямованість. У цьому контексті педагогіка трактується як єдність управління, навчання і формування характеру.

Суттєвим елементом педагогічної теорії Гербарта є **концепція багатостороннього інтересу**, який визначається як внутрішній психологічний механізм активізації пізнавальної діяльності. Інтерес забезпечує мотивацію навчання, сприяє розвитку мислення та формуванню стійкої пізнавальної потреби. Учений виділяє інтереси до природи та суспільства, які включають емпіричні, теоретичні, естетичні, соціальні, моральні та релігійні аспекти. У сучасній педагогіці ця ідея трансформується в положення про необхідність розвитку внутрішньої мотивації, компетентнісного та міждисциплінарного навчання.

Організацію освітнього процесу Гербарт обґрунтовував через **систему формальних ступенів навчання**: ясність, асоціація, система та метод. На етапі ясності забезпечується первинне сприйняття нового матеріалу через наочність і концентрацію уваги; на етапі асоціації відбувається встановлення зв'язків між новими та вже наявними знаннями; на етапі системи здійснюється узагальнення та структуризація знань; на етапі методу знання застосовуються на практиці. Незважаючи на подальшу критику механічного трактування цієї схеми, вона стала важливим етапом у розвитку дидактики та передумовою сучасних моделей етапного навчання.

Окреме місце у педагогічній концепції Гербарта займає **проблема дисципліни та управління поведінкою учнів**. Він визначав управління як зовнішню організацію поведінки та виховання і, водночас, як внутрішній процес формування особистості. Дисципліна розглядається як необхідна умова освітнього процесу, однак повинна поєднуватися з гуманним ставленням до дитини. У сучасному розумінні ці положення корелюють із принципами педагогіки партнерства та створення безпечного освітнього середовища.

Важливою складовою теорії Гербарта є розуміння **виховання характеру** як центрального завдання педагогічного процесу. Характер розглядається як результат взаємодії природних задатків і соціального досвіду, а його формування

пов'язується з розвитком моральної свідомості та волі. Учений визначив етапи морального розвитку особистості, які включають формування стійкості поведінки, усвідомлення вибору, вироблення принципів і розвиток самоконтролю. Ці положення фактично розкривають сутність сучасних ідей самовиховання та особистісного розвитку.

Узагальнюючи, слід зазначити, що Й.Ф. Герbart здійснив першу системну *спробу наукового обґрунтування педагогіки як цілісної науки*, інтегрувавши філософські, психологічні та дидактичні підходи. Його концепція виховуючого навчання, теорія багатостороннього інтересу та структура освітнього процесу стали важливими етапами становлення класичної педагогіки і суттєво вплинули на подальший розвиток світової педагогічної думки. У сучасному освітньому просторі ідеї Й.Ф. Герbart набувають нового змісту в межах компетентнісного підходу, особистісно орієнтованого навчання та концепції навчання протягом життя, зберігаючи свою методологічну значущість для теорії і практики освіти.

Роберт Оуен та його педагогічні погляди

Роберт Оуен (1771–1858) – англійський соціальний реформатор, педагог, представник утопічного соціалізму та один із піонерів дошкільного виховання. Народився в сім'ї ремісника в Англії. Завдяки самоосвіті здобув ґрунтовні знання і став однією з найосвіченіших особистостей свого часу. Уже в двадцятирічному віці керував текстильною фабрикою в Манчестері, а згодом став співвласником і директором бавовнопрядильної фабрики в Нью-Ленарку (Шотландія), де здійснив низку соціальних і педагогічних реформ.

Педагогічні та соціальні погляди Оуена найповніше викладено у праці «Новий погляд на суспільство, або Досліди про формування людського характеру» (1813). Як і інші представники утопічного соціалізму першої половини ХІХ століття, він виходив із переконання, що людина є продуктом суспільного середовища, а її *характер формується під впливом умов життя, праці та виховання*. На його думку, більшість суспільних вад породжується недосконалим соціальним устроєм, тому шлях до створення справедливого суспільства лежить через удосконалення умов життя людей та організацію належного виховання.

Р. Оуен був переконаний, що **правильно організоване виховання є найважливішим засобом розв'язання соціальних проблем**. Він вважав, що освіта повинна бути доступною для всіх членів суспільства незалежно від їхнього походження та матеріального становища. На початку XIX століття ці погляди мали особливе значення, оскільки промислова революція спричинила масове використання дитячої праці, а більшість дітей із робітничих родин була позбавлена можливості навчатися.

Свої ідеї Оуен намагався реалізувати на практиці під час управління фабрикою в Нью-Ленарку. Він значно поліпшив умови праці та побуту робітників, скоротив тривалість робочого дня, підвищив заробітну плату та заборонив працю дітей молодше десяти років. Ці заходи були безпрецедентними для того часу, коли дитяча праця широко використовувалася на промислових підприємствах Англії.

Особливе місце в діяльності Оуена посідала **організація освіти**. У 1816 році він відкрив «Новий інститут для формування характеру» – комплекс освітньо-виховних закладів, призначених для дітей, підлітків і дорослих. До його складу входили дошкільний заклад для дітей від одного до п'яти років, початкова школа для дітей до десяти років, вечірні класи для працюючих підлітків, а також культурно-просвітницький центр для дорослих. Тут проводилися лекції, бесіди, музичні вечори, ігри, танці та консультації для батьків з питань виховання дітей.

Особливої уваги заслуговує діяльність Оуена у сфері **дошкільного виховання**. Його заклади фактично стали першими організованими дитячими яслами та дитячими садками нового типу. У роботі з дітьми широко використовувалися бесіди про природу, спостереження за навколишнім світом, читання дитячих книжок, розповідання казок, музичні та рухливі ігри. Педагог виступав проти фізичних покарань і прагнув створити атмосферу доброзичливості та емоційного комфорту. Важливим внеском Оуена стала організація початкової школи з розширеним змістом освіти. Навчальна програма включала читання, письмо, граматику, англійську мову, арифметику, географію, природознавство та

історію. Особливу увагу приділяли розвитку мислення, спостережливості та моральних якостей учнів.

Педагог відстоював *ідею гармонійного розвитку особистості*. На його думку, виховання повинно охоплювати фізичний, розумовий, моральний, трудовий та естетичний розвиток дитини. Важливим засобом такого розвитку він вважав поєднання навчання з продуктивною працею. Оуен одним із перших обґрунтував необхідність зв'язку освіти з трудовою діяльністю та практичним життям. Подальший розвиток ці ідеї отримали в організованій ним комуні «Нова Гармонія» (США, 1825-1828), створеній на засадах рівності, співробітництва та спільної праці. У Конституції комуні наголошувалося на праві кожної людини на фізичне, розумове й моральне виховання. Денна школа для дітей віком від п'яти до дванадцяти років поєднувала загальноосвітню та індустріальну підготовку. Учні не лише вивчали навчальні предмети, а й брали участь у практичних роботах у майстернях, садах і на полях, опановуючи елементарні трудові навички та ремесла.

Педагогічна діяльність Оуена мала широкий суспільний резонанс і сприяла поширенню ідей загальної освіти, соціального виховання та гуманного ставлення до дітей. Його досвід став одним із перших прикладів практичного поєднання навчання, виховання та праці в єдиній системі. Висунуті ним ідеї про вирішальну роль середовища у формуванні особистості, необхідність загальної освіти, організацію дошкільного виховання та поєднання навчання з працею справили значний вплив на подальший розвиток педагогічної думки й залишаються важливою складовою історії світової педагогіки.

5. Передумови виникнення реформаторської педагогіки та криза традиційної школи наприкінці XIX століття.

Наприкінці XIX – на початку XX століття провідні країни Західної Європи та США вступили в новий етап суспільно-економічного розвитку, пов'язаний із швидкою індустріалізацією, науково-технічним прогресом, урбанізацією та ускладненням виробничих процесів. Розвиток промисловості, науки й техніки

зумовив потребу не лише в модернізації виробництва, а й в удосконаленні соціальних інститутів, насамперед системи освіти.

На межі XIX-XX століть школа в провідних країнах світу переживала період глибоких перетворень, який увійшов в історію як доба шкільних реформ. Уже з другої половини XIX століття освіта почала розглядатися як важлива державна справа. Відбувалося формування національних систем народної освіти, розширювалася мережа навчальних закладів, збільшувалася кількість учнів, а початкові школи поступово ставали державними та безкоштовними.

У більшості розвинених країн було запроваджено обов'язкове початкове навчання. Так, у Пруссії обов'язкова освіта існувала ще з XVIII століття, в Англії відповідний закон було прийнято у 1870 році, в Японії – у 1872 році, у Франції – впродовж 1881-1882 років, а в США такі закони впроваджувалися поступово в окремих штатах. Наприкінці XIX століття поширюється також практика спільного навчання хлопчиків і дівчаток.

Проте традиційна школа дедалі більше виявляла свою невідповідність новим суспільним потребам. Навчання здебільшого ґрунтувалося на механічному заучуванні, вербалізмі, суворій дисципліні та пасивному засвоєнню знань. Школа недостатньо розвивала самостійність, ініціативність і творче мислення учнів, не готувала їх до практичного застосування знань. Водночас нова промисловість потребувала освічених, кваліфікованих і мобільних працівників, здатних швидко адаптуватися до змін і самостійно розв'язувати виробничі завдання.

Крім економічних чинників, на розвиток освіти впливали й суспільно-політичні процеси. Загострення соціальних суперечностей, поширення демократичних і соціалістичних ідей, активізація робітничого руху та прагнення держав зміцнити власні позиції в умовах міжнародної конкуренції актуалізували проблему підготовки громадян нового типу. Освіта почала розглядатися як важливий засіб соціального розвитку та суспільної стабільності.

У різних країнах існували й специфічні освітні проблеми. У США відчувалося значне відставання сільських шкіл від міських; в Англії зберігалися переповненість початкових шкіл та надмірно утилітарний характер початкової

освіти; у Німеччині домінували догматизм, вербалізм і значний вплив церкви на шкільництво; у Франції недостатньо розвиненою залишалася система професійної освіти. Однак перед усіма державами стояло спільне завдання – привести школу у відповідність до нових економічних, соціальних і культурних потреб.

Важливими передумовами реформування освіти стали також досягнення психології, соціології, біології та експериментальної педагогіки. Посилювався інтерес до особистості дитини, її вікових та індивідуальних особливостей, умов розвитку й соціалізації. Педагогіка поступово відходила від абстрактних міркувань і дедалі більше спиралася на результати наукових досліджень.

У цих умовах сформувався потужний міжнародний педагогічний рух, який отримав назву *реформаторської педагогіки* або *руху нового виховання*. Його представники виступали за докорінне оновлення змісту, методів і організації навчання. Найбільш відомими напрямками стали педагогіка вільного виховання, трудова школа, школа дії, експериментальна педагогіка, соціальна педагогіка, прагматична педагогіка та прогресивне виховання. Попри відмінності між окремими течіями, усі вони були об'єднані спільною ідеєю – перетворити школу на середовище всебічного розвитку особистості. Педагоги-реформатори прагнули виховати самостійну, активну, відповідальну та творчу людину, здатну критично мислити й застосовувати знання в практичній діяльності.

Основною рисою реформаторської педагогіки стало перенесення уваги з навчального матеріалу на особистість дитини. Якщо в традиційній школі центральною фігурою був учитель, то тепер у центрі освітнього процесу опинився учень із його потребами, інтересами та індивідуальними можливостями. Учитель дедалі більше розглядався як організатор, консультант і наставник навчальної діяльності.

Особливого значення набуло *врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей*. Представники реформаторської педагогіки наголошували, що навчання й виховання повинні відповідати природним закономірностям розвитку особистості та сприяти розкриттю її здібностей.

Суттєво зросла **роль виховання**. Педагоги вважали, що школа має не лише передавати знання, а й формувати моральні якості, громадянську відповідальність, соціальну активність і готовність до життя в суспільстві. У зв'язку з цим виховна проблематика поступово виокремилася в самостійний напрям педагогічних досліджень.

Нового змісту набули й **дидактичні ідеї**. Навчання почали розглядати не як процес передавання готових знань, а як активну діяльність учнів. Важливим завданням школи стало формування вмінь спостерігати, аналізувати, робити висновки, самостійно здобувати знання та використовувати їх на практиці. Відбувалося зближення ідей формальної освіти, спрямованої на розвиток мислення, та матеріальної освіти, орієнтованої на засвоєння знань.

Зміни торкнулися і **методів навчання**. На зміну пасивним словесним методам поступово приходили активні форми роботи: спостереження, дослідницька діяльність, навчальна праця, практичні вправи, проекти, дискусії та самостійна робота учнів. Шлях до знань почав розглядатися як результат власної пізнавальної діяльності дитини.

Реформаторська педагогіка сприяла також становленню нових галузей педагогічного знання, серед яких особливого розвитку набули порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, педологія, педагогічна психологія, профорієнтація та теорія виховання.

Отже, реформаторська педагогіка стала важливим етапом розвитку світової педагогічної думки. Вона заклала підвалини сучасного розуміння особистісно орієнтованого навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, гуманізації освітнього процесу та наукового підходу до виховання і навчання.

Підсумки теми

У ході вивчення теми проаналізовано ключові тенденції розвитку педагогічної думки та шкільної освіти в Європі XIX століття, що характеризуються переходом від класичної до реформаторської парадигми освіти. Встановлено, що саме в цей період відбувається становлення педагогіки як наукової галузі, посилюється увага до особистості дитини, її природних можливостей і потреб, а також до професіоналізації педагогічної діяльності.

Розкрито внесок Й. Песталоцці у формування гуманістичних засад освіти, зокрема ідеї природовідповідності, гармонійного розвитку особистості та елементарного навчання. Показано значення педагогічної системи Ф.-А.-В. Дістервега, який обґрунтував принципи розвивального навчання та підкреслив вирішальну роль професійної підготовки вчителя як ключового чинника якості освіти.

Узагальнено дидактичні положення Й. Гербарта, що сприяли становленню теорії навчання, структуризації навчального процесу та розвитку наукових основ педагогіки. Висвітлено соціально-педагогічні ідеї Р. Оуена, спрямовані на реформування суспільства через освіту, розвиток соціальної відповідальності та виховання в умовах колективної взаємодії.

Окрему увагу приділено аналізу передумов виникнення реформаторської педагогіки наприкінці XIX століття, зокрема критиці авторитарної моделі школи, зміні уявлень про дитину як активного суб'єкта навчання та формуванню нових підходів до організації освітнього процесу. Наголошено, що саме ці трансформації стали підґрунтям для розвитку дитиноцентрованих та особистісно орієнтованих концепцій у педагогіці XX століття.

Питання для самоконтролю

1. Які суспільно-економічні та культурні чинники вплинули на розвиток школи й педагогічної думки в країнах Західної Європи у XIX столітті?
2. Схарактеризуйте основні тенденції розвитку освіти в Західній Європі у XIX столітті та поясніть їхній вплив на формування національних систем шкільництва.
3. Розкрийте сутність теорії елементарної освіти Й.-Г. Песталоцці та її значення для розвитку педагогічної науки.
4. У чому полягає внесок Й.-Г. Песталоцці в обґрунтування принципу природовідповідності та ідеї гармонійного розвитку особистості?
5. Поясніть зміст основних дидактичних принципів Ф.-А.-В. Дістервега та визначте їх актуальність для сучасної освіти.
6. Чому Ф.-А.-В. Дістервега вважають одним із засновників професійної підготовки вчителя? Обґрунтуйте свою відповідь.

7. Схарактеризуйте педагогічну систему Й. Гербарта та розкрийте зміст його теорії виховуючого навчання.

8. Здійсніть порівняльний аналіз педагогічних ідей Й.-Г. Песталоцці, Ф.-А.-В. Дістервега та Й. Гербарта.

9. У чому полягає сутність соціально-педагогічних поглядів Роберта Оуена та яке значення вони мали для розвитку освіти і виховання дітей із робітничих родин?

10. Проаналізуйте причини кризи традиційної школи наприкінці XIX століття та поясніть, як вони сприяли виникненню реформаторської педагогіки.

ТЕМА 4. РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Тема присвячена комплексному аналізу реформаторської педагогіки як провідного напрямку оновлення освітньої теорії та практики кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Розглядаються ключові педагогічні концепції, що сформували альтернативу традиційній школі: педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка, рух «нового виховання» та гуманістична педагогіка.

Особлива увага приділяється ідеям провідних представників реформаторського руху, які обґрунтували нові підходи до організації навчання, ролі дитини як активного суб'єкта освіти, розвитку її самостійності, творчості та соціальної відповідальності. Узагальнюється значення реформаторської педагогіки для трансформації класичної школи, становлення індивідуалізованого та дитино-центрованого навчання, а також для формування сучасних альтернативних освітніх моделей. Підкреслюється її вплив на сучасні освітні реформи, демократизацію та гуманізацію освіти.

Мета теми: сформувати уявлення про основні напрями реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої половини ХХ століття, їх провідні ідеї, представників, педагогічні системи, а також визначити їхній вплив на розвиток сучасної гуманістичної, особистісно орієнтованої та альтернативної освіти.

Ключові слова та терміни: *реформаторська педагогіка, альтернативна освіта, нове виховання, педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматизм, прагматична педагогіка, трудова школа, громадянське виховання, педагогічний гуманізм, дитиноцентризм, індивідуалізація навчання, саморозвиток, педагогічна система, М. Монтессорі, Дж. Дьюї, С. Френе, Р. Штайнер, Януш Корчак.*

Змістові питання для вивчення

1. Реформаторська педагогіка як відповідь на кризу традиційної школи: загальна характеристика напрямів.
2. Педагогіка вільного виховання та експериментальна педагогіка: теоретичні засади та представники.
3. Прагматична педагогіка Джона Дьюї та її вплив на розвиток громадянського виховання.
4. Альтернативна освіта в реформаторській педагогіці: рух «нового виховання», «нові школи» та вальдорфська педагогіка.
5. Гуманістична педагогіка Януша Корчака та значення реформаторських ідей для сучасної освіти.

Теоретичний контекст теми

1. Реформаторська педагогіка як відповідь на кризу традиційної школи: загальна характеристика напрямів

Наприкінці XIX – на початку XX століття розвиток промисловості, науки, техніки, демократизація суспільного життя та швидкі соціально-економічні зміни поставили перед освітою нові вимоги. Традиційна школа, яка сформувалася в попередні століття, дедалі більше втрачала здатність задовольняти потреби суспільства. Вона орієнтувалася переважно на передачу готових знань, механічне запам'ятовування навчального матеріалу, сувору дисципліну та авторитарний стиль взаємодії між учителем і учнями. Така система не забезпечувала розвитку самостійності, творчості, критичного мислення, практичних умінь і соціальної активності дітей.

Класно-урочна система, незважаючи на свою ефективність у забезпеченні масової освіти, дедалі частіше піддавалася критиці. Навчання залишалося одноманітним, стандартизованим і мало враховувало вікові, індивідуальні та психологічні особливості учнів. Школа переважно готувала дисциплінованого виконавця, тоді як суспільство потребувало ініціативної, відповідальної, творчої особистості, здатної адаптуватися до нових умов життя та професійної діяльності.

Криза традиційної школи сприяла виникненню широкого міжнародного реформаторського педагогічного руху, який отримав назву **реформаторська педагогіка** або **нова школа**. Його представники виступили за докорінне оновлення цілей, змісту, методів і форм організації освіти. Центральною ідеєю реформаторської педагогіки стало визнання дитини активним суб'єктом освітнього процесу, носієм індивідуальних здібностей, інтересів і потреб. На відміну від традиційної педагогіки, у центрі освітнього процесу опинилася не навчальна програма, а особистість дитини та її гармонійний розвиток.

Реформаторська педагогіка ґрунтувалася на гуманістичних ідеях, принципах природовідповідності, дитиноцентризму, свободи розвитку особистості, активного навчання та зв'язку освіти з реальним життям. Її представники прагнули перетворити школу на простір творчої діяльності, співробітництва, саморозвитку та соціалізації. Вони відмовлялися від домінування репродуктивних методів навчання, надаючи перевагу практичній діяльності, дослідницькій роботі, експериментуванню, проєктній діяльності, праці, грі та безпосередньому досвіду учнів.

Реформаторський рух не був єдиною педагогічною теорією. Він об'єднав низку самостійних напрямів, кожен із яких пропонував власне бачення шляхів оновлення освіти. Серед найвідоміших напрямів реформаторської педагогіки виділяють **прагматичну педагогіку, експериментальну педагогіку, педагогіку вільного виховання, трудову школу, вальдорфську педагогіку, систему саморозвитку Марії Монтесорі, педагогіку Селестена Френе**, а також **гуманістичну педагогіку Януша Корчака** та інші авторські концепції.

Попри відмінності у теоретичних підходах, усі реформаторські педагогічні системи мали спільні риси. Вони визнавали самоцінність дитинства, необхідність урахування природних закономірностей розвитку особистості, розвиток активності й самостійності учнів, організацію навчання через практичну діяльність, поєднання освіти з життям і працею, партнерські взаємини між учителем та учнями, демократизацію шкільного життя, індивідуалізацію й диференціацію навчання, розвиток творчості, морального виховання та соціальної відповідальності.

Важливою особливістю реформаторської педагогіки стало широке використання досягнень психології, біології, медицини й соціології. Саме в цей період педагогіка дедалі більше набувала ознак самостійної наукової галузі, що спиралася на результати експериментальних досліджень розвитку дитини. Це сприяло становленню педагогічної психології, експериментальної педагогіки, диференційованого навчання та нових методик організації освітнього процесу.

Ідеї реформаторської педагогіки суттєво вплинули на розвиток світової освіти у XX столітті. Багато положень, які на початку минулого століття вважалися новаторськими, сьогодні стали загальновизнаними принципами сучасної освіти. До них належать компетентнісний та діяльнісний підходи, дитиноцентризм, індивідуальна освітня траєкторія, педагогіка партнерства, інтегроване навчання, розвиток критичного мислення, проєктні технології, навчання через досвід, інклюзивна освіта, формувальне оцінювання та створення безпечного освітнього середовища.

Таким чином, реформаторська педагогіка стала закономірною відповіддю на кризу традиційної школи та започаткувала новий етап розвитку педагогічної науки. Її представники заклали теоретичні засади сучасної гуманістичної освіти, визначили нову роль учителя як наставника й партнера у навчанні, а також сформували підходи до організації освітнього процесу, які залишаються актуальними й сьогодні та знаходять своє відображення в Концепції Нової української школи, сучасних державних стандартах освіти та міжнародних освітніх практиках.

2. Педагогіка вільного виховання та експериментальна педагогіка: теоретичні засади та представники.

Педагогіка «вільного виховання»

Одним із найвпливовіших напрямів реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття стала педагогіка «вільного виховання», яка об'єднала ідеї Елен Кей, Марії Монтессорі, Фріца Гансберга, Людвіга Гурлітта та інших представників європейської педагогічної думки. Її теоретичною основою виступала ідея природовідповідності виховання та визнання дитини активним центром освітнього процесу. Представники цього напрямку виходили з переконання, що

традиційна шкільна система з її жорсткою регламентацією, авторитарністю та стандартизованими програмами часто обмежує природний розвиток дитини. У цьому контексті формувався педагогічний принцип: «усе для дитини» та уявлення про дитину як «центр виховання», навколо якого має будуватися освітній процес.

Засновницею цього напрямку вважають шведську письменницю і педагога Елен Кей (1849-1926). Вона обґрунтовувала ідеї самовиховання і самонавчання, підкреслюючи, що завдання дорослих полягає не в нав'язуванні готових норм і вимог, а у створенні умов для природного розвитку дитини. Особливого значення вона надавала домашньому вихованню, вважаючи його більш сприятливим для формування індивідуальності, а також закликала до виховання нового покоління освічених матерів, здатних забезпечити гармонійний розвиток дітей і запобігти їхньому «знеособленню».

Схожих поглядів дотримувався німецький педагог Фріц Гансберг (1871-1950), який розглядав розвиток особистості як процес творчого саморозгортання. Він наголошував на необхідності стимулювання пізнавальної активності школярів через проблемні завдання, написання творчих робіт, розвиток самостійного мислення та досвіду.

Ще радикальнішої позиції дотримувався німецький педагог Людвіг Гурлітт (1855-1931), який критикував традиційну школу за її надмірну орієнтацію на знання та дисципліну. Він вважав, що виховання не повинно мати утилітарних цілей, а має бути спрямоване на розвиток усіх сил і активності дитини. На його думку, шкільне навчання доцільно значною мірою замінити ігровою діяльністю, спортом, бесідами, творчими заняттями та ручною працею, що сприяє формуванню самостійності, волі та естетичного сприйняття.

Вагомий внесок у розвиток і практичне втілення ідей «вільного виховання» зробила італійська лікарка та педагог Марія Монтессорі (1870-1952). Вона розробила авторську педагогічну систему, засновану на принципах самонавчання, самовиховання та індивідуального розвитку дитини. М. Монтессорі вперше широко впровадила у шкільну практику систематичні антропологічні спостере-

ження за дітьми, розглядаючи школу як своєрідну «лабораторію» для вивчення їхньої психічної діяльності та створення сприятливого середовища для розвитку.

Разом із тим подальший розвиток педагогічної теорії та практики показав обмеженість крайніх форм цієї концепції. Надмірна орієнтація на спонтанний розвиток дитини та зменшення ролі систематичного навчання нерідко призводили до фрагментарності знань і недостатнього опанування основ наук. Як наслідок, ідеї «вільного виховання» зазнали обґрунтованої критики, хоча багато їхніх положень були інтегровані в інші напрями реформаторської педагогіки та вплинули на становлення сучасних дитиноцентрованих освітніх підходів.

Експериментальна педагогіка та педологія

Наприкінці XIX – на початку XX століття розвиток психології, біології, медицини та педагогіки сприяв пошуку нових, науково обґрунтованих підходів до вивчення дитини й організації освітнього процесу. У цей період у країнах Західної Європи та США активно створювалися психологічні й педагогічні лабораторії, покликані досліджувати закономірності навчання, виховання та розвитку дітей. Виникнення таких науково-дослідних центрів стало підґрунтям для формування нового напрямку педагогічної науки – експериментальної педагогіки.

Головною особливістю експериментальної педагогіки було прагнення перенести в освітню сферу методи точного наукового дослідження. Її представники намагалися вивчати процеси навчання і виховання на основі спостережень, вимірювань, експериментів та статистичної обробки результатів, що мало забезпечити об'єктивність педагогічних висновків.

Одним із засновників експериментальної психології та педагогіки у Франції був французький психолог і педагог Альфред Біне, який створив першу у Франції психологічну лабораторію. Особливу увагу він приділяв дослідженню інтелектуального розвитку дітей та розробленню методик його діагностики. Саме роботи А. Біне стали основою для подальшого розвитку педагогічної психодіагностики.

Педологія як комплексна наука про дитину

На межі XIX-XX століть у США на базі експериментальної педагогіки сформувався новий міждисциплінарний напрям – педологія. Її прихильники прагнули створити цілісну науку про дитину, яка б поєднувала знання з педагогіки, психології, біології, фізіології, медицини та соціології.

Важливий внесок у розвиток педології зробив американський психолог Едвард Лі Торндайк, один із засновників педагогічної психології та експериментального вивчення процесів навчання. Представники педології виходили з того, що розвиток дитини значною мірою визначається спадковістю та впливом соціального середовища. У низці досліджень ці чинники розглядалися як майже незмінні, що зумовило появу біологізаторських та фаталістичних трактувань розвитку особистості.

Одним із найпоширеніших методів педологічних досліджень стало тестування. Особлива увага приділялася вимірюванню інтелектуального розвитку дітей за допомогою стандартизованих тестів. Для оцінювання результатів використовувався показник коефіцієнта інтелекту (IQ), який запропонував німецький психолог Вільям Штерн. Цей показник визначався як співвідношення розумового віку дитини до її хронологічного віку і тривалий час вважався важливим інструментом оцінювання розумових здібностей.

Сучасна педагогічна наука критично оцінює спроби звести складний процес розвитку особистості лише до результатів тестування, проте визнає значення педології для становлення психодіагностики та розвитку методів комплексного вивчення дитини.

Досвід експериментальних шкіл США

Важливим напрямом розвитку експериментальної педагогіки стали пошуки нових моделей організації навчання, орієнтованих на активність, самостійність та індивідуальні особливості учнів. Найбільш відомими стали такі педагогічні системи.

Метод проєктів Вільяма Кілпатріка

Американський педагог Вільям Кілпатрік розробив метод проєктів, який став одним із найвпливовіших досягнень реформаторської педагогіки XX століття. Його сутність полягала в тому, що учні здобували знання і практичні вміння

через самостійне планування та виконання значущих для них завдань – проєктів. Метод проєктів ґрунтувався на ідеях прагматичної педагогіки та передбачав тісний зв'язок навчання з реальним життям. Учні навчалися ставити мету, планувати діяльність, працювати з інформацією, співпрацювати з іншими та презентувати результати своєї роботи. Сьогодні проєктні технології широко використовуються в освітніх системах різних країн світу.

Віннетка-план Карлтона Уошборна

Американський педагог Карлтон Уошборн став автором Віннетка-плану, який виник у 1919-1920 роках у селищі Віннетка поблизу Чикаго.

Основною ідеєю системи була індивідуалізація навчання. Кожен учень працював за власною програмою і просувався в опануванні матеріалу відповідно до своїх можливостей та темпу навчання. Для цього використовувалися спеціально підготовлені дидактичні матеріали та індивідуальні завдання. Учителю виконував переважно функції консультанта й координатора навчальної діяльності. Віннетка-план став однією з перших спроб реалізації особистісно орієнтованого підходу в освіті та започаткував розвиток сучасних технологій індивідуалізованого навчання.

Дальтон-план Елен Паркгерст

Значного поширення набула також система індивідуалізованого навчання, розроблена американською педагогинею Елен Паркгерст і відома під назвою Дальтон-план. Назва системи походить від міста Дальтон у США, де її було вперше впроваджено на початку XX століття. В основу організації освітнього процесу було покладено принципи самостійності, відповідальності та свободи вибору. Навчальний матеріал поділявся на місячні блоки завдань, які учні виконували у власному темпі. Робота здійснювалася в спеціалізованих предметних кабінетах-лабораторіях, де школярі могли отримати консультації вчителів. Учні самостійно планували свій робочий час, визначали послідовність виконання завдань і несли відповідальність за результати власної діяльності.

Перевагою Дальтон-плану було врахування індивідуальних можливостей учнів та розвиток навичок самоорганізації. Водночас надмірна індивідуалізація

іноді призводила до послаблення колективних форм навчання та недостатнього педагогічного керівництва.

Значення та обмеження експериментальної педагогіки

Вагомою заслугою представників експериментальної педагогіки стало прагнення надати педагогічній науці об'єктивного характеру, спираючись на результати систематичних досліджень. Вони розробили численні методи вивчення фізичного, інтелектуального та психічного розвитку дітей, заклали підвалини педагогічної психології, психодіагностики та сучасних технологій індивідуалізації навчання.

Разом із тим діяльність педагогів-експериментаторів мала й певні недоліки. По-перше, значна частина досліджень проводилася в лабораторних умовах, що не завжди відображали реальні процеси навчання і виховання. По-друге, надмірне захоплення тестуванням нерідко призводило до спрощеного розуміння розвитку дитини. У деяких країнах результати тестів використовувалися як інструмент соціального відбору учнів, що базувався на теоріях про нібито вроджену нерівність здібностей людей.

Попри ці суперечності, експериментальна педагогіка та педологія відіграли важливу роль у становленні сучасної педагогічної науки. Вони сприяли впровадженню наукових методів дослідження в освіті, розвитку педагогічної психології, створенню систем психолого-педагогічної діагностики та поширенню ідей індивідуалізації навчання, які залишаються актуальними і сьогодні.

3. Прагматична педагогіка Джона Дьюї та її вплив на розвиток громадянського виховання.

Педагогіка прагматизму

Одним із найвпливовіших напрямів реформаторської педагогіки кінця XIX – першої половини XX століття стала педагогіка прагматизму, що сформувалася насамперед у США та набула поширення в інших англomовних країнах. Її теоретичною основою стала філософія прагматизму (від грец. *pragma* – дія, справа), представником якої був американський філософ, психолог і педагог Джон

Дьюї. Прагматизм виходить із того, що цінність знань визначається їхньою практичною значущістю та здатністю допомагати людині розв'язувати життєві проблеми. На думку Дж. Дьюї, освіта повинна бути тісно пов'язана з реальним життям, практичним досвідом дитини та її активною діяльністю. Тому головним завданням школи він вважав не передачу готових знань, а створення умов для самостійного набуття учнями життєвого досвіду.

Центральною ідеєю педагогічної концепції Дж. Дьюї стала теза **«навчання через діяльність»** (*learning by doing*). Учень розглядався як активний суб'єкт освітнього процесу, який здобуває знання у процесі практичної діяльності, дослідження навколишнього світу, розв'язання проблемних ситуацій та виконання творчих завдань. На відміну від традиційної школи, орієнтованої переважно на засвоєння готової інформації, прагматична педагогіка акцентувала увагу на розвитку самостійності, ініціативності, критичного мислення та здатності приймати рішення. Для реалізації своїх ідей Дж. Дьюї створив експериментальну школу при Чиказький університет, де навчання будувалося на основі практичної діяльності учнів. Діти виконували різноманітні види праці: працювали в майстернях, займалися шиттям, кулінарією, конструюванням, дослідницькою діяльністю. Однак така праця розглядалася не як самоціль, а як засіб інтеграції знань із різних галузей та формування практичних умінь.

Важливою рисою прагматичної педагогіки є її **педоцентрична спрямованість**. У центрі освітнього процесу перебуває дитина з її потребами, інтересами, нахилами та індивідуальним досвідом. Відповідно зміст навчання має враховувати вікові та особистісні особливості учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність і творчість. У прагматичній школі суттєво змінювалася роль учителя. Він уже не виступав єдиним джерелом знань і суворим контролером, а ставав організатором навчального середовища, наставником, консультантом і партнером учнів у процесі пізнання. Таке розуміння ролі педагога значною мірою вплинуло на розвиток сучасних особистісно орієнтованих та компетентнісних моделей освіти.

Водночас Дж. Дьюї критично ставився до **надмірної регламентації навчання та механічного засвоєння знань**. Він наголошував на необхідності гнучких навчальних програм, які б дозволяли враховувати індивідуальні освітні потреби школярів. Саме тому в американській школі поступово розширювався перелік вибіркових дисциплін і курсів, що забезпечувало можливість диференціації навчання.

Педагогічні ідеї Дж. Дьюї справили значний вплив на розвиток реформаторської педагогіки XX століття. На їх основі виникли метод проєктів, проблемне навчання, дослідницькі методи роботи, технології співробітництва та інші інноваційні освітні підходи. Багато положень прагматичної педагогіки знайшли відображення у сучасній компетентнісній парадигмі освіти, яка орієнтується на формування здатності застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях.

Разом із тим концепція прагматизму зазнавала критики. Опоненти вказували на ризик недооцінки систематичного засвоєння фундаментальних наукових знань, надмірну орієнтацію на практичну діяльність та можливість фрагментарного формування змісту освіти. Дискусійними залишалися також окремі погляди Дж. Дьюї щодо ролі спадковості у розвитку особистості.

Попри це педагогіка прагматизму стала одним із найважливіших джерел модернізації освіти у XX столітті. Її основні ідеї – активність учня, навчання через діяльність, зв'язок освіти з життям, індивідуалізація та демократизація освітнього процесу – зберігають актуальність і в сучасній школі.

Педагогіка громадянського виховання і трудової школи

Важливим напрямом реформаторської педагогіки початку XX століття стала **теорія громадянського виховання і трудової школи**, розроблена німецьким педагогом і громадським діячем Георг Кершенштейнер. Свої педагогічні погляди він виклав у низці праць, серед яких особливе місце посідає книга **«Професійне виховання німецького юнацтва»**.

Формування педагогічної концепції Г. Кершенштейнера відбувалося в умовах стрімкого економічного та промислового розвитку Німеччини наприкінці XIX – на початку XX століття. Розвиток виробництва, техніки та промисловості

вимагав підготовки кваліфікованих працівників, здатних ефективно працювати в нових соціально-економічних умовах. Саме тому педагог приділяв особливу увагу проблемам трудового, професійного та громадянського виховання молоді.

Центральне місце у педагогічній системі Г. Кершенштейнера посідала *ідея громадянського виховання*. На його думку, школа повинна формувати свідомого громадянина, здатного сумлінно виконувати свої обов'язки перед суспільством і державою, відповідально ставитися до праці та брати участь у громадському житті. Педагог вважав, що справжнє громадянське виховання не може обмежуватися лише засвоєнням знань про державу чи суспільство. Воно має здійснюватися через практичну діяльність, дисципліну, участь у спільній праці та виконання суспільно корисних завдань. Саме трудова діяльність, на його переконання, є важливим засобом формування відповідальності, організованості та громадянської свідомості особистості.

Разом із тим, сучасні дослідники звертають увагу на те, що концепція громадянського виховання Г. Кершенштейнера значною мірою відображала суспільно-політичні реалії Німеччини початку ХХ століття та була орієнтована на виховання лояльності до держави й соціального порядку.

Найбільш відомою складовою педагогічної спадщини Г. Кершенштейнера стала *теорія трудової школи*. На відміну від традиційної школи, яка переважно орієнтувалася на словесне навчання та засвоєння теоретичних знань, трудова школа мала забезпечувати активну участь учнів у різних видах практичної діяльності. Так, педагог розглядав працю не лише як засіб професійної підготовки, а й як важливий чинник розвитку особистості. У процесі трудової діяльності учні повинні набувати практичних умінь, формувати відповідальність, дисциплінованість, наполегливість, ініціативність та здатність до співпраці.

Водночас Г. Кершенштейнер по-різному визначав зміст трудового діяльності для різних типів шкіл. Для закладів, які готували майбутніх представників інтелектуальних професій, трудова діяльність передбачала роботу в лабораторіях, майстернях, бібліотеках, виконання дослідницьких завдань та елементів наукової праці. Для масової народної школи акцент робився на практичній підготовці до

виробничої діяльності та оволодінні певними ремісничими навичками. Відповідно до своїх соціально-педагогічних поглядів Г. Кершенштейнер підтримував диференційовану систему освіти, у межах якої різні категорії учнів отримували різний рівень загальної та професійної підготовки. Він виходив із поширеного на той час уявлення про нерівномірний розподіл природних здібностей серед населення та вважав, що освітня система має враховувати характер майбутньої професійної діяльності людини.

Особливе значення Г. Кершенштейнер надавав спеціальним школам для працюючих підлітків. Такі заклади повинні, на його думку, поєднувати загально-освітню підготовку з професійним навчанням і забезпечувати поступовий перехід молоді до трудової діяльності.

На думку Г. Кершенштейнера, раннє залучення учнів до праці сприяє формуванню професійної майстерності, розвитку відповідальності та підготовці до самостійного життя. Тому професійна освіта розглядалася ним як важлива складова загальної системи виховання громадянина.

Таким чином, педагогічні ідеї Г. Кершенштейнера справили значний вплив на розвиток європейської освіти першої половини ХХ століття. Його концепція сприяла посиленню уваги до трудового виховання, професійної орієнтації учнів, розвитку практичних методів навчання та зміцненню зв'язку школи з життям і виробництвом.

До безперечних здобутків *теорії трудової школи* належать:

- утвердження принципу навчання через діяльність;
- поєднання теоретичної та практичної підготовки учнів;
- розвиток професійної освіти;
- посилення уваги до формування соціальної відповідальності та працелюбності;
- орієнтація освіти на потреби суспільства й економіки.

Водночас концепція Г. Кершенштейнера зазнавала критики через підтримку соціальної диференціації освіти та обмеження освітніх можливостей представників окремих соціальних груп. Сучасна педагогіка відкидає ідею жорсткого поділу

учнів відповідно до нібито вроджених здібностей, натомість виходить із принципу рівного доступу до якісної освіти та можливостей для розвитку кожної особистості. Попри суперечливість окремих положень, педагогічна спадщина Г. Кершенштейнера стала важливим етапом розвитку реформаторської педагогіки. Його ідеї щодо зв'язку навчання з працею, професійної підготовки молоді та формування активної громадянської позиції знайшли відображення в багатьох сучасних концепціях професійного та громадянського виховання.

4. Альтернативна освіта в реформаторській педагогіці: рух «нового виховання», «нові школи» та вальдорфська педагогіка

Теорія «нового виховання» і «нових шкіл»

Наприкінці XIX – на початку XX століття в країнах Західної Європи та Північної Америки сформувався потужний міжнародний педагогічний рух, спрямований на оновлення змісту, форм і методів навчання та виховання. У різних країнах він мав різні назви: у Франції та інших країнах Західної Європи – *рух нового виховання*, у Німеччині – *педагогіка реформ*, у США – *прогресивна освіта (прогресивізм)*. Незважаючи на певні відмінності, усі ці напрями об'єднувало прагнення подолати недоліки традиційної школи, яка характеризувалася авторитаризмом, формалізмом, перевантаженням учнів механічним заучуванням матеріалу та недостатнім урахуванням індивідуальних потреб дитини.

Провідними представниками руху були бельгійський педагог і лікар Овід Декролі, швейцарський педагог Адольф Фер'єр, французький педагог Едмон Демолен, а також низка інших реформаторів освіти. Їхні педагогічні погляди формувалися під впливом ідей Жан-Жак Руссо про природовідповідне виховання, тому рух нового виховання нерідко називають *неоруссоїзмом*.

Практичним втіленням ідей нового виховання стали так звані «*нові школи*» – переважно приватні навчально-виховні заклади інтернатного типу, у яких створювалися умови для всебічного розвитку особистості дитини. Їхньою метою було поєднання інтелектуального, морального, фізичного та трудового виховання, а також підготовка молоді до активного суспільного життя.

Перші такі заклади були відкриті наприкінці XIX століття: Е. Демолен заснував школу в Де-Рош у Франції, англійський педагог Сесіл Редді організував школу в Абботсгольмі в Англії, а в Німеччині реформаторські школи створили Герман Літц та Густав Віннекен. Важливу роль у координації діяльності цих закладів відіграв А. Фер'єр, який у 1899 році заснував міжнародне об'єднання реформаторських шкіл – *Міжнародне бюро нових шкіл*. Організація сформулювала основні принципи діяльності таких навчальних закладів і сприяла поширенню їхнього досвіду в різних країнах.

Представники *руху нового виховання* виходили з переконання, що дитина повинна бути активним учасником освітнього процесу, а школа має забезпечувати її природний і гармонійний розвиток. Вони виступали проти надмірної регламентації навчання, механічного запам'ятовування інформації та авторитарних методів виховання. Особлива увага приділялася розвитку самостійності, ініціативності, творчих здібностей, відповідальності та соціальної активності учнів. Освіта мала бути наближеною до життя, враховувати інтереси дітей та сприяти формуванню практичних умінь і навичок. Характерні ознаки *«нових шкіл»*:

1. Природовідповідне освітнє середовище: «нові школи» зазвичай розташовувалися у мальовничій сільській місцевості або передмісті, серед природи. Вважалося, що природне середовище позитивно впливає на фізичний, психічний та моральний розвиток дитини. Організація освітнього процесу ґрунтувалася на принципі природовідповідності, що передбачав урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, потреб і можливостей.

2. Орієнтація на розвиток особистості: на відміну від традиційної школи, яка прагнула забезпечити енциклопедичний обсяг знань, нові школи ставили за мету розвиток мислення, творчих здібностей, самостійності та здатності застосовувати знання на практиці. Учень розглядався не як пасивний об'єкт навчання, а як активний суб'єкт власного розвитку.

3. Активні методи навчання: в освітньому процесі широко використовувалися дослідницькі, проблемно-пошукові та практичні методи навчання. Учні спостерігали, експериментували, виконували творчі завдання, брали участь у

проєктах і самостійних дослідженнях. Важливе місце відводилося розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійного здобуття знань. Навчання будувалося за принципом руху від безпосереднього досвіду й конкретних фактів до узагальнень і теоретичних висновків. Поєднувалися індивідуальні та колективні форми роботи, що сприяло розвитку як особистої відповідальності, так і навичок співпраці.

4. Фізичне, трудове та естетичне виховання – одна з найважливіших особливостей «нових шкіл». Значне місце в житті вихованців займали спорт, рухливі ігри, туристичні походи, екскурсії та перебування на свіжому повітрі. Водночас велике значення надавалося ручній праці та трудовому вихованню. Практична діяльність розглядалася як засіб формування працелюбності, відповідальності, самостійності та підготовки до реального життя. В освітньому процесі також широко використовувалися різні види художньої творчості, що сприяло естетичному розвитку особистості.

5. Високий рівень організації освітнього процесу: «нові школи», як правило, мали добре обладнану матеріальну базу та залучали висококваліфікованих педагогів. Навчання здійснювалося у невеликих групах, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості кожного учня та забезпечувати особистісно орієнтований підхід. Для багатьох із цих закладів характерним було спільне навчання хлопців і дівчат, що на той час вважалося прогресивним явищем.

6. Учніське самоврядування - важливий елемент організації роботи «нових шкіл». Учні брали активну участь в обговоренні та вирішенні питань шкільного життя, організації дозвілля, підтримання дисципліни та реалізації спільних проєктів. Це сприяло формуванню громадянської відповідальності, навичок демократичного спілкування та соціальної активності.

Таким чином, **рух нового виховання** став одним із найвпливовіших напрямів реформаторської педагогіки першої половини ХХ століття. Його представники заклали основи особистісно орієнтованого навчання, активних методів освітньої діяльності, учнівського самоврядування, індивідуалізації та демократизації освіти. Багато ідей нових шкіл знайшли продовження в сучасних

педагогічних концепціях: компетентнісному підході, педагогіці партнерства, проєктному навчанні, технологіях активного та дослідницького навчання, а також у моделях демократичної школи. Саме тому рух нового виховання розглядається як важливий етап переходу від традиційної до сучасної гуманістичної освіти.

Вальдорфська педагогіка

Особливе місце серед альтернативних освітніх концепцій ХХ століття посідає вальдорфська педагогіка, засновником якої був австрійський філософ, педагог і громадський діяч Рудольф Штайнер. Перша вальдорфська школа була відкрита у 1919 році в місті Штутгарт для дітей працівників фабрики «Вальдорф-Асторія», від назви якої й походить назва педагогічної системи. Упродовж ХХ–ХХІ століть вальдорфська освіта набула широкого поширення в багатьох країнах світу, ставши одним із найвідоміших напрямів гуманістичної педагогіки.

В основі вальдорфської педагогіки лежить ідея гармонійного розвитку особистості, що передбачає єдність інтелектуального, емоційного, морального та фізичного виховання дитини. Освітній процес орієнтований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток творчих здібностей, критичного мислення, самостійності та соціальної відповідальності учнів.

Традиційно навчання у вальдорфській школі триває дванадцять років. У деяких країнах функціонують додаткові випускні класи або програми підготовки до вступу у заклади вищої освіти. Більшість вальдорфських шкіл утворюють єдиний освітній комплекс із дошкільними закладами, що забезпечує наступність виховання та навчання від раннього дитинства до завершення шкільної освіти.

Однією з характерних особливостей вальдорфської школи є відмова від традиційної системи оцінювання на початкових етапах навчання. Замість балів та рейтингів учителі надають розгорнуті письмові характеристики, у яких відображаються навчальні досягнення, особистісний розвиток та індивідуальні успіхи дитини. Учні, як правило, не залишають на повторний курс навчання і не виключають зі школи через академічну неуспішність, що сприяє створенню атмосфери психологічного комфорту та підтримки.

Навчання значною мірою здійснюється без використання стандартних підручників. Учитель виступає не лише джерелом знань, а й організатором пізнавальної діяльності учнів. Школярі ведуть власні робочі зошити, які поступово перетворюються на своєрідні індивідуальні підручники, що містять конспекти, схеми, творчі роботи, малюнки та результати дослідницької діяльності.

Специфічною рисою вальдорфської освіти є так зване епохальне навчання. Більшість предметів середньої та старшої школи вивчаються інтенсивними тематичними блоками («епохами»), які тривають кілька тижнів. Упродовж цього часу учні щодня працюють над одним предметом, що дає змогу глибше зануритися в тему, зрозуміти її внутрішню логіку та міжпредметні зв'язки. Водночас такі дисципліни, як рідна та іноземні мови, математика, музика, мистецтво й фізична культура, вивчаються систематично протягом усього навчального року.

Система епохального навчання має як переваги, так і певні обмеження. До переваг належать можливість глибокого опрацювання навчального матеріалу, формування цілісного бачення проблеми та підвищення мотивації до навчання. Водночас значні проміжки між окремими циклами можуть ускладнювати закріплення знань і потребують спеціальної роботи щодо їх повторення та актуалізації.

Вальдорфська школа приділяє особливу увагу художньо-естетичному вихованню. Важливими складниками навчального плану є музика, спів, живопис, театральне мистецтво, ручна праця та евритмія – особливий вид художнього руху, розроблений Р. Штайнером як засіб гармонізації духовного й фізичного розвитку особистості. Значне місце відводиться творчій діяльності, що сприяє розвитку уяви, емоційної культури та креативності учнів.

Вивчення іноземних мов розпочинається вже з першого класу. Навчання здійснюється переважно в ігровій та комунікативній формах, що забезпечує природне занурення дітей у мовне середовище та розвиток навичок міжкультурного спілкування.

Важливою складовою освітнього процесу є *трудове виховання*. Починаючи з молодших класів, усі учні опановують різноманітні види ручної праці: в'язання,

шиття, вишивання, роботу з деревом, металом та іншими матеріалами. Така діяльність розглядається не лише як формування практичних умінь, а й як засіб розвитку волі, відповідальності, посидючості та творчих здібностей.

До восьмого класу з учнями зазвичай працює один класний учитель, який викладає більшість основних дисциплін і супроводжує особистісний розвиток дітей. Це сприяє формуванню довірливих взаємин між учителем і вихованцями та забезпечує цілісність педагогічного впливу. Починаючи зі старших класів, навчання здійснюють учителі-предметники.

Одним із провідних принципів вальдорфської педагогіки є ***принцип свободи та самоврядування***. Педагогічний колектив має значну автономію в організації освітнього процесу, а учні залучаються до різних форм громадської та творчої діяльності. Школа розглядається як спільнота, у якій виховання ґрунтується на співпраці, взаємній повазі та відповідальності.

У сучасних умовах вальдорфська педагогіка зберігає свою актуальність завдяки орієнтації на особистісно-центрований підхід, розвиток творчого потенціалу дитини, інтеграцію мистецтва й навчання, а також створення гуманного освітнього середовища. Водночас окремі положення цієї концепції залишаються предметом наукових дискусій щодо їх відповідності сучасним вимогам академічної підготовки та оцінювання результатів навчання.

5. Гуманістична педагогіка Януша Корчака та значення реформаторських ідей для сучасної освіти

Одним із найвидатніших представників гуманістичної педагогіки першої половини ХХ століття був ***Януш Корчак*** (1878-1942) – педагог, лікар, письменник, громадський діяч і практик освіти, який присвятив своє життя захисту прав дитини. Його педагогічна концепція стала важливим етапом розвитку реформаторської педагогіки та заклала підвалини сучасної педагогіки партнерства, дитиноцентризму й гуманізації освіти. На відміну від багатьох своїх сучасників, Корчак не лише обґрунтував нові педагогічні ідеї, а й реалізував їх у практичній діяльності, створивши модель дитячого самоврядування, яка значно випередила свій час.

Центральне місце в педагогічній системі Януша Корчака займає **дитина як унікальна особистість**, носій невід'ємної людської гідності та власних прав. Педагог категорично заперечував авторитарні методи виховання, фізичні покарання, приниження та примус, вважаючи, що виховання повинно ґрунтуватися на повазі, довірі, співробітництві й взаєморозумінні між дорослими та дітьми. Він одним із перших висловив думку про те, що дитина є повноправною особистістю вже сьогодні, а не лише майбутнім дорослим. Саме тому педагог закликав поважати її почуття, думки, потреби, індивідуальність і право на власний розвиток.

Основою гуманістичної концепції Януша Корчака стала **ідея природного розвитку особистості**. Він наголошував, що кожна дитина має власний темп розвитку, здібності, інтереси та життєвий досвід, тому педагогічний вплив повинен бути індивідуалізованим. Завдання вчителя полягає не у примусовому формуванні особистості за заздалегідь визначеним зразком, а у створенні умов для її гармонійного фізичного, інтелектуального, морального й емоційного розвитку.

Особливе значення педагог надавав **моральному вихованню**, формуванню відповідальності, чесності, взаємоповаги, працьовитості та здатності до співжиття в колективі. Він вважав, що виховання має здійснюватися не шляхом моралізаторства, а через особистий приклад педагога, організацію спільної діяльності та створення атмосфери взаємної довіри. Учитель повинен бути насамперед мудрим наставником, уважним спостерігачем і помічником дитини, а не суворим контролером чи каральним авторитетом.

Визначною особливістю педагогічної системи Януша Корчака стало **впровадження елементів демократичного самоврядування**. У створених ним дитячих будинках функціонували дитячий парламент, товариський суд, редакція дитячої газети, різноманітні комісії та органи самоврядування. Такі форми роботи сприяли формуванню відповідальності, громадянської активності, правової культури, навичок співпраці, прийняття колективних рішень та поваги до інших. Корчак переконливо довів, що навіть наймолодші діти здатні брати участь у вирішенні

питань власного життя, якщо дорослі ставляться до них як до рівноправних учасників освітнього процесу.

Значний внесок Януш Корчак зробив у *розвиток теорії прав дитини*. Він одним із перших у світовій педагогіці сформулював положення про право дитини на повагу, любов, власну думку, помилку, розвиток, свободу вибору та гідне ставлення. Ці гуманістичні ідеї стали основою міжнародної концепції захисту прав дитини та знайшли своє відображення у Конвенції ООН про права дитини (1989), яка сьогодні є одним із ключових міжнародних документів у сфері освіти.

Педагогічна спадщина Януша Корчака викладена у працях «Як любити дитину», «Право дитини на повагу», «Правила життя», «Король Матіуш Перший», «Коли я знову стану маленьким» та інших творах, у яких педагог поєднав глибокий психологічний аналіз дитячого розвитку з практичними рекомендаціями щодо організації гуманістичного виховання.

Реформаторська педагогіка загалом стала одним із найважливіших етапів розвитку світової педагогічної науки. Її представники відмовилися від авторитарної моделі навчання та започаткували новий гуманістичний підхід, у центрі якого перебуває особистість дитини. Саме завдяки реформаторським педагогам були закладені основи дитиноцентризму, діяльнісного навчання, педагогіки співробітництва, індивідуалізації освітнього процесу, розвитку творчих здібностей, самостійності, критичного мислення й соціальної відповідальності учнів.

Багато положень реформаторської педагогіки стали фундаментом сучасної освітньої політики більшості демократичних країн світу. Компетентнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання, інклюзивна освіта, педагогіка партнерства, формувальне оцінювання, розвиток емоційного інтелекту, проєктні технології, інтегроване навчання, академічна свобода та демократичне управління школою мають безпосереднє історичне коріння саме в реформаторських педагогічних концепціях кінця XIX – першої половини XX століття.

Для української освіти реформаторська педагогіка має особливе значення. Її гуманістичні принципи знайшли своє відображення в Концепції Нової української школи, Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту»,

Державних стандартах освіти, професійному стандарті вчителя та сучасній системі забезпечення якості освіти. Принципи поваги до особистості дитини, педагогіки партнерства, розвитку ключових компетентностей, формування безпечного освітнього середовища, академічної свободи педагога й демократичного управління закладом освіти сьогодні визначають стратегічні напрями модернізації української освіти.

Отже, гуманістична педагогіка Януша Корчака та реформаторський педагогічний рух загалом започаткували якісно новий етап розвитку педагогічної науки. Вони сформували нове розуміння сутності освіти як процесу розвитку особистості, утвердження людської гідності та реалізації потенціалу кожної дитини. Саме ці ідеї залишаються методологічною основою сучасної освіти й визначають перспективи її подальшого розвитку в умовах глобальних суспільних змін та цифрової трансформації.

Підсумки теми

Кінець XIX – перша половина XX століття стали важливим етапом модернізації освіти та педагогічної думки. Суспільно-економічні й культурні зміни, розвиток науки і виробництва, демократизація суспільного життя зумовили необхідність переосмислення цілей, змісту та організації навчання і виховання. У відповідь на кризу традиційної школи сформувався широкий реформаторський педагогічний рух, спрямований на гуманізацію освіти та посилення її зв'язку з життям.

Провідною тенденцією розвитку педагогічної думки цього періоду стало утвердження дитиноцентризму, відповідно до якого дитина розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, а її потреби, інтереси, здібності та індивідуальні особливості визнаються визначальними чинниками організації навчання і виховання.

Представники реформаторської педагогіки обґрунтували необхідність використання активних методів навчання, розвитку самостійності й творчості учнів, поєднання освіти з практичною діяльністю, трудовим вихованням і

соціальним досвідом. Водночас значного розвитку набули експериментальні методи педагогічних досліджень, що сприяло становленню педагогічної психології, психодіагностики та наукового вивчення дитини.

Важливим результатом реформаторського руху стало формування нових моделей школи, орієнтованих на гармонійний розвиток особистості, демократизацію взаємин між учителем і учнем, індивідуалізацію навчання, розвиток учнівського самоврядування та створення сприятливого освітнього середовища.

Попри відмінності між окремими педагогічними концепціями, їх об'єднувало прагнення подолати авторитарний характер традиційної освіти, забезпечити активну участь учнів у навчальному процесі та підготувати особистість до повноцінної життєдіяльності в суспільстві.

Ідеї реформаторської педагогіки справили значний вплив на подальший розвиток світової освіти та стали підґрунтям сучасних освітніх підходів, зокрема особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного навчання, педагогіки партнерства, інклюзивної освіти та концепції навчання впродовж життя.

Питання для самоконтролю

1. Які суспільно-економічні та культурні зміни кінця XIX – початку XX століття зумовили появу реформаторської педагогіки?
2. У чому полягає внесок Йоганна Генріха Песталоцці та Адольфа Дістервега у розвиток теорії розвивального навчання та гуманістичної освіти?
3. Які педагогічні ідеї Жан-Жака Руссо, Йоганна Гербарта, Йоганна Генріха Песталоцці та Адольфа Дістервега вплинули на формування сучасної освіти?
4. Порівняйте педагогічні концепції Ж.-Ж. Руссо та Й. Гербарта. У чому полягають їхні принципові відмінності щодо мети, змісту та методів виховання?
5. Схарактеризуйте основні ідеї філантропізму та неогуманізму. Який вплив вони справили на розвиток європейської освіти?
6. У чому полягала сутність експериментальної педагогіки та педології? Яке значення вони мали для становлення педагогічної психології та наукового вивчення дитини?

7. Розкрийте основні положення прагматичної педагогіки Джона Дьюї. Які її ідеї реалізуються в сучасній школі?

8. Схарактеризуйте теорію громадянського виховання і трудової школи Георга Кершенштейнера. Яке значення вона мала для розвитку трудового та професійного навчання?

9. Визначте спільні та відмінні риси вальдорфської педагогіки, руху нового виховання та прогресивної освіти. Які з їхніх ідей зберігають актуальність сьогодні?

10. Які ідеї реформаторської педагогіки кінця XIX – першої половини XX століття стали основою сучасних освітніх підходів: компетентнісного навчання, педагогіки партнерства, індивідуалізації освіти та навчання впродовж життя?

ТЕМА 5. СУЧАСНІ ОСВІТНІ СИСТЕМИ КРАЇН СВІТУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ

У межах теми здійснюється системний аналіз сучасних моделей освітніх систем провідних країн світу. Розкриваються структурно-функціональні особливості організації освіти у Великій Британії, США, Китаї, Німеччині, Франції та Японії. Окреслюються специфіка управління освітніми системами, механізми диференціації та індивідуалізації навчання, моделі оцінювання навчальних досягнень, а також особливості професійної підготовки здобувачів освіти. Обґрунтовуються провідні світові освітні тенденції, зокрема компетентнісна орієнтація освіти, цифровізація освітнього процесу, інтернаціоналізація вищої освіти та посилення взаємозв'язку освіти з потребами ринку праці.

Мета теми – здійснити системний аналіз сучасних освітніх моделей провідних країн світу з метою виявлення їхньої структурної організації, функціональних особливостей та закономірностей розвитку в умовах глобальних освітніх трансформацій.

Ключові слова і терміни: *освітня модель, система освіти, рівні освіти, освітня політика, компетентнісний підхід, диференціація навчання, оцінювання навчальних досягнень, глобалізація освіти, інтернаціоналізація освіти, професійна підготовка.*

Змістові питання для вивчення

1. Структура та ключові особливості системи освіти Великої Британії.
2. Сучасні тенденції розвитку та особливості організації освітнього процесу в системі освіти США.
3. Структура та сучасні тенденції розвитку системи освіти Китайської Народної Республіки.
4. Характерні риси та особливості функціонування системи освіти Німеччини та сучасні тенденції розвитку системи освіти Франції.
5. Структурно-функціональні особливості та сучасні тенденції розвитку системи освіти Японії.

1. Структура та ключові особливості системи освіти Великої Британії.

Дошкільна освіта

Система дошкільної освіти Великої Британії ґрунтується на принципах дитиноцентризму, гуманізації освітнього процесу та індивідуалізації розвитку кожної дитини. Провідною **метою дошкільного виховання** є забезпечення гармонійного фізичного, інтелектуального, емоційного та соціального розвитку особистості, формування готовності до подальшого навчання й успішної інтеграції в суспільство. Концептуальні засади британської дошкільної освіти формувалися під впливом ідей Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, М. Монтесорі та інших представників гуманістичної педагогіки, які обстоювали необхідність розвитку природних здібностей дитини, підтримки її самостійності, творчої активності та індивідуальності. Тому освітній процес орієнтується насамперед на потреби та інтереси дитини, а не на засвоєння визначеного обсягу навчального матеріалу. Особливості дошкільної освіти Великої Британії:

- гуманістична спрямованість виховання;
- визнання гри провідним видом діяльності дошкільника;
- створення розвивального освітнього середовища;
- поєднання виховання, навчання і соціалізації;
- неформальний характер педагогічної взаємодії;
- підготовка дітей до шкільного навчання та життя в соціумі.

Вихователь виконує функції фасилітатора освітнього процесу, організатора предметно-просторового середовища та партнера дитини у пізнавальній діяльності. У роботі широко використовуються ігрові, словесні, наочні та практичні методи навчання, що враховують попередній досвід дітей та їхні індивідуальні особливості. Дошкільну освіту здобувають діти віком від кількох місяців до п'яти років. Більшість дітей починає відвідувати дошкільні заклади у віці двох-трьох років. У сучасній Великій Британії практично всі діти віком від трьох до п'яти років охоплені різними формами дошкільної освіти.

Мережа закладів дошкільної освіти представлена різними типами установ, які умовно можна об'єднати в три групи:

- денні ясла, що забезпечують догляд і виховання дітей раннього віку;
- ясельні школи та ясельні класи, орієнтовані на інтелектуальний розвиток і підготовку до школи;
- ігрові групи, клуби матері й дитини, центри раннього розвитку та інші форми громадської дошкільної освіти.

Муніципальні ясла створюються органами місцевого самоврядування для дітей віком від кількох місяців до чотирьох-п'яти років. Вони функціонують протягом усього року й забезпечують насамперед підтримку сімей із невисоким рівнем доходів.

Приватні дошкільні заклади засновуються приватними особами, благодійними фондами, релігійними організаціями, підприємствами та корпораціями. Значного поширення набули також послуги сертифікованих домашніх вихователів (childminders), які здійснюють догляд і виховання дітей у сімейному середовищі. Особливо популярними є **безоплатні муніципальні ясельні школи** та **ясельні класи** для дітей трьох-п'яти років. Окрему категорію становлять **ясельні центри**, які поєднують функції денних ясел і закладів дошкільної освіти.

Початкова освіта у Великій Британії є першим обов'язковим рівнем шкільного навчання. Більшість дітей розпочинає навчання у початковій школі (Primary School) у п'ятирічному віці. Навчання триває шість років і завершується у віці одинадцяти років, після чого учні переходять до закладів середньої освіти. Зміст початкової освіти визначається Національним курикулумом (National Curriculum), який забезпечує єдині освітні стандарти для всіх державних шкіл країни. На цьому етапі учні вивчають англійську мову, математику, природничі науки, історію, географію, мистецтво, музику, інформаційні технології, дизайн і технології, а також основи фізичної культури.

Система початкової освіти Великої Британії представлена державними та приватними закладами. Незважаючи на організаційні відмінності, усі заклади функціонують відповідно до загальнодержавних вимог щодо якості освіти. Для багатьох британських приватних шкіл характерною є практика роздільного навчання хлопців і дівчат. Прихильники такої моделі вважають, що вона сприяє

підвищенню академічних результатів і створює сприятливі умови для розвитку особистості. Водночас питання ефективності роздільного навчання залишається предметом наукових дискусій.

Система оцінювання в британських школах передбачає використання літерних позначень. Найвищим результатом є оцінка A (Excellent), а найнижчим – U (Unclassified). У деяких приватних школах поряд з академічними досягненнями оцінюється також рівень старанності та навчальної активності учнів. Навчальний рік зазвичай поділяється на три триместри. Значна увага приділяється не лише академічній підготовці, а й розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, лідерських якостей, громадянської відповідальності та культури міжособистісної взаємодії. Британська школа традиційно орієнтується на виховання самостійної особистості, здатної до критичного мислення, відповідального прийняття рішень і активної участі в суспільному житті.

Середня освіта у Великій Британії охоплює учнів віком від 11 до 16 років і є обов'язковою. На цьому етапі школярі продовжують вивчення базових дисциплін та поступово здійснюють вибір освітньої траєкторії відповідно до власних здібностей, інтересів і професійних намірів.

Історично у Великій Британії сформувалися різні типи середніх шкіл:

- граматичні школи (Grammar Schools);
- сучасні школи (Secondary Modern Schools);
- об'єднані школи (Comprehensive Schools);
- технологічні школи та коледжі.

Граматичні школи (Grammar Schools) традиційно орієнтувалися на академічну підготовку учнів та подальший вступ до університетів. Навчання в них передбачало поглиблене вивчення гуманітарних і природничо-математичних дисциплін.

Сучасні школи (Secondary Modern Schools) забезпечували переважно практичну та професійну підготовку учнів. Їх діяльність була спрямована на формування професійних компетентностей, необхідних для безпосереднього виходу на ринок праці.

Об'єднані школи (*Comprehensive Schools*) створювалися з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від соціального походження учнів. Саме цей тип шкіл нині є найбільш поширеним у Великій Британії.

Відповідно до освітніх реформ кінця XX століття значного розвитку набули технологічні коледжі, діяльність яких спрямована на підготовку учнів до роботи в умовах високотехнологічної економіки та інноваційного виробництва.

Окрему групу становлять престижні **приватні школи-інтернати (*Public Schools*)**, які традиційно посідають важливе місце в системі британської освіти. Саме вони здійснюють підготовку значної частини майбутньої політичної, економічної та інтелектуальної еліти країни.

У шістнадцятирічному віці учні складають іспити на здобуття Загального сертифіката про середню освіту (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*), що засвідчує завершення обов'язкового етапу шкільної освіти.

Старша школа (*Sixth Form*) охоплює останні два роки повної середньої освіти та відповідає 12-13 класам навчання. Цей етап не належить до обов'язкової освіти, однак більшість учнів продовжує навчання з метою підготовки до вступу до закладів вищої освіти. Характерною особливістю британської старшої школи є високий рівень профілізації навчання. На відміну від багатьох європейських освітніх систем, учні не вивчають широкий спектр дисциплін одночасно, а зосереджуються на обмеженій кількості предметів, які відповідають їхнім академічним інтересам і майбутній професійній спеціалізації.

Традиційною освітньою програмою старшої школи є ***Advanced Level (A-Level)***. Учні зазвичай обирають три-чотири профільні предмети, які вивчають поглиблено протягом двох років. Саме результати навчання за програмою A-Level є основним критерієм вступу до британських університетів.

Упродовж останніх десятиліть дедалі більшого поширення набуває програма ***International Baccalaureate (IB)***, яка має міжнародне визнання та забезпечує ширшу міждисциплінарну підготовку. На відміну від A-Level, програма IB передбачає вивчення шести предметних галузей, виконання дослідницького проекту, проходження курсу з теорії пізнання та участь у соціальних, творчих і

спортивних заходах. Міжнародний бакалаврат створює сприятливі умови для академічної мобільності випускників і визнається більшістю провідних університетів світу. Водночас програма A-Level залишається найпоширенішою формою завершення повної середньої освіти у Великій Британії. Старша школа спрямована не лише на академічну підготовку, а й на формування навичок самостійного навчання, критичного мислення, дослідницької діяльності та професійного самовизначення. Саме на цьому етапі відбувається остаточний вибір освітньої траєкторії майбутнього студента.

Професійна освіта Великої Британії є важливою складовою національної освітньої системи та забезпечує підготовку кваліфікованих фахівців для різних секторів економіки. Вона характеризується гнучкістю, багаторівневістю та тісним зв'язком із потребами ринку праці.

Після завершення обов'язкової середньої освіти учні можуть продовжити навчання в *закладах подальшої освіти (Further Education Colleges)*, *коледжах шостого класу (Sixth Form Colleges)* або *багатопрофільних коледжах (Tertiary Colleges)*.

Поняття *Further Education* охоплює освітні програми після завершення обов'язкової шкільної освіти, які не належать до сектору вищої освіти. Такі програми можуть мати академічне, професійне або змішане спрямування.

Основними напрямками **професійної підготовки** є:

Академічний напрям – передбачає вивчення дисциплін за програмами A-Level або AS-Level і орієнтований на підготовку до вступу до університету.

Професійний напрям – спрямований на здобуття конкретної професії та отримання Національної професійної кваліфікації (*National Vocational Qualification – NVQ*). Навчання поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю на виробництві.

Професійно-академічний напрям

Поєднує професійну підготовку з академічними компонентами та надає можливість як працевлаштування, так і продовження навчання у закладах вищої

освіти. Британська система професійної освіти базується на компетентнісному підході та передбачає декілька **рівнів професійної кваліфікації**:

- Рівень 1 – виконання простих виробничих операцій під контролем;
- Рівень 2 – самостійне виконання професійних завдань відповідно до встановлених стандартів;
- Рівень 3 – здійснення складної професійної діяльності із самостійним прийняттям рішень;
- Рівень 4 – управління професійними процесами, координація діяльності інших працівників;
- Рівень 5 – виконання управлінських функцій високого рівня та стратегічне керівництво професійною діяльністю.

Важливе місце у професійній освіті Великої Британії посідає **система учнівства (Apprenticeship)**, яка передбачає поєднання навчання з оплачуваною професійною діяльністю. Така модель забезпечує ефективну інтеграцію молоді в ринок праці та сприяє формуванню практичних компетентностей.

Система вищої освіти Великої Британії належить до найавторитетніших і найвпливовіших у світі. Її характерними ознаками є високий рівень академічної автономії закладів освіти, розвинена дослідницька інфраструктура, міжнародна орієнтація та тісний зв'язок із науковою діяльністю. До структури сектору вищої освіти входять університети, університетські коледжі, вищі школи мистецтв і музики, а також спеціалізовані заклади професійної підготовки. Особливе місце в історії світової освіти займають найстаріші університети країни – University of Oxford та University of Cambridge, які протягом століть формують інтелектуальну еліту Великої Британії та світу. Сучасна система вищої освіти функціонує відповідно до принципів Болонського процесу та передбачає три основні освітні цикли.

Перший цикл – бакалаврат, що є базовим рівнем вищої освіти. Тривалість навчання зазвичай становить три роки, хоча окремі програми можуть тривати чотири роки та включати виробничу практику або міжнародне стажування. Після успішного завершення навчання випускникам присуджується ступінь бакалавра:

- Bachelor of Arts (BA);

- Bachelor of Science (BSc);
- Bachelor of Engineering (BEng);
- Bachelor of Education (BEd) та інші.

Особливістю британського бакалаврату є рання професійна спеціалізація та значна частка самостійної роботи студентів.

Другий цикл – магістерська підготовка триває від одного до двох років і передбачає поглиблене вивчення спеціальності, проведення наукових досліджень та виконання магістерської роботи.

Поширеними є ступені:

- Master of Arts (MA);
- Master of Science (MSc);
- Master of Education (MEd);
- Master of Business Administration (MBA).

Магістратура може мати як дослідницький, так і професійно орієнтований характер.

Третій цикл – докторська підготовка – третій рівень вищої освіти, пов'язаний із проведенням самостійних наукових досліджень. Основним академічним ступенем є **доктор філософії (Doctor of Philosophy – PhD)**.

Підготовка доктора філософії передбачає:

- виконання оригінального наукового дослідження;
- підготовку дисертації;
- публікацію результатів дослідження;
- публічний захист наукової роботи.

Тривалість докторської підготовки зазвичай становить від трьох до чотирьох років.

Науково-дослідницька діяльність

Наукові дослідження є невід'ємною складовою діяльності британських університетів. Вони відіграють провідну роль у розвитку фундаментальної та прикладної науки, забезпечують трансфер інновацій у виробництво та формують конкурентоспроможність країни у глобальному освітньому просторі. Університети

Великої Британії активно залучають іноземних студентів і дослідників, що сприяє інтернаціоналізації освітнього процесу та розвитку академічної мобільності.

Отже, система освіти Великої Британії характеризується історичною спадкоємністю, високою якістю освітніх послуг, розвиненими механізмами академічної свободи та орієнтацією на особистісний розвиток здобувача освіти. Її ключовими особливостями є дитиноцентризм у дошкільній освіті, рання профілізація навчання, багаторівнева система професійної підготовки, інтеграція освіти й науки та високий рівень міжнародного визнання британських кваліфікацій.

2. Сучасні тенденції розвитку та особливості організації освітнього процесу в системі освіти США.

Сучасна система освіти Сполучених Штатів Америки характеризується децентралізованим управлінням, у межах якого кожен штат має власні освітні стандарти, навчальні програми та механізми оцінювання якості освіти. Відсутність єдиної загальнонаціональної освітньої програми зумовлює значну варіативність організації навчального процесу, зберігаючи при цьому загальну структурну модель освіти. *Типова схема шкільної освіти* включає: дошкільну освіту (4-6 років), початкову школу (6-11/12 років, 1-5(6) класи), середню школу першого ступеня (11/12-14/15 років, 6(7)-8(9) класи) та старшу середню школу (14/15-17/18 років, 9(10)-12 класи), хоча в різних штатах можливі варіанти організаційної структури за моделями «6+3+3», «6+6» або «8+4».

Дошкільна освіта (Preschool) є першою ланкою освітньої системи та реалізується через різноманітні державні, приватні та змішані програми, які не утворюють єдиної централізованої системи. Вона спрямована на розвиток дитини, її соціалізацію та підготовку до шкільного навчання, при цьому значна увага приділяється зниженню впливу стресогенних чинників, формуванню базових когнітивних і комунікативних навичок, розвитку творчості та індивідуальних здібностей. Дошкільні програми можуть бути повноденними, напівденними або гнучкими за графіком, а також спеціалізованими для дітей із особливими освітніми потребами; частина з них є платними, однак можливе їхнє державне або

благодійне фінансування. Важливою особливістю є можливість паралельного залучення дитини до різних освітніх програм протягом дня, що розглядається як чинник розширення соціального досвіду та міжособистісної взаємодії. Концептуально дошкільне виховання у США ґрунтується на ідеї розвитку особистості через набуття досвіду, активне залучення до різних видів діяльності, зокрема мистецьких практик, що сприяє розвитку комунікативних навичок і творчого потенціалу дитини; при цьому наголошується на забезпеченні рівності освітніх можливостей за умов збереження індивідуальних відмінностей, що передбачає баланс між свободою дитини та організованою структурою виховного процесу.

Шкільне навчання зазвичай розпочинається у 6–7 років, а батьки мають право обирати між безкоштовними державними та приватними закладами освіти. **Початкова школа** охоплює 1-5(6) класи, у межах яких переважна більшість навчальних дисциплін, за винятком музичного мистецтва, образотворчого мистецтва та фізичної культури, викладається одним учителем, що сприяє цілісності освітнього процесу. Зміст навчання включає читання, письмо, арифметику, природничі та соціальні науки. Характерною ознакою американської початкової школи є рання диференціація учнів за рівнем навчальних досягнень, яка часто базується на результатах діагностичного тестування; при цьому стандартизоване тестування є основним інструментом моніторингу навчальних результатів упродовж усього періоду шкільного навчання. Система оцінювання ґрунтується на літерній шкалі A, B, C, D, F із можливими модифікаціями «+» і «-», де A є найвищим, а F – найнижчим рівнем досягнень; на її основі формується середній показник успішності GPA (Grade Point Average), який використовується під час вступу до закладів вищої освіти. Наприкінці початкової школи учні вперше проходять стандартизовані тести, результати яких можуть впливати на подальшу освітню траєкторію та рейтинг навчального закладу.

Середня школа першого ступеня (middle school) охоплює 6-8(9) класи та передбачає предметне навчання, де кожен дисципліну викладає окремий учитель. Навчальний план включає обов'язкові предмети (англійська мова, математика, природничі науки, суспільствознавство, фізична культура) та широкий спектр

вибіркових дисциплін, які у провідних школах можуть мати рівень складності, наближений до університетського. До найпоширеніших іноземних мов належать іспанська, французька, німецька, латинь, італійська та китайська мови. Організаційною особливістю є щорічне формування нових класних колективів, що сприяє соціальній адаптації учнів і розвитку комунікативних компетентностей.

Старша середня школа (high school) охоплює 9(10)-12 класи та реалізує профільне навчання за академічним і професійним напрямками, де перший орієнтований на підготовку до вступу у заклади вищої освіти, а другий – на набуття прикладних професійних компетентностей. Зміст навчання передбачає обов'язкові дисципліни (англійська мова та література, математика, природничі науки, суспільствознавство, комп'ютерна грамотність) і значну частку вибіркових курсів, що забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії. Організаційними моделями навчання виступають «школа без стін», навчальні центри, контрактна система навчання та неградуйовані школи. Випускні іспити як єдина форма підсумкового контролю відсутні; натомість ключову роль відіграє стандартизоване тестування SAT (Scholastic Assessment Test), яке складається з вербальної та математичної частин і використовується під час вступу до коледжів та університетів.

Вища освіта у США представлена системою дворічних коледжів, технічних інститутів, чотирирічних коледжів та університетів, причому коледжі переважно реалізують програми бакалаврату, тоді як університети забезпечують багаторівневу підготовку на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури. Навчальний рік триває з серпня/вересня до травня/червня та поділяється на семестри, триместри або квартали, а контроль успішності здійснюється протягом семестру через проміжні та підсумкові оцінювання. Освітній процес у закладах вищої освіти включає лекційні заняття у великих академічних групах, семінари у форматі дискусійних класів, а також індивідуальну роботу під керівництвом академічного радника. Оцінювання студентів ґрунтується на комплексному врахуванні участі в аудиторній роботі, результатів тестів, письмових робіт, дослідницьких проєктів і лабораторних звітів. Магістерська підготовка у США передбачає підвищений рівень самостійної роботи та поділяється на професійні й

академічні програми, де перші зорієнтовані на практичну підготовку до професійної діяльності, а другі – на науково-дослідну роботу та подальше навчання в докторантурі.

Докторантура є завершальним рівнем вищої освіти, орієнтованим на підготовку наукових кадрів і здобуття ступеня Ph.D. або Sc.D., при цьому значна частина досліджень здійснюється на базі університетських лабораторій і наукових центрів. Серед провідних закладів вищої освіти США вирізняються American University Washington та University of Massachusetts Boston, які належать до дослідницьких університетів і демонструють високі позиції у національних і міжнародних рейтингах, поєднуючи академічні традиції з інноваційними підходами до навчання. Система освіти США характеризується високим рівнем інтернаціоналізації, значною кількістю іноземних студентів, тісною інтеграцією з ринком праці та активною взаємодією університетів із провідними компаніями, що створює широкі можливості для професійної реалізації випускників і формує високий міжнародний авторитет американської вищої освіти.

3. Структура та сучасні тенденції розвитку системи освіти Китайської Народної Республіки.

Сучасна система освіти *Китайської Народної Республіки* (далі *КНР*) є багаторівневою, централізовано керованою та зорієнтованою на поєднання загальноосвітньої, професійної й виховної (ідеологічної) складових, що відображає специфіку соціально-економічного та культурного розвитку країни. Її структура включає: дошкільну освіту (3-6 років), дев'ятирічну обов'язкову освіту, яка охоплює початкову школу (6-12 років) і базову середню школу (12-15 років), повну середню освіту (15-18 років), професійно-технічну освіту, вищу освіту та систему освіти дорослих. При цьому середня освіта диференціюється на загальноосвітню та професійно-технічну, де перша реалізується через неповну (молодшу) середню школу та повну (старшу) середню школу, а друга – через професійні освітні траєкторії відповідного вікового рівня. Обов'язковою для всіх дітей є дев'ятирічна освіта, яка реалізується на безоплатній основі, за винятком

незначних витрат на навчальні матеріали, що забезпечує майже повне охоплення дітей шкільного віку навчанням (понад 99%).

Дошкільна освіта охоплює дітей віком 3-6 років і реалізується через систему державних і приватних дитячих садків, які відрізняються рівнем фінансування, матеріальною базою та педагогічними підходами; при цьому державний сектор традиційно характеризується стабільністю та доступністю, тоді як приватний – більшою варіативністю програм і методик. Освітній процес у дошкільних закладах спрямований на соціалізацію дітей, формування базових когнітивних і комунікативних навичок, розвиток мовлення, музичних і художніх здібностей, а також на виховання дисципліни, колективізму та початкових морально-етичних уявлень, значна роль у яких відводиться патріотичному вихованню як складовій державної освітньої політики.

Початкова освіта в КНР триває шість років і є першою ланкою обов'язкової шкільної освіти; відповідно до законодавства, діти з шести років зобов'язані розпочинати навчання. Після завершення початкової школи учні переходять до середньої школи без вступних іспитів, однак подальший вступ до старшої середньої школи або професійних закладів може здійснюватися на конкурсній основі. Початкова освіта є масовою та охоплює сотні тисяч шкіл і десятки мільйонів учнів, що відображає масштабність освітньої системи країни. Зміст навчання на всіх рівнях базується на поєднанні академічної підготовки та морально-ідеологічного виховання, де ключовими навчальними дисциплінами виступають китайська мова, математика та англійська мова, значення якої зростає в умовах глобалізації та освітніх реформ. Організація освітнього процесу передбачає п'ятиденний навчальний тиждень і чітко структурований режим дня, що включає основні академічні заняття у першій половині дня та додаткові предмети (мистецтво, музика, фізична культура, трудове навчання) у другій половині дня, а також обов'язкову перерву на відпочинок. Важливою складовою шкільного життя є систематичне морально-ідеологічне виховання, що реалізується через регулярні церемонії підняття державного прапора та виконання національного гімну, особливо у дні державних свят, що сприяє формуванню громадянської ідентичності та колективної свідомості. Загальною особливістю

китайської шкільної освіти є високий рівень навчального навантаження, рання академічна інтенсифікація та значний обсяг домашніх завдань, що зумовлено високою соціальною конкуренцією та орієнтацією суспільства на успішність у майбутньому професійному житті; водночас у країні реалізуються державні ініціативи щодо зниження надмірного навчального навантаження, хоча їх ефективність залишається обмеженою.

Середня освіта в КНР структурно поділяється на два послідовні етапи – молодшу середню школу (три роки) та старшу середню школу (три роки), причому перша забезпечує базову загальноосвітню підготовку з широким спектром дисциплін, включаючи гуманітарні, природничі та соціальні науки, а також інформатику і морально-правове виховання, тоді як друга передбачає профільну диференціацію навчання з поділом на академічний і професійно-технічний напрями. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється переважно за 100-бальною шкалою із широким використанням стандартизованого тестування, що є ключовим інструментом освітнього моніторингу. Завершальним етапом шкільної освіти є національний вступний іспит Gaokao, результати якого визначають можливості вступу до закладів вищої освіти; цей іспит характеризується високою складністю, тривалістю та надзвичайно високим рівнем конкуренції, а його результати фактично визначають подальшу освітню та професійну траєкторію випускника.

Система вищої освіти КНР включає короткострокові професійні програми, бакалаврат, магістратуру та докторантуру, а вступ до закладів вищої освіти здійснюється на основі результатів національних іспитів, що зумовлює високий рівень конкуренції серед абітурієнтів. Водночас Китай активно розвиває інтернаціоналізацію вищої освіти, впроваджує англomовні освітні програми та розширює доступ іноземних студентів до університетів. Значну роль у розвитку освітньої системи відіграє також недержавний сектор, представлений численними приватними навчальними закладами, які сприяють розширенню освітніх можливостей, упровадженню інноваційних підходів і розвитку міжнародної співпраці, що загалом підсилює конкурентоспроможність китайської системи освіти у глобальному освітньому просторі.

4. Характерні риси та особливості функціонування системи освіти Німеччини та сучасні тенденції розвитку системи освіти Франції.

Освітня система Німеччини має багаторівневу структуру та охоплює початкову, диференційовану середню, професійну та вищу освіту. Обов'язковою є загальна шкільна освіта тривалістю близько 10 років, яка є безкоштовною та гарантується державою. Водночас система освіти характеризується високим рівнем децентралізації: ключові повноваження у сфері освітньої політики належать федеральним землям, що зумовлює суттєві відмінності в організації навчального процесу між 16 регіонами країни. Однією з особливостей німецької системи є специфічна шкала оцінювання, де використовується зворотна градація балів: оцінка «1» означає найвищий рівень досягнень, тоді як «6» – незадовільний результат; при цьому застосовуються проміжні значення (наприклад, 1,3; 2,7; 4,0), що забезпечує більш диференційовану оцінку навчальних досягнень.

Початкова школа (Grundschule) охоплює дітей, як правило, віком 6–10 років і триває переважно чотири роки, хоча в окремих федеральних землях (наприклад, у Берліні) цей етап може бути продовжений до шести років. У початковій школі переважає формувальне оцінювання без виставлення традиційних балів, натомість використовуються словесні характеристики та символічні засоби заохочення, що спрямовано на зниження психоемоційного навантаження на дітей. Водночас у педагогічній науці та освітній практиці така модель іноді зазнає критики через різкий перехід до більш жорсткої системи оцінювання на наступних етапах навчання.

Середня освіта у Німеччині є диференційованою та представлена трьома основними типами шкіл: Hauptschule, Realschule та Gymnasium. Така структура відображає традиційну модель ранньої академічної та професійної стратифікації.

Hauptschule історично орієнтована на практичну підготовку учнів до професійно-ремісничої діяльності та здобуття базової загальної освіти. Однак у сучасних умовах цей тип закладів часто розглядається як менш престижний освітній маршрут, що концентрує учнів із нижчими академічними результатами, зокрема з соціально вразливих або мігрантських сімей. Це зумовлює обмежені

можливості подальшої професійної мобільності випускників, а також сприяє відтворенню соціальної нерівності, у зв'язку з чим у низці земель відбувається поступове згортання або трансформація цього типу шкіл.

Realschule забезпечує розширену загальноосвітню підготовку та має вищий академічний статус. Її завершення передбачає отримання атестата середнього рівня (Mittlere Reife), що відкриває можливості для подальшого навчання або професійної підготовки. Випускники Realschule можуть продовжити навчання у старших класах гімназії з метою отримання атестата зрілості (Abitur), необхідного для вступу до закладів вищої освіти.

Gymnasium є найпрестижнішим типом середньої школи та забезпечує поглиблену академічну підготовку, орієнтовану на подальше навчання в університетах. Навчання в гімназії завершується складанням іспитів на отримання Abitur, що є ключовою умовою доступу до закладів вищої освіти. Структурно гімназія охоплює нижчий та старший рівні (Gymnasiale Oberstufe), які приблизно відповідають завершальним рокам середньої освіти.

У низці науково-педагогічних дискусій гімназійна система зазнає критики за її елітарний характер і ранню освітню селекцію. Альтернативою виступає **модель єдиної загальної школи (Gesamtschule)**, у межах якої учні навчаються спільно до отримання атестата, що розглядається як більш інклюзивний підхід. Водночас прихильники диференційованої системи підкреслюють її ефективність у забезпеченні індивідуалізації навчання відповідно до здібностей учнів. В окремих федеральних землях (зокрема, Баварії та Баден-Вюртемберзі) питання подальшої освітньої траєкторії учня після початкової школи значною мірою визначається педагогічною радою, що викликає дискусії щодо ранньої професійної та академічної стратифікації, оскільки на цьому етапі рівень розвитку дитини ще не завжди дозволяє здійснити об'єктивне прогнозування її освітнього потенціалу.

Система вищої освіти Німеччини зазнала суттєвих трансформацій у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, що передбачав уніфікацію європейського освітнього простору. Традиційні ступені Magister та Diplom поступово були замінені двоступеневою моделлю «бакалавр – магістр».

Бакалаврська підготовка зазвичай триває три роки, тоді як магістерська – один-два роки. У процесі реформ відбувається перехід до модульної системи навчання та запровадження кредитно-трансферної системи ECTS, що, однак, супроводжується науковими дискусіями щодо інтенсивності навчального навантаження, скорочення строків підготовки та підвищення рівня академічного стресу серед студентів. Навчання у державних університетах традиційно є безкоштовним, хоча в окремих федеральних землях запроваджено семестрові внески (Semestergebühren), що використовуються для часткового фінансування адміністративних та інфраструктурних витрат.

У Німеччині функціонує розвинена **система професійної підготовки**, яка включає *Fachhochschulen (вищі прикладні школи), Fachschulen та Berufsschulen*. Особливе місце займає **дуальна система освіти (Ausbildung im Betrieb)**, яка поєднує теоретичне навчання з практичною підготовкою безпосередньо на підприємствах. У межах цієї моделі учні (Auszubildende) протягом трьох років здобувають професійну кваліфікацію, що забезпечує їхню високу конкурентоспроможність на ринку праці.

Загалом освітня система Німеччини є складною, багаторівневою та соціально-диференційованою, що зумовлює постійні дискусії щодо її реформування, зокрема в контексті ранньої освітньої селекції, інтеграції дітей із мігрантських сімей та забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Попри це, Німеччина належить до провідних країн світу за рівнем підготовки висококваліфікованих фахівців, поєднуючи академічну традицію з розвиненою системою професійної освіти, що забезпечує стабільний розвиток людського капіталу.

Сучасна освітня система Франції сформувалася в основних рисах у XVIII-XIX ст. та на сьогодні належить до найбільш структурованих і централізованих у Європі. Її характерною особливістю є високий рівень державного регулювання та гарантування доступності освіти. Навчання у державних освітніх закладах є переважно безкоштовним, включно з вищою освітою, що також поширюється й на іноземних здобувачів, які сплачують лише адміністративні внески. Важливою рисою французької системи є відносна уніфікованість якості

освіти незалежно від регіону, що забезпечується єдиними державними стандартами. Освіта у Франції охоплює значну частину населення: чисельність учнів і здобувачів перевищує 15 млн осіб, що становить близько чверті населення країни. У системі функціонує розгалужена мережа освітніх закладів, зокрема тисячі коледжів і ліцеїв. Освітня сфера є одним із найбільших секторів зайнятості, в якому працює значна частка державних службовців. Держава спрямовує на потреби освіти суттєву частину бюджету, що підкреслює її пріоритетний статус у соціально-економічній політиці. Французька система освіти має виразну національну специфіку, яка проявляється у власній системі дипломів і ступенів, чіткій циклічній структурі навчання та високому статусі державних освітніх закладів. Дипломи державних університетів традиційно мають вищу суспільну та професійну цінність порівняно з дипломами приватних закладів.

Франція є однією з провідних країн світу за кількістю іноземних здобувачів. Вступ іноземців до державних закладів вищої освіти здійснюється на рівних умовах із громадянами країни, що сприяє інтернаціоналізації освітнього простору.

Дошкільна та шкільна освіта у Франції є обов'язковою та безкоштовною. Значна частина дітей відвідує так звані «*материнські школи*» (*écoles maternelles*), які забезпечують ранню соціалізацію та підготовку до шкільного навчання у віці від 2-3 до 6 років. Формально шкільне навчання розпочинається з 6 років.

Загальна структура шкільної освіти включає три основні етапи: *початкову школу* (*école primaire*, 5 років навчання), *коледж* (*collège*, 4 роки навчання) та *ліцей* (*lycée*, 2–3 роки навчання). Обов'язковими є перші два етапи, тоді як завершальний етап пов'язаний із підготовкою до отримання атестата зрілості (*baccalauréat*), що є необхідною умовою вступу до закладів вищої освіти.

Коледж у французькій освітній системі не є закладом професійної освіти у традиційному розумінні, а становить другий етап загальної середньої освіти. Після його завершення учні можуть обрати академічний або професійний освітній шлях. Професійна підготовка здійснюється у ліцеях професійної освіти (*lycée professionnel*) або у спеціалізованих навчальних центрах, де протягом 2-3-х років здобувається кваліфікація для подальшого працевлаштування. Водночас професійна освіта у

Франції не є остаточною альтернативою вищій освіті, оскільки передбачає можливість подальшого академічного розвитку.

Система вищої освіти Франції характеризується багатоступеневою структурою та поетапним присвоєнням кваліфікацій. Навчання організовано у три цикли. Перший цикл триває два роки та завершується отриманням дипломів загальної університетської освіти (DEUG) або науково-технічної освіти (DEUST). Другий цикл передбачає подальше навчання протягом двох-трьох років і завершується отриманням ступеня ліценціата (licence), а також магістерського ступеня (maîtrise або master). Третій цикл орієнтований на поглиблену спеціалізацію та науково-дослідну діяльність, результатом якого є здобуття дипломів вищої спеціалізації (DESS) або поглибленої дослідницької підготовки (DEA), що можуть слугувати основою для подальшої підготовки дисертаційного дослідження.

У Франції функціонує близько 80 університетів та значна кількість вищих шкіл (grandes écoles), які займають особливе місце в системі підготовки елітних фахівців. Університети відрізняються за масштабами та профілем підготовки: регіональні університети зазвичай забезпечують широку освітню пропозицію на першому циклі, тоді як великі університетські центри спеціалізуються на підготовці студентів магістерського та докторського рівнів. Паризький регіон є найбільшим освітнім осередком країни, де зосереджена значна частина студентства та представлений повний спектр спеціальностей.

Офіційна система рейтингування університетів у Франції відсутня, однак існує усталена система академічної репутації окремих закладів і факультетів, яка впливає на їхній престиж і привабливість для студентів. Система фінансової підтримки студентів включає державні стипендії та гранти, однак у зв'язку з відносно низькою вартістю навчання у державних університетах соціальна роль стипендіального забезпечення є менш критичною порівняно з іншими країнами. Водночас держава щорічно фінансує значну кількість освітніх програм підтримки студентів, зокрема іноземних.

Загалом освітня система Франції поєднує централізоване управління, високу доступність освіти, чітку циклічну структуру та потужну традицію академічної підготовки, що забезпечує її стабільне місце серед провідних освітніх систем світу.

6. Структурно-функціональні особливості та сучасні тенденції розвитку системи освіти Японії.

Система освіти Японії формувалася під значним впливом китайської та корейської культурно-освітніх традицій, особливо у ранні історичні періоди. Починаючи з VI-VII ст., разом із поширенням буддизму, до Японії проникали елементи континентальної системи знань, зокрема писемність, адміністративні практики та освітні моделі. У період реформ Тайка (VII ст.) відбувалася інституціоналізація державної освіти за китайським зразком, включно зі створенням перших урядових навчальних закладів та провінційних шкіл. У подальші століття, особливо в епоху Хейан (IX-XII ст.), відбувався процес адаптації й трансформації запозичених культурних елементів, що сприяв розвитку національної системи письма (хірагана та катакана) та формуванню власної освітньої традиції. Освіта в цей період була диференційованою: елітна підготовка здійснювалася у придворних школах і буддійських монастирях, тоді як елементарна освіта для населення забезпечувалася релігійними та приватними навчальними осередками. У подальшому, в період Камакура, централізована система освіти занепала, а провідну роль почали відігравати монастирські та приватні форми навчання, що забезпечували як загальну, так і спеціалізовану підготовку.

Сучасна система освіти Японії є багаторівневою, структурованою та обов'язковою на основних етапах. Вона охоплює дошкільну, початкову, середню та вищу освіту, а також систему спеціальної освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Дошкільна освіта представлена яслами (hoikuen) та дитячими садками (yōchien), а також спеціальними закладами для дітей з інвалідністю. Ясла забезпечують догляд за дітьми раннього віку, проте не належать до системи

формальної освіти та підпорядковуються соціальному відомству. Дитячі садки здійснюють підготовку дітей віком від 3 до 6 років до навчання у початковій школі та функціонують переважно у режимі часткового або повного дня. Частина дошкільних закладів інтегрована з початковими школами або університетами, що сприяє наступності освітнього процесу.

Початкова освіта є обов'язковою та охоплює дітей віком від 6 років. Навчання триває шість років і реалізується в початкових школах, а також у спеціальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами. Зміст освіти включає базові навчальні дисципліни: японську мову (з елементами каліграфії), математику, природничі науки, суспільствознавство, музику, образотворче мистецтво, фізичну культуру, а також інтегрований курс «основи життєдіяльності» на початкових етапах навчання. У старших класах початкової школи вводяться елементи трудового навчання. Навчальні програми формуються на основі державних стандартів, однак підручники обираються на рівні муніципальних освітніх органів або шкільних адміністрацій, що забезпечує певну варіативність змісту освіти. Характерною рисою є обов'язковість шкільної форми, участі учнів у прибиранні навчальних приміщень та організації шкільного побуту, що розглядається як елемент виховання відповідальності та колективізму.

Середня освіта поділяється на молодшу та старшу середню школу.

Молодша середня школа (chūgakkō) охоплює учнів віком від 12 до 15 років і є обов'язковою. Тривалість навчання становить три роки. Зміст освіти включає японську мову, математику, природничі дисципліни (фізика, хімія, біологія, географія), суспільствознавство, англійську мову, мистецтво, музику, фізичну культуру та трудове навчання. Значна увага приділяється класній діяльності, яка включає виховні години, обговорення соціально значущих тем, а також формування громадянської свідомості. Як і на попередньому етапі, навчальні матеріали затверджуються на місцевому рівні, що забезпечує певну автономію освітніх закладів.

Старша середня школа (kōtōgakkō) охоплює учнів віком від 15 до 18 років і не є обов'язковою, однак фактично виступає ключовим етапом підготовки до

вступу до закладів вищої освіти. Тривалість навчання становить три роки. Навчальні програми передбачають поділ на академічні та професійні напрями. Академічний напрям орієнтований на вступ до університетів і включає поглиблене вивчення гуманітарних і природничих дисциплін, математики, іноземних мов та інформаційних технологій. Професійний напрям спрямований на здобуття прикладних компетентностей у сферах промисловості, сільського господарства, торгівлі та сфери послуг. Значне місце займає позакласна діяльність, зокрема спортивні секції та культурні гуртки, які розглядаються як важливий компонент виховання.

Особливістю японської шкільної освіти є високий рівень організованості освітнього процесу, значна роль дисципліни та колективної відповідальності, а також акцент на формуванні моральних якостей і соціальної поведінки учнів. Водночас освітня система Японії характеризується високою академічною конкуренцією, особливо на етапі переходу до старшої школи та вступу до університетів. Загалом освітня система Японії поєднує історично сформовані традиції колективістського виховання з сучасними підходами до стандартизації та диференціації навчання, забезпечуючи високий рівень підготовки учнів і конкурентоспроможність на міжнародному освітньому просторі.

Підсумки теми

Порівняльний аналіз освітніх систем Великої Британії, США, Китаю, Німеччини, Франції та Японії засвідчує різноманітність моделей організації освіти, зумовлених історичними традиціями, особливостями державної політики та соціально-економічного розвитку. Водночас усі вони орієнтовані на забезпечення якості освіти, розвиток ключових компетентностей здобувачів та підготовку до успішної професійної й громадянської діяльності.

Досвід провідних країн світу свідчить про зростання ролі компетентнісного підходу, освітніх інновацій, інституційної автономії, академічної мобільності та тісної взаємодії освіти з потребами суспільства й економіки. Важливими тенденціями розвитку сучасної освіти є цифрова трансформація, інтернаціо-

налізація освітнього простору, забезпечення рівного доступу до якісної освіти та реалізація концепції навчання впродовж життя.

Отже, вивчення зарубіжного освітнього досвіду дає змогу виявити закономірності розвитку сучасних освітніх систем і створює підґрунтя для обґрунтованого використання кращих світових практик у процесі модернізації національної освіти.

Питання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте основні особливості організації дошкільної освіти у Великій Британії.
2. Розкрийте сутність та структурні характеристики системи середньої освіти у Великій Британії.
3. Проаналізуйте особливості функціонування закладів вищої освіти у Великій Британії.
4. Визначте специфіку організації навчального процесу в початковій та середній школі США.
5. Розкрийте основні засади та структуру вищої освіти у США.
6. Охарактеризуйте ключові особливості освітньої системи Китайської Народної Республіки.
7. Проаналізуйте механізми та умови вступу до закладів вищої освіти в Китаї.
8. Визначте специфіку та структурні особливості системи освіти Німеччини.
9. Обґрунтуйте чинники, що зумовлюють високий рівень розвитку системи освіти Франції.
10. Охарактеризуйте основні риси та структурні особливості системи освіти Японії.

БЛОК САМОКОНТРОЛЮ ЗА РОЗДІЛОМ І.

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА

В ЦИВІЛІЗАЦІЙНІЙ ДИНАМІЦІ

Після опрацювання розділу ви повинні **знати**:

- предмет, об'єкт, завдання та методологічні засади історії педагогіки;
- основні теорії походження виховання та закономірності розвитку виховання в історії людства;
- особливості освіти й виховання в первісному суспільстві та ранніх цивілізаціях;
- характерні риси освітніх систем Стародавньої Греції та Стародавнього Риму;
- структуру середньовічної освіти та значення університетів для розвитку європейської культури;
- провідні ідеї гуманістичної педагогіки епохи Відродження;
- вплив Реформації та Контрреформації на розвиток європейської освіти;
- педагогічну систему Яна Амоса Коменського;
- педагогічні концепції Джона Локка та Жан-Жака Руссо;
- педагогічні погляди Й.-Г. Песталоцці, Ф.-А.-В. Дістервега, Й. Гербарта та Р. Оуена;
- передумови виникнення реформаторської педагогіки та основні напрями її розвитку;
- сутність прагматичної педагогіки Джона Дьюї;
- особливості педагогічних систем Марії Монтесорі, Селестена Френе, Рудольфа Штайнера та ін.;
- структуру та сучасні тенденції розвитку освітніх систем Великої Британії, США, Китаю, Німеччини, Франції та Японії.

Після опрацювання розділу ви повинні **вміти**:

- аналізувати історико-педагогічні явища в контексті суспільного розвитку;
- характеризувати особливості освітніх систем різних історичних епох;
- порівнювати педагогічні концепції провідних мислителів і педагогів;

- визначати вплив соціально-економічних та культурних чинників на розвиток освіти;
- встановлювати наступність педагогічних ідей у розвитку світової освіти;
- аналізувати зміст і значення реформаторських педагогічних рухів;
- оцінювати вплив класичних педагогічних концепцій на сучасну освіту;
- здійснювати порівняльний аналіз національних систем освіти;
- застосовувати історико-педагогічні знання для інтерпретації сучасних освітніх процесів;
- формулювати аргументовані висновки щодо тенденцій розвитку світової педагогічної думки.

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає предмет, об'єкт та значення історії педагогіки як науки?
2. Які основні теорії походження виховання сформувалися в історико-педагогічній науці?
3. Схарактеризуйте особливості виховання та освіти в первісному суспільстві й ранніх цивілізаціях.
4. Порівняйте афінську та спартанську системи виховання.
5. Який внесок у розвиток педагогічної думки зробили Сократ, Платон, Арістотель і Квінтіліан?
6. У чому полягали особливості середньовічної освіти та яке значення мало виникнення університетів?
7. Схарактеризуйте основні ідеї гуманістичної педагогіки епохи Відродження.
8. Який вплив справили Реформація та Контрреформація на розвиток освіти в Європі?
9. Розкрийте сутність педагогічної системи Яна Амоса Коменського та її значення для розвитку світової педагогіки.
10. Порівняйте педагогічні концепції Джона Локка та Жан-Жака Руссо.
11. У чому полягає внесок Й.-Г. Песталоцці у розвиток теорії та практики освіти?

12. Схарактеризуйте педагогічні принципи Ф.-А.-В. Дістервега та їх актуальність для сучасної освіти.
13. Розкрийте зміст теорії виховуючого навчання Йоганна Гербарта.
14. У чому полягає сутність соціально-педагогічних поглядів Роберта Оуена?
15. Які чинники зумовили кризу традиційної школи наприкінці ХІХ століття?
16. Схарактеризуйте основні напрями реформаторської педагогіки.
17. Які особливості прагматичної педагогіки Джона Дьюї та її впливу на сучасну освіту?
18. Порівняйте педагогічні системи Марії Монтесорі, Селестена Френе та Рудольфа Штайнера.
19. Який внесок Януша Корчака у розвиток гуманістичної педагогіки та педагогіки прав дитини?
20. Здійсніть порівняльний аналіз сучасних освітніх систем Великої Британії, США, Китаю, Німеччини, Франції та Японії.

Творчі та аналітичні завдання

1. Проаналізуйте, як педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського, Джона Локка та Жан-Жака Руссо реалізуються в сучасній українській освіті. Обґрунтуйте власні висновки, використовуючи положення Концепції Нової української школи, чинних Державних стандартів освіти та приклади сучасної педагогічної практики.
2. Здійсніть професійну рефлексію щодо педагогічної спадщини Й.-Г. Песталоцці, Ф.-А.-В. Дістервега, Й. Гербарта, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, С. Френе та інших видатних педагогів. Визначте, які їхні ідеї є найбільш значущими для сучасного вчителя та можуть бути ефективно використані в освітньому процесі ХХІ століття.
3. Підготуйте порівняльну характеристику двох сучасних освітніх систем (на вибір) та визначте, які елементи їхнього досвіду можуть бути використані в процесі модернізації української освіти.

4. Проаналізуйте, як історичний розвиток педагогічної думки вплинув на становлення компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у сучасній освіті.

5. Поясніть, які педагогічні ідеї минулого знайшли відображення в концепції Нової української школи. Наведіть конкретні приклади реалізації цих ідей у сучасному освітньому процесі.

6. Проаналізуйте, як розвиток цифрових технологій трансформував класичні педагогічні принципи навчання. Які історико-педагогічні ідеї залишаються актуальними незалежно від цифровізації освіти?

7. Виконайте міні-дослідження «Історична спадщина моєї Alma mater»: визначте, які педагогічні традиції закладу вищої освіти, у якому ви навчаєтеся, збереглися до сьогодні та як вони впливають на сучасну професійну підготовку майбутніх педагогів.

8. Підготуйте презентацію або інфографіку на тему «Видатний педагог, чий ідеї випередили свій час», обґрунтувавши актуальність його педагогічної концепції для сучасної освіти.

9. Проаналізуйте один із сучасних нормативних документів у сфері освіти (Концепція Нової української школи, Закон України «Про освіту», Професійний стандарт учителя тощо) та визначте, які історико-педагогічні ідеї простежуються в його змісті.

10. Розробіть власну модель професійної діяльності сучасного вчителя, визначивши педагогічні ідеї видатних мислителів, які, на вашу думку, мають бути її основою. Аргументуйте свій вибір прикладами із сучасної освітньої практики України.

Тестові завдання для самоконтролю до розділу I

1. Історія педагогіки вивчає:

- а) розвиток економічних систем;
- б) розвиток освіти, виховання та педагогічної думки;

- в) історію держав;
 - г) історію культури.
2. Яка теорія пояснює виникнення виховання необхідністю передачі трудового досвіду?
- а) біологічна;
 - б) релігійна;
 - в) трудова;
 - г) психологічна.
3. Основною метою спартанської системи виховання було:
- а) формування оратора;
 - б) розвиток мистецтв;
 - в) підготовка філософа;
 - г) виховання воїна.
4. Автором праці «Держава» є:
- а) Арістотель;
 - б) Сократ;
 - в) Платон;
 - г) Квінтіліан.
5. Найстарішим університетом Європи традиційно вважають:
- а) Паризький;
 - б) Оксфордський;
 - в) Болонський;
 - г) Кембриджський.
6. Провідною ідеєю гуманістичної педагогіки Відродження була:
- а) аскетизм;
 - б) гармонійний розвиток особистості;
 - в) військова підготовка;
 - г) релігійна ізоляція.
7. Реформація сприяла:
- а) обмеженню грамотності;

- б) ліквідації шкіл;
 - в) поширенню освіти рідною мовою;
 - г) забороні книгодрукування.
8. Автором «Великої дидактики» є:
- а) Джон Локк;
 - б) Ж.-Ж. Руссо;
 - в) Ян Амос Коменський;
 - г) Й.-Г. Песталоцці.
9. Джон Локк обґрунтував ідею:
- а) вроджених знань;
 - б) природного виховання;
 - в) трудової школи;
 - г) «чистої дошки» (tabula rasa).
10. Головною педагогічною працею Ж.-Ж. Руссо є:
- а) «Лінгарт і Гертруда»;
 - б) «Еміль, або Про виховання»;
 - в) «Велика дидактика»;
 - г) «Світ чуттєвих речей у малюнках».
11. Автором теорії елементарної освіти є:
- а) Й. Герbart;
 - б) Р. Оуен;
 - в) Й.-Г. Песталоцці;
 - г) Ф.-А.-В. Дістервег.
12. Який принцип був провідним у педагогії Дістервега?
- а) природовідповідність і культуровідповідність;
 - б) авторитаризм;
 - в) релігійність;
 - г) схоластика.
13. Засновником теорії виховуючого навчання був:
- а) Песталоцці;

- б) Гербарт;
 - в) Руссо;
 - г) Корчак.
14. Роберт Оуен відомий насамперед як:
- а) засновник прагматичної педагогіки;
 - б) автор експериментальної педагогіки;
 - в) представник соціально-педагогічного реформаторства;
 - г) творець вальдорфської школи.
15. Однією з причин виникнення реформаторської педагогіки стала:
- а) відмова від науки;
 - б) криза традиційної школи;
 - в) занепад промисловості;
 - г) ліквідація загальної освіти.
16. Засновником прагматичної педагогіки є:
- а) Марія Монтессорі;
 - б) Джон Дьюї;
 - в) Януш Корчак;
 - г) Рудольф Штайнер.
17. Авторкою педагогічної системи саморозвитку дитини є:
- а) Софія Русова;
 - б) Селестен Френе;
 - в) Марія Монтессорі;
 - г) Еллен Кей.
18. Засновником вальдорфської педагогіки був:
- а) Януш Корчак;
 - б) Рудольф Штайнер;
 - в) Джон Дьюї;
 - г) Адольф Дістервег.
19. Яка країна відома дуальною системою професійної освіти?
- а) Франція;

- б) Японія;
- в) Велика Британія;
- г) Німеччина.

20. Однією з характерних особливостей сучасної системи освіти США є:

- а) жорстка централізація управління;
- б) відсутність вибіркового дисципліну;
- в) децентралізований характер управління освітою;
- г) відмова від профільного навчання.

РОЗДІЛ II. ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Розділ присвячено історико-педагогічному аналізу становлення та розвитку української освіти й педагогічної думки від найдавніших часів до сучасності. Розкриваються ключові етапи еволюції шкільництва, зміст і організація навчання, а також внесок провідних українських педагогів, просвітителів і громадських діячів у формування національної освітньої традиції. Особлива увага приділяється трансформаційним процесам у системі освіти в умовах суспільно-історичних змін, модернізації та державотворення в Україні.

Мета розділу – сформувати цілісне уявлення про закономірності розвитку української педагогіки та шкільництва в історичній ретроспективі, розкрити еволюцію освітніх інституцій і педагогічних ідей у контексті соціокультурного розвитку українського суспільства.

Ключові слова і терміни: *українська педагогічна думка, історія освіти, шкільництво, виховання, освітні інституції, національна школа, педагогічні ідеї, освітні реформи, культурно-освітній рух.*

ТЕМА 6. ВИХОВАННЯ, ШКОЛА І ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН ТА КИЇВСЬКІЙ РУСІ

Тема розкриває витоки української педагогічної традиції в контексті становлення ранніх форм соціалізації, виховання та навчання у східних слов'ян і добу Київської Русі. Освіта розглядається як складова духовної культури, що формувалася в умовах переходу від усної до писемної традиції та поступового виникнення організованих форм навчання.

Особлива увага приділяється процесам формування писемності, впливу християнізації на розвиток освіти, становленню перших освітніх осередків і педагогічних практик. Освітня традиція Київської Русі аналізується як синтез візантійських культурних впливів і місцевих виховних практик, що заклали підґрунтя подальшого розвитку української педагогічної думки. Особливий

акцент робиться на ролі писемності, християнізації та культурних трансформацій у становленні освітнього простору ранньофеодального суспільства.

Метою теми є історико-педагогічний аналіз витоків виховання, навчання та становлення освітніх практик у східних слов'ян і Київській Русі, визначення закономірностей формування перших організованих освітніх інституцій та їхнього впливу на подальший розвиток української педагогічної традиції.

Ключові слова та терміни: *Українська народна педагогіка, «будинки молоді», період баяння, період пестування, період набуття трудових навичок та оволодіння нормами моральної поведінки, язичницькі та християнські школи, школи грамоти, школи книжного вчення, палацові та церковні школи, школи майстрів грамоти, ремісничі училища, монастирські школи, «сім вільних мистецтв», кормильство, жіночі школи.*

Змістові питання для вивчення

1. Особливості становлення виховання у східних слов'ян та його соціокультурні засади.
2. Витоки писемності та розвиток шкільної освіти в епоху Київської Русі.
3. Формування та основні напрями розвитку педагогічної думки в Київській Русі.
4. Літературно-педагогічна спадщина XI-XIII ст. як джерело освітніх і виховних ідей.
5. Розвиток шкільництва та освітніх традицій у XIV-XV ст. на українських землях.

Теоретичний контекст теми

1. Особливості становлення виховання у східних слов'ян та його соціокультурні засади

Формування системи виховання у східних слов'ян відбувалося впродовж V–IX століть у тісному зв'язку з розвитком родоплемінної організації суспільства, господарської діяльності, релігійних вірувань та культурних традицій. Відокремившись від загальнослов'янського масиву в процесі Великого переселення народів, східні слов'яни виробили власну систему соціалізації молодого

покоління, яка ґрунтувалася на колективному досвіді громади, трудовій діяльності та звичаєвому праві. Виховання в цей період ще не було виокремлене в самостійну суспільну інституцію, а здійснювалося переважно через залучення дітей до повсякденного життя сім'ї та громади.

Основною метою виховання у східних слов'ян було забезпечення безперервності передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших. Підростаюче покоління опановувало трудові навички, засвоювало моральні норми, традиції, звичаї, релігійні уявлення та правила співжиття в колективі. Водночас важливого значення набувала підготовка майбутніх захисників роду і племені, здатних брати участь у військових походах та обороні території. Таким чином, виховання мало комплексний характер і поєднувало **трудовий, моральний, фізичний, військовий та релігійний компоненти**.

На ранніх етапах суспільного розвитку значну роль у соціалізації молоді відігравали обряди **вікової ініціації** – своєрідні випробування, що символізували перехід дитини до нового соціального статусу – категорії дорослих. На відміну від багатьох інших давніх народів, у східних слов'ян такі обряди не набували надмірно жорстокого характеру та поступово втрачали своє значення в міру зміцнення сімейних форм виховання. Із розвитком соціальної диференціації окремі елементи ініціаційних практик зберігалися переважно серед військової та родової верхівки.

Особливості виховання значною мірою визначалися характером сімейних відносин. У період матріархату діти раннього віку перебували під безпосередньою опікою матері та її родичів. Подальша еволюція суспільних відносин, пов'язана з утвердженням патріархальних засад, сприяла формуванню великої патріархальної сім'ї, яка об'єднувала кілька поколінь кровних родичів. За таких умов виховання набувало колективного характеру і здійснювалося всією родовою спільнотою. Дорослі члени роду відповідали не лише за фізичне утримання дітей, а й за передачу їм знань, умінь і норм поведінки.

Важливим елементом соціалізації молоді були так звані **«будинки молоді»** – особливі форми громадського виховання, що виникли в умовах переходу від

родової до сімейної організації суспільства. Тут юнаки та дівчата під керівництвом старших членів громади опановували господарські навички, здобували військовий досвід, навчалися ремесла, засвоювали звичаєве право та морально-етичні норми. Через усну традицію молодому поколінню передавалися знання про історію роду, героїчні діяння предків, міфологічні уявлення та правила суспільного співжиття.

У VIII-IX століттях завершився процес становлення малої моногамної сім'ї, що складалася з батьків і дітей. Саме сім'я поступово перетворюється на головний осередок виховання та первинної соціалізації дитини. Водночас громада продовжувала здійснювати суттєвий вплив на виховний процес через систему звичаїв, традицій і колективних форм діяльності.

Передача суспільного досвіду здійснювалася за допомогою розвиненої *системи народної педагогіки*. Виховний потенціал мали колискові пісні, календарно-обрядова творчість, прислів'я, приказки, загадки, казки, легенди, ігри та хороводи. Через фольклорні форми діти засвоювали моральні цінності, трудову етику, моделі поведінки та світоглядні уявлення. Сучасні дослідження етнопедогогіки розглядають народну творчість як один із ключових механізмів передачі культурної спадщини між поколіннями та формування етнічної ідентичності.

Основу морального виховання складали принципи взаємодопомоги, колективної відповідальності, поваги до старших, шанобливого ставлення до сім'ї та громади. Важливе місце посідало фізичне виховання, що було зумовлене потребами господарської діяльності та необхідністю військової підготовки. Діти змалку залучалися до праці, навчалися володіти зброєю, набували навичок верхової їзди, полювання, рибальства та виживання в природному середовищі. Одночасно формувалися елементарні гігієнічні навички та культура побуту.

Світоглядною основою виховання залишалося *язичництво* – складна система вірувань, що відображала взаємозв'язок людини з природою та суспільством. Діти брали участь у календарних святах, обрядах і ритуалах, знайомилися з міфологічними уявленнями про світ, вивчали обрядові пісні та

танці. Через релігійні практики формувалися уявлення про моральний порядок, належну поведінку та відповідальність перед громадою.

Упродовж VIII-IX століть у східнослов'янському суспільстві відбуваються суттєві соціально-економічні зміни, пов'язані з розвитком землеробства, ремесла, торгівлі та поступовим становленням феодальних відносин. Зростання майнової нерівності, поява приватної власності та формування нових соціальних груп спричинили диференціацію виховання. Залежно від суспільного становища змінювалися його зміст, цілі та форми. Саме в цей період закладаються передумови для виникнення більш організованих форм навчання та формування освітніх традицій, які отримають подальший розвиток у добу Київської Русі.

Виникнення та розвиток писемності у східних слов'ян

Одним із найважливіших досягнень східних слов'ян напередодні утворення Київської Русі стало поширення писемності, що створило передумови для розвитку освіти, державного управління, права та культури. Сучасна історична наука розглядає становлення писемної традиції як тривалий процес, пов'язаний із розвитком економічних відносин, політичної організації суспільства та міжкультурних контактів.

У дохристиянський період переважала усна форма передачі знань. Історичні джерела містять відомості про використання слов'янами умовних знаків, відомих під назвою **«риски і різи»**. Такі позначення могли виконувати функції обліку, маркування майна або фіксації окремої інформації. Водночас вони не становили повноцінної системи письма і належали до найпростіших форм знакової комунікації.

Розвиток ремесла, торгівлі та державотворчих процесів зумовив потребу в більш досконалих засобах фіксації інформації. У IX столітті завдяки діяльності слов'янських просвітителів Кирила і Мефодія було створено **слов'янську абетку** для перекладу богослужбових книг старослов'янською мовою. Першою слов'янською графічною системою вважається **глаголиця**, а дещо пізніше поширилася **кирилиця**, створена на основі грецького унціального письма та пристосована до фонетичних особливостей слов'янських мов. Саме **кирилична система письма**

отримала найбільше поширення на території Київської Русі й стала фундаментом подальшого розвитку східнослов'янської книжної культури.

Поширенню писемності сприяли кілька **взаємопов'язаних чинників**: розвиток феодалних відносин, зростання міст як центрів економічного та політичного життя, розширення внутрішньої та зовнішньої торгівлі, ускладнення державного управління та активізація міжнародних контактів. Особливе значення мало формування ранньодержавних об'єднань східних слов'ян, кульмінацією якого стало утворення у 882 році Київської Русі – однієї з найбільших держав середньовічної Європи.

Таким чином, виховання у східних слов'ян формувалося як цілісна система передачі соціокультурного досвіду, що забезпечувала збереження традицій, відтворення суспільних відносин і підготовку молодого покоління до активної участі в житті громади. Виникнення писемності та розвиток державності стали важливими передумовами переходу від переважно усних форм соціалізації до організованих форм навчання, які згодом набули розвитку в освітній практиці Київської Русі.

2. Витоки писемності та розвиток шкільної освіти в епоху Київської Русі

Розвиток освіти і шкільництва в Київській Русі був складовою загального процесу державотворення, культурної консолідації східнослов'янських земель та формування нової духовної традиції. Сучасні історико-педагогічні дослідження засвідчують, що освітні практики на території Русі існували ще до офіційного запровадження християнства. Поряд із традиційними формами родинного та громадського виховання функціонували осередки навчання, пов'язані як із язичницькими культовими центрами, так і з ранніми християнськими громадами, які поширювалися на руських землях задовго до Хрещення Русі.

Вирішальним чинником розвитку освіти стало прийняття християнства наприкінці X століття. Запровадження нової релігії сприяло інтеграції Київської Русі до європейського християнського культурного простору, активізації міждержавних контактів, поширенню книжної культури, розвитку писемності та

формуванню перших інституціоналізованих закладів освіти. Освіта починає розглядатися не лише як засіб релігійного виховання, а й як важливий інструмент державного управління, підготовки службовців, дипломатів, перекладачів, книжників і духовенства.

Перша достовірна літописна згадка про організоване шкільне навчання в Київській Русі датується 988 роком і пов'язана з діяльністю князя Володимира Святославича. У «Повісті временних літ» зазначається, що після хрещення Русі князь наказав «брати дітей у кращих людей і віддавати їх на книжне навчання». При Десятинній церкві в Києві було створено школу, яка стала першим відомим державним освітнім осередком. Заснування цієї школи було частиною масштабної політики зміцнення держави та формування нової еліти, здатної забезпечувати функціонування адміністративного апарату, дипломатичної служби та церковних інституцій.

У розвитку освіти були зацікавлені як світська влада, так і християнська церква. Держава потребувала освічених управлінців і писарів, а церква – підготовленого духовенства, здатного поширювати християнське віровчення та здійснювати богослужбову діяльність. Крім того, економічний розвиток Київської Русі, розширення ремісничого виробництва й міжнародної торгівлі зумовлювали потребу в грамотних людях, які могли вести облік, складати документи та підтримувати ділові контакти з іншими державами.

Упродовж XI-XII століть у Київській Русі сформувалася багаторівнева система освіти, що включала школи «книжного вчення», монастирські школи, школи грамоти, форми домашнього виховання представників князівської еліти та жіночі освітні осередки.

Провідне місце в освітній системі Київської Русі посідали *школи «книжного вчення»*, які вважаються закладами підвищеного рівня освіти. Їхньою головною особливістю було використання книги як основного засобу навчання та організації освітнього процесу. Навчання ґрунтувалося на читанні, переписуванні, коментуванні й осмисленні текстів, що суттєво розширювало інтелектуальні можливості учнів порівняно з традиційними усними способами передачі знань. У

таких школах вивчали граматику, риторику, основи богослов'я, лічбу, церковний спів, елементи філософських знань, а також окремі компоненти освітнього циклу, який у середньовічній європейській традиції був відомий як «сім вільних мистецтв». Водночас сучасні дослідники застерігають від прямого ототожнення шкіл «книжного вчення» із західноєвропейськими освітніми моделями, оскільки їхній зміст і методи навчання формувалися переважно під впливом візантійської освітньої та богословської традиції.

Першою відомою *школою «книжного вчення»* вважається школа, заснована князем Володимиром Святославичем після запровадження християнства у 988 році. За свідченням «Повісті минулих літ», князь наказав відбирати дітей представників знаті та «віддавати їх на книжне навчання». Школа діяла при Десятинній церкві в Києві й стала першим державним освітнім осередком Київської Русі. Її створення було зумовлене потребами розбудови державного управління, поширення християнської віри та підготовки освічених кадрів для князівської адміністрації й церковної організації. У цій школі здійснювалася підготовка майбутніх книжників, писарів, перекладачів і священнослужителів, які забезпечували функціонування державних і церковних інституцій. Заснування школи Володимира започаткувало процес інституціоналізації освіти та стало важливим кроком у формуванні давньоруської книжної культури.

Подальшого розвитку школи «книжного вчення» набули за князювання Ярослава Мудрого. Найвідомішим освітнім осередком цього періоду стала школа, заснована близько 1037 року при Софійському соборі в Києві. Освітньо-культурний центр при Софії Київській перетворився на один із найважливіших центрів книгописання та інтелектуального життя не лише Київської Русі, а й усієї Східної Європи. Тут здійснювалися переклад і переписування книг, підготовка писарів і перекладачів, розвивалася літописна справа. Саме при Софійському соборі було створено одну з перших відомих бібліотек Київської Русі, яка стала важливим осередком накопичення, збереження та поширення знань. Діяльність цього освітнього центру сприяла піднесенню рівня грамотності, розвитку книжної культури та формуванню інтелектуальної еліти держави.

Значний внесок у розвиток освіти Київської Русі зробили *монастирські школи*. Їхнє становлення пов'язане із запровадженням візантійських чернечих традицій та Студійського статуту. Спочатку такі школи мали переважно внутрішній характер і призначалися для підготовки майбутніх ченців. Навчання здійснювалося індивідуально або в невеликих групах і передбачало оволодіння грамотою, богословськими знаннями та церковним співом.

Особливе місце серед *монастирських освітніх осередків* посідав Києво-Печерський монастир, який у другій половині XI століття перетворився на провідний центр духовної освіти та літописання. Його діяльність сприяла формуванню інтелектуальної еліти Київської Русі. Вихованцями монастиря ставали церковні ієрархи, літописці, письменники, проповідники та діячі культури. Саме тут були створені видатні пам'ятки давньоруської літератури та історіографії, що визначили подальший розвиток української духовної традиції.

Основною метою монастирської освіти було формування особистості відповідно до християнських моральних ідеалів. Значна увага приділялася вихованню смирення, відповідальності, духовної дисципліни, працьовитості та самовдосконалення. Водночас сучасні дослідники наголошують, що монастирські школи виконували не лише релігійну, а й важливу культурно-просвітницьку функцію.

У XII столітті освітня мережа поступово розширювалася за межі Києва. Важливими центрами освіти стають Галич, Володимир-Волинський, Чернігів, Переяслав та інші міста. У Галицько-Волинській державі продовжуються традиції розвитку книжності, літописання та шкільництва, започатковані в добу Київської Русі.

Поширеним типом освітніх закладів були *школи грамоти*, які функціонували переважно в містах. У них навчалися діти бояр, купців, ремісників та інших заможних верств населення. Основу навчання становили читання, письмо, лічба та церковний спів. Освітній процес мав індивідуалізований характер: учитель працював окремо з кожним учнем або невеликою групою дітей. Саме ці школи забезпечували поширення елементарної освіти серед міського населення.

Особливе місце в системі виховання займало *домашнє навчання дітей* князівської та боярської знаті. У ранній період значного поширення набула практика *кормильства* – своєрідної форми наставництва, за якої малолітніх княжичів передавали під опіку досвідчених воєвод або бояр. Вони забезпечували не лише військову підготовку вихованців, а й формували навички державного управління, дипломатичної діяльності та суспільної поведінки. Згодом ця система поступово трансформувалася у більш персоналізовану форму домашньої освіти, коли вихованням займалися спеціально підготовлені наставники та вчителі. Такі практики можна розглядати як *ранні форми гувернерської освіти*.

Важливою особливістю розвитку освіти Київської Русі було залучення жінок до навчання. Яскравим прикладом стала *жіноча школа*, заснована 1086 року князівною Ганною Всеволодівною при Андріївському монастирі в Києві. У ній дівчата навчалися грамоті, письму, церковному співу, рукоділлю та основам християнської моралі. Подібні освітні осередки виникали і в інших містах Київської Русі. Високий рівень освіченості представниць князівських родів засвідчують численні історичні джерела, міжнародні династичні зв'язки та їхня активна участь у культурному житті держави.

Попри розвиток шкільництва, переважна більшість дітей продовжувала здобувати *виховання в сім'ї*. Саме родина залишалася основним інститутом первинної соціалізації. Дітей залучали до сільськогосподарської праці, ремісничої діяльності та ведення домашнього господарства. Поширеною була практика учнівства, коли підлітків віддавали майстрам для опанування певного ремесла. Такі форми професійної підготовки забезпечували передачу трудового досвіду та формування практичних навичок.

У XI-XII століттях Київська Русь досягла значних успіхів у розвитку освіти, книгописання та культури. За рівнем розвитку освіти серед привілейованих і міських верств населення вона не поступалася багатьом державам середньовічної Європи. Археологічні знахідки берестяних грамот, написів на побутових предметах, графіті на стінах храмів та інших пам'яток свідчать про досить широке використання писемності в різних сферах суспільного життя. Поширенню освіти

та шкільництва сприяли кілька взаємопов'язаних чинників: підтримка освітніх ініціатив з боку князівської влади; використання слов'янської книжної мови як мови навчання і богослужіння; поширення кирило-мефодіївської писемної традиції; розвиток книжкового виробництва та бібліотек; активна перекладацька діяльність; наявність можливостей для самоосвіти; відносна відкритість навчання для різних соціальних груп населення, включаючи жінок; а також гуманніші форми організації освітнього процесу порівняно з багатьма середньовічними західноєвропейськими школами.

Отже, система освіти Київської Русі стала важливою складовою розвитку української педагогічної традиції. Вона забезпечила поширення писемності, формування книжної культури, підготовку освічених державних і церковних діячів та створила підґрунтя для подальшого розвитку національної освітньої думки в наступні історичні епохи.

3. Літературно-педагогічна спадщина XI-XIII ст. як джерело освітніх і виховних ідей

Педагогічна думка Київської Русі є важливою складовою історії української освіти й педагогіки та становить вагомий етап формування національної виховної традиції. Її розвиток відбувався в умовах становлення державності, поширення християнства, розвитку писемності, книжної культури та освітніх інституцій. На відміну від попередньої доби, коли виховний досвід передавався переважно через усну народну творчість і традиційну практику сімейного та громадського виховання, в епоху Київської Русі педагогічні ідеї вперше отримують писемне оформлення та стають предметом свідомого осмислення.

Сучасні історико-педагогічні дослідження розглядають педагогічну думку Київської Русі як складне поєднання двох взаємопов'язаних компонентів: *офіційної християнської педагогіки* та *народної педагогічної традиції*. Перша формувалася під впливом візантійської освітньої культури, церковної літератури та державної ідеології, друга ґрунтувалася на багатовіковому досвіді народного виховання, відображеному в усній народній творчості, звичаях, обрядах,

традиціях сімейного життя та трудовій практиці. Взаємодія цих двох джерел сприяла формуванню оригінальної педагогічної культури, яка поєднувала християнські моральні цінності з традиційними народними уявленнями про виховання людини.

Джерельну основу вивчення педагогічної думки Київської Русі становлять літописи, збірники повчального характеру, богословські та філософські трактати, житійна література, законодавчі пам'ятки, перекладні твори, а також пам'ятки матеріальної культури, іконопису та книжної справи. Значну інформацію про виховні ідеали того часу містять фольклорні джерела, які відображають народні уявлення про моральність, працю, сімейні відносини, громадянський обов'язок та міжособистісну взаємодію.

Перші писемні пам'ятки, у яких простежуються педагогічні ідеї та роздуми щодо виховання особистості, з'являються в XI столітті. Вони представлені як **перекладною літературою**, що надходила переважно з Візантії та Болгарії, так і **оригінальними творами**. Перекладна література виконувала не лише релігійно-просвітницьку, а й освітньо-виховну функцію, знайомлячи читачів із морально-етичними нормами християнства, античною філософською спадщиною та зразками духовного самовдосконалення.

Серед найбільш поширених перекладних збірників особливе місце посідала **«Бджола»** – своєрідна енциклопедія морально-етичних знань, укладена на основі висловлювань Святого Письма, праць Отців Церкви та творів античних мислителів. До збірника увійшли афоризми та повчання таких видатних представників античної культури, як Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Плутарх та інші. Тематична структура твору охоплювала питання мудрості, справедливості, працьовитості, чесності, освіти та морального самовдосконалення. Через ці тексти читачі долучалися до загальноєвропейської інтелектуальної традиції та засвоювали основні моральні орієнтири християнського суспільства.

Важливе значення мали також збірники **«Златоуст»** і **«Златоструй»**, до яких увійшли проповіді та повчання видатного візантійського богослова Іоанна Златоуста. У цих творах значна увага приділялася питанням морального

виховання, ролі сім'ї у формуванні особистості, відповідальності батьків за виховання дітей, необхідності освіти та духовного самовдосконалення.

Особливе місце серед пам'яток педагогічної культури Київської Русі належить **«Ізборникам»** Святослава 1073 та 1076 років. **«Ізборнік» 1073 року** являє собою фундаментальний енциклопедичний збірник, до якого увійшли тексти з філософії, богослов'я, логіки, риторики, природознавства та інших галузей знань. Для історії освіти ця пам'ятка має виняткову цінність, оскільки відображає зміст і характер інтелектуальної підготовки освічених верств населення Київської Русі та демонструє прагнення до систематизації знань.

«Ізборник» 1076 року має більш виразне виховне спрямування. До нього увійшли морально-повчальні тексти, притчі, настанови та оповідання, присвячені проблемам виховання дітей і молоді. Особливий інтерес становлять тексти, у яких розкриваються питання батьківської відповідальності, морального самовдосконалення, працьовитості та духовного розвитку особистості.

Важливою подією в історії української педагогічної думки стала поява передмови до **«Ізборника» 1076 року** під назвою **«Слово деякого калугера про читання книг»**, автором якої вважають книжника Іоанна. Цей твір часто розглядають як одну з перших оригінальних пам'яток педагогічної думки Київської Русі. У ньому обґрунтовується значення книги як джерела знань, духовного розвитку та морального вдосконалення людини. Автор підкреслює необхідність систематичного читання, наголошує на виховній силі книжного слова та фактично формулює засади культури самоосвіти, що є важливим досягненням педагогічної думки того часу.

Серед оригінальних творів особливе місце посідає **«Слово про Закон і Благодать»** митрополита Іларіона, написане між 1037 і 1050 роками. Це не лише визначна пам'ятка богословської та політичної думки, а й важливий педагогічний твір. У ньому утверджуються ідеї духовного вдосконалення людини, виховання моральних чеснот, патріотизму та відповідальності перед суспільством. Іларіон одним із перших у руській літературі підкреслює значення освіти для розвитку держави та формування культурної самобутності народу. Важливим педагогічним

аспектом твору є обґрунтування ідеалу освіченої, моральної та суспільно активної особистості.

Цінним джерелом для вивчення освітніх і виховних процесів є також *«Повість минулих літ»* – літописне зведення початку XII століття, традиційно пов'язане з ім'ям Нестора Літописця. У ньому містяться відомості про розвиток шкільництва, поширення грамотності, роль князівської влади у підтримці освіти, а також численні приклади виховних практик і моральних настанов, що характеризують суспільні ідеали тогочасної Русі.

Найвидатнішою пам'яткою педагогічної думки Київської Русі вважається *«Повчання дітям»* Володимира Мономаха, створене на початку XII століття. Цей твір посідає особливе місце не лише в українській, а й у європейській педагогічній спадщині. На відміну від більшості середньовічних повчань, авторами яких були представники духовенства, *«Повчання дітям»* Володимира Мономаха написано державним діячем і містить практичні рекомендації щодо виховання особистості в реальному суспільному житті. У центрі педагогічної концепції Володимира Мономаха перебуває ідеал діяльної, моральної, освіченої та відповідальної людини. Автор закликає до працьовитості, чесності, милосердя, справедливості, поваги до старших, захисту знедолених і служіння суспільному благу. Особливого значення він надає активній життєвій позиції, наголошуючи, що людина повинна досягати успіху власною працею, а не покладатися виключно на походження чи суспільний статус. На відміну від поширеного в середньовічній Європі аскетичного виховного ідеалу, Володимир Мономах підкреслює цінність активної участі людини в суспільному житті. У його педагогічних поглядах простежується прагнення поєднати духовне вдосконалення з практичною діяльністю, що дозволяє розглядати цей твір як один із перших зразків гуманістично орієнтованої педагогічної думки в українській традиції.

Важливе місце у творі посідає проблема освіти. Володимир Мономах наголошує на необхідності постійного навчання і самовдосконалення, високо оцінює знання іноземних мов, наводячи приклад свого батька Всеволода Ярославича, який володів кількома мовами та користувався авторитетом серед

правителів інших держав. Такий підхід свідчить про усвідомлення освітньої цінності міжкультурної комунікації та міжнародних контактів.

Особливу увагу автор приділяє виховній силі особистого прикладу. Він переконаний, що найефективнішим засобом виховання є не повчання словами, а демонстрація моральної поведінки у власному житті. Саме тому значна частина твору містить автобіографічні приклади, які покликані переконати читача в необхідності дотримання проголошених моральних принципів. Така ідея випереджає багато положень пізнішої європейської педагогіки та залишається актуальною для сучасної освітньої практики.

Загалом педагогічна думка Київської Русі відображала прагнення суспільства до формування високоморальної, освіченої, працьовитої та відповідальної особистості. Її характерними рисами були поєднання християнських і народних виховних традицій, визнання цінності освіти та книжної культури, орієнтація на моральне самовдосконалення, суспільне служіння і патріотизм. Закладені в цей період ідеї стали важливим підґрунтям подальшого розвитку української педагогічної думки та національної освітньої традиції в наступні історичні епохи.

5. Розвиток шкільництва та освітніх традицій на українських землях у XIV-XV століттях

Розвиток освіти та шкільництва на українських землях у XIV-XV століттях відбувався в складних суспільно-політичних умовах, пов'язаних із занепадом Київської Русі, монгольською навалою, входженням українських земель до складу Великого князівства Литовського, Королівства Польського та інших державних утворень. Незважаючи на втрату політичної єдності, освітні й культурні традиції Київської Русі не були перервані. Вони продовжували розвиватися в нових історичних умовах, забезпечуючи спадкоємність української педагогічної культури та формування національної освітньої традиції.

Починаючи з другої половини XII століття, після політичної децентралізації Київської Русі, важливими осередками культурного й освітнього життя стають Київське, Чернігово-Сіверське, Волинське, Галицьке та інші князівства. Між ними

зберігалися економічні, культурні та релігійні зв'язки, що сприяло поширенню грамоти та освітніх практик. У цей період спостерігається поступове розширення соціальної бази освіти. Якщо раніше навчання було переважно привілеєм князівської та боярської верхівки, то згодом грамотність поширюється серед міщанства, духовенства, ремісників, купецтва, а також окремих представниць жіноцтва. Археологічні та писемні джерела свідчать про існування освічених жінок не лише серед князівських родин, а й у середовищі заможного міського населення.

Важливою особливістю розвитку освіти цього часу стало розширення міжкультурних контактів. Представники української аристократії, духовенства та міського патриціату дедалі частіше здобували освіту за межами українських земель – в освітніх осередках Центральної та Західної Європи. Починаючи з XIV століття, українці навчалися в університетах Праги, Кракова, Болоньї, Падуї, Парижа та інших європейських освітніх центрах. Ці контакти сприяли проникненню на українські землі нових освітніх ідей, елементів гуманістичної культури та університетських традицій.

У великих містах і політичних центрах продовжували функціонувати **школи підвищеного типу**, які були спадкоємцями шкіл «книжного вчення». Їхня організація не була уніфікованою, проте вони забезпечували підготовку освічених осіб для адміністративної, дипломатичної, церковної та судової діяльності. Значна увага приділялася вивченню церковнослов'янської та староукраїнської мов (історично відома як «руська мова» – це офіційно-ділова та літературна мова XIV-XVIII століть, що функціонувала на українських землях у складі Великого князівства Литовського та Речі Посполитої; вона є прямим продовженням мови Київської Русі та безпосереднім предком сучасної української літературної мови), граматики, риторики, основ діловодства, церковного права та богослов'я. Учні вправлялися у складанні грамот, листів, офіційних документів і різноманітних текстів, що свідчить про розвиток писемної культури та практичної спрямованості освіти.

У низці освітніх осередків вивчалися також іноземні мови. Традиційно важливе місце посідала *грецька мова* як мова православної книжності та богословської спадщини. У Галичині, яка перебувала в активних контактах із країнами Центральної Європи, поширювалося вивчення латинської мови, що відкривало доступ до західноєвропейської освітньої та наукової традиції. Окремі джерела дають підстави припускати ознайомлення учнів із елементами циклу «семи вільних мистецтв», насамперед граматики, риторики, діалектики та арифметики. Важливим складником підготовки освіченої людини також було знання правових норм, необхідних для здійснення адміністративної та судової діяльності.

Подальший розвиток української освітньої системи був значною мірою ускладнений монгольською навалою середини XIII століття. Руйнування багатьох міст і культурних центрів призвело до занепаду частини освітніх осередків, особливо в Наддніпрянщині. Водночас культурно-освітня традиція не була втрачена. Центр політичного, релігійного та культурного життя поступово переміщується до Галицько-Волинської держави, яка стала безпосередньою спадкоємицею традицій державотворення Київської Русі, книжності та освіти. Важливим джерелом для вивчення освітнього життя цього періоду є *Галицько-Волинський літопис*, який відображає високий рівень книжної культури, літописання та державного діловодства. У князівстві продовжували діяти школи при церквах, монастирях і єпископських кафедрах, а також приватні освітні осередки світського та духовного характеру.

Найбільш поширеною формою елементарної освіти залишалися школи при церквах, відомі в історико-педагогічній літературі як *дяківські школи* (школи-дяківки). Як правило, вони функціонували при парафіях або в помешканні вчителя-дяка. Навчання розпочиналося приблизно із семирічного віку й не мало чітко регламентованих термінів. Тривалість здобуття освіти залежала від здібностей учня, матеріальних можливостей родини та професійної підготовки вчителя. Зміст освіти складали: читання церковних книг, письмо, елементарна лічба та церковний спів. Попри обмежений зміст навчання, саме ці школи

забезпечували поширення базової грамотності серед населення та відігравали важливу роль у збереженні культурної спадщини.

Більш високий рівень освіти забезпечували *школи при єпископських кафедрах і великих монастирях*. Завдяки наявності бібліотек, рукописних майстерень та освіченого духовенства вони ставали центрами інтелектуального життя. Тут здійснювалася підготовка майбутніх священнослужителів, книжників, переписувачів рукописів і вчителів. Навчання охоплювало богословські дисципліни, церковне право, риторику, граматику, елементи філософії та літератури. Такі освітні осередки були важливими центрами формування духовної та культурної еліти українських земель.

Суттєвий вплив на виховні практики справляли політичні та культурні контакти із Західною Європою. Серед представників князівської та боярської верств поширювалися елементи лицарської культури, що знаходило відображення у військовій підготовці, вихованні честі, вірності, мужності, відповідальності та служіння громаді. Ці виховні ідеали поступово інтегрувалися в традиційну руську систему виховання, створювали своєрідний синтез східнохристиянських і західноєвропейських педагогічних впливів.

Підготовка парафіяльного духовенства здійснювалася переважно через *родинно-шкільну традицію*. Майбутні священники навчалися у своїх батьків або в монастирських школах, де опановували грамоту, основи богослов'я, церковний спів та порядок здійснення богослужінь. Незважаючи на відсутність систематизованої духовної освіти в сучасному розумінні, грамотність була обов'язковою умовою для виконання священного служіння.

Важливою складовою освітньої культури XIV-XV століть залишалася *самоосвіта*. Книга поступово набуває статусу основного джерела знань і духовного розвитку. Переписування рукописів, самостійне читання релігійної та повчальної літератури, участь у диспутах і бесідах із духовними наставниками сприяли інтелектуальному розвитку особистості. Самоосвіта фактично виконувала функцію безперервного навчання та була важливим засобом формування освіченої людини в умовах обмеженої кількості закладів освіти.

Отже, розвиток шкільництва на українських землях у XIV-XV століттях характеризувався збереженням і трансформацією освітніх традицій Київської Русі, поступовим розширенням соціальної доступності освіти, активізацією міжкультурних зв'язків із країнами Європи та формуванням передумов для появи нових освітніх інституцій ранньомодерної доби. Саме в цей період було закладено підґрунтя для подальшого розвитку братських шкіл, гуманістичної освіти та становлення української національної педагогічної традиції XVI-XVII століть.

Підсумки теми

Становлення виховання, освіти та педагогічної думки у східних слов'ян і Київській Русі відображає процес формування перших освітніх практик на українських землях. Передача соціального досвіду, моральних норм, трудових навичок і культурних цінностей забезпечувала наступність поколінь та сприяла розвитку народної педагогіки.

Важливим чинником освітнього поступу стала християнізація Русі, яка сприяла поширенню писемності, книжної культури та виникненню перших організованих форм шкільного навчання. Освітні осередки при князівських дворах, церквах і монастирях забезпечили підготовку освічених людей та заклали підвалини розвитку вітчизняного шкільництва.

Літературно-педагогічна спадщина Київської Русі утверджувала цінності моральності, працьовитості, патріотизму, поваги до знань і відповідальності перед громадою. У XIV–XV ст. ці надбання були збережені й розвинуті, забезпечивши історичну тяглість освітнього процесу на українських землях.

Отже, освітній досвід східних слов'ян і Київської Русі став важливим підґрунтям формування української педагогічної культури, визначивши основні напрями розвитку національної освіти та виховання в наступні історичні епохи.

Питання для самоконтролю

1. Схарактеризуйте соціокультурні засади виховання у східних слов'ян та визначте основні чинники, що впливали на формування виховних традицій у дохристиянський період.

2. Проаналізуйте особливості родинного, громадського та трудового виховання у східнослов'янському суспільстві. Яку роль у соціалізації дітей відігравали звичаї, обряди та народна педагогіка?

3. Розкрийте вплив запровадження християнства на розвиток освіти, виховання, писемності та книжної культури Київської Русі.

4. Схарактеризуйте систему освіти Київської Русі та визначте особливості діяльності шкіл «книжного вчення», монастирських шкіл, шкіл грамоти, жіночих освітніх осередків і форм домашнього виховання.

5. Проаналізуйте роль князів Володимира Святославича та Ярослава Мудрого у становленні шкільництва, розвитку книжності та поширенні освіти на руських землях.

6. Оцініть значення писемності, перекладацької діяльності, бібліотек і літописання для формування освітнього простору та інтелектуальної культури Київської Русі.

7. Розкрийте основні джерела педагогічної думки Київської Русі та поясніть їхнє значення для розвитку української освітньої традиції.

8. Схарактеризуйте педагогічні ідеї, відображені у творах «Слово про Закон і Благодать», «Ізборники Святослава», «Повість временних літ» та інших пам'ятках давньоруської книжності.

9. Проаналізуйте зміст і виховний ідеал «Повчання дітям» Володимира Мономаха. Які принципи виховання, навчання та особистісного розвитку, сформульовані в цьому творі, зберігають актуальність у сучасній освіті?

10. Визначте історико-педагогічне значення освітніх і виховних традицій Київської Русі для подальшого розвитку української педагогічної думки, національної культури та сучасної системи освіти.

ТЕМА 7. РОЗВИТОК ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ДОБУ УКРАЇНСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ВІДРОДЖЕННЯ (XVI – ПЕРША ПОЛОВИНА XVIII СТОЛІТТЯ)

Тема присвячена дослідженню становлення та розвитку української освіти й педагогічної думки в період Українського культурно-освітнього відродження XVI – першої половини XVIII століття, суспільно-політичних, релігійних і культурних чинників, що зумовили формування національної освітньої традиції в умовах міжконфесійного та міжкультурного діалогу. Аналізуються педагогічні ідеї українських просвітителів, роль Острозької та Києво-Могилянської академій у формуванні інтелектуальної еліти, поширенні гуманістичних ідей і розвитку національної культури.

Особлива увага приділяється розвитку братських шкіл як провідних осередків українського культурно-освітнього відродження, становленню перших закладів вищої освіти та розвитку козацького шкільництва. Освітні процеси ранньомодерної доби інтерпретуються як синтез православної, гуманістичної та західноєвропейської освітніх традицій, що відображали специфіку соціокультурного розвитку українських земель. Педагогічна думка цього періоду постає як важливий чинник формування національної освітньої традиції та інтеграції української освіти до загальноєвропейського інтелектуального простору.

Мета теми: сформувати цілісне уявлення про закономірності розвитку освіти, шкільництва та педагогічної думки в Україні доби Українського культурно-освітнього відродження (XVI – першої половини XVIII століття), розкрити вплив суспільно-політичних, релігійних, культурних і гуманістичних чинників на становлення національної освітньої традиції; проаналізувати діяльність братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академій, особливості козацького шкільництва, педагогічні ідеї провідних українських просвітителів та їхній внесок у розвиток української й європейської педагогічної думки, а також сформувати здатність оцінювати історико-педагогічний досвід

ранньомодерної доби у контексті розвитку сучасної освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору.

Ключові слова та терміни: *Українське культурно-освітнє відродження, гуманізм, Реформація, Контрреформація, православна освіта, православні братства, братські школи, протестантське та уніатське шкільництво, єзуїтські колегіуми, Острозька академія, Києво-Могилянська академія, колегіум, шкільництво, козацька педагогіка, Запорозька Січ, січові школи, школи джур, школи мандрівних дяків, полкові школи, цифірні школи, національна освітня традиція.*

Змістові питання для вивчення

1. Передумови виникнення та розвиток братських шкіл як осередків національної освіти і культурного відродження в Україні.
2. Становлення вищої освіти в Україні: Острозька академія та Києво-Могилянська академія як провідні освітньо-наукові центри ранньомодерної доби.
3. Організація та зміст освіти на теренах Запорозької Січі: особливості козацького шкільництва й військово-патріотичного виховання.
4. Розвиток освіти на українських землях у другій половині XVII – першій половині XVIII століття: регіональні особливості Лівобережної та Правобережної України.
5. Педагогічна думка доби Українського культурно-освітнього відродження: провідні ідеї, представники та історичне значення.

1. Передумови виникнення та розвиток братських шкіл як осередків національної освіти і культурного відродження в Україні

Унаслідок монголо-татарської навали Київська Русь втратила політичну могутність, що зумовило тривалий період занепаду державності та культурно-освітніх інституцій. Водночас у Галичині та на Волині до XIV ст. зберігалися окремі елементи державної самостійності та традиції освітньо-виховної культури Київської Русі. Після входження українських земель до складу іноземних державних утворень посилювалися процеси політичного, релігійного та культурного

тиску, зокрема поширення католицизму, обмеження прав православного населення, витіснення представників некатолицьких конфесій з адміністративних посад, а також занепад православних церковних інституцій. У результаті значного удару зазнала й система освіти.

Найсприятливіші умови для здобуття освіти формувалися в польських навчальних закладах, що зумовило перехід частини української шляхти та заможного міщанства до їхнього освітнього простору. Випускники цих закладів нерідко дистанціювалися від рідної мови та культури, що посилювало процеси асиміляції. Натомість селянство та незаможні верстви міщанства зберігали традиційну релігійну й культурну ідентичність, забезпечуючи початкову освіту дітей у церковних школах або через мандрівних дяків. Водночас в Україні тривалий час фактично була відсутня розвинена система середньої та вищої освіти.

У цей період активну освітню діяльність розгорнув орден єзуїтів, який створював колегіуми як мережу католицьких навчальних закладів. Вони забезпечували ґрунтовну гуманітарну підготовку, однак водночас виконували функцію поширення католицького впливу та формування лояльної до Римської курії освіченої еліти.

Важливим чинником освітніх трансформацій стала Берестейська унія 1596 р., унаслідок якої було утворено греко-католицьку церкву. Уніатська церква, визнаючи верховенство Папи Римського та католицькі догмати, зберігала в богослужінні слов'янську мову й частину православної обрядовості. Це сприяло частковому збереженню культурної традиції та створенню умов для розвитку уніатських шкіл, які орієнтувалися на західноєвропейські освітні моделі. Водночас їхній вплив серед населення залишався обмеженим.

На формування освітнього простору в Україні значно вплинули ідеї європейського Відродження, гуманізму та Реформації. Реформаційні та протестантські течії проникали на українські землі через Чехію, Польщу та інші європейські регіони, що сприяло появі протестантських громад (кальвіністів, лютеран, соцініан). У межах цих громад функціонували навчальні заклади різного рівня, зокрема в Дубецьку, Хмільнику, Любарі, Кисилині, Гощі та Берестечку. Відомим

освітнім осередком стала школа в Кисилині на Волині (1614 р.), яка згодом досягла рівня, близького до академічного.

Із кінця XVI ст. в Україні активно розвиваються початкові та підвищені школи, організаторами яких виступали православні братства. Саме братські школи стали ключовим чинником формування національної освітньої системи та важливим інструментом культурного відродження.

Виникнення та розвиток братських шкіл в Україні

Братства як організації міського населення (передусім ремісників і купців) виникли у XV-XVI ст. з метою захисту православної віри, протидії полонізації та окатоличенню українського населення. До їхнього складу приймалися представники різних соціальних верств за умови сповідання православ'я. Одним із перших вважається Львівське братство при церкві Успіння (середина XV ст.). Згодом братський рух поширився на більшість українських земель. Братства здійснювали багатофункціональну діяльність: організовували школи, засновували друкарні, підтримували православні храми та лікарні, опікувалися соціальним захистом своїх членів. Провідним засобом їхньої культурно-освітньої діяльності стала школа як інституція національного спротиву асиміляційним процесам.

Перші братські школи були невеликими освітніми осередками з одним учителем, який одночасно виконував функції дяка та писаря. Навчання включало елементарні знання з читання, письма, лічби та основ християнського віровчення. У першій половині XVII ст. більшість ***братських шкіл*** трансформувалися у заклади підвищеного типу, що зумовлювалося потребою підготовки освічених діячів для захисту національно-релігійних інтересів.

Першу братську школу підвищеного рівня «***Львівська братська школа***», заснували у 1586 р. діячі Львівського братства Ю. Рогатинець, І. Рогатинець, І. Красовський та ін. Вона вирізнялася високим рівнем організації освітнього процесу та стала зразком для аналогічних закладів у Перемишлі, Рогатині, Замості, Києві, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Кременці, Луцьку та інших містах. Організаційні засади її діяльності регламентувалися статутом «***Порядок шкільний***» (1591 р.), який закріплював демократичні принципи функціонування

школи: навчання дітей незалежно від соціального походження, оцінювання учнів за навчальними досягненнями, виборність керівництва братства. Вчитель мав відповідати високим моральним і професійним вимогам.

У *братських школах підвищеного типу*, крім базових навичок читання, письма, рахунку та церковного співу, вивчалися «сім вільних мистецтв» (trivium і quadrivium), з особливим акцентом на граматиці, риториці, діалектиці та музиці. Мовна підготовка передбачала вивчення церковнослов'янської, грецької, латинської та польської мов, що забезпечувало доступ до європейської освітньої традиції. Українська мова поступово вводилася до змісту навчання з першої чверті XVII ст.

Навчання було платним, однак для дітей із малозабезпечених родин передбачалася матеріальна підтримка. Освітній процес мав чітку організацію: навчальний рік починався 1 вересня, передбачалися канікули, регламентований розклад занять, систематичне повторення матеріалу та активна участь учнів у взаємному навчанні. У структурі освітнього процесу застосовувалися *елементи класно-урочної системи*, що передбачало диференціацію учнів за рівнем підготовки. Цей досвід, за окремими дослідженнями, міг вплинути на формування дидактичних ідей Я. А. Коменського.

Отже, братські школи відіграли визначальну роль у формуванні української національної системи освіти, сприяли збереженню культурної ідентичності, розвитку педагогічної думки та утвердженню цінностей українського суспільства ранньомодерної доби. Попри те, що братські школи забезпечували підвищений рівень освіти, вони за своїм статусом належали до закладів середньої освіти.

2. Становлення вищої освіти в Україні: Острозька академія та Києво-Могилянська академія як провідні освітньо-наукові центри ранньомодерної доби

Об'єктивні історичні умови XVI-XVII ст. зумовили потребу у створенні в Україні *закладів вищої освіти*. Їх поява була пов'язана з необхідністю підготовки освічених фахівців, здатних захищати інтереси українського населення в умовах

політичного, правового та релігійного тиску, брати участь у судочинстві та сеймовій діяльності, володіти правовою культурою, а також ефективно полемізувати з випускниками єзуїтських колегіумів. До ключових характеристик закладів вищого типу цього періоду належали:

- високий рівень і складність освітнього змісту;
- поєднання класичного циклу «семи вільних мистецтв» із вивченням філософії та богослов'я як вищих студій.

У числі перших українських закладів вищої освіти постають Острозька школа-академія та Києво-Могилянська академія.

Острозька школа-академія є одним із перших закладів вищого типу в Україні та найвизначнішим православним освітнім осередком XVI–XVII ст., заснованим представниками української магнатської еліти.

Заклад був заснований у 1576 р. князем Костянтином-Василем Острозьким на власні кошти. Від моменту створення він виконував важливу суспільно-політичну та культурно-освітню функцію – протидію процесам полонізації і впливу католицько-єзуїтської освітньої системи на українську молодь. Виховний компонент навчання передбачав формування національної свідомості, патріотизму та поваги до рідної мови, культури й історичних традицій.

Вибір Острога як освітнього центру був зумовлений його статусом родового осередку князів Острозьких, розвиненою матеріальною базою та традиціями культурного життя. У середині XVI ст. місто стало важливим інтелектуальним центром, де діяли наукові гуртки, полемічні осередки та розвивалася видавнича діяльність.

Важливу роль у розвитку школи відіграв друкар Іван Федоров, який у 1577-1581 рр. видав в Острозі низку книгодруків, зокрема Острозьку Біблію (1581), що стала визначною пам'яткою слов'янського книгодрукування. До інтелектуального середовища закладу належав Герасим Смотрицький – перший ректор школи та редактор Острозької Біблії.

Острозьку школу часто визначали як «тримовний ліцей» або «слов'яно-греко-латинську академію», що відображало її мовну та змістову модель. Освітня

програма включала вивчення слов'янської, грецької, латинської та польської мов, граматики, риторики, діалектики, астрономії, а також елементів філософії й богослов'я. Хоча формального поділу на факультети не існувало, структура навчання наближалася до університетського типу.

Викладацький склад був міжнародним і міжконфесійним: до роботи залучалися православні вчені, грецькі та західноєвропейські інтелектуали. Серед них – Іван Федоров, Герасим Смотрицький, Ян Лятос, Кирило і Никифор Лукаріс, Данило Наливайко та інші.

Цей заклад вищої освіти був відкритий для представників різних соціальних станів – від шляхти до міщан. За час функціонування (1576–1636 рр.) його закінчили близько 500 осіб, які надалі працювали в освіті, церковній сфері, книговидаванні та державному управлінні.

Існує наукова гіпотеза, що організаційні засади окремих братських шкіл могли формуватися під впливом досвіду Острозької академії. Після смерті князя К.-В. Острозького (1608) заклад поступово занепадає, що пов'язують із зміною політичних і конфесійних орієнтацій його спадкоємців та посиленням позицій католицьких освітніх інституцій.

Особливості організації освітнього процесу

Організація навчання в Острозькій школі-академії мала інноваційний для свого часу характер і поєднувала елементи середньовічної схоластичної традиції з ранньогуманістичними підходами. Освітній процес був структурований за класно-предметним принципом, що передбачав послідовне опанування мовно-граматичної підготовки та поступовий перехід до риторико-філософського рівня навчання.

Навчання здійснювалося у кількох послідовних рівнях (класах), кожен із яких мав власний зміст і дидактичні завдання. На початковому етапі домінувало вивчення мовних дисциплін, насамперед граматики слов'янської, грецької та латинської мов. Надалі значна увага приділялася риториці як базовій дисципліні формування публічного мовлення, аргументації та полемічної культури, що було особливо актуальним в умовах конфесійних дискусій того часу.

Важливою складовою освітнього процесу були диспути (дискусії), які використовувалися як метод розвитку критичного мислення, логічного обґрунтування позиції та полемічної майстерності. Студенти навчалися не лише відтворювати знання, а й аргументовано захищати власні судження, що відповідало традиціям європейської університетської освіти.

Значне місце в організації навчання посідала індивідуалізація підготовки: учні різного рівня підготовки могли просуватися у навчанні нерівномірно, залежно від успішності та здібностей. Використовувалися як усні, так і письмові форми контролю знань, зокрема вправи з перекладу, тлумачення текстів та складання промов.

Освітній процес мав виражену багатомовну основу, що забезпечувало формування полікультурної освіченості студентів і їх готовності до участі в міжнародній інтелектуальній комунікації. Вивчення мов розглядалося не лише як лінгвістична підготовка, а як інструмент доступу до різних культурних і наукових традицій.

Викладацька діяльність поєднувала лекційні елементи з практичними заняттями, читанням і коментуванням текстів, а також публічними обговореннями. Значну роль відігравала морально-виховна складова, спрямована на формування дисципліни, релігійної ідентичності та громадянської відповідальності.

Таким чином, освітній процес в Острозькій школі-академії характеризувався поєднанням гуманістичних освітніх тенденцій із традиційними православними ціннісними орієнтирами та став важливим етапом становлення української системи вищої освіти ранньомодерного періоду.

Києво-Могилянська академія сформувалася у 1632 р. внаслідок об'єднання Київської братської школи (1615) та Лаврської школи (1631).

Київська братська школа була заснована у 1615 р. на Подолі та функціонувала на основі статутних принципів Львівської братської школи. Вона швидко досягла високого рівня навчання, що відповідав європейським освітнім стандартам того часу, однак не мала офіційного статусу закладу вищої освіти

через політичні обмеження з боку польської адміністрації та домінування католицько-єзуїтської освітньої системи.

Лаврська школа була створена 1631 р. архімандритом Києво-Печерської лаври Петром Могилою за зразком західноєвропейських колегіумів. Вона забезпечувала високий рівень викладання завдяки залученню добре підготовлених викладачів із різних європейських освітніх центрів і була орієнтована на підготовку освіченого православного духовенства та інтелектуальної еліти.

У 1632 р. з ініціативи Петра Могили відбулося об'єднання двох навчальних закладів у Києво-Братську колегію, яка згодом отримала назву Києво-Могилянська колегія (з 1701 р. – академія). Заклад розвивався як провідний центр вищої освіти, науки та культури Східної Європи, формуючи інтелектуальний простір українського суспільства ранньомодерної доби.

Києво-Могилянська академія мала розвинену ступеневу організацію навчання, що включала вісім послідовних рівнів:

- підготовчий (фара/аналогія);
- три граматичні класи (інфіма, граматика, синтаксис);
- два риторико-поетичні класи (поетика, риторика);
- два філософсько-богословські курси (філософія, богослов'я).

Повний курс навчання тривав до 12 років, що забезпечувало глибоку гуманітарну, мовну та богословсько-філософську підготовку. Викладання здійснювалося церковнослов'янською та латинською мовами, що відповідало європейській університетській традиції та забезпечувало інтеграцію в загальноєвропейський інтелектуальний простір. Навчальні програми охоплювали «сім вільних мистецтв», а також розширене вивчення мов (слов'янської, грецької, латинської, польської; згодом також німецької, французької та старосврейської).

Організація освітнього процесу характеризувалася поєднанням лекційних, семінарських і дискусійних форм навчання. Значне місце посідали диспути як метод формування логічного мислення, аргументації та полемічної культури. Практикувалися письмові вправи, переклади, коментування текстів, а також

публічні захисти навчальних і наукових праць, що наближало освітню модель до університетського типу.

Навчальний рік тривав із 1 вересня до початку липня та поділявся на триместри з перервами (рекреаціями). Система оцінювання була індивідуалізованою, ґрунтувалася на комплексній характеристиці успішності здобувачів освіти та не передбачала жорсткого автоматичного відрахування, що сприяло гнучкості освітньої траєкторії.

Важливою соціальною характеристикою закладу був всестановий характер навчання, що забезпечував доступ до освіти представникам різних соціальних груп – від шляхти та духовенства до міщанства і козацтва. Студенти проживали у бурсах або на приватних квартирах і перебували під наглядом адміністрації, що поєднувало навчальну та виховну функції закладу.

Києво-Могилянська академія стала провідним освітнім і науковим центром Східної Європи, який суттєво вплинув на розвиток освіти, філософії, богослов'я, педагогіки та гуманітарних наук в Україні та сусідніх державах. Її випускники та викладачі, зокрема Феофан Прокопович, Григорій Сковорода та інші, зробили вагомий внесок у розвиток європейської інтелектуальної традиції.

Отримання закладом офіційного статусу академії закріпило його в історії педагогічної науки в якості першого офіційно визнаного закладу вищої освіти на українських землях. Водночас упродовж XVIII ст. під впливом імперської освітньої політики Російської імперії поступово посилювалися процеси обмеження автономії академії, мовної русифікації та звуження її інтелектуальної самостійності. У XIX ст. відбувається подальше зниження її статусу: у 1817 р. академію було реорганізовано, а у 1819 р. – перетворено на Київську духовну академію, що означало звуження її функцій до підготовки переважно духовенства та втрату універсального характеру освіти.

Відродження традицій Києво-Могилянської академії відбулося вже в новітній період: у 1991 р. в незалежній Україні було створено Національний університет «Києво-Могилянська академія», який відновив історичну спадкоємність, гуманістичні освітні традиції та модель університетської автономії, адаптовану до сучасного європейського простору вищої освіти.

3. Організація та зміст освіти на теренах Запорозької Січі: особливості козацького шкільництва й військово-патріотичного виховання

Українське козацтво сформувалося як відповідь на посилення соціально-економічного, національного та релігійного тиску на українське населення з боку польсько-литовської шляхти та католицької церкви. У процесі колонізації малозаселених південно-східних степових територій селяни та міщани створювали нові поселення й поступово формували соціальний стан вільних людей – козаків. Козацтво стало не лише військово-політичним і соціокультурним явищем, а й важливим чинником розвитку педагогічної культури. У його середовищі сформувалася унікальна система виховання, що в сучасній науковій інтерпретації визначається як козацька педагогіка. Вона репрезентує цілісну виховну модель, спрямовану на формування особистості з розвиненою національною свідомістю, громадянською відповідальністю, моральною стійкістю та готовністю до служіння Батьківщині.

Козацька педагогіка передбачала формування фізично загартованої, морально стійкої та духовно розвиненої особистості, здатної до захисту рідного народу. Її зміст включав виховання національного характеру, лицарських чеснот, поваги до старших, гуманістичних цінностей і милосердя. Важливою складовою був ідеал вільної людини, яка поєднує особисту гідність із відповідальністю перед громадою та державою. В українській традиційній культурі співіснували два провідні ідеали: козак-воїн як захисник і носій звияги та козак-хлібороб як дбайливий господар і творець матеріальних основ життя.

Система козацького виховання мала поетапний характер і включала родинне (дошкільне) виховання, родинно-шкільний етап та навчання у спеціалізованих освітніх осередках. Родинне виховання ґрунтувалося на авторитеті батьків, культивуванні поваги до роду, традицій і духовних цінностей. Саме сім'я виступала первинним інститутом соціалізації, який формував основи моральної поведінки та світогляду дитини.

Для освітньої культури Запорозької Січі було характерним *розвинене шкільництво*, яке, за класифікацією Д. Яворницького, охоплювало *січові*,

монастирські та церковнопарафіяльні школи. Ця типологія відображає різноманітність організаційних форм освіти в козацькому середовищі.

Одним із ранніх освітніх осередків на території козацьких земель вважається *школа при Самарсько-Миколаївському монастирі (1576 р.)*, де здійснювалася початкова підготовка з грамоти, Закону Божого, читання та письма. Вона стала важливим зразком для подальшого розвитку освітніх установ у межах козацьких територій. Церковнопарафіяльні школи функціонували при парафіяльних храмах і забезпечували елементарний рівень освіти населення.

Також на території Запорозької Січі функціонувала *Головна січова школа при церкві Покрови Пресвятої Богородиці*. Вона складалася з двох відділень: перший готував майбутніх священнослужителів і церковнослужителів, другий забезпечував навчання дітей-сиріт, хрещеників козацької старшини та інших вихованців. Освітній процес поєднував елементи загальної освіти (читання, письмо, спів) із початковою військовою підготовкою. Утримання учнів здійснювалося за рахунок січової скарбниці.

Особливе місце в системі козацького виховання посідали *школи джур*, які забезпечували практичну підготовку майбутніх козаків. Інститут джур передбачав індивідуальне наставництво: молодий вихованець перебував при досвідченому козакові, виконував допоміжні обов'язки, опановував військову майстерність, побутові навички та правила козацької поведінки. Одночасно він міг навчатися у січовій школі. Тривалість такого навчання не була формально регламентована і залежала від індивідуальних здібностей вихованця.

Важливим елементом освітньої системи були *полкові школи*, які функціонували на Лівобережній Україні до другої половини XVIII ст. Вони здебільшого розміщувалися при церквах і перебували під опікою представників духовництва. Навчання мало початковий характер і охоплювало читання, письмо та основи арифметики. Виховний процес був тісно пов'язаний із релігійними практиками, а утримання учнів часто забезпечувалося коштом батьків.

Навчальною літературою в козацьких школах слугували передусім *Часослов* і *Псалтир*, які виконували функцію базових підручників для формування

грамотності та релігійної культури. Поряд із ними поширювалися окремі рукописні та друковані навчальні матеріали, зокрема «козацькі читанки», що відображали національно орієнтований зміст освіти.

Найбільш здібні учні отримували рекомендації для продовження навчання у закладах підвищеного типу – Острозькій школі-академії, Києво-Могилянській академії і братських школах Львова та Луцька. Це забезпечувало наступність освітньої системи та інтеграцію козацького шкільництва в загальноукраїнський освітній простір ранньомодерної доби.

4. Розвиток освіти на українських землях у другій половині XVII – першій половині XVIII століття: регіональні особливості Лівобережної та Правобережної України

Друга половина XVII ст. стала періодом суттєвих трансформацій у розвитку освіти на українських землях, що були зумовлені складними геополітичними процесами та посиленням залежності українських територій від сусідніх держав. Після Переяславської угоди 1654 р. частина українських земель увійшла до сфери впливу Московської держави на засадах обмеженої автономії Гетьманщини. Водночас після російсько-польської війни 1660–1667 рр. відбулося юридичне та політичне закріплення територіального поділу України, що визначило різні траєкторії розвитку освітніх систем.

Правобережні та західноукраїнські землі опинилися у сфері впливу Речі Посполитої, тоді як Лівобережжя з Києвом, частина Слобожанщини та території Запорізької Січі були інтегровані до адміністративно-політичного простору Російської імперії. Закарпаття перебувало під владою Габсбурзької монархії, а Північна Буковина – під контролем Османської імперії. Така фрагментація українських земель спричинила тривалу асиметрію в розвитку освіти, а також посилення регіональних відмінностей у змісті, організації та мовно-культурних засадах навчання.

Освіта Правобережної та Західної України

Розвиток освіти Правобережної та Західної України у другій половині XVII-XVIII ст. відбувався в умовах домінування польської адміністрації, католицької церкви та поступового згортання українських освітніх інституцій. Посилення соціального та конфесійного тиску з боку польської шляхти і латинського духовенства призвело до витіснення православної освітньої традиції з публічного простору, зменшення впливу православної шляхти та занепаду міщанського стану як носія освітньої культури. Це, своєю чергою, істотно ускладнило формування української інтелектуальної еліти.

У цих умовах ***православні братські школи*** поступово втрачали свої позиції або припиняли діяльність, натомість розширювалася мережа католицьких навчальних закладів, зокрема єзуїтських колегіумів, які були інструментом культурно-освітньої інтеграції українських земель до польсько-католицького освітнього простору. Окремі братські інституції зберігалися довше, однак їх діяльність дедалі більше обмежувалася.

Важливу роль у збереженні частини української освітньої традиції відігравали ***уніатські школи***, які, попри інтеграцію до католицької церковної системи, частково підтримували використання місцевої мови та елементів східнохристиянської культурної спадщини. Водночас у XVIII ст. їхній загально-освітній рівень поступово знижувався через брак належної підготовки духовенства та обмежені ресурси. У більшості сільських шкіл навчання зводилося до елементарної грамотності (читання, письмо польською мовою), іноді – до основ арифметики та латини.

Окремим освітнім осередком виступали ***василіанські школи***, які розвивалися в межах греко-католицького чернечого ордену після Берестейської унії 1596 р. Вони функціонували як шестикласні навчальні заклади середнього рівня з чисельністю учнів, що інколи сягала 100-150 осіб. У XVIII ст. помітними центрами василіанської освіти були школи у Любарі, Бучачі, Володимирі-Волинському, Умані, Шаргороді, Львові та інших містах.

Водночас відсутність системної державної підтримки українського шкільництва призвела до того, що на Правобережжі не сформувалася цілісна мережа національної системи освіти. На початку XVIII ст. спостерігалось подальше посилення занепаду освітніх інституцій, особливо у Східній Галичині. У цей період поширеними залишалися *школи мандрівних дяків*, які функціонували поза межами інституціоналізованої системи освіти. Вони не мали єдиних навчальних програм і орієнтувалися переважно на засвоєння елементарної церковнослов'янської грамотності. Учителями таких шкіл виступали як колишні учні братських шкіл і Києво-Могилянської академії, так і представники дрібної шляхти, ремісничих і торгових станів. У соціокультурному контексті ці вчителі виконували роль носіїв базової освітньої традиції в умовах відсутності державної системи народної освіти.

Вищу освіту на західноукраїнських землях у цей період представляв *Львівський університет (заснований у 1661 р.)*, який функціонував у складі єзуїтської освітньої системи Речі Посполитої, а з 1772 р. – у межах освітньої політики Габсбурзької монархії. До 1773 р. він мав статус єзуїтської академії з правом викладання повного циклу університетських дисциплін та присудження наукових ступенів на трьох факультетах: філософському, юридичному та богословському. Після реформ 1784 р. університет було відновлено як світський заклад із викладанням переважно латинською мовою; у 1787-1804 рр. частково дозволялося використання української мови на окремих кафедрах.

Освіта Лівобережної України

Освітній розвиток Лівобережної України у другій половині XVII- XVIII ст. визначався її входженням до політико-адміністративної системи Московської держави, що поступово трансформувалася у Російську імперію. Це зумовило інтеграцію місцевого шкільництва до імперської освітньої моделі та поступове обмеження автономних освітніх практик Гетьманщини.

У кінці XVII – початку XVIII ст. в Російській імперії формується тенденція до централізації освіти та поступового запровадження загальнодержавних

підходів до навчання. Зміст освіти дедалі більше визначався потребами державного управління, військової служби та адміністративної модернізації.

Із другої половини XVIII ст. посилюється політика культурно-освітньої уніфікації та русифікації, що призвело до поступового звуження функцій української мови в освіті та адміністративній сфері. Значна частина місцевої старшини та духовенства, інкорпорованих до імперських структур, підтримувала ці процеси, розглядаючи їх як інструмент соціальної мобільності.

Провідною формою початкової освіти залишалися початкові школи різного типу. У Лівобережній Україні діяли *полкові та гарнізонні школи*, які забезпечували базову грамотність (читання, письмо, елементарна арифметика). Їх утримання здебільшого здійснювалося за рахунок громад або батьків.

У контексті імперських реформ Петра I на початку XVIII ст. було запроваджено *цифірні школи*, орієнтовані на математичну та практичну підготовку. Вони були частиною загальноімперської системи підготовки службовців і поступово втратили автономний характер, інтегрувавшись із військово-адміністративними школами.

Важливим освітнім осередком залишалася Запорізька Січ, де функціонували як загальноосвітні, так і спеціалізовані освітні структури. Особливе значення мала *Головна Січова школа*, яка забезпечувала підготовку до військової, адміністративної та духовної діяльності. У її освітніх програмах поєднувалися елементи граматики, риторики, математики, географії, астрономії та військової справи.

Поширення елементарної освіти забезпечували також *школи мандрівних дяків*, які функціонували при церквах і орієнтувалися на базову грамотність населення. Вони відігравали важливу роль у збереженні мовно-культурної традиції, однак не мали стабільної інституційної основи та державної підтримки.

З другої половини XVIII ст., у зв'язку з посиленням імперського контролю та ліквідацією автономних інституцій Гетьманщини, відбувається поступове згортання традиційних форм українського шкільництва. *Школи грамоти, полкові та січові навчальні заклади* або припиняють діяльність, або трансформуються у церковно-парафіяльні структури в межах імперської освітньої системи.

Окрему роль у розвитку освіти відігравали *колегії* (Чернігівська, Переяславська, Харківська), які функціонували як середні заклади освіти та значною мірою відтворювали модель Києво-Могилянської академії. Вони готували духовенство, учителів, канцеляристів і фахівців для державної служби. З розвитком університетської освіти колегії поступово втратили свій універсальний характер і трансформувалися у *духовні семінарії*.

Єдиним повноцінним осередком вищої освіти на Лівобережжі залишалася *Києво-Могилянська академія*, яка у XVIII ст. зберігала статус провідного культурно-освітнього центру України. Водночас частина української молоді здобувала освіту в університетах Європи, що сприяло включенню української інтелектуальної еліти до загальноєвропейського наукового простору. Упродовж XVIII ст. українська старшина неодноразово порушувала питання про створення університетів на території України (проекти в Києві, Батурині, Чернігові, Харкові та інших містах), однак ці ініціативи не були реалізовані в умовах імперської освітньої політики.

У другій половині XVIII ст. розвиваються *спеціалізовані освітні заклади*, зокрема музична школа в Глухові (1738 р.), яка готувала виконавців для придворних і церковних капел. Також функціонували окремі *медичні, сільсько-господарські та технічні школи* в різних регіонах Лівобережжя. Загалом у XVIII ст. українське шкільництво на Лівобережжі зазнало поступового занепаду внаслідок імперської централізації та обмеження автономних освітніх структур, що відповідало політиці Російської імперії щодо уніфікації освітнього простору.

5. Педагогічна думка доби Українського культурно-освітнього відродження: провідні ідеї, представники та історичне значення

Педагогічна думка епохи українського Відродження (XVI-XVII ст.) формувалася в умовах складних суспільно-політичних трансформацій, зумовлених перебуванням українських земель у складі різних державних утворень, насамперед Речі Посполитої, а згодом – посиленням імперського тиску Московської держави, що з XVIII ст. набуває ознак централізованої Російської

імперії. Ці процеси супроводжувалися системними обмеженнями розвитку української мови, освіти, книгодрукування та інституцій національної культури, що істотно впливало на характер педагогічних ідей та освітніх практик.

У XVI-XVII ст. українські землі перебували в умовах конфесійного та культурного протистояння, зумовленого експансією католицизму, діяльністю єзуїтських освітніх інституцій і поступовим витісненням православної традиції. Освітня політика Речі Посполитої передбачала домінування латиномовної та польськомовної системи освіти, що обмежувало розвиток українського шкільництва та доступність освіти для широких верств населення.

Із початку XVIII ст. у межах Лівобережної України, яка опинилася під владою Московської держави, посилюються процеси адміністративної та культурної уніфікації. У подальшому це трансформувалося у системну імперську політику, спрямовану на обмеження функціонування української мови в освіті, церковному житті та друкарстві. Зокрема, поступове звуження сфери вживання української книжної традиції, запровадження цензурних обмежень і контроль над друкарнями істотно гальмували розвиток національної педагогічної думки.

Важливим чинником становлення педагогічної думки стало українське книгодрукування, започатковане *Іваном Федоровим*. Його діяльність у Львові та Острозі сприяла появі перших друкованих навчальних книг – «Азбуки» та «Букваря», які виконували не лише освітню, а й виховну функцію, формуючи моральні орієнтири, патріотичні цінності та християнську етику.

У контексті подальшого розвитку книгодрукування варто зазначити, що з посиленням імперського контролю у XVIII ст. українські друкарні зазнавали обмежень у змісті та мові видань, що негативно позначалося на формуванні національної освітньої термінології та педагогічного дискурсу.

Ключову роль у розвитку педагогічної думки відігравали братські школи (Львівська, Київська, Луцька), Острозька школа-академія та Києво-Могилянська колегія (згодом академія). Ці заклади формували модель освіти, що поєднувала елементи східнохристиянської традиції з досягненнями західноєвропейської гуманістичної педагогіки. Особливістю освітнього процесу була багатомовність

(церковнослов'янська, грецька, латинська, польська), поступове формування класно-урочної системи, а також розвиток риторико-філософської підготовки, що відповідала університетським стандартам того часу.

Представники української педагогічної думки та їх внесок

Лаврентій Зизаній розвинув ідеї мовної освіти, обґрунтувавши значення граматики як основи системного навчання. Його граматичні праці сприяли формуванню української філологічної традиції та розвитку шкільної освіти.

Стефан Зизаній розглядав освіту як інструмент захисту соціальної та національної гідності, критикував соціальну несправедливість і релігійний тиск.

У педагогічних поглядах **Кирила Ставровецького** центральне місце посідали ідеї гуманізму, морального вдосконалення особистості та рівності людей. Він підкреслював роль учителя як носія знань і морального авторитету, а освіту розглядав як безперервний процес саморозвитку.

Герасим Смотрицький обґрунтовував значення освіти як засобу культурного опору та збереження православної традиції. Він виступав за доступність освіти для різних соціальних груп, що відповідало ранньогуманістичним ідеям рівності в навчанні.

Іов Борецький як організатор братського шкільництва розглядав освіту як інструмент суспільного відродження. Його діяльність була спрямована на розширення мережі братських шкіл і формування національно орієнтованої освітньої системи.

Мелетій Смотрицький зробив визначальний внесок у розвиток граматичної науки. Його «Граматика слов'янська» стала фундаментальним підручником, що систематизував мовні норми та сприяв стандартизації освітнього процесу. Праця мала міжрегіональне значення і використовувалася в освітніх закладах України.

Памво Беринда розвинув українську лексикографічну традицію. Його «Лексикон словено-руський» став важливим джерелом формування педагогічної термінології, засвідчивши становлення наукового розуміння освіти, виховання та навчання.

Іван Вишенський розглядав освіту у контексті морально-етичних та соціальних проблем. Він критикував латиномовну та єзуїтську систему освіти, обстоював ідею навчання рідною мовою та народної основи виховання, що є важливою передумовою формування національної педагогічної концепції.

Єпіфаній Славинецький розробив нормативні засади поведінки учнів, що фактично становило ранню форму педагогічної деонтології. Його праці містили регламентацію навчальної дисципліни, моральних норм і поведінкових стандартів.

Феофан Прокопович здійснив синтез української та європейської педагогічної традиції, обґрунтувавши необхідність раціональної організації освіти, впровадження наочності, системності та свідомого навчання. Його «Духовний регламент» і навчальні курси мали значний вплив на розвиток освітніх реформ у XVIII ст., хоча водночас його діяльність відбувалася в умовах імперської інтеграції української освітньої системи.

У XVIII ст. посилення централізованої політики Російської імперії призвело до поступового обмеження автономії українських освітніх інституцій. Відбувалася уніфікація навчальних програм, звуження використання української мови в освітньому процесі, контроль над книгодрукуванням і підпорядкування духовної освіти імперським адміністративним структурам.

Ці процеси спричинили поступове згортання традиційної системи братських шкіл, трансформацію колегіумів у духовні семінарії та зменшення впливу української педагогічної думки як самостійного явища. Водночас сформований у попередній період інтелектуальний потенціал став основою подальшого розвитку української освіти у XIX ст.

Таким чином, педагогічна думка епохи українського Відродження характеризується поєднанням гуманістичних ідей, релігійно-етичних засад та ранніх національно-освітніх концепцій. Вона формувалася в умовах зовнішнього політичного тиску та культурних обмежень, однак саме в цей період було закладено фундамент української педагогічної традиції, що визначила подальший розвиток національної системи освіти.

Підсумки теми

Українське культурно-освітнє відродження XVI – першої половини XVIII століття стало важливим етапом становлення національної освітньої культури та інтелектуального розвитку українського суспільства. У цей період сформувалася мережа навчальних закладів, що забезпечувала поширення знань, утвердження духовних цінностей і збереження культурної самобутності українського народу.

Вагомий внесок у розвиток шкільництва зробили братські школи, Острозька та Києво-Могилянська академії, які стали провідними осередками наукового й культурного життя. Водночас козацьке шкільництво сприяло вихованню освічених, морально стійких і відповідальних громадян, поєднуючи навчання з патріотичними та суспільними цінностями.

Педагогічні ідеї діячів цієї доби розвивалися на перетині православної традиції, гуманістичних цінностей і європейських освітніх впливів. Це сприяло утвердженню високого суспільного статусу освіти, поширенню книжної культури та підготовці інтелектуальної еліти.

Отже, доба Українського культурно-освітнього відродження заклала підвалини подальшого розвитку національної освіти, науки та педагогічної думки, забезпечивши історичну тяглість української освітньої традиції та її включення до загальноєвропейського культурного простору.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте соціально-історичні, культурні та релігійні передумови виникнення братських шкіл в Україні.
2. Визначте роль братських шкіл у становленні та розвитку української системи освіти XVI-XVII ст.
3. Охарактеризуйте організаційні особливості навчально-виховного процесу в братських школах (зміст освіти, методи навчання, дисциплінарні практики).
4. Обґрунтуйте, чому козацьку педагогіку розглядають як вершинний прояв української педагогічної традиції.

5. Розкрийте значення Острозької школи-академії та Києво-Могилянської академії у формуванні національної освітньої системи та розвитку педагогічної думки.
6. Проаналізуйте провідні тенденції розвитку педагогічної думки в Україні XIV-XVII ст. у контексті європейських освітніх процесів.
7. Визначте внесок перших українських учених і просвітителів у розвиток освіти, науки та педагогічної думки.
8. Поясніть вплив книгодрукування на становлення української педагогічної традиції у XVI-XVII ст.
9. Проаналізуйте роль української мови як чинника розвитку освіти та її функціонування в умовах культурно-політичних обмежень ранньомодерного періоду.
10. Висловіть власну оцінку впливу зовнішніх політичних чинників на розвиток української освіти в XVI-XVII ст.

ТЕМА 8. РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Тема присвячена аналізу розвитку освіти, шкільництва та педагогічної думки в Україні у другій половині XVIII – першій половині XIX століття – періоді суттєвих суспільно-політичних змін, пов'язаних із входженням українських земель до складу різних імперій та формуванням нових засад організації освіти. Розглядаються особливості розвитку початкової, середньої та вищої освіти, освітні реформи, становлення університетської освіти, а також діяльність освітніх установ, що відіграли важливу роль у поширенні знань і розвитку наукової думки.

Особлива увага приділяється впливу державної освітньої політики на розвиток українського шкільництва, становленню Харківського та Київського університетів, а також просвітницькій діяльності українських учених, письменників і громадських діячів. Педагогічні та культурно-освітні процеси цього періоду розглядаються в контексті національного відродження, формування освітньої культури та розвитку української педагогічної думки.

Мета теми: сформувати цілісне уявлення про розвиток української освіти, шкільництва та педагогічної думки у другій половині XVIII – на початку XX століття, розкрити вплив освітніх реформ і суспільно-політичних змін на розвиток національної системи освіти, охарактеризувати внесок українських педагогів, просвітителів і громадських діячів у становлення української педагогічної думки.

Ключові слова та терміни: *національне шкільництво, освітні реформи, державна освітня політика, початкова освіта, середня освіта, університетська освіта, Харківський університет, Київський університет, просвітництво, національне відродження, педагогічна думка, просвітницький рух, народна школа, земська школа, недільні школи, українська мова навчання, педагогічна спадщина, культурно-освітній розвиток.*

Змістові питання для вивчення

1. Розвиток початкової, середньої та вищої освіти в Україні у другій половині XVIII – першій половині XIX століття.
2. Освітні реформи Російської імперії та їх вплив на організацію шкільництва на українських землях.
3. Становлення університетської освіти в Україні: Харківський університет, Київський університет Святого Володимира та їх роль у розвитку науки й освіти.
4. Педагогічна думка та просвітницька діяльність українських учених, письменників і громадських діячів кінця XVIII – першої половини XIX століття.
5. Особливості розвитку української освіти в умовах національно-культурного відродження та імперської освітньої політики.

Теоретичний контекст теми

1. Розвиток початкової, середньої та вищої освіти в Україні у другій половині XVIII – першій половині XIX століття

У другій половині XVIII ст. система освіти на українських землях зазнала істотних змін, зумовлених ліквідацією залишків української автономії та включенням освітнього простору до загальноімперських систем Російської й Австрійської монархій. До цього часу на Лівобережній Україні функціонувала розгалужена мережа парафіяльних, полкових і сотенних шкіл, шкіл мандрівних дяків, колегіумів та Києво-Могилянської академії. Навчання охоплювало основи грамоти, лічби, церковного співу, елементи риторики й філософії.

Наприкінці XVIII ст. традиційна система українського шкільництва поступово витіснялася державними навчальними закладами. Відповідно до шкільної реформи 1786 р. створювалися малі та головні народні училища, що мали забезпечити підготовку службовців для державного апарату. Водночас було обмежено діяльність полкових шкіл і шкіл мандрівних дяків, які тривалий час залишалися важливими осередками народної освіти.

На початку XIX ст. структура освіти на українських землях включала парафіяльні училища, повітові училища, гімназії, ліцеї та університети. Середня освіта мала переважно класичний характер і передбачала вивчення латинської та грецької мов, історії, математики, словесності та природничих дисциплін. Важливу роль відігравали Кременецький ліцей, Рішельєвський ліцей в Одесі, Гімназія вищих наук у Ніжині, яка стала одним із найавторитетніших навчальних закладів України першої половини XIX ст. Саме тут навчався майбутній письменник Микола Гоголь.

Ніжинська вища школа та Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя: 220 років служіння освіті й науці

Особливе місце в історії української освіти посідає Ніжинська вища школа, правонаступником якої є Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Історія цього закладу бере початок із 1805 року і тісно пов'язана з діяльністю відомого українського меценатського роду Безбородьків. Засновником навчального закладу вважають видатного державного діяча українського походження князя Олександра Безбородька, який заповів значні кошти на створення в Ніжині закладу вищої освіти. Після смерті князя справу продовжив його брат граф Ілля Безбородько. У 1805 році Сенат ухвалив рішення про заснування в Ніжині Гімназії вищих наук князя Безбородька, а вже 4 вересня 1820 року відбулося її урочисте відкриття.

Гімназія вищих наук князя Безбородька стала одним із найпрестижніших навчальних закладів тогочасної України. Вона мала статус закладу університетського типу та забезпечувала високий рівень гуманітарної і природничої підготовки. Навчальна програма включала вивчення класичних і нових мов, історії, філософії, права, математики, фізики, політичної економії, військових наук і мистецтв. Першим директором закладу був відомий учений Василь Кукольник – доктор права, філософії та вільних мистецтв.

Упродовж свого існування Ніжинська вища школа неодноразово змінювала організаційну структуру та освітній профіль. У 1832 році Гімназію вищих наук було реорганізовано у Фізико-математичний ліцей, у 1840 році – у Юридичний

ліцей, а в 1875 році – в Історико-філологічний інститут князя Безбородька. Саме в цей період заклад перетворився на один із провідних центрів підготовки педагогічних кадрів, філологів та істориків для освітніх установ усієї України та інших регіонів імперії.

Після революційних подій початку XX століття навчальний заклад продовжив діяльність як Ніжинський інститут народної освіти, а згодом – педагогічний інститут. У радянський період він став одним із провідних педагогічних закладів України, де здійснювалася підготовка вчителів для закладів загальної середньої освіти. У 1939 році інституту було присвоєно ім'я його найвідомішого випускника – Миколи Гоголя. У 2004 році заклад отримав сучасний статус університету та назву Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Вагоме місце в історії Ніжинської вищої школи посідають її випускники, викладачі та науковці, які збагатили українську й світову науку, літературу, культуру та освіту. У різні роки тут навчалися або працювали видатний письменник Микола Гоголь, письменники Євген Гребінка, Нестор Кукольник, Леонід Глібов, Віктор Забіла, Микола Гербель, етнограф і фольклорист Опанас Маркович, академік і мовознавець Арнольд Грищенко, академік, фізіолог Олександр Богомолець, академік-славіст Юхим Карський, літературознавець Євген Кирилюк, письменники Євген Гуцало та Юрій Збанацький, художники Микола Самокиш і Яків де Бальмен, а також численні педагоги, науковці, громадські та культурні діячі, які зробили вагомий внесок у розвиток української освіти, науки й культури. Ніжинська вища школа стала осередком формування української гуманітарної традиції, розвитку історичних, філологічних та педагогічних досліджень.

Унікальним надбанням університету є його матеріальна та культурна спадщина. *Головний корпус*, споруджений за проектом відомого архітектора *Луїджі Руска у стилі класицизму*, належить до визначних пам'яток архітектури України. Особливу цінність становить Наукова бібліотека імені академіка М. О. Лавровського, історія якої розпочинається одночасно із заснуванням Гімназії вищих наук у 1820 році. Основу її фондів склали книжкові зібрання

родини Безбородьків, що налічували близько 2500 томів, а згодом бібліотека поповнювалася приватними колекціями професорів, випускників і меценатів, серед яких особливу цінність має книгозбірня першого директора Гімназії Василя Кукольника, професорів Степана Шевирьова та Фридриха Вільгельма Ричля. Нині бібліотека є однією з найстаріших і найбагатших університетських книгозбірень України, її фонд налічує близько одного мільйона одиниць зберігання, серед яких рідкісні книги, рукописи, стародруки, періодичні видання та архівні документи, що мають виняткове значення для дослідження історії освіти, науки й культури України.

Важливою складовою бібліотеки є *Музей рідкісної книги імені Г.П. Васильківського*, заснований у 1985 році з ініціативи ректора Ніжинського державного педагогічного інституту Федіра Арвата та директора бібліотеки Наталії Ленченко. Це *єдиний музей книги на Чернігівщині*, який професійно здійснює комплектування, науковий опис, реставрацію та популяризацію стародруків і книжкових пам'яток XVI – початку XX століття. Його створення стало важливим кроком у збереженні унікальної книжкової спадщини Ніжинської вищої школи. Колекція музею налічує понад *100 тисяч рідкісних видань*, з яких близько двох тисяч представлені в постійній експозиції. Серед найцінніших експонатів – кириличні стародруки XVI-XVIII століть, прижиттєві видання українських і європейських учених, рідкісні книги, написані латинською, польською та французькою мовами, видання доби Просвітництва, а також визначні пам'ятки світової книжкової культури: *«Граматика» Мелетія Смотрицького (1619)*, *«Арифметика» Леонтія Магницького (1703)*, видання *«Іліади» та «Одіссеї» Гомера*, *«Енеїди» Вергілія*, численні богослужбові книги XVII-XVIII століть, університетські підручники та наукові праці професорів провідних європейських університетів. Значна частина цих видань є бібліографічною рідкістю та використовується у наукових дослідженнях історії освіти, книговидання, мовознавства, літературознавства й культурології.

Сьогодні бібліотека та Музей рідкісної книги є не лише сховищем унікальної книжкової спадщини, а й сучасним науково-інформаційним центром

університету. Вони забезпечують освітній процес, сприяють розвитку історико-педагогічних, філологічних і культурологічних досліджень, організовують наукові виставки, екскурсії, тематичні експозиції та просвітницькі заходи, формуючи у здобувачів освіти і молодих науковців повагу до національної культурної спадщини та книжкової культури.

Вагомий внесок у розвиток Ніжинської вищої школи в різні історичні періоди зробили видатні вчені, педагоги та організатори освіти, діяльність яких сприяла формуванню її високого наукового авторитету в Україні та за її межами.

Біля витоків Ніжинської вищої школи стояв **Василь Кукольник** (1765-1821) – відомий учений, правознавець, філософ і педагог, який став першим директором Гімназії вищих наук князя Безбородька. Він брав безпосередню участь у розробленні концепції закладу, формуванні його професорсько-викладацького складу та організації навчального процесу. Завдяки його діяльності Гімназія від самого початку орієнтувалася на кращі європейські освітні традиції та здобула репутацію одного з найпрестижніших навчальних закладів тогочасної України.

Вагоме місце в історії Ніжинської вищої школи посідає випускник Ніжинського державного педінституту ім. М. В. Гоголя (1958) Арнольд Панасович Грищенко (1936-2006) – відомий український мовознавець, вчений і викладач, академік Національної академії педагогічних наук України (1999), заслужений діяч науки і техніки України (1995 р.). У колі його наукових зацікавлень були проблеми морфології, синтаксису, словотвору та лексикології української мови, історії українського мовознавства, соціолінгвістики, до розробки яких він активно долучав талановиту молодь, у тому числі і викладачів ніжинського вишу.

Значну роль у становленні сучасної філологічної науки в університеті відіграв **Федір Степанович Арват** (1928-2003) – ректор Ніжинського державного педагогічного інституту, академік Академії педагогічних наук України, відомий мовознавець, педагог. Його наукова діяльність була присвячена питанням культури мовлення, стилістики української мови, методики викладання мовознавчих дисциплін та підготовки педагогічних кадрів. Саме Ф.С. Арват став одним із

засновників сучасної ніжинської філологічної школи, яка сьогодні продовжує активно розвиватися.

Відомим представником гуманітарної науки є **Олександр Григорович Астаф'єв** (1952-2020) – літературознавець, поет, перекладач і культурний діяч, чийі дослідження сприяли розвитку українського літературознавства, компаративістики та міжкультурних студій.

Важливою складовою сучасного розвитку університету є діяльність його наукових шкіл та відомих учених, які забезпечують наступність академічних традицій Ніжинської вищої школи. Особливе місце серед сучасних учених Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя належить **Григорію Васильовичу Самойленку** (1935-2025) – доктору філологічних наук, професору, заслуженому діячу науки і техніки України, відомому літературознавцю, культурологу, гоголезнавцю, краєзнавцю та досліднику історії Ніжинської вищої школи. Його наукова й організаційно-педагогічна діяльність протягом кількох десятиліть стала важливим чинником розвитку гуманітарної науки не лише в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, а й в Україні загалом.

Професор Г. В. Самойленко понад тридцять років очолював філологічний факультет університету, ставши одним із найавторитетніших деканів в історії Ніжинської вищої школи. Саме в період його керівництва факультет пережив якісне оновлення, розширив напрями підготовки фахівців, зміцнив кадровий потенціал та перетворився на один із провідних центрів філологічної освіти України. Значною мірою завдяки його діяльності було збережено й розвинуто наукові традиції ніжинської філологічної школи в складний період суспільних трансформацій кінця ХХ століття. Він активно сприяв відкриттю нових спеціальностей, розвитку аспірантури та докторантури, залученню молодих науковців до дослідницької роботи та формуванню сучасного науково-освітнього середовища університету.

Науковий доробок ученого налічує сотні наукових праць, серед яких монографії, підручники, навчальні посібники, енциклопедичні видання, науково-

популярні та краєзнавчі дослідження. Особливу цінність становлять його фундаментальні праці з історії Ніжинської вищої школи, історії української культури, літературного краєзнавства та гоголезнавства. Саме завдяки багаторічним дослідженням Г.В. Самойленка було введено до наукового обігу значний масив архівних матеріалів, що дозволило суттєво поглибити знання про історію Гімназії вищих наук князя Безбородька, Історико-філологічного інституту та сучасного Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Особливим напрямом діяльності професора стало дослідження життя і творчості Миколи Гоголя. Він є одним із провідних українських гоголезнавців, автором численних праць, присвячених творчій спадщині письменника, його зв'язкам з Україною та Ніжином, місцю Гоголя в європейському культурному просторі. За ініціативою Г.В. Самойленка в університеті були започатковані міжнародні Гоголівські читання, які перетворилися на авторитетний науковий форум і сприяли утвердженню Ніжина як одного з провідних центрів гоголезнавчих досліджень у світі.

Під науковим керівництвом професора Григорія Васильовича Самойленка сформувалася й успішно розвивається наукова школа літературного краєзнавства, гоголезнавства та історії культури. Основними напрямками її досліджень є творчість Миколи Гоголя в українському та європейському культурному контексті, історія Ніжинської вищої школи, розвиток культурно-освітнього життя Полісся та збереження історико-культурної спадщини України. Вагомими результатами діяльності наукової школи стали фундаментальні монографії, енциклопедичні та довідкові видання, численні збірники наукових праць, підготовка документальних публікацій і бібліографічних покажчиків, проведення міжнародних і всеукраїнських наукових конференцій, насамперед традиційних Гоголівських читань, а також реалізація масштабних науково-просвітницьких і культурних проєктів. Під керівництвом професора Г.В. Самойленка підготовлено значну кількість кандидатів і докторів наук, які сьогодні працюють у закладах вищої освіти та наукових установах України, продовжуючи традиції Ніжинської наукової школи. Вагомим є також внесок ученого у збереження історичної пам'яті

Ніжинської вищої школи. Саме його багаторічна дослідницька, видавнича та просвітницька діяльність значною мірою сприяла популяризації унікальної освітньої спадщини університету, утвердженню його історичного авторитету та формуванню сучасної університетської ідентичності. Завдяки працям професора Григорія Васильовича Самойленка Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя сьогодні посідає особливе місце в історії української освіти та гуманітарної науки.

В умовах сьогодення Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя є одним із найстаріших класичних закладів вищої освіти України, що має понад двохсотрічну історію безперервного розвитку. В університеті функціонують факультети гуманітарного, природничого, мистецького та соціального спрямування, здійснюється підготовка здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Вагоме місце посідають педагогічні спеціальності, зокрема підготовка майбутніх учителів, психологів, менеджерів освіти та науково-педагогічних кадрів. Заклад активно розвиває міжнародне співробітництво, бере участь у програмах академічної мобільності, реалізує наукові проєкти та підтримує традиції університетської освіти, закладені ще на початку XIX століття. Вагомий внесок у розвиток наукового потенціалу університету також здійснили численні покоління викладачів і дослідників, завдяки яким Ніжинська вища школа зберігає високий авторитет у галузі педагогічної, історичної, філологічної та культурологічної освіти. Сьогодні університет продовжує розвивати наукові традиції, здійснює підготовку молодих учених, підтримує діяльність наукових шкіл та активно інтегрується до національного й міжнародного академічного простору.

Таким чином, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя не лише зберігає багату історичну спадщину Ніжинської вищої школи, а й залишається потужним центром освіти, науки та культури, який уже понад два століття відіграє помітну роль у розвитку української педагогіки та гуманітарної науки.

Просвітницька діяльність і педагогічні ідеї видатних вчених, письменників і громадських діячів

Григорій Сковорода та становлення гуманістичної педагогічної традиції в Україні

Серед найвидатніших постатей української педагогічної думки XVIII століття особливе місце належить Григорію Савичу Сковороді (1722-1794) – філософу, письменнику, просвітителю, педагогу та одному із засновників гуманістичної традиції української освіти. Його педагогічні ідеї значно випередили свій час і стали важливою складовою національної інтелектуальної спадщини. На відміну від більшості європейських педагогів доби Просвітництва, Сковорода не створив окремого педагогічного трактату, проте його концепція виховання послідовно розкривається у філософських діалогах, байках, притчах, поетичних творах і листах. Найповніше педагогічні погляди мислителя відображені у збірках «Байки Харківські», «Сад божественних пісень», діалогах «Алфавіт, або Буквар світу», «Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя», а також у притчах «Вдячний Єродій» і «Убогий жайворонок».

Формування педагогічного світогляду Григорія Сковороди відбувалося під впливом української духовної традиції, європейського гуманізму, античної філософії та багаторічної педагогічної діяльності. Викладаючи у колегіумах, він не лише передавав знання, а й прагнув сформувати в молоді здатність до самостійного мислення, морального самовдосконалення та відповідального ставлення до власного життя. Саме тому він відмовився від схоластичних методів навчання, які панували в тогочасній освіті, і запропонував нове розуміння ролі виховання, засноване на повазі до особистості дитини.

Центральне місце у педагогічній концепції Сковороди посідає концепція *«сродної праці»*, яка стала одним із найоригінальніших досягнень української педагогічної думки. На переконання мислителя, кожна людина від народження має природні здібності, нахили й покликання, тому головне завдання виховання полягає не в нав'язуванні готових життєвих моделей, а у виявленні та розвитку індивідуальних можливостей особистості. Освіта повинна допомогти людині

пізнати себе, знайти справу, що відповідає її природі, та реалізувати власний потенціал на благо суспільства. Втрата цього природного покликання, на думку Сковороди, призводить до внутрішньої незадоволеності, моральної деградації й соціальних конфліктів. Саме тому праця, обрана відповідно до здібностей людини, є не лише джерелом матеріального добробуту, а й шляхом до духовної гармонії та особистісного щастя.

Концепція «сродної праці» безпосередньо пов'язана з іншим фундаментальним принципом педагогіки Сковороди – **природовідповідністю виховання**. Учений одним із перших в українській педагогічній думці обґрунтував необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, її природних задатків, інтересів і здібностей. Він категорично заперечував однаковий підхід до всіх учнів, наголошуючи, що кожна особистість має власний темп розвитку, а тому виховання повинно бути індивідуалізованим. Ця ідея значною мірою випередила сучасні принципи особистісно орієнтованого навчання та індивідуальної освітньої траєкторії.

Важливе місце у педагогічній спадщині Сковороди посідає проблема **морального виховання**. На його переконання, справжня освіченість неможлива без духовного розвитку людини. Знання самі по собі не роблять людину доброчесною, якщо вони не поєднані з чесністю, справедливістю, працьовитістю, милосердям, відповідальністю та любов'ю до ближнього. У своїх притчах і байках мислитель переконливо показував, що виховання має здійснюватися насамперед особистим прикладом, а не повчаннями чи примусом. Саме тому він відкидав формалізм у навчанні та вважав, що моральні якості формуються через власний життєвий досвід, працю, спілкування й самопізнання.

Особливого значення Сковорода надавав **розвитку внутрішньої свободи людини**. На його думку, головною метою освіти є формування особистості, здатної мислити самостійно, приймати відповідальні рішення, критично оцінювати власні вчинки й удосконалювати себе протягом усього життя. Самопізнання він розглядав як основу духовного розвитку людини, а відомий вислів «Пізнай себе» фактично став педагогічним принципом його концепції виховання. У цьому

аспекті педагогічна спадщина Сковороди випередила сучасні ідеї розвитку рефлексивного мислення, саморозвитку та навчання впродовж життя.

Значну увагу мислитель приділяв *ролі вчителя*. Він вважав, що педагог має бути не лише носієм знань, а насамперед моральним авторитетом, наставником і вихователем. Учитель повинен любити дітей, поважати їхню гідність, розуміти їхні здібності та допомагати кожному знайти власний шлях у житті. Такий підхід суттєво відрізнявся від авторитарної педагогіки XVIII століття і став підґрунтям гуманістичного розуміння професії вчителя. Не менш важливу роль у вихованні Сковорода відводив сім'ї, підкреслюючи, що саме батьки закладають моральні основи особистості, а школа має продовжувати й розвивати цей процес у співпраці з родиною.

Важливою складовою педагогічної системи Сковороди було *трудове й естетичне виховання*. Він розглядав працю як природну потребу людини, необхідну умову її духовного вдосконалення та суспільної користі. Водночас значне місце відводив виховному потенціалу літератури, музики, народної творчості й природи, вважаючи, що вони формують моральні почуття, художній смак і духовну культуру особистості.

Педагогічна спадщина Григорія Сковороди стала важливим етапом становлення української гуманістичної педагогіки та справила відчутний вплив на подальший розвиток національної освітньої думки. Його ідеї були творчо переосмислені українськими просвітителами XIX століття, а згодом знайшли відображення у працях Костянтина Ушинського, Софії Русової, Василя Сухомлинського та інших українських педагогів. У сучасних умовах концепція природовідповідності, індивідуального розвитку особистості, педагогіки партнерства, професійного самовизначення та навчання впродовж життя зберігає свою актуальність і співзвучна ключовим положенням Концепції Нової української школи. Саме тому педагогічна спадщина Григорія Сковороди залишається невід'ємною складовою історії української освіти й одним із духовних фундаментів розвитку сучасної педагогічної науки.

Тарас Шевченко та розвиток національної педагогічної думки України

Особливе місце в історії української педагогічної думки належить Тарасові Григоровичу Шевченку (1814-1861) – видатному поетові, художнику, мислителю й просвітителю, творчість якого стала важливим чинником формування національної системи виховання та розвитку української освіти. Хоча Шевченко не створив окремої педагогічної теорії, його літературна, художня та просвітницька спадщина містить цілісну концепцію людини, освіти й виховання, що ґрунтується на гуманізмі, народності, соціальній справедливості та високих моральних цінностях. Його педагогічні погляди формувалися під впливом власного життєвого досвіду, боротьби за національне відродження українського народу та глибокого усвідомлення ролі освіти у становленні особистості й розвитку суспільства.

Переживши в дитинстві сирітство, кріпацтво та соціальну нерівність, Тарас Шевченко добре розумів, що саме освіта є одним із найдієвіших засобів духовного визволення людини. Тому у своїй творчості він послідовно обстоював право кожної дитини на навчання незалежно від її соціального походження, матеріального становища чи місця проживання. На його переконання, школа повинна бути відкритою для всіх, а освіта – сприяти не лише набуттю знань, а й формуванню національної свідомості, людської гідності, почуття відповідальності перед суспільством і любові до рідної землі.

Провідною ідеєю педагогічної спадщини Шевченка є всебічний розвиток особистості. Освічена людина, на його думку, повинна поєднувати високий рівень знань із моральною зрілістю, працелюбністю, духовною культурою, громадянською відповідальністю та активною життєвою позицією. У своїх поетичних і прозових творах він неодноразово наголошував, що знання набувають справжньої цінності лише тоді, коли вони служать добру, справедливості та суспільному поступу. Саме тому виховання не може обмежуватися передаванням інформації, а має формувати особистість, здатну мислити самостійно, критично оцінювати події, поважати власний народ і його культурну спадщину.

Особливого значення Тарас Шевченко надавав *національному характеру освіти*. Він був переконаний, що навчання має здійснюватися рідною мовою, спиратися на історію, культуру, традиції та духовні цінності українського народу. У багатьох його творах простежується думка про те, що народ, позбавлений права навчатися рідною мовою й знати власну історію, поступово втрачає свою національну самобутність. Саме тому Шевченко розглядав школу як важливий осередок збереження історичної пам'яті, розвитку національної культури та виховання свідомих громадян України.

Вагомим практичним внеском Тараса Шевченка в розвиток української освіти стало створення *«Букваря південноруського»* (1861), який був призначений для недільних шкіл і став одним із перших українських навчальних посібників нового типу. Його поява була зумовлена прагненням забезпечити українських дітей доступним підручником для навчання грамоти рідною мовою. На відміну від більшості букварів того часу, видання не обмежувалося засвоєнням літер і читанням складів. До його змісту були включені народні прислів'я, думи, уривки з українського фольклору, біблійні тексти, що мали значний морально-виховний потенціал. Такий добір навчального матеріалу сприяв не лише формуванню читацьких навичок, а й розвитку мовлення, моральної культури, національної самосвідомості та любові до рідного слова.

У педагогічних поглядах Тараса Шевченка особливе місце посідає проблема *трудового виховання*. Праця розглядається ним як природна потреба людини, основа її духовного становлення й суспільної корисності. У повістях «Близнюки», «Наймичка», «Музикант», «Художник» та інших творах працьовитість, чесність і відповідальність виступають провідними моральними чеснотами, які повинні формуватися ще в дитячому віці. Поет наголошував, що саме праця розвиває характер, виховує почуття власної гідності та готує людину до активної участі в житті громади.

Важливою складовою педагогічної концепції Тараса Шевченка є *естетичне виховання*. Як художник світового рівня, він був переконаний, що мистецтво є могутнім засобом духовного розвитку особистості. Література, музика, живопис,

народна пісня, природа формують художній смак, моральні почуття, здатність співпереживати та розуміти красу навколишнього світу. Саме тому мистецька освіта, на його думку, повинна бути невід'ємною складовою гармонійного розвитку людини.

Не менш важливе місце у творчості Тараса Шевченка займають питання *сімейного виховання*. Він розглядав родину як перше природне середовище соціалізації дитини, де закладаються основи моральності, працелюбності, поваги до старших, любові до рідного краю та відповідальності за власні вчинки. Водночас поет наголошував, що сімейне виховання має органічно поєднуватися зі шкільною освітою, оскільки лише їхня взаємодія забезпечує всебічний розвиток особистості.

Особливу роль Тарас Шевченко відводив учителю. На його переконання, педагог повинен бути високоосвіченою, моральною, національно свідомою людиною, яка власним прикладом формує у вихованців любов до знань, культури, праці та України. Учитель покликаний не лише навчати, а й виховувати громадянина, здатного захищати людську гідність, поважати права інших і відповідально ставитися до майбутнього своєї держави.

Педагогічна спадщина Тараса Шевченка стала важливою складовою розвитку української національної освіти. Його ідеї щодо народності школи, навчання рідною мовою, доступності освіти, поєднання інтелектуального, морального, трудового й естетичного виховання суттєво вплинули на подальший розвиток української педагогічної думки та знайшли продовження у працях Пантелеймона Куліша, Костянтина Ушинського, Бориса Грінченка, Софії Русової, Івана Огієнка, Василя Сухомлинського та інших українських педагогів. У сучасних умовах його педагогічні ідеї залишаються актуальними, оскільки співзвучні принципам Нової української школи, зокрема утвердженню національної ідентичності, громадянської відповідальності, дитиноцентризму, педагогіки партнерства та формуванню компетентної, духовно багатой особистості.

Пантелеймон Куліш та становлення української національної освіти

Вагоме місце в історії української педагогічної думки XIX століття посідає Пантелеймон Олександрович Куліш (1819–1897) – письменник, історик, мовознавець, етнограф, перекладач, видавець і просвітитель, діяльність якого справила значний вплив на розвиток національної освіти та формування української культурної ідентичності. Його педагогічні погляди формувалися під впливом українського національного відродження, ідей європейського гуманізму та просвітництва, а також активної участі в культурно-освітньому русі середини XIX століття. Значний вплив на світогляд Куліша справили Михайло Максимович, Тарас Шевченко, Микола Костомаров, Василь Білозерський та інші представники української інтелігенції, які обстоювали необхідність розвитку національної освіти, науки й культури.

Педагогічна концепція Пантелеймона Куліша ґрунтувалася на переконанні, що майбутнє українського народу безпосередньо залежить від рівня його освіти, розвитку рідної мови та збереження національної культурної спадщини. Він одним із перших послідовно обґрунтував необхідність навчання українською мовою, вважаючи її основою формування національної самосвідомості, духовності та культурної єдності народу. На його думку, школа повинна не лише передавати знання, а й виховувати повагу до історії, традицій, звичаїв і моральних цінностей українського суспільства.

Особливе місце у просвітницькій діяльності Куліша посідає створення «Граматки» (1857) – одного з перших українських підручників для початкового навчання грамоти. Це видання стало важливим кроком у розвитку української навчальної книги й започаткувало новий етап у формуванні національної методики початкового навчання. На відміну від більшості тогочасних букварів, «Граматка» не обмежувалася вивченням літер і читанням складів. До її змісту було включено тексти з історії України, народні прислів'я, приказки, фольклорні твори, уривки з української літератури, морально-повчальні оповідання та пізнавальні матеріали, які сприяли одночасному розвитку читацьких умінь, мовлення, історичної пам'яті й національної свідомості дітей.

Важливим внеском Пантелеймона Куліша у розвиток української освіти стало створення фонетичного українського правопису, який увійшов в історію під назвою «кулішівка». В основу цієї системи було покладено фонетичний принцип «пиши, як чуєш», що значно спростило навчання грамоти та зробило українську писемність доступнішою для широких верств населення. Запропонований Кулішем правопис став важливим етапом у становленні сучасної української орфографії та справив відчутний вплив на подальший розвиток української літературної мови. Хоча окремі його положення згодом були вдосконалені, саме «кулішівка» заклала підвалини сучасної української правописної традиції.

Просвітницька діяльність Пантелеймона Куліша не обмежувалася створенням підручників. Важливе місце в його роботі займало видання серії «Сільська бібліотека», до якої увійшли десятки доступних за змістом і вартістю книжок для широкого кола читачів. Метою цього видавничого проєкту було поширення грамотності, популяризація української літератури, історії та культури серед населення. Фактично це була одна з перших спроб створити систему народної самоосвіти українською мовою, що значно випереджала свій час і відповідала європейським просвітницьким традиціям.

У своїх публіцистичних творах, зокрема у «Листах з хутора», Пантелеймон Куліш приділяв значну увагу проблемам виховання молодого покоління. Він наголошував, що освіта повинна сприяти гармонійному розвитку особистості, поєднуючи інтелектуальне, моральне, трудове та естетичне виховання. Особливого значення надавав формуванню високих моральних якостей, працелюбності, відповідальності, шанобливого ставлення до родини, народних традицій і культурної спадщини. Куліш був переконаний, що справжня освіченість неможлива без духовної культури, національної самосвідомості та особистої відповідальності людини перед своїм народом.

Важливою складовою педагогічних поглядів Куліша була ідея безперервної самоосвіти. Він розглядав читання як найважливіший засіб інтелектуального й духовного розвитку людини, закликав постійно працювати над власним удосконаленням, розширювати кругозір, вивчати історію, літературу, народну творчість і

світову культуру. Саме тому значна частина його діяльності була пов'язана з перекладами найкращих творів світової літератури українською мовою, що сприяло інтеграції української культури до європейського культурного простору.

Пантелеймон Куліш розглядав учителя як носія національної культури й духовних цінностей. На його переконання, педагог повинен не лише володіти ґрунтовними знаннями, а й бути моральним авторитетом, виховувати любов до рідної мови, історії, культури, повагу до людської праці та відповідальне ставлення до майбутнього своєї держави. Школа, за його задумом, мала стати осередком розвитку національної свідомості, культурного відродження й громадянського виховання.

Педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша справила значний вплив на розвиток української освіти другої половини XIX – початку XX століття. Його ідеї щодо рідномовного навчання, створення національної навчальної книги, формування українського правопису, популяризації читання та розвитку народної освіти були творчо продовжені Борисом Грінченком, Софією Русовою, Іваном Огієнком та іншими українськими педагогами і просвітителями. У сучасних умовах педагогічні погляди Куліша залишаються актуальними, оскільки відповідають пріоритетам розвитку української освіти, зокрема утвердженню української мови як державної, формуванню національної ідентичності, розвитку читацької культури, громадянської компетентності та вихованню особистості, здатної усвідомлювати власну культурну спадщину й активно брати участь у розвитку демократичного суспільства.

Микола Пирогов та реформування освіти на українських землях у середині XIX століття

Важливе місце в історії розвитку освіти на українських землях середини XIX століття посідає діяльність **Миколи Івановича Пирогова** (1810-1881) – видатного лікаря, ученого, громадського діяча та реформатора освіти. Попри те що його ім'я насамперед пов'язують із розвитком медицини, значний внесок Пирогов зробив і в теорію та практику освіти. Найбільш плідний період його

педагогічної діяльності припадає на час керівництва Одеським, а згодом Київським навчальними округами, коли він активно долучився до реформування системи народної та середньої освіти на українських землях.

Педагогічні погляди Миколи Пирогова сформувалися під впливом європейських гуманістичних ідей, власного досвіду педагогічної й громадської діяльності та усвідомлення необхідності модернізації освіти відповідно до потреб суспільного розвитку. Він одним із перших обґрунтував думку, що школа повинна готувати не вузького фахівця, а всебічно розвинену особистість, здатну до самостійного мислення, морального вибору та відповідальної громадянської діяльності. Освіта, на його переконання, має формувати не лише професійні знання, а й високі моральні якості, громадянську свідомість і культуру особистості.

Найповніше педагогічна концепція Пирогова викладена у статті *«Питання життя»*, яка стала одним із найвідоміших педагогічних творів XIX століття. У ній автор підкреслював визначальну роль виховання у формуванні людини та розвитку суспільства. Він критично оцінював тодішню систему освіти, вважаючи її надмірно формалізованою, становою та зорієнтованою переважно на підготовку чиновників. На його думку, головним завданням школи має бути виховання морально зрілої особистості, здатної самостійно мислити, навчатися та відповідально діяти.

Особливу увагу Пирогов приділяв проблемі *доступності освіти*. Він виступав за створення єдиної системи безперервної освіти, у якій кожна дитина незалежно від соціального походження могла б здобути якісну загальну освіту. Учений вважав, що початкова школа повинна забезпечувати міцну загально-освітню підготовку, а подальше навчання має здійснюватися з урахуванням індивідуальних здібностей, нахилів і професійних інтересів учнів. Такий підхід значною мірою випереджав сучасні принципи профільної освіти та індивідуалізації навчання.

Вагомим внеском М. Пирогова стало обґрунтування *принципу гуманізації освітнього процесу*. Він послідовно виступав проти тілесних покарань, жорсткої дисципліни, механічного заучування навчального матеріалу та авторитарних

методів навчання. На його переконання, взаємини між учителем і учнем повинні ґрунтуватися на взаємній повазі, довірі, справедливості та співпраці. Саме тому педагогові відводилася роль наставника, який допомагає дитині розкрити свої здібності, а не лише контролює рівень її знань.

Значну увагу Микола Пирогов приділяв *професійній підготовці вчителя*. Він був переконаний, що педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, займатися самоосвітою, знати вікові особливості дітей, володіти сучасними методами навчання та бути моральним авторитетом для своїх вихованців. Учитель, на його думку, не може обмежуватися передаванням знань, а має поєднувати навчання з вихованням, формуючи світогляд, моральні переконання та громадянську відповідальність молодого покоління.

Також, у своїх працях Пирогов порушував питання *змісту освіти*. Він виступав за поєднання класичної та реальної освіти, розвиток природничих наук, удосконалення методики викладання, розширення практичної складової навчання та запровадження активних методів пізнавальної діяльності. Значну роль відводив розвитку логічного мислення, самостійної роботи учнів, використанню наочності й навчальної гри як ефективного засобу розвитку дитини.

Важливим напрямом діяльності Пирогова стало реформування *управління освітою*. Він підтримував розширення академічної автономії закладів освіти, розвиток колегіального управління, підвищення професійної відповідальності педагогічних колективів і вдосконалення системи контролю за якістю освіти. Його управлінські підходи значною мірою випередили розвиток освітнього менеджменту другої половини XIX століття.

Педагогічна діяльність Миколи Пирогова істотно вплинула на розвиток освіти на українських землях, сприяла поширенню гуманістичних принципів навчання, підвищенню ролі вчителя та модернізації шкільної системи. Його ідеї щодо демократизації освіти, гуманізації взаємин між учителем і учнями, безперервності навчання, професійного розвитку педагогів і всебічного розвитку особистості знайшли продовження у працях Костянтина Ушинського, Христини Алчевської, Бориса Грінченка, Софії Русової та інших українських педагогів.

Багато положень педагогічної концепції Пирогова не втратили актуальності й сьогодні, оскільки співзвучні сучасним принципам доступності освіти, академічної свободи, педагогіки партнерства, дитиноцентризму та професійного розвитку вчителя, що становлять основу реформування української системи освіти.

Микола Корф та розвиток земської початкової освіти в Україні

Помітний внесок у розвиток української початкової освіти другої половини XIX століття зробив **Микола Олександрович Корф** (1834-1883) – педагог, методист, громадський діяч і один із найвідоміших організаторів земської школи на українських землях. Саме його діяльність значною мірою визначила напрями модернізації сільської початкової освіти, професійної підготовки народних учителів та удосконалення методики навчання. Працюючи головою Олександрівської повітової училищної ради на Катеринославщині, Корф став ініціатором створення розгалуженої мережі земських шкіл, які стали одним із найефективніших типів початкових навчальних закладів другої половини XIX століття.

Найбільшим практичним здобутком педагога стало створення моделі **земської трирічної школи**, пристосованої до умов українського села. Вона передбачала навчання дітей різного віку одним учителем у трьох класах одночасно, що вимагало принципово нової організації освітнього процесу. Корф розробив ефективну систему планування уроків, раціонального розподілу навчального часу та самостійної роботи учнів, яка забезпечувала високу результативність навіть за обмежених матеріальних можливостей. Запропонована ним модель тривалий час залишалася зразком організації малокомплектної сільської школи.

В основі педагогічної концепції Миколи Корфа лежала **ідея загальної доступності початкової освіти**. Він був переконаний, що кожна дитина незалежно від соціального походження, матеріального становища, національності чи статі повинна мати можливість здобути якісну освіту. Особливу увагу педагог приділяв розвитку сільської школи, вважаючи її найважливішим чинником культурного й економічного поступу суспільства. Важливою умовою успішного

навчання він вважав територіальну доступність закладу освіти, оскільки віддаленість школи значно знижувала рівень охоплення дітей навчанням.

Головною метою освіти Корф визначав *підготовку людини до активного суспільного життя*. На його переконання, школа повинна забезпечувати гармонійний розвиток особистості, поєднуючи інтелектуальне, моральне, трудове, фізичне й естетичне виховання. Учні мають не лише засвоїти систему знань, а й навчитися самотійно мислити, працювати, відповідально ставитися до власних обов'язків, поважати інших людей та усвідомлювати значення освіти для особистого розвитку.

Особливого значення Микола Корф надавав удосконаленню *методики початкового навчання*. Він рішуче виступав проти механічного заучування матеріалу, вважаючи, що справжні знання можуть бути лише усвідомленими. Навчання, за його переконанням, повинно бути доступним, послідовним, наочним і практично спрямованим. Учитель має спиратися на життєвий досвід дітей, поступово ускладнювати навчальний матеріал, формувати в учнів уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та самотійно здобувати знання. Ці дидактичні положення стали важливим внеском у розвиток методики початкової освіти.

Значне місце у педагогічній спадщині Корфа посідає проблема *самотійної навчальної діяльності* учнів. Він наголошував, що завдання школи полягає не лише у передаванні знань, а й у формуванні в дітей уміння вчитися протягом усього життя. Саме тому педагог широко використовував самотійну роботу, індивідуальні завдання, бесіди, спостереження, вправи практичного характеру, які сприяли розвитку пізнавальної активності школярів.

Вагомим внеском Миколи Корфа у розвиток української педагогіки стала його діяльність у сфері *підготовки народних учителів*. Він одним із перших систематично організовував учительські з'їзди, відкриті уроки, методичні консультації та професійні обговорення актуальних проблем навчання. Педагог вважав, що професійне зростання вчителя має здійснюватися безперервно, а педагогічна майстерність формується через постійну самоосвіту, аналіз власного

досвіду й обмін кращими практиками. Такий підхід фактично започаткував сучасну систему післядипломного професійного розвитку педагогічних працівників.

Важливим здобутком Корфа стало створення навчальної книги *«Наш друг»*, яка тривалий час залишалася одним із найкращих підручників для народної школи. Видання поєднувало навчальні тексти з матеріалами природничого, історичного, морального та практичного змісту, сприяючи комплексному розвитку особистості дитини. Автор прагнув, щоб підручник не лише навчав читати, а й формував світогляд, моральні переконання, любов до праці та інтерес до навколишнього світу.

Педагогічна спадщина Миколи Корфа істотно вплинула на розвиток української початкової освіти наприкінці XIX – на початку XX століття. Його ідеї доступності освіти, рівних можливостей для дітей, гуманізації навчання, професійної підготовки вчителя, розвитку самостійності учнів та вдосконалення методики викладання стали важливою складовою розвитку української педагогічної науки. Багато положень його концепції не втратили актуальності й сьогодні, оскільки відповідають сучасним принципам дитиноцентризму, компетентнісного навчання, безперервного професійного розвитку педагогів, академічної свободи та забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від місця проживання чи соціального статусу здобувачів освіти.

Олександр Духнович та становлення народної педагогіки на Закарпатті

Визначне місце в історії української педагогічної думки XIX століття посідає **Олександр Васильович Духнович** (1803-1865) – педагог, письменник, просвітитель, культурно-освітній діяч Закарпаття, який присвятив своє життя розвитку народної освіти, створенню української навчальної літератури та підготовці вчителя. Його діяльність припала на складний період, коли українське населення Закарпаття зазнавало асиміляційної політики, а можливості здобуття освіти рідною мовою були суттєво обмежені. Саме тому головною метою своєї просвітницької діяльності Духнович вважав збереження національної культури через школу, виховання й освіти.

Особливе місце у педагогічній спадщині Олександра Духновича належить праці *«Народна педагогія на користь училищ та сільських учителів»* (1857), яка вважається першим оригінальним підручником з педагогіки, створеним українським автором. Ця праця стала першим системним викладом теорії навчання і виховання, адресованим учителям народних шкіл. У ній автор узагальнив власний педагогічний досвід, окреслив основні принципи організації навчально-виховного процесу, визначив вимоги до професійної діяльності вчителя та обґрунтував провідні напрями розвитку початкової освіти.

Провідною ідеєю педагогічної концепції Духновича є *народність освіти*. Він був переконаний, що школа повинна розвиватися на основі історичних традицій, духовної культури й мови власного народу. Саме рідна мова, на його думку, є головним засобом формування особистості, розвитку національної самосвідомості та збереження культурної спадщини. В умовах активної денационалізації населення Закарпаття ця ідея мала не лише педагогічне, а й важливе суспільне значення. Учений закликав учителів виховувати дітей у любові до рідного краю, історії, народних звичаїв і традицій, розглядаючи освіту як основу духовного відродження українського народу.

Важливе місце у творчості Духновича посідає принцип *природовідповідності виховання*, який він розвинув під впливом європейської педагогічної традиції. Учений виходив із того, що кожна дитина має природні здібності й нахили, які необхідно своєчасно виявляти та розвивати. Він наголошував, що педагог повинен враховувати вікові, психологічні та індивідуальні особливості учнів, будувати навчання відповідно до закономірностей їхнього розвитку, поступово ускладнюючи зміст освіти. На його переконання, лише таке навчання забезпечує гармонійне формування особистості та сприяє розкриттю природного потенціалу кожної дитини.

Центральним завданням школи Духнович вважав *всебічний розвиток особистості*. Освіта, на його думку, повинна поєднувати розумове, моральне, трудове, фізичне та естетичне виховання. Він підкреслював, що знання мають практичну цінність лише тоді, коли вони допомагають людині в повсякденному

житті, професійній діяльності та служінні суспільству. Саме тому педагог виступав за розширення змісту початкової освіти, пропонуючи включати до навчальних програм природознавство, географію, основи сільського господарства, садівництва, бджільництва та сучасні іноземні мови.

Особливу увагу Олександр Духнович приділяв **трудовому вихованню**. Він розглядав працю як природну потребу людини, важливий засіб фізичного, інтелектуального й морального розвитку. На його переконання, працьовитість, відповідальність, дисциплінованість і повага до результатів людської праці повинні формуватися з раннього дитинства. Учений одним із перших обґрунтував необхідність поєднання навчання з практичною діяльністю учнів, особливо в умовах сільської школи, що значною мірою випередило подальший розвиток трудового навчання.

Вагоме місце у педагогічній системі Духновича займає **моральне й патріотичне виховання**. Метою виховання він визначав формування чесної, працьовитої, гуманної та відповідальної людини, яка любить свій народ, поважає його культуру й готова працювати задля суспільного добра. Засобами морального виховання педагог вважав особистий приклад учителя, народну пісню, усну народну творчість, літературу, родинні традиції та громадське життя. Особливого значення він надавав розвитку почуття людської гідності, справедливості, милосердя та взаємоповаги.

У дидактиці Олександр Духнович послідовно відстоював принципи **наочності, доступності, систематичності, свідомості й активності навчання**. Він наголошував, що учні повинні розуміти навчальний матеріал, а не механічно його запам'ятовувати. Для забезпечення міцності знань рекомендував широко використовувати різні види повторення, порівняння, аналіз, бесіду, практичні вправи та спостереження. Одним із перших він запропонував диференційований підхід до організації навчання, радячи об'єднувати учнів у групи залежно від рівня їхньої підготовки та здібностей, що дозволяло індивідуалізувати освітній процес.

Важливою складовою педагогічної концепції Духновича було вчення про **особистість учителя**. Він вважав, що педагог повинен бути не лише високо-

кваліфікованим фахівцем, а й моральним авторитетом, який власним прикладом виховує дітей. Учитель має постійно працювати над власною освітою, удосконалювати педагогічну майстерність, знати психологію дитини, володіти ефективними методами навчання й підтримувати тісний зв'язок із родиною вихованців. Духнович одним із перших наголошував на необхідності партнерської взаємодії школи й сім'ї, розглядаючи батьків як перших вихователів дитини, а школу – як продовження сімейного виховання.

Педагогічна спадщина Олександра Духновича стала важливим етапом розвитку української освіти на західноукраїнських землях. Його ідеї народності, рідномовного навчання, природовідповідності виховання, гармонійного розвитку особистості, трудового навчання та професіоналізму вчителя суттєво вплинули на становлення української педагогічної науки другої половини XIX – початку XX століття. Багато положень його концепції зберігають актуальність і сьогодні, оскільки відповідають сучасним принципам національної освіти, компетентнісного навчання, дитиноцентризму, педагогіки партнерства та формування громадянської ідентичності в умовах незалежної України.

Костянтин Ушинський – засновник наукової педагогіки та педагогічної антропології

Особливе місце в історії педагогічної науки XIX століття посідає ***Костянтин Дмитрович Ушинський*** (1824-1871) – видатний педагог, теоретик освіти, методист і засновник наукової педагогіки. Його життя й професійна діяльність були тісно пов'язані з Україною, де сформувалися його педагогічні погляди та були створені найважливіші праці. Саме тому Костянтина Ушинського справедливо вважають одним із фундаторів української та європейської педагогічної науки. Його педагогічна система стала першою цілісною науковою концепцією навчання й виховання, побудованою на поєднанні педагогіки, психології, фізіології та філософії.

Центральною ідеєю педагогічної концепції Ушинського є ***народність виховання***. На його переконання, освіта не може існувати поза історією,

культурою та духовними традиціями народу. Кожен народ має власний шлях розвитку, власну систему цінностей, мову, культуру й національний характер, які повинні стати основою виховання молодого покоління. Саме тому школа має спиратися на рідну мову, народну культуру, історичну пам'ять і духовні надбання свого народу. Ушинський підкреслював, що жодна, навіть найкраща, освітня система не може бути механічно перенесена з однієї країни до іншої без урахування національних особливостей.

Виняткове місце у творчій спадщині вченого займає *вчення про рідну мову*. Він переконливо доводив, що саме рідна мова є основою розвитку мислення, пам'яті, мовлення та духовного світу дитини. На думку педагога, навчання рідною мовою забезпечує найкращі умови для інтелектуального розвитку особистості, формування національної свідомості та збереження культурної спадщини народу. Свої погляди він обґрунтував у праці «Рідне слово», яка стала не лише підручником, а й своєрідною концепцією мовної освіти.

Найважливішим науковим досягненням Костянтина Ушинського стало створення *педагогічної антропології* – нового напрямку педагогічної науки, що ґрунтується на всебічному вивченні людини. У фундаментальній праці «*Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології*» він уперше довів, що ефективне виховання можливе лише за умови глибокого знання закономірностей фізичного, психічного, інтелектуального та морального розвитку особистості. Педагогіка, на його переконання, повинна спиратися на досягнення психології, фізіології, медицини, етики та інших наук про людину. Саме ця ідея започаткувала міждисциплінарний підхід у педагогічних дослідженнях і залишається актуальною для сучасної педагогічної науки.

Основною метою виховання Ушинський визначав *гармонійний розвиток особистості*, здатної до активної праці, громадянської відповідальності та морального самовдосконалення. Він розглядав виховання як цілісний процес, що охоплює розумовий, моральний, трудовий, фізичний та естетичний розвиток людини. Особливе значення педагог надавав формуванню працьовитості,

чесності, відповідальності, дисциплінованості, почуття власної гідності, любові до Батьківщини та поваги до людської праці.

Важливою складовою педагогічної системи Ушинського стало **трудове виховання**. Він вважав працю природною потребою людини та головним чинником розвитку її фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. На його думку, лише суспільно корисна праця виховує відповідальність, наполегливість, самостійність і повагу до інших людей. Саме тому праця повинна бути невід'ємною складовою освітнього процесу, а не лише засобом набуття практичних умінь.

Костянтин Ушинський створив одну з найґрунтовніших **дидактичних систем** XIX століття. Він сформулював принципи науковості, доступності, систематичності, послідовності, свідомості, активності, міцності засвоєння знань і наочності навчання. Учений наголошував, що навчання має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, розвивати їхнє мислення, мовлення, пам'ять, увагу й творчу активність. Особливу увагу він приділяв розвитку самостійної роботи учнів, вважаючи її необхідною умовою формування здатності навчатися протягом життя.

Значний внесок Ушинський зробив у розвиток **методики початкового навчання**. Створені ним навчальні книги *«Дитячий світ»* і *«Рідне слово»* стали класичними підручниками, які багато десятиліть використовувалися у школах. Вони поєднували навчальний матеріал із творами художньої літератури, народної творчості, природничими та історичними відомостями, забезпечуючи комплексний розвиток мовлення, мислення, читацької культури й моральних якостей учнів.

Особливу роль у системі освіти Ушинський відводив **учителю**. Він наголошував, що жодні програми чи підручники не можуть замінити особистість педагога. Учитель повинен бути професійно компетентним, морально бездоганним, творчим, гуманним і постійно працювати над власним саморозвитком. Відомий вислів Ушинського: *«Педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство в медицині»* – підкреслює необхідність поєднання наукових знань із педагогічною майстерністю, що є актуальним і для сучасної підготовки педагогічних кадрів.

Педагогічна спадщина Костянтина Ушинського стала основою подальшого розвитку української педагогічної науки. Його ідеї народності освіти, рідномовного навчання, педагогічної антропології, гармонійного розвитку особистості, професіоналізму вчителя та наукової організації освітнього процесу істотно вплинули на творчість Бориса Грінченка, Софії Русової, Івана Огієнка, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського та багатьох інших українських педагогів. Сьогодні концепція Ушинського зберігає свою наукову цінність і значною мірою співзвучна принципам Нової української школи, що ґрунтуються на дитиноцентризмі, компетентнісному навчанні, педагогіці партнерства, національній ідентичності та безперервному професійному розвитку вчителя.

Христина Алчевська – фундаторка освіти дорослих і народного просвітництва в Україні

Вагомий внесок у розвиток української педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття зробила ***Христина Данилівна Алчевська*** (1841–1920) – видатна українська педагогиня, просвітниця, організаторка народної освіти, методистка та громадська діячка. Свою багаторічну педагогічну діяльність вона присвятила розвитку освіти дорослого населення, поширенню грамотності, удосконаленню методики навчання та створенню української системи народного просвітництва. Христина Алчевська стала однією з найавторитетніших представниць українського освітнього руху, а її педагогічний досвід отримав міжнародне визнання наприкінці XIX століття.

Найважливішим напрямом діяльності Алчевської була організація ***недільних шкіл для дорослих***, які стали осередками освіти, самоосвіти й культурного розвитку населення. Заснована нею Харківська жіноча недільна школа протягом кількох десятиліть була одним із найкращих закладів освіти дорослих в Україні. Тут навчалися люди різного віку, які не мали можливості здобути початкову освіту в дитинстві. Педагогиня була переконана, що освіта є невід’ємним правом кожної людини незалежно від її соціального становища, віку

чи статі, а поширення грамотності є необхідною умовою культурного та суспільного розвитку народу.

Провідною ідеєю педагогічної концепції Христини Алчевської було **народне просвітництво**, яке вона розглядала як основу формування освіченого, морального та свідомого громадянина. Учена відстоювала право кожної людини навчатися **рідною мовою**, наголошуючи, що саме вона забезпечує повноцінний інтелектуальний розвиток, формування національної свідомості та духовної культури особистості. Вона послідовно підтримувала ідею загальнодоступної освіти, яка має бути гуманною, демократичною, практично спрямованою та орієнтованою на реальні потреби людини.

Особливе місце у творчій спадщині Алчевської посідає **методика навчання дорослих**, що фактично започаткувала розвиток української андрагогіки. Вона розробила систему навчання грамотності, яка враховувала життєвий досвід дорослих слухачів, їхні професійні потреби, рівень підготовки та психологічні особливості. Навчання будувалося на принципах свідомості, доступності, послідовності, практичної спрямованості й активної участі учнів у пізнавальному процесі. Для цього педагогиня широко використовувала бесіди, аналіз літературних творів, творчі письмові роботи, колективне обговорення прочитаного та різноманітні практичні вправи.

Важливим внеском Христини Алчевської у розвиток методики навчання стало створення тритомного навчального посібника **«Книга дорослих»**, який протягом тривалого часу використовувався в недільних школах. Видання поєднувало навчальні тексти, художні твори, історичні матеріали та практичні вправи, спрямовані не лише на формування навичок читання й письма, а й на розвиток критичного мислення, моральних якостей, громадянської свідомості та читацької культури.

Особливу увагу Алчевська приділяла **літературній освіті**. Вона однією з перших розробила науково обґрунтовану методику роботи з художнім твором, відповідно до якої читання повинно не обмежуватися механічним засвоєнням тексту, а сприяти осмисленню його змісту, розвитку емоційної сфери, моральних

переконань і власних суджень учнів. Для цього педагогиня застосовувала бесіди, дискусії, письмові творчі роботи, аналіз образів і проблематики творів. Саме такий підхід став основою сучасної методики компетентнісного навчання української літератури.

Свої педагогічні ідеї Христина Алчевська узагальнила у працях *«Передумане і пережите»*, *«Півроку з життя недільної школи»*, *«Історія відкриття школи в селі Олексіївка»*, а також у численних методичних статтях, присвячених проблемам освіти дорослих, розвитку народної школи й організації позашкільної освіти. Значного міжнародного визнання набула створена під її керівництвом бібліографічна праця *«Що читати народові?»*, у якій було систематизовано найкращі твори для самоосвіти широких верств населення. Цей показник був високо оцінений на міжнародних виставках і став одним із перших науково обґрунтованих рекомендаційних каталогів літератури для народного читання.

Педагогічна спадщина Христини Алчевської стала важливим етапом розвитку української освіти дорослих, позашкільної освіти, методики навчання читання та громадянського виховання. Її ідеї загальнодоступності освіти, навчання впродовж життя, розвитку читацької культури, гуманізації освітнього процесу, партнерської взаємодії педагога й учня та використання художньої літератури як засобу особистісного розвитку не втратили актуальності й сьогодні. Вони знаходять своє продовження в сучасній системі освіти дорослих, концепції навчання впродовж життя, громадянської освіти та компетентнісного підходу, що є пріоритетними напрямками розвитку української освіти.

Юрій Федькович – просвітитель і реформатор української школи на Буковині

Помітне місце в історії української педагогічної думки другої половини XIX століття посідає **Юрій Адальбертович Федькович** (1834-1888) – видатний український письменник, педагог, просвітитель і громадський діяч, який зробив вагомий внесок у розвиток народної освіти на Буковині. Його педагогічна

діяльність була спрямована на утвердження української мови в школі, удосконалення змісту початкової освіти, створення навчальної літератури для дітей та піднесення професійного рівня вчительства. Значний вплив на формування його педагогічних поглядів справили ідеї Тараса Шевченка, народної педагогіки та європейської гуманістичної освітньої традиції.

Працюючи шкільним інспектором Вижницького повіту, Юрій Федькович добре знав реальний стан народної освіти на Буковині. Він активно виступав за реформування початкової школи, розширення мережі навчальних закладів, підвищення якості підготовки вчителів і забезпечення дітей доступною освітою рідною мовою. Педагог послідовно обстоював право українського населення Буковини на здобуття освіти українською мовою, розглядаючи школу як головний осередок збереження національної культури, мови та історичної пам'яті.

Центральне місце у педагогічній концепції Ю. Федьковича посідала **ідея народності освіти**. Він вважав, що навчання повинно здійснюватися мовою, зрозумілою дитині, а зміст освіти має відображати життя, побут, традиції та духовні цінності українського народу. Саме тому педагог приділяв особливу увагу створенню українських підручників і навчальних книг, які були доступними для дітей сільської місцевості та враховували їхній життєвий досвід.

Важливим внеском Юрія Федьковича у розвиток української початкової освіти стало створення **«Букваря для селянських дітей на Буковині»**. У ньому він поєднав навчання грамоти з моральним, патріотичним та естетичним вихованням. До підручника були включені оповідання, вірші, народні пісні, прислів'я, легенди й пізнавальні тексти, які не лише навчали дітей читати, а й формували любов до рідного краю, праці, сім'ї, природи та української культури. Федькович одним із перших усвідомив, що підручник має бути не лише засобом навчання, а й ефективним інструментом виховання особистості.

Значну увагу педагог приділяв **методиці навчання**. Він рішуче виступав проти механічного заучування матеріалу, віддаючи перевагу активним методам пізнання. На його переконання, навчальний процес повинен стимулювати дітей самостійно спостерігати, мислити, аналізувати, висловлювати власні судження та

робити висновки. Саме тому Ю. Федькович наголошував, що дитина має не лише слухати вчителя, а й **«бачити, думати, говорити»**, тобто бути активним учасником освітнього процесу. Такий підхід значною мірою випередив сучасні принципи компетентнісного та діяльнісного навчання.

Особливе місце у педагогічній спадщині Ю. Федьковича займає проблема **морального виховання**. Він був переконаний, що школа повинна формувати чесність, працьовитість, людяність, відповідальність, повагу до батьків, любов до рідної землі та готовність служити своєму народові. Важливими засобами такого виховання педагог вважав художню літературу, народну творчість, особистий приклад учителя та активну участь дітей у громадському житті.

Велику увагу Юрій Федькович приділяв **особистості вчителя**. Він вважав, що справжній педагог має постійно працювати над власним професійним і духовним розвитком, бути освіченим, моральним, справедливим і щиро відданим своїй справі. Йому належить відомий вислів, що **«школа є духовною фотографією вчителя»**, який підкреслює визначальну роль особистості педагога у формуванні освітнього середовища. Учитель, за Федьковичем, повинен бути не лише носієм знань, а й вихователем, наставником і прикладом для своїх учнів.

Педагогічна діяльність Юрія Федьковича сприяла розвитку української школи на Буковині, поширенню рідномовної освіти та створенню національної навчальної літератури. Його ідеї народності освіти, гуманізації навчання, розвитку самостійного мислення, активної ролі учня, морального виховання та високої професійної відповідальності вчителя істотно вплинули на розвиток української педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття. Багато з них залишаються актуальними й сьогодні, знаходячи відображення у принципах Нової української школи, компетентнісному навчанні, педагогіці партнерства та вихованні на основі національних і загальнолюдських цінностей.

Підсумки теми

Друга половина XVIII–XIX століття стала одним із найскладніших періодів в історії української освіти. Втрата державності та входження українських земель

до складу різних імперій суттєво вплинули на розвиток шкільництва, зміст освіти та педагогічної думки. Освітні реформи цього часу сприяли формуванню державної системи навчальних закладів, розвитку середньої й вищої освіти, становленню університетської науки та професійної підготовки педагогічних кадрів, водночас посилюючи процеси русифікації та обмеження використання української мови в освіті.

Важливу роль у збереженні й розвитку національної освітньої традиції відіграли українські просвітителі, педагоги, письменники та громадські діячі. Педагогічні ідеї Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Пантелеймона Куліша, Миколи Пирогова, Миколи Корфа та інших учених заклали підвалини розвитку національної педагогіки, обґрунтували принципи народності, гуманізму, природовідповідності, доступності освіти, навчання рідною мовою та високої професійної ролі вчителя.

Вагоме значення для розвитку української науки й освіти мали університети, ліцеї та інші осередки вищої освіти, серед яких особливе місце посідає Ніжинська вища школа. Заснована на початку XIX століття, вона стала одним із провідних центрів підготовки педагогічної, наукової та культурної еліти України, а її традиції успішно продовжує Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Історико-педагогічна спадщина цього періоду не втратила своєї актуальності. Її провідні ідеї знайшли продовження в сучасній українській освіті, зокрема у принципах людиноцентризму, компетентнісного навчання, національно-патріотичного виховання, академічної свободи, педагогіки партнерства та професійної підготовки вчителя, що визначають стратегічні напрями розвитку освіти України у XXI столітті.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте особливості розвитку освіти на українських землях у другій половині XVIII – першій половині XIX ст. в умовах втрати української державності.

2. Порівняйте організацію та зміст освіти на Правобережній, Лівобережній і Західній Україні. Які політичні та культурні чинники визначали відмінності між цими регіонами?

3. Охарактеризуйте освітні реформи Російської та Австрійської імперій на українських землях. Яким був їхній вплив на розвиток українського шкільництва?

4. Розкрийте особливості становлення університетської освіти в Україні. Поясніть роль Харківського університету, Київського університету Святого Володимира, Рішельєвського ліцею, Кременецького ліцею та Гімназії вищих наук князя Безбородька у розвитку науки й підготовці інтелектуальної еліти.

5. Визначте місце Ніжинської вищої школи в історії української освіти. Яке значення мала її діяльність для розвитку педагогічної науки, культури та підготовки національної інтелігенції?

6. Проаналізуйте педагогічні погляди Григорія Сковороди, Тараса Шевченка та Пантелеймона Куліша. Які їхні ідеї залишаються актуальними для сучасної української освіти?

7. Порівняйте педагогічні концепції Миколи Пирогова, Костянтина Ушинського та Олександра Духновича. Які спільні та відмінні підходи вони пропонували щодо навчання, виховання і ролі вчителя?

8. Схарактеризуйте внесок Софії Русової, Христини Алчевської, Бориса Грінченка, Юрія Федьковича та Миколи Корфа у розвиток української педагогічної думки. Які з їхніх педагогічних ідей знайшли продовження в сучасній українській школі?

9. Проаналізуйте роль українських просвітителів, письменників і громадських діячів у формуванні національної системи освіти та розвитку української педагогічної традиції у XIX столітті.

10. Обґрунтуйте значення педагогічної спадщини українських мислителів XVIII-XIX століть для сучасної освітньої політики України. Наведіть приклади реалізації їхніх ідей у Концепції Нової української школи, професійній діяльності сучасного вчителя або практиці функціонування закладів освіти.

ТЕМА 9. ТРАНСФОРМАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Тема присвячена аналізу розвитку української освіти та педагогічної думки у ХХ столітті в умовах складних суспільно-політичних трансформацій. Розглядаються особливості реформування системи освіти, зміни в організації шкільництва, становлення педагогічної науки, діяльність видатних українських педагогів і розвиток професійної підготовки вчителя на різних історичних етапах.

Особлива увага приділяється впливу державної освітньої політики на функціонування української школи, розвитку національної педагогічної думки, діяльності Софії Русової, Антона Макаренка, Григорія Ващенко, Василя Сухомлинського та інших учених, а також процесам демократизації освіти, відродженню національної школи наприкінці ХХ століття й становленню сучасної української системи освіти.

Мета теми: сформувати цілісне уявлення про розвиток української освіти та педагогічної думки у ХХ столітті, розкрити вплив суспільно-політичних процесів і державної освітньої політики на реформування системи освіти, проаналізувати педагогічну спадщину провідних українських педагогів та їхній внесок у розвиток національної педагогіки, а також охарактеризувати процеси модернізації, демократизації й відродження національної освіти наприкінці ХХ століття.

Ключові слова та терміни: українська школа, освітня політика, педагогічна реформа, національна освіта, Народний комісаріат освіти, українізація, трудова школа, педагогічна система, гуманістична педагогіка, авторська школа, демократизація освіти, національне відродження, Академія педагогічних наук України, професійна підготовка вчителя.

Змістові питання для вивчення

1. Освітня політика та розвиток української школи в першій половині ХХ століття: реформи, українізація та становлення нової системи освіти.

2. Українська освіта в умовах Другої світової війни та післявоєнної відбудови: тенденції розвитку шкільництва і педагогічної науки.

3. Реформування системи освіти України у другій половині XX століття: модернізація змісту, організації та управління освітою.

4. Розвиток української педагогічної думки у XX столітті: педагогічні концепції Софії Русової, Антона Макаренка, Григорія Ващенка, Василя Сухомлинського та їхній внесок у розвиток освіти.

5. Відродження національної освіти та модернізація освітньої системи України наприкінці XX століття.

Теоретичний контекст теми

1. Освітня політика та розвиток української школи в першій половині XX століття: реформи, українізація та становлення нової системи освіти.

Освітня політика Української революції (1917-1921) та становлення національної системи освіти

Початок XX століття став одним із найважливіших періодів в історії української освіти. Події Української революції 1917-1921 років відкрили реальні можливості для створення власної національної системи освіти, побудованої на принципах демократизму, гуманізму, доступності та навчання українською мовою. Освітня політика цього часу була невіддільною складовою державотворчих процесів, оскільки саме школа розглядалася як головний інструмент формування національної свідомості, громадянської відповідальності та культурної єдності українського суспільства.

Після утворення Української Центральної Ради одним із першочергових напрямів державної діяльності стало реформування освіти. Уже в червні 1917 року було створено Генеральне секретарство освіти, яке очолив відомий український педагог, громадський діяч і письменник Іван Стешенко. Його діяльність була спрямована на формування національної освітньої політики, запровадження української мови в навчальний процес, розроблення нових навчальних програм і підручників, підготовку педагогічних кадрів та розширення мережі українських шкіл.

Важливою складовою освітньої реформи стала українізація навчальних закладів. У різних регіонах України відкривалися українські початкові школи, гімназії, учительські семінарії та педагогічні курси. Значна увага приділялася забезпеченню закладів освіти навчальною літературою українською мовою, створенню нових підручників з історії, географії, літератури та інших навчальних дисциплін. До цієї роботи долучилися провідні українські науковці, письменники й педагоги, серед яких Софія Русова, Борис Грінченко, Агатангел Кримський, Сергій Єфремов та інші представники української інтелігенції.

Освітні перетворення отримали подальший розвиток за доби Української Держави на чолі з Павлом Скоропадським. Попри складну політичну ситуацію, саме в цей період було зроблено важливі кроки щодо інституційного розвитку української науки й вищої освіти. У 1918 році засновано Українську академію наук, першим президентом якої став Володимир Вернадський. Академія стала провідним науковим центром держави та сприяла розвитку фундаментальних досліджень, підготовці наукових кадрів і формуванню української академічної традиції. Водночас активно розширювалася мережа українських гімназій, учительських інститутів і професійних навчальних закладів. Значна увага приділялася підготовці педагогів для української школи, розвитку бібліотек, видавничої справи та створенню національної системи навчально-методичного забезпечення. Освітня політика була спрямована на поєднання європейського досвіду із національними культурними традиціями. Після зміни політичної ситуації Директорія Української Народної Республіки продовжила курс на розвиток української освіти. Незважаючи на воєнні дії та економічні труднощі, здійснювалися заходи щодо підтримки українських шкіл, підготовки педагогічних кадрів і забезпечення функціонування закладів освіти. Особлива увага приділялася поширенню загальної освіти, ліквідації неписьменності та розвитку позашкільної освіти.

Важливі процеси відбувалися й на західноукраїнських землях. У Західноукраїнській Народній Республіці освіта визнавалася одним із пріоритетів державної політики. Українська мова отримала статус державної мови навчання, розширювалася мережа українських народних шкіл і гімназій, здійснювалася підготовка

педагогічних кадрів. Незважаючи на короткий період існування держави, її освітня політика стала важливим етапом розвитку українського шкільництва.

Характерною рисою освітньої політики доби Української революції було прагнення створити цілісну національну систему освіти, що охоплювала всі рівні – від дошкільного виховання до вищої школи. В основу реформ було покладено принципи доступності освіти, рівності можливостей, навчання рідною мовою, розвитку національної культури та виховання громадянина незалежної держави. Значна увага приділялася професійній підготовці вчителя, оновленню змісту освіти, розвитку педагогічної науки та впровадженню нових методів навчання. Хоча більшість започаткованих реформ не вдалося повністю реалізувати через воєнно-політичні обставини, вони стали фундаментом подальшого розвитку української освіти. Саме в цей період були сформульовані основні принципи національної освітньої політики, які зберегли своє значення й сьогодні: державна підтримка освіти, пріоритет української мови, гуманістичний характер навчання, демократичне управління школою, академічна свобода та інтеграція української освіти до європейського освітнього простору.

Формування радянської системи освіти в Україні у 1920-х роках: трудова школа, реформування змісту освіти та професійної підготовки педагогічних кадрів

Після завершення Української революції та встановлення радянської влади система освіти на українських землях зазнала докорінних змін. Освіта розглядалася як один із головних інструментів реалізації державної політики, формування нової моделі суспільства та виховання молодого покоління відповідно до офіційної ідеології. Водночас саме у 1920-х роках було здійснено масштабне реформування структури освіти, розширено доступ населення до навчання, розпочато боротьбу з неписьменністю, сформовано нові підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів та закладено організаційні засади функціонування сучасної системи освіти. Координацію освітньої політики здійснював ***Народний комісаріат освіти Української Соціалістичної Радянської Республіки (Наркомос)***, який у різні роки очолювали відомі державні діячі та організатори

освіти, зокрема Григорій Гринько, Олександр Шумський і Микола Скрипник. Незважаючи на загальнодержавний характер управління, українська система освіти у 1920-х роках певний час зберігала окремі організаційні особливості, що відрізняли її від освітньої моделі інших радянських республік.

Одним із провідних напрямів реформування стало **створення єдиної трудової школи**. Її діяльність ґрунтувалася на принципах загальнодоступності, безоплатності, спільного навчання хлопців і дівчат, світського характеру освіти та поєднання навчання з продуктивною працею. Передбачалося, що трудова школа забезпечуватиме не лише засвоєння системи знань, а й формування практичних умінь, розвиток творчих здібностей, колективної взаємодії та соціальної активності учнів. Значна увага приділялася розвитку політехнічної освіти, яка мала поєднувати загальноосвітню підготовку з елементами виробничої діяльності.

Нові підходи знайшли відображення і в змісті освіти. Замість традиційного предметного навчання в багатьох школах запроваджувався **комплексний принцип побудови навчальних програм**, що передбачав інтеграцію знань навколо практичних проблем, явищ природи, суспільного життя та праці людини. У педагогічній практиці поширювалися активні методи навчання: спостереження, екскурсії, дослідницькі завдання, лабораторні роботи, проєктна діяльність, колективні форми роботи. Хоча не всі педагогічні експерименти виявилися успішними, вони сприяли пошуку нових моделей організації освітнього процесу та розвитку педагогічної науки.

Важливою складовою державної освітньої політики стала **кампанія з ліквідації неписьменності дорослого населення**. В Україні створювалися школи лікнепу, вечірні курси, робітничі факультети, пункти навчання грамоти, активно працювали бібліотеки, клуби та інші культурно-освітні установи. Завдяки цим заходам рівень грамотності населення істотно зріс, що стало важливим чинником соціально-економічного розвитку країни. Також, одним із найважливіших явищ української освіти 1920-х років стала **політика українізації**, яка здійснювалася в межах загальносоюзної політики коренізації. Її метою було розширення використання української мови в діяльності органів влади, культурних установ і

закладів освіти. У цей період значно зросла кількість українськомовних шкіл, педагогічних технікумів та інститутів, активно видавалися українські підручники, навчальні посібники, словники й методична література. Розширювалася підготовка педагогічних кадрів, які володіли українською мовою та були здатні забезпечувати навчання відповідно до нових освітніх вимог. Важливу роль у реалізації політики українізації відіграв Народний комісар освіти **Микола Скрипник**, який підтримував розвиток української науки, культури, педагогічної освіти та книговидавання. Саме в цей період було створено значну кількість навчальних програм, підручників і словників українською мовою, розширено діяльність наукових установ, педагогічних інститутів та дослідницьких центрів. Проте наприкінці 1920-х років політика українізації поступово згорталася, а в 1930-х роках централізація управління освітою та посилення ідеологічного контролю суттєво обмежили її результати.

Особливе місце в освітніх реформах посідала **підготовка педагогічних кадрів**. Замість учительських семінарій почали функціонувати педагогічні технікуми та інститути народної освіти, які забезпечували професійну підготовку вчителів для нової школи. Навчальні плани орієнтувалися на поєднання психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки. Значна увага приділялася педагогічній практиці, вивченню вікової психології, методики викладання та організації виховної роботи. Саме в цей період активно розвивалися наукові дослідження у сфері педагогіки, психології дитинства, дидактики та методики навчання.

На розвиток української педагогічної науки значний вплив справили праці Софії Русової, Якова Чепіги, Степана Сірополка, Антона Макаренка та інших учених, які розробляли проблеми гуманізації освіти, розвитку особистості, трудового виховання, дитячого самоврядування, організації шкільного колективу та професійної підготовки вчителя. Незважаючи на різні світоглядні позиції, їхні дослідження істотно збагатили українську педагогічну науку та вплинули на подальший розвиток теорії й практики освіти.

Таким чином, 1920-ті роки стали одним із найдинамічніших етапів розвитку української освіти. Саме тоді було сформовано нову організаційну модель шкільної освіти, здійснено масштабну кампанію з ліквідації неписьменності, реформовано систему підготовки педагогічних кадрів, активізовано розвиток педагогічної науки та значно розширено використання української мови в освітньому процесі. Водночас наприкінці десятиліття посилення централізації управління освітою та ідеологічного контролю поступово обмежило автономію української школи, що визначило подальші тенденції розвитку освіти в наступні десятиліття.

2. Українська освіта в умовах Другої світової війни та післявоєнної відбудови: тенденції розвитку шкільництва і педагогічної науки.

На початку 1930-х років розвиток освіти в Україні відбувався в умовах посилення *централізації управління та уніфікації всієї освітньої системи*. Держава поступово відмовилася від більшості педагогічних експериментів 1920-х років і запровадила єдині навчальні плани, стабільні програми та підручники. Освітній процес набув чіткої предметної структури, було відновлено класно-урочну систему навчання, визначено єдині вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів і діяльності педагогів. Такі зміни забезпечили більшу організованість шкільної освіти, однак водночас супроводжувалися жорсткою централізацією управління, посиленням ідеологічного контролю та суттєвим обмеженням академічної свободи педагогів.

Одним із головних завдань державної освітньої політики стало *забезпечення загальної обов'язкової освіти*. Упродовж 1930-х років значно розширилася мережа початкових і семирічних шкіл, збільшилася кількість закладів професійної та вищої освіти, удосконалювалася система підготовки педагогічних кадрів. Водночас поступово згорталася політика українізації, що призвело до скорочення використання української мови в окремих сферах освіти, обмеження наукових досліджень із національної проблематики та посилення політичного контролю над діяльністю закладів освіти.

Після приєднання восени 1939 року західноукраїнських земель до Української РСР розпочалося *реформування місцевої системи освіти* відповідно до радянської моделі. Було ліквідовано польську адміністрацію шкіл, навчання поступово переводилося переважно українською мовою, розширювалася мережа державних початкових і середніх шкіл, запроваджувалася безоплатна освіта та збільшувався доступ дітей із сільської місцевості до навчання. Одночасно в усіх закладах освіти вводилися єдині навчальні плани й програми, обов'язковим стало вивчення російської мови, а зміст освіти підпорядковувався офіційній державній ідеології. Із навчальних програм вилучалися теми, що не відповідали політиці радянської влади, обмежувалося висвітлення окремих сторінок української історії, а виховна робота дедалі більше набувала політико-ідеологічного характеру.

Початок Другої світової війни став одним із найтрагічніших етапів в історії української освіти. Воєнні дії, зміна політичних режимів, окупація значної частини українських територій та масштабні руйнування істотно вплинули на функціонування закладів освіти, професійну діяльність педагогів і можливості здобуття освіти дітьми та молоддю. Унаслідок бойових дій було зруйновано тисячі шкіл, закладів професійної та вищої освіти, бібліотек, музеїв і наукових установ. Значна частина педагогів, студентів і науковців була мобілізована до війська, брала участь у русі опору або працювала в евакуації. Чимало закладів освіти та наукових установ було евакуйовано до східних регіонів, де вони продовжували освітню й наукову діяльність у надзвичайно складних умовах. За цих обставин освітня політика визначалася не лише необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, а й прагненням різних політичних режимів використовувати школу як важливий інструмент реалізації власної ідеології.

На окупованих німцями територіях система освіти зазнала істотних змін. Окупаційна влада обмежувала доступ населення до повноцінної освіти, суттєво скоротила мережу середніх і вищих навчальних закладів, забороняла діяльність більшості українських наукових установ. Навчання здійснювалося переважно в початкових школах і мало на меті забезпечення лише мінімального рівня грамотності. Значна кількість шкіл була закрыта, а навчальні приміщення

використовувалися для військових або адміністративних потреб. За роки війни на території України було зруйновано тисячі шкіл, бібліотек і закладів професійної освіти.

Разом із тим освітня *політика окупаційної влади не була однаковою в різних регіонах України*. На території Галичини, яка входила до складу Генеральної губернії, українські початкові школи функціонували активніше, ніж у Райхскомісаріаті Україна. Навчання здійснювалося українською мовою, дозволялося викладання окремих предметів, пов'язаних із національною культурою, а до навчальних планів було повернуто релігійне виховання. Водночас можливості здобуття середньої та вищої освіти залишалися суттєво обмеженими, а вся система освіти перебувала під суворим контролем окупаційної адміністрації. Незважаючи на складні умови воєнного часу, українські педагоги докладали значних зусиль для збереження освіти. У різних регіонах діяли тимчасові школи, проводилися заняття в пристосованих приміщеннях, а на територіях, контрольованих українським підпіллям і партизанськими формуваннями, функціонували так звані «лісові школи». Навчання здійснювалося за скороченими програмами, часто без достатньої кількості підручників і навчального обладнання, однак це дозволяло забезпечити хоча б мінімальну безперервність освіти дітей.

Після визволення українських територій від окупації одним із першочергових завдань стало відновлення діяльності закладів освіти. Уже в 1943-1944 роках було ухвалено низку нормативних актів, спрямованих на поновлення роботи шкіл, забезпечення їх педагогічними кадрами, підручниками та матеріальною базою. Значна увага приділялася відбудові зруйнованих шкільних приміщень, організації навчання дітей-сиріт, підтримці дитячих будинків і шкіл-інтернатів.

У цей період було запроваджено низку організаційних змін. Із 1943 року навчання дітей у школі розпочиналося із семирічного віку. Було відновлено п'ятибальну систему оцінювання навчальних досягнень, повернуто державні випускні іспити та нагородження випускників золотими й срібними медалями за високі результати навчання. У 1943-1954 роках у більшості міських шкіл існувало роздільне навчання хлопців і дівчат, однак згодом від нього відмовилися,

повернувшись до спільного навчання. У короткі строки було реконструйовано тисячі закладів освіти, поновлено підготовку педагогічних кадрів, відновлено роботу більшості закладів вищої освіти. Значна увага приділялася забезпеченню шкіл підручниками, навчальним обладнанням і кваліфікованими вчителями.

У післявоєнний період продовжилося вдосконалення структури загальної середньої освіти. У 1949 році було завершено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти, що стало важливим кроком у забезпеченні права дітей на навчання. Поступово розширювалася мережа середніх шкіл, професійно-технічних училищ і закладів вищої освіти, збільшувалася кількість учнів і студентів. Особлива увага приділялася розвитку природничо-математичної, технічної та професійної освіти, що було пов'язано з потребами повоєнної відбудови економіки та науково-технічного розвитку. Через значний дефіцит педагогічних кадрів до західноукраїнського регіону направлялися вчителі з інших областей України. Водночас разом із відновленням шкільної мережі активно впроваджувалася радянська модель освіти, єдині навчальні програми, підручники та система виховної роботи, спрямована на формування лояльності до державної влади.

Водночас педагогічна наука продовжувала розвиватися, незважаючи на значні ідеологічні обмеження. У цей період активно досліджувалися проблеми дидактики, методики навчання, психології розвитку дитини, професійної підготовки вчителя та організації освітнього процесу. У середині 1950-х років почали активно створюватися школи-інтернати, призначені насамперед для дітей-сиріт, дітей із малозабезпечених сімей та дітей, батьки яких не мали можливості забезпечити належні умови виховання.

Наприкінці 1950-х років розпочався новий етап реформування освіти, пов'язаний із прагненням поєднати загальну освіту з практичною підготовкою молоді до професійної діяльності. Було розширено мережу шкіл-інтернатів, навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних закладів освіти, посилено увагу до трудового навчання та профорієнтації. Разом із цим продовжувалося вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, розвиток педагогічних інститутів і науково-дослідних установ.

Важливим етапом розвитку освіти стала *реформа 1958 року*, яка визначила подальші напрями модернізації радянської школи. 24 грудня 1958 р. було видано закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Який передбачав запровадження обов'язкової восьмирічної освіти, посилення політехнічної підготовки учнів, поєднання навчання з продуктивною працею та розвиток професійної орієнтації молоді. Цей закон визначав:

- перехід до обов'язкової 8-річної освіти для дітей віком від 7 до 15-16 років;
- організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей (вся молодь віком 15-16 років повинна була включатися у посильну суспільно-корисну працю);
- структуру основних типів шкіл:
 - а) школи робітничої і селянської молоді (вечірні і заочні середні загально-освітні школи), де працююча молодь, яка має 8 класів, отримує середню освіту і підвищує професійну кваліфікацію протягом 3-х років;
 - б) середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням (11-річні: 8 класів + 3 роки для отримання повної середньої освіти та професійної підготовки в одній із галузей народного господарства);
 - в) технікуми й інші середні спеціальні учбові заклади, де на базі 8-річної освіти отримується загальна середня і середня спеціальна освіта.

Таким чином, було вдосконалено структуру середньої освіти, розширено мережу вечірніх шкіл, професійно-технічних училищ, технікумів і шкіл робітничої молоді. Разом із позитивними змінами щодо доступності освіти ця реформа ще більше посилила централізацію управління освітньою системою та ідеологічний вплив держави на зміст навчання.

Отже, розвиток української школи в роки Другої світової війни та в післявоєнний період характеризувався поєднанням двох взаємопов'язаних процесів. З одного боку, війна завдала освіті величезних людських і матеріальних втрат, а школа стала об'єктом впливу різних політичних режимів. З іншого – після

завершення воєнних дій було здійснено масштабну відбудову освітньої мережі, забезпечено поступове розширення доступності освіти та проведено низку реформ, які визначили подальший розвиток української школи в другій половині ХХ століття. Водночас освітній процес залишався жорстко централізованим і значною мірою підпорядковувався державній ідеології, що суттєво обмежувало автономію закладів освіти та можливості розвитку національної педагогічної традиції.

Розвиток української освіти та педагогічної науки у 1960-1980-х роках: модернізація школи, педагогічні інновації та суперечності освітньої політики

У другій половині ХХ століття система освіти України розвивалася в умовах жорстко централізованої державної політики, що поєднувала прагнення до модернізації освіти з посиленням її ідеологічного контролю. У 1960-1980-х роках здійснювалися масштабні зміни в організації навчально-виховного процесу, удосконалювалися навчальні плани й програми, розширювалася мережа закладів освіти, запроваджувалися нові педагогічні технології та зміцнювалася матеріально-технічна база шкіл. Водночас розвиток освіти відбувався в умовах надмірної централізації, уніфікації змісту навчання та обмеження національного компонента освіти.

Одним із найважливіших напрямів державної освітньої політики стало завершення переходу до загальної середньої освіти. У середині 1960-х років було ***переглянуто результати шкільної реформи 1958 року***, яка передбачала поєднання загальної освіти з обов'язковою виробничою підготовкою. Практика засвідчила недостатню ефективність такої моделі через слабку матеріально-технічну базу більшості шкіл, формальний характер виробничого навчання та його недостатній зв'язок із потребами учнів. Унаслідок цього у 1964 році було відновлено десятирічний термін навчання в середній школі, а згодом поступово відмовилися від обов'язкової професійної підготовки в загальноосвітніх закладах освіти.

Водночас розпочався процес ***оновлення змісту освіти***. У навчальних планах з'явилися факультативні курси, які надавали учням можливість поглиблено

вивчати окремі предмети відповідно до власних інтересів і здібностей. У старших класах створювалися школи та класи з поглибленим вивченням математики, фізики, іноземних мов, окремих природничих і гуманітарних дисциплін. Це стало першим кроком до диференціації навчання, хоча вибір освітніх траєкторій ще залишався досить обмеженим.

Важливою рисою розвитку школи у 1960-х роках стало активне **впровадження кабінетної системи навчання**, яка передбачала проведення уроків у спеціально обладнаних навчальних кабінетах. Значна увага приділялася оснащенню шкіл навчальними приладами, лабораторним обладнанням, технічними засобами навчання, навчальними кінофільмами, аудіозаписами та іншими дидактичними матеріалами. Поступово розширювалося використання засобів візуалізації, що сприяло підвищенню якості викладання природничих і технічних дисциплін.

Саме у цей період активно розвивалася українська педагогічна наука: досліджувалися проблеми дидактики, педагогічної психології, методики викладання окремих предметів, активізації пізнавальної діяльності учнів і розвитку їхньої самостійності. У практику роботи шкіл поступово впроваджувалися елементи проблемного, програмованого та дослідницького навчання, що сприяло формуванню в учнів творчого мислення, уміння аналізувати інформацію та самостійно здобувати знання.

У 1970-х роках **завершився перехід до загальної середньої освіти**. Держава розширювала мережу середніх шкіл, професійно-технічних училищ, технікумів і закладів позашкільної освіти. Значна увага приділялася підвищенню професійної майстерності педагогів, удосконаленню системи післядипломної освіти та впровадженню атестації вчителів. Саме тоді було **започатковано присвоєння педагогічних звань «старший учитель» і «учитель-методист»**, що стало одним із механізмів стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників.

Водночас у цей період дедалі більше **посилювалися процеси централізації та ідеологізації освіти**. Навчальні програми, підручники й виховна робота суворо регламентувалися державою. Значна увага приділялася політичному вихованню школярів, а можливості розвитку українського національного компоненту освіти

залишалися обмеженими. Русифікація окремих сфер освітнього процесу, звуження використання української мови у вищій освіті та науці, надмірна уніфікація змісту навчання негативно впливали на розвиток національної системи освіти.

Спробою модернізації школи стала *освітня реформа 1984 року*. Вона передбачала підвищення якості освіти, удосконалення змісту навчання, посилення трудового виховання, професійної орієнтації учнів, підвищення престижу педагогічної професії та вдосконалення підготовки вчителів. Було започатковано перехід до навчання дітей із шестирічного віку та повернення до одинадцятирічного терміну навчання. Змінювалася структура загальноосвітньої школи, передбачалося зменшення наповнюваності класів і подальше вдосконалення матеріально-технічної бази закладів освіти. Проте реалізація більшості запланованих заходів виявилася неповною через поглиблення соціально-економічної кризи, надмірну централізацію управління освітою та відсутність необхідних матеріальних ресурсів.

Отже, розвиток української освіти у 1960-1980-х роках характеризувався суперечливим поєднанням позитивних модернізаційних процесів і жорстких ідеологічних обмежень. Саме в цей період було завершено формування системи загальної середньої освіти, значно зміцнено матеріально-технічну базу шкіл, започатковано диференціацію навчання та впровадження нових педагогічних технологій. Водночас централізація управління, політична залежність освіти та русифікаційні процеси стримували розвиток української педагогічної думки й національної системи освіти.

Розвиток української педагогічної думки у XX столітті

Софія Русова – засновниця української дошкільної педагогіки та теорії національного виховання

Особливе місце в історії української педагогічної думки кінця XIX – першої половини XX століття належить Софії Федорівні Русовій (1856-1940) – видатній українській педагогині, громадській діячці, просвітниці, письменниці, організаторці освіти та одній із фундаторок української дошкільної педагогіки. Її наукова

й педагогічна діяльність була спрямована на створення національної системи освіти, розвиток українського дошкільного виховання, утвердження гуманістичних принципів навчання та формування особистості на основі національних і загальнолюдських цінностей. Значний вплив на формування її педагогічних поглядів справили ідеї європейської реформаторської педагогіки, насамперед Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, Марії Монтессорі та Джона Дьюї, які вона творчо переосмислила відповідно до українських культурних традицій.

Найповніше педагогічна концепція Русової розкрита у працях *«Дошкільне виховання» (1918)*, *«Єдина діяльна (трудова) школа» (1923)*, *«Теорія і практика дошкільного виховання»*, *«Методика колективного читання»*, *«Перша читанка для дорослих»* та численних статтях, присвячених проблемам освіти й виховання. У цих працях учена сформулювала цілісну концепцію української національної освіти, яка поєднувала демократичні засади, гуманістичні цінності, дитиноцентризм і повагу до національної культури.

Провідною ідеєю педагогічної системи Софії Русової є *національне виховання*, яке вона розглядала як основу духовного становлення особистості та розвитку українського суспільства. На її переконання, школа повинна виховувати свідомого громадянина, який знає історію свого народу, володіє рідною мовою, шанує національну культуру, усвідомлює власну відповідальність за майбутнє держави й водночас поважає культурне різноманіття та загальнолюдські цінності. Саме тому Русова відстоювала право українських дітей на навчання рідною мовою, створення українських шкіл, розвиток національної педагогічної науки та підготовку вчителя-патріота.

У центрі педагогічної концепції вченої перебуває *дитина як найвища цінність освітнього процесу*. Русова виходила з положення, що кожна дитина від природи є унікальною особистістю, наділеною індивідуальними здібностями, інтересами та творчим потенціалом. Завдання педагога полягає не у пристосуванні дитини до жорстких вимог школи, а у створенні умов для її природного розвитку, самореалізації та формування активної життєвої позиції. Ці ідеї значно

випередили свій час і сьогодні становлять основу особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання.

Особливий внесок Софія Русова зробила *у розвиток дошкільної освіти*. Вона однією з перших в Україні науково обґрунтувала значення дошкільного віку як вирішального етапу розвитку людини. Учена наголошувала, що саме в цей період формуються характер, моральні якості, мовлення, мислення, емоційна сфера та творчі здібності дитини. Дошкільне виховання, на її думку, повинно ґрунтуватися на грі, праці, спілкуванні, художній творчості, спостереженнях за природою та розвитку самостійності. Вона категорично заперечувала механічне навчання дітей і виступала за створення розвивального освітнього середовища, у якому дитина є активним учасником власного розвитку.

Основними принципами педагогічної системи Русової були *гуманізм, демократизм, природовідповідність, культуровідповідність, народність, дитиноцентризм і соціальна спрямованість виховання*. Учена вважала, що освіта має враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, спиратися на їхній життєвий досвід, сприяти розвитку творчого мислення, самостійності, відповідальності та здатності до співпраці. Водночас вона наголошувала на необхідності поєднання національного виховання із загальнолюдськими моральними цінностями – свободою, справедливістю, гуманністю, взаємоповагою та громадянською відповідальністю.

Значне місце у педагогічній спадщині Русової посідає проблема *родинного виховання*. Вона розглядала сім'ю як перше й найважливіше середовище соціалізації дитини, у якому закладаються моральні засади, любов до рідної мови, культури та праці. Учена підкреслювала необхідність тісної співпраці сім'ї та школи, вважаючи їх рівноправними партнерами у вихованні особистості. Особливого значення вона надавала педагогічній культурі батьків, їхній відповідальності за всебічний розвиток дитини та створення сприятливої атмосфери для її навчання.

Важливою складовою концепції Софії Русової була *підготовка вчителя*. На її переконання, сучасний педагог повинен бути не лише висококваліфікованим

фахівцем, а й носієм національної культури, гуманістичних ідеалів і демократичних цінностей. Учитель має добре знати психологію дитини, володіти сучасними методиками навчання, постійно вдосконалювати професійну майстерність, розвивати власну творчість і бути моральним авторитетом для вихованців.

Педагогічна спадщина Софії Русової стала одним із фундаментів розвитку української освіти ХХ століття. Її ідеї національного виховання, дошкільної освіти, особистісно орієнтованого навчання, педагогіки партнерства, гуманізації освітнього процесу та розвитку творчого потенціалу дитини істотно вплинули на становлення сучасної української педагогіки. Більшість її положень знайшли відображення у Концепції Нової української школи, Державному стандарті дошкільної освіти та сучасних підходах до професійної підготовки педагогічних працівників, що засвідчує їхню наукову далекоглядність і практичну цінність.

Борис Грінченко – теоретик української національної школи та народної освіти

Визначне місце в історії української педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття належить **Борису Дмитровичу Грінченку** (1863-1910) – видатному українському педагогу, письменнику, мовознавцю, етнографу, лексикографу, просвітителю та громадському діячеві. Його багатогранна діяльність була спрямована на розбудову української національної школи, розвиток освіти рідною мовою, створення навчальної літератури та формування національної педагогічної думки. Понад десять років Борис Грінченко працював учителем у сільських школах Чернігівщини, де набув значного практичного досвіду організації навчання в умовах заборони української мови. Саме цей досвід став основою його подальших педагогічних праць і громадської діяльності.

Провідною ідеєю педагогічної концепції Бориса Грінченка було **створення української національної школи**, яка мала забезпечувати навчання рідною мовою, виховання на засадах народної культури та формування національної свідомості молодого покоління. Він був переконаний, що школа не може бути ефективною, якщо вона відокремлена від мови, історії, традицій і духовної культури свого

народу. Саме тому педагог послідовно відстоював право українських дітей навчатися українською мовою, вважаючи її найважливішим засобом інтелектуального, морального й громадянського розвитку особистості.

Особливе місце у творчій спадщині Грінченка займають його публіцистичні праці *«Яка тепер народна школа на Україні»*, *«На безпросвітному шляху. Про українську школу»*, *«Перед широким світом»* та інші, у яких він здійснив глибокий аналіз стану народної освіти. Педагог критично оцінював тогочасну систему шкільництва, наголошуючи на її відірваності від потреб українського суспільства, формалізмі навчання та обмеженні права дітей на освіту рідною мовою. Водночас він запропонував цілісну програму розвитку української школи, що передбачала розширення мережі народних навчальних закладів, удосконалення підготовки вчителів, створення якісних українських підручників і залучення громадськості до розвитку освіти.

Важливим внеском Бориса Грінченка у розвиток української педагогіки стало створення *навчальної літератури українською мовою*. Усупереч офіційним заборонам він використовував у педагогічній практиці власний *«Український буквар»* (*«Українська граматка до науки читання й писання»*) та читанку *«Рідне слово»*, які стали одними з перших українських підручників для початкової школи. У цих виданнях широко використовувалися народні казки, легенди, прислів'я, приказки, пісні, історичні оповідання й художні твори, що сприяло не лише формуванню читацьких умінь, а й розвитку національної самосвідомості, моральних якостей та інтересу до української культури.

Основу педагогічної системи Грінченка складають принципи *народності, гуманізму, природовідповідності та зв'язку навчання з життям*. Він наголошував, що навчання повинно бути доступним, зрозумілим, практично спрямованим і враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Особливого значення педагог надавав розвитку самостійного мислення, читацької культури, мовлення, спостережливості та творчої активності учнів. Він категорично виступав проти механічного заучування навчального матеріалу, вважаючи, що

справжня освіта має формувати здатність мислити, аналізувати та самостійно здобувати знання.

Важливою складовою педагогічної концепції Бориса Грінченка було **виховання засобами народної педагогіки**. Учений розглядав усну народну творчість, звичаї, традиції, родинне виховання та історичну пам'ять як важливі чинники формування особистості. Він був переконаний, що саме народна культура забезпечує духовну наступність поколінь, формує моральні цінності, патріотизм, працелюбність, відповідальність і повагу до культурної спадщини свого народу.

Особливу увагу Борис Грінченко приділяв **особистості вчителя**. На його переконання, педагог повинен бути високоосвіченим, професійно компетентним, морально бездоганним, відданим своїй справі та постійно працювати над власним самовдосконаленням. Учитель має не лише передавати знання, а й виховувати громадянина, здатного критично мислити, відповідально діяти та служити суспільству.

Вагомим науковим досягненням Бориса Грінченка стало укладання **чотиритомного «Словника української мови»** (1907-1909), який став фундаментальною працею української лексикографії та важливим чинником розвитку української освіти й культури. Стандартизація української літературної мови створила міцне підґрунтя для подальшого розвитку українського шкільництва, підготовки навчальної літератури та становлення національної педагогічної науки.

Педагогічна спадщина Бориса Грінченка стала важливим етапом розвитку української освіти. Його ідеї рідномовного навчання, народності виховання, гуманізації освітнього процесу, професіоналізму вчителя, розвитку читацької культури та виховання громадянина значною мірою випередили свій час. Більшість положень його педагогічної концепції зберігають актуальність і сьогодні, оскільки знаходять відображення у принципах Нової української школи, сучасній мовно-літературній освіті, громадянському вихованні, компетентнісному навчанні та розвитку української національної ідентичності.

Григорій Ващенко – теоретик українського національного виховання

Визначне місце в історії української педагогічної думки ХХ століття посідає Григорій Григорович Ващенко (1878-1967) – видатний український педагог, психолог, теоретик освіти, професор, громадський діяч і один із найпослідовніших розробників концепції українського національного виховання. Його педагогічна спадщина сформувалася в умовах українського національного відродження першої половини ХХ століття та була спрямована на створення цілісної системи виховання, що ґрунтується на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу. Значна частина його наукової діяльності була пов'язана з Полтавським учительським інститутом, а після вимушеної еміграції – з Українським вільним університетом і Українським вільним педагогічним інститутом імені Михайла Драгоманова в Мюнхені.

Центральною ідеєю педагогічної концепції Григорія Ващенко є ***виховання національно свідомої, духовно багатой, морально відповідальної та соціально активної особистості***. Він вважав, що школа повинна не лише забезпечувати високий рівень освіти, а й формувати громадянина, здатного відповідально служити українському народові, державі та суспільству. На його переконання, національне виховання має поєднувати любов до Батьківщини з повагою до загальнолюдських моральних цінностей, свободи, демократії та людської гідності.

Найповніше свої педагогічні погляди Ващенко виклав у працях ***«Виховний ідеал»***, ***«Загальні методи навчання»***, ***«Загальні методи виховання»***, ***«Виховання волі і характеру»***, ***«Тіловиховання як засіб виховання волі й характеру»*** та інших. У цих працях він обґрунтував цілісну систему українського виховного ідеалу, яка поєднує інтелектуальний розвиток, духовність, моральність, працелюбність, громадянську відповідальність, фізичне вдосконалення та високий рівень національної культури.

Особливу увагу педагог приділяв ***формуванню характеру***. Він наголошував, що справжня освіта повинна виховувати силу волі, дисциплінованість, відповідальність, чесність, працелюбність, здатність до самостійного прийняття рішень і готовність діяти в інтересах суспільства. Ващенко вважав, що моральне

виховання має здійснюватися через особистий приклад учителя, сім'ю, національні традиції, історію України, художню літературу та активну громадську діяльність молоді.

Вагоме місце у педагогічній системі Григорія Ващенка займає *особистість учителя*. На його думку, педагог повинен бути висококваліфікованим фахівцем, патріотом своєї держави, моральним авторитетом і прикладом для учнів. Учитель має постійно вдосконалювати професійну майстерність, поєднувати глибокі наукові знання з педагогічною культурою, творчістю та відповідальністю за результати виховання молодого покоління.

Педагогічна спадщина Григорія Ващенка стала важливим етапом розвитку української педагогічної науки ХХ століття. Його концепція національного виховання, громадянської освіти, формування духовно багатой особистості та професійної підготовки вчителя істотно вплинула на розвиток сучасної української освіти. Багато ідей ученого знайшли відображення в Концепції Нової української школи, сучасних програмах національно-патріотичного виховання, громадянської освіти та підготовки педагогічних кадрів, що засвідчує їхню наукову цінність і актуальність у ХХІ столітті.

Особливості педагогічних поглядів Антона Макаренка та Василя Сухомлинського і їхній внесок у розвиток освіти

Історія української педагогіки ХХ століття нерозривно пов'язана з діяльністю двох видатних педагогів світового рівня – Антона Семеновича Макаренка та Василя Олександровича Сухомлинського. Незважаючи на те, що їхня педагогічна діяльність здійснювалася в умовах радянської освітньої системи, обидва вчені створили оригінальні педагогічні концепції, які значно вплинули на розвиток теорії та практики виховання, а окремі їхні ідеї залишаються актуальними й сьогодні. Водночас сучасна педагогічна наука розглядає їхню спадщину критично, відокремлюючи універсальні гуманістичні положення від тих елементів, що були зумовлені політичними та ідеологічними особливостями епохи.

Антон Семенович Макаренко (1888-1939) належить до найвідоміших українських педагогів ХХ століття. Його педагогічна система сформувалася під час роботи з безпритульними та неповнолітніми правопорушниками в трудових колоніях і комунах. Основні педагогічні ідеї він виклав у працях «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», «Книга для батьків» та численних статтях із проблем виховання.

Центральною ідеєю педагогічної системи А.С. Макаренка було виховання особистості в колективі та через колектив. Учений розглядав дитячий колектив не як просту сукупність учнів, а як організовану соціальну спільноту, що формує відповідальність, дисципліну, взаємодопомогу та громадянську зрілість. Важливе місце у його концепції посідали принципи єдності вимог і поваги до особистості вихованця, поєднання високої відповідальності з довірою, виховання через суспільно корисну працю, створення позитивних традицій колективу та формування перспектив розвитку особистості.

Одним із найвідоміших положень педагогічної концепції А.С. Макаренка стала теорія «перспективних ліній», відповідно до якої розвиток особистості забезпечується системою близьких, середніх і далеких цілей, що мотивують учнів до самовдосконалення. Значну увагу педагог приділяв організації дитячого самоврядування, розвитку почуття відповідальності за результати спільної діяльності, вихованню працьовитості та формуванню морально-вольових якостей особистості.

Водночас окремі положення педагогічної системи Макаренка сьогодні оцінюються неоднозначно. Надмірна регламентація життя дитячого колективу, жорстка дисципліна та пріоритет інтересів колективу над індивідуальними потребами дитини не повною мірою відповідають сучасним принципам дитиноцентризму й педагогіки партнерства. Проте його ідеї щодо виховного потенціалу колективної діяльності, організації учнівського самоврядування, розвитку соціальної відповідальності, формування позитивного психологічного клімату та професійної майстерності педагога зберігають наукову й практичну цінність.

Особливе місце в історії української педагогіки другої половини ХХ століття належить **Василію Олександровичу Сухомлинському (1918-1970)** – видатному педагогу-гуманісту, директору Павлівської середньої школи, автору понад сорока монографій і сотень наукових та публіцистичних праць із проблем освіти й виховання. Його педагогічна система стала якісно новим етапом розвитку української гуманістичної педагогіки та отримала широке міжнародне визнання. В основу своєї концепції педагог поклав ідею всебічного розвитку особистості дитини, поєднання навчання, виховання і духовного становлення людини. Центральним принципом його педагогіки була повага до особистості учня, розвиток його природних здібностей, формування моральних цінностей, відповідальності, громадянської свідомості та любові до праці.

На відміну від А.С.Макаренка, який основну увагу приділяв виховним можливостям колективу, В.О.Сухомлинський поставив у центр педагогічного процесу особистість дитини, її духовний світ, індивідуальні здібності, інтереси та потреби. В.О.Сухомлинський розглядав школу як простір гармонійного розвитку особистості, де навчання має приносити дитині радість пізнання. Особливого значення він надавав вихованню через природу, працю, мистецтво, книгу та живе людське спілкування. Учений розглядав освіту як процес гармонійного розвитку людини, що поєднує інтелектуальне, моральне, естетичне, фізичне й трудове виховання. Головним завданням школи він вважав створення умов для всебічного розвитку особистості, формування гуманістичного світогляду, громадянської відповідальності та культури міжособистісних взаємин.

В.О.Сухомлинський обґрунтував **концепцію «школи радості»**, відповідно до якої навчання повинно викликати в дитини позитивні емоції, пізнавальний інтерес і бажання самостійно відкривати нові знання. Значну увагу педагог приділяв вихованню через природу, художню літературу, мистецтво, творчу діяльність і працю. Він наголошував, що саме емоційне переживання краси навколишнього світу сприяє формуванню моральних якостей особистості, розвитку емпатії, відповідальності та любові до Батьківщини.

Важливим компонентом педагогічної концепції Сухомлинського стала *ідея педагогіки довіри*, яка передбачає повагу до гідності кожної дитини, підтримку її індивідуального розвитку та створення атмосфери психологічної безпеки. Значну роль учений відводив співпраці школи й родини, вважаючи сім'ю першою і найважливішою школою виховання. У своїх працях «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа», «Народження громадянина», «Сто порад учителям» він обґрунтував гуманістичні засади сучасної освіти, які ґрунтуються на індивідуальному підході до кожної дитини, педагогіці довіри, співробітництва та партнерства між учителем, учнем і родиною. Багато його ідей сьогодні реалізуються в концепції Нової української школи, зокрема принципи дитиноцентризму, компетентнісного навчання, педагогіки партнерства та розвитку наскрізних умінь.

Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського значною мірою випередила свій час. Його ідеї щодо особистісно орієнтованого навчання, розвитку критичного мислення, педагогіки партнерства, формування ключових компетентностей, індивідуалізації освітнього процесу та створення безпечного освітнього середовища сьогодні успішно реалізуються в концепції Нової української школи.

Педагогічні системи Антона Макаренка і Василя Сухомлинського відображають два різні підходи до організації освітнього процесу, які сформувалися в різних історичних умовах. Якщо педагогіка Макаренка акцентувала увагу на виховному потенціалі колективу, дисципліни та суспільно корисної праці, то педагогіка Сухомлинського стала вершиною української гуманістичної традиції, зорієнтованої на розвиток унікальності кожної особистості. Внесок обох педагогів у розвиток освіти є надзвичайно вагомим: їхні наукові праці стали важливою складовою світової педагогічної думки, а багато сформульованих ними принципів і сьогодні використовуються у практиці сучасної української школи та підготовці майбутніх педагогів. Саме тому творчість Антона Макаренка і Василя Сухомлинського залишається важливим джерелом розвитку сучасної педагогічної науки, хоча окремі положення їхніх концепцій потребують осмислення з позицій демократичних цінностей, прав людини та сучасної філософії освіти.

5. Відродження національної освіти та модернізація освітньої системи України наприкінці XX століття

Кінець 1980-х – початок 1990-х років став переломним етапом у розвитку української освіти. Демократичні процеси, що розгорнулися в умовах перебудови, активізація національно-культурного відродження та здобуття Україною незалежності створили передумови для докорінної трансформації всієї освітньої системи. Якщо протягом попередніх десятиліть школа функціонувала в умовах жорсткої централізації та ідеологічного контролю, то наприкінці XX століття розпочалося формування нової державної освітньої політики, заснованої на принципах демократії, гуманізму, національної ідентичності та відкритості до світового освітнього простору.

Важливими суспільно-політичними подіями цього періоду стали ухвалення Закону Української РСР «Про мови в Українській РСР» (1989), Декларації про державний суверенітет України (1990), Акту проголошення незалежності України (24 серпня 1991 року), проведення Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, а також затвердження Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Саме ці документи визначили стратегічні напрями розвитку національної системи освіти в умовах незалежної держави.

Першим фундаментальним нормативно-правовим актом незалежної України у сфері освіти став ***Закон України «Про освіту», ухвалений 23 травня 1991 року.*** Його прийняття започаткувало новий етап розвитку української освіти, оскільки вперше на законодавчому рівні було визначено освіту як пріоритетну сферу соціального, економічного, духовного й культурного розвитку держави. Закон заклав правові засади функціонування національної системи освіти, визначив її структуру, принципи державної освітньої політики, права учасників освітнього процесу та механізми управління освітою.

Принципово новим стало ***визначення мети освіти.*** Якщо в радянський період головним завданням школи була підготовка громадянина відповідно до ідеологічних вимог держави, то новий Закон проголосив найвищою цінністю особистість людини. Метою освіти визначалося всебічне формування й розвиток

особистості, розкриття її здібностей і талантів, виховання громадянина демократичної держави, здатного до свідомого суспільного вибору, професійної діяльності, творчої самореалізації та відповідального ставлення до власного життя й розвитку суспільства.

В основу державної освітньої політики були покладені принципи гуманізму, демократизму, пріоритету прав людини, рівного доступу до якісної освіти, науковості, світського характеру навчання, безперервності освіти, інтеграції національної освіти до європейського та світового освітнього простору. Особливого значення набули принципи національної спрямованості освіти, розвитку української мови як державної, збереження історико-культурної спадщини українського народу, виховання громадянської відповідальності та поваги до прав і свобод людини.

Одним із найважливіших досягнень Закону стало законодавче закріплення права кожного громадянина на освіту незалежно від статі, походження, національності, мови, соціального статусу, майнового становища, світоглядних чи релігійних переконань. Закон гарантував можливість здобуття освіти в державних, комунальних і недержавних закладах освіти, передбачав різноманітність форм навчання, розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, можливість самоосвіти, екстернату та післядипломної освіти.

Важливим кроком стало **створення сучасної структури національної системи освіти**. До її складу було віднесено дошкільну, загальну середню, професійну, вищу, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, позашкільну освіту, систему підвищення кваліфікації та самоосвіту. Така модель забезпечила наступність усіх рівнів освіти та створила передумови для реалізації концепції освіти впродовж життя.

Новий Закон **суттєво розширив права учасників освітнього процесу**. Учні, студенти, аспіранти й докторанти отримали право на вибір профілю навчання, участь у громадському самоврядуванні, науковій діяльності, академічній мобільності, безпечні умови навчання, користування сучасною матеріально-технічною базою закладів освіти. Вперше було законодавчо закріплено право здобувачів

освіти на захист від будь-яких форм дискримінації, фізичного чи психологічного насильства, що стало важливим кроком до гуманізації освітнього середовища.

Особливу увагу Закон приділив **соціальному статусу педагогічного працівника**. Учителі отримали право на академічну свободу у виборі форм, методів і засобів навчання, педагогічну ініціативу, підвищення кваліфікації, професійний розвиток і соціальний захист. Водночас було визначено високі професійні та моральні вимоги до діяльності педагога, який мав не лише забезпечувати якісне навчання, а й виховувати громадянина демократичного суспільства, утверджувати принципи гуманізму, поваги до прав людини, національної культури та загальнолюдських цінностей.

Упродовж 1990-х років в Україні розпочалася **масштабна модернізація всієї системи освіти**. Відбувалося оновлення змісту навчання, створювалися нові державні стандарти освіти, активно розроблялися сучасні підручники українською мовою, розширювалася мережа гімназій, ліцеїв, колегіумів, авторських шкіл та закладів нового типу. У практику роботи закладів освіти поступово впроваджувалися особистісно орієнтоване навчання, профілізація старшої школи, нові педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні засоби навчання та демократичні форми управління.

Важливим напрямом реформування стало **відродження української педагогічної науки**. Активізувалися дослідження з історії української освіти, національного виховання, педагогічної майстерності, дидактики, освітнього менеджменту та порівняльної педагогіки. Значну роль у розвитку наукових досліджень відіграла Академія педагогічних наук України (нині Національна академія педагогічних наук України), яка стала провідним центром розроблення концептуальних засад модернізації освіти незалежної України.

Наприкінці XX століття українська освіта поступово інтегрувалася до європейського освітнього простору. Розширювалися міжнародні академічні контакти, започатковувалися програми академічної мобільності, оновлювалися підходи до підготовки педагогічних кадрів, впроваджувалися сучасні інформаційні технології та нові принципи управління закладами освіти. Саме в цей період

були закладені концептуальні основи тих реформ, які в подальшому привели до приєднання України до Болонського процесу, переходу на компетентнісну модель освіти та розроблення Концепції Нової української школи.

Отже, останнє десятиліття XX століття стало періодом становлення сучасної української системи освіти. Відбулося переосмислення її цілей, принципів і змісту, було сформовано законодавчу основу функціонування освіти незалежної держави, започатковано процеси гуманізації, демократизації, національного відродження та європейської інтеграції. Саме ці трансформації визначили подальший розвиток української освіти у XXI столітті та стали підґрунтям для сучасних реформ, спрямованих на забезпечення якісної, доступної й конкурентоспроможної освіти.

Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» та модернізація української системи освіти наприкінці XX століття

Важливим етапом становлення національної системи освіти незалежної України стало ухвалення Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)», затвердженої Кабінетом Міністрів України у 1993 році. Цей документ став першою комплексною стратегією розвитку української освіти в умовах незалежної держави та визначив основні напрями її модернізації на тривалу перспективу. Якщо Закон України «Про освіту» (1991) заклав правові засади функціонування освітньої системи, то Програма визначила стратегічне бачення її подальшого розвитку, окреслила пріоритети державної освітньої політики та механізми їх реалізації.

Основною метою Програми було створення сучасної національної системи освіти, здатної забезпечити всебічний розвиток особистості, підготовку висококваліфікованих фахівців, збереження національної культурної спадщини та інтеграцію України до світового освітнього й наукового простору. Вперше на державному рівні освіта була визначена як стратегічний ресурс соціально-економічного розвитку країни, формування людського капіталу, розвитку науки, культури та демократичного громадянського суспільства.

Програма передбачала комплексне реформування всієї освітньої системи. Її основними напрямками стали гуманізація й демократизація освіти, національне спрямування змісту навчання, забезпечення безперервності освіти, інформатизація освітнього процесу, розвиток педагогічної науки, модернізація управління освітою, створення нових механізмів забезпечення якості освіти, удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів та інтеграція української освіти до міжнародного освітнього простору. Особлива увага приділялася розвитку творчої особистості, формуванню громадянської відповідальності, національної самосвідомості, культури демократії та готовності до навчання впродовж життя.

Одним із найважливіших результатів реалізації Програми стало реформування структури загальної середньої освіти. Поряд із традиційними загальноосвітніми школами почали активно створюватися навчальні заклади нового типу – гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи, навчально-виховні комплекси, приватні заклади освіти та авторські школи. Їх поява стала свідченням переходу від уніфікованої радянської моделі школи до багатоваріантної освітньої системи, орієнтованої на освітні потреби, здібності та інтереси учнів.

Гімназії створювалися переважно як заклади поглибленої гуманітарної, природничої або математичної підготовки, орієнтовані на розвиток інтелектуальних здібностей учнів та підготовку до продовження освіти. Ліцеї забезпечували профільне навчання старшокласників і тісно співпрацювали із закладами вищої освіти, сприяючи професійному самовизначенню молоді. Колегіуми поєднували класичні традиції академічної освіти із сучасними педагогічними технологіями та часто реалізовували гуманітарні й культурологічні освітні програми. Значного розвитку набули приватні заклади освіти, діяльність яких сприяла розширенню конкуренції у сфері освітніх послуг, упровадженню інноваційних методик навчання та створенню альтернативних моделей організації освітнього процесу.

Особливим явищем української освіти 1990-х років стали авторські школи, діяльність яких ґрунтувалася на власних педагогічних концепціях і творчих моделях організації навчання. Вони стали експериментальними майданчиками для впровадження особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва,

розвивального навчання, інтегрованих курсів, проєктної діяльності, нових технологій оцінювання навчальних досягнень та демократичного управління школою. Саме в цей період активно поширювалися ідеї педагогічної творчості, варіативності змісту освіти та академічної свободи вчителя.

Важливим напрямом модернізації української освіти стала її інформатизація. На початку 1990-х років у закладах загальної середньої освіти почали створюватися перші комп'ютерні класи, розширювалася мережа кабінетів інформатики, упроваджувалися нові навчальні курси з основ інформатики та інформаційних технологій. Якщо на початковому етапі комп'ютер використовувався переважно як технічний засіб навчання, то поступово він перетворювався на важливий інструмент організації освітнього процесу, розвитку інформаційної культури та цифрової компетентності учнів.

Інформатизація освіти сприяла оновленню методів навчання, поширенню електронних навчальних ресурсів, використанню мультимедійних технологій, створенню комп'ютерних навчальних програм і перших електронних бібліотек. Саме у 1990-х роках були закладені основи цифрової трансформації української освіти, які в подальшому стали підґрунтям розвитку дистанційного навчання, електронного освітнього середовища та цифрової педагогіки.

Водночас відбувалося глибоке реформування системи вищої освіти. Університети поступово переходили від жорстко централізованої моделі управління до розширення академічної автономії. Заклади вищої освіти отримали більші можливості щодо формування освітніх програм, організації наукової діяльності, міжнародного співробітництва та визначення власної стратегії розвитку. Почала формуватися сучасна система університетського самоврядування, розширювалися права вчених рад і органів студентського самоврядування.

Одним із найважливіших результатів реформ стало запровадження багаторівневої системи вищої освіти, яка передбачала підготовку молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Поява магістратури означала перехід до нової моделі професійної підготовки, орієнтованої на розвиток дослідницьких компетентностей, академічної мобільності та підготовку фахівців до наукової й

інноваційної діяльності. Одночасно впроваджувалися державні стандарти вищої освіти, система ліцензування та акредитації закладів освіти, що стало важливим інструментом забезпечення якості освітньої діяльності та підвищення відповідальності університетів перед державою й суспільством.

Реформування вищої освіти відбувалося паралельно з активізацією міжнародного співробітництва. Українські університети розширювали партнерські зв'язки із закладами освіти країн Європи та світу, започатковували міжнародні освітні програми, брали участь у проєктах академічних обмінів і міжнародних дослідженнях. Саме в цей період були створені передумови майбутнього входження України до Європейського простору вищої освіти.

Наприкінці XX століття українська система вищої освіти поступово адаптувалася до європейських стандартів. Провідними напрямками цієї інтеграції стали гармонізація освітніх програм, забезпечення академічної мобільності викладачів і студентів, розвиток внутрішніх систем забезпечення якості освіти, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчання та підготовка до запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Хоча офіційне приєднання України до Болонського процесу відбулося у 2005 році, саме реформи 1990-х років створили необхідні нормативні, організаційні та методологічні передумови для входження української вищої освіти до європейського освітнього простору.

Запровадження європейських принципів розвитку освіти поступово змінювало саму філософію освітньої діяльності. На перший план висувалися забезпечення якості освіти, академічна свобода викладача і здобувача освіти, студентоцентризований підхід, мобільність, відкритість університетів до міжнародного співробітництва, розвиток інноваційної діяльності та безперервного професійного вдосконалення педагогічних кадрів.

Історико-педагогічне значення реформ 1990-х років полягає насамперед у тому, що саме вони заклали концептуальні основи сучасної української освіти. Більшість ідей, які сьогодні реалізуються в межах Концепції Нової української школи, мають своє історичне підґрунтя саме у цей період. Йдеться про

компетентнісний підхід до навчання, дитиноцентризм, педагогіку партнерства, академічну свободу педагога, автономію закладів освіти, розвиток громадянських і соціальних компетентностей, забезпечення якості освіти, цифровізацію освітнього середовища, інтеграцію освіти, науки й інноваційної діяльності. Саме реформи останнього десятиліття XX століття започаткували перехід української освіти від адміністративно-командної моделі до відкритої європейської освітньої системи, орієнтованої на розвиток особистості, демократичні цінності, інновації та навчання впродовж життя.

Підсумки теми

XX століття стало одним із найскладніших і водночас найважливіших етапів розвитку української освіти та педагогічної думки. Освітня система формувалася під впливом кардинальних суспільно-політичних змін, державних реформ, світових воєн, ідеологічних трансформацій та процесів національного відродження. Попри тривалий період функціонування в умовах жорсткої централізації й політичного контролю, українська педагогіка зберегла власні наукові традиції та збагатилася оригінальними концепціями, що отримали міжнародне визнання.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки зробили Софія Русова, Антон Макаренко, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський та інші українські педагоги, чії ідеї щодо національного, гуманістичного, особистісно орієнтованого й компетентнісного виховання залишаються актуальними й сьогодні. Наприкінці XX століття відбулося відродження національної системи освіти, утвердження демократичних принципів її розвитку, розширення автономії закладів освіти, оновлення змісту навчання та інтеграція України до європейського освітнього простору.

Історичний досвід розвитку української освіти у XX столітті засвідчує, що ефективне реформування освітньої системи можливе лише за умови поєднання національних традицій із сучасними світовими тенденціями, утвердження гуманістичних цінностей, академічної свободи та забезпечення високої якості освіти як основи сталого розвитку суспільства.

Питання для самоконтролю

1. Визначте основні етапи розвитку освіти за часів радянської влади.
2. Назвіть переваги та недоліки комплексної системи навчання (20-ті роки).
3. Виділіть провідні тенденції розвитку педагогічної думки в Україні за часів радянської влади.
4. Розкрийте специфіку розвитку освіти на західноукраїнських землях.
5. Доведіть, що у 60-ті роки досить відчутною є тенденція пожвавлення діяльності у галузі освіти.
6. У чому у 70-80 роках школа в УРСР набуває ознак застою?
7. Виділіть головні ознаки особистісно-орієнтованого виховання.
8. У чому полягає сутність неперервної освіти?
9. Поясніть, як Ви розумієте термін «державно-громадське управління» освітою.
10. Перерахуйте головні критерії, за якими визначаються якості сучасної освіти.

БЛОК САМОКОНТРОЛЮ ЗА РОЗДІЛОМ II.

ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Після опрацювання розділу ви повинні знати:

- основні етапи становлення та розвитку української педагогіки від доби Київської Русі до сучасності;
- особливості розвитку освіти на українських землях у різні історичні періоди;
- роль братських шкіл, Острозької академії та Києво-Могилянської академії у формуванні національної освітньої традиції;
- особливості українського шкільництва доби Відродження, Реформації та Козацької держави;
- провідні педагогічні ідеї Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Пантелеймона Куліша, Миколи Пирогова, Костянтина Ушинського, Олександра Духновича, Христини Алчевської, Софії Русової, Бориса Грінченка, Григорія Ващенко, Антона Макаренка, Василя Сухомлинського та інших українських педагогів;
- особливості розвитку освіти в Україні у XVIII–XIX століттях;
- основні напрями розвитку української школи та педагогіки у першій половині XX століття;
- особливості функціонування освіти в Україні в роки Другої світової війни та післявоєнної відбудови;
- основні тенденції розвитку освіти і педагогічної науки у другій половині XX століття;
- зміст реформування української освіти в період незалежності України;
- основні положення Закону України «Про освіту» (1991), Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» та їх значення для розвитку національної системи освіти;
- сучасні тенденції розвитку української освіти в контексті європейської інтеграції, цифровізації та забезпечення якості освіти.

Після опрацювання розділу ви повинні вміти:

- аналізувати закономірності розвитку української педагогіки у взаємозв'язку з історичними процесами;
- характеризувати особливості функціонування національної системи освіти в різні історичні періоди;
- порівнювати педагогічні концепції українських мислителів і педагогів;
- визначати вплив суспільно-політичних, культурних та економічних чинників на розвиток української освіти;
- аналізувати еволюцію державної освітньої політики України;
- оцінювати внесок українських педагогів у розвиток світової педагогічної думки;
- встановлювати історичну наступність між традиційною та сучасною українською освітою;
- аналізувати сучасні освітні реформи крізь призму історичного розвитку національної педагогіки;
- використовувати історико-педагогічні знання для професійної діяльності майбутнього педагога;
- формулювати аргументовані висновки щодо перспектив розвитку української освіти в умовах європейської інтеграції та цифрової трансформації.

Питання для самоконтролю

1. Які особливості розвитку освіти та педагогічної думки простежуються в Київській Русі?
2. У чому полягає історичне значення братських шкіл, Острозької академії та Києво-Могилянської академії для розвитку української освіти?
3. Схарактеризуйте особливості розвитку українського шкільництва в добу Козацької держави.
4. Розкрийте педагогічні погляди Григорія Сковороди та їх значення для сучасної освіти.

5. Який внесок у розвиток української педагогіки зробили Тарас Шевченко та Пантелеймон Куліш?
6. У чому полягає історико-педагогічне значення діяльності Миколи Пирогова, Миколи Корфа та Олександра Духновича?
7. Схарактеризуйте педагогічну систему Костянтина Ушинського та її вплив на розвиток української освіти.
8. Проаналізуйте педагогічні ідеї Христини Алчевської, Юрія Федьковича, Бориса Грінченка та Софії Русової.
9. Які концептуальні положення педагогічної системи Григорія Ващенка залишаються актуальними сьогодні?
10. Якими були особливості становлення радянської системи освіти в Україні у 1920-х роках?
11. Схарактеризуйте розвиток української освіти в умовах політики українізації та подальшої централізації освітньої системи.
12. Які наслідки для української освіти мала Друга світова війна та післявоєнна відбудова?
13. У чому полягає внесок Антона Макаренка та Василя Сухомлинського у розвиток педагогічної науки?
14. Які особливості розвитку освіти України в 1960–1980-х роках та які суперечності характеризували цей період?
15. Схарактеризуйте процес відродження національної освіти наприкінці ХХ століття.
16. Яке значення мав Закон України «Про освіту» (1991) для становлення сучасної системи освіти?
17. Розкрийте зміст і значення Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)».
18. Які зміни відбулися у структурі загальної середньої та вищої освіти України після здобуття незалежності?
19. Як відбувалося входження України до європейського освітнього простору та які його основні результати?
20. Які історико-педагогічні ідеї української педагогіки реалізуються в сучасній системі освіти та Концепції Нової української школи?

Творчі та аналітичні завдання

1. Проаналізуйте, які педагогічні ідеї Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського, Софії Русової, Григорія Ващенко, Василя Сухомлинського та інших українських педагогів знайшли відображення в сучасній українській освіті. Аргументуйте відповідь прикладами з Концепції Нової української школи, Державних стандартів освіти та сучасної педагогічної практики.
2. Здійсніть порівняльний аналіз розвитку української освіти у XIX, XX та XXI століттях. Визначте спільні тенденції, відмінності та чинники, що впливали на освітні реформи.
3. Підготуйте аналітичний огляд розвитку національної системи освіти після проголошення незалежності України. Визначте ключові реформи та оцініть їх вплив на сучасний освітній простір.
4. Проаналізуйте еволюцію державної освітньої політики України від Закону України «Про освіту» (1991) до сучасного законодавства. Визначте основні напрями модернізації освіти.
5. Поясніть, які історико-педагогічні традиції стали основою сучасної Концепції Нової української школи. Наведіть конкретні приклади реалізації цих ідей.
6. Проаналізуйте вплив цифрової трансформації освіти на розвиток педагогічної діяльності сучасного вчителя. Які історичні педагогічні ідеї залишаються актуальними в умовах цифровізації?
7. Виконайте міні-дослідження «Освітня спадщина мого регіону»: визначте видатних педагогів, освітні заклади та педагогічні традиції регіону, які вплинули на розвиток сучасної української освіти.
8. Підготуйте презентацію або інфографіку «Український педагог, чий ідеї випередили свій час», обґрунтувавши актуальність його педагогічної спадщини для сучасної освіти.
9. Проаналізуйте один із сучасних нормативно-правових документів України у сфері освіти (Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепція Нової української школи, Професійний стандарт учителя тощо) та визначте, які історико-педагогічні ідеї відображені в його змісті.
10. Розробіть власну концепцію сучасної української школи майбутнього, визначивши педагогічні ідеї українських мислителів, які мають стати її методологічною основою. Обґрунтуйте свій вибір прикладами сучасної освітньої практики.

Тестові завдання для самоконтролю до розділу II

1. Провідним освітнім осередком України XVII–XVIII ст. була:
 - а) Львівська політехніка;
 - б) Києво-Могилянська академія;
 - в) Харківський університет;
 - г) Новоросійський університет.
2. Засновником концепції «сродної праці» є:
 - а) Тарас Шевченко;
 - б) Григорій Сковорода;
 - в) Пантелеймон Куліш;
 - г) Борис Грінченко.
3. Автором українського фонетичного правопису («кулішівки») був:
 - а) Борис Грінченко;
 - б) Пантелеймон Куліш;
 - в) Костянтин Ушинський;
 - г) Микола Корф.
4. Автором праці «Людина як предмет виховання» є:
 - а) Микола Пирогов;
 - б) Костянтин Ушинський;
 - в) Софія Русова;
 - г) Антон Макаренко.
5. Однією із засад педагогічної концепції Софії Русової була:
 - а) мілітаризація освіти;
 - б) національне виховання;
 - в) авторитарне навчання;
 - г) класовий підхід.
6. Основоположником теорії колективного виховання є:
 - а) Василь Сухомлинський;
 - б) Антон Макаренко;

- в) Григорій Ващенко;
 - г) Борис Грінченко.
7. Автором праці «Серце віддаю дітям» є:
- а) Софія Русова;
 - б) Василь Сухомлинський;
 - в) Микола Корф;
 - г) Христина Алчевська.
8. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» була затверджена у:
- а) 1991 р.;
 - б) 1993 р.;
 - в) 1996 р.;
 - г) 2001 р.
9. Який документ започаткував правові засади функціонування освіти незалежної України?
- а) Конституція України;
 - б) Закон України «Про освіту» (1991);
 - в) Закон України «Про вищу освіту»;
 - г) Концепція Нової української школи.
10. Однією з особливостей реформування освіти 1990-х років стало:
- а) ліквідація ліцеїв;
 - б) створення гімназій, ліцеїв та колегіумів;
 - в) скасування профільного навчання;
 - г) відмова від автономії університетів.
11. Одним із результатів реформування вищої освіти стало:
- а) скасування магістратури;
 - б) запровадження багаторівневої системи підготовки;
 - в) ліквідація акредитації;
 - г) відмова від ліцензування.

12. Європейська кредитно-трансферна система має назву:
- а) PISA;
 - б) TIMSS;
 - в) ECTS;
 - г) Erasmus.
13. Основною ідеєю Нової української школи є:
- а) авторитарне навчання;
 - б) компетентнісний підхід і дитиноцентризм;
 - в) класова ідеологія;
 - г) уніфікація освітнього процесу.
14. Академічна мобільність передбачає:
- а) переведення учнів до іншої школи;
 - б) можливість навчання, викладання або стажування в інших закладах освіти;
 - в) дистанційне навчання;
 - г) підвищення кваліфікації лише в Україні.
15. Забезпечення якості освіти є одним із принципів:
- а) лише дошкільної освіти;
 - б) лише професійної освіти;
 - в) сучасної державної освітньої політики України;
 - г) виключно вищої освіти.
16. Одним із напрямів модернізації освіти незалежної України стала:
- а) ліквідація інформатики;
 - б) інформатизація освіти;
 - в) скорочення мережі університетів;
 - г) скасування профільного навчання.
17. Концепція Нової української школи ґрунтується на:
- а) компетентнісному підході;
 - б) схоластичному навчанні;

- в) класово-урочній дисципліні;
 - г) становому принципі.
18. Одним із принципів сучасної освіти є:
- а) педагогіка партнерства;
 - б) авторитаризм;
 - в) становість;
 - г) ідеологізація освіти.
19. Провідною тенденцією розвитку сучасної освіти України є:
- а) ізоляція від міжнародної співпраці;
 - б) інтеграція до європейського освітнього простору;
 - в) відмова від цифрових технологій;
 - г) скорочення академічної свободи.
20. Історико-педагогічне значення реформ кінця XX століття полягає в тому, що вони:
- а) відновили станову систему освіти;
 - б) започаткували формування сучасної демократичної української системи освіти;
 - в) ліквідували автономію університетів;
 - г) скасували державні стандарти освіти.

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

Тема 1. Історія педагогіки як наукова галузь. Генеза освіти у контексті ранніх цивілізацій

1. Розкрийте предмет, об'єкт, завдання та методологічні засади історії педагогіки як науки.
2. Проаналізуйте основні джерела історико-педагогічних досліджень та їх значення для вивчення розвитку освіти.
3. Охарактеризуйте сучасні наукові концепції походження виховання.
4. Визначте закономірності становлення виховання як соціального явища.
5. Проаналізуйте особливості виховання та соціалізації у первісному суспільстві.
6. Охарактеризуйте розвиток освіти і виховання у країнах Стародавнього Сходу.
7. Порівняйте освітні системи Давньої Індії та Стародавнього Китаю.
8. Проаналізуйте особливості розвитку освіти у Стародавньому Єгипті та Месопотамії.
9. Порівняйте афінську та спартанську системи виховання.
10. Проаналізуйте педагогічні погляди Сократа, Платона, Аристотеля та Демокрита.

Тема 2. Педагогічна думка епохи Відродження, Реформації та Просвітництва

11. Охарактеризуйте особливості розвитку освіти та шкільництва доби Середньовіччя.
12. Проаналізуйте передумови виникнення перших університетів Західної Європи.
13. Визначте роль середньовічних університетів у розвитку європейської науки та освіти.

14. Проаналізуйте вплив гуманізму на розвиток педагогічної думки доби Відродження.

15. Охарактеризуйте педагогічні ідеї Еразма Роттердамського.

16. Проаналізуйте освітні погляди Франсуа Рабле.

17. Розкрийте педагогічні ідеї Мішеля де Монтеня.

18. Проаналізуйте педагогічні концепції Томаса Мора та Томмазо Кампанелли.

19. Охарактеризуйте педагогічну систему Яна Амоса Коменського.

20. Проаналізуйте принцип природовідповідності у педагогіці Яна Амоса Коменського.

21. Охарактеризуйте класно-урочну систему Яна Амоса Коменського та її значення для розвитку світової освіти.

22. Проаналізуйте основні положення праці «Велика дидактика».

Тема 3. Від класичної до реформаторської педагогіки: трансформація освітніх ідей XIX століття

23. Проаналізуйте педагогічні погляди Джона Локка та їх вплив на розвиток європейської освіти.

24. Охарактеризуйте концепцію природного виховання Жан-Жака Руссо.

25. Проаналізуйте педагогічну систему Йоганна Генріха Песталоцці.

26. Розкрийте сутність теорії елементарної освіти Йоганна Генріха Песталоцці.

27. Охарактеризуйте педагогічні погляди Фрідріха Адольфа Дістервега.

28. Проаналізуйте педагогічну концепцію Йоганна Фрідріха Гербарта.

29. Охарактеризуйте педагогічні ідеї Роберта Оуена та їх вплив на розвиток соціальної педагогіки.

30. Порівняйте педагогічні концепції Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Генріха Песталоцці, Фрідріха Адольфа Дістервега та Йоганна Фрідріха Гербарта, визначивши їх внесок у становлення сучасної педагогічної науки.

Тема 4. Реформаторська педагогіка та альтернативні освітні концепції кінця XIX – першої половини XX століття

31. Проаналізуйте передумови виникнення реформаторської педагогіки та її місце в розвитку світової освіти.
32. Розкрийте сутність прагматичної педагогіки Джона Дьюї та оцініть її вплив на сучасну освіту.
33. Проаналізуйте педагогічну систему Марії Монтессорі та визначте можливості її застосування в сучасному освітньому процесі.
34. Охарактеризуйте концептуальні засади вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера.
35. Порівняйте педагогічні концепції Джона Дьюї, Марії Монтессорі та Рудольфа Штайнера.
36. Проаналізуйте спільні та відмінні риси альтернативних педагогічних концепцій кінця XIX – першої половини XX століття.
37. Визначте значення реформаторської педагогіки для становлення сучасної особистісно орієнтованої освіти.

Тема 5. Сучасні освітні системи провідних країн світу: структурно-модельний аналіз

38. Охарактеризуйте сучасну модель освіти Великої Британії та її характерні особливості.
39. Проаналізуйте особливості функціонування системи освіти США.
40. Розкрийте специфіку сучасної освітньої моделі Німеччини.
41. Проаналізуйте особливості організації освіти у Франції.
42. Охарактеризуйте сучасну систему освіти Японії та її роль у розвитку людського капіталу.
43. Проаналізуйте сучасну модель освіти Китаю та визначте чинники її ефективності.
44. Порівняйте освітні системи провідних країн світу та визначте їхні спільні тенденції розвитку.

45. Обґрунтуйте можливості використання позитивного зарубіжного досвіду для модернізації української системи освіти.

Тема 6. Виховання, школа і педагогічна думка у східних слов'ян та Київській Русі

46. Проаналізуйте особливості виховання та соціалізації у східних слов'ян.

47. Охарактеризуйте передумови становлення освіти та писемності в Київській Русі.

48. Проаналізуйте розвиток шкільної освіти в Київській Русі після прийняття християнства.

49. Розкрийте особливості організації навчання у світських і церковних школах Київської Русі.

50. Проаналізуйте розвиток педагогічної думки та літературно-педагогічної спадщини Київської Русі.

Тема 7. Розвиток освіти та педагогічної думки в добу Українського культурно-освітнього відродження (XVI – перша половина XVIII століття)

51. Проаналізуйте суспільно-політичні та культурні передумови Українського культурно-освітнього відродження XVI – першої половини XVIII століття.

52. Обґрунтуйте причини виникнення братських шкіл та визначте їх роль у розвитку національної освіти.

53. Охарактеризуйте особливості організації освітнього процесу в братських школах.

54. Проаналізуйте діяльність Острозької академії як першого осередку вищої освіти на українських землях.

55. Визначте роль Києво-Могилянської академії у розвитку освіти, науки та педагогічної думки України.

56. Проаналізуйте особливості розвитку козацького шкільництва та його місце в історії української освіти.

57. Охарактеризуйте систему військово-патріотичного виховання на Запорозькій Січі.

58. Проаналізуйте розвиток освіти на українських землях у другій половині XVII – першій половині XVIII століття.

59. Визначте провідні напрями розвитку української педагогічної думки доби Українського культурно-освітнього відродження.

Тема 8. Розвиток української педагогіки та шкільництва у другій половині XVIII – першій половині XIX століття

60. Проаналізуйте розвиток початкової, середньої та вищої освіти в Україні у другій половині XVIII – першій половині XIX століття.

61. Охарактеризуйте освітні реформи Російської імперії та їхній вплив на розвиток українського шкільництва.

62. Проаналізуйте становлення університетської освіти в Україні та визначте роль Харківського університету у розвитку науки й освіти.

63. Обґрунтуйте значення Київського університету Святого Володимира для розвитку української освіти та науки.

64. Проаналізуйте педагогічні погляди Григорія Сковороди та їх значення для розвитку української педагогічної думки.

65. Охарактеризуйте просвітницьку діяльність Тараса Шевченка та її значення для розвитку української освіти.

66. Проаналізуйте освітньо-педагогічні ідеї Пантелеймона Куліша.

67. Охарактеризуйте внесок Миколи Пирогова у розвиток педагогічної науки та освітньої практики.

68. Проаналізуйте педагогічну діяльність Олександра Духновича та Христини Алчевської у контексті розвитку української освіти XIX століття.

Тема 9. Розвиток освіти та педагогічної думки в Україні у XX столітті

69. Проаналізуйте розвиток української освіти у першій половині XX століття в умовах суспільно-політичних трансформацій.

70. Охарактеризуйте освітню політику періоду українізації та її вплив на розвиток української школи.

71. Проаналізуйте розвиток освіти в Україні в роки Другої світової війни та післявоєнної відбудови.

72. Охарактеризуйте педагогічну спадщину Софії Русової та її значення для розвитку національної освіти.

73. Проаналізуйте педагогічні концепції Григорія Ващенка, Антона Макаренка та Василя Сухомлинського, визначте їхній внесок у розвиток української та світової педагогічної думки.

74. Охарактеризуйте реформування системи освіти України у другій половині XX століття.

75. Проаналізуйте процеси відродження національної освіти наприкінці XX століття та становлення сучасної системи освіти України.

76. Обґрунтуйте значення історико-педагогічної спадщини України для розвитку сучасної освітньої політики, педагогічної науки та професійної діяльності вчителя.

77. Проаналізуйте особливості професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні у XX столітті та визначте основні тенденції її розвитку.

78. Охарактеризуйте становлення й розвиток педагогічної науки в Україні у XX столітті та роль наукових установ у дослідженні проблем освіти.

79. Порівняйте основні етапи розвитку української освіти у XX столітті, визначте їхні спільні риси, відмінності та історичне значення.

80. Обґрунтуйте актуальність історико-педагогічної спадщини для розвитку сучасної освіти України, професійної діяльності педагога та реалізації сучасних освітніх реформ.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ТА ДЖЕРЕЛА

Основна література

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України [Текст]: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К.: Либідь, 2006. 421 с.
2. Балух В. О. Історія античної цивілізації: підручник: у 3 т. Чернівці: Вид-во «Наші книги», 2007. Т. 1: Стародавня Греція. 656 с.
3. Балух В. О. Історія античної цивілізації: підручник: у 3 т. Чернівці: Вид-во «Наші книги», 2008. Т. 2: Стародавній Рим. 848 с.
4. Балух В. О., Возний І. П., Коцур В. П. Історичні портрети античності та середньовіччя: підручник для студ. ВНЗ. Чернівці: Книги – XXI, 2007. 502 с.
5. Вовк Л. П. Історія педагогіки: типова програма та організаційно-педагогічні завдання. Міністерство освіти і науки України; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ, 2006. 115 с.
6. Вовк Л. П. Проблеми актуалізації курсу історії педагогіки [Текст]: конспект лекцій для студентів педагогічних інститутів. К.: КДПІ, 1992. 48 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка [Текст]: навч. посібник. 3-тє вид., стер. К.: Видавничий центр «Академія», 2009. 616 с.
8. Дедович В. М. Історія педагогіки: порівняння розвитку освіти в Україні та світі: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра педагогічних спеціальностей. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2025. 128 с.
9. Джаман Т. В. Історія педагогіки України: навчальний посібник. Львів: Новий Світ-2000, 2020. 288 с.
10. Дьюї Д. Досвід і освіта / перекл. з англійської М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.

13. Задорожна-Княгницька Л. В. Історія педагогіки: навчальний посібник для студентів ЗВО. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 364 с.
14. Закон України «Про освіту» / прийнят. Верховною Радою України 05. 09. 2017 р. №2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
15. Закон України «Про повну загальну середню освіту» / прийнят. Верховною Радою України 16. 01. 2020 р. №463-IX. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyuosvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv>
16. Зайченко І. В. Історія педагогіки: навч. посіб.: у 2 кн. Кн. 2. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. К.: Вид. дім «Слово», 2010. 1030 с.
17. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид. К.: Освіта України: КНТ, 2008. 528 с.
18. Історія зарубіжної педагогіки [Текст]: хрестоматія / уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна ; за заг. ред. Є.І.Коваленко. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
19. Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя / ред.: Ю.М. Ковальчук. Кам'янець-Поділ.: Абетка-НОВА, 2003. 315 с.
20. Історія педагогіки України в особах: навч. посіб. для вищ. пед. навч. закл. / В.А. Мосіяшенко, О.І. Курок, Л.В. Задорожна. Суми: Унів. кн., 2005. 266 с.
21. Історія педагогіки: лекції та хрестоматія / уклад.: Е.І. Федорчук; В.В. Федорчук. Кам'янець-Поділ.: Вид-во ПП Зволейко, 2007. 320 с.
22. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. Ч. 1. Історія зарубіжної педагогіки / Т.С. Гаміна, А.Б. Рацул, А.Л. Турчак. Кіровоград: Полігр.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. 132 с.
23. Концепція Нової української школи / ухвал. рішенням Колегії МОН 27. 10. 2016 р. та затвердж. розпорядженням Кабінету Міністрів України 14. 12. 2016 р. №988-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
24. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.

25. Історія педагогіки [Текст]: навчальний посібник / за заг. ред. Г.В. Троцько. Харків, 2008. 545 с.
26. Історія української педагогіки [Текст]: хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за заг. ред. В.Г. Кременя. К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.
27. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2017. 380 с.
28. Левківський М.В., Пашенко Д.І. Історія педагогіки. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2016. 380 с.
29. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. / П.Г. Лузан, О. В. Васюк. 2-ге вид., доповн. і переробл. К.: НАКККиМ, 2010. 295 с.
30. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки [Текст]: навч. посібник. К.: Знання, 2003. 450 с.
31. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні [Текст]: навч. посібник. К.: Вікар, 2003. 355с.
32. Мосіяшенко В.А., Задорожна Л.В., Курок О.І. Історія педагогіки України в особах [Текст]: навч. посібник. Суми: ВДТ «Університетська книга», 2005. 266 с.
33. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] // URL: www.nmu.edu.ua/legis2.php.
34. Педагогіка [Текст]: хрестоматія / уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. К.: Знання-Прес, 2003. 700 с.
35. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська обл.): Домбровська Я.М., 2019. 384 с.
36. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги [Текст]: підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін. К.: ВД «Професіонал», 2004. 576 с.
37. Проніков О. К. Історія педагогіки: курс лекцій. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 440 с.

38. Скільський Д. Історія зарубіжної педагогіки: посібник. К.: Смолоскип, 2011. 376 с.
39. Фіцула М.М. Педагогіка [Текст]: навч. посібник. К.: Академія, 2000. 544 с.
40. Хмельницька О.С. Педагогіка. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2021. 222 с.
41. Човрій С. Ю. Історія педагогіки. Історія зарубіжної педагогіки: методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання. Мукачєво: МДУ, 2022. 42 с.

Додаткова література

1. Алчевська Х.Д. Твори [Текст]. К.: Дніпро, 1990. 558 с.
2. Бондар В.І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі [Текст]: навч. посіб. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал [Текст]: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т.1. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 190 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання [Текст]: підручник для педагогів. К.: Українська видавнича спілка, 1997. 441 с.
5. Вища освіта в Україні [Текст]: навчальний посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко. К., 2005. 327 с.
6. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: нариси [Текст]. Міністерство освіти України ; Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. К.: УДПУ, 1994. 226 с.
7. Год. Б.В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) [Текст]. Полтава: АСМІ, 2004. 464 с.
8. Год Б.В. Педагогічна думка доби європейського Відродження (XV – XVI століття): люди та ідеї [Текст]: навч. посібник-практикум. Ч. I. Полтава: АСМІ, 2004. 204 с.

9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст]. К.: Либідь, 1997. 376 с.
10. Грінченко Б.Д. Народні вчителі і українська школа [Текст]. К., 1906. 263 с.
11. Дем'яненко Н.М., Важинський І.Н. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX-початок XX ст.) [Текст]. Миколаїв, 2002. 240 с.
12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст]: навчальний посібник / І.М.Дичківська. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
13. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М.Монтессорі: теорія і технологія [Текст]. К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.
14. Історія педагогіки [Електронний ресурс]: навчально-методичний WEB-проект / авт. В.П.Кравець, О.І.Мешко. Тернопіль, 2002. URL: <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/2/index.htm>
15. Крижанівський О.П. Історія Стародавнього Сходу [Текст]: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 590 с.
16. Культурологія: теорія та історія культури: навч. посібник / за ред. І.І. Тюрменко, О.Д. Горбула. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
17. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля [Текст]: навч. посібн.: у 3-х частинах. Ч.2. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 360 с.
18. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985) [Текст] / В.К. Майборода. К.: Вища школа, 1992. 196 с.
19. Максимюк С.П. Педагогіка [Текст]: навч. посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с.
20. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) [Текст]: хрестоматія / упоряд. Л.Д. Березовська та ін. К.: Науковий світ, 2003. 418 с.
21. Марценюк С. Педагогічні погляди Аристотеля [Текст] // Рідна шк. 1991. №10. С. 77.
22. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки» [Текст]: навч.-метод. посібник. Тернопіль: ТДПУ, 1998. 82 с.

23. Мешко О.І., Мешко Г.М., Янкович О.І. Короткий виклад курсу «Історія української школи і педагогіки» [Текст]: навч. посібник для студентів педагогічних вищих закладів освіти. Тернопіль: ТДПУ, 1999. 95 с.
24. Мешко О., Янкович О., Мешко Г. Педагогіка стародавнього світу [Текст]. Тернопіль, 1998. 52 с.
25. Мілютіна О.К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії [Текст]: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. 192 с.
26. Найчук А.В. Філософсько-педагогічна думка України: динаміка у цивілізаційному вимірі: монографія / за науковою редакцією професора В.П.Беха. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. 209 с.
27. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.) [Текст]: монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
28. Персоніфікований систематизатор-хрестоматія досліджень генези історико-педагогічних знань в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.) [Текст]: посібник для самостійної роботи студентів з теорії та історії педагогіки / Міністерство освіти і науки України ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова ; укл.: Л.П.Вовк, О.С.Падалка, О.В.Черкасов ; за заг. ред. Л.П.Вовк. К., 2002. 100 с.
29. Проект Єдиної школи на Вкраїні [Текст]. Книга 1.: Основна школа. Кам'янець-Подільський: В.Б., 1919. 210 с.
30. Роттердамський Е. Похвала глупоті. Домашні бесіди [Текст]. К.: Основи, 1993. 320 с.
31. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність [Текст]: навч. посіб. для студ. вузів. К.: МАУП, 2007. 384 с.
32. Русова С. Вибрані педагогічні твори [Текст] / С. Русова. К.: Освіта, 1996. 304 с. Є. І. Коваленко. К.: Либідь, 1997. 272 с.
33. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко. К.: Либідь, 1997. 320 с.

34. Сбруєва А.А., Рисіна М. Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах [Текст]: навч. посібник. Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми: СумДПУ, 2000. 208с.
35. Семенов О., Базиль Л. Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки [Текст]: навч. посібник. К.: Фенікс, 2008. 240 с.
36. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки [Текст]: навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 308 с.
37. Скринська О.Л. Проблеми сімейного виховання в педагогічній спадщині Джона Локка [Текст] // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: збірник наукових праць. Випуск 3.Одеса, 1999. С.106-109.
38. Сметанський М. І. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи [Текст]: монографія / М.І.Сметанський, Н.Л.Кравець, Л.П.Фаннігер ; за ред. М.І.Сметанського. Вінниця: ВДАУ, 2008. 339 с.
39. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення [Текст]: навч.-метод. пос. К.: ІЗМН, 1998. 336 с.
40. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра [Текст] / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. шк., 1976.
41. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кн. 2. XX століття / О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антонець, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар, Н.П. Дічек; ред.: О.В. Сухомлинська. К.: Либідь, 2005. 552 с.
42. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / пер. з рос. ; редкол. В.М. Столетов та інші. К.: Рад. школа, 1983. Т.2. 359 с.
43. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки [Текст]: навч. посібник / від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко ; за заг. ред. З.Н. Борисової. К.: Вища школа, 2004. 511 с.
44. Шевченко Т.Г. Буквар південноруський 1861 року [Текст] / Т.Г. Шевченко ; упоряд. М.Ілляша ; вступ. сл. О.Т.Гончара ; післямова В. М.Яцюка. К.: Веселка, 1991. 63 с.

Інтернет-джерела

1. Бібліографічний словник URL: <http://enc-dic.com/biography>
2. Бібліотека Гумер – електронна бібліотека для студентів і викладачів гуманітарного профілю URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/index.php
3. Видатні педагоги України та світу: інформ.-бібліогр. ресурс / наук. керівник проекту Л. Д. Березівська. Електрон. текст. дані. Київ, [2008-2015]. URL: http://www.dnpb.gov.ua/scientific_information_work/suhomlynskiy/?PH
4. Вікіпедія, вільна енциклопедія URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
5. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського НАПН України. URL: <http://www.library.edu-ua.net/id/485/>
6. Енциклопедія «Українці в освіті» URL: <http://www.ukrainians-world.org.ua/ukr/peoples/?letter=%D0%9C>
7. Міністерство освіти і науки України URL: <http://www.mon.gov.ua/>
8. Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського представляє електронний каталог періодичних видань. URL: www.nbuv.gov.ua
9. Педагогічний словник URL: <http://enc-dic.com/pedagogics>

Навчальне видання

Упорядник:

Самойленко О. В.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Навчально-методичний посібник

Технічний редактор – А. В. Лисенко

Верстка та макетування – О. В. Борщ

Підписано до друку 31.07.2026 р.
Гарнітура Times
Замовлення № 274

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 16,26
Ум. друк. арк. 19,64

Папір офсетний
Електр. вид-ння



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А
(04631)7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідectво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.