

Світлана СИСОЄВА
Ірина СОКОЛОВА



НАРИСИ
З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Київ - 2003

ББК 74.03я73



*Гриф наданий Міністерством освіти і науки України,
лист № 14/18.2–106 від 20.01.2003 р.*

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
О.В. Сухомлинська;

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
Н.Г. Ничкало;

доктор педагогічних наук, професор Л.П. Вовк.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України від 28 листопада 2002 р., протокол № 10

Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 308 с.

У навчальному посібнику розглянуто культурно-історичні та національні витоки розвитку педагогічної думки. Матеріал, який міститься у посібнику, систематизовано в інформаційні блоки: «Розвиток світової педагогічної думки: на теренах історії», «На шляху до створення національної системи освіти: витоки й основні тенденції», «XX століття в історії світової і вітчизняної педагогіки». Подано бібліографію імен та педагогічних праць видатних філософів, вчених-педагогів та письменників, які сприяли становленню та розвитку особистісно орієнтованої педагогіки.

Навчальний посібник адресовано студентам вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних училищ і коледжів, а також тим, хто вивчає курс «Основи педагогіки і психології», який нещодавно введений до навчального плану підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України.

ISBN 996-8253-24-8

© Сисоєва С.О., 2003

© Соколова І.В., 2003

© Центр навчальної літератури, 2003

ЗМІСТ

Передмова	5
ЧАСТИНА I. Розвиток світової педагогічної думки: на теренах історії	11
1.1. Антична педагогіка. Наука періоду еллінізму	11
1.2. Філософія і педагогіка Середньовіччя та Відродження	23
1.3. Формування особистості у джерелах педагогічної думки епохи Просвітництва	38
✓ Ян Амос Коменський	40
✓ Джон Локк	43
• Жан-Жак Руссо	48
1.4. Розвиток гуманістичної педагогіки у XVIII–XIX століттях	52
• Йоганн Генріх Песталоцці	52
• Йоганн Фрідріх Герbart	58
• Роберт Оуен	64
• Фрідріх В.А. Фребель	66
• Фрідріх А. В. Дістервег	69
ЧАСТИНА II. На шляху до створення національної системи освіти: витоки й основні тенденції	73
2.1. Родинна педагогіка: витоки національного виховання	73
2.2. Демократичні основи статутів братських шкіл України	81
2.3. Освітньо-виховні ідеали в Україні за епохи козацтва	93
2.4. Кирило-Мефодіївське братство: національне відродження українського народу	99
• Тарас Шевченко	101
• Пантелеймон Куліш	104
2.5. Інтеграція загальнолюдських і національних освітньо-виховних ідеалів	106
• Михайло Ломоносов	106
✓ Григорій Сковорода	108
✓ Олександр Духнович	112
○ Костянтин Ушинський	116
○ Микола Пирогов	121
• Микола Корф	124
• Михайло Драгоманов	127
• Віктор Острогорський	130
• Петро Лесгафт	131
2.6. Майстри педагогічної художньої літератури	134
2.7. На зламі століть: духовні і педагогічні пошуки	143
• Лев Толстой	143
○ Іван Франко	147
• Христина Алчевська	151
• Єлизавета Водовозова	153

• Петро Кашперен	155
• Борис Грінченко	158
• Марія Грінченко	163
• Тимофій Лубенець	166
• Степан Васильченко	168
ЧАСТИНА III. XX століття в історії світової і вітчизняної педагогіки	172
3.1. Педагогіка XX століття: нове педагогічне мислення	172
• Джон Дьюї	172
• Марія Монтессорі	177
• Альфред Адлер	180
• Януш Корчак	183
• Селестен Френе	190
• Рудольф Штайнер	191
3.2. Історія національної педагогіки: особистість формується особистістю	197
• Софія Русова	197
• Спиридон Черкасенко	204
• Іван Бажанський	206
• Єлизавета Тихеева	209
• Микола Скрипник	212
• Олександр Шумський	214
• Агатангел Кримський	217
• Яків Чепіга	220
• Станіслав Шацький	227
• Антон Макаренко	229
• Августин Волошин	234
• Олександр Музиченко	239
• Олександр Залужний	243
• Іван Огієнко	247
• Ян Ряппо	256
• Іван Соколянський	258
• Григорій Вашченко	261
• Василь Сухомлинський	267
3.3. Прометей новаторського руху	274
• Шалва Амонашвілі	274
• Ігор Волков	278
• Ігор Іванов	280
• Євгеній Ільїн	282
• Софія Лисенкова	284
• Віктор Шаталов	287
ЧАСТИНА IV. Бібліографія імен і педагогічних праць	291
ПІСЛЯМОВА	301
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	304

*«Історія — це свідок минулого, світло істини,
учитель життя, вісник старовини».*

Цицерон

ПЕРЕДМОВА

Особистісно орієнтована педагогіка ХХІ століття потребує переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. У ретроспективному аналізі, узагальненні й упровадженні історичного досвіду, який увібрав у себе в ідейному плані загальнолюдські ідеали добра, краси, істини, закладено великий потенціал щодо осмислення шляхів становлення й розвитку національної системи освіти.

Системно-історичний підхід як методологічна основа дослідження дав змогу простежити трансформацію історико-педагогічних знань про розвиток педагогічної думки в епоху античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва та новітньої історії.

Ми спиралися на положення про взаємозв'язок національного й загальнолюдського, доцільність творчого використання наукової і художньої спадщини, яка є найкращим джерелом розвитку національної системи освіти в сучасній освітній практиці. Нові педагогічні ідеї виникають під впливом соціальних, ідеологічних і моральних потреб цілого суспільства або окремого його прошарку.

Але історія — це насамперед люди, їхній вплив на долі інших людей, на хід історичних процесів. І міра цього впливу залежить від місця людини в історії педагогіки, від її світобачення, особливостей мислення, таланту. Події давнини і сучасної доби пов'язані з іменами, які тією чи іншою мірою їх уособлюють. Саме тому як провідний метод дослідження ми обрали персоналістично-біографічний. Тобто ми осягаємо історію розвитку педагогічної думки через призму сприйняття життя і творчої діяльності найвидатніших постатей, що прославилися своїми досягненнями і внесли значний вклад у розвиток гуманістичної педагогіки.

У першій частині навчального посібника **“Розвиток світової педагогічної думки: на теренах історії”** розкрито світоглядні засади педагогічних поглядів античних мислителів, а також історичні передумови формування педагогіки як науки в епоху Середньовіччя, Відродження, Реформації та європейського Просвітництва. Творча спадщина сприймається крізь призму схоластичної філософії та філософії антропоцентризму, німецького класичного ідеалізму, етики протестантизму, раціоналістичних концепцій і теорії розвитку людської особистості, що було покладено в основу психолого-педагогічних вчень цього періоду.

Здобутки античної педагогіки, на ґрунті яких ширше до читаво яскравих постатей (мислителі, філософи, педагоги), великі й не заперечні. Античне суспільство (VII ст. до н.е.—V ст. до н.е.) по праву вважається колискою європейської цивілізації. Ідеал самостверження і прагнення до першості у змаганні з іншими лежав в основі системи античного виховання.

У Давній Греції зародилися перші педагогічні теорії щодо розвитку особистості. Серед їх авторів — Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Протагор та інші.

Уперше в історії європейської цивілізації софісти порушили питання: чи можна навчити дитину мудрості й чеснот? Вони не займалися теоретичними дослідженнями проблеми, а організовували навчання молоді на практиці. Софісти спробували обґрунтувати коло проблем щодо природи людини та впливу довколишнього середовища на процес і результат виховання особистості.

На відміну від античності, коли виховання дітей і юнаків було спрямоване на формування повноцінного громадянина полісу і держави, в Середні Віки (період V— початок XIV століття, а на півночі Європи — до середини XVII ст.) наголошувалося на залученні дітей до християнських цінностей об'єднаного Святим Духом єдиного світу. Античному ідеалу фізичної сили і краси християнство протиставляло людину, стурбовану спасінням душі, самовихованням внутрішнього, а не зовнішнього початку. Отже, вчення філософів Середньовіччя (*Августин Блаженний, Аніцій Манлій Северин Боецій, Магна Флавій Аврелій Кассіодер, Фома Аквінський*) визначили окремий напрямок у розвитку педагогічної думки про формування особистості, що ґрунтувався передусім на засадах християнства.

Варто сказати, що в надрах середньовічної схоластики, у боротьбі філософських і релігійних течій розкривалися нові, принципово важливі грані сприйняття навколишньої дійсності, поглиблювалося пізнання закономірностей розвитку природи, людини й суспільного життя.

Ренесансний антропоцентризм став необхідною ланкою на шляху до нової онтології, до нового світорозуміння, до нової філософії — філософії гуманізму, увага якої зосереджувалася на внутрішньому світі людської особистості в її земному існуванні, в її активній творчій діяльності, сповненій земних пристрастей. Це був ґрунт, на якому зароджувалося нове життя, нові ідеї. Людина усвідомила власну вартість, а тому й намагалася розвинути власну особистість, власні дочасні намагання, власні цілі. Велику роль у поширенні цього нового руху відіграли Франческо Петрарка, К.Салютаті, Леонардо Бруні, П'єтро Паоло Варджеріо.

Класичні ідеали людини Середньовіччя — аскета-ченця чи лицаря-воїна — заступає новий ідеал яскравої, сильної особистості, яка, прагнучи досягти щастя на землі, розвиває й утверджує творчі здібності своєї активної натури.

Гуманізм Відродження сприяє розвитку педагогічної думки. В європейських країнах з'являються педагогічні трактати, де філософи та педагоги (*Вітторіно да Фельтре, Іоганнес Людовік Вівес, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський*) дискутують різні виховні й дидактичні проблеми, висувають нові постулати, шукають нових і кращих способів виховання й навчання, головним чином задля того, щоб втілити в життя ідею виховання особистості.

Реформація – феномен Відродження – була ініційована М.Лютером і поглиблена Кальвіном та іншими філософами (приміром, Филип Меляхтон, Мішель де Монтень). Зі становленням протестантизму пов'язане й становлення нової етики, що серед гуманітарних наук набуває особливого значення. В основі протестантської етики – повага до праці, життєвий аскетизм, охайність, доброчесність, моральність. Разом з тим ідеологія Реформації в багатьох тезах виступала як антигуманістичне явище, адже проголошувала свій ідеал не в майбутньому, а в ранньохристиянському минулому.

Ідеї патріотизму, любові до людини стали життєздатним спадком епохи Просвітництва в Європі. Просвітництво як рух, орієнтований передусім на вдосконалення людини засобами освіти, позначається зростанням питомої ваги педагогічних досліджень, методологічною основою яких була філософія філантропізму та концепція едукаціоналізму – формування особистості.

У педагогічному відношенні в епоху Просвітництва ренесансно-гуманістичні уявлення про “обоження людини”, яка “створена природою на засадах дивовижної гармонії”, така “абсолютизація людської особистості з усією її матеріальною тілесністю”, протиставлення почуттів (самостійного і духовного елемента духовного життя людини) корисливому розумові і “безплідній моралі” виявилися подоланими у творах Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Жан-Жака Руссо.

Принципи поступовості та наочності в навчанні, сформульовані Я.А. Коменським, засновником дидактики як науки, набули першорядного значення в просвітницьку епоху, коли навчання набуло практичної орієнтації.

Гуманістична педагогіка сприяла формуванню нового типу людської особистості – морально досконалої, вільної, незалежної від догм і традицій, з розвинутим почуттям власної гідності.

Ідеалом була людина – носій божественної суті, істота, що розвиває в собі божественний початок, яка “прагне пізнати внутрішню суть усіх речей, тобто Бога” (Фрідріх Фребель), яка є продуктом оточуючого її середовища (Роберт Оуен).

Філософські погляди Й.Ф.Гербарта, Ф.А.Дістервега, Р.Оуена, Й.Г.Песталоцці, Ф.В.А.Фребеля та інших стали ґрунтом теорії розвиваючого

навчання і комплексного виховання (розумового, фізичного, трудового, морального).

У другій частині “**На шляху до створення національної системи освіти: витоки й основні тенденції**” історія педагогічної думки як сукупність ідей, теорій, міркувань про розвиток особистісно орієнтованої освіти в Україні розглянута в контексті родинної педагогіки, демократичних статутів братських шкіл, освітньо-виховних ідеалів козацтва та діяльності Кирило-Методіївського братства.

Іван Вишенський, Петро Могила, Єпіфаній Славинський, Феофан Прокопович, Мелетій Смотрицький та інші – це постаті, які своєю діяльністю зробили значний внесок у розвиток національної освіти. Виховання високих моральних якостей (чеснот) в учнях означало для них формування особистісних якостей і рис характеру, що є основою духовності та спонукальною силою дій, вчинків, поведінки.

Козацька система виховання формувала лицарів духу, людей високого інтелекту – історично зумовленого типу українця, який завжди свято беріг заповіді дідів, батьків, прадідів, захисників своїх вільностей, що зі століття в століття надихало українську молодь на добрі, героїчні справи.

Моральні якості й риси людини (гуманність, патріотична свідомість, моральна та фізична досконалість тощо) формуються в процесі засвоєння духовних надбань людства як системи ідей, поглядів, переконань, звичаїв. Відтак, національна педагогіка ґрунтується на ідейному багатстві російського та українського народів, тих морально-етичних цінностях, виховній мудрості, що знайшли відображення в педагогічній спадщині Михайла Ломоносова, Миколи Корфа, Єлизавети Водовозової, Костянтина Ушинського, Петра Лесгафта, Миколи Пирогова, Віктора Острогорського, Льва Толстого та інших.

Інтеграція знань, загальнолюдських цінностей стає тією рушійною силою, що пробуджує і трансформує їх у педагогічному досвіді країни. Адже від множення національних досягнень у галузі освіти на наукові відкриття та педагогічні здобутки інших країн завжди відбувається збагачення педагогічної науки та практики.

Вагомим внеском в історію вітчизняної педагогічної думки щодо духовного розвитку особистості є спадщина видатних філософів, релігійних і громадських діячів, таких як Борис Грінченко, Михайло Драгоманов, Олександр Духнович, Пантелеймон Куліш, Григорій Сковорода, Іван Франко, Тарас Шевченко та інші.

У нас сьогодні викликають інтерес ті моменти у творчому доробку письменників, які засвідчують їх внесок у розвиток національної школи. Корифеями освітянської літератури можна назвати Володимира Антоновича, Степана Васильченка, Костя Горбала, Василя Ільницького, Пилипа Морачевського, Омеляна Огоновського, Анатолія Свидницького, Юрія Федьковича, Григорія Цеглинського, Володимира Шухневича та інших.

Світоглядний підхід педагогів кінця XIX – початку XX століть щодо розвитку гуманістичної педагогіки (Христина Алчевська, Петро Каптерев, Тимофій Лубенець, Марія Грінченко та ін.) ґрунтувався на засадах свободи, ставлення до людини як до цілісної і неповторної цінності, усвідомлення, що людина – не засіб, а мета його суспільного й особистого розвитку.

На межі XIX–XX століть поступово закладалися основи тих концепцій і конкретних ідей, що визначили подальшу розробку зазначеної проблематики в педагогічній науці та практиці.

У площині педагогічних досліджень XX століття постає як епоха, що була наповнена педагогічною творчістю завдяки становленню реформаторської педагогіки, формуванню нової педагогічної парадигми, основними принципами якої були: визнання права кожної людини на індивідуальний розвиток і повну самореалізацію своїх сил і можливостей; організація навчання шляхом діяльності; розвиток учнівського самоврядування тощо.

У третій частині “XX століття в історії світової і вітчизняної педагогіки” викладено біографічні факти, філософські, світоглядні ідеї та педагогічні концепції більш ніж 30 осіб, справжніх геніїв новітньої історії педагогіки. Ідеї прагматичної педагогіки (Джон Дьюї), антропологічна й антропософічна спрямованість вальдорфської школи (Рудольф Штайнер), теорія спонтанного розвитку дитини (Марія Монтесорі), педагогіка колективного виховання особистості (Антон Макаренко), положення “прогресивної педагогіки” (Селестен Френе), філософсько-педагогічні теорії взаємозв’язку національного й загальнолюдського у формуванні гуманних цінностей особистості (Григорій Ващенко, Августин Волошин, Іван Огієнко, Василь Сухомлинський та інші) розбухували педагогічну думку, сприяли визначенню альтернативних підходів до реформування школи та розумінню педагогічного процесу як засобу цілісного, гармонійного розвитку дитини.

Педагогічна і просвітницька платформа, висунута й обґрунтована Іваном Бажанським, Софією Русовою, Єлизаветою Тихеєвою, Станіславом Шацьким, Агатангелом Кримським стала поштовхом для розвитку національної освіти й школи, а також основою для розвитку педагогічних концепцій таких відомих представників української педагогічної науки, як Яків Чепіга, Ян Ряппо, Микола Скрипник, Олександр Шумський, Іван Соколянський, Олександр Музиченко та інші.

Дослідження розвитку історії педагогіки свідчить, що її мета, завдання і зміст змінювалися і збагачувалися в процесі її еволюції. Такі зміни обумовлювалися різними чинниками, перш за все замовленням соціально-педагогічної практики, загальним розвитком науки, а також тими зрушеннями, які відбувалися в розумінні особистісно орієнтованого підходу в освіті.

Суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство – зацікавлене в особистостях, здатних самостійно й активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя.

Тому нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються у навчальний процес у загальноосвітніх школах, професійних і вищих закладах освіти України, розглядаються як необхідна умова інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості.

Поняття “розвиток” стає стрижневим поняттям сучасної педагогічної науки в обґрунтуванні педагогічного процесу, спрямованого на задоволення потреб і інтересів особистості, а також визначає сутність вимог до організації процесу навчання в різних закладах освіти. Тому в навчальному посібнику розглядаються деякі технології навчання та виховання учнів, авторами яких є відомі педагоги-новатори ХХ століття: Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов. Результати діяльності майстрів педагогічної праці переконливо доводять: в умовах реалізації особистісно орієнтованої педагогіки змінюється традиційна парадигма освіти й учитель виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії з учнем, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчих здібностей учнів у процесі пізнавальної діяльності.

“Нариси з історії розвитку педагогічної думки” є не тільки навчальним посібником з історії педагогіки. Нам хотілося реального й дієвого відкриття тих духовних нашарувань історії, які сприяли розвиткові української національної школи. Тому наукова, педагогічна, громадська і просвітницька діяльність видатних діячів науки і культури представлена у вигляді ретроспективного аналізу процесу розвитку педагогічної думки. Біографії, викладені філософсько-педагогічні погляди можуть стати предметом дискусій на семінарсько-практичних заняттях з загальної педагогіки, історії педагогіки, української літератури, історії, філософії, зарубіжної та світової культури тощо.

Молодому педагогу потрібний чіткий світоглядний орієнтир, який вів би його від усвідомлення цілей гуманістичної освіти до кінцевого результату — формування особистості учня.

Сподіваємося, що наша розвідка стане в пригоді педагогам, студентам, які вивчають курс педагогіки у вищих навчальних закладах, майбутнім учителям, всім, хто цікавиться історією розвитку світової та національної педагогічної думки.

Автори посібника висловлюють глибоку вдячність дійсному члену АПН України, доктору педагогічних наук, професору Ользі Василівні Сухомлинській за увагу до нашої роботи та слушні зауваження.

Частина I

Розвиток світової педагогічної думки: на теренах історії

1.1. Антична педагогіка. Наука періоду еллінізму

Античне суспільство (VIII ст. до н.е. – IV ст. до н.е.) вважають колискою європейської цивілізації. Визначною є роль древніх греків у розвитку педагогічної думки: вони запропонували оригінальні варіанти вирішення більшості “довічних” проблем виховання й навчання, що турбували людство протягом століть. Унікальність античної педагогічної теорії й практики та її значення у всесвітньому історико-педагогічному процесі значною мірою пояснюється своєрідністю античного суспільного устрою.

Античне виховання мало яскраво виражений суспільний характер. Античне місто-держава (поліс) виникає з потреби захисту об’єктивних засобів і форм існування, насамперед землі, громадського колективу власників. Сам поліс греки уявляли політичним (адміністративним), військовим і релігійним центром. Поліс забезпечував експлуатацію рабської праці, регулював зовнішню та внутрішню торгівлю, стимулював розвиток ремесла та будівництва за рахунок країни, влаштовував свята й театральні вистави для населення. Міська власність сама по собі була невеликою за розміром, надходження коштів забезпечувалося активною участю громадян у суспільному житті полісу.

Специфічною ознакою грецького полісного політичного устрою була повна відкритість, громадське обговорення нагальних проблеми розвитку міста. Іншою суттєвою рисою полісного життя стало нове уявлення про справедливість – “божественная справедливість”, яка поширювалась однаковою мірою на всіх людей, без огляду на їхню родову чи племінну належність. Саме з цієї світоглядної позиції розвинулася на наступних етапах грецької історії славнозвісна полісна демократія. Вона мала у своїй основі не старі ієрархічні відносини панування та підкорення, а нову систему суспільних зв’язків між рівними громадянами, для яких державне керівництво є соціальною справою.

Ідеальні герої грецького епосу – Геракл, який здійснив подвиги заради людей, Гектор, що захищає рідне місто від ворогів, Ахілл, для якого вічна слава і пам'ять нащадків важливіша за спокійне і безпечне життя, невтомний мандрівник Одисей, що подолав усі перешкоди на шляху до рідної Ітаки, це особистості, що своїми подвигами стверджували себе і своє право на повагу в суспільстві.

Ідеал самоствердження й прагнення до першості в змаганні з іншими, для того, щоб, як сказано в "Іліаді", "завжди бути кращим і перевершувати інших", покладений в основу античного виховання.

Вивчення Гомерових поем, музики і заняття фізичними вправами складали основний зміст традиційного виховання в архаїчний період грецької історії. Передбачалося також навчання дітей читанню та письму.

В античну епоху відбувається становлення полісів і розвиток системи виховання. Давньогрецька виховна практика була представлена двома "базовими" моделями, що знайшли свою послідовну реалізацію в Спарті та Афінах – найбільш значних полісах античної Еллади. Цілісне наукове уявлення про педагогічну значущість афінської і спартанської систем виховання може сформуватися лише за умови відтворення історичного розвитку міст-держав.

Особливо гострим було політичне й економічне становище в Спарті, державі на півдні Греції. Внаслідок завойовницьких війн значна частина населення великого району була рабами-ілотами, завжди готовими повстати проти поневолювачів-спартанців. Щоб тримати їх у покорі, треба було повною мірою використати політичні можливості міста-держави, а для цього максимально активізувати участь громадян у житті полісу. Проти ілотів мала виступити добре освічена військова сила, тим більше, що самих спартанців було небагато. Постійна загроза бунту вимагала від спартанців максимальної згуртованості й організації. Це змусило їх здійснити низку соціальних реформ – так звані "закони Лікурга", що перетворили Спарту на згуртований військовий табір. Громадянином вважався тільки той, хто без заперечень підкорявся державним законам, які регламентували життя громадян до найменших дрібниць. Найважливіший політичний принцип законодавства Лікурга – принцип рівності – обмежував до мінімуму особисте, від володіння майном до індивідуальних уподобань у їжі чи вбранні. Однаковість була визначена гарантом правопорядку та згуртованості громадян Спарти.

Провідною метою спартанського виховання була підготовка мужнього, фізично розвиненого, загартованого і витривалого воїна – захисника земельної аристократії.

Спартанське виховання було державним і суворо контролювалося з перших днів народження дитини: новонароджених оглядали в спеціальних місцях (лесха) і повертали батькам лише здорових дітей; менш здорові були приречені на смерть. З семи років частково, а з дванадцяти повністю хлопчики були відірвані від родини і до вісімнадцяти років вели казармене життя в агелах під наглядом вихователів-педономів.

Від хлопчиків, що були об'єднані в загони, вимагалася беззаперечна покора командирам, які обиралися з числа юнаків 15–20 років. Їх привчали обходитися мізерною їжею, ходити босоніж навіть узимку, спати вони повинні були на жорстких підстилках з очерету, який ламали самі ж. Напівголодні діти часто повинні були самі добувати собі їжу крадіжкою, виявляючи при цьому неабияку спритність. Якщо їх ловили “на гарячому”, то жорстоко карали за невміння. Їх вчили володіти зброєю, розвивали силу і витривалість за допомогою боротьби, бігу, кидання списів. Навчання грамоти обмежувалося засвоєнням елементарних навичок читання та письма – знайдені археологами спартанські написи повністю ігнорують правила орфографії. Але більш досконалим було музично-поетичне виховання, в основі якого – усна народна творчість. Невичерпним джерелом людської мудрості, важливим виховним фактором вважали спартанці героїчну поезію, де у високопоетичній формі відображено важливі історичні події, прославляється героїка подвигів тощо.

У процесі навчання у дітей розвивали кмітливість, формували вміння висловити свої думки аргументовано, стисло, в яскравій формі (так званий лаконічний стиль: Лаконія – це друге ім'я Спарти).

Коли хлопчику виповнювалося 14 років, його піддавали жорстоким фізичним випробуванням, а потім посвячували в ейрени – члени общини – з наданням певних цивільних прав. Протягом наступного року ейренів перевіряли на стійкість у військових загонах спартанців.

Розумовому вихованню дітей і молоді в Спарті приділялося мало уваги. Всі зусилля були спрямовані на виховання беззаперечного послуху, витривалості та вміння долати труднощі й незгоди. Дорослі вели з вихованцями бесіди про державні закони й порядки, про стійкість і мужність їхніх предків, моральні якості спартанців.

На другому етапі виховання (15–20 років) юнаків об'єднували в групи ефебів, де вони продовжували військову службу. У 20 років ейрени посвячувались у воїни й отримували повне озброєння. До мінімального навчання грамоті додавалося навчання співу і музиці. Однак жорстокість виховання мужніх воїнів посилювалася: підлітків

тримали в голоді і привчали самих добувати собі їжу, фізично карали тих, кого спіткала невдача. Протягом третього етапу виховання (20–30 років) юнаки поступово набували статусу повноправних членів військової общини. Після проходження через усі вищеперелічені етапи виховання воїни вільно володіли списом, мечем, дротиком й іншою зброєю, яка існувала на той час.

Виховання жінок дуже нагадувало виховання чоловіків: велика увага приділялася фізичному розвитку особистості – вважалося, що здорові, мужні жінки будуть народжувати здорових дітей. Родина у Спарті не була осередком суспільства, її роль була зведена до мінімуму, але у вихованні брали участь усі дорослі громадяни, особливо старі. За словами Плутарха, в Спарті “кожен вважає себе деякою мірою батьком, вихователем і керівником будь-кого з підлітків, так що завжди знаходилося, кому навчати й карати провинного”.

Незначна роль родини в системі спартанського виховання молоді зумовлювалася високим рівнем розвитку суспільства. Спартанське виховання було підпорядковане єдиній меті: забезпечити єдність громадян полісу й успіх дій щодо здолання опору ілотів.

Військові успіхи Спарті прискорили процес розпаду спартанського суспільства. У IV ст. до н.е. поява найманих армій призвела до втрати спартанської переваги в галузі військової виучки. Причиною занепаду Спарті, на думку Аристотеля, була відсутність у спартанців культури дозвілля, широкої гуманітарної освіченості. Система спартанського виховання пригнічувала людину, вдосконалювала тільки її фізичну природу. Саме тому ця система зазнала поразки там, де людина повинна була проявити себе як гармонійно розвинута особистість.

Іншим варіантом розвитку полісної системи виховання було афінське суспільство класичного періоду. Афіни були однією з наймогутніших держав Греції, головним супротивником Спарті. Афінська держава будувалася на принципах демократії рабовласників: вища влада належала народним зборам – еклесії, за діяльністю посадових осіб (архонтів) наглядав спеціальний орган – ареопаг.

Афінська демократія була системою політичного виховання, яка базувалася не на пригніченні індивідуальних відзнак особистості (як у Спарті), а на постійному стимулюванні розвитку індивідуальних здібностей і їх використанні на благо держави за допомогою демократичних закладів освіти, які мали на меті відкриті й систематичне обговорення політичних питань, “боротьбу” думок і культуру усної мови. Кожен афінський громадянин брав участь у дебатах на народному зібранні, а також повинен був звітувати про свою діяльність на міській

посаді або виконання громадських обов'язків. Нагальна потреба розв'язання політичних проблем змушувала афінян інтенсивно шукати відповідь на запитання: як досягається й підтримується зразкова поведінка – “арете” – і яким має бути виховання громадян-“пайдейл”, метою якого є розвиток високоосвіченої людини, формування в неї вмінь та навичок моральної поведінки у суспільстві.

У центрі афінської системи виховання стояла особистість з вираженою індивідуальністю, здатністю до творчості. Процес її формування був орієнтований на ідеал “калокагатії” (як внутрішня і зовнішня досконалість), яка об'єднала в собі естетичні і фізичні достоїнства, тілесну й духовно-моральну досконалість. Поняття “калокагатія” включало в себе, з одного боку, красу і силу людини, а з другого – справедливість і мужність. Ідеалом афінського виховання була не анархічна вільна особистість, а людина, здатна продуктивно й сумлінно виконувати свої громадські обов'язки, а також така, яка може поєднувати в собі індивідуальне і колективне, особисте та громадське.

До семи років дитина виховувалася матір'ю на жіночій половині, а в заможних родинах – годувальницями. Потім хлопчики 7–14 років навчалися у приватних школах граматистів, де засвоювали грамоту, письмо й рахування, або кефаристів, де учнів знайомили з грецькою поезією і драматургією (наприклад, творами Гомера або Еврипіда), а також вчили грати на лірі й співати. Дітей із заможних родин завжди супроводжував “педагог” – “дядько” із числа літніх домашніх рабів, який повинен був слідкувати за поведінкою і навчанням дитини. Дещо пізніше починалися інтенсивні заняття фізичними вправами (біг, боротьба, стрибки, кулачний бій, метання диска і списа тощо) у гімназичних школах-гімнасіях і палестрах. Слід додати, що діти часто брали участь у спортивних і музичних змаганнях.

Складовими системи афінського виховання були: гімнасії (для юнаків 16–19 років), де учні навчалися вести філософські, політичні та літературні бесіди, ефебії (для юнаків 18–20 років) та філософські школи (для юнаків 20–22 років). Ефеби займалися фізичною і військовою підготовкою, потім отримували зброю і рік служили на кордоні або у фортецях.

У бідних родинах діти, як правило, починали освіту пізніше і раніше кидали школу, щоб допомогти батькам заробляти на життя. Але навіть найбідніші вільні громадяни Афін володіли елементарною грамотою.

Дівчата отримували освіту на жіночій половині дому: крім рукоділля й управління домашнім господарством, їх вчили грамоті і співу. У багатьох грецьких містах були школи для дівчаток. Не виключено, що вони були і в Афінах, але свідчення про це відсутні. Відомо лише, що афінські жінки вели замкнений спосіб життя, їх участь у громадських справах була незначною.

Модель виховання, реалізована в Афінах, багато в чому слугувала основою для всієї подальшої еволюції західного виховання, тому що забезпечувала розвиток особистості дитини. Педагогічний процес явив собою не організацію життєдіяльності дітей, а передбачав набуття ними певної системи знань, формування вмій і навичок у межах спеціального освітньо-виховного процесу в спеціально заснованих для реалізації цієї мети соціальних інститутах.

- У Давній Греції зародилися перші педагогічні теорії розвитку особистості. Серед їх авторів – Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт, Протагор.

Демокріт (460–370 рр. до н.е.) – видатний представник античного матеріалізму, автор атомістичної концепції буття. Згідно з його філософською парадигмою, “у світі немає нічого, окрім атомів і порожнечі”, увесь предметно-речовий світопорядок, його гармонія жорстко і однозначно детерміновані “велінням неблаганного року”, людина постає своєрідним “атомом” суспільного космосу. Демокріт визнавав ідею реальності руху тіл, пояснюючи, що матеріальна реальність – порожнеча – дає змогу вічним і незмінним атомам рухатися і утворювати найрізноманітніші з’єднання, які виступають у чуттєвому людському сприйнятті як різноманітні речі та процеси світу, що виникають і зникають. Отож, у філософській позиції Демокріта присутній мотив індивідуалізації космічного цілого.

У цьому плані важливою для педагогіки є теза Демокріта про те, що людину формує передусім життєвий досвід. На його думку, виховання й навчання облагороджують людину, розвивають розум і роблять її щасливою, тому обов’язок дорослих – дати можливість дітям учитися. Він обґрунтував принцип природовідповідності виховання, висловив думки про роль праці у навчанні дитини.

Дискусію про природу людини як основу виховання, а також про вартість й можливість виховання почали софісти (V ст. до н.е.). Софісти започаткували тенденцію “повороту до людини”, звернувшись до людського індивіда як до індивідуальності особливого типу. Вперше в історії європейської цивілізації вони порушили питання: чи можна навчити дитину мудрості й чеснот?

Первісний грецький моральний ідеал “аретс” – чеснота, зрозумілий як “кальо-кагатія” (“калос” – гарний, “агатос” – добрий), був тісно пов’язаний з аристократичною верствою; панувало переконання, що цей ідеал є спадковим і свідчить про аристократичне походження. На питання, як здобути цю чесноту, відповідали – “уродженням”. Правда, виховання – це доконче потрібна річ, але воно лише скріплює вроджену чесноту. Про те, щоб можна було вивчати чесноту, не було й мови; із “добрих” мав народитися “добрий”, зі “злих” – “злий”. Такий підхід значно змінився з розвитком демократичних поглядів, зокрема з появою філософії софістів, які вчили, що внутрішні чесноти можна вивчати так само, як і всі інші вправності чи вмілості.

Один з видатних софістів, *Протагор* (487–411 рр. до н.е.), вказував на те, що людський досвід є явищем суб’єктивним, тому не можна говорити про одну правду, бо правд є стільки, скільки людей, тому що “людина є мірою всіх речей – існування існуючих і неіснування неіснуючих”. Саме він відкрив еру людини в грецькій філософії.

Софісти не займалися теоретичними дослідженнями проблеми, а організовували навчання молоді на практиці. Пріоритетними було визначено науки, що забезпечували набуття юнаками практичного досвіду громадського життя. “Інші вчителі, – філософував Протагор, – силою пхають молодь до астрономії, географії, музики. А до мене, як хтось прийде, не буде вчити нічого іншого, тільки того, чого бажає. Цією наукою є: як поводити себе вдома, як найкраще у власному домі господарювати, як найкраще в державних справах поводитися і говорити, як у дискусії перемогти противника і слабшу думку зробити сильнішою”.

Треба підкреслити, що софісти перші спробували вирішити педагогічні проблеми методом дискусії. Вони розмірковували над такими проблемами: природа людини та вплив навколишнього середовища на процес і результат виховання особистості; організація навчання, виховання у молоді звичок моральної поведінки; ефективність виховного впливу держави й права на молодь, проблема взаємодії вчителів і батьків та інші. “Освіта не дає паростків у душі, якщо вона не проникає до значної глибини”, – стверджував Протагор, маючи на увазі складність і взаємозумовленість процесів виховання та навчання. Відповідно до цього філософ сформулював фундаментальне положення про провідну роль виховання в процесі розвитку особистості.

Сократ (469–399 рр. до н. е.) – давньогрецький філософ, який більшу частину свого життя присвятив філософській творчості та

Використано з книги: Василь Стефанишин
НАУКОВА ВІБЛІОТЕКА
65.547.9

педагогічній діяльності. Він був одним з перших серед філософів, хто виступав проти поверховості вчення софістів та їх суб'єктивізму і, всупереч їм, довів, що існує одна безсумнівна, вічна й абсолютна правда і добро. Пізнання цієї правди й добра повинно бути найвищою метою людського життя та основою морального виховання особистості. Він був упевнений у тому, що людина, яка отримає знання, здобуде також чесноту, бо “добро й знання – це те саме”. Сократ вважав, що людина повинна піклуватися про свою душу й пізнати тільки саму себе, звідси й мета – самопізнання і моральне самовдосконалення. Найвищою добродією, на його переконання, є мудрість, яка стримує буянню пристрастей і афектів. Принцип самопізнання, що його висунув Сократ, – це пошук загальних (передусім етичних) визначень, що таке “благо”, “мужність”, “розсудливість”, “краса” тощо. Це піклування про свою душу, практичне досягнення моральної досконалості.

Проте Сократ лише зазначив проблему пошуків універсальних визначень, не знайшовши їхніх аналогів у мінливості реального світу. Його кінцевий висновок – “Я знаю, що нічого не знаю”. Але дослідницький пафос його філософської маєвтики став силою, яка спонукала нащадків до пошуків засобів гармонійного розвитку особистості.

Сократ – один із основоположників теорії про “про добру природу” людини незалежно від її статі та походження. Тому головне завдання вихователя – пробудити кращі потаємні душевні сили вихованця. Це пробудження філософ називав “другим народженням”. Він вважав, що переконання – найдієвіший метод виховання дитини та формування її моральних якостей. Згідно з настановами Сократа, мистецтво вчителя – це не повідомлення учням готових теоретичних положень. Воно виявляється в умінні стимулювати в учнях потяг до істини та розвивати самостійність їхнього мислення.

У практичній педагогічній діяльності Сократ намагався дати знання учням, використовуючи словесні методи навчання: бесіди, проблемні питання тощо. Сократ принципово не записував свої думки, вважаючи дійсною сферою існування справжнього знання, мудрості живу бесіду з опонентами, живий діалог, полеміку.

Саме це він і назвав діалектикою від грецького “діалегомай”, що розуміється як вміння вести бесіду, сперечатися. На думку Сократа, догматичні методи подачі матеріалу не можуть привести до свідомого засвоєння знань, бо мистецтво викладання – “божественне покликання”, яке потребує ще й певної підготовки, аби вміти зробити душу вихованця прекрасною, навчити його справедливо, чесно й

розумно жити. Сутність “сократичного методу”, який Сократ сам назвав “маевиткою, тобто “бабуванням”, “акушерством” (бо це є допомога при “народженні думок”), полягала в тому, що він ставив запитання, а відповіді зводив до абсурду, щоб таким чином допомогти учню сформулювати дефініцію найзагальніших понять чесноти й зрозуміти такі поняття, як добро, справедливість, хоробрість тощо. Сократ був упевнений, що за допомогою сократичного методу й евристичної бесіди вчитель розвиває мислення учнів, сприяє їхньому розумовому розвитку. Теоретичні положення та практичний досвід проблемного навчання, який запропонував Сократ, суттєво доповнюють розуміння факторів, що впливають на розвиток особистості.

Платон (427–347 рр. до н.е.) – видатний афінський філософ, автор філософії ідеалізму – походив із заможної родини. Відомо, що він здійснив далекі подорожі до Єгипту, Італії, Сицилії, потім осів в Атенах і вчив у гаю Академоса – тому його школу названо “Академією”. Платон у своїй багатогранній творчій діяльності поєднує філософську концепцію будови світу на засадах “ідеальних сутностей” із соціально-філософськими уявленнями про ідеальну державу. Свої педагогічні погляди виклав у основному творі “Держава”, а також у працях “Закони”, “Федр”, “Тімей” та ін.

Аналізуючи досвід афінської і спартанської систем виховання, Платон першим у світі обґрунтував систему освіти й виховання підростаючого покоління. Мета виховання, на його думку, – формування “і тіла, і душі найпрекраснішими”.

За Платоном, мета та завдання виховання випливають із провідної ідеї філософії – ідеї добра, а також з теорії чеснот. Він пропонує розглядати три основні частини душі людини: розумову, відважну й афективну. Держава, як і душа, на його думку, повинна “складатися з трьох прошарків суспільства: правителів і філософів, воїнів, усіх інших (селян, робітників, ремісників). Таким чином, виховання кожної верстви суспільства має відрізнятися завданнями та змістом. Наприклад, виховання представників третьої верстви (ремісники й хлібороби) здійснюється у процесі практичного життя.

Платон зауважував, що виховання – це справа держави, пояснюючи, що “діти є власністю держави, підлягають державному вихованню примусово”.

У своїх ґрунтовних педагогічних вказівках Платон вимагає забезпечити музичне виховання дітей, виховання характеру й розуму особистості, а також релігійне, моральне й національне виховання молоді. На його думку, вихованець має пізнати твори Гомера, а також

грецьку усну народну творчість. Він писав, що в процесі навчання дитини треба “усунути все, що неморальне; треба не зробити тому, що впливи витискають на душі дитини свою пляму, отже, можна з них залишити лише те, що буде позитивно впливати на дитину”. Він вважав за необхідне вчити “живим словом, слуханням, цитуванням і оповіданням”. Тексти треба закріпити в пам’яті, а дитина повинна піддаватися дії ритмів і тонів. Мова й поезія мають впливати на розвиток розуму особистості. На його думку, “наука письма непотрібна, бо письмо псує пам’ять, ускладнює доступ слова до душі, створює прогалину між архитвором і розумом людини”. Найвищою цінністю “музичного виховання” є те, що в ньому гармонічно поєднуються звук, слово, мелодія, ритм і зміст художнього твору.

Наступна ідея щодо природи й особливостей виховання спирається на те, що “тіло людини тісно пов’язане з душею, але в тій сполуці першість треба визнати за душею, бо вона надає тілу прикмет шляхетності”. Тому, на думку Платона, вправи тіла мусять застосовуватися для виховання душі. Фізичне здоров’я потрібне для того, щоб полегшити розумові його працю (більш голови не дозволяє правильно думати). Гімнастика повинна співдіяти з музикою, щоб створити гармонію між тілом й розумом.

“У Людину повинен увійти Ідеал у вигляді пізнання і широкого знання; це може досягнути філософ, який повинен пізнати все, що лише тільки є можливим для вивчення”, — завершує свої міркування Платон, — тому й на 20 році життя, після одержання музичного й гімнастичного виховання, найздібніші повинні впродовж 10 років студіювати всі науки, головним чином математичні, а від 30 років життя присвятити філософії. Особи віком від 30 до 35 років, найздібніші та найосвіченіші, можуть удосконалювати свою освіту, щоб згодом стати керівником держави. Після 50 років вони звільняються від керівництва державою і можуть самовдосконалюватися”.

Арістотель (384–322 рр. до н.е.) — давньогрецький філософ, один з найвидатніших мислителів усіх часів, учень Платона й вихователь сина царя Філіпа II — царевича Олександра, майбутнього великого полководця. Заснував власну філософську школу — Лікей (ліцей). У своїх працях (“Метафізика”, “Нікомахова етика”, “Категорії”, “Про душу”, “Політика” та інші), що охопили майже всі галузі знань того часу, він прагнув узагальнити досягнення античної науки, відстоював ідею всебічного гармонійного розвитку молоді.

Уперше в історії педагогіки було здійснено спробу вікової періодизації, яку слід враховувати у процесі виховання людини: від народження до 7 років; від 7 років до настання статевої зрілості – 14 років; від 15 до 21 року, тобто періоду змужніння. Критерієм такої періодизації, за Аристотелем, є природа розвитку особистості.

Філософ був прихильником демократичного ладу, тому вважав, що виховання має бути державним і не повинно бути приватною справою родини. Проте він не заперечував впливу родини на формування особистості дитини. За Аристотелем, дитина 7 років мала навчатися в публічній школі, якою керувала держава. Він вимагав, щоб вихователі звертали увагу на особистісний розвиток дитини, на формування її характеру й індивідуальності. За філософськими поглядами Аристотеля, громадянин мав бути опорою держави, але не її невільником. Великої уваги вчений надавав всебічному гармонійному розвитку молоді, але, на противагу Платону, він відмовляв жінкам у рівних правах із чоловіками.

Важливою заслугою вчення Аристотеля є поглиблення зв'язків педагогіки з психологією, особливо, коли йдеться про аналіз виховного й дидактичного процесів. Аристотель відрізняв процес морального виховання від виховання інтелектуального, що для Сократа чи Платона було тотожним. Обсервації психічного розвитку людини дали йому можливість обґрунтувати основні засади дидактики. Він визначив послідовні етапи процесу навчання: від смислового спостереження – через запам'ятовування – до розуміння.

На відміну від свого вчителя Платона, який поділив світ на світ ідей і світ явищ, Аристотель визнавав, що світ один й ідеї явищ невіддільні від самих явищ. Життя – це процес розвитку, який здійснюється не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток. Аристотель не сумнівався в реальності зовнішнього світу і в основу пізнання поклав чуттєвий досвід – відчуття. Помилки пізнання відбуваються, за Аристотелем, від хибного мислення, тобто неправильного тлумачення чутливого досвіду. Дуже важливим є висновок філософа про єдність форми та змісту.

У людині філософ бачив тіло і душу. За Аристотелем, існує три види душі: рослинна, яка виявляється в розвитку та розмноженні; тваринна, що, крім властивостей рослинних, виявляється у відчуттях та бажаннях; розумова, яка, окрім рослинних і тваринних властивостей, характеризується мисленням. Філософ зазначав, що в людині існує тваринна частина душі, але оскільки вона підкорена розумові, то може

називатися вольовою. Трьом видам душі, за Аристотелем, відповідає три сторони виховання: фізичне, моральне й розумове.

Аристотель вважав, що фізичне, моральне та розумове виховання дитини взаємопов'язані, але фізичне виховання є передумовою розумового. У процесі початкового навчання, крім гімнастики, слід звертати увагу на формування навичок читання та письма. Дитина має навчитися грамоти, малювання і музики. Філософ-педагог наполягав на тому, щоб парубки вивчали літературу, історію, філософію, математику, астрономію, музику. Головне завдання музичного виховання Аристотель вбачав у тому, щоб розвивати в людині почуття прекрасного. За Аристотелем, розвиток природних задатків, навичок, розуму – три основні джерела морального виховання дитини.

Теоретичні погляди та практичний досвід Аристотеля вплинули на розвиток не тільки античної науки, а й сучасної педагогіки особистості.

- Елліністичний період (IV ст. до н.е. – I ст. до н.е.) позначився небаченим досі розквітом науки завдяки плідному синтезові наукових досягнень Стародавнього Сходу та грецького раціонального методу пізнання.

До наукових надбань елліністичної пори належить видатна праця Евкліда “Початки”, синтез математичних знань стародавнього світу, праці Архімеда Сиракузького з проблем математики і фізики, праці засновника тригонометрії Аполлонія з Перги. Триває накопичення медичних знань завдяки анатомічним дослідженням Герофіла та Ерасистрата.

Аристарх Самоський висунув гіпотезу геліоцентризму, Ератосфен дійшов висновку про кулястість Землі і досить точно виміряв довжину її кола, Дікеарх склав карту тогочасного світу. Найвидатніший грецький історик II століття до нашої ери – Полібій, автор “Загальної історії” в сорока книгах, присвяченої подіям від 221 до 146 року, коли Рим перетворився на середземноморську державу й підкорив Грецію та Македонію.

Особливе наукове досягнення елліністичної культури й науки – поява грецької філології, основи якої було закладено Зенодотом Ефеським, Аристофаном Візантійським, Аристархом Самофракійським. Учень Аристарха Діонісій Фракійський уклав першу граматику грецької мови.

У II столітті до нашої ери склалася філологічна школа при Пергамській бібліотеці (засновник – Кратет із Малла), яка вивчала

Добробут людини вони вбачали в розумінні нею своєї ролі та спрямуванні інтелектуальних зусиль на її виконання. З цих позицій минуле виглядало як втілення тиранії, а майбутнє суспільство – як царство розуму, що стане на перепоні фанатизму та соціальної несправедливості. Ідея прав людини покладена в основу соціально-політичного вчення Локка.

- Проблема виховання стає серцевиною філософських і соціально-політичних поглядів просвітителів, які закликають до створення в суспільстві умов, сприятливих для формування цілісної, не роздертої суперечностями істоти.

У відомому трактаті “Закони добре організованої школи” Я.А. Коменський розробляє регламент організації навчального процесу в колективі учнів. На противагу ідеям Коменського індивідуалістськи орієнтовані положення знаходимо у Локка та Руссо, які пропагують сімейне виховання як необхідну умову успішного формування особистості дитини.

Педагогічну програму філантропів виразив Й.Фіхте, який наголосив на необхідності поєднання навчання з працею як умову розвитку національної освіти. Випереджаючи свій час, він висунув ідею перманентного навчання, реалізація якої стала можливою лише у ХХ столітті. Для Фіхте практика стала визначальним критерієм результативності навчального процесу. У своєму зверненні до молоді він наголосив: “Не знання само по собі, а поведінка відповідно до знання є твоїм покликанням.... твоя діяльність і лише діяльність визначає твою цінність”.

У дидактичному аспекті особливого значення набули такі принципи навчання, як наочність та послідовність. Саме філантропісти визначили важливу роль гри в житті дитини. Праця і трудове виховання постають як органічне продовження гри, спрямоване на формування волі та навичок продуктивної діяльності.

В Європі просвітницька шкільна реформа позначилася на поширенні писемності серед населення. Так, у Франції саме з цією метою едиктом 1698 р. було впроваджено загальне безкоштовне навчання дітей до 14 років. В Англії існувала розгалужена мережа так званих харитативних шкіл англіканської церкви для бідних, з'явилися так звані “недільні” школи для дітей, що через зайнятість на роботі не мали можливості навчатися по буднях. У Російській імперії петровські та катерининські реформи відмежували від здобуття писемності переважну більшість населення країни – кріпаків. Але відомо, що в “...середині ХVІІ ст. біле духовенство було майже повністю

писемним, чорне – на три чверті. Серед купців нараховувалося 96 писемних на 100... Серед посадських чоловіків грамотних було до 52 процентів...”.

Так само динамічним був поступ університетської освіти. У програмній статті Лейбніца “Про літературну республіку” викладено три аспекти реформування вищої школи XVIII століття. Автор формулює вимогу об’єднання зусиль науковців усіх сфер знання, зокрема академічного та університетського секторів науки. У центр наукової діяльності він ставить математику, зокрема геометрію. На думку Лейбніца, необхідно усунути “зневажання освіти”, дбати про поширення знань серед населення.

Прагнення до синтезу викладацької та дослідницької діяльності, зумовлене прискорення процесу нагромадження знань, призвело до формування навколо вищої школи розгалуженої інфраструктури: видавничої, лабораторної, бібліотечної.

- За висновками дослідників епохи, XVIII ст. відкрило технологію навчання, найнаочнішим виявом якої був перехід від загальної освіти до спеціальної (Chaunu, 1993). То був період популяризації освіти, розвитку інформаційної інфраструктури, впровадження техніки наукової ілюстрації (І.М. Юдкін-Ріпун, 1999).

Діяльність представників просвітительського руху сприяла тому, аби Просвітництво увійшло до скарбниці світової педагогічної думки своєрідною і необхідною частиною. Здобутки педагогіки Просвітництва й тепер збагачують духовний світ людини.

Ян Амос Коменський (1592 – 1670)

Ян Амос Коменський – видатний чеський педагог, фундатор наукової педагогіки – народився 28 березня 1592 року у невеличкому місті Нивниці (Моравія) в сім’ї члена громади “Чеських братів”. Початкову освіту здобув у братській школі. У 1608 –1610 рр. Коменський навчається в латинській школі, а потім його було направлено в Німеччині. З метою підготовки до проповідницької діяльності майбутній учений відвідує курси спочатку в Герборнському, а потім у Гейдельберзькому університетах.

У 1614 році Я.А.Коменський починає працювати в тій же братській школі, де сам пізнавав ази грамоти. Згодом (1620 р.) оселився в м. Лешно (Польща), де працював ректором гімназії. Побував в Англії, Швеції та Голландії.

Я.А. Коменський жив і працював у час, коли католицька церква вела жорстоку боротьбу з будь-якими проявами вільнодумства. І все ж демократичні погляди, відданість своєму народові, педагогічний гуманізм визначили життєвий шлях та суспільну активність видатного філософа, педагога, лінгвіста й історика. Він написав 142 праці з філософії, педагогіки й теології, в яких пропагує нові відносини у світі, засновані на вільному розвитку всіх народів і націй.

У своїх працях він звертався як до окремої людини, так і до людства в цілому. Педагогічним поглядам Коменського притаманні гуманізм, демократизм і релігійність – визнання Бога як першопричини появи природи й людини; сенсуалізм, згідно з яким началом пізнання є відчуття, досвід. Коменський створює нову філософію освіти, в основі якої – гуманізм, віра у великі можливості людини, педагогічний оптимізм. Він пише: “...Має бути встановлена триєдина мета виховання юнацтва: 1) віра і благочестя; 2) гарні звички; 3) знання мов і наук”.

Фундаментальною ідеєю педагогіки Я.А. Коменського є пансофізм, тобто вчення про те, що узагальнені знання, здобуті людською цивілізацією, мають бути донесеними через школу, зокрема засобами навчання рідною мовою. Він був переконаний, що майбутнє держави залежить від того, як організована освіта, навчання й виховання підростаючого покоління. Видатний педагог вважав, що людина за допомогою знань може стати моральною істотою, а це, зрештою, припинить суперечки й війни на землі. Коменський писав, що школа має бути “майстернею гуманності”, де молоді і неосвічені люди здобувають освіту, щоб “сприйняти риси справжньої гуманності”.

Я.А. Коменський запровадив вікову періодизацію розвитку дітей (дитинство, отрочтво, юність, зму́жіння), а згідно з нею розробив систему шкільної освіти та її зміст.

У дитинстві (від народження до 6 років) діти виховуються вдома, під наглядом матері. У цей час педагог рекомендував розвивати їх мову, збагачувати запас уявлень про навколишнє життя, привчати до самообслуговування, охайності, правдивості, справедливості, слухняності. Підлітки (від 6 до 12 років) опановують у початкових школах читання рідною мовою, письмо, арифметику з елементами геометрії, географію, історію, закон Божий. Навчання тут мало проводитися на наочній основі і тільки рідною мовою. На його думку, випускники школи повинні вміти писати, рахувати, вимірювати; співати

пісні, знати церковні співи, а також суть найважливіших біблійних висловлювань і уривки зі Святої історії.

Юнаки 12–18 років навчаються в загальноосвітній школі (гімназії), де вивчають “сім вільних мистецтв”, а також рідну, латинську й одну з нових мов. Люди змужнілого віку (від 18 до 24 років) навчаються у вищих навчальних закладах, які готують їх до майбутньої наукової діяльності.

Особливе значення має вчення Коменського про всебічний розвиток дитини, основні положення якого викладено у праці “Материнська школа”. Він вважав, що розвиток усіх здібностей дитини слід розпочинати якомога раніше, але для цього потрібна природовідповідна методика і сприятливе середовище. Коменський визначає необхідність розвитку у дітей органів сприймання, мовлення, збагачення пам’яті відомостями з різних галузей знань.

Принцип природовідповідності став методологічною засадою трактування Коменським процесу навчання і виховання. У чотирьох розділах “Великої дидактики” (XXVII, XXVIII, XIX, XXI) він теоретично обґрунтовує показники, які свідчать про природовідповідний процес навчання: міцність знань; легкість навчання; якісність процесу навчання; найкоротший і найшвидший шлях у навчанні. У кожному розділі зазначено вимоги щодо процесу навчання. Наприклад, у розділі 16: “Природа готує собі матеріал, перш ніж починати надавати йому форму”. Звідси вимога – “матеріал раніше форми”, з неї випливають правила щодо організації ефективного процесу навчання, наприклад: 1. Розвивати розум раніше за мову; 2. Ніякої мови не вивчати з граматики, а кожную мову вчити за творами письменників; 3. Реальні навчальні предмети мають випереджати формальні тощо. Таким чином, Я.А. Коменський обґрунтував основні принципи навчання: наочності, свідомості, міцності, послідовності та систематичності, посиленості й емоційності, дотримання яких зробить навчання легким, ґрунтовним і якісним.

З огляду на це, найважливішу роль Коменський відводив створенню педагогічно доцільного середовища, яке б стимулювало пізнавальну активність учнів. Він зазначав, що безпосередньо життя має стати для дитини джерелом різноманітних відчуттів.

Учений різко виступив проти панівного в ті часи вербально-догматичного навчання, за яким, на його думку, “діти мислять чужим розумом”. У своїй праці “Вихід зі шкільних лабіринтів” вчений-педагог визначає чотири стадії навчання, в основі яких єдність законів природи

і виховання особистості: перша – автопсія (самостійне спостереження); друга – автопраксія (практична реалізація); третя – автохресія (застосування знань, умінь та навичок у нових ситуаціях навчання); четверта – автолексія як уміння самостійно розповісти про результати навчальної праці.

Я.А. Коменський уперше в історії світової педагогічної думки створив ґрунтовне вчення про сутність, основні принципи та методи навчання, запровадив основну форму навчання – класно-урочну. У “Великій дидактиці” учений визначив сутність і пріоритетні завдання освіти, що покликана забезпечити розвиток розуму й мови людини.

Сучасно звучать думки Коменського про взаємозв’язок навчання й розвитку особистості. Зокрема, він вважав, що для розвитку мислення дітей необхідна максимальна напруга розумових сил. У педагогічному трактаті “Велика дидактика” вчений-педагог підкреслює, що здібності дітей розвиваються успішніше, якщо їхнє навчання виходить за межі їхніх можливостей, і що цю межу час від часу вчителю слід піднімати все вище. Для розвитку розуму дитини педагог рекомендував такі методи навчання, як постановка запитань самими учнями, порівняння, пояснення причинно-наслідкових зв’язків. За Коменським, порівняння висвітлює різноманітність вивченого дитиною матеріалу, дає змогу оволодівати такими операційним процесами, як аналіз і синтез.

Аналіз педагогічної спадщини Я.А. Коменського переконливо доводить, що він був засновником концепції випереджаючого навчання, доведеної до логічного завершення К.Д. Ушинським та Л.С. Виготським.

Джон Локк (1632–1704)

Джон Локк народився в 1632 р. в сім’ї адвоката. Отримав середню схоластичну освіту в старовинній вестмінстерській школі; потім вступив до Оксфордського університету, де захоплювався працями великих учених, таких як Декарт, Бекон; цікавився природничими науками, займався медициною. Після закінчення університету Локк був залишений у ньому як викладач грецької мови й літератури. У 1667 р. Локк повертається в Англію і займає почесне місце в буржуазному суспільстві того часу.

Свої педагогічні погляди Локк виклав у своїй праці “Деякі думки про виховання”. Ідеал виховання, за Локком, – джентльмен,

високоосвічена і ділова людина, що вмів вести свої справи “вміло й передбачливо”. Як правило, це був виходець з вищого суспільства, дворянин за походженням, що отримав домашнє виховання й освіту за допомогою запрошених учителів і вихователів. Школа, на думку Локка, – це установа, де зібрано “різнобарвний натовп погано вихованих порочних хлопчиків різного стану”. Справжній джентльмен виховується вдома, тому що “навіть недоліки домашнього виховання корисніші за набуті в школі знання й уміння”. Локк рекомендував доручити всю справу виховання джентльмена добре підготованому, високоосвіченому вихователеві.

За Локком, джентльмен – це чоловік, який відрізняється витонченістю в стосунках з людьми і який володіє якостями ділка й підприємця. Саме ці особливості лягли в основу західної виховно-освітньої традиції XVIII – XX століть.

Процес виховання джентльмена також мав поетапний характер, і головними складовими його системи були:

- фізичне виховання, вироблення характеру, розвиток волі;
- етичне виховання і навчання хороших манер;
- трудове виховання;
- розвиток допитливості й інтересу до навчання, яке повинно

мати як теоретичну спрямованість, так і практичний характер.

Як головні виховні засоби використовувалися приклад, праця, середовище й виховне оточення людини. Така система виховання була орієнтована на врахування індивідуальних особливостей вихованця і на розвиток його особистості, становлення людини як індивідуальності.

Велике значення Локк надавав фізичному вихованню. “Здоров’я необхідне нам для наших справ і нашого благополуччя”, – говорив він і пропонував добре розроблену систему, що стояла на рівні науки того часу. “У здоровому тілі – здоровий дух”, – підкреслював він. Тому необхідно з раннього дитинства загартовувати тіло дитини, досягати того, щоб вона легко переносила фізичні навантаження і негоди. Локк великого значення надавав суворому режимові в житті дитини, даючи поради щодо одягу, їжі, прогулянок, занять спортом.

Правильна постановка фізичного виховання сприяє виробленню мужності й настирливості. “Джентльмен повинен бути вихований так, щоб у будь-який час бути готовим взяти до рук зброю і стати солдатом”. Свою мораль, як ми зазначали, Локк виводив із принципів користі й інтересів особистості; справжній джентльмен – це той, хто вмів досягти свого щастя, але в той же час не завдає шкоди іншим джентльменам. Люди повинні бути мудрими і досягати того, що їм

хочеться, але враховувати при цьому свої реальні можливості. Тому поведінка людини має бути розумною. Людина повинна вміти керувати своїми потягами, бути дисциплінованою. Формування характеру, розвиток волі, моральне дисциплінування – найважливіші завдання виховання; не можна виконувати всі забаганки дитини, але й не можна не задовольняти її законні потреби.

Спочатку “страх і повага” повинні дати вихователю владу над поведінкою дитини, а в більш старшому віці цю владу будуть підтримувати “любов і дружба”. Джон Локк був проти фізичного покарання, називаючи його найбільш легким виховним засобом, але водночас і найменш ефективним. Педагог пояснював, що фізичним покаранням дорослий може викликати недовіру до себе, гнів і страх дитини. А завдання виховання полягає якраз у викорененні цих якостей у дитини. Він попереджав: “Звичайний метод впливу покаранням і палицею, який не потребує ні зусиль, ні багато часу, цей єдиний метод підтримування дисципліни, який широко усвідомлений і доступний розумінню вихователя, є найменш сприятливим з існуючих методів виховання”.

Головним виховним засобом завжди будуть не роздуми, а життєве середовище, яке оточує людину. “Прийміть за істину, — говорив Локк, — що які б настанови не давали дитині і якими мудрими уроками хорошого тону не напихали її кожного дня, найбільше впливають на її поведінку все ж таки компанія, в якій вона знаходиться, і поведінка тих людей, хто ходить за нею. Важливим є виховання стійких позитивних навичок у дітей”.

Він писав: “Дітей не можна виховувати правилами, які зникають із пам’яті; якщо ви вважаєте за потрібне привчити їх до чого-небудь, закріплюйте це шляхом практики кожного разу, коли буде нагода, а якщо це можливо, — самі створіть цю нагоду”.

На думку філософа-просвітителя, виховання навичок повинно починатися з раннього віку; не можна досягти позитивного результату грубістю, насильством; необхідний результат дадуть лагідні слова, коротке, наче випадкове, навіювання, зроблене у формі нагадування про те, що діти забули. За його настановами, не можна прищеплювати декілька навичок одночасно. Завдання вихователя полягає в тому, щоб закріпити спочатку одну навичку, а потім перейти до виховання іншої.

За Локком, для правильного напрямку всього виховного процесу потрібно уважно вивчати індивідуальні особливості дитини, спостерігати за дитиною, коли вона нічого не підозрює, для того, щоб

“помітити її переважаючі потяги і нахили”; потрібно бачити різні якості дитини “тому, що на основі різних властивостей повинні розрізнятися наші методи”. Локк виступав противником тілесних покарань, вважаючи, що “рабська дисципліна створює і рабський характер”. Але у випадках упертого небажання дитини слухатися, “можна було б застосовувати тілесну кару”.

Визнаючи значення релігійного виховання у формуванні особистості, Локк вважав, що головне не привчати дітей до обрядів, а викликати любов до Бога, як до вищої істоти.

Зміст навчання джентльмена, за Локком, значно ширший, ніж було прийнято на той час. Джентльмена потрібно навчити читанню, писанню, малюванню, рідній мові, французькій мові, латинській мові, географії, математиці, астрономії, хронології, етиці, дати йому основні відомості з історії, законодавства, бухгалтерії, навчити їздити верхи і танцювати. Ця відома Локкова програма навчання рішуче пориває із середньовічними традиціями. Кожний із запропонованих Локком предметів повинен дати користь, підготувати вихованця до життя. Таким чином, знанням потрібно було надати практичний характер.

Локк рекомендував, щоб вихованці займалися або яким-небудь ремеслом (столярним, токарним), або садівництвом і сільським господарством, або парфумерною справою, лакуванням і гравіруванням тощо. Необхідність трудового виховання він мотивував тим, що праця на свіжому повітрі корисна для здоров'я, а знання ремесел може стати в пригоді діловій людині як підприємцю.

Цікавими та корисними з точки зору дидактики навчання є деякі настанови, висунуті Локком. Вихователь, займаючись з дитиною, повинен пробуджувати інтерес до навчання, розвивати її цікавість. Не допускається перетворення занять у неприємні для дитини години. Вчитель повинен використовувати потяг дитини до нового, але в той же час привчати її займатись і нецікавим. Ширше потрібно використовувати дитячу допитливість, тому що з неї виростає потяг до знання. До дитячих запитань потрібно ставитися з усією уважністю, не давати неточних і брехливих відповідей. Необхідно розвивати в дітей спроможність до самостійних суджень, висновків.

Слід відзначити негативне ставлення Локка до шкіл. Він вважав за необхідне ізолювати майбутнього джентльмена від впливу грубої маси, від простих дітей, які, на його думку, здатні лише на те, щоб “спритно обкрадати фруктові сади”. Це неприховане презирство Локка до народу особливо яскраво помітне в його записках про “робітничі школи”. На його думку, “діти робітників завжди лягають тягарем на

суспільство”. Тому в кожному приході потрібно створювати “робітничу школу”, куди в обов’язковому порядку слід направляти тих дітей віком від 3 до 14 років, батьки яких жебракують і бідні. Цих дітей треба в школі годувати хлібом, а в холодну пору добавляти теплу кашку. Але цю їжу діти повинні відробити: прясти, в’язати і ін. Вироби дітей повинні продаватися. На переконання Локка, дітей зі школи потрібно водити до церкви.

Філософські і педагогічні праці Джона Локка справили значний вплив на французьких просвітителів, хоч їхні погляди значно відрізнялися від системи Локка, особливо своїми прогресивним соціальним спрямуванням.

Джон Локк стверджував, що дитині з дитинства потрібне виховання, яке базується на повазі, на ставленні до неї як до маленької, але вже ж особистості. Говорив про те, що дорослі дуже часто недооцінюють розумових здібностей дитини і тому спілкування з нею відбувається, скажімо так, на побутовому рівні, але це неправильно. Чим більше своїх міркувань вихователь або батьки будуть висловлювати при дітях, тим скоріше останні самі самостійно почнуть щось осмислювати. Він писав: “Можливо, здається дивним, що я говорю про роздуми з дітьми; але я бачу в цьому найбільш вірний спосіб поводження з дітьми. Діти сприймають роздуми з того раннього віку, коли починають розмовляти; і якщо мої спостереження мене не обманюють, їм раніше починає подобатися, коли з ними поводяться як з розумними істотами, ніж, звичайно, думають. Це почуття гідності потрібно в них підтримувати й у міру можливостей використовувати як головне знаряддя їх виховання”.

Джон Локк був прихильником думки, що дитині, по-перше, необхідно дати початки морального виховання, а вже потім на цій базі навчати її складним наукам. Він не відкидав, що вивчення наук допомагає розвитку добродіянь і мудрості в людині з гарними духовними початками, але говорив про те, що людина, яка не має таких початків, вивчаючи науки, стає ще більш мізерною.

Він писав: “Ви, мабуть, здивуєтесь, що я ставлю навчання на останнє місце, особливо, якщо я скажу вам, що надаю йому найменшого значення. Читати й писати, вивчати науки — це все я визнаю необхідною, але не головною справою. Я говорю це до того, щоб ви, розмірковуючи про виховання вашого сина і шукаючи для нього вчителя або вихователя, не мали на увазі лише латину і логіку. Шукайте людину, яка б знала, як можна сформувати характер хлопчика; віддайте його в такі руки, котрі зможуть, у межах можливого, уберегти його

невинність, підтримувати й розвивати в нього гарні початки, м'якими методами виправляти й усувати всі погані риси і прищеплювати йому гарні звички”.

✓ За Локком, основна задача – це виховання доброчесності. Основне спрямування етичного вчення Локка – в його індивідуалістичному характері, у прагненні зробити основним двигуном поведінки людини вірно зрозумілий нею особистий, егоїстичний інтерес.

Навички такої поведінки та її осмислення повинні знайти своє місце в процесі виховання. Локк говорить про те, що дитині повинні бути прищеплені риси і якості, приємні всім, як-от: гарні манери, вміння бути привабливим, ввічливим, розсудливим, тобто вміння володіти своїми почуттями, чесність, хоробрість, розсудливість. Усі ці риси в сукупності являють образ ідеальної людини, яка, створюючи своє особисте щастя, не перешкодить іншим. Вирішуючи питання про мету виховання, Локк свідомо й упереджено звертається тільки до верхівки англійського післяреволюційного суспільства, бо “знання та наука – заняття лише для тих, хто користується достатком і дозволям”. Цілі виховання диференціюються у Локка стосовно дітей різних суспільних груп населення. Діти простого народу повинні бути виховані у стриманості, старанними працівниками, з мінімумом знань.

Локк говорить, що найважчою і найскладнішою проблемою є формування характеру і саме на вирішення цієї проблеми повинна бути спрямована головна увага вихователя. Він вимагає від батьків турбуватися про розвиток характеру з перших днів життя дитини, використовуючи для реалізації цієї мети все, що оточує дитину. Усі методи та заходи виховання повинні бути розраховані на психологічні особливості дитини.

Саме така постановка питання про способи виховання та навчання висунула ім'я Локка у число новаторів виховання. Його педагогічні ідеї істотно вплинули на розвиток педагогіки XVIII–XIX століть.

Жан-Жак Руссо (1712–1778)

Видатний представник епохи Просвітництва, філософ, письменник, Жан-Жак Руссо стоїть у ряду відомих педагогів усіх часів і народів.

У 1741 р. Ж.-Ж.Руссо вперше потрапляє до Парижа. Тут він знаходить друзів – авторів відомої “Енциклопедії”, в якій було викладено основні ідеї Просвітництва. Ж.-Ж. Руссо бере активну участь у роботі над “Енциклопедією”.

Переломним для Руссо став 1749 рік, коли вийшов з друку його трактат “Способствовало ли развитие наук и искусств улучшению

нравов?”. У трактаті висміювався феодальний устрій як чужий природі людини, яка народилася доброю, щасливою і рівноправною. Ж.-Ж. Руссо стверджував у цьому творі свою головну ідею, розробці якої присвятив усе життя: “природна людина” прекрасна і добра, суспільне виховання губить її; науки й мистецтво тільки зміцнюють цю нерівність, “прикрашають гірляндами кольорів залізні ланцюги, що сковують людей, заглушають властиву людям свідомість споконвічної свободи, задля якої вони, здавалося, були народжені, примушують їх любити своє рабство”. Пізніше в іншому трактаті “О происхождении и основаниях неравенства между людьми” (1777) Ж.-Ж. Руссо довів, що людина створена природою на засадах дивовижної гармонії, але суспільство зруйнувало цю гармонію і принесло людині нещастя.

Творчий зліт Руссо припадає на 1756–1762 рр., коли ним були написані роман у листах “Юлія, чи Нова Елоїза” та роман “Еміль, або Про виховання” (1762). У романі йдеться про те, як слід виховувати справжню людину й громадянина. Згідно з настановами Руссо, педагог повинен займатися не тільки навчанням і освітою дитини, а передусім розвитком її природних задатків, які прекрасні, бо, на думку Руссо, “природа не створює ні принців, ні багатіїв, ні вельмож”. Ці слова філософа прозвучали, як грім, що провіщав неминучу й близьку загибель феодально-абсолютистського режиму. Ж.-Ж. Руссо почали переслідувати. Він шукав і не знаходив притулку в різних кінцях Європи. Лише в 1767 р. письменник повертається у Францію, де закінчує свою останню працю “Сповідь”.

Філософ, відкидаючи різні віросповідання, релігії, передбачав існування зовнішньої сили творця всього суцього. Ж.-Ж. Руссо висунув ідею природної свободи і рівності людей. Основний пункт педагогічної програми Руссо – природне виховання, яке спричинить кардинальні зміни в суспільстві: кожен здобуде волю і знайде своє місце, що стане основою щастя кожного.

Проблеми виховання турбували Ж.-Ж. Руссо ще на початку творчого шляху. Він писав у 1735 році своєму батькові про особливе бажання до діяльності наставника. І вже через 5 років Руссо виконував у Ліоні обов’язки домашнього вчителя п’ятирічного Жана-Антуана і шестирічного Сент-Марі. У “Проекті про виховання Де Сент-Марі” (1743–1745), в якому було викладено погляди Руссо на обов’язки домашнього вчителя, ми бачимо, що філософ був знайомий з тодішньою педагогічною думкою Франції. Він різко засудив схоластичну школу, продовжив розробку рекомендацій щодо вивчення різних навчальних предметів. Руссо виступив як самостійний і своєрідний мислитель.

Автор “Проекту...” вважав моральне виховання найголовнішим і першочерговим завданням педагогіки: “виховувати серце, мислення й розум, і саме в такій послідовності, в якій назвав їх”.

Трактат “Судження про науки й мистецтво” (1749–1750 рр.) став важливим етапом становлення соціальних і педагогічних поглядів Руссо. Він стверджував, що відхід людства від природного стану приніс йому великий моральний збиток. На відміну від інших (Вольтера, М.Ж.А.Н. Кондорсе), автор дає зрозуміти, що справжнє виховання людських почуттів в умовах феодально-абсолютистського режиму неможливе і може початися лише за умови занепаду цього режиму.

Стаття “Про політичну економію” (1755 р.) – важлива віха в еволюції соціальних і педагогічних поглядів Руссо. Тут він стверджує, що тільки у вільних народів можливе дійсно громадське виховання; звертається до античності.

У 1758–1762 рр. Руссо пише твори, в яких викладено його основні педагогічні погляди. У “Листах про мораль” (1758 р.), приміром, визначено сутність людської особистості.

У романі в листах “Юлія, чи Нова Елоїза” (1758 р.) педагогом сформульовано програму сентиментального виховання й педагогіки. Перша і п'ята частини роману – це трактати про виховання людських почуттів на засадах гуманізму, дбайливого ставлення людини до природи. “Суспільний договір” (1760 р.) займає одне з чільних місць у творчості Ж.-Ж.Руссо. Автор стверджує, що природне ество людини в суспільстві несе певні втрати, суспільне середовище формує іншу – громадську природу людини.

Головна педагогічна праця Руссо – “Еміль, або Про виховання” (1762 р.). Ж.-Ж.Руссо виступив з протестом проти теорії і практики шкільної справи епохи феодалізму. Він вважав, що на дитину впливають три фактори виховання: природа, люди і суспільство. Кожен з факторів виконує свою функцію: природа розвиває здібності й почуття; люди вчать, як ними користуватись; предмети й події збагачують досвід. Усі разом вони забезпечують розвиток дитини. Найкращим вихованням філософ вважав, перш за все, самостійне накопичення життєвого досвіду.

Таким чином, Руссо обґрунтував принцип природовідповідності виховання, який відрізняється від трактування його Я.А. Коменським. На відміну від чеського педагога, Руссо вважав, що виховувати природовідповідно – означає слідувати природному розвитку самої дитини. Він вимагав ретельного вивчення дитини, знання її вікових і індивідуальних особливостей. За Руссо, вихователів треба діяти так,

щоб дітей переконувала сила необхідності, логіка природного ходу речей, тобто потрібно широко застосовувати метод “природних наслідків”, суть якого полягає в тому, що дитина сама повинна відчувати результат своїх неправильних дій, який обов’язково виникає після цього і має неприємні для неї наслідки. Таким чином, саме вихователь, впливаючи на свого вихованця непрямим чином, спонукає його до різнобічного вияву активності й самодіяльності. Великий гуманіст виступав за такий процес виховання, коли дитина живе в радості, самостійно пізнаючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жадобу пізнання. Руссо вважав, що необхідно відмовитись від обмежень, встановлених по волі вихователя, від сліпого підкорення. Слабку і ще беззахисну дитину має опікати наставник. У процесі виховання повинні враховуватися нахили й потреби дитини, але не випускається з поля зору необхідність підготовки до виконання суспільних обов’язків.

Природне виховання, сутність якого розкрито Руссо в його творі “Еміль...”, здійснюється на основі запропонованої ним вікової періодизації. Визначивши особливості вікового розвитку дитини, він відповідно до цього вказував, на що саме повинна бути спрямована основна увага вихователя. Так, у віці від народження до 2-х років (до появи мови) Руссо вважав за необхідне приділяти увагу фізичному вихованню дитини. Другий період – від 2-х років до 12 – він образно називає “сном розуму”. На думку автора, в цей період у дитини розвинене тільки конкретне мислення, вона не здатна мислити абстрактними категоріями. Тому в цей період Руссо пропонував розвивати у дитини її зовнішні почуття, а до завдань виховання Ж.-Ж.Руссо відніс розвиток системи органів почуттів як основи формування особистості. Рекомендовані ним різноманітні вправи для розвитку дотику, зору, слуху він пропонував проводити в природній обстановці. Руссо був проти того, щоб штучно форсувати розвиток мови дітей, оскільки, на його думку, це може привести до неправильної (“поганої”) вимови, а також до нерозуміння дітьми того, про що вони кажуть. Першою і єдиною в цьому віці книгою, яку повинні читати діти, повинна бути “Робінзон Крузо” Д.Дефо – книга, яка в найбільшій мірі відповідає педагогічним ідеям Ж.-Ж.Руссо. Педагог відводив особливе місце фізичному вихованню як одному із способів гармонізації відношень людини з природою та знищення шкідливих звичок й удосконалення всього організму.

У період з 12 до 15 років педагог пропонував основну увагу приділяти розумовому й трудовому вихованню дитини. Метою

розумового виховання Руссо вважав пробудження у підлітка любові й інтересу до наук, озброєння його методом набуття знань. Відповідно до цього він пропонував докорінно перебудувати зміст і методику навчання за принципом самодіяльності й активності дітей. Він не визнавав підручники як провідний засіб навчання і завжди відводив вихованцю роль дослідника, який відкриває наукові істини, знайомлячись, наприклад, з околицями того села, в якому він живе, або, скажімо, спостерігаючи картину нічного зоряного неба. Рекомендації Руссо про те, як розвивати в дітей спостережливість, допитливість, активність, стимулювати вироблення у них самостійних думок, були, безсумнівно, історично прогресивними.

Четвертий період від 15 років до повноліття, за Ж.-Ж. Руссо, – це “період бурі і пристрасті”. На його думку, на першому плані повинно бути етичне виховання юнака. Руссо визначав три основні задачі етичного виховання: формування добрих почуттів, добрих думок і доброї волі. Саме розвиток у юнаків позитивних емоцій сприяє, на думку Руссо, формуванню гуманного ставлення до людей, вихованню доброти, співчуття до знедолених і пригноблених. Педагог вважав, що засобом “виховання серця” служить не моралізаторство педагога, а безпосереднє зіткнення з людським горем і нещастям, а також позитивні приклади поведінки людини.

Новаторський характер мали ідеї Руссо про трудове виховання й навчання. Ручну працю він вважав найважливішим методом виховання. Ж.-Ж. Руссо розробив чітку програму формування особистості, яка передбачала розумове, фізичне, трудове, моральне виховання. Вона стала дійсно революційною для свого часу. Хоч Руссо не відкидав релігійного виховання і виступав за обмеження жіночого виховання й освіти, його педагогічні ідеї стали великим досягненням людства і послужили в подальшому джерелом розвитку демократичної педагогіки. Його ідеї поваги до дитини, виховання в праці одержали подальший розвиток у педагогіці, у практиці роботи початкової та середньої школи.

1.4. Розвиток гуманістичної педагогіки в XVIII – XIX століттях

Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827)

Йоганн Генріх Песталоцці народився в Цюриху (Швейцарія) в родині лікаря. Шестирічним хлопчиком Песталоцці вступив до початкової німецької школи, потім закінчив середню школу і 1763 року

вступив до Цюрихської вищої школи – Карлінського колегіуму. Закінчивши філологічний і філософський відділи колегіуму, він відмовився продовжувати навчання на богословському відділі, що завершував курс навчання.

У студентські роки Песталоцці перебував під впливом творів Ж.-Ж. Руссо. На формування світогляду молодого Песталоцці мали вплив також викладачі колегіуму – історик Яків Бодмер і лінгвіст – літератор Йоганн-Брейтінгер.

У 1769 році Песталоцці придбав невелику садибу в Нейгофі недалеко від Цюриха і там разом зі своєю дружиною Анною відкрив “Установу для бідних” (1774–1780рр.) – школу інтернативного типу для дітей селян, в якій намагався поєднати навчання з продуктивною працею.

Після закриття “Установи для бідних” Песталоцці написав соціально-педагогічні романи “Лінгард і Гертруда”, “Крістоф і Ельза”. У 1798 році він відкрив притулок для дітей-сиріт у м.Станці. У 1799–1804 рр. керував Бургдорфським, а в 1804–1825 рр. – Івердонським педагогічними інститутами, де навчалась молодь із Швейцарії, Франції, Англії, Німеччини, Італії, Іспанії, Росії та інших країн. При Івердонському інституті працював постійний педагогічний семінар, де щороку 30–40 чол. діставало теоретичну і практичну підготовку до педагогічної діяльності. У 1825 році Івердонський інститут було закрито, і Песталоцці повернувся в Нейгоф. Помер Песталоцці в 1827 році. Останнім твором письменника стала “Лебедина пісня”.

Педагогічна концепція Песталоцці ґрунтується на положенні, що кожна людина від народження має природні задатки тих чи інших здібностей, які перебувають у прихованому стані: Виховання полягає в поступовому розвитку їх відповідно до природних можливостей дитячого організму і доведенні до досконалості. Песталоцці зауважував, що, виховуючи дітей, треба пам’ятати, що головне завдання вихователя полягає не тільки в тому, щоб розвинути дитину як окрему індивідуальність, а й у тому, щоб виховати її в дусі братерських взаємин з людьми. Й.Г. Песталоцці розвинув положення прогресивної педагогіки щодо факторів формування особистості та гармонійного розвитку всіх сил та здібностей людини. Найбільший інтерес викликають його ідеї про розвиток людини відповідно до її особливостей. Навчання повинно мати розвиваючий характер і “виробляти всю людину”, тобто впливати не тільки на розум, але й на почуття, волю, характер дитини. Метою виховання є гармонійно розвинута особистість.

Заслугою Песталоцці є визнання вирішальної ролі виховання у формуванні особистості, бо “воно спонукає до самодіяльності та саморозвитку притаманних людині природних сил і здібностей”. Й.Г. Песталоцці критикував сучасну йому школу за відрив навчання від життя і зубріння, які притупляють духовні сили дітей. Він вважав, що школа повинна організовувати різнобічну діяльність дітей, що розвиває їх “розум, серце та руки”.

На думку педагога, основними засобами розвитку здібностей дітей повинні бути вправи. Кожна зі здібностей має спонтанну тенденцію до саморозвитку, а кожен задаток треба тренувати. Він навчав, що в будь-якому задатку людської природи є прагнення вийти зі стану відсутності й невідомості і стати розвинутою силою, “яка в нерозвинутому стані перебуває в людей тільки у вигляді свого зародка, а не самої сили”.

За Песталоцці, виховання має бути природновідповідним, тобто здійснюватися за законами природи: “Природа – це така скеля, на якій виховання формує людський розвиток. І чим міцніше зв’язок між природою і вихованням, тим успішніше розв’язуватиметься велика справа виховання”. Він вважав, що дитина в школі повинна почувати себе так само природно й вільно, як і серед природи. У таких природних умовах задатки, закладені в ній від народження, при вмілому керівництві вчителя, що застосовує систему різних вправ, дістають чудові умови для розвитку. Вони можуть розвиватися й поза навчанням, але тоді цей розвиток йтиме повільно, а його треба прискорювати. На його думку, в цьому й полягає завдання школи і вчителів.

Метою морального виховання дітей, за Песталоцці, є виховання в них “дійової” любові до людей. Моральне виховання – основа всієї роботи школи. У любові до людини закладена основа природної релігії. Видатний вчений і педагог вважав, що гармонійний розвиток людини неможливий без всебічного фізичного виховання: “Жоден мускул і орган не можуть розвиватися без вправ. Отже, треба створювати умови для задоволення природного прагнення дитини до руху”. Виконання найпростіших рухів, участь в іграх, походах та екскурсіях – такий комплекс, що готує ґрунт для нормального фізичного розвитку дитячого організму, запропонував Песталоцці.

Значне місце в системі фізичного розвитку дітей Песталоцці відводив праці: в майстерні, на пришкільній ділянці, праці під час догляду за тваринами, бо це – засіб морального виховання особистості.

Песталоцці був одним із перших педагогів, які намагались розв’язати проблему взаємозв’язку сім’ї і школи. У своєму романі

“Лінгард і Гертруда” він показав, як можна поліпшити життя селян через організацію виховання дітей у сім’ї та у школі.

Ідея розвиваючих цілей і задач виховання покладена в основу теорії елементарної освіти Й.Г. Песталоцці, яка поділяється на теорії розумового, фізичного та морального розвитку. Назвавши свою теорію освіти елементарною, Песталоцці мав на увазі те, що розвиток дитини повинен починатися з найпростіших елементів і рухатися до більш складних. Він розробив систему розташованих у певному порядку вправ з метою привести до руху притаманне природним силам людини прагнення до діяльності. Песталоцці виявив себе як новатор, коли диференціював змістовну й розвиваючу сторони освіти. Але цій задачі іноді підкорювалась інша, не менш важлива – надання учням потрібних знань.

Принцип елементарного навчання є основним у системі дидактичних поглядів Песталоцці, оскільки, на його думку, воно сприяє формуванню у людини системи знань і розвиває розумові здібності дитини. Найважливішим у процесі навчання є розвиток здібностей. Вчений зазначав, що не важливо, який буде використано матеріал у навчально-виховному процесі, а важливо те, як відбуватиметься процес самого розвитку дитини. Він пояснював, що процес спостереження (чуттєве сприйняття) людиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, тому що воно (спостереження) – єдина основа людського пізнання. Все те, що відбувається потім, є просто результатом, або абстракцією, цього чуттєвого сприйняття. Відповідно, в кожному випадку, коли воно незакінчене, однобічне й незріле, і результатом його буде невизначене, невпевнене й ненадійне; і в кожному випадку, коли воно неправильне, результатом його буде омана й помилка.

Педагог рекомендував учити дітей спостерігати, тому що “правильно бачити і чути – перший крок до життєвої мудрості”. Песталоцці вважав, що під час кожного спостереження у дітей виникає три запитання: про число (“скільки предметів перед очима”), про форму (“який вигляд має предмет”), про слово (“як предмет зветься”). Видатний учений і педагог обґрунтував принцип системності та послідовності в навчанні: “вчитель повинен йти від простого і легкого до складного і важкого”. Його педагогічна концепція ґрунтується на положенні про необхідність врахування вікових і індивідуально-психологічних особливостей дітей у процесі організації навчально-виховного процесу в школі.

У педагогічній діяльності і теорії Й.Г. Песталоцці відбито і проблему психологізації освіти. На думку педагога, розумове виховання

має здійснюватися відповідно до “природного шляху пізнання” дитини. Й.Г. Песталоцці надавав вирішального значення наочності в навчанні як засобу розвитку у дитини вміння в процесі спостереження порівнювати предмети, виявляючи їх спільні та відмінні ознаки.

Тут Й.Г. Песталоцці пішов далі Я.А. Коменського, тому що вказав на виняткову роль наочності у вихованні та розвитку логічного мислення у дітей. Щоб полегшити для дитини спостереження й упорядкувати їх, Песталоцці визначив найпростіші елементи, однакові для всіх предметів, які є початковим моментом усякого навчання: число, форму і слово (найпростіший елемент числа – одиниця, форми – пряма лінія, слова – звук). Наприклад, він вказував на те, що мову треба розвивати, починаючи зі звуків. Навчати рахуванню Й.Г. Песталоцці пропонував починати з одиниці. Вивчення форми припускає поступове оволодіння виміром (геометрією), малюванням і письмом. Швейцарському педагогу належить думка про введення у початковій школі елементів геометрії.

Як і Д. Локка та Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці прагнув спростити методику початкового навчання, щоб нею успішно могли користуватись і вчитель початкової школи, і “всяка мати-селянка”. Відштовхуючись від найпростіших елементів, він прагнув вести дитину крок за кроком до пізнання цілісного предмета. Запропонований ним шлях навчання має великі дидактичні можливості. Але спроба Й.Г. Песталоцці надати йому універсального характеру неправомірна. У навчанні може мати місце і зворотний шлях: від мети до його елементів.

Й.Г. Песталоцці визначав велику роль релігії в моральному вихованні, збагативши ідею своїх попередників. Моральне виховання, вважав він, повинно починатися з родини й удосконалюватись у школі. Найпростіше моральне почуття – інстинктивна любов немовляти до матері. Далі це почуття осмислюється дитиною і переходить спочатку на батька, сестер, братів, а потім і на вчителя, шкільних товаришів і, нарешті, на свій народ і все людство. Видатний вчений рекомендував вправи для розвитку моральності, які вимагають від дітей витримки, рішучості та вміння долати свої бажання в ім'я досягнення моральної мети. Продовжуючи лінію Д. Локка та Ж.-Ж. Руссо, він розглядав виховання як процес взаємодії вихователя та того, кого виховують, але досвід роботи з дітьми в навчально-виховних закладах дозволив йому висунути принципово нову ідею щодо використання дитячого товариства як суттєвого фактору морального розвитку. Новаторський підхід Й.Г. Песталоцці до морального розвитку дитини дозволив йому виробити й інше цінне в теоретичному та практичному відношенні

положення: навчання та виховання повинні здійснюватись гармонійно. В іншому випадку неминучий однобічний розвиток сил і здібностей і – як результат – моральна бездушність та егоїзм.

Як гуманіст-просвітитель, Й.Г. Песталоцці покладав надії на те, що правильно організований процес виховання буде деякою противагою збитку, який завдається організму людини однобічним поділом праці на мануфактурах, і відіграє позитивну роль в оздоровленні народу.

Елементарне трудове навчання Й.Г. Песталоцці розглядав як невід’ємну, органічну частину свого методу. Він висловив думку про необхідність створення “азбуки вмінь”, засвоєння якої допомогло б дитині розвинути свої фізичні сили й оволодіти необхідними йому в житті трудовими навичками. Й.Г. Песталоцці критикував тогочасну професійну підготовку молоді, що зводилась до оволодіння “однобічними рутинними уміннями”. “Освіта для індустрії” мала допомогти молоді оволодіти основними способами і загальною культурою праці. Підготовка молоді для індустрії, яка здійснювалась на базі елементарного розумового, морального та фізичного навчання, повинна була сприяти всебічному розвитку людини праці. “Освіта для індустрії” розглядалася ним як “засіб гуманізації промисловості”. Роботи Й.Г. Песталоцці включають ряд актуальних і до нашого часу висловлювань щодо оволодіння молоддю “внутрішньою суттю промислового виробництва” і тими “зовнішніми заходами, які необхідні для успішної участі в ній”. Ці висловлювання помічені печаткою того часу, коли широке застосування мала ручна праця. Але подібні ідеї історично підготували виникнення теорії політехнічної освіти, яка згодом була розроблена К. Марксом та Ф. Енгельсом.

Й.Г. Песталоцці переосмислив соціальну роль народного вчителя. З людини, яка позбавлена будь-якої професійної підготовки й змушена через незабезпеченість поєднувати роботу в народній школі з заняттям будь-яким ремеслом (або ж церковною посадою), народний вчитель, за твердженням Песталоцці, повинен був стати “справжнім просвітителем бідноти”.

За Песталоцці, “мистецтво навчання людини” являє собою в основному наслідок фізико-механічних законів, найсуттєвішими принципами або положеннями організації якого Песталоцці вважав такі: взаємозв’язок предметів, у якому вони “дійсно існують в природі”; систематизація існуючих “на світі речей за їх подібністю”; системність навчання, тобто “розміщення знань у такій послідовності, щоб кожне наступне поняття включало в себе маленький, майже непомітний

додаток до глибоко впроваджених, засвоєних знань”. Видатний учений і педагог рекомендував навчати дитину доводити до повного “вдосконалення прості речі, перш ніж переходити до чогось складного”.

Після Я.А. Коменського Й.Г. Песталоцці був другим видатним педагогом, який зосередив увагу на проблемах початкового навчання і виховання. Він був старанним трудівником на ниві народної освіти, прикладом величезної енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. “Все для інших, нічого для себе”, – слова, написані на пам’ятнику Песталоцці, – найкраща характеристика його діяльності. Цей чудовий педагог-демократ щиро прагнув поліпшення життя селянства. Проте він був утопістом, не розумів законів розвитку суспільства і класової боротьби, мріяв за допомогою багатіїв створити школу для бідних і цим вивести народ (на основі підвищення культурного рівня) зі стану нещастя і злиднів. Незважаючи на класову та історичну обмеженість поглядів Песталоцці, його полум’яна любов до дітей, його педагогічна система мали великий вплив на формування педагогічних поглядів сучасників і наступних поколінь видатних педагогів.

Йоганн Фрідріх Герbart (1776–1841)

Йоганн Фрідріх Герbart – німецький філософ, психолог і педагог, освіту здобув спочатку у класичній латинській школі, а потім у Йенському університеті. З 1805 року став професором університету в Геттінгені, а з 1809 – Кенігсберга на посаді професора. Там він розпочав широку педагогічну діяльність, читав лекції з педагогіки та психології, керував діяльністю семінарії з підготовки вчителів. При семінарії він створив школу, в якій сам читав лекції з математики.

Ще протягом навчання в університетах філософ ознайомився з ученнями представників німецької ідеологічної філософії Канта, Фінта. Але найбільше враження справило на нього вчення античного філософа Парменіда про те, що все у світі єдине та незмінне.

Герbart протистояв класичному ідеалізму післякантовського періоду – філософії Й.Г.Фіхте та Г. Гегеля; відстоював творчий характер свідомості. За Герbartом, основою філософії є досвід, а сама вона має займатися “обробкою понять досвіду” для їх роз’яснення та виправлення. При цьому логіка прямує до самих понять, розкриває їх непридатність для досвіду у випадку протиріччя, метафізика усуває ці протиріччя, а естетика, яка у Герbartа включена в поняття етики, доповнює поняття оцінювання цінностей.

Герbart став основоположником формальної етики та естетики. Прекрасне, за Герbartом, – у формальних взаємовідносинах симетрії, пропорцій, ритмах, гармонії, які є джерелом естетичного задоволення. Естетичні ідеї Герbartа залишили слід в історії психології та естетики. Педагогіка Герbartа є спробою створити систему педагогіки як науки, побудованої на основних положеннях етики й психології. “Ніде так не потрібні філософські погляди, що ґрунтуються на загальних ідеях, як у педагогіці, де буденна метушня та індивідуальний досвід, що трактуються неоднаково, сильно звужують горизонт вихователя...”, – писав Герbart.

Розглядаючи співвідношення педагогічної теорії і педагогічної практики, Герbart вказував, що “сам по собі досвід навряд чи здатний чогось навчити, встановити що-небудь певне, незмінне”. Лише теорія – наука, яка доносить певну інформацію, – може навчити нас.

Герbart виступив проти вчення про здібності як первинні та неподільні духовні сили, оскільки воно не може пояснити “природної історії душі”, тобто закономірного формування психічного життя людини. Герbart перший спробував заснувати психологію як систематичну науку, що, за Герbartом, повинна базуватися на метафізиці, досвіді та математиці. “Душа є реалією, що володіє станами. Рух душі є уява. Уява, витиснута зі свідомості, зберігає свій вплив на неї. Вони утворюють область безсвідомої духовної діяльності. Кожне нове виявлення свідомості знаходиться під дією наявного запасу неусвідомлених уяв, що складають “аперцентивну масу”.

Герbart вважав, що світ складається з безлічі незмінних простих частин “реалій”, які мають між собою деякі зв’язки, створюють тільки враження про зміни у світі, але людина не може пізнати ні цих “реалій”, ні світу в цілому.

Метафізична й ідеалістична філософія Герbartа була основою і його соціально-політичних поглядів. Він негативно ставився до французької буржуазної революції і в цілому до прогресивного руху, мріяв про той час, коли буде встановлено життєвий порядок без класово-політичної боротьби та революцій.

У створенні такого “порядку життя”, на його думку, велику роль повинна відігравати філософська наука, до якої він відносив естетику, етику, психологію, педагогіку. Герbart намагався довести, що виховання людей, їх ідейні переконання й мораль залежать від вічних і незмінних основ державно-політичного ладу країн Західної Європи, особливо монархічної Німеччини; що філософія визначає мету виховання, психологія – шляхи досягнення цієї мети, а педагогіка – здійснює те й інше через навчання.

Будучи прихильником так званої асоціативної психології, виводячи її з ідеалізму та метафізики, вважаючи основою психічних “реалій” тільки уяву людини, Гербарт допускав велику помилку, коли всі психічні процеси (мислення, волю, почуття, уявлення та ін.) розглядав тільки як видозміни уяви.

Свої погляди на мету і завдання виховання Гербарт також “виводив” з ідеалістично-метафізичної філософії та своїх соціально-політичних поглядів: виховання “добродесних” людей, які повинні вміти пристосовуватись до існуючого соціально-політичного ладу і підкорятись йому. Школа і педагоги, на його думку, у справі виховання дітей, майбутніх дорослих людей, мають виходити з цілей: можливих – підготовка їх до роботи в галузі певної спеціальності, і необхідних – підготовка їх до роботи в будь-якій галузі діяльності.

(Визначаючи головну мету виховання дітей як “гармонію волі з етичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу”, Гербарт окреслив основні шляхи й засоби досягнення цієї мети виховання: керування дітьми, виховуюче навчання і моральне виховання.)

Велику увагу приділяв Гербарт проблемі інтересу як найважливішій умові й засобу успішного навчання. Відповідаючи на питання, як викликати і підтримати в учнях інтерес до навчального матеріалу, він указував: “Те, що вивчається із задоволенням, вивчається швидко і дуже добре засвоюється”. Гербарт вважав необхідним так проводити викладання, щоб назустріч новим враженням, які повідомлені вчителем, у душі учня піднімались “низкою вже наявних у нього уявлення”.

Й.Ф.Гербарт уперше в історії педагогіки обґрунтував ідею розвиваючого навчання. На думку Гербарта, в процесі виховуючого навчання дітей велике значення має розвиток у них шести видів багатостороннього інтересу: емпіричного (до навколишнього світу), ексцлюзивного – “до речей і явищ”; естетичного – “до прекрасного”; симпатичного – “до близьких”; соціального – “до всіх людей”; релігійного як служіння релігії, “найвищому духові”. За Гербартом, для задоволення цих видів багатостороннього інтересу дітей треба відповідно проводити і навчання. Перші три види інтересу повинні задовольнятися вивченням предметів природничо-математичного циклу, а інші три – вивченням гуманітарних навчальних предметів.

Свою систему “керування” дітьми Гербарт обґрунтував, виходячи з реакційного погляду на суть природи дитини. Дитина, на його думку, проявляє “дику пустотливість”, що кидає її в різні сторони, вона порушує встановлені в школі порядки, проявляє свою недисциплінованість. Щоб забезпечити можливість навчання та

морального виховання дітей, треба приборкати цю їх “дикість”. Уся система “керування” дітьми зводиться до придушення їх самостійності, ініціативи й діяльності. Гербарт вважав, що “суть керування дітьми полягає в тому, щоб зайняти дітей, ще не маючи на увазі якусь користь для їх духовного розвитку..., щоб вони не робили дурниць”.

У системі керування дітьми великого значення Гербарт надавав погрозі, але при цьому зауважував, що на дітей сильної вдачі цей захід не дуже вплине, а тільки викличе з їх боку опір; діти слабкої вдачі не розуміють погроз та їх наслідків і далі поводитимуть себе так, як підказуватиме їхнє бажання. Другим способом керування дітьми має бути нагляд, який доповнює перший спосіб і має особливе значення в ранньому віці. Наглядові за дітьми Гербарт надавав особливого значення, обґрунтовуючи його суть і шляхи здійснення; він висловив деякі думки, які варті уваги: наприклад, надмірний нагляд за дитиною перешкоджає їй володіти собою, випробувати себе. Третім заходом керування дітьми Гербарт вважав накази і заборони, які мають бути точні, зрозумілі, конкретні; у випадках порушення їх можна застосовувати тілесні покарання і відраховувати учнів зі школи.

Снавчання, на думку Гербарта, повинно ґрунтуватися на багатосторонності інтересів, тому він приділяв велику увагу навчанню дітей у школі.) Заперечуючи принцип єдиної системи освіти і підтримуючи класичний напрямок освіти, він пропонував такі типи шкіл: *елементарна* (початкова), *міська школа*, *гімназія*.) Після закінчення початкової і міської школи діти можуть продовжувати навчання в спеціальних закладах, зокрема в університетах. У реальних школах повинні вчитися ті, хто займатиметься розумовою діяльністю і керуватиме іншими. Свої погляди на процес навчання Гербарт обґрунтовував, виходячи з психічної діяльності дітей, яку розумів як принцип апперцепції. Процес навчання, на його думку, має чотири формальні ступені: виразність, асоціація, система й метод.

Виразність за Гербертом – це “зосередження уваги й пам’яті учнів у стані спокою”. На цьому ступені навчання здійснюється через ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом при широкому застосуванні наочності в навчанні, а також ілюстрацій і демонстрацій у процесі розповіді вчителя на уроці. *Асоціація* – це встановлення зв’язків нового уявлення з попереднім, що відбувається під час проведення “невимушеної бесіди” вчителя з учнями на уроці, а також внаслідок читання книжок, спостереження тощо.

Учений та педагог Йоганн Фрідріх Гербарт теоретично обґрунтував поняття системи, що мало дуже важливе значення для розвитку

педагогіки. Він писав, що *система* – це виклад навчального матеріалу, усвідомлення, уявлення (міркування), зведення знань у певну систему, їх поглиблення, теоретичне узагальнення, визначення законів і правил, шукання нового. При цьому автор зазначав, що систематизація навчання повинна здійснюватися насамперед через узагальнюючий виклад навчального матеріалу.

Як вважав Герbart, метод – це усвідомлення учнями навчального матеріалу в стані руху, застосування знань на практиці, розв'язування задач під час виконання різних вправ, вироблення навичок; розвиток логічного й творчого мислення учнів.

(Герbart розробив свою теорію видів навчання: описового, аналітичного і синтетичного.) Описове навчання ставить своїм завданням виявити досвід учнів, доповнити і розширити його живою й образною розповіддю вчителя про різні явища природи і події у суспільстві, застосуванням наочності в навчанні, заучуванням навчального матеріалу напам'ять. Аналітичне навчання має здійснюватися через розподіл навчального матеріалу на окремі складові частини й ознаки, систематизацію уявлень учнів; аналітичне навчання, на думку Герbart, має велике значення в розвитку різних видів багатостороннього інтересу учнів.

(Синтетичне навчання, за Герbartом, – це узагальнення й синтезування учнями вже відомого їм навчального матеріалу, зведення його до певної системи.) Автор писав, що такий вид навчання застосовується переважно в старших класах школи. Герbart вважав, що вищезгадані три види навчання повинні розглядатися в їх взаємозв'язку і не позбавляти вчителя можливості застосовувати різні методи і засоби навчання.

(На думку Герbart, у школах необхідно вивчати багато навчальних предметів, серед них особливе місце повинні зайняти історія, класичні мови, література, математика.) Він приділяв велику увагу розробці принципів навчання, зазначаючи, що тільки ті знання засвоюються швидко й ґрунтовно, які цікавлять учнів і дають користь. Для цього слід захопити учнів навчанням, привчати їх до самостійної роботи, піднімати “завісу знань” перед ними, полегшувати процес набуття знань, “збуджувати у них жаду до знань, велике прагнення до них через подолання труднощів”.

(Основною метою виховання, за Герbartом, було формування добродійної людини.) Визначаючи цю мету як вічну і недосяжну, він мав на увазі виховання людей, “які б із повагою ставилися до встановленого правопорядку”. На основі своїх соціально-політичних поглядів Герbart розробив систему морального виховання дітей, що

ґрунтується на п'яти моральних ідей: ідеї внутрішньої волі, яка робить людину цілісною, без “душевного розладу”; ідеї вдосконалення, яка поєднує силу й енергію волі та забезпечує “внутрішню гармонію” людини; ідеї приязні, що сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших; ідеї права, яка має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей; ідеї справедливості, якою треба керуватись, визначаючи покарання для того, хто порушив закони і правила. На думку Гербарта, людина, яка вихована на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікти із середовищем і завжди стоятиме на варті існуючого суспільно-політичного ладу в країні. Він писав: “Моральне виховання повинно прагнути підняти в очах вихованця його особисте “я” завдяки глибоко проникливому схваленню. Вихователь повинен знайти у вихованця, навіть у зіпсованого, добрі риси і не впадати у смуток, якщо це не вдається. У системі морального виховання одна іскра може зразу ж запалити іншу”.

Засобами морального виховання, у розумінні Гербарта, є:

1. Підтримка вихованця, “цього служить управління дітьми, навчання їх слухняності, покірності”. Треба встановлювати правила поведінки для дітей.
2. Дати можливість вихованцю самовизначитися, тобто поставити дитину в такі умови, за яких вона не тільки з вказівок вихователя, але й із власного досвіду зрозуміє, що “неслухняність веде до тяжких переживань”.
3. Встановлювати чіткі правила поведінки.
4. Підтримувати в душі вихованця “спокій і ясність”, тобто не давати приводу для того, щоб вихованець засумнівався в істині.
5. “Хвилювати” думку дитини схваленням і засудженням.
6. “Умовляти” вихованця, вказувати на його помилки, виправляти їх.

У моральному вихованні необхідно звертатися і до покарання, але виховні покарання на відміну від дисциплінарних, не повинні зв'язуватись з ідеєю помсти, а бути для вихованця доброзичливими застереженнями”. Гербарт запропонував практичні засоби морального виховання дитини (“сдерживающий, направляющий, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий”), а також рекомендації педагогу, які базуються на врахуванні індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, педагогічні ідеї Й.Ф. Гербарта зумовили подальший розвиток педагогіки ХІХ століття, зокрема такого розділу, як дидактика.

Педагогічні погляди Гербарта не отримали широкого” розповсюдження за його життя. Тільки після 1848 року західноєвропейська буржуазія зацікавилася його теорією, що стверджувала міцність встановленого порядку. Класична середня школа Європи та США в значній мірі базувалася на гербартіанській педагогіці.

Роберт Оуен (1771–1858)

Роберт Оуен – англійський соціаліст-утопіст, письменник, громадський діяч і педагог – народився в 1771 році у сім'ї ремісника і рано почав жити своєю працею. У 20 років почав керувати однією з паперопрядильних фабрик у Манчестері. Він бачив страхітливі умови, в яких перебували трудівники, і хотів покращити умови їхнього життя. Оуен розумів, що капіталізм несе страждання народним масам. Він почав розробляти реформаторські плани, які, на його думку, мали покращити становище робітників. З 1800 року Оуен очолив велику паперопрядильну фабрику в Нью-Ленарку в Шотландії. Умови праці на цій фабриці були такі ж, як і на інших фабриках того часу: робітничий день тривав 13–14 годин, заробітна платня була мізерною, житлові умови жахливі, культурний і моральний рівень робітників низьким, на фабриці широко використовувалась дитяча праця (багато дітей працювало з 6–7 років).

В основі педагогічної теорії Оуена лежить думка, що кожна людина є продуктом оточуючого її середовища. Він стверджував, що характер людини визначається незалежними від її волі умовами навколишнього середовища.

Ідею про вплив середовища та виховання на формування характеру людини видатний педагог і філософ обґрунтував у праці “Новий погляд на суспільство, або Досліди з освіти характеру людини” (1813–1814). У цій праці філософ узагальнив свій досвід соціальних перетворень, які він здійснював у період своєї тридцятирічної діяльності в Нью-Ленарку: скоротив робітничий день до 10,5 годин, значно піднявши заробітну платню, побудував для робітників нові квартири, організував для них культурний відпочинок. Оуен бачив мету виховання у формуванні у дітей з ранніх років корисного для суспільства “розумного характеру”. Для реалізації цієї мети він створює систему освітньо-виховних закладів для всіх вікових груп населення села: “школу маленьких дітей” від 1 року до 6, яка складалася з ясел, дитячого садка і майданчика для ігор; початкову школу для дітей від 6 до 10 років; вечірню школу для підлітків, зайнятих на виробництві. Для дорослих робітників і їх сімей у вечірній час організовувались лекції, бесіди, культурні розваги.

Оуен постійно піклувався про створений ним навчальний заклад – “Школу маленьких дітей”. З раннього віку діти навчались співу й танцям, проводили багато часу на свіжому повітрі. Фізичне загартування в школі відрізнялося широкою різноплановістю форм. Оуен вважав, що в іграх і військових вправах (в яких брали участь як

хлопці, так і дівчата) закладено широкі можливості для виявлення особистих якостей та ініціативи. Досвід роботи школи Оуена свідчить, що у процесі правильно організованих занять з фізичного виховання виховуються моральні і вольові якості людини: дисциплінованість, винахідливість, організованість.

Як вважав Роберт Оуен, рушійною силою формування особистості є виховання дітей у дусі колективізму. У “Школі маленьких дітей” дітям пояснювали характер їх поведінки, переконували, що вони не повинні ображати своїх товаришів, а потрібно поважати їх і надавати у разі необхідності допомогу. У цій школі не проводилось систематичне навчання письму та читанню, а велися бесіди про природу, про навколишні предмети та явища. Значна увага надавалася естетичному вихованню, музичним і ритмічним заняттям. При цьому Оуен вважав, що не слід давати дітям навчальні книги, які пронизані релігійною ідеологією і тому не можуть бути корисними. Дуже важливим у вихованні дітей молодшого віку Р. Оуен вважав розвиток “духу громадськості”. Своїх вихованців він прагнув виховати чесними, правдивими, привітними, ввічливими людьми, прищепити їм звичку приходити на допомогу товаришам у скрутних випадках.

Курс початкової школи був набагато ширшим, ніж у всіх інших англійських початкових школах. Тут вивчали рідну мову, арифметику, географію, історію та природознавство. Крім того, Оуен виключив зі школи звичне для того часу релігійно-догматичне виховання. Уся освіта будувалась на основі широкого використання наочності. Р. Оуен вважав, що завдання школи – не тільки формування знань, а й розвиток пізнавальних здібностей дітей. Тому в школі Р. Оуена застосовувалися активні методи навчання учнів, які забезпечували самостійність мислення дітей.

На початку 1816 року Р. Оуен створив у Нью-Ланарку “Новий інститут для формування характеру”, який поєднував усі структурно-змістовні елементи раніше організованих ним навчально-виховних закладів.

Таким чином, Р. Оуен вперше в історії створив дошкільні заклади освіти (ясла, дитсадок) і початкову школу для дітей робітників із широкою загальноосвітньою програмою. У результаті п'ятирічних зусиль Роберта Оуена в 1819 році в Англії був прийнятий перший закон, який обмежив певною мірою працю жінок і дітей на фабриках.

У своїх виступах Р. Оуен піддав різкій критиці капіталістичний устрій, який засновано на нерівності, експлуатації та омані. Він вважав,

що потрібно боротися проти “трьох зол”, які перешкоджають, на його думку, руху людства до щастя: приватної власності, буржуазної форми шлюбу та релігії. У “Книзі про новий моральний світ” (1842–1844 рр.) Р. Оуен вимагав, щоб приватна власність була замінена колективною, релігія – знаннями, заснованими на фактах; сучасне йому сімейне виховання, внаслідок якого діти зростають егоїстами й власниками, – вихованням суспільним. Філософ та педагог Р. Оуен обґрунтував свої погляди щодо значення праці вчителя в школі. Він писав: “... учителі .. самі повинні бути навчені тому, як наповнювати душу кожного учня непідробним милосердям та широкою добротою до людського роду.... учителі повинні опанувати невідому до цього часу мову правди без омани і зробити її звичайною мовою своїх учнів..”.

За гостру критику капіталізму, за комуністичні ідеї Р. Оуена в Англії почали переслідувати. Тоді він зі своїми однодумцями переїхав в Америку, де у 1825 році заснував комуністичну колонію “Нова Гармонія”. Досвід створення такої комуністичної колонії в умовах капіталістичної Америки був приречений на невдачу. Колоністи були мало підготовлені до такого “соціального експерименту”; незабаром вони розділили суспільне майно, почали ворогувати між собою та прагнути до особистого збагачення.

У 1828 році Р. Оуен повернувся на батьківщину, де продовжував свою діяльність ще 30 років. Вигнаний з офіційного суспільства, замовчуваний пресою, збіднівши в результаті невдалих комуністичних дослідів в Америці, Роберт Оуен віддав свої останні роки поширенню освіти серед робітників.

Помер він у 1858 році у віці 87 років.

Р. Оуен – філософ-утопіст за поглядами – не міг до кінця зрозуміти ходу історичного розвитку суспільства і вважав виховання людини одним із найважливіших засобів мирного перетворення капіталізму в соціалізм. Цінність педагогічної спадщини Р. Оуена полягає в тому, що він створив школу нового типу, в якій освіта поєднувалася з етичним і фізичним вихованням дітей, а також з продуктивною працею в промисловості і сільському господарстві.

Фрідріх Вільгельм Август Фребель (1782–1852)

Фрідріх Фребель народився 21 квітня 1782 року в Тюрінгії. Він рано став сиротою і з десяти років виховувався в сім’ї свого дядька-пастора. Одержав середню освіту, потім вчився в Йєнському та

Берлінському університетам. Через нестачу грошей залишив навчання в університеті. Він пробував свої сили в різних професіях. Зустріч з одним із послідовників Песталоцці – директором примірної школи міста Франкфурта-на-Майні М. Грунером – визначила його майбутнє. Фребель став учителем природничих наук у цій школі (1805–1807).

1807–1810 рр. Фребель провів зі своїми учнями в Івердонському інституті Песталоцці. Йому сподобались ідеї великого швейцарського педагога, і він вирішив присвятити себе педагогічній діяльності, здобувши перед цим вищу освіту. У 1811–1813 рр. він навчається в Геттінгенському, а потім Берлінському університетам, де його світобачення складається під впливом німецької класичної філософії Шеллінга, Фіхте, Гегеля. По закінченні університету він повністю віддається справі виховання дітей.

Оскільки в ті часи особливу актуальність мали питання організації закладів для виховання дітей дошкільного віку, Фребель у 1816 р. в Тюрінгії у маленькому містечку Грісгейм відкрив свій перший виховний заклад “Універсальний германський виховний інститут”, який через рік переніс до іншого містечка – Айльгау. Використовуючи педагогічні принципи Песталоцці, Фребель в інституті займався з дітьми фізичними вправами, привчав їх до фізичної роботи. Діяльність Фребеля була успішною, і заклад швидко отримав велику популярність.

Фребель також займався теоретичною розробкою своєї виховної системи, в основу якої поклав принципи педагогіки Песталоцці у поєднанні з ідеалістичними постулатами німецької філософії. У 1817 р. він опублікував свою першу працю “До нашого німецького народу”. Починаючи з 1820 р. – і потім декілька років – він щорічно випускав брошури з повідомленнями про стан свого виховного закладу. У 1826 р. він видав книгу “Виховання людини” – головну працю, в якій виклав систему своїх педагогічних поглядів.

У 1828 р. в Німеччині посилилася реакція і почалося переслідування прогресивних діячів, Фребеля було звинувачено у поширенні “шкідливих ідей”. І хоча спеціально призначена комісія не підтвердила звинувачень, більшість батьків забрали дітей. У 1829 р. Фребель змушений був закрити інститут. У наступні роки він намагався разом із своїми прогресивними соратниками відкрити нові виховні заклади в різних місцях, але наштотувався на опір реакційних сил.

У 1833 р. Бернський уряд запропонував Фребелю управляти сирітським притулком, що був заснований Песталоцці 30 років назад у Бургдорфі. У притулку на той час навчалися діти різного віку, в тому числі і дошкільнята. Проводячи з ними експериментальну роботу, Фребель визначив зміст і методи виховання малих дітей. Він пробув

у Швейцарії 5 років. Повернувшись у Тюрінгію, заснував у 1837 році в Бланкенбурзі заклад для дітей дошкільного віку, якому в 1840 році дав назву “Дитячий садок”.

Для агітації своєї педагогічної теорії й методики Фребель у 1838–1840 роках видавав газету “Недільний листок” під гаслом “Будемо жити для наших дітей”. У ній друкувалися його статті і статті його співробітників.

У 1843 р. він опублікував “Материнские и ласкательные песни”, в 1844 р. під його редакцією вийшли “Сто песен к играм в мяч, практиковавшиеся в детском саду в Бланкенбурге”, у 1851 р. ним був виданий “Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фребеля по проведению идеи развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни”. В результаті з усіх цих видань, уже після смерті Фребеля, його співробітником і першим видавцем Ланге була складена книжка “Педагогика Детского сада”.

Дитячий садок в Бланкенбурзі проіснував усього 7 років і був закритий за браком коштів. Але Фребель продовжував роботу і займався підготовкою “дитячих садівників” – вихователів. У кінці життя йому вдалося відкрити ще один дитсадок у Марієнталі, але в 1851 р. за наказом німецького уряду всі дитсадки в Німеччині були заборонені як складові частини начебто соціалістичної системи Фребеля, які мали за мету вести підлітків до атеїзму. Це було сильним ударом для Фребеля, і 21 червня 1852 р. він помер у Марієнталі. Незважаючи на протидію реакціонерів, Фребель був визнаний і відомий далеко за межами своєї батьківщини.

Основу філософії Фребеля складало ідеалістичне трактування поняття про єдність всесвіту. На його думку, педагогіка повинна спиратися на ідеалістичну філософію. Тому на дитину, як і взагалі на людину, Фребель дивився як на носія Божественної суті. Як на істоту, що розвиває в собі Божественний початок. Ідеалізм Фребеля виявився в його твердженні, що діяльність і поведінка дитини зумовлені природженими інстинктами: діяльності, пізнання, художнім і релігійним. Фребель обґрунтовував свою точку зору щодо існування цих початків, пояснюючи, що “інстинкт діяльності або активності – це вияв у дитини єдиного творчого Божественного початку; інстинкт пізнання – закладене в людині прагнення пізнати внутрішню суть усіх речей, тобто Бога”.

Метою виховання Фребель вважав розвиток природних здібностей дитини. Він писав, що виховання повинно керувати “саморозкриттям дитини”, але, на думку Фребеля, саме розкриття неможливе без

зовнішніх впливів, тому необхідні різноманітні засоби виховання й види діяльності, які і забезпечать розвиток здібностей, задатків та інтересів дитини. Основними видами діяльності дітей у дитячому садку, на думку Фребеля, повинні бути гра, ритмічні рухи, конструювання, сільськогосподарські нескладні роботи на ділянці, прогулянки. Вчений і педагог, Фребель теоретично обґрунтував і практично підтвердив висновки, що гра є одним із засобів етичного виховання дітей. Фребель вважав, що в грі дитина виражає свій внутрішній світ через зображення зовнішнього світу.

Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (1790–1866)

Видатний німецький педагог Адольф Дістервег є прогресивним представником німецької буржуазно-демократичної педагогіки середини XIX століття.

Він народився у невеликому промисловому місті Зіген у Вестфалії в родині чиновника-юриста. Навчаючись у середній школі, Дістервег на все життя дістав відразу до догматичного навчання. У 1808 році він вступив до Гербонського університету, де вивчав математику, філософію та історію, а потім перевівся до Тюбінгенського університету, де закінчив курс у 1811 році і пізніше отримав ступінь доктора філософії.

У студентські роки Дістервег познайомився з педагогічними ідеями Руссо і Песталоцці. Вирішальний вплив на формування його прогресивних педагогічних поглядів мали роки діяльності (1813–1818) у зразковій школі міста Франкфурта-на-Майні, в якій працювали учні та послідовники Песталоцці. На відміну від Гербарта, який залишився байдужим до демократичних поглядів Песталоцці, Дістервег зробився палким прихильником передових соціально-педагогічних переконань швейцарського педагога. Він вирішив присвятити себе справі навчання народу та довгий час очолював учительські семінарії: спочатку в Мьорсі-на-Рейні, а згодом у Берліні. Він викладав педагогіку, математику, німецьку мову й одночасно був учителем початкових шкіл при цих семінаріях. Плідну педагогічну діяльність Дістервег успішно поєднував з літературною і методичною діяльністю. Він видав "Посібник до навчання німецьких учителів" (1835), в якому виклав свої прогресивні погляди на загальні завдання та принципи навчання, а також більше двадцяти підручників і посібників з математики, німецької мови, географії, математичної географії, астрономії, які користувалися великою популярністю в Німеччині та інших країнах.

У Росії твори Дістервега були добре відомими ще за життя автора. Так, у 1862 році була видана російською мовою його "Елементарна геометрія", яка знайшла визнання серед передових педагогів як кращий посібник для початкового навчання геометрії.

У 1827 році, незадовго до своєї смерті, Дістервег опублікував "Рейнські листки для виховання та навчання". У цьому журналі він помістив більше, ніж 400 статей, присвячених різноманітним педагогічним проблемам. Дістервег був поборником корінного поліпшення справи підготовки вчителів для початкових шкіл. Він багато зробив для професійного об'єднання німецьких народних учителів.

Дістервег був противником пануючого в Німеччині ще з XVI століття конфесійного (віросповідного) навчання, за якого діти католиків і лютеран вчилися в окремих школах. Він наполягав на знятті опіки церкви над школою та здійсненні контролю над нею не священником, а спеціалістом-педагогом. Своїми сміливими виступами Дістервег накликав на себе сильне незадоволення з боку уряду та реакційних кіл німецького суспільства.

У 1847 році, коли реакційний уряд Пруссії намагався попередити назріваючу буржуазну революцію, Дістервег був звільнений з посади директора Берлінської семінарії, а в 1850 році, після розгрому революції, він був змушений подати у відставку. Але реакції все ж не вдалося розправитися з прогресивним педагогом. Дістервег продовжував залишатися керівником німецьких народних учителів, які вибрали його з початку представником Загальнонімецького вчительського союзу, а згодом своїм представником у Пруську палату депутатів. Ще за свого життя він отримав почесне звання "вчитель німецьких вчителів".

З 1851 року Дістервег разом з "Рейнськими листками" видавав "Педагогічні щорічники". Особливо енергійно діяв він після виходу в 1854 році відомих пруських регулятивів. Це були реакційні шкільні закони, за допомогою яких уряд намагався викоренити зі школи будь-які прояви вільнодумства і повністю підкорити її впливу церкви. Регулятиви суттєво скорочували обсяг знань учнів початкової школи і ставили на перше місце закон Божий з великою кількістю матеріалу для заучування напам'ять. Регулятиви скорочували також обсяг знань, який одержували випускники вчительських семінарій, знижуючи тим самим рівень наукової підготовки вчителів для німецької народної школи.

Виступи Дістервега проти регулятивів у пресі та з трибуни палати депутатів знайшли підтримку в суспільстві і змусили уряд видати в

1859 році циркуляр, що значно послабив дію регулятивів. Помер Дістервег у 1866 році, захворівши на холеру.

У своїх педагогічних працях учений і педагог визначив сутність виховання особистості дитини, обґрунтував його цілі та основні принципи. Завданням школи, на його думку, є виховання гуманних людей і свідомих громадян, а не “справжніх пруссаків”. Він вважав, що любов до людства і свого народу повинна розвиватися у кожній людині в нерозривній єдності. “Людина – моє ім’я, німець – моє прізвище”, – говорив Дістервег.

Дуже важливим принципом Дістервег вважав природоцільність виховання, тобто наслідування процесу природного розвитку людини, а також врахування вікових та індивідуальних особливостей учня. Він наголошував на необхідності досконалого вивчення особливостей дитячої уваги, пам’яті, мислення; він вбачав у психології “основу науки про виховання”.

На думку Дістервега, школа повинна розвивати в дітях самодіяльність. Найвищу мету виховання Дістервег визначав як “самодіяльність для служби істині, красі та добру”. На відміну від Гербарта, він вважав, що істина, добро і краса є історично зумовленими поняттями. “Істина, – за Дістервегом, – знаходиться у вічному русі разом із людським родом”.

Разом з Песталоцці Дістервег вважав, що головною метою навчання є розвиток розумових сил і здібностей особистості. Дістервег підкреслював, що цінність мають тільки ті знання й навички, що набуті учнем самостійно в процесі навчальної праці.

Дістервег обґрунтував основні положення дидактики розвиваючого навчання, найважливіші вимоги якої визначив у вигляді 33 законів і правил навчання. Він наголошував на тому, щоб навчати дітей за принципом природоцільності, тобто у відповідності з особливостями дитячого сприйняття світу.

За Дістервегом, дітей треба вчити “Від прикладів до правил, від предметів – до слів, що їх позначають”. У той же час Дістервег підкреслює необхідність продумування й усвідомлення дитиною всього матеріалу, який вона сприймає за допомогою органів відчуття. Наочне навчання в нього пов’язане з правилами “від близького до далекого”, “від простого до складного”, “від відомого до невідомого”.

Багато уваги Дістервег приділяє закріпленню на заняттях навчального матеріалу. Його правила проголошують: “турбуйся про те, щоб учні не забували того, що вивчили”, “не поспішай при вивченні основ”.

Успішне навчання, за Дістервегом, завжди носить виховний характер, бо “не тільки розвиває розумові сили дитини, але формує всю його особистість: його волю, почуття, поведінку”.

На думку науковця, розвиток дитячої самодіяльності в процесі навчання можливий лише за умови керівної ролі вчителя. Як і Коменський, він надає великого значення в навчанні чітко розробленому навчальному плану та підручнику, але на відміну від чеського педагога, він підкреслює, що в кінцевому результаті успіх навчання визначається вчителем, а не підручником чи методом. Він наголошував, що гарний вчитель повинен досконало володіти своїм предметом і любити свою професію і дітей. Учні весь час повинні відчувати, що вони йдуть вперед. Учитель постійно працює над собою. Тільки за цих умов він виховає у дітей завзятість в оволодінні знаннями та розвине в них вміння переборювати труднощі. Вчитель повинен мати сильну волю і твердий характер. Вимогливий учитель повинен бути в той же час справедливим, тільки тоді він зможе завоювати авторитет з боку своїх учнів.

Дидактика розвиваючого навчання Дістервега та його підручники вплинули на подальший розвиток початкової школи. Його прогресивні ідеї отримали широке розповсюдження, зокрема в Росії в середині XIX століття. Але у самій Німеччині педагог-демократ Дістервег не був визнаний в офіційних колах.

Частина II

На шляху до створення національної системи освіти: витоки й основні тенденції

2.1. Родинна педагогіка: витоки національного виховання

Сім'я – це святий вузол, яким сполучаються люди в суспільстві. Сім'я – це життєдіяльний осередок, що приводить на світ Божий, плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу, завдяки яким кожен батько і мати мають реальну можливість повторити та продовжити себе у своїх нащадках. Кожна людина є смертною, але сім'я, рід, родина, народ – безсмертні.

Сім'я – наймудріша вихователька підростаючих поколінь за всіх часів і в усіх народів, невтомна плекальниця високої духовності та гуманізму, національного духу, характеру, святості, психології й патріотизму. Справжня сім'я є совістю, честю та доблестю, національною гордістю кожного народу, нації, надбанням педагогічної культури людства.

Рід вихователів іде від матері, від батька, від сім'ї. Завдяки їм постала й розвинулася народна педагогіка – прародителька педагогічної науки, теорії та практики родинно-шкільного виховання. Спільними зусиллями кожного народу протягом своєї багатовікової історії створена власна національна виховна система, натхненна як загальнолюдськими здобутками, так і самотніми творчими здобутками.

Українська родинна педагогіка – заповіт і заповідник українського духу. Відданість українству аж ніяк не означає зневагу до інших народів і націй. Досить згадати, що за всю свою багатовікову історію український народ ніколи нікого не завойовував і не поневолював. Українцям завжди була притаманна органічна прив'язаність до своєї місцевості, рідного краю і зовсім чужою – загарбницька сверблячка.

Сім'я як явище історично закономірне пройшла складний шлях розвитку. Уже в прадавні часи сім'я виконувала такі основні функції,

як відтворення, виховання або передачу соціального досвіду підростаючим поколінням, господарсько-економічну, споживання і побуту в діяльності сім'ї та духовну.

Слов'яни створили систему виховання, яка відповідала розвиткові продуктивних сил суспільства, а також шлюбно-сімейним відносинам. У період матріархату та й екзогамії дітей до 6 років виховувала мати, пізніше хлопчиків віддавали до спільних чоловічих жител, дівчаток — до жіночих, де їхніми наставниками ставали брати і сестри по матері. З утвердженням патріархату відбувся перехід від безладних зв'язків до одношлюбної сім'ї — моногамії. Чоловічі й жіночі житла трансформувалися в так звані будинки молоді, куди батьки віддавали дітей на виховання.

Виховання в роді ставило за мету підготовку сильного і вправного орача, мисливця, воїна, а жінки — здатної не тільки прясти й ткати, а й за потреби дати відсіч ворогові. Тогочасна народна педагогіка чітко визначила послідовність етапів раннього виховання дітей: період баяння — (від народження до 1,5–2 років) — спілкування матері з дитиною, основний засіб — коліскова пісня; період пестування — 2–5 років) — з роду виділялися пестуни й пестунки, які виховували дітей, залучали їх до дитячих ігор; період набуття трудових навичок і оволодіння нормами моральної поведінки (5–10 років). Провідним засобом виховання була праця: випасання худоби, участь в оранці, збирання ягід, плодів. Завершальний етап виховання — ініціація — як система випробувань на фізичну зрілість і виробничу готовність.

Ідеологічною засадою виховання була язичницька релігія. Діти разом з дорослими брали участь у культових обрядах. Вищим ідеалом добра вважали силу, хоробрість, витримку, володіння собою. Людина мала бути загартованою, із сильним тілом і стійкою психікою.

В XI ст. — період розквіту Київської Русі — виховання дітей простих людей здійснювалося в сім'ї. Їх навчали сільськогосподарської праці й іншої домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування ремесла, де вони могли вивчати також грамоту та хоровий спів.

Нові виробничі, економічні відносини, швидкий розвиток промисловості, транспорту, потреба у кваліфікованих кадрах, освіті робітників та селян істотно впливали на взаємини батьків і дітей у кінці XIX–XX ст. З розвитком урбанізації, посиленням міграції, зниженням віку вступу в шлюб втрачалися кращі традиції, набутий століттями досвід народної педагогіки виховання дітей батьками. В цей період у країні посилювався тиск на моральні традиції й устої народу, сім'я зазнавала руйнування своєї духовності.

Важливий момент розвитку сім'ї суверенної України – спроба забезпечити більшу економічну автономізацію, стабільність проживання родини, створити матеріальну базу для “стрибка дітей”, міцно утвердитись у соціальному середовищі.

Слово “сім'я” у щоденному спілкуванні українців репрезентує спільне подружжя (чоловіка й жінку), дітей та інших близьких родичів, які живуть разом. Велич і красу українці підносять до небес – як ознаку особливого авторитету та ролі в житті кожної людини. Повне щастя людини без сім'ї, без домашнього затишку немислиме. Саме таку ідею проголошує одна з відомих українських народних пісень: “У сусіда хата біла, у сусіда жінка мила, а у мене ні хатинки, нема щастя, нема жінки”. Цю думку стверджують також народні афоризми: “Без сім'ї – нема щастя на землі”, “Із родини йде життя людини”.

Серед усіх надбань людини найбільшу цінність має добре виховання, одержане в дитинстві та юності від батьків, у родинному домі. Без нього навіть найкращі здібності, найбільші достатки, найвище родове походження нічого не варті. У зв'язку з цим постає питання: як краще реалізовувати завдання сімейного виховання?

Визначення проведених завдань родинного виховання має принципово важливе значення, оскільки робить виховний педагогічний вплив на дітей у сім'ї чітким (цілеспрямованим). Якщо говорити коротко, то завдання домашньої педагогіки можна визначити так: виховання повинно зробити людину здатною до досягнення її призначення. Природа та суспільне призначення людини – ось основа виховання. У функціональному відношенні ця мудра заповідь народної педагогіки уявляємо собі як олюднення особистості та підготовку до життя, реалізацію особистісного виявлення. Підставою для такого висновку служить те, що традиційна батьківська педагогіка є не що інше, як педагогіка життя. Тут ніколи не виникала ота штучно надумана проблема “посилення зв'язку педагогіки з життям”, навколо якої не раз здіймався шумний галас, бо процес виховання у трудовій сім'ї майже нічим не відрізнявся від реальної життєвої діяльності самої родини та громади. Саме у цьому і полягає основна дійова сила й достоїнство народної педагогіки. Цей висновок ґрунтується на основі народного розуміння покликання людини і природного права на життя та повну реалізацію себе в ньому. Тому й головний девіз української етнопедагогіки – “Дивися, не забудь: людиною будь”!

Розумна любов до дітей виявляється у ласці, що не опускається до надмірностей, у піклуванні, що не веде до потурання, у вимогливості, яка завжди поєднується з чуйністю. З перших днів, місяців і років

життя, коли дитина перебуває під опікою любові матері, поступово розвиває свою активність також поважна любов батька. Без сприяння батька існує небезпека переростання любові матері в надмірну поблажливість і поступливість примхам дитини. Тож, власне, батько, якого дитина має, безумовно, поважати при своїй чоловічій дужості й силі духу, служить прекрасною опорою як за свого авторитету, так і авторитету матері. Авторитет батьків належить до найвпливовіших виховних факторів. Якщо дитина поважає своїх батьків, виконує їхні вимоги й прислухається до їхніх порад, то це означає, що батьки в родині мають авторитет, займають міцну педагогічну позицію.

Великий слов'янський педагог Я.А. Коменський назвав рідну мову материнською. Відречення від рідної мови – крок антипедагогічний, аморальний. Антипедагогічний тому, що позбавляє дітей їх природної мови, а батьків – могутнього виховного впливу на них, руйнує спадковий мовно-генетичний код, ламає традиційну наступність поколінь, гальмує духовно-моральний і інтелектуальний розвиток особистості, нівечить національний характер і самобутні психологічні риси людини. Аморальний через те, що призводить до відцурання від рідних батька й матері, братів і сестер, діда й прадіда, родини, нації, до зради свого народу та його загибелі. Адже мова – найміцніший скарб, найбільше духовне багатство кожного народу. З умиранням мови в устах народу зникає і сам народ.

Кінцевою метою мовного розвитку української дитини є опанування української літературної мови в усній і писемній формах через використання усталеного загально найдосконалішого взірця мови українців, який має певні норми в граматиці, лексиці, вимові тощо. Це мова державних і громадсько-політичних установ України, мова української національної школи, преси, техніки, театру, радіо, телебачення.

Малятко вдається до вживання цілком доступної дитячої мови, репрезентованої спочатку у формі крику, агукування й лепету дитини, а також – у зручних для вимови звуках “га” звукосполученнях (“а-а-а”, “па-папа”, “ду-ду-ду”), словах (“цюцьо”, “жжжа”, “коко”, “моньо”), словосполученнях (“дзінь бам”, “тюпа бай”). Таким чином, розвиток мовлення у дітей проходить через освоєння таких етапів: дитяча мова – наріччя (якщо дитина зазнає діалектного впливу з боку своїх батьків) – літературна мова. Настав час повернути українській мові престиж і провідну роль в родинному, шкільному й громадському вихованні дітей та молоді в Україні.

Щоб заглибитись, як слід у те, чим і як виховувати дитину в сім'ї, треба насамперед добре з'ясувати саму суть цього процесу і його

бажане спрямування. Виховання – важливе явище родинного та суспільного життя. Воно виникло в процесі трудової діяльності людей у зв'язку з необхідністю для молодого покоління оволодіти виробничо-трудовим досвідом старших поколінь. Це поняття вживається в теорії та практиці в широкому й вузькому значеннях. У вузькому значенні слова під вихованням розуміємо той чи інший навмисний і систематичний вплив дорослих на поведінку дітей і молоді. *Родинне виховання – процес цілеспрямованого формування особистості дитини під керівництвом батьків.*

Під засобами виховання розуміємо той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямку. Їх поділяють на дві категорії – природні й надприродні. До природних засобів виховання належать: слово, фольклор, авторитет батьків, праця, навчання, навколишня природа, домашній побут, національні звичаї і традиції, громадська думка, духовно-моральний мікроклімат сім'ї, суспільний досвід, преса, радіо, телебачення, режим дня, література і мистецтво, книга, кіно, театр, музеї і виставки, ігри та іграшки, мітинги, демонстрації, страйки, фізкультура й спорт, свята, обряди, символи, атрибути, реліквії тощо. До надприродних засобів виховання відносять релігію.

Як бачимо, засобами виховання виступають, з одного боку, різні види діяльності: ігрова, навчальна, трудова, спортивна, мовленнєва, пізнавальна, розумова тощо, а з другого – сукупність предметів і явищ матеріальної та духовної культури, залучених для педагогічного впливу на вихованців – образотворче й музичне мистецтво, науково-популярна й художня література, наочні посібники, книги (довідники, словники), побутові речі та предмети. “Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. Серед них на першому місці – батьки й педагоги”, – писав А.С. Макаренко і далі нагадував: “У виховній роботі немає дрібниць. Який-небудь бант, що його ви зав'яжете у волоссі дівчинки, та чи інша шапочка, яка-небудь іграшка – усе це такі речі, які можуть мати в житті дитини величезне значення. Хороша організація в тому й полягає, що вона не випускає з уваги найменших подробиць та випадків”.

Досить важливим засобом спілкування батьків з дітьми і морального виховання може стати усна народна творчість. Життєвий досвід у дітей можна формувати через влучне вживання прислів'їв, у яких закладено програму морального виховання. Народні прислів'я стверджують повагу до батьків, доброзичливість у сім'ї, виховують любов до сестричок і братиків, бабусь і дідусів. У них сформульовані

поняття про честь, совість, справедливість і людську гідність. Батьки різними засобами усної народної творчості передають дітям уявлення про різноманітні події, душевний стан людей, їхні почуття, про рослинний і тваринний світ та явища навколишньої дійсності.

Найпридатнішою для практичного користування батьками у виховній роботі з дітьми може бути класифікація, за якою методи родинного виховання поділяють на три групи: методи переконання; методи організації життєдіяльності дітей; методи стимулювання культурної поведінки.

Методи переконання покликані формувати свідомість дитини, судження, погляди, переконання, ідеали. До них належать: роз'яснення, повчання, напучення, порада, бесіда, приклад, розповідь, застереження, читання і дискусії, тобто такі методи, які здатні забезпечувати цілеспрямований вплив на свідомість вихованців з метою формування в них позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності.

Методи організації життєдіяльності дітей спрямовують вихованців на "єдність слова і діла", що має надзвичайно важливе значення у формуванні особистості. Виховання високої свідомості, самодисципліни і культури поведінки не може успішно здійснюватися, якщо воно обмежується лише проповідуванням ідей, поглядів і норм поведінки. Треба ще втілювати їх на практиці, привчати змалку дітей неухильно дотримуватись цієї вимоги. Значною мірою цьому сприяє застосування таких виховних методів, як практикування правильної поведінки, дотримання режиму праці і відпочинку, доручення, вимога, привчання, нагляд (догляд), прохання, наказ, заборона.

Беручи активну участь у конкретних заняттях поруч із дорослими, дитина починає усвідомлювати себе корисним членом сім'ї, виконавцем спільної справи. У процесі різноманітної діяльності дітей і підлітків розширюється їх кругозір, життєвий досвід, збагачується свідомість, формуються такі якості особистості, які важко виробити за допомогою інших методів.

Успіх виховного процесу значною мірою зумовлюється застосуванням методів стимулювання культурної поведінки дитини: схвалення, змагання, заохочення, покарання. Головне призначення цієї групи методів – забезпечити педагогічну профілактику, тобто запобігти та попередити лихі думки і злі кроки, надати простір для добрих помислів і благородних вчинків. Зважаючи на особливу витонченість виявлення та застосування цих методів, наведемо стислу характеристику кожного з них.

Схвалення – визнання батьками дій і рішень дитини правильними, тобто бажаними для їх продовження з метою утвердження добродійності. Змагання виражає природне прагнення дитини постійно порівнювати свої сили та можливості з іншою особою, намагання перевершити, перемогти когось у чому-небудь, домагаючись кращих, ніж у когось, результатів, показників, що сприяє розвитку в особистості творчості, наполегливості, винахідливості й ініціативи, об'єктивної оцінки фактів. Елементи навіювання наявні у проханні, наказі, переконанні, прикладі, авторитеті, громадській думці, а особливо в мистецтві, художній літературі та фольклорі, зокрема в народному гуморі, іронії, сатири, сарказмі, в почутті сорому, гріха.

Заохочення – спонукування дитини до гарних вчинків шляхом ласки, похвали і нагороди. До нього вдаємося тоді, коли хочемо відзначити успіхи у навчанні, працьовитість, старанність. Добре, якщо міра заохочення відповідає віку дитини, а також її індивідуальним особливостям, потребам. Безперечно, кожний метод, який застосовується в сімейній педагогіці, має свої особливості. Адже він є індивідуальним і неповторним для кожного батька, для кожної дитячої особистості. Потенційні можливості виховання дітей у сім'ї полягають у глибокому знанні батьками дитячої психології, характеру дитини та оволодінні багатьма прийомами спілкування.

Святий обов'язок батьків – подбати про нормальний тілесний (фізичний), духовно-моральний і розумовий розвиток своїх дітей. Тіло, душа, розум – ось три кити батьківської педагогіки. На цьому принципі базується виховна пансофія нашого народу, українська етнопедагогіка, народна виховна система, споконвічна практика родинного виховання, вся вітчизняна та світова педагогічна практика. Для нас завжди актуальними лишаються слова К.Д. Ушинського, який писав: “Виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – й тіло, душу, розум”.

Системне здійснення тілесного, духовного та розумового розвитку охоплює весь комплекс формування особистості, в тому числі трудове, патріотичне, світоглядне й естетичне виховання як невід'ємний компонент і наслідок дії головної системи. Всі її ланки взаємопов'язані. Тілесне, духовне та розумове виховання теж перебувають між собою в органічній єдності. Вони виділені нами в окрему групу умовно, для зручності розгляду й докладнішого аналізу. Природовідповідність спонукає розпочати аналіз з тілесного, фізичного виховання.

Мету фізичного виховання диктують реальні потреби кожної людини – бути здоровою, сильною, загартованою, спритною та

витривалою для повноцінного власного життя, праці, переборення різних труднощів, оборони рідної землі. Кожен знає, що бути здоровим і сильним значно краще, ніж хворим і кволим (“Хвороба нікого не красить”, “Хворому нічого не миле”). Перевага віддається тому, хто сильніший (“Хто дужчий, той ліпший”, “Де сила, там і міць”, “Коли немає сили, то й світ немилий”).

Духовність сім’ї – основа виховання дитини. Духовність – це сукупність психічних явищ, що характеризують внутрішній, суб’єктивний світ людини, основні риси культурної особистості. “Добрий початок – половина справи”, – кажуть у народі. Для домашнього виховання цей мудрий вислів має особливо важливе значення. На перші роки життя дитини припадає найбухливіше формування особистості, засвоєння рідної (материнської) мови, найактивніше пізнання нею навколишнього світу. Саме на цьому етапі закладаються основи здоров’я, розумового, фізичного, духовно-морального, трудового й естетичного розвитку людини, фундамент її вихованості, національної свідомості та патріотизму. “Якщо ви до п’яти років не виховаєте дитину як треба, – писав А.С. Макаренко, – потім доведеться перевиховувати. Головні основи виховання закладаються до п’яти років. І те, що ви зробили до п’яти років, – це 90 % усього виховного процесу”.

Процес виховання дитини в сім’ї – це передусім збагачення її духовними цінностями, вираженими в суспільній моралі, етиці, естетиці, та формування поведінки як певної і послідовної системи відносин, дій, вчинків, зумовлених соціальними умовами й обставинами найближчого соціального середовища. Причому виховання не зводиться лише до передачі дитині морально-етичних норм і правил – воно передбачає і практичну реалізацію цих норм, переведення їх у стійку звичку.

Духовність виховання – це система, уклад життя сім’ї, умова, яка забезпечує здійснення розумового, інтелектуального, емоційно-чуттєвого розвитку дитини та формування її світогляду: передача молодим поколінням морально-етичних ідеалів, ідей, уявлень народу, виражених у народній творчості.

Створені протягом віків родинні традиції українського народу завжди були міцним фундаментом сімейного дому. В них містяться справжні скарби загальнолюдських цінностей – любов до людей, взаємоповага у сім’ї, гостинність, привітність, щедрість та взаємодопомога. У багатовікових звичаях, обрядах, традиціях народу – унікальна школа сімейного виховання поведінки, етики, праці й

дозвілля. Завдяки дотриманню звичаїв, традицій постійно збагачується і поглиблюється в сім'ї родинно-побутова культура, вдосконалюються сімейні стосунки, краще засвоюється і пізнається духовна спадщина батьків, дідів і прадідів.

2.2. Демократичні основи статутів братських шкіл України

Через Польщу і Литву дісталися протестантські ідеї в першій половині XVI століття і на Україну; їх поширенню сприяло також навчання української молоді в університетах у Лейпцига, Гейдельберга, Кенігсберга та інших.

Значна кількість української молоді виховувалася в католицьких катедральних і парафіяльних школах, що існували у Львові, Києві, Луцьку й ін. З 1560 року єзуїти починають засновувати школи на білоруських і українських землях. Крім Віденської школи (1570 р.), єзуїти відкрили багато шкіл на Київщині, Волині, Поділлі та в Галичині, а саме: в Ярославі (1574, вчився Б. Хмельницький), Львові (1608), Луцьку (1614), Кам'янці на Поділлі (1610), Фастові (1625), Києві (1647), Вінниці, Барі, Пинську й ін.

Єзуїтські школи притягали до себе значну кількість учнів з українського громадянства завдяки тому, що школи ці якнайкраще відповідали тогочасним вимогам шляхетської суспільності. Єзуїтські школи, йдучи на задоволення цих вимог, виховували молодь із салоновими манерами, з зовнішнім культурним блиском, з умінням вільно говорити латинською мовою і писати цією мовою легкі вірші – усього цього вже було досить, щоб догодити тогочасному шляхтичеві.

Але єзуїти не забували при цьому основного завдання єзуїтської педагогіки – виховувати в учнях релігійний фанатизм і безоглядний послух Церкві. Засобами для того були молитви й щоденне відвідування служби Божої, щотижнева, а пізніше щомісячна сповідь, участь учнів у студентських Марійських братствах, а також уся шкільна система, що була збудована на засадах сміливої самостійної думки та прищеплення безоглядного послуху авторитетові. В результаті такого виховання в єзуїтських школах православні учні в більшості своїй відпадали від своєї віри й нації.

У школах було введено методу вивчення класичних мов; спрямовано більшу увагу на вимоги світської науки, ніж це було в старих школах; єзуїти старалися привчити учнів до слухняності не стільки покараннями, скільки суперництвом між собою. Учні в єзуїтських

школах підлягали досить суворій дисципліні — до різок включно (тілесну кару виконував езекутор, який не належав до єзуїтського ордену). Єзуїтська школа охоплювала своєю програмою цілу низку наук, поділених на два відділи: нижчий і вищий. Перший повний відділ складався з п'яти класів: інфіма, медія, супрема, гуманітас, риторика. У кожному з цих класів був свій окремий учитель; курс кожного класу, крім риторичного, був однорічний, а риторичний — переважно дворічний. На вивчення латинської мови зверталася особлива увага: лише новаки могли говорити в школі і поза школою іншою мовою, а решта учнів повинна була розмовляти з учителями й між собою латинською мовою, народна мова вважалася за непристойну.

Вищий відділ єзуїтської школи складався з філософічного курсу (трьохрічного) та богословського (чотирирічного). На чолі кожної єзуїтської школи — нижчої чи вищої — стояв ректор, що здійснював загальний нагляд над школою. Науковою частиною школи керував префект, що точно дотримуватися приписів “Раціо студіорум”.

Окреме місце займала Замостська академія, яку в 1595 році відкрив Ян Замойський, польський магнат (1541–1605). Фундатор виключив з її програми богослов'я. Академія складалася з восьми класів. Бідних студентів не лише звільняли від плати за навчання, але й утримували в бурсі на кошти засновника. Студенти поділялися за національністю на п'ять груп. Факт поділу студентів за національністю нагадував кожному студентові, що він не тільки громадянин своєї батьківщини, але й син свого народу. Із Замостської академії вийшли Касіян Сакович (1578–1647), ректор Київської братської школи, Сильвестр Косів, український культурно-освітній та церковний діяч, який разом із П.Могилою брав участь в організації Київської колегії. З-під його пера вийшли такі богословсько-полемічні твори, як: “Дидаскалія” (наука про святі Тайни) та “Екзегезис” (твір про початки Києво-Могилянської Колегії).

Усі ці школи — церковно-католицькі, єзуїтські, Замостська академія — внесли дещо нове в те, що дав реформаційний рух у Німеччині, Швейцарії та інших країнах Західної Європи. Старі вищі школи ніяк не могли конкурувати з ними своїми програмами.

Добре розуміючи, що збереження шкіл з їх стародавнім візантійсько-церковним характером неминуче приведе до занепаду української культури, князь *К. Острозький* (1526–1608), київський воєвода, здійснив відповідні заходи щодо розвитку системи освіти. Він перший спромігся провести реформу і близько 1572 року відкрив на власні кошти школу в Турові, а 1577 року у Володимирі на Волині.

Пізніше відкрив він в Острозі, своїй резиденції, школу, що стала зразком для багатьох українських шкіл (1576 р.). На кошти К. Острозького в 1581 році був виданий повний текст Біблії старо-українською мовою.

Острозька школа постала близько 1580 року за програмою тодішніх середніх шкіл (колегій). У школі викладали три мови – слов'янську, грецьку і латинську. Першими вчителями цієї школи були грецькі дидакаси, як з-поміж тих греків, що заселяли в Острозі цілу вулицю, так і з тих, що їх надіслав царгородський патріарх на прохання князя Острозького. Ректором школи був Герасім Смотрицький (пом. 1594 року).

Острозька школа користувалася великою популярністю – в ній навчалися не тільки шляхетські діти, але й селянські. Учнями цієї школи були, між іншим, Максим (у чернецтві Мелетій) Смотрицький (1572–1633), Петро Конашевич-Сагайдачний. Князь К. Острозький мав намір перетворити острозьку школу в академію, але йому цього не вдалося зробити. У 1608 році князь К. Острозький помер і його маєтності та фундації перейшли до рук католиків. Як довго існувала острозька школа, невідомо, але з певністю можна сказати, що 1624 року цієї школи вже не було, бо в цей час внучка князя Костянтина Острозького Анна Алоїза Хоткевичева заснувала в Острозі єзуїтську колегію.

Острозька друкарня й школа зробили чималу послугу українській культурі; з Острозької школи вийшла перша граматика церковно-слов'янської мови, видана у Вільно 1586 року, а з острозької друкарні – три видання Часослова, що відігравав у нас роль книжки для навчання грамоти, та ціла низка полемічних творів на захист православної віри проти католицизму й унії.

Князь К. Острозький не знайшов послідовників серед інших українських магнатів, зате за освітню справу взялося міщанство, що було більш-менш заможною верствою, призвичаєною до ведення громадських справ, бо користувалося самоуправою в магістраті та цехових організаціях.

Почин взяло на себе львівське міщанство, що гуртувалося біля Львівського братства при церкві-Успенія. Церковні братства в XV–XVI століттях ставили своїм завданням опікуватися Церквою, бідними й хворими членами братства, дбати про поживлення релігійно-церковного життя серед членів братства.

Уже згадувалося про те, яку боротьбу доводилося вести православному населенню Львова з магістратом за право вчити своїх

дітей у католицькій кафедральній школі. Не дивно, що львівське братство вирішило організувати свою середню школу. Першою братською школою підвищеного типу в Україні стала **Львівська братська школа** (1586), яка за організацією навчання й розпорядком шкільного життя перевершила подібні західноєвропейські школи. Грецьку мову викладав у ній тоді архієпископ Арсеній, слов'янську мову – Степан Зизаній (брат Лаврентія), що потім прославився як борець проти унії. У братських школах підвищеного типу, крім читання, лічби, письма та хорového співу, засвоювали “сім вільних мистецтв”: граматику, риторичку, діалектику; предмети квадривіуму – на дещо нижчому рівні, окрім музики. Головну увагу звертали на гуманітарні дисципліни: учні вивчали рідну, слов'янську, грецьку, латинську і польську мови. Розвиток пізнавальної активності учнів забезпечували такі методи навчання, як пояснення, бесіда, самостійна робота, диспути, взаємне навчання.

Львівська школа незабаром стала зразком для інших братств, які у кінці XVI століття і в перших десятиріччях XVII сторіччя почали відкривати школи в багатьох містах України. З братських шкіл постали в цей час школи в Перемишлі (1592), Рогатині, Замості (1606), Києві (1615), Вінниці, Кам'янці на Поділлі, Кременці, Луцьку (1620) та інші.

Київська братська школа – одна з найвизначніших братських шкіл в Україні у 17 ст., була заснована Київським Богоявленським братством у 1615 році, її статут затверджений у 1620 році за зразком Львівської братської школи. Школу могли відвідувати вихідці з різних суспільних верств – шляхта, козаки, міщани.

Навчання у школі тривало 7 або 8 років. Відповідно класи називалися: 1) інфіма; 2) граматики; 3) синтаксема; 4) поетика; 5) риторика; 6) філософія (вивчалася 2 або 3 роки). За деякими джерелами, перший клас називався “аналогія або фара”.

У програмі Київської братської школи головне місце посідала старослов'янська мова. Вона була мовою викладання, але учням доводилося відповідати й розмовною мовою. Друге місце належало грецькій мові. Вся програма і шкільна система були перейняті греко-слов'янським духом, бо все тут базувалося на засадах східної православної старовини – починаючи від слов'янської абетки й закінчуючи філософією східної церкви. Учні вивчали граматику, риторичку, піїтику, початки філософії і богослов'я, арифметику, астрономію і музику, а також латинську й польську мови. Особлива

увага приділялася вмінню вести схоластичну дискусію. Щосуботи учні брали участь у дискусіях.

Більшість братських шкіл пройшли дві стадії свого розвитку: спочатку школи мали греко-слов'янський характер, потім щоразу більше наближалися до латино-польських шкіл.

Першим ректором Київської братської школи був Іов Борецький (р.н.невід—1631), пізніше київський митрополит (1620—1631). Саме йому приписують твори “О воспитании чад” та “Пересторога”. В останньому автор критикує тих, хто перейшов на бік католиків, наголошує на великому значенні освіти і цілеспрямованого виховання в усвідомленні народом своєї ролі в боротьбі з католицизмом. Київська братська школа ділилася на декілька класів чи відділів. Навчання в школі починалося зі слов'янської азбуки. Виховання дітей здійснювалося в суворому моральному й національному дусі, при школі було засновано з благословення єрусалимського патріарха юнацьке братство. Ректорами школи були М.□Смотрицький (бл. 1620) та К.Сакович (1612—1624 рр.).

Школа зазнала великої реформи, пов'язаної з іменем **Петра Могили** (1596—1647) — визначного церковного і культурного діяча, теолога й реформатора, вченого й організатора української вищої школи Петра Могили. Він був нащадком молдавської княжої династії, спорідненої з українськими і польськими аристократичними родами. П.□Могила виховувався в Україні під керівництвом учителів Львівської братської школи. Вищу освіту одержав у Західній Європі, де студіював теологію. Як архімандрит Києво-Печерської лаври він у 1627 році був посвячений на єпископа у Львові, а потім протягом чотирнадцяти років перебував на посаді київського митрополита. Його діяльність охоплює широкі сфери церковного й культурного життя того періоду Історії України, який по праву можна назвати “Могилянською добою”. П. Могила є автором ряду книг, приміром таких, як “Євангеліє вчительне” (1616 р.) і “Анфологія” (1636 р.), а також численних полемічних проповідей.

П. Могила у 1629 році склав “Літургаріон” або “Служебник”, в якому подано текст літургії та інших молитв і обрядових звичаїв, властивих тільки українській церкві. Разом з ігуменом цього ж монастиря І. Трохимовичем, П. Могила був співавтором епохального твору цієї доби “Православне і сповідання віри”. Даний катехізис подає основи віри православної церкви, очищеної від чужих впливів. За цю роботу П. Могила було нагороджено ступенем доктора богословських наук. Твір поширювався також і серед неправославних

християнських народів, а в Україні залишався єдиним підручником у навчанні віри аж до XIX ст. Крім того, П. Могила є автором “Требника”, в якому описаний порядок богослужінь, пов’язаних із різними обставинами: на випадок недуги, неврожаю, посвячення нової хати тощо”.

П. Могила доклав багатьох зусиль для піднесення Київського Богоявленського братства. Він задумав відкрити школи, де молодь могла б виховуватися “в благочесті, в нравах добрих і в науках свободних”. З цією метою він насамперед послав за свої кошти декількох молодих киян – Сильвестра Косова, Атанасія Кальнофойського, Інокентія Гізеля та інших до Львова. Уже в 1631 році П. Могила відкрив школу на зразок західноєвропейських шкіл у Лаврі, в буднику Троїцького монастиря, а опісля об’єднав її з братською школою; братство визнало його довічним старшим членом братства та патроном об’єднаної школи. Школа ця стала зватися з того часу колегією й була переформована на зразок латинських західноєвропейських шкіл. Навколо академії П. Могила згуртував визначних учених-теологів. Столицю України – Київ – називали тоді Могилянськими Атенами. Незабаром П. Могила відкрив філію цієї школи у Вінниці, а потім переніс її (1639) до Гощі, на Волині. П. Могила, ставши в 1632 році митрополитом, задумав перетворити колегію на академію, але польський уряд відмовив йому в цьому, лише дозволив викладати в колегії всі науки аж до філософії включно. З 1701 р. **Києво-Могилянська колегія** була реорганізована в Київську академію.

Згідно зі статутом, що його уклав Петро Могила, в колегії були створені дві конгрегації – для старших і молодших вихованців. Власне, ця інституція існувала ще в Київській братській школі під назвою “дитячого братства”, яке благословив своєю грамотою єрусалимський патріарх Феофан. Мета конгрегацій – згуртувати студентів, виховати в них почуття відповідальності за честь Академії, дотримання моральних правил, виробити у них навички самоуправління, що було організаційним принципом конгрегації. Вступ до конгрегації був добровільним і відбувався в урочистій обстановці. Учні давали клятву бути вірними традиціям Академії, примножувати її славу, ніколи не забувати свою alma mater і завжди підтримували її морально і матеріально. День клятви був святом для Академії.

Нижча конгрегація колегії включала шість класів:

- фара або аналогія – тут навчали читати і писати латинською, слов’янською та грецькою мовами;
- інфіма – клас початкового навчання;

• п'ятий клас – піїтика, тут вправлялися у віршуванні українською й латинською мовами;

• шостий клас – риторика.

Вища конгрегація включала класи філософії та богослов'я. Філософія викладалася за системою Арістотеля (логіка, фізика і метафізика). У класі богослов'я учні вивчали систему Фоми Аквінського, а також вправлялися в духовному проповідництві (гомілетика). Основу навчання в колегії становила латинська мова: “Грецька – для свята, латина – для життя”, – казав Петро Могила.

За Петра Могили в колегії влаштовувались шкільні драматичні вистави на теми релігійного й морального характеру.

Лекції читалися переважно латинською мовою. Багато викладачів, переборюючи наслідки середньовічної схоластики, орієнтувалися на досягнення педагогіки гуманізму. В їх лекціях простежувалися елементи раціоналізму і матеріалістичного сенсуалізму. Глибоко й оригінально розроблялися проблеми логіки, психології, семіотики. Серед навчальних дисциплін на одне з перших місць висувається риторика, в чому, як вважають деякі сучасні філософи (І.В. Бичко, Г.І. Горак, В.Г. Тобачевський), виявилися гуманістичні (традиційні для України) пріоритети у сфері знань. Адже “слово” тлумачилося київськими риториками одночасно як “знання” і “добročесність”. Риторика в ідейному кліматі Києво-Могилянської академії посідала більш чільне місце, тоді як логіка поступалася перед неї, оскільки остання є мистецтвом “доведення” (холодно-безстороннього, об’єктивного), перша ж як мистецтво “переконувати” більше відповідала українській національній (екзистенціальній) традиції своєю апеляцією не стільки до “голови”, скільки до “серця”.

Іншою новацією була організація контролю за навчальною роботою студентів. Кращі з них призначалися аудиторамі, які мали наглядати за навчальною працею групи своїх однокласників. Аудитор фіксував успіхи кожного на спеціальному аркушу, що називався ератою. Цей аркуш регулярно подавався викладачеві. Якщо аудитор оцінював роботу необ’єктивно, його позбавляли цього доручення й піддавали покаранню. Знання аудиторів контролювали кращі учні цієї ж групи.

Відомо, що рівень навчання математики у Києво-Могилянській академії був невисокий, але інші предмети подавалися дуже професійно. Результати досліджень, проведених С. Сірополком, відомим істориком освіти в Україні, свідчать, що великою пошаною серед учнів користувалися піїтика та риторика. В Академії викладали географію й історію, а наприкінці XVIII ст. запровадили геодезію і фортифікацію.

Навчали малювання і музики, значну увагу приділяли вивченню мов: латинської, грецької, єврейської, польської, російської, німецької, французької. Таке розмаїття предметів свідчить про європейський рівень освіти, що успішно задовольняла вимоги української шляхти і забезпечувала потребу суспільства в розвитку науки і культури на українських теренах.

Із заснуванням у Києві Могилянської колегії та з розвитком видавничої діяльності, розпочатої гуртком учених, що згуртувалися навколо П. Могили, Київ став центром української культури.

Головними елементами системної організації педагогічного процесу братських шкіл були: глибоке національне виховання, розвиток і освіта молоді; чітка організація педагогічного процесу; ретельно продуманий зміст навчання; методичне забезпечення педагогічного процесу.

У Київській колегії та у тих братських школах, що мали її за взірць, латинська мова посіла головне місце, бо саме вона була на той час мовою трибуналу, суду, сеймів, а тому суспільство потребувало її і знання латини стало ознакою освіченості людини. У Київській колегії латинська мова була і мовою науки, і розмовною мовою. Латинською мовою викладалися всі шкільні предмети, крім катехізису й слов'янської граматики. Латинською мовою повинні були розмовляти учні в школі й поза школою. За помилку при спілкуванні латинською, за одне слово, сказане рідною мовою, учень підлягав суворому покаранню. Знання польської мови також визнавалося за потрібну річ для кожного освіченого українця. Вживання польської мови зайшло так далеко, що в кінці XVI сторіччя й особливо в XVII сторіччі твори православних українців польською мовою стали звичайним явищем. Навіть така книжка XVII століття, як "Печерський Патерик", вийшла у 1635 році в переробці Сильвестра Косова польською мовою. Щодо руської мови, то їй також було відведено місце в програмі братських шкіл, особливо в Литовській державі, де руська мова набула значення державної.

У братських школах учні вивчали і рідну ("просту") мову, а ще слов'янську й грецьку. Саме у вивченні слов'янської мови братчики вбачали засіб збереження народності й зміцнення зв'язків з іншими слов'янськими народами. Так, у заключній частині Статуту львівської школи чітко визначається система викладання в школі слов'янської мови: діти спочатку вивчають букви і склади, потім оволодівають читанням, навчаються граматики, церковного співу. Цією мовою читались лекції, нею були складені й деякі підручники, наприклад, буквар "Наука до читання й розуміння письма словенського", автором якого був Лаврентій Зизаній.

Щодо інших предметів, то в програму братських шкіл входили діалектика, риторика і гомілетика (наука духовного красномовства). Діалектика подавала учням основи логіки. Діалектика нерідко оберталася на софістику, що вчила, як висловився Іван Вишенський в одному зі своїх писань, робити з білого чорне і навпаки. Риторика була наукою, що навчала красно промовляти. Наші вчителі – ритористи йшли за латино-польським взірцем і вчили всіх риторичних засобів вислову без особливого заглиблення в суть самої справи. Прикладанням риторичних правил до духовних проповідей займалася гомілетика.

Значно гіршим у програмі братських шкіл було становище наук квадривіуму: арифметики, геометрії, музики й астрономії. Математичні науки не були тоді в особливій пошані і в Західній Європі. Щодо музики, то в братських школах найбільшу увагу приділяли співам. Учні шкіл співали в церковних хорах, а співом церковних кантів у домівках побожних мирян здобували собі кошти для свого існування.

Програма братських шкіл у значній мірі була копією програми єзуїтських шкіл, а тому й підручники братських шкіл часто були простою переробкою підручників, якими користувалися в єзуїтських школах. Однак були й оригінальні підручники, а також переклади з грецької мови.

Статути братських шкіл є однією з найважливіших педагогічних пам'яток, які з достатньою повнотою висвітлюють як організацію педагогічного процесу, так і зміст навчання в школі. Вони відбивають гуманістичні риси нашої загальнонародної системи виховання, норми якої спиралися на глибоко моральні й національні основи й у добу важкого гноблення сприяли затриманню, продовженню і піднесенню української культури для майбутніх поколінь. У статутах, працях українських просвітителів того часу порушувалися важливі питання освіти народу, розроблялися й розвивалися прогресивні напрямки в педагогіці, поставала ідея національної школи. У них особлива увага зверталася на методи й прийоми навчання та виховання дітей, що забезпечують формування гармонійно розвинутої особистості.

У вступі до шкільного статуту Луцької школи (1623 р.) підкреслюється, що вона заснована “стараннями та піклуванням і турботою всіх городян луцького руського роду і жертвами духовного, княжого, панського й усього простого народу, навіть убогих вдовиць, щоб заповнити всяку недостачу належного вчення”. У 20 статтях визначаються основи організаційних, виховних і методично-навчальних обов’язків учителів-дидакалів, учнів, батьків.

Братські школи були загальнодоступними, бо вступ до них був відкритий для всіх верств українського громадянства. Усе ж були певні формальності, якими обставлявся порядок прийняття дітей у школу. Так, наприклад, за згаданим статутом Луцької братської школи той, хто приводить дитину й віддає її до науки, повинен взяти з собою одного чи двох свідків: має бути прочитаний реєстр, з якого видно, чого навчатимуть там дитину. Хто вступає до школи, той три дні приглядається до шкільних порядків, “щоб наспіх почавши скоро не розкався й не залишив би закладу”, тобто школи. У деяких школах була заведена плата під час запису дітей у “спудеї” – треба було внести в шкільну касу чотири гроші. Так само вибуття учня зі школи відбувалося прилюдно, при свідках. Сироти й діти незаможних батьків жили в бурсах. На противагу до єзуїтських шкіл, де діти магнатів і заможних батьків користувалися різними привілеями і навіть у класі сиділи на передніх лавах, братські школи проголошували принцип рівності дітей незалежно від матеріального становища і соціального стану їх батьків. Тих учнів, які найкраще встигали в науці, садили в класі на передні місця.

Щодо вчителів, то до них ставилися такі вимоги: “Дидаскал, або вчитель, має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п’яниця, не блудник, не хабарник, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не прибічник ересей, але прихильник благочестя, в усьому являючи собою взірець добрих справ”.

Учителі братських шкіл служили не тільки школі, але й церкві, організовуючи хори з учнів і беручи безпосередню участь у службах Божих. Тому вчителі братських шкіл називалися також дяками. Учителів запрошувало братство: воно теж платило їм утримання як грошима, так і натурою: харч, одяг – і взагалі все, що потрібне для життя.

Учителі братських шкіл здобували освіту не тільки в братських школах, а також у різних академіях і університетах, нерідко в закордонних, причому незаможні студенти здобували освіту “пішки, немов апостоли ходили”. Двоє або троє товаришів, бідних і безпритульних, без жодних засобів, з однією торбинкою за плечима та з парою книжок або декількома зшитками пішки мандрували за кордон, всіма способами затаюючи своє ім’я, вживали всяких засобів, щоб уникнути небезпеки, і, переходячи зі школи до школи, обходили майже всю Європу, щоб наприкінці, із запасом знань та з радістю повернутися додому.

Дисципліна в братських школах була сувора – тілесні покарання стали невід’ємною частиною шкільного кодексу братських шкіл. У

статуті зазначалося, що треба “за неслухняність карати, але не по-тиранськи, а по-наставницьки: не надмірно, а по силах; не з буйством, а лагідно й тихо. І щоб він, учитель, через своє недбальство, заздрість чи лукавство не залишився винен за жодного учня ні перед Богом-вседержителем, ні перед родичами учня чи перед ним самим, що відняв у нього час або зайняв його чимось іншим”.

Обов'язки учня також були визначені статутом. До школи учні повинні були з'являтися рівно о 9 годині. Навчання не повинно розпочинатися, поки не прочитають молитов. По молитві “кожний повинен переказати вчорашню лекцію й показати своє письмо, яке писав вдома, і виклад своєї лекції; а потім повинен вчити по частинах псалтир чи граматику з розборами та багато інших корисних наук, як вважатиме на той час учитель відповідно до потреби. Після обіду повинен списувати на таблиці свої лекції, які задав учитель... У суботу повинен повторити все, чого навчився протягом тижня... Двоє хлопчиків, по черзі, мають раніше прийти до школи, підмести школу, розпалити печі й сидіти біля дверей, і знати про всіх, хто виходить і заходить; вони повинні записувати й доповідати про тих, які не вчилися, пустували, або в церкві безчинно стояли, або, додому ідучи, не поводили себе пристойно”.

Статут визначав і порядок переходу предметів. “Школа слов'янської мови навчання – зазначалося – починається так: спершу навчаються складати букви; потім навчаються граматики, по тому навчаються церковного порядку, читання, співу. Дітей привчають щодня, щоб вони одне одного питали по-грецьки, а відповідали по-слов'янськи; а також, щоб питали по-слов'янськи, а відповідали народною мовою. Але, взагалі, вони не повинні між собою розмовляти народною мовою”.

Важливе місце в братських школах відводилося моральному та фізичному вихованню. Обов'язковими чеснотами кожного юнака вважалися сміливість, витривалість, хоробрість, невибагливість. Учителі й учні братських шкіл склали історичні вірші, в яких прославляли подвиги запорізьких козаків, нарікали на поневолення України польськими панами.

Братські школи вплинули не тільки на розвиток національної школи, але й на формування національної свідомості українського народу, сприяли розвитку української культури. Важливо згадати й такий здобуток братств на просвітницькій ниві, як створення словниково-граматичних праць. Написана за участю братчиків греко-церковнослов'янська граMATика “Адельфотес” (1591р.) та граMATика

церковнослов'янської мови Лаврентія Зизанія стали вагомим внеском у наукову розробку мовознавчих питань в Україні, Беларусі та Росії.

Хоча братські школи давали різносторонню освіту, вони були середніми навчальними закладами. Першими національними закладами вищого типу стали Острозька школа-академія і Києво-Могилянська академія.

Видатними просвітителами в період українського Відродження (XVI – перша половина XVII ст.) були Стефан і Лаврентій Зизанії, Іван Вишенський, Єпіфаній Славинецький, Феофан Прокопович, Стефан Яворський, Мелетій Смотрицький та інші.

Єпіфаній Славинецький (не в. – 1675) освіту здобув у Києво-братській колегії та за кордоном. Певний час викладав грецьку мову в рідній колегії, потім перекладав церковні книги при дворі царя Олексія Михайловича. У 1653 році він відкрив поблизу Чудова монастиря греко-латинську школу і став її першим ректором.

Є. Славинецький мав глибокі знання в галузі граматики, риторики, філософії. Значний інтерес викликає твір “Громадянство звичаїв дитячих”. Дослідники встановили його подібність до творів Еразма Роттердамського “Похвала Глупоті” та Яна Амоса Коменського “Правила поведінки, зібрані для юнацтва”, але відзначили власну позицію автора. Основою книги є моральні правила, які допомагають особистості навчатись керувати власними почуттями, бути стриманим, доброзичливим, скромним, уважним до інших. Характерною особливістю твору “Громадянство звичаїв дитячих” є наявність яскравих пояснень, порівнянь і прикладів з життя тварин. Автор зібрав значну кількість цитат античних філософів, що робить книгу корисною та цікавою з пізнавальної точки зору.

Мелетій Смотрицький (бл. 1572–1633 рр.) – український письменник, філолог, церковний і освітній діяч, доктор медицини. Викладав у Віленській школі. У 1619–1620 рр. ректор Київської братської школи. Автор відомого підручника старослов'янської мови “Грамматика Словенська” (1619).

Симеон Полоцький (1629–1680 рр.) – прийняв чернецтво в полоцькому Богоявленському монастирі і став дидаскалом міського братського училища. Він був автором проекту організації Слов'яно-греко-латинської академії, яка була відкрита після його смерті в 1686 році. С. Полоцький – автор ряду праць, в яких виклав свої погляди на освіту й виховання молоді. Серед них: педагогічна праця “Книжица вопросов и ответов...”, збірник проповідей “Обед душевний”, “Вечера

душевная”, дві збірки віршів, п’єси на зразок “Шкільних драм”. С. Полоцький вважав, що “и зло, и благо нисходит на чад от родителей не по “естеству”, а от учения”. Саме тому батьки мають бути дітям за приклад у всьому та виховувати їх добрими людьми. Вищою чеснотою він вважав любов, робив наголос на необхідності виховання таких чеснот, як милосердя та смиренність.

Шкільний рух братств ґрунтувався на глибинно-духовній праці, відданості справі відродження – і в цьому була його сила. Братства згуртували українське громадянство, а братські школи стали справжніми осередками знань і національного духу.

2.3. Освітньо-виховні ідеали в Україні за епохи козацтва

Яскравою сторінкою в розвитку українського шкільництва й педагогіки є період козаччини.

Головне завдання козацької педагогіки полягало в підготовці фізично загартованих, здорових, мужніх воїнів – захисників рідного краю від чужоземного поневолення; виховання українського характеру й світогляду, національних і загальнолюдських моральних цінностей; формування високих лицарських якостей, пошани до старших людей, милосердя.

Козацтво відіграло значну роль у справі консолідації українського народу, у формуванні його національного духу. Козацтво – важливий і хвилюючий компонент українства. В епічній пам’яті українців чи не найулюбленіша, найпрославленіша постать – то постать запорожця, а поняття “козак” – одне з центральних у національній свідомості.

Якщо нація – не просто племінне споріднення, об’єднане ознаками походження, мови, звичаїв і релігії, а ще й народна солідарність, створена спільними жертвами, зі спільними героями й ідеалами, то запорожці якнайкраще виконали цю місію – згуртування української нації. Для цього в них були необхідні передумови: військова організація, воля, активність. Їхній історичний фініш на Кубані нічого не змінює, бо за попередні століття справа була вже зроблена. Запорожжя не мало достатньої сили для державного об’єднання України, але всі окремі частини українського народу, хоч кожна з власною політичною долею, вважали і вважають запорожців своїми попередниками. Існування козацтва й Запорізької Січі як всеукраїнського народного явища дає право кожному українцеві вважати, що він “козацького роду”.

Непосидючий спосіб життя, чужий обмеженому провінціалізму, значною мірою елітний склад січового товариства зумовили вищий, порівняно зі звичайним рівнем маси, інтелектуальний розвиток запорожців. Такі розвинуті комунікабельні люди, з широким колом міжнародних зв'язків, звичайно ж, піднялись до розуміння природної доцільності, необхідності відносин з іншими народами. Низовий партикуляризм як прагнення до відокремленості не переходили на Запорожжі в ізоляціонізм і націоналізм. До автономічних і сепаратистських настроїв не домішувались націоналістичні. Серед різноплемінного виру, в якому жив запорожець, не можна уявити його примітивним, дріб'язковим, обіленим націоналістом, зацикленим на неприязні й ворожнечі до сусідніх народів. Почуття значущості запорожцю надавала не національна, а скоріше станова приналежність. Станова козацька гордість принаймні передбачає наявність особистих чеснот. Прояви національного пуризму помітні у запорожців не на етнічній основі, а у формі релігійного риторизму щодо відступників від православ'я та іудеїв. Ідея національної винятковості й замкненості була чужа запорожцям. Вони ставилися до представників інших народів як до рівних. Навряд чи образи запорожців придатна для відновлення духу агресивного націоналізму – на зразок того, як скористалися іменами усташів і четників, колись мужніх борців проти османського іґа.

Віками низовий козак керувався в степу інстинктом мисливця і переслідуваного звіра. Там формувався запорізький характер, що відзначався не лише військовою майстерністю, безмежною відвагою, гідною подиву кмітливістю. Запорожець ще добре вмів – особливо це помітно по козацьких ватажках – прикидатися, лукавити, але водночас – бути розважливим, толерантним, гнучким політиком. Соціальні умови й суспільне виховання не дозволяли низовим козакам реалізувати повний потенціал свободи, бути вільними від найбільш обтяжливих залежностей феодалізму – пана, державного адміністратора й збирача податків. Передчасна для своєї епохи запорізька волелюбна зрілість до певної міри випереджала соціально-психологічну готовність до позитивного користування свободою. На Запорожжя завжди тяглися ті соціальні елементи, що, вивільнившись від панського ярма, сприймали Січ як можливість необмеженого свавілля. Таких Січ приваблювала іменем негативної свободи, а не добровільно взятим обов'язком коритися законам й іншим людям в ім'я свободи. Саме такі, бувало, самостверджувались у деструктивній формі, перетворюючи часом свято свободи в оргію свободи.

Досить повільно проникали в низові стери цінності регламентованої свободи західного взірця: твердий правопорядок, приватна власність, матеріальна вигода. Довго не прищеплювалась серед товариства насолода роботою, прибутком і власністю, а було захоплення зброєю, гульнею, марнотратством. Грошолоуби складали в Січі меншість. Для багатьох низовців добро й багатство, котрими можна було заволодіти, важили менше за ідеал безтурботної свободи. Патріот у національному й релігійному розумінні, запорожець ще слабо розпізнавав значення матеріальних цінностей забезпеченого, комфортного існування. Та й не міг він бути підготовленим до цього в умовах відсутності безпеки й стабільності. Відкидаючи витончено — шляхетську культуру, він ще не наблизився й до утилітарної — буржуазної поведінки, бо вмів здебільшого задовольнятися елементарними життєвими потребами, тримаючись стародавньої спрощеності й патріархальності. Чи міг би, скажімо, буржуа навмисне вимазати в дьогті нові штани з дорогого сукна, потоптати конем килим, як, бувало, демонстрував запорізький козак презирство до благ світу цього. Не всі з січових навичок з користю переносились у практичне життя. Козак не стільки творив міцну державу, скільки шукав волі від неї. Саме існування Запорізької Січі з позитивно-матеріалістичної точки зору, тобто виходячи з нормальних для соціального життя обставин і матеріальних умов, здається неможливим.

Теоретично нібито приречена на загибель Січ виживала у виняткових умовах, що говорить про особливі, унікальні основи її історичної долі. Воюючи безперестанку, низові козаки саме цим впливали на події, а не своєю економічною діяльністю чи соціальною активністю. Мало хто з них служив Мамоні (богу наживи, багатства), вони воліли мати свободу, а не добробут. У контексті соціальної психології на питання — мати чи бути — запорожці вибирали відповідь “бути”, якщо не можна було одночасно “мати”. Відсутність стабільності й безпеки компенсувалась на Запоріжжі запасом внутрішньої енергії, задоволеністю повним пригод життям. Там людина була вільною в особисто-екзистенціальному розумінні за відсутності повноцінного життя на соціально-економічному рівні. Схоже, в запорізьких степах знаходяться витоки національної психології українського народу, що грала й грає помітну роль у соціально-культурному розвитку, і роль ця не обов'язково в усьому позитивна. Саме козацька епоха породила ту неперевершену, унікальну за своїм змістом і значенням народну поезію, що вважається апофеозом українського фольклору.

Відстоюючи свободу в похмурі віки кріпосництва, запорізьке козацтво не давало вмерти народним ідеалам особистої свободи, людської гідності, виборного самоуправління, вільного землеволодіння. Козацькі владоборці сіяли в народі настрої бунтарської емансипації від панського гноблення та державного деспотизму. Саме в цьому полягала головна небезпека для панства з боку козаччини.

Січ Запорізька — українська героїчна епопея і по-справжньому народне явище. Вона втілювала національну єдність перед загрозою зовнішньої небезпеки та викликами життя без роз'єднуючого соціального антагонізму. Запорожець є героєм в епічному розумінні, йому не потрібна ходульна ідеалізація. Запорізькі козаки жили в часи не зовсім зрозумілих для нас суспільних цінностей, коли саме існування їх як козаків було подвигом, і це, схоже, не дуже ними усвідомлювалось. Запорожець — герой з історичної дистанції, що стоїть біля священних, епічно-легендарних коренів українства. Січ була суспільною будовою, водночас вона залишається частиною національного духовного світу українців.

З втечі за пороги починався пошук інших, нових основ буття. Впевнившись у недоступності для себе тієї свободи, яку давала власність, чи розчарувавшись у ній, утікач вибирав собі свободу просто як визволення. Мало хто наважувався на такий вибір, чим і пояснюється порівняна нечисельність низових козаків. Не змінюючи основ існуючого суспільства, козак змінював умови власного існування, шукаючи простору для здійснення свого життєвого покликання в Дикому Полі. Запорожці сповідували культ свободи як істинну і єдину мету свого існування. Для людей, одержимих почуттями опозиційності й пошуків нового, бути вільними означало бути самими собою.

Яскравою сторінкою існування козацької держави є розвиток і поширення освіти серед українців. Запорізька Січ захищала інтереси шкіл усієї України. Запорізьке козацтво активно боролось за збереження національного характеру школи, культивувало в ній дух народності, любові до рідного краю, свого народу, його мови, культури, звичаїв. Цьому сприяло передусім те, що навчання в козацьких школах здійснювалося рідною руською мовою, а в нашому розумінні — староукраїнською, яка була діловою мовою тогочасної України.

Історична доба козаччини формувала цілісну, суверенну індивідуальність, повноцінну особистість — творця і володаря самобутніх скарбів духовності. Козацька духовність розглядається як історично сформована система духовних багатств лицарської верстви рідного народу, яка виробила й у своєму бутті, способі життя відобразила

найвищі цінності його національної душі, характеру, світогляду, ідеології, моралі. Складовими козацької духовності є: козацька філософія, козацький світогляд, козацький характер, козацька естетика, козацька правосвідомість та ідеологія.

Згідно з козацькою філософією, найвищими цінностями є людина, народ і національна держава. Кожна людина – складова частина народу, нації; стійкість, цілісність, соборність нації залежить від того, чи усвідомлює кожен її представник необхідність згуртованості в міцну духовну спільноту. У козацькому світогляді провідними були ідеї Бога, України-Батьківщини, свободи й волі народу, збереження спадщини предків, їхньої духовності, переконання в торжестві правди тощо. Висока шляхетність і порядність, кмітливість і дотепність, безкомпромісність і твердість у відстоюванні правди і справедливості, милосердя, братерська любов до друзів і товариства, вірність своєму обов'язку захищати рідну землю – ці та інші чесноти козаків є безцінним надбутком українського національного характеру.

У процесі виховання молодь повинна була засвоїти козацьку мораль. Характерним для неї було шляхетне ставлення до людини, батьківська турбота про підростаюче покоління, глибока пошана до літніх і старших людей, героїзм, нетерпиме ставлення до зла й несправедливості, скромність, висока краса вчинків і миротворча місія в житті.

Козаками був вироблений культ краси людини, її фізичної й духовної досконалості. У козацьких родинах, громадському вихованні юне покоління привчали дотримуватися народного звичаєвого права, зафіксованого в законах, принципах і правилах, нормах моралі. Козацька ідеологія була покликана формувати у підростаючих поколінь суворий і крем'яний характер, який не гнеться і не ламається перед небезпеками життя, ворожим натиском. Ідеологія лицарів відстоювала цілісність нації та держави, культивувала родинні цінності як найбільш глибокі й міцні, надаючи їм загальнонаціонального характеру.

Навчально-виховна робота запорізьких шкіл була зумовлена соціально-економічними й політичними потребами тогочасного життя, спрямованими на підтримання життєвого, військового і культурного рівня Січі. Так, наприклад, у Січовій школі (Чортомлинська Січ), яка стояла на рівні кращих ораторських шкіл, учні вивчали, крім рідної й старослов'янської латинську мову, піїтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу й інші науки. За навчальні посібники у січових школах правили Часослов і Псалтир,

було видано “Козацьку читанку”, яка відповідала духові української національної школи.

Виховна робота спрямовувалася на виховання патріотизму, хоробрості, працьовитості, любові до рідного краю. Засобами виховання було вивчення дум, козацьких патріотичних пісень. Учні любили слухати кобзарів, які виконували похідні та ліричні пісні, героїчні думи про подвиги українських козаків, гетьманів, видатних полководців.

Слухаючи розповіді старих козаків, діти вчилися розрізняти добрі та погані вчинки, бути скромними, захищати ображеного, приймати рішення, які б не суперечили спільній справі. Значну увагу в школах приділяли естетичному вихованню: дітей учили малювати, грати на музичних інструментах.

Виховуючи в молоді лицарську духовність, козацька педагогіка цілеспрямовано формувала в неї народотворчі якості: етнічну свідомість і самосвідомість, гідність і честь, патріотизм тощо. Козацькі виховні традиції допомагали формувати почуття взаємопідтримки, милосердя, привчали турбуватись один про одного, створювати такі громадські осередки, організації, які б об’єднували населення, спрямовували його зусилля на досягнення суспільно важливих цілей.

Феноменальна унікальність козацтва полягає в тому, що в низовій, запорізькій його формі козацтво виражало немовби духовну молодість нації, енергійну пору її захоплень, пошуків, спокус. Молодості прощають все, її помилки й омани, її поведінка не заслуговує ні абсолютного осуду, ні беззастережної підтримки. Поєднання темпераменту з безтурботністю, суміш грубості й галантності, кмітливості і сила духу, природна гордість, широта натури, доблесть у бою й готовність повсякчас повеселитися, самобутня, а тому національна індивідуальність, нарешті, привабливий зовнішній вигляд — усе це завжди привертало увагу, мимоволі породжувало симпатію. І люди, і держави високо цінують усе, що є в інших мужнього й оригінального.

Запорізькі козацькі школи зробили вагомий внесок у здобуття освіти й розвиток культури українського народу. Козацька система виховання формувала лицарів духу, людей високого інтелекту — історично зумовленого типу українця, який завжди свято беріг заповіді дідів, батьків, прадідів, захисника своїх вільностей, що зі століття в століття надихало українську молодь на добрі героїчні справи.

2.4. Кирило-Мефодіївське братство: національне відродження українського народу

Кирило-Мефодіївське братство організували в грудні 1845—січні 1846 р. в Києві. Ініціаторами створення братства виступили В. Білозерський, М. Гулак, М. Костомаров, П. Куліш, О. Маркевич.

Організація була названа іменами відомих слов'янських просвітителів Кирила й Мефодія. Знаком братства став перстень з написом “Св. Кирило й Мефодій, січень, 1846”. До товариства були причетні Юрій Андрузький, Опанас Маркевич, Олександр Навротський, Іван Посяда і Олександр Тулуб, полтавський поміщик Микола Савич, а також Тарас Шевченко. Куліш у своєму поетичному “Історичному оповіданні” пише, що це “була молодь високої чистоти духовної, а апостольство любові до ближнього доходило в ній до ентузіазму”. Молодь ця взялася “проповідувати серед освічених панів українських визволення народу з кріпацтва дорогою просвіти, разом і християнської, і наукової”.

Слід зазначити, що Кирило-Мефодіївське товариство виникло в період піднесення національно-визвольних рухів серед поневолених слов'янських народів. Воно значною мірою відображало напрям, програму й вимоги цих рухів: визволення слов'янських народів від іноземного поневолення й повалення деспотичних режимів, встановлення демократичного правління та об'єднання народів у республіканську федерацію, скасування кріпосного права й запровадження демократичних реформ. В основу як діяльності Братства, так і документів лягли ідеї українського національного відродження першої половини 19 століття та панславізму, а також європейського романтизму (у т.ч. ідеї визволення народу і вільної держави, які сформульовано в “Книгах польського Народу” Адама Міцкевича) тощо.

Програмні положення братства було викладено у “Книзі Буття українського народу” і “Статуті Слов'янського братства св. Кирила й Мефодія”, основним автором яких був М.Костомаров, а також у “Записці”, написаній В.Білозерським. Кирило-Мефодіївське Братство ставило своїм завданням перебудову суспільства на засадах християнського вчення про справедливість, свободу, рівність і братерство шляхом здійснення ряду реформ: політичної (створення демократичної федерації слов'янських народів, очолюваної Україною); соціальної (знищення царату і скасування кріпосного права і станів; встановлення демократичних прав і свобод громадян; визнання права

всіх слов'янських народів щодо розвитку їх національної мови та культури); в галузі освіти (поширення освіти в народних масах). Тобто у програмних документах виокремлюються три засади ідеологічної концепції кирило-мефодіївців: автономізм (культурно-державна самостійність української нації); демократизм (народолюбство, свободолюбство, просвітництво); федералізм (об'єднання слов'янських народів із збереженням внутрішньої свободи).

Організаційною неокресленістю Кирило-Мефодіївського братства пояснюється й той факт, що братчики, об'єднуючись на базі спільних ідей, мали різні погляди на шляхи їх здійснення – від ліберально-поміркованого реформізму М. Костомарова й інших до революційних методів боротьби (Т. Шевченко, М. Гулак і Г. Андрузький). Братство не встигло розвинути своєї діяльності, бо вже в березні 1847 за доносом О. Петрова члени організації були заарештовані й покарані засланням або ув'язненням. Короткочасна діяльність Кирило-Мефодіївського Братства все ж мала значний резонанс серед сучасників, про що свідчить поширення антиросійських прокламацій під час арешту його членів і особливо значний вплив на розвиток українства пізнішої доби.

Кирило-мефодіївці виступали поборниками ідеї поширення освіти серед простого народу і записали це в свою програму. Вони вбачали в освіті та науці могутній рушій соціального прогресу народів, важливе джерело усвідомлення пригнобленими народними масами їх підневільного становища і, як результат, – прагнення до визволення з – під гніту. Члени братства займалися науковою працею й виступали з лекціями в навчальних закладах Києва, в яких проповідували свої погляди; збирали гроші на відкриття народних шкіл, написання й видання нових книг (зокрема, П. Куліш підготував перший підручник з історії України “Повість про український народ”, виданий у 1846 та ін.).

У 1861 р. М.Костомаров публікує в журналі “Основа” велику статтю “Две русские народности”, в якій робить порівняльний аналіз української та російської ментальності. Коротко принципів положення зводяться до таких теоретичних висновків, зроблених видатним ученим: по-перше, у росіян панує загальність (Бог і цар) над особистістю, окремою людиною. Українець вище оцінює окрему людину, ніж загал. По-друге, росіяни нетерпимі до чужих вір, чужих народів, чужих звичаїв та мов. На Україні ж люди “звикли з незапам'ятних часів” чути в себе чужу мову й не цуратися людей з іншими обличчями й іншими звичаями. По-третє, росіяни – народ “матеріальний”, українці

ж прагнуть “одухотворити весь світ”. По-четверте, в суспільному житті росіян панує загальне над окремою людиною, яка є цілком придушеною, пригніченою. Для українця такий порядок неможливий, вони цінують особисту свободу. У росіян панує насильство (монархія), в українців – добровільна спілка, “федерація”.

У практичній діяльності кирило-мефодіївців головним напрямком була пропаганда революційних творів Т.Г. Шевченка, ідей товариства і встановлення політичних зв'язків. При цьому величезне значення мала поетична творчість і громадська діяльність Т.Г.Шевченка, революційно – демократичний світогляд якого на той час уже сформувався.

Обмеженість практичної діяльності кирило-мефодіївців зумовлювалась історичними обставинами, вузькістю і почасти невизначеністю окремих програмних положень, а також обранням більшістю його учасників мирних реформістських шляхів для досягнення поставлених суспільних завдань. Незважаючи на це, кирило-мефодіївці за короткий час своєї діяльності внесли помітний вклад в активізацію суспільно -політичного руху і розвиток передової громадської думки в Україні.

Кирило-Мефодіївське товариство виникло в Україні і відобразило класові суперечності, ідейну боротьбу передових сил проти реакції передусім в українському суспільстві. Однак діяльність кирило-мефодіївців сягала далеко за межі України. Товариство встановило політичні зв'язки з передовими діячами російського, білоруського, польського, чеського, сербського, болгарського та інших народів. У той час ідеї рівності, свободи, суверенності, єднання слов'янських народів висувалися, обґрунтовувалися і поширювалися Адамом Міцкевичем, Яном Колларом, Людвігом Штуром, Вуком Кариджичем, Ваулавом Ганкою та іншими.

Тарас Шевченко (1814–1861)

Тарас Григорович Шевченко – видатний український поет, художник, громадський діяч – народився 25 лютого 1814 року (за старим стилем) у селі Моринці Звенигородського повіту Київської губернії.

Тяжка доля випала майбутньому поетові. Дуже рано Тарас став круглим сиротою. Змучений, битий, вічно напівголодний, Тарас намагався вчитися. Він потрапляє до сільського дячка, в котрого вивчає грамоту, вчиться читати. Згодом працює малярем і розкриває в собі

талант художника. Тарас читає багато літератури, постійно розширює свій кругозір, згодом починає писати.

Тарас Григорович на власному досвіді відчув недоліки тогочасної системи освіти. Сам він пройшов школу навчання у п'яних дячків, не раз пізнав, наскільки гіркі для дітей трудівників ази науки. Бачив Шевченко людей, які дістали освіту в кадетських корпусах, духовних семінаріях, жіночих і чоловічих пансіонах, інститутах; немало зустрічав молодих людей, які навчалися тільки вдома, у найманих учителів. Він був переконаний, що навчання і виховання дітей має спиратися на досягнення передової демократичної педагогіки. Т. Шевченко вважав, що слід докорінно реформувати систему освіти, якомога більше уваги приділяти моральній поведінці вихованців.

Т.Г. Шевченко не був педагогом у прямому розумінні цього слова, проте у своїх творах висловив надзвичайно цінні думки щодо освіти і виховання дітей. Т.Г. Шевченко вважав освіту головним чинником поступу й культури: “Брак освіти – це початок великого лиха” (“Художник”), “Де люди цураються освіти – там темнота, всякі нестачі, злидні, а вже про звичай – краще мовчати” (“Нешасний”).

Термін “освіта” Т. Шевченко вживає в подвійному значенні: для позначення освіти шкільної та для позначення процесу культурно-освітнього поступу нації взагалі. Шевченко розумів, що поширення освіти є необхідною умовою формування національної свідомості народу. В поемі “Близнята” він стверджує, що тільки освіта “допомагає зберегти національне обличчя”, прищеплюючи людям “пошану до всього того, що самій тільки нації належить і її характеризує”.

Т.Г. Шевченко дійшов висновку, що освіта повинна бути всебічною і гармонійно розвивати всі здібності людини. Сучасна поетові школа не виконувала свого виховного завдання “збагачувати людське серце”, навпаки, вона його “обкрадала” – і завдання це залишалося лише теорією (повість “Прогулянка”). Т. Шевченко був глибоко переконаний, що навіть фахова освіта повинна йти в парі з усім “розвитком внутрішнього, високоморального життя” (“Художник”).

Роздумуючи над освітньою справою, Т. Шевченко виробив собі певні погляди на її організацію. У своїх творах поет виступав проти існуючих навчальних закладів, називав їх “людиновбивцями”. Він чудово розумів, що царський уряд здійснював цілеспрямовану політику народного затемнення, що царат свідомо й послідовно відмовляв народів в освіті. Для Т. Шевченка було зрозуміло, що освітня система, яка існувала в Російській імперії, усім своїм змістом діяла проти народу, проти його інтересів. Т. Шевченко казав: “На стороні інтересів

трудящих поставити слово, яке розкрило б людські очі на життєву неправду, вчило трудящих боротися із громадським злом”.

Тарас Григорович вважав, що освіта – це не тільки сума знань, здобутих із різних джерел, а певний рівень громадських навичок, засвоєних особистістю, певний рівень її культурності. З творів Т. Шевченка постає виховний ідеал – людина з багатогранными знаннями і високими моральними якостями, здатна застосовувати ці знання в житті, яка любить працю, вміє цінувати мистецтво. Він вважав, що такого ідеалу можна досягти належним вихованням.

За Т. Шевченком, гуманність людини свідчить про рівень її освіти, її здатність свідомо визначати свою поведінку в суспільстві. Брак гуманності здебільшого свідчить про серйозні прогалини в освіті людини, про вузькість її світогляду, нездатність оцінювати свої дії та їх суспільні наслідки.

Т. Шевченко мріяв про тип освітнього закладу, побудованого в інтересах трудящих і їх дітей. Цілком слушно ставлячи перед школою завдання морального виховання, Т. Шевченко був переконаний, що вона повинна бути школою життя, тобто виховувати волю, формувати міцний національний характер.

Перебуваючи на засланні, поет створив у своїй уяві образ справді народної школи. Він намагався розробити план поширеної загальної освіти, до того ж освіти не тільки для дітей шкільного віку, але й для дорослих. Навчання в школах не повинно було обмежуватися лише грамотою й елементами лічби. Т. Шевченко включав інші предмети, які розвивали школярів: арифметику, історію, географію, навіть етнографію. Власним досвідом – у процесі власної самоосвіти – він дійшов висновку, що методи навчання повинні бути наочними: у “Прогулянці” він описує зацікавлення, що його викликала в дитини добра ілюстрована книжка. Іншими словами, початкова освіта, в уявленні Тараса Григоровича Шевченка, повинна разом із грамотою давати достатнє коло загальноосвітніх знань, які допомагають учням розуміти явища, свідомо визначати своє ставлення до них. Це була нова програма початкового навчання, світського у своїй основі, навчання, визволеного з-під панування церкви, здатного розвивати свідомість школярів, їх інтерес до знань, виробляти в них більш-менш правильний погляд на світ.

Пізнання повинно давати насолоду, радість життя, підносити життєвий тонус, тим самим піднімати людей до активної діяльності. У пізнанні природи Т. Шевченко пропонує осягати красу, зони гармонії, взаємозв'язки явищ дійсності. Він бачить невід'ємний зв'язок між

наукою та мистецтвом, між навчанням та естетичним вихованням людини як частиною виховання розумового.

Шевченкова освіта не обмежувала школою. Вчитися треба протягом усього життя. Освітній ідеал Т. Шевченка – це людина багатогранних знань і інтересів, це людина широкої розумової культури, всебічно розвинена, зокрема в естетичному відношенні. Цікавим є висновок поета про велике моральне значення для людської душі “краси, в чому б вона не виявлялась” – чи то в природі, чи то у творах мистецтва. Художнє слово, образотворче мистецтво, на думку Т. Шевченка, – це могутнє джерело пізнання дійсності і виховання справді людських почуттів, джерело естетичного виховання.

Цінним доробком Т. Шевченка в розвитку педагогічної думки є створення ним передового на той час підручника для недільних шкіл – “Букварь Южнорусский”.

Можна сказати, що вся його поетична діяльність була одним великим закликком до перевиховання українського суспільства, а маніфестом у цій справі – його невмируще “Посланіє”.

Висловлені поетом думки про народну грамоту, виховання, про роль матері та сім’ї у вихованні дітей, жіночу освіту, участь у створенні підручників – це ще одне свідчення його відданості справі народної освіти, великої ролі у збагаченні народної педагогіки.

Пантелеймон Куліш (1819–1897)

Пантелеймон Олександрович Куліш – письменник, громадський діяч, критик та літературознавець, історик, педагог, перекладач. Народився на Сумщині, навчався в Новгород-Сіверській гімназії, директором якої був відомий український письменник і педагог І. Тимківський. Зі стін цього навчального закладу вийшло чимало високоосвічених людей, діячів культури, зокрема, М. Чалий – перший біограф Тараса Шевченка та видатний педагог Костянтин Ушинський.

У 1837–1839 роках П. Куліш навчається як вільний слухач у Київському університеті святого Володимира на філологічному, потім – на юридичному факультетах. Як особу, яка поширює “неспокойствие”, його було відраховано.

П. Куліш працював у Луцькому дворянському училищі (викладав російську словесність та історію), а потім на такій же посаді у Києво-Печерському та Києво-Подільському дворянських училищах, гімназії в м. Рівне. Він знався на найновіших методиках викладання і користувався ними у своїх викладах теоретичного матеріалу. Сучасники

свідчать, що П. Куліш користувався у своїй педагогічній праці двома методиками – лабораторною та лекційно-репетиційною. Після публікацій перших розділів роману “Чорна рада” у журналі “Современник”, П. Плетньов, ректор Петербурзького університету, влаштував його вчителем гімназії, а потім викладачем російської мови для студентів-іноземців.

У 1846–1847 роках П. Куліш – учасник Кирило-Мефодіївського товариства, очолює ліберальне крило Товариства, закликає до культурництва, просвітительської роботи з народом. Філософсько-педагогічна позиція П. Куліша – спрямованість на “внутрішню” людину. “Глибиною внутрішньої людини”, уособленням її найпоетаємнішого ества виступає в Куліша серце, яке нерозривно пов’язане з рідним краєм, батьківщиною, Україною.

У цей час П. Куліш займається культурно-просвітницькою діяльністю, пропагує ідеї європейського гуманізму та християнської моралі, поширення культури й народної освіти, виступає за поступові соціальні реформи.

В епілозі до російського перекладу роману “Чорна рада, хроніка 1663 року” він уперше чітко сформулював свій погляд на розвиток національної культури і висловив думку, згодом не раз повторювану ним, що із занепадом її державності життя нації не припиняється, бо вона може жити самостійним духовним життям і в чужій державі, якщо збереже національну свідомість, яка виявляється в літературі рідною мовою.

Народну мову, просте слово П. Куліш вважає безпосереднім виявом екзистенціальної “глибини” людського ества, безпосереднім “голосом” серця. Таке просте, щире слово П. Куліш протиставляє штучній мові літературних салонів як чомусь “чужому”. Він навіть говорить про те, що існують дві мови: справжня, “мова серця”, і штучна, “мова розуму”. На думку П. Куліша, проста людина шанує “розумність слова” в серці своїм і береже рідне слово як найбільший скарб свого ества.

У 1857 році виходить друком його “ГраMATка” для українських шкіл. Він підібрав змістовні дидактичні тексти, що мали розвивати у дітей високі патріотичні почуття: оповідання про славне минуле українського народу, відомості про видатних історичних осіб, уривки з пам’яток культури і фольклору. Пізніше він створює й видає науково-популярні “Історичні оповідання”, серію книжок “Сільська бібліотека”, в якій вийшли окремими виданнями твори Т.Г. Шевченка, розробляє перший український правопис – “Кулішівку”. Для забезпечення

унормованої єдності він запропонував спрощений правопис української мови, пристосований до найлегшої вимови слів (полтавсько-чигиринський діалект).

Після “Граматки” П. Куліш написав три педагогічні статті під загальною назвою “Виховання й наука”. У цих невеличких статтях Куліш на фактичному матеріалі обґрунтовує свої загальнопедагогічні погляди і дає практичні поради щодо дошкільного й шкільного виховання. Він перший в Україні порушив питання професійної освіти.

У 1858 році П. Куліш подорожує по Німеччині, Швейцарії, Італії, знайомиться з культурним життям цих країн, народною творчістю, етнографією, побутом.

Значну частину свого життя П. Куліш присвятив перекладам українською мовою творів Гомера, Данте, В. Гете, Г. Гейне, В. Шекспіра та інших видатних митців минулого. Талановитий поет і великий майстер слова П. Куліш створив такі класичні переклади, які самі собою є поетичними творами високого гатунку й ніколи не втраять свого значення для української культури.

2.5. Інтеграція загальнолюдських і національних освітньо-виховних ідеалів

Михайло Ломоносов (1711–1765)

Усім відоме ім'я великого вченого, поета, просвітителя Михайла Васильовича Ломоносова. Могутній самобутній талант М.В.Ломоносова торкнувся всіх сторін науки й культури свого часу. Ломоносов відомий як фізик, хімік, геолог, поет художник, філолог, астроном, літератор, географ, технолог, історик, філософ – здавалося, всюди він встигав і всюди відкривав щось нове, прогресивне, неочікуване. Ломоносов завжди вірив у розум російського народу, невичерпність його таланту, та й сам був найкращим тому прикладом.

М.В. Ломоносов виховувався в християнській сім'ї в селі Мишанінська Архангельської губернії на березі Північної Двини. З дитинства він пізнав важку працю рибалки, але завзято й наполегливо прагнув учитися.

Син селянина – помора, він рано вивчився грамоті. Як і всі російські діти того часу, своє навчання починав з “духовних книг”, а першими світськими книгами, за якими вчився М. Ломоносов, його “брамами ученості” були підручник граматики Смотрицького й арифметики Магницького. Сміливим було рішення залишити рідне село й поїхати до Москви, щоб вступити там до Слов'яно-греко-

латинської академії – відомий навчальний заклад того часу. М. Ломоносову було тоді 19 років, а починати навчання в Академії доводилося з малими дітьми, які глузували з нього. Але майбутній учений багато і серйозно працював і в 1735 р. в числі кращих був відсланий до Петербурзької академії наук, а потім у Німеччину, де вивчав гірничу справу, математику, фізику, хімію. Повернувшись до Росії, М. Ломоносов до останніх днів свого життя працював в Академії наук.

Вчений склав проект, за яким у 1755 р. був відкритий перший у Росії університет. Відчуття власної гідності, віра в себе – ось головні якості характеру Ломоносова, завдяки яким він став відомим.

З 1741 року починається активна, плідна й різнобічна наукова і просвітницька діяльність М.В. Ломоносова. У 1745 році він був призначений професором хімії Петербурзької Академії наук, а пізніше вибраний академіком.

М. Ломоносов став фундатором російської класичної філософії, побудованої на початках філософського матеріалізму, фундатором наукового природознавства в Росії. Він першим в історії світової науки дав найбільш точне визначення основного закону природи – закону збереження матерії й руху.

У 1754 р. за підтримки державного діяча І.І. Шувалова М. Ломоносов розробив проект вітчизняного університету, враховуючи особливості суспільного ладу Росії того часу. Продуманою була й організація навчання в університеті. За проектом М. Ломоносова в структурі університету було відкрито філософський, юридичний, медичний факультети. Крім того, М. Ломоносов вимагав неутручання церковної влади в процес викладання в Академії, звільнення наукових праць професорів від цензури духівництва, заборону духівництву вести антинаукову діяльність. М.Ломоносов передбачив створення науково-експериментальної бази викладання – лабораторій, кабінетів, анатомічного театру, бібліотеки. Основою підготовки наукових кадрів у Московському університеті повинні були стати упровадження досвіду експерименту в навчальному процесі, зв'язок з практикою, а не хаотичне кабінетне вивчення різних предметів.

Першими викладачами Московського університету стали молоді російські вчені, які проходили наукову підготовку під керівництвом М.В. Ломоносова. Російський учений сміливо виступав за демократизацію академії, відстоював право займатися наукою для всіх верств населення. Порівнюючи систему підготовки кадрів в Європі та Росії, Ломоносов писав: “Во всех европейских государствах позволено в академиях обучаться...всякого рода людям, не исключая посадских

и крестьянских детей... А у нас в России... положенных в подушный налог в университет принимать запрещается. Будто бы сорок алтын столь великая в казне сумма, которую жаль потерять на приобретение ученого природного россиянина и лучше выписывать!"

Для підготовки наукових кадрів М. Ломоносов розробив послідовну систему, що мала три ступені: гімназія, університет, академія. У гімназії він вбачав фундамент університетської освіти. Основний принцип організації університетів, рекомендований ученим, полягав у тому, що для визначення числа університетських кафедр, кількості викладачів і студентів треба керуватися не наявністю кандидатів, а потребою їх у майбутньому. М. Ломоносов розширює програму університетської освіти, впроваджує нові предмети – хімію, ботаніку, анатомію, східні мови. Замість існуючих в академічному університеті класів пропонує ввести розподіл слухачів на групи. Він не включає до числа факультетів теологічний, що існував майже в усіх європейських університетах, зате увів так звані російські класи, де вивчали російську мову й історію. М. Ломоносов значно збільшив кількість студентів, дбав про поліпшення умов навчання в університеті. З академічного університету, яким керував М. Ломоносов, вийшло багато російських учених, які пізніше мали значний вплив на економічне, політичне і культурне життя держави.

Яскравою сторінкою у творчій біографії М. Ломоносова вважається його педагогічна діяльність. 20 років свого життя він присвятив цій нелегкій справі. Дуже серйозно ставився вчений до підготовки лекцій. Як правило, готуючись до читання будь-якого курсу, М. Ломоносов писав посібники для слухачів, які згодом видавались як наукові праці. Підготовка до лекцій – “Стихотворство й штиль російського язика” – наштотувала М. Ломоносова на думку про створення підручника з риторики – “Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия”. Педагогічна та просвітницька діяльність М. Ломоносова була успішною. Зі стін університету вийшли такі видатні вчені, як С.К. Котельніков, І.І. Лепехін, П.Б. Іноходцев, С.Я. Румовський та ін..

М.В. Ломоносовим – автор чудових підручників з граматики, риторики, фізики. Особливо велике значення мала його “Російська грамика”. М. Ломоносов склав навчальні плани гімназії й університету при Академії наук, розробив принципи й методи навчання в них.

Григорій Сковорода (1722–1794)

Видатний український філософ, письменник і просвітитель-гуманіст Григорій Савич Сковорода (1722–1794) народився в сім'ї

козака в селі Чорнухи на Полтавщині. Після закінчення сільської школи навчався в Київській академії (1738–1742 і 1744–1750 рр.).

Після перебування за кордоном почав педагогічну діяльність у Переяславському колеґіумі (1753), де викладав поетику і написав посібник “Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной”. За новаторство та наукову самостійність його було звільнено. Шість років (1754–1759 рр.) Г. Сковорода працював приватним учителем і викладав у Переяславському колеґіумі, а з 1759 року, з деякими перервами, викладав у Харківському колеґіумі поетику, синтаксис, грецьку мову і “благонравність”. У 1769 році його звільнили за “вільнодумство”. До кінця свого життя (понад 25 років) Г.Сковорода був мандрівним учителем, жив у різних містах України й Росії. Помер і похований у селі Іванівці (тепер Сковородинівці) на Харківщині.

Свої педагогічні погляди просвітитель-гуманіст виклав у діалогах, віршах, притчах, листах (“Вихідні двері до християнської доброчинності”, “Дружня розмова про душевний світ” та інших). Проблемам виховання присвячені його притчі “Вдячний Еродій”, “Убогий Жайворонок”, “Байки Харківські”. Вихідними і визначальними в системі педагогічних поглядів Г. Сковороди є ідеї демократизму, гуманізму, народності та патріотизму. Церковно-схоластичному і дворянсько-аристократичному вихованню він протиставив “иной род воспитания”. *Одним із перших в історії педагогічної думки України Г. Сковорода висунув ідею всебічно розвиненої особистості.* Тому в його творах чимало слушних міркувань з приводу морального, трудового, фізичного, естетичного, розумового виховання.

Г.С. Сковорода розглядав людину як частину природи, нею народжену, як “мікрокосм”, що несе в собі закони “макрокосму”, тобто життя світу в цілому. За Г. Сковородою, “природа есть первоначальная всему причина и самодвижущаяся пружина”. У вихованні, вважав Г. Сковорода, треба зважати не на соціальне становище дітей, а на їх природу, нахили, інтереси, обдарування, бо “воспитание ... истекает от природы!”, яка є найкращим учителем. Навчання дітей на основі принципу природовідповідності було новим словом у педагогіці того часу. З погляду Г. Сковороди, кожна людина має займати певне місце в суспільстві не за багатством чи знатністю, а за “сродністю”, тобто відповідно до своїх природних задатків, що виявляються і розвиваються в процесі діяльності.

Прихильник принципу народності у вихованні, Г. Сковорода вважав, що воно повинно відповідати інтересам народу, жититися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу. Він висміював дво-

рянсько-аристократичне виховання, плазування перед усім іноземним. У притчі “Вдячний Еродій” просвітитель пише: “...главизна воспитанія есть: 1) благо родить; 2) сохранить птенцеви младоє здравіє; 3) научить благодарности”.

Метою виховання, на його думку, має бути підготовка “истинной”, вільної людини, різнобічно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства, людини, яка була б здатна жити й боротися.

Особливого значення Г. Сковорода надавав розумовій освіті, що допомагає людині відшукати себе, зрозуміти навколишній світ і пізнати сутність щастя. Проте одного тільки розуму, одного тільки збагачення знаннями не досить, вважав Г.С. Сковорода, бо самі по собі знання ще не є добродієм. Засвоєння знань треба поєднувати з формуванням високих моральних якостей. Він відстоював рідну мову у школах, водночас шанував російську, радив вивчати граматику, літературу, математику, фізику, механіку, музику, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, логіку, астрономію, землеробство, мораль. Г. Сковорода підкреслював, що людину характеризують наявність таких моральних якостей: любов до Вітчизни й праці, людяність, дружба, правдивість, чесність, скромність, сила волі, почуття людської гідності та ін.

Г. Сковорода стверджував, що усвідомлювати істину найкраще самостійно, за допомогою особистої активності. “Як нерозумно, — писав він, — випрошувати те, чого маєш сам досягнути”. Він наполегливо повторював: “ищите и обречете”, “дерзай и возмагай”, закликав розвивати свідому ініціативу, творче мислення, любов до знань, старанність і ретельність, прагнення “самовільно і добродієм” вчитись. У процесі навчання треба, на його думку, враховувати нахили й здібності дітей, вікові й індивідуальні їх особливості, бо “обучатися к чему не рожден ... есть нещастія путь”.

Новою у педагогічній спадщині Г.С. Сковороди була ідея “сродності” виховання, якій він надавав соціально-педагогічного змісту. Створення ідеального суспільства, де люди будуть працювати по “сродності”, де не буде ворожнечі і чвар, було його найдорожчою мрією. У цьому суспільстві кожна людина знайде щастя у “сродній” праці, що сприятиме розвитку її духовних сил, творчих можливостей та здібностей. Таке суспільство, на його думку, можна було створити шляхом освіти, всебічного виховання і самопізнання людей, їх морального самовдосконалення через самовиховання.

Г.С. Сковорода розвивав мислення учнів, читаючи курс добронравія в додаткових класах Харківського колегіуму, підносив

примат розумного, доброго, вічного як визначальну основу духовного життя і єднання українського та інших народів планети. Вчений — педагог радив правильно дозувати навчальний матеріал, викладати його доступно, ясно, точно, застосовувати наочність, пов'язувати теорію з практикою, навчання з життям. Г. Сковорода високо цінував такі методи навчання, як лекцію, розповідь, а особливо розмову і бесіду. Дуже важливо, писав він, щоб учні полюбили вчителя, бо “как пища, так и наука не действительна от нелюбимого”.

Запорукою успішного виховання дітей, на думку Сковороди, має бути любов до них, правильні настанови, викорінення поганих звичок. Він рекомендував такі методи виховання, як бесіди, роз'яснення, поради, приклади. Виховувати дітей слід не тільки словом, а й ділом, на прикладах, треба знати правила і норми поведінки людей. Виховуючи дітей, зазначив він, необхідно вдаватися до переконувальних, привчати їх критично аналізувати свої вчинки, дотримуватись твердого режиму, уникати надмірностей в одязі, їжі та житті.

Значної уваги Г. Сковорода надавав фізичному вихованню дітей, вважав, що вони мають бути “телесно здоровими”. На його думку, фізичному вихованню дітей сприяють праця, вправи, режим і відпочинок, загартування організму, розваги. Він також дбав про естетичне виховання, яке має облагороджувати людей, допомагати їм у житті та праці. Засобами естетичного виховання повинні бути поезія, музика, народні пісні, краса природи.

Високо цінував Г. Сковорода працю вчителя, був до нього вимогливий. Він зазначав, що сила педагога в його знаннях, благородстві, любові до дітей, до своєї справи. Він казав, що вчитель є прикладом для інших, його шлях тернистий, але його “труд сладостен, если ты к сему рожден”. На його думку, учитель повинен володіти голосом, уміти викладати “прилично, тихо и без крику”.

Г. Сковорода стверджував, що головне в житті людини — серце; воно є “корінь, сонце, глава й цар чоловіку”. Потяги й спонукання серця він порівнював з іскрою, із зерном, в якому сховане “дерево” життя. Людина без серця — все одно, що горіх без зерна. Тому “воспитание сердца”, тобто моральне виховання, повинно бути в центрі уваги вихователя.

Одне з основних завдань морального виховання, за Г. Сковородою, — навчити “благодарности”, вдячності. “Благодарность же есть, — писав він, — твердь й здравие сердца”, в ній криється “...всякое благо, как огонь й світ утаился во кремешкїі”. Батько Еродія (в притчі “Вдячний Еродій”) радив своєму сину вчитися насамперед вдячності. “Сыне

(часто вопієт на мене), син мой! Ей, учися единия благодарности. Учися, сидяй в дому, летяй путем, й засыпая, й просыпаясь. Ты рожден еси благо, й сія наука есть дщерь природы твоея... Знай, что всь протчія науки суть рабыни сея царицы". Людина невдячна не може бути доброчесною, світосяйною, моральною. Виходячи з цього, мислитель закликав виховувати молоде покоління щасливим, радісним, здатним поєднувати свої особисті прагнення й бажання з інтересами інших доброчесних людей. З погляду Г. Сковороди, моральною, розумною і вдячною є така поведінка, яка спрямована на досягнення щастя. А щастя – у спорідненій, природовідповідній праці. Як бачимо, і в основі завдання “научить благодарности” лежить ідея “сродности”: вдячність – дочка людської природи.

Отже, просвітитель не відокремлював особистого щастя від щастя народу і від виконання кожною людиною свого громадського обов’язку. На противагу проповідуваній релігією ідеї особистого спасіння в потойбічному світі, Г. Сковорода висунув ідеал загального земного щастя на основі самопізнання, спорідненої праці й поєднання “частной должности с общею”. При цьому необхідно підкреслити, що поняття “частная должность” і “общая должность” означали, за Г. Сковородою, не вірність царському трону, не працю на панів, а служіння поневоленним масам, які мають прийти в майбутньому до утвердження справедливого, вільного від “вражды й раздора”, розумного, трудового суспільства. І якраз служіння народові вимагає, щоб совість людини була, за словами просвітителя, “як чистий криштал”.

Г. Сковорода неодноразово підкреслював, що людина має бути вільною, а ще освіченою, моральною, фізично загартованою, сильною, сміливою, вольовою. Для такої вільної, “духовної” людини відкриті, як він зазначав, усе безмежжя світу, для неї немає ніяких перешкод, вона знає минуле, передбачає майбутнє, проникає в потаємне.

На могилі філософа в с. Сковородинівка Золочівського району Харківської області покладена мармурова плита, на якій викарбувані слова великого просвітянина: “Мир меня ловил, но не поймал”. Але Г.С. Сковорода належить світові. Він збагатив і продовжив кращі традиції вітчизняної педагогіки, відіграв велику роль у розвитку освіти і педагогічної думки.

Олександр Духнович (1803–1865)

Значний внесок у розвиток педагогічної думки в Україні в середині XIX ст. зробив відомий педагог і культурний діяч Олександр Васильович

Духнович, який народився в селі Тополя Гуменського округу Східної Словаччини в сім'ї священика. Після закінчення Ужгородської гімназії (1821) і богословської семінарії (1827) він деякий час працював домашнім учителем, а потім нотаріусом Ужгородської консисторії. У багатій єпископській бібліотеці Ужгорода він займався самоосвітою, ознайомився з творами Ф. Прокоповича, М. Ломоносова, А. Кантемира, Д. Фонвізіна, М. Карамзіна та інших, що мали на нього значний вплив. У 1844–1865 рр. О. Духнович працював каноніком Пряшівської єпархії, де заснував товариство “Литературное заведение”, видавав альманахи і календарі, організовував школи і викладав у них, написав шкільні підручники з граматики і географії, буквар “Книжицу читальную для начинающих”, кілька художніх творів, склав і видав перший в Україні підручник з педагогіки “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1857).

За своїми філософськими поглядами О. Духнович був ідеалістом, але в окремих питаннях пропагував матеріалістичні положення (про вічність матерії і нескінченні форми її змін, пізнаваність світу, про розвиток природи за певними внутрішніми законами). У суспільних поглядах він стояв на позиціях просвітительства. Освіту вважав найважливішим засобом перетворення суспільства, відкидав революційну перебудову суспільного ладу. За словами І.Я. Франка, він “заплутався в мовних і політичних доктринах”, писав свої твори двомовно-закарпатським українським діалектом для “простого народу” і “язичієм” для освічених кіл. Проте О. Духнович вірив у творчі можливості народу, боровся за його визволення з-під іноземного гніту, за возз'єднання Закарпаття з українськими землями у складі Росії. Незважаючи на переслідування з боку влади, в поетичній формі заявляв: “Я русин был, есть и буду, я родился русином, честный мой род не забуду, останусь его сыном”.

З позицій вірності своєму народові О. Духнович розвивав у своїх творах ідею народності виховання. В умовах, коли частина закарпатської інтелігенції потрапила під чужий, угорський вплив і цуралася свого українського походження, він рішуче вимагав, щоб кожний учитель “у детях народолюбие возбудил и в сердце их закрепил любовь к своей народности”. Важливою ознакою народності О. Духнович вважав мову, виступав за те, щоб викладання в школах Закарпаття проводилося рідною мовою, щоб там було створено систему виховання відповідно до історичних і національних традицій народу. На його думку, впливовим засобом у вихованні в душі народності має бути також народна пісня, що пробуджує й розвиває любов до рідного краю.

Вимоги О. Духновича щодо виховання в душі народності не мають нічого спільного з шовінізмом, видатний просвітитель з повагою ставився до інших народів.

У творах О. Духновича обґрунтована вимога виховання людини – громадянина і патріота, міститься заклик “сили людські, тілесні і духовні, від природи дані, з молодості... зберегти і вдосконалювати....Для цього наставники хай наслідують природу”. Тобто учений і педагог наголошує на природовідповідності навчання і виховання. У розвитку і формуванні людської особистості Духнович розрізняв такі фактори: “природа (натура), наука і звичай..”. Усі ці фактори перебувають у тісній взаємозалежності і визначають суспільне й індивідуальне обличчя людини. Принцип природовідповідності в інтерпретації О. Духновича включає такі ідеї: ідею саморозвитку; ідею вдосконалення людини; визнання того, що в усіх людей – і в кожную людину зокрема – закладено природні задатки; впевненість, що розвиток дитини відбувається за певними законами; вимогу вивчати вікові й індивідуальні особливості дитини.

Важливим елементом педагогіки О. Духновича є вимога гармонійного розвитку особистості засобами розумового, морального і фізичного виховання.

На думку видатного педагога, у процесі розумового виховання учнів треба озброювати певним колом знань, розвивати їх пізнавальні здібності. Ці знання мають стати в пригоді в майбутній практичній діяльності, бо освіта не самоціль і “лише тоді є корисною, коли вона служить нам засобом для добробуту”. У початковій школі, на його думку, треба вивчати географію, ботаніку і зоологію, сучасні іноземні мови, землеробство, садівництво й бджільництво. Таке надто широке для початкової школи коло знань пояснювалося прагненням О.В. Духновича забезпечити в єдиному доступному для українського населення типі школи на Закарпатті ґрунтовну підготовку учнів.

О. Духнович вважав, що розумове виховання слід тісно пов'язувати з моральним, у процесі якого діти вчать розрізняти в житті чесне й нечесне, наслідують у всьому високоморальних людей. Важливими завданнями морального виховання є також формування в учнів почуття патріотизму, таких якостей, як людяність, правдивість, дисциплінованість. О. Духнович особливо наголошував на вихованні у молодого покоління працьовитості. Людина, вихована поза працею, на його думку, є тягарем для суспільства, тому до праці треба підходити як до важливого засобу фізичного й інтелектуального розвитку, який

“сили зміцнює” і “розум розвиває”. У зв’язку з цим Олександр Васильович розробив систему трудового навчання й виховання, приділивши велику увагу праці дітей і молоді в сільському господарстві.

Важливе місце в роботі школи повинно зайняти фізичне виховання як необхідна умова загартування й підготовки до трудової діяльності. На його думку, цьому має сприяти чітка система фізичних вправ: “природні” вправи (біг, лазання, стрибки, купання в річці тощо); ігри, під час яких розвиваються не тільки тіло, а й розумові здібності дітей, а також спеціальні фізичні вправи.

О.В. Духнович обґрунтував важливі дидактичні положення, викладені, головним чином, у його праці “Народная педагогика в пользу училищ й учителей сельских”. Великого значення він надавав наочності в навчанні, радив використовувати різні натуральні речі, картини, малюнки, карти та ін. Використання наочності в процесі навчання сприяє свідомому й успішному засвоєнню матеріалу, чого не можна досягти, якщо учні не розуміють предметів і явищ, які вони вивчають. Дбаючи про ефективність навчання, вчителі повинні порівнювати ті чи інші предмети або явища, вказувати на їх спільні й відмінні ознаки, аналізувати наведені приклади. Він вважав, що заучування незрозумілого матеріалу завдає великої шкоди духовному розвитку дітей.

Великого значення надавав О. Духнович доступності знань для учнів, радив враховувати їх вікові і психологічні особливості при визначенні змісту навчання, застосовувати для міцності засвоєння різні види повторення. Він обґрунтував принцип активності й визначив навчання як двосторонній процес активної діяльності вчителя та учнів.

О.В. Духнович дав багато порад, як організувати навчальний процес, рекомендував, зокрема, практикувати на уроці групову роботу учнів, поділивши клас на три групи (учні середніх здібностей, найбільш здібні, найслабкіші). На вчителя покладалося завдання працювати з цими групами не тільки фронтально, а й диференційовано, щоб забезпечити належний інтелектуальний розвиток кожного учня.

Видатний учений і педагог вважав, що успіх у навчальній роботі великою мірою залежить від учителя, до якого слід ставитися з особливою повагою. “Кто дал тебе воспитание, он больше тебе дал, чем тот, кто дал тебе жизнь”, – так оцінював він благородне покликання вчителя, який повинен бути кращим, ніж художник, оскільки він буде не якусь “ломкую вещь, но человека”. О.В. Духнович писав, що до вчителя треба ставити великі вимоги: він повинен

мати справжнє покликання до педагогічної професії, добре знати предмет, якого навчає дітей, бути високоморальною людиною, вміти вибрати найкращі методи навчання, підтримувати дисципліну серед учнів. На думку вченого, хто не має цих якостей, той не може й думати про успіхи у своїй роботі. Разом з тим педагог не повинен замикатися в межах своєї професії, а має поширювати знання в масах.

У своєму педагогічному творі “Народная педагогика” О.В. Духнович обґрунтував ідею єдності сімейного та шкільного виховання дітей, цілком справедливо вказуючи на те, що ефективність праці вчителя значною мірою залежить і від того, як виховуються діти в сім’ї. Батьків О. Духнович називав першими наставниками своїх дітей, на них лежать великі обов’язки: підготувати дітей до майбутньої трудової і громадської діяльності, виховати з них справжніх громадян і патріотів. Саме тому завдання батьків полягає в тому, щоб дбати про фізичний розвиток дітей, прищеплювати їм необхідні гігієнічні навички, виховувати у них любов до праці. Батьки повинні подавати своїм дітям добрий особистий приклад, готувати їх до навчання в школі.

Помер Духнович 30 березня 1865 року у Пряшеві.

За багатогранністю просвітницької і педагогічної діяльності та глибиною наукового обґрунтування педагогічних ідей О.В. Духнович є одним з перших професійних учених-педагогів на Західній Україні. Його спадщина і сьогодні являє значну історико-педагогічну й науково-пізнавальну цінність, а видатний учений посідає гідне місце у вітчизняній історії педагогіки.

Костянтин Ушинський (1824–1870)

Костянтин Дмитрович Ушинський народився в м. Тула в сім’ї дрібномаєтного дворянина і провів своє дитинство й отрочтво в маєтку батька біля міста Новгород-Сіверського. Загальну освіту отримав у Новгород-Сіверській гімназії.

У 1840 році К.Д. Ушинський вступив на юридичний факультет Московського університету. По закінченні університету 22-літній К.Д. Ушинський був призначений на посаду виконуючого обов’язки професора Ярославського юридичного ліцею, але незабаром був звільнений за свої демократичні погляди.

Суспільно-педагогічний рух 60-х років сприяв оформленню педагогічного покликання К.Д. Ушинського. Працюючи у 1854–1859 роках старшим викладачем російської мови, потім інспектором класів

Гатчинського сирітського інституту, він провів ряд заходів щодо поліпшення в ньому навчально-виховної роботи.

З 1859 до 1862 року К.Д. Ушинський працював на посаді інспектора класів Смольного інституту благородних дівчат, в якому також провів корінні реформи: об'єднав відділення, що самостійно існували для дворянських і міщанських дівчат, ввів викладання навчальних предметів російською мовою, відкрив педагогічний клас, в якому вихованці отримували підготовку для роботи вихователями, запросив в інститут талановитих викладачів, ввів у практику роботи наради й конференції педагогів тощо.

У 1862 році йому було запропоновано виїхати за кордон для вивчення постановки початкової і жіночої освіти й укладання підручника з педагогіки. За кордоном К.Д. Ушинський вивчав діяльність жіночих навчальних закладів, дитячих садків, притулків та шкіл Німеччини та Швейцарії, написав і видав у 1864 році “Родное слово” і “Руководство к “Родному слову” для вчителів та батьків. У 1867 році К.Д. Ушинський написав свій головний педагогічний твір “Человек как предмет воспитания”, що був найціннішим внеском у педагогічну науку.

К.Д. Ушинський помер 22 грудня 1870 року.

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський накреслив основні напрямки розвитку російської самобутньої дошкільної педагогіки. Він обґрунтував необхідність тісного взаємозв'язку педагогіки з такими антропологічними науками, як психологія, анатомія і фізіологія, філософія, історія і логіка. З цих наук, підкреслював він, педагогіка черпає знання засобів, необхідних їй для досягнення цілей виховання, бо в них закладаються, зіставляються й обґрунтовуються факти і ті співвідношення фактів, з яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини.

За концепцією К. Ушинського, народність – основа розвитку системи виховання: “У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим”. Костянтин Дмиторович розглядав народність як прагнення кожного народу зберегти національні риси, національні особливості життя, зумовлені “характером та історією народною”, розкрити й закріпити їх поряд із загальнолюдськими цінностями в національній системі виховання.

Він вважав, що досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх, але саме в тому розумінні, в якому досвід всесвітньої історії належить усім народам. На його думку,

громадське виховання тільки тоді буде дійовим, коли його питання стануть громадськими питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного. Система громадського виховання, що вийшла не з громадського переконання, як би хитро вона не була обдумана, виявиться безсилою і не буде впливати ні на особистий характер людини, ні на характер суспільства. Вона буде готувати техніків, але ніколи не виховуватиме корисних і діяльних членів суспільства, і якщо вони з'являтимуться, то незалежно від виховання.

За Ушинським, пробудження громадської думки у справі виховання є єдиною міцною основою всяких поліпшень у цій галузі: “де немає громадської думки про виховання, там немає і громадського виховання, хоч може бути багато громадських навчальних закладів”.

На основі ідей народності К.Д. Ушинський піддав критиці практику фребелівських і перших російських дитячих садків, висунув основні вимоги щодо організації й змісту громадського дошкільного виховання. У своїх педагогічних творах К.Д. Ушинський велику увагу приділяв формуванню характеру дитини в перші роки її життя, організації її початкового навчання, вихованню дітей у процесі праці. Особливе місце належить К.Д. Ушинському в розробці теорії гри й методики розвитку мови дітей.

Думки видатного вітчизняного педагога К.Д. Ушинського про підготовку вчителів викладено в багатьох статтях, програмах, працях: “Проект учительської семінарії”, “Педагогічна подорож по Швейцарії”, у статтях “Про користь педагогічної літератури”, “Три елементи школи”, “Думка колезького радника К.Д. Ушинського про проект реорганізації Гатчинського інституту”, в передмові до книги “Людина як предмет виховання” та ін.).

К.Д. Ушинський критикує “Проект учительського інституту Росії”, в якому відзначає ряд істотних недоліків як щодо базової школи, так і стосовно організації керівництва та навчальної роботи в учительському інституті. У Росії “нема народних шкіл і народних учителів” — як докір кидає педагог-демократ урядовим колам, які мали нести відповідальність за освіту. “Найістотнішим недоліком у справі російської народної освіти є нестача добрих наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов’язків”.

Видатний педагог закликав розрізняти підготовленість учителя до навчання дітей у початковій і середній школі, причому для початкової її ланки першочергового значення він надавав покликанню, інтересу до педагогічної професії. Ні в якому разі не слід приймати до

учительських семінарій випадкових людей. Тільки молодь із вираженими педагогічними нахилами має становити основний контингент таких навчальних закладів.

Великий педагог розглядав школу як “організм суспільного виховання”, але головну, вирішальну роль справедливо відводив учителю-вихователю. К.Д. Ушинський розумів виховання як закономірний соціально-психологічний процес, в якому певну роль відіграють одвічні соціальні потяги людини – потреба у спілкуванні й здатність взаємного “магнетизування”, морально-вольового впливу один на одного. “Причини такого морального магнетизування, – зазначає К.Д. Ушинський, – приховані глибоко в природі людини”. Але якщо це положення правильне щодо спілкування дорослих, то воно ще більшою мірою стосується педагогічного процесу, в якому дві його сторони – учитель та учень – дуже різняться за рівнем свого соціального досвіду.

Вплив дорослих, зокрема вихователя, на становлення особистості дитини має визначальний характер, причому чим менша дитина, тим більший на неї вплив вихователів. К.Д. Ушинський у більшості своїх творів неухильно проводив ідею про вирішальну роль особистості вихователя в педагогічному процесі, думку, яка стала хрестоматійною істиною.

Захищаючи ідею вирішального впливу особистості вихователя на вихованця, К.Д. Ушинський водночас боровся проти теорії вільного виховання, згідно з якою спілкування вихователя й вихованців зводилось до стихійних, випадкових контактів. Виховання він розглядав як цілеспрямовану, свідому діяльність, що вимагає спеціальної підготовки й наявності у вихователя певних особистісних і професійних якостей. До найголовніших компонентів виховання К.Д. Ушинський відносив розумовий, моральний і фізичний розвиток особистості і розглядав їх у нерозривній єдності. Відповідно до цього він визначає риси особистості вихователя.

У процесі спілкування з дитиною ніщо не діє так сильно на її душу, як переконання вихователя. К.Д. Ушинський використовує поняття “переконання” в неадекватних значеннях. По-перше, переконання сприймається як складова частина виховання як процесу і має суто термінологічне значення, по-друге – як один з аспектів свідомості особистості й, по-третє – як спосіб впливу, метод. К.Д. Ушинський пише: “вихователь, поставлений віч-на-віч із вихованцями, в самому собі має всю можливість успіхів виховання. Найголовнішим шляхом людського виховання є переконання, а на

переконання можна впливати тільки переконанням. Усяка програма викладання, всякий метод виховання, хоч би який він був хороший, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили насправді... Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили”.

Ось чому від учителя справедливо вимагати, підкреслював К.Д. Ушинський, щоб усе його особисте життя було зразком єдності слова і діла, не давало учням приводу для відхилення від норм моральної поведінки, не руйнувало поваги до нього в батьків і дітей, а, навпаки, служило прикладом як для тих, так і для інших, і не суперечило його ж шкільним настановам. “Тільки за цієї умови він може мати моральний вплив на дітей і його шкільна діяльність буде справді виховною діяльністю”.

К.Д. Ушинського, як і багатьох інших визначних педагогів, глибоко хвилювали питання, пов’язані з розвитком і формуванням людини як суспільної особистості. Видатний учений і педагог робить висновок, що в процесі формування людської особистості взаємодіють, з одного боку, органічна спадковість, що визначає її біологічний розвиток, а з другого, як головна й основна сила,— історична наступність.

Володіючи свідомою волею, людина спроможна вдосконалювати свою власну натуру. Навіть діставши у спадок природжені задатки поганих схильностей, навіть в умовах, коли зовнішнє середовище сприяє їх розвитку, людина, володіючи свідомістю й волею, спроможна “придушити в собі це успадковане зерно”.

Не заперечуючи природної спадковості, К.Д. Ушинський категорично заперечує можливість спадкової передачі знань, ідей, ідеалів, духовних прагнень. Він твердив, що “всі душевні й духовні надбання людини передаються шляхом свідомої *наступності*, а не несвідомої *спадковості*”.

Підкреслюючи провідну роль виховання й велике значення середовища у формуванні людської особистості, К.Д. Ушинський не заперечував і того, що дитина має певні природні якості. Він писав: “Великий розум не переходить у спадщину, як і широка вченість або широкий досвід; хоч дитина й може одержати у спадщину щасливу і сильну нервову організацію, що сприятиме набуттю знань і утворенню великого розуму, але такий щасливий спадкоємець може скористатися своєю спадщиною, а може і зовсім не скористатися нею або змарнувати її на дрібниці”.

Вплив ідей К.Д. Ушинського на подальший розвиток російської дошкільної педагогіки такий великий, що його по праву називають “батьком російської дошкільної педагогіки”.

Микола Пирогов (1810–1881)

Микола Іванович Пирогов – видатний російський педагог, засновник військово-польової хірургії. М.І. Пирогов увійшов в історію суспільно-педагогічного руху як великий теоретик у галузі педагогіки й організатор народної освіти. Його діяльність в Одесі (1856–1858 рр.), в Києві (1888–1891рр.), а також у Росії, його педагогічні праці (“О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений” (1856), “О публичных лекциях по педагогике” (1857), “Об изменении правил приема в благородных пансионах при гимназиях”(1858), “О методах преподавания” (1858) та інші вплинули на розвиток педагогічної науки й народної освіти не тільки в Україні, але й у Росії.

У 1856 р. М. Пирогов був призначений опікуном Одеського навчального округу. Олександр II негативно ставився до М. Пирогова, вважаючи його вільнодумцем, але, призначаючи його на цей пост, хотів створити видимість турботи царського уряду про народну освіту. Протягом дворічного управління Одеським навчальним округом М. Пирогов прагнув підняти значення педагогічних рад гімназій в організації навчально-виховного процесу та розвитку особистості учня, дати можливість кожному вчителю на педагогічних радах висловлювати відкрито свої думки про спосіб викладання, про гідність і вчинки учнів, про морально-педагогічні засоби. Він указував директорам і вчителям на необхідність гуманного ставлення до дітей. Заслугою видатного вченого й педагога є проведення ряду заходів щодо відкриття університету в Одесі.

Новаторська діяльність М.І. Пирогова, демократизм поглядів призвели до загострення його відносин з місцевими органами. Його було звинувачено у вільнодумстві, у підриві авторитету місцевих органів влади. Він був призначений на посаду опікуна у м. Київ.

У Київському окрузі Микола Іванович реорганізує заклади освіти, пропонує заходи щодо вдосконалення діяльності педагогічних рад гімназій і училищ, відкриває педагогічну семінарію при Київському університеті, розробляє проекти підготовки вчителів для початкової і середньої школи, організує контроль за застосуванням методів навчання й виховання в приватних пансіонах. Основний методичний часопис

для опікунів “Циркуляр з управління Київським навчальним округом” він реорганізував у щомісячне періодичне педагогічне видання.

Демократичні позиції М.І. Пирогова особливо яскраво виявилися у створенні в Росії недільних шкіл (такі школи були вперше відкриті у Києві в жовтні 1859 року). У 1861 році він був звільнений з посади опікуна й виїхав за кордон (1861–1866 рр.). Після повернення в Україну роки займався приватною медичною практикою.

Помер М.І. Пирогов у 1881 році.

У статті “Питання життя” (1856) М. Пирогов виступив проти станової школи і ранньої утилітарно-професійної освіти, яку прагнув ввести уряд за рахунок зниження рівня загальної освіти молоді. Він пропагував ідею загальнонародного виховання, що повинно підготувати до суспільного життя морально свідому людину, яка володіє широким кругозором. М. Пирогов не був прихильником реорганізації суспільства радикальним шляхом, він стояв на позиції необхідності проведення широких соціальних перетворень у суспільстві, в основі яких повинна бути корінна зміна системи навчання й виховання, а також розвиток освіти і науки в країні. Він пише, що єдиний правильний шлях, який існує, “чтобы вывести человечество из ложного и опасного положения:....приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдержать неравный бой”. Підготувати людину з юних років до “боротьби”, на думку великого педагога, означає “сделать нас людьми, т.е. тем, чего не достигнет ни одна... реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов”. Таким чином, М. Пирогов виступав за демократизацію керівництва школою і шкільною системою в країні.

Критикуючи станово-кріпосну систему освіти, що існувала в Росії, М. Пирогов розробляє принципи нової школи: системність, послідовність у навчанні, спадкоємність між етапами навчання дитини в школі, завершеності освіти в умовах упровадження ступеневої освіти, а також визначає рівні освіти.

Першим рівнем освіти він вважав елементарну дворічну школу, метою якої є розвиток у дитини мислення засобами рідної мови, рахунку, а також розвиток у дитини вміння спостерігати за предметами, явищами, процесами шляхом наочного навчання.

Прогімназії складають у системі освіти, розробленій М. Пироговим, другий рівень навчання, призначений для всіх соціальних груп населення. Вчений пропонував два типи прогімназії – реальну й

класичну, кожна з 4-річним курсом навчання. Третій рівень освіти в проекті М. Пирогова – гімназії двох типів: класична й реальна.

Метою освіти в реальних гімназіях є задоволення практичних потреб людини у виробничо-технічній сфері. Микола Іванович вважав, що учням треба дозволити вибір предметів для навчання. Гімназисти повинні відвідувати ті уроки і ті класи, які їх цікавлять. Педагог пише: “Кожний учитель бажає відчувати себе професором університету, а гімназист – студентом”. М. Пирогов вважав, що учень повинен знайти те, що запропоновано програмою. На уроці учень повинен працювати, а не чекати, коли ним займеться вчитель. Після навчання в класі гімназист повинен працювати самостійно. Освіта й виховання мають відповідати національним, віковим та індивідуальним особливостям кожного вихованця. А для цього батьки разом з учителями мають вивчати дітей, спостерігати за їхніми індивідуальними здібностями.

М.І. Пирогов постійно піклувався про вдосконалення методів навчання, свідомого аналізу того чи іншого наукового питання. Він доходить висновку, що головним у навчанні дітей є не те, що їм повідомляють, а те, як викладають новий матеріал. Окрім того, навчання обов’язково має бути наочним.

Питання про роль виховання в житті людини, про особливості організації виховної роботи в навчальному закладі займають особливе місце в педагогічній спадщині М. Пирогова. Головним у виховній роботі М. Пирогов вважав “наміри, життєві цілі і задачі, які ставлять перед собою вихователі в сім’ї і в школі, узгодженість сім’ї, школи, суспільства і держав у цих цілеспрямованнях”. Таким чином, учений і педагог обґрунтовує принципи цілеспрямованості виховання і єдність виховних впливів школи, сім’ї, суспільства і держави.

У ряді статей М. Пирогов визначає соціальне призначення педагогів-наставників у процесі формування особистості школяра: “Одні думають, що вчитель – брат, інші, що вони – батьки.... педагоги не ті і не інші. Наставники повинні залишатись наставниками, в повному розумінні, не більше і не менше. Більшого від них не можна вимагати. Ті, які хочуть покласти на вчителів батьківські обов’язки, забувають, що вони вимагають більше, ніж людина може виконати. Батьком можна бути тільки для своїх дітей. А ті, які порівнюють учителів з батьками, заперечують усі примусові заходи, що не повинно учнів спонукати приходити в клас і карати їх за незнання й лінощі”.

На думку М.І. Пирогова, педагогічна справа – це той вид мистецтва, якого треба вчитися в інших, а не розраховувати лише на себе. Серед ознак, за якими можна визначити рівень майстерності,

він називав такі: наскільки вчитель спроможний підтримувати увагу учня, наскільки розуміє індивідуальні особливості кожного. Головна ж ознака – наскільки “предмет навчання” підготував “людину бути людиною”.

Микола Корф (1834–1883)

Видатний педагог і методист, діяч у галузі народної освіти, М.О. Корф народився в Олександрівському повіті Катеринославської губернії. Початкову освіту отримав в одному з навчальних закладів Фінляндії, потім у Петроградському пансіоні Філіпова. У 1848–1854 рр. М.О. Корф навчався в Петроградському Олександрійському лицейі, що вважався одним з аристократичних закладів. Він вивчав німецьку, французьку й англійську мови. Після закінчення працював у Міністерстві юстиції, займався громадською діяльністю, був почесним мировим суддею, організатором початкових шкіл.

У 1866–1872 рр. М.О. Корф – голова районної училищної ради в м. Олександрівську (м. Запоріжжя). М. Корф уживає заходів щодо створення нових навчальних земських шкіл, пропагує організацію недільних шкіл. У 1870 р. Петроградська громадськість обирає його своїм почесним громадянином. М.О. Корф відкрив 40 земських шкіл, в яких було організовано навчання терміном у три роки з одним учителем одночасно в трьох класах.

Підготовці вчителів для цих шкіл він віддавав багато сил, розробляючи докладні плани занять і методику ведення уроку. М.О. Корф давав для вчителів показові уроки, організовував учительські з'їзди. М.О. Корф зробив значний внесок у розвиток дидактики школи, зокрема теоретично обґрунтував звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти.

М.О. Корф видає ряд підручників і навчальних посібників для вчителів. У 1867 р. було надруковано “Руководство по обучению грамоте по звуковому способу” – один з перших навчальних посібників у Росії з методики навчання читанню на основі звукового синтетичного методу. Протягом 1867–1872 років він видає щорічний журнал “Отчеты Александровского уездного училищного совета”, що вважався цінним методичним посібником на допомогу земському вчителю і був розповсюджений по всій Росії. У цих своєрідних педагогічних творах розповідалося про відкриття народних училищ, навчальні плани та програми, а також про методи навчання дітей та підлітків.

У створених ним школах М.О. Корф запроваджує навчання за книгами К.Д. Ушинського “Рідне слово” та “Дитячий світ”.

Методичний посібник М.О. Корфа для педагогів, що працювали в земських школах, “Русская начальная школа” (1870) являв собою педагогічну енциклопедію з початкового навчання і вважав першою в Росії книгою зі школознавства.

У 1871 році вийшла його книга для класного читання “Наш друг”, мета якої, на думку видатного вченого і педагога, полягала в тому, щоб розвивати мислення та мову учнів, допомагати їм набутися знання з природознавства й гігієни людини. Книга вважалася своєрідним доповненням до підручника “Рідне слово”, автором якого був К.Д. Ушинський, і була дуже популярною серед науковців і вчителів. У 1881 році М.О. Корф складає для вчителів методичний посібник до книги “Наш друг”.

У 1871 р. М. Корф обирається почесним членом Московського університету й Московського комітету грамотності.

Пізніше М.О. Корф від’їжджає до Женеви, де відкриває російську школу, досліджує систему навчання у Швейцарії, а також працює над книгою “Итоги народного образования в европейских государствах”.

У 1880 році М.О. Корф повертається до Росії і відкриває недільну школу в Маріупольському повіті, бере участь у проведенні з’їзду учителів на Херсонщині та в Бердянську. У Росії він обіймає посаду інспектора народних шкіл. У 1882 р. М. Корф отримав пропозицію балотуватися на вакансійну посаду завідувача народних училищ Московської міської управи, але потім зняв свою кандидатуру.

Теоретична і практична діяльність М.О. Корфа мала великий вплив на розвиток початкового навчання в Росії та Україні. Видатний педагог протягом усього свого життя боровся за реалізацію ідеї загального обов’язкового навчання. Мета школи — підготовка духовно і фізично розвиненої людини. Початкова народна школа, за М. Корфом, мала забезпечити набуття учнями різнобічних гуманітарних і реальних знань, розвиток їхньої кмітливості, здібностей до самоосвіти, а також виховувати в них патріотизм, працелюбність, дисциплінованість, справедливість і почуття братерства. Микола Корф був релігійною людиною і вважав, що природничі науки розвивають у дітей схильність доходити істини шляхом спостережень і виховують “іскру любові до Бога”.

Дійовим педагогічним засобом виховання і розвитку учнів, на думку педагога, є унаочнення. Воно дає конкретне, чітке уявлення про предмет навчання, робить його доступним дитячому розумінню, вчить дитину спостерігати, думати, правильно висловлювати свої думки.

М.О.Корф постійно відстоював взаємозв'язок розвитку спостережливості, мислення і мовлення дитини. У шкільній практиці видатний методист радив застосовувати активні методи навчання, які забезпечують повноцінний розвиток учнів. Зокрема, він давав високу педагогічну оцінку бесіди, що збуджує думку школярів, розвиває їхню самостійність. Повідомлення нових знань педагог пропонував поєднувати з виконанням учнями різноманітних розвиваючих вправ. Це вправи на аналіз, зіставлення, протиставлення, класифікацію, узагальнення, інші вправи, які потребують самостійної дитячої творчості. М.О. Корф рекомендував ніколи не звільняти дітей від самостійних роздумів, розв'язання тих або інших питань чи виконання завдань творчого характеру. У своїх педагогічних працях педагог висловлював думки щодо ґрунтовності й міцності знань учнів. У реалізації цієї мети, на його думку, важливе місце посідає повторення учнями навчального матеріалу, що сприяє активізації думки, розвиває їхню пізнавальну активність.

М.О. Корф наполегливо захищав шкільну дисципліну та порядок. Їх запорукою він вважав любляче, лагідне ставлення вчителя до учнів, його відповідальність щодо своїх обов'язків; усе те, що підтримує бадьорий дух дітей, їхній настрій, інтерес до навчання; педагогічно доцільний розпорядок шкільного життя, правила поведінки учнів. Дисципліну Корф оцінював як необхідну умову успішного навчання, засіб виховання у дітей поваги до порядку, формування навичок культурної поведінки в суспільстві.

У багатьох статтях М.О. Корф неодноразово повертається до особистості вчителя. У праці “Наши педагогические вопросы” (1882) він пише, що вчитель повинен мати “обширну та різнобічну освіту, не кажучи про те, що повинен володіти не тільки знаннями, але й вміннями, тобто мистецтвом навчання та виховання”. На його думку, вчитель тільки тоді здатний дійсно виховувати і освічувати, коли сам працює, “...не задовольняючись рабським застосуванням чужих порад”. За переконанням педагога, навчання та виховання інших є безперервним самовихованням.

Як вважав освітянин, учитель не повинен обмежувати свою діяльність рамками школи. Організація навчально-виховної роботи в школі – це його основна справа, але не єдина. Другий не менш важливий обов'язок це культурно-просвітницька діяльність серед населення. Воно має двояку цінність: по-перше, буде підвищувати педагогічну культуру населення; по-друге, буде сприяти підвищенню авторитету вчителя, довіри до нього з боку народу, а це, на його

думку, безпосередньо допомагатиме в навчально-виховній роботі. Це сприятиме успішному розвитку народної школи, адже "...тільки там школа піде, де учителя народ полюбить".

М.О. Корф був ученим-педагогом, який стояв на рівні досягнень європейської та світової науки свого часу. Педагогічні ідеї М.О.Корфа, одного з найяскравіших представників прогресивної вітчизняної педагогіки, зберегли свою актуальність до наших днів і становлять велику цінність для вчителів та організаторів освіти.

Михайло Драгоманов (1841–1895)

Визначний науковець Михайло Петрович Драгоманов пройшов великі університети життя: від полтавської гімназії, через казковість і таємничість фольклорно-етнографічного багатства, яке ще жило в пам'яті та побуті, аж до "Истории государства Российского" Карамзіна; через поглиблені студії Київського університету аж до високого професорства у Софійському університеті та найвищих щаблів уселюдського вшанування й визнання його як ученого-історика, культуролога, етнолога, як суспільно-політичного діяча. У 1859 вступив на історико-філологічний факультет Київського університету. Викладав у Тимчасовій Педагогічній школі, що ставила за мету готувати вчителів для села. Брав активну участь у діяльності щойно організованих у Києві недільних шкіл. М. Драгоманов викладав історію і "показував її такою, якою вона була і єсть, не ховаючи ні світла, ні плям з цієї історії од найдавніших часів до повстання поляків". За свідченням М. Драгоманова, 6 громадівців, серед яких були А. Тищенко, М. Шульженко, П. Житецький, згодились без винагороди читати лекції у Тимчасовій педагогічній школі. Молоді люди з ентузіазмом взялися до роботи, працювали щиро і завзято, аби дати молодим учителям глибокі знання, сучасну методику, аби допомогти їм збагнути свою місію просвітителів народних мас, аби, як писав М. П. Драгоманов у праці "Народні школи на Україні", молоді люди знали "серед кого і серед чого вони працюватимуть і куди їм приставати з своєю школою – чи до розуму й мужика, чи проти них".

На думку М.П. Драгоманова, вчитель повинен викинути все з того, що привчає дитину думати тільки про себе і забувати про товариша, про всю громаду людську, і налягати саме на те, що "вкріплятиме в дітях природні напруги до волі і братерства".

Після захисту магістерської дисертації на тему "Вопрос об историческом значении Римской империи и Тацит" 6 березня 1870 р.

Драгоманову було присвоєно ступінь магістра загальної історії, а потім обрано штатним доцентом кафедри загальної історії Київського університету.

Це був учений, що став активним учасником історико-культурного процесу; він заявляв, що “воліє краще сам творити історію, ніж про неї писати”.

Обстоюючи в політиці федералізм, у соціальному житті – демократизм, у культурі – раціоналізм, М. Драгоманов доклав чи не найбільше зусиль до культурологічної, народознавчої справи. Тому навряд чи можна сприйняти як науково обґрунтований висновок Д. Заславського про те, що “українська робота для Драгоманова була тим рідним на чужині кутком, куди можна було відійти від житейських та партійних хвилювань” і що “...українська робота стала джерелом найважчих випробувань”.

За основу пізнання народу М. Драгоманов вважав живі враження від подорожування. Так молодий учений, викладач загальної історії Київського університету в кінці липня 1875 р. розпочинає свою тривалу мандрівку по Україні, зокрема на Волинь, Галичину та Закарпатську Україну. Бачене, почуте й осмислене стало основою солідного видання “Австро-руські спомини” (Львів, 1869). Молодого історика й культуролога цікавили сторінки народно-визвольної війни 1648–1654 рр., питання розвитку культури, літератури, народної творчості. Відвідавши у Почаєві лавру, М. Драгоманов захопився шедеврами архітектурного ансамблю, стародруками XVII ст.. Перебуваючи на Тернопільщині, М.П. Драгоманов жваво цікавився українською усною народною творчістю, збирав перекази, пісні тощо.

Значну увагу приділяв Михайло Драгоманов проблемі виховання підростаючого покоління. Зі статей про шкільні проблеми варто звернути увагу на ті, що були опубліковані в “С.-Петербуржских ведомостях” (1866), “Вестнике Европы”: “Земство и местный элемент в народном образовании”, “О педагогическом значении малорусского языка”, “Народные школы” тощо. У цих та інших публікаціях М. Драгоманов розробляв питання про тип посібника для навчання в умовах формування національної школи. Ці ідеї займали значне місце в ряді його публікацій на сторінках таких видань, як “Друг”, “Громада”, “Громадський друг”, “Народ”, “Буковина”, “Правда”.

Перу М. Драгоманова належить цінна документально-публіцистична праця “Про школи на Україні”, що проливає світло на проблему українських шкіл в Україні. На широкому достовірному фактажі (звіти, анкети, усні опитування, реєстри і господарські книги

шкіл та установ освіти, дані преси) автор показує планомірний повний розвал народної національної школи як основи суспільства, б'є на сполох, закликає інтелігенцію піднятися з колін і протиставити тотальному омосковленню систему нового національного відродження через школи й на основі нової школи.

Завдання освіти він бачив у тому, щоб передавати нові здобутки всесвітньої науки і праці, для чого необхідне політичне визволення, яке б забезпечило право людини і громадянина думати вільно, вживати свою рідну мову і друкувати книжки.

У вихованні людини, на думку М.П. Драгоманова, значну роль відіграє взаємодія національного та космополітичного (вселюдського, гуманістичного). Національне є формою вияву загальнолюдського. Він вважав, що основою духовного розвитку людства може бути тільки національна культура. Мова як ознака нації, стверджує М.П. Драгоманов, — це спосіб морального зв'язку між людьми. Тому вона не може бути лише засобом навчання, а є певною мірою змістом його, тобто матеріалом для розумового, морального й естетичного розвитку особистості. При цьому моральний розвиток досягається не зазубрюванням сентенцій, а вмінням аналізувати факти близького життя. Тим самим забезпечується і розумовий розвиток.

За теорією національної освіти М.П. Драгоманова, початкова освіта рідною мовою є органічною основою для збагачення знань учнів іншими мовами й іншими культурами, без чого не може бути освіченої нації. Науковою основою педагогічної концепції є етнопсихологія, порівняльна філологія та герменевтичні питання філософії, зокрема проблема розуміння. Видатний учений писав, що повне розуміння полягає в тому, “щоб засвоїти й відчутти образ, який обіймається словом”. Розуміння означає наочне і живе засвоєння думки. М.П. Драгоманов був переконаний, що рідна мова є засобом розвитку естетичного почуття, моральної та національної свідомості.

Ім'я М. Драгоманова по праву увійшло до скарбниці світової культури. Про нього писали переважно як про історика, філософа-позитивіста, міфолога, а щонайбільше — як про політика, що стояв на порозі зародження радикального руху і його партії у Галичині. Водночас М. Драгоманов зробив вагомий внесок в україністику, етнокультуру, історіографію, в український менталітет, бо сьогодні, наприклад, ніяк не можна осягти глибини й широти народознавства без студіювання фольклористично-етнографічної спадщини вченого. Багато праць М. Драгоманова, присвячених фольклористично-етнографічному напрямку науки, давно потрапили в силове поле дослідників.

При осмисленні актуальних проблем народознавства як важливого фундаменту духовної будівлі національного відродження безцінними є думки й погляди М. Драгоманова – вченого й публіциста на історичність поетичного мислення українців як етносу, на народний і професіональний театр, на специфіку усного народного віршування, на пояснення різноаспектних за своїм змістом і формами побутування явищ народної культури.

Плідна й багатогранна діяльність М. Драгоманова залишається взірцем служіння українській нації. А сам він належить до грона тих, хто став сіллю землі української.

Віктор Острогорський (1840–1902)

Віктор Петрович Острогорський – відомий російський педагог, методист, літератор, громадський діяч. Після закінчення Петербурзького університету працював викладачем словесності в столичних гімназіях і на жіночих педагогічних курсах, був редактором журналів “Детское чтение”, “Дело”, “Воспитание и обучение”. Його редакторську діяльність високо цінував Максим Горький. В. Острогорський виступав на захист жіночої освіти, відкрив на власні кошти школу й бібліотеку для селянських дітей, був одним із засновників недільних шкіл, читав лекції на педагогічних курсах.

Палкий прихильник суспільного й трудового виховання, Острогорський прагнув виховувати в учнів любов до життя, до активної діяльності на благо суспільства. Школа, на його думку, повинна забезпечити розумове, моральне й естетичне виховання. Велику увагу приділяв педагог естетично-етичному вихованню учнів, був упевнений, що художня література сприяє не тільки розумовому розвитку, а й розвитку почуттів.

Він був чудовим педагогом-викладачем літератури, вмів привернути увагу вчителів до питань методики викладання літератури в школі. У вивченні літератури великого значення надавав не тільки змісту, але й художньо-естетичній формі творів. Великі вимоги ставив до вчителів, особливо до викладачів літератури. Вивчаючи літературу, не можна, на думку педагога, обмежуватися тільки уроками, а треба практикувати й інші форми навчання. В. Острогорський є автором літературно-публіцистичних праць: про творчість М. Лермонтова, М. Гоголя, О. Гончарова. На особливу увагу заслуговують такі його твори, як “Листи про естетичне виховання”, “Бесіди про викладання словесності”, “Виразне читання”.

Петро Лесгафт (1837–1909)

Петро Францович Лесгафт в історії розвитку педагогічної думки посідає особливе місце. П.Ф. Лесгафт народився в Санкт-Петербурзі 21 вересня 1837 року у сім'ї ювеліра. Закінчив гімназію з відзнакою у 1856 році. Вступив до Санкт-Петербурзької медико-хірургічної академії, займався хімією, анатомією, медициною, цікавився педагогікою.

Після закінчення академії П.Ф. Лесгафт багато часу приділяв дослідницькій роботі, в 1865 році захистив дисертацію. Восени 1868 року П.Ф. Лесгафта обирають професором Казанського університету. Він блискуче читав лекції, організував практичні заняття зі студентами.

Педагогічна діяльність П. Лесгафта в Казанському університеті проходила в умовах постійної боротьби з офіційною адміністрацією. Відносини між реакційною частиною викладачів і прогресивно настроєними професорами з кожним роком загострювалися. Сміливий лист П. Лесгафта “Що відбувається в Казанському університеті?”, опублікований 14 вересня 1871 року, є свідченням тогочасної гнітючої атмосфери в університеті. За цей виступ П. Лесгафта було звільнено з університету без права займатися педагогічною діяльністю.

Працюючи лікарем з 1872 року в приватному гімнастичному закладі лікаря А. Берглінда, П. Лесгафт займався питаннями фізичного виховання. Він ставить перед собою мету: використовуючи дані з анатомії і фізіології, глибоко і всебічно опрацювати проблему фізичного виховання, беручи до уваги в першу чергу його оздоровчі й освітянські проблеми. Науковець дійшов висновку, що “школа не може існувати без фізичного виховання; фізичні вправи повинні бути щоденними, в певному співвідношенні з розумовими заняттями, тому що будь-яка одноманітна діяльність втомлює, пригнічує молоду людину і вбиває в ній будь-яку самостійність.” У подальшому, в період роботи у воєнному відомстві (1874–1886 рр.), П. Лесгафт працював над програмами по вдосконаленню фізичного виховання, продовжуючи стверджувати, що всебічний розвиток “людського організму” повинен поєднувати виховання й освіти.

За словами П. Лесгафта, все його життя було віддано студентській молоді. “Заборонити мені викладати, заборонити мені спілкуватися з молоддю – це відібрати в мене найдорожче, що в мене є”, – писав він.

Тому, коли восени 1886 року йому запропонували читати лекції з анатомії в Петербурзькому університеті, він із радістю погодився. Ця робота знову дала йому змогу спілкуватися з молоддю, направляти всі свої сили на вивчення “живої людини”. Недарма потім один із

його учнів писав, що "...анатомія П. Лесгафта перетворювалася в пізнання людини в усіх складних її взаємовідносинах з оточуючим життям".

Наукова діяльність педагога була тісно пов'язана з його суспільною роботою. У 90-ті роки XIX століття П. Лесгафт багато уваги приділяв розробці і популяризації своєї системи фізичної освіти. У 1896 році П. Лесгафтом організував дворічні Курси вихователюк і керівниць фізичного виховання, на базі яких у 1919 році було відкрито Державний інститут фізичної освіти імені П. Лесгафта. Курси П. Лесгафта давали ґрунтовну спеціальну педагогічну освіту, формували новий тип педагога з фізичної освіти та дошкільного виховання. Слухачі курсів проводили велику роботу з фізичної освіти в школах і дошкільних закладах освіти. Вони вміло працювали з батьками і громадськими організаціями, залучаючи їх до відкриття дитячих майданчиків, ковзанок, літніх колоній для дітей.

П.Ф. Лесгафт доводив, що на розвиток організму впливають середовище і фізичні вправи. "Все, що тренується, – розвивається й удосконалюється, що не тренується розпадається", – писав він. П. Лесгафт виступив проти теорії успадкування здібностей дитини. Він вважав, які б не були талановиті батьки, їх діти, залишені без виховання й освіти, не зможуть розвивати свої духовні сили, тому що розум людини, як і мова, розвивається, удосконалюється під впливом середовища, виховання й навчання.

Заперечуючи спадковість як основний чинник у формуванні особистості, педагог вказував на провідну роль виховання й освіти в розвитку особистості людини. П. Лесгафт вважав необхідним для вихователів, батьків і вчителів вивчення дітей у процесі повсякденного життя і виховної роботи.

Одне з центральних місць у педагогічних працях П. Лесгафта посідає його вчення про суто "досконало-нормальну особистість", яку повинна формувати вся система виховання й освіти. Найбільш яскраве вираження його теорія виховання знаходить у книзі "Сімейне виховання дитини та його значення". Довгі роки працюючи над цією книгою, П. Лесгафт мав на меті відповісти на питання, які хвилювали людей, наприклад: "Чим визначаються нормальний фізичний і моральний розвиток людини?", "Чому в житті так багато відхилень від прекрасного образу здорової людини?". Він намагався виявити причини, що заважають людині досягти духовного вдосконалення. Так він приходив до думки про те, що повний розвиток усіх природних задатків, здібностей є можливим для кожної здорової людини, дитинство і юність якої проходять у нормальних умовах. Видатний

педагог визначив ці умови. По-перше, на думку П. Лесгафта, це “атмосфера любові”, бо “людина повинна бути зачата в коханні, виношена й народжена в любові й усе своє дитинство провести в атмосфері любові та взаємної поваги людей. Людина, яка сама так не жила, не буде поважати інших, Батьківщину, робити людям добро”. При цьому П. Лесгафт наголошував, що сліпа, нерозумна материнська любов зробить людину деспотичною, неспроможною на добрі вчинки.

За П. Лесгафтом, другою умовою розвитку особистості є “високоморальний викладач, який учить дитину думати, мислити, бути правдивою, дотримуватися свого слова”. Він вважав, що найкраще за все, якщо цю роль виконує мати, але може бути і вихователь, під наглядом якого буде не більше 6–7 дітей.

Видатний педагог так визначав третю умову успішності процесу виховання дитини: “Регулярний, радісний, корисний труд у присутності дитини”. На його думку, дитина, спостерігаючи це, імітує все у грі, а потім приєднується до посильної роботи як помічник і, нарешті, як самостійний виконавець.

Четвертою умовою, за П. Лесгафтом, є “виключення подразників із життя дитини: розкоші й бідності, надмірних ласощів, непорядкованої їжі, тютюну, алкоголю, азартних ігор”. На думку педагога, дитина, яка живе в таких умовах, ніколи себе не виявить як особистість.

П’ятою умовою П. Лесгафт вважав гармонійний розвиток усіх здібностей дитини. Він наголошував, що прослуховування музики, казок, пісень повинно змінюватися фізичними вправами, іграми, роботою в саду, заняттями з конструктором, грою в шахи, малюванням тощо. Він зосереджував увагу на тому, що є батьки, які програмують свою дитину на той вид діяльності, який подобається їм, і, звичайно, ця дитина не виявить своїх справжніх здібностей.

Визначаючи шосту умову, яка впливає на успішність розвитку дитини, вчений писав: “Вихователь повинен слідкувати за тим, щоб дитина бралася тільки за ті справи, які їй під силу. Інакше в дитини почне розвиватися лінь, тому що пропаде інтерес до непосильної роботи. Разом з ростом і розвитком дитини заняття повинні ставати важчими й складнішими”.

Про сутність сьомої умови виховання дитини – “відгородження дитини від аморальних людей” – П. Лесгафт так писав: “У дитини існує інстинкт імітації: побачивши хороше, вона буде імітувати його, а надалі і дотримуватися хороших манер у житті. З семи років дитина вже може розбиратися у вчинках інших людей, може їх оцінити, тому

дорослі повинні контролювати свої дії, що б не послужити поганим прикладом для дитини на все життя”.

Помер П.Ф. Лєсгафт 11 грудня 1909 року в Єгипті, де знаходився на лікуванні. Поховали його на Волковому кладовищі в Петербурзі.

2.6. Майстри педагогічної художньої літератури

Проголошення державної незалежності України, гуманізація освіти, її особистісна орієнтованість зумовили великі зміни в духовному житті нації, сприяли розквіту національної культури, літератури та освіти.

Ліквідовано більшість “білих плям” в історії літератури – українському народу повернено імена письменників, поетів, що були духовними вождями нації. Побачили світ художні твори сотень митців, тих, чия творчість паплюжилась, оголошувалась ворожою, націоналістичною. Багато з тих, кого ми сьогодні називаємо майстрами художнього слова, істориками, етнографами – гордістю української нації – зробили помітний внесок у розвиток української школи, сприяли становленню національної системи освіти. Вивчення й осмислення їхньої педагогічної та науково-просвітницької діяльності є необхідною складовою подальшого розвитку педагогічної науки і практики в Україні. Така діяльність заслуговує на вдячність і повагу, на те, щоб у розбудові української державності, української національної школи ми пам’ятали всіх, хто оберігав нашу ментальність, не давав загаснути вогнику нашої національної свідомості.

“Поки огні не горять”, – писав А. Свидницький в одному з віршів. У наш час ці слова промовистою афористичністю б’ють на сполох: швидше запалити “огні” правдивого пізнання про забуте в схованках освітянської літератури та на шляху до пізнання історії гуманістичної педагогіки минулого.

Морачевський Пилип Семенович (1806–1879 рр.) – український поет, перекладач, педагог – народився в селі Шостовиця Чернігівського повіту в сім’ї місцевого поміщика. Пилип Морачевський здобув, як на ті часи, добру освіту. Він навчався спочатку в повітовій школі в Чернігові, потім був переведений до тутешньої міської гімназії.

У 1825–1828 рр. навчався в Харківському університеті, після закінчення якого (з 1829 р.) викладав математику в повітовій школі м. Суми. Та, напевне, цей фах чимось не задовольняв молодого вчителя, і через три роки він складає в Харківському університеті іспит на гімназійного вчителя російської словесності.

Період університетського навчання й учителювання в Сумах характеризується активним самовиявленням особистості П. Морачевського на ниві літературної творчості в душі тих процесів, що відбувалися в російській поезії 20—початку 30-х років. У 1832—1835 роках П. Морачевський працює молодшим учителем словесності та географії в Луцькій гімназії, а з 1835 року на посаді старшого вчителя російської словесності Кам'янець-Подільської гімназії. З 1838 до 1849 року виконував обов'язки інспектора цієї ж гімназії. З 1849 р. до 1859 р. обіймав посаду інспектора Ніжинського лицейу Безбородька та інспектора Ніжинської гімназії аж до виходу у відставку. Відомо, що інспектор П. Морачевський був гуманним у ставленні до учнів, не катував різками гімназистів, за що останні його шанували.

Розуміючи необхідність збереження української мови, він на початку 50-років починає активно її вивчати. Ці заняття вилилися в укладання Словника української мови, в основу якого було покладено народне мовлення українців Полтавщини. Лексиколог вносив до Словника й іншомовні слова, засвоєні населенням. А значення питомих українських лексем він пояснював “виразами зі стародавніх і нових пам'яток народної поезії, із творів Котляревського, Гулака-Артемівського і з живого мовлення”. П. Морачевський подавав рукопис Словника на науковий розгляд у відділення російської мови й словесності Імператорської Академії наук у 1853 році, але доля Словника невідома.

Власне, у той же час П. Морачевський зайнявся перекладами біблійних книг українською мовою. На цій ниві поет був одним із перших у донесенні Божого слова до українців. У 1860 р. поет повністю переклав Євангеліє від Матвія й Іоанна та у першому варіанті здійснив переклад Євангелія від Луки. Відомо, що Академія наук високо оцінила працю П. Морачевського не тільки в аспекті релігійної моральності, а й з погляду філологічного. Відомі вчені-мовознавці О.В.Никитенко та О.Х. Востоків констатували бездоганність перекладу, заявивши, що він розпочне “епоху” в літературній освіті українців. У 60-х роках П. Морачевський здійснив інтерпретацію українського Апокаліпсиса та Псалтиря, а також написав рідною мовою курс “Священної історії” для початкових шкіл і народного читання.

“Чумаки, або Україна з 1768 року”, “До чумака, або Війна яглохранцузо-турецька у 1853 і 54 роках” є найкращими творами П.С. Морачевського. У поемі виразно звучить мотив національного відродження України, саме образ чумаків як відкривачів нових земель,

як людей гордих і вільних, символізує невмирущість українського руху до свободи й незалежності.

Показовим у плані самоусвідомлення творчими особистостями своєї національної ментальності є звернення П. Морачевського у гнітючі 40-ві роки до українського слова, прагнення під впливом творчості Т. Шевченка змоделювати одну з найважливіших сторінок національного визвольного руху в епопеї “Чумаки...”

Таким чином, П. Морачевський сказав своє слово не тільки в літературі, він зайняв одну з ніш в українській культурі та освіті.

Свидницький Анатолій Патрикійович (1834–1871 рр.) – письменник, етнограф-фольклорист та педагог, народився у 1834 році на Поділлі в сім’ї священика. Після закінчення Крутянської духовної школи та Кам’янець-Подільської духовної семінарії у 1856 році починає навчатися у Київському університеті.

Склавши при університеті достроково екзамен, в 1860 році А. Свидницький дістає призначення в Миргородську повітову школу.

У Миргороді молодий учитель словесності організує громадську бібліотеку, недільні школи, займається етнографією. У 1861 році А. Свидницький написав одну із своїх наукових етнографічних праць статтю “Великдень у подолян”, про яку схвально відгукувався І. Франко.

Письменник почав працювати над граматикую для школярів, мріяв написати підручник з арифметики та географії. Праці А. Свидницького так само, як і Т. Лубенця та ін. з методики навчання російської мови як рідної та іноземної, сприяли утвердженню звукового методу навчання грамоти, стали досягненням не лише української, а й російської педагогічної науки. А.П. Свидницькому належать такі філологічні праці, як “Вимова наша українська і потреби нашого орфографування”, “Мысли по поводу предстоящей реформы по Министерству народного образования”; методичний посібник “Русская азбука. Руководство для учащихся” та інші.

А. Свидницький належав до плеяди письменників-громадівців другої половини ХІХ століття, які у своїх творах розглядали дитинство як особливий природно-соціальний феномен. Аналіз художніх-творів І. Нечуя-Левицького, М. Номиса, М. Щербаковського та ін. показує, що одним із провідних напрямків формування високої духовності дитини вони вважали соціалізуючу функцію природи, яка сприяє розкриттю й розвитку творчого потенціалу дитини, породжує почуття гармонії і єднання з навколишнім світом. У спадщині письменників – громадівців представлена вся система народних засобів виховання

через цінності, що зберігаються в мовному спілкуванні, участь дітей у трудовій діяльності поряд з дорослими, у святах, у засвоєнні народних традицій, звичаїв (“Відьми, чарівниці й опирі” А. Свидницького).

Роман-хроніка А. Свидницького “Люборацькі” вважається новаторським за жанром і змістом. У ньому розкриваються проблеми суспільного життя України в 40–60 роках XIX століття: питання навчання й виховання в системі шкільної освіти; загибель талановитої людини, яка не знаходить підтримки в суспільстві; протест проти приниження особистості; викриття явищ насадження українському народові чужої культури й моралі. Особливого значення автор, як і письменники-громадівці, надавав виховній атмосфері сім’ї, а також тому, що формує духовний світ людини — тепло батьківської оселі, рідна мова, родинні зв’язки, честь сім’ї, пам’ять і шанування історії, відданість землі тощо.

Федькович Юрій Адальбертович (1834–1888 рр.) — український письменник і педагогічний діяч. Працював шкільним інспектором Вишнівського повіту, домашнім учителем, написав підручники для початкової школи, науково-популярні книги для народу. Він розробив план реорганізації системи освіти на Буковині, обстоював рівні права на освіту для чоловіків і жінок. Працюючи інспектором, намагався перекласти всі шкільні підручники з “церковного язичія” на народну мову.

У творчій спадщині Ю. Федьковича важливою є ідея народності. У статті “Про школу і шкільні підручники” він зазначав, що головний критерій народності — народна мова, народні звичаї, народна поезія. Цікавими й актуальними є думки щодо використання методів навчання, які розвивають дитину, забезпечують формування її особистості. Він вважав, що методи навчання мають забезпечити самостійність “бачити, думати, говорити”. Виходячи з цього положення, Ю. Федькович у своєму “Букварі для селянських дітей на Буковині” змістив тексти, які сприяли пробудженню в дитині допитливості та формуванню високих моральних якостей. Педагог зробив внесок у розробку ідеї природовідповідності виховання. Він вважав, що здатність до власного думання, творчість, жива діяльність впливають із природної потреби дитини

Льницький Василь (1823–1895 рр.) — поет, прозаїк, історик, педагог, громадський діяч — народився на Станіславщині (Івано-Франківська обл.). Навчався в гімназіях Станіслава, Тернополя, Львова, потім у Львівському університеті, де пильно студював польську літературу, історію, філософію, естетику.

Протягом 1842–1846 рр. В. Ільницький навчався в “Цісарському конвікті”. По закінченні викладав українську мову в Станіславській гімназії, згодом – історію в Тернопільській та Львівській гімназіях. У 1856 році він очолив Другу українську гімназію у Львові, а потім працював на посаді директора гімназії в Тернополі. З 1868 р. знову замешкав у Львові, де вів дирекцію в академічній гімназії. Саме завдяки наполегливій праці В. Ільницького в 70-х роках ця гімназія, на думку Франка, “поступово з польської перемінилася в руську”. Як викладач гімназії, В. Ільницький розумів ті гострі проблеми, які слід було вирішувати засобами шкільництва, його перебудови, шляхами поліпшення викладання навчальних дисциплін. Значну увагу він приділяв питанням виховання дітей, визначаючи провідну роль у процесі формування національної свідомості громадянина. Турботами про стан шкільництва, про поліпшення якості підручників та забезпечення ними всіх галицьких шкіл пройняті листи В. Ільницького до О. Барвінського в 1886–1887 роках (від 12 квітня та 8 липня). В архіві вченого збереглися чорнові проекти заміни викладання в галицьких школах українською мовою замість німецької, різні плани та програми навчання, листування у 70–80-х роках з крайовою шкільною радою та культурними діячами Галичини.

Велику роботу проводив В. Ільницький як викладач мови, літератури, історії, як методист. Численні записки, сотні виписок з історичних книг, творів відомих авторів, тексти народних пісень і, зокрема, історичних дум, балад ілюструють невтомну працю В. Ільницького в підготовці шкільних читанок.

Огоновський Омелян Михайлович (1833–1894 рр.) – учений-лінгвіст, етнограф, педагог, громадський діяч. Навчався в гімназіях Бережан та Львова, закінчив духовну семінарію в 1857 році. З 1858 року працював учителем в академічній та польській гімназіях, потім навчався на філософському факультеті Львівського університету.

Постійна праця над собою шляхом самоосвіти приносить О. Огоновському в 1865 р. титул доктора філософії; з 1867 року він стає суплентом (заступником завідуючого) кафедри української мови й літератури Львівського університету. З 1870 р. О.Огоновський посів посаду професора. Йому як професору-україністу дісталася важка, запущена ділянка. Треба було, як пише В.А.Качкан, “активно, аргументовано доказово воювати з мертвим церковнослов'янсько-московським язичієм, піднести приспаний національний дух у значної частини знеохоченого до праці студентства”.

О. Огоновський був діяльним членом “Руського товариства Педагогічного” (1881), згодом — “Рідної школи”; керував філологічною секцією НТШ; був членом-засновником “Народної Ради”, “Просвіти”. О. Огоновський укладав граматики, читанки, писав і видавав для читачів “Просвіти” та шкіл дохідливі книжки. З-поміж найпопулярніших його видань того часу слід назвати “Оповідання о житю святих мучеників Бориса І Гліба” (1872), “Хрестоматія староруська для висших клас гімназійних: Текст із поясненнями, додатком граматичним і словарцем” (1881), “ГраMATика руського язика для шкіл середніх” (1889).

О. Огоновський на ниві української науки та культури мав величезні успіхи. Як учений-лінгвіст він залишив нащадкам студії і розвідки про багатство й красу української мови, її говірок. Вченому належить низка розвідок та окремих книжок про Т. Шевченка.

Горбаль Кость Гаврилович (1836–1903 рр.) — один із визначних діячів, що великою мірою сприяли суспільно-громадському та культурно-освітньому рухові в Галичині в 60-х роках ХІХ століття. Протягом 1861–1864 рр. К. Горбаль студював природничі та філологічні науки у Львівському університеті, у 1865 році починає редагувати літературно-науковий журнал “Нива”.

З жовтня 1868 р. К. Горбаль виконує обов’язки суплємента гімназійного вчителя в Тернополі. Склавши 1876 р. екзамени на звання вчителя реальних шкіл, К. Горбаль виїхав до Стрия, де працював 14 років. До глибини душі він проймався суспільними й громадськими проблемами, повністю віддався просвітницькій діяльності.

Викладаючи в гімназіях, К. Горбаль цілеспрямовано збирав старовинні книги, рідкісні рукописи та автографи, поповнював цим духовним багатством власну бібліотеку, записував народні пісні, готував невеликі народознавчі розвідки. Серед літературних творів К. Горбала певну художню цінність мають автобіографічні оповідання “Мати”, “Виїзд на посаду”, “Три брати шукають долі”.

Антонович Володимир Боніфатійович (1834–1907 рр.) — видатний історик, етнолог, педагог. Освіту здобував у Київській та Одеській гімназіях, на історико-філологічному факультеті Київського університету. У 1860–1863 рр. В. Антонович працює в Першій київській гімназії, викладає в Київському кадетському корпусі. Після одержання докторського ступеня (1878 р.) стає професором, очолює деканат історико-філологічного факультету Київського університету (1880–1883 рр.).

Яскравою сторінкою творчого портрета В.Б. Антоновича, яку нездатний затерти ні час, ні суспільно-політичні віяння, – є науково-навчальна, педагогічна праця зі студентами історичного факультету Київського університету, де він читав курси: “Древний период русской истории”, “Історія литовської Русі”, “Українська історіографія”. Оскільки офіційно читати курс з історії України було неможливо, то професор В. Антонович практично “накривав” його першими двома курсами лекцій. Студентство діставало, таким чином, глибокі й ґрунтовні знання з періоду козаччини, джерелознавства.

Наукова сумлінність В.Б. Антоновича, виявлена при підготовці лекцій, ставить перед нинішніми дослідниками не тільки важливу проблему популяризації, але й розуміння спадщини В. Антоновича. При цьому виступають дві основні проблеми: методичний підхід професора до викладання лекційних курсів і пошуки тих принципів, які слід покласти в основу викладання всіх курсів історичного циклу. Своєрідний методичний стиль, вироблений В. Антоновичем у лекційних курсах, безпосередньо впливав і на структурний характер його наукових праць, що переважно мають “ескізний характер з елементами фактологічної констатації”. Академік Д. Багалій згадував, що професор В.Б. Антонович мав на лекціях, як правило, перед собою програму або конспект, який слугував йому схемою для розповіді. Професор підкоряв аудиторію не ораторським пафосом, бо читав тихо, а натомість захоплював студентів змістом, високою науковою вагою й історичними узагальненнями. Курси читаних ним протягом 30 років лекцій разом з історичним семінарами сприяли широкому залученню до дослідницької роботи молодих істориків. Таким чином, сформувалася так звана “київська школа”, яка завдяки таким відомим учням Антоновича, як М. Грушевський, Д. Багалій, І. Каманін, В. Данилевич та інші, заклала підвалини сучасної української історичної науки.

В. Антонович – активний діяч Громади, який разом з такими видатними педагогами, письменниками, вченими, культурними діячами, як П. Куліш, Панас Мирний, О. Потебня, М. Драгоманов, О. Русов та іншими сприяв розвитку національної ідеї, громадського пробудження й оздоровлення суспільства в Україні у другій половині XIX – початку XX століття.

Цеглинський Григорій Іванович (1853) – визначний просвітницький діяч кінця XIX – початку XX ст. Початкову освіту здобув у рідному місті Калуші, навчався в гімназіях Коломиї, Станіслава. Після студій у Станіславі у 1874 р. їде до Відня, де вивчає класичну і слов’янську-філологію.

Завершивши у 1879 році навчання, молодий учитель приїздить до Львова і розпочинає тут свою педагогічну, громадську й літературну діяльність. Г. Цеглинський відразу зарекомендував себе вдумливим фахівцем, прогресивним педагогом. Тодішня крайова шкільна рада доручила йому не тільки рецензувати шкільні підручники, а й самому їх упорядковувати.

Обійнявши посаду управителя рівнорядних українських відділів при польській гімназії (1888), він докладав максимум зусиль для організації самостійної української гімназії, стає директором цього другого за часом відкриття середнього навчального закладу в Галичині (1895). Найвищим педагогічним законом і принципом його життя було те, що нема, за окремим винятком, невинуватих учнів, що кожне молоде деревце, кожного молодого “урвителя” чи провинника можна поправити, якщо до кінця зрозуміти його спонукання, пориви, якщо заглянути в його душу. Будучи людиною високоосвіченою, Г. Цеглинський мав прекрасні знання з класичної філології, української, польської та німецької літератури, філософії.

Саме на перемишльський період життя Г. Цеглинського і припадає розквіт його педагогічно-освітньої та літературної діяльності (драматичні твори “Ворожбит”, “Кара совісті”, “Торговля жемчугами”). Спочатку як керівник українських “паралельок” (гімназійних класів з українською мовою навчання), а потім як директор автономної гімназії він зміг “уповні реалізувати свої плани й програми шкільно-виховної праці, виявити своє педагогічне “вірую” й переводити його до практики. Тут він уже зразу...виявив себе щирим батьком та опікуном молоді, що розумів її, жалів і бажав допомогти їй під матеріальним і виховним оглядом і дати їй велике знання й ідейний світогляд із цією шляхетною метою, щоб наш народ мав освічених, обов’язкових і творчих громадян”. Г. Цеглинський розглядав школу як органічну клітину культурно-суспільного життя, стверджував, що добрий виховник мусить працювати на широкому громадському полі, аби добре розуміти потреби рідної нації, щоб виховати в альтруїстично-суспільному дусі молоде покоління. “Йому, – як писав у спогаді один із дослідників, – не було байдуже життя молоді й громадян. Брав чорне життя, яке воно є, і виконував попри урядову, теж громадську, хоч би дрібну, але реальну працю. А те все робив тому, що силу народу бачив в освіті, характері, моральності й доброму вихованні”.

Шухневич Володимир Йосипович (1849–1915 рр.) – етнолог, який присвятив своє життя просвітньо-культурній, педагогічній, видавничо-редакторській, науковій праці.

Працюючи спочатку викладачем середніх шкіл у Львові (з 1876 р.), В. Шухневич сповна віддається етнографічній, історичній науці. Багато їздить, записує фольклор, готує етнографічні розвідки, організує численні виставки тощо.

В. Шухневич залишив помітний слід на освітянській ниві. Ще в 1881 р. він уклав і видав читанку для “малих і старих” під назвою “Веснянка”, яку прихильно зустріли фахівці та критики. До книжки увійшло кілька казок та народних оповідань (“Пригоди молодого вивірки Бобочки”, “Ново-фундлянський пес”, образків з природи – “Огонь і вітер”, “У степу”, “Про псів”). Аналіз цих матеріалів, зокрема стилістичних особливостей тексту, схиляє до думки, що це не є фольклорні зразки, а складені на основі почутих розповідей оповідки В. Шухневича.

Майстерність у написанні книжок дидактичного характеру для шкіл В. Шухневич демонстрував неодноразово. Скажімо, “3-під Бескида до Андів” – це оповідання з елементами етнографічного нарису. Воно несе в собі великий виховний і патріотичний заряд. В. Шухевич був ініціатором організації, одним з керівників ряду товариств (“Руське товариство педагогічне”, “Руська бесіда” тощо). У 80-х роках новозасноване “Руське товариство педагогічне” розпочало 1884 р. випуск у власному видавництві науково-популярних книжок, приміром, підручник “Хімія” англійського автора Генрі Роско в перекладі В. Шухневича.

В. Шухневич – засновник і редактор просвітницько-педагогічних періодичних видань “Дзвінок” (1890–1895 рр.), “Учитель” (1893–1895 рр.).

Заклинський Богдан Романович (1886–1946 рр.) – народився у Станіславі, де здобув гімназійну освіту. Відтак були роки навчання на філософському факультеті Львівського університету, важка виснажлива праця вчителя по селах і містечках Станіславщини, Львівщини, Тернопільщини, Волині, Закарпаття. Після Першої світової війни повернувся до Львова і поринув у педагогічну, наукову, письменницьку працю.

Б. Заклинський залишив нащадкам понад десять підручників та популярних книг, серед яких найважливішими є своєрідна дидактична хрестоматія “Що треба знати кожному українцеві” (1915), “Читанка для волинських дітей” (1918), “Букварева читанка” (1919). Протягом 1919–1920 років побачили світ книги Б. Заклинського “Читанка для

II кляси”, укладена у віршовій формі., перша частина задуманої серії “Історія українського виховання (педагогіка)”. У цьому історико-педагогічному нарисі автор сформулював основи теорії української педагогіки та визначив принципи практичної педагогіки, тобто “історію приватного і публічного виховання”.

З популярних видань, що мають значення для розвитку психолого-педагогічної науки та української системи виховання, заслуговують на увагу “Національне виховання” (1927), “Про ощадність” (1927), “Про народну теорію у вихованні” (1927), “Методика історії” (1927), “Діяльна школа” (1927), “Класичні гімназії” (1928).

Куліш Микола Гурович (1892–1937 рр.) – видатний українській драматург, педагог, народився 18 грудня 1892 року на Херсонщині у селянській родині. Навчався у народній школі, міському училищі в Олешках (Цюрупинськ). У 1919 році екстерном складає іспити за гімназію і там одержує атестат зрілості.

Після закінчення громадянської війни у 1921–1922 роках він редагує газету в Олешках, завідує повітовим відділом народної освіти, що дало йому можливість часто їздити по селах, вивчати стан освіти та особливості життя селян. 1922 року М. Куліш переїздить до Одеси, де очолює губернський відділ народної освіти. Таким чином, педагогічній справі майбутній письменник приділяв багато уваги. З його ініціативи та за його участю було відкрито ряд шкіл, дитячих садків та дитбудинків.

М. Куліш створив перший на той час український буквар, який назвав “Первинкою”, а також читанку для початкової школи. Поява цих підручників мала велике значення для розвитку народної освіти. Тоді ж з’являються й оповідання М. Куліша для дітей.

Загинув після арешту 1934 року у неволі.

2.7. На зламі століть: духовні і педагогічні пошуки

Лев Толстой (1828–1910)

Лев Миколайович Толстой – видатний російський письменник і педагог – народився в сім’ї графа, батьки його померли дуже рано, вихователькою майбутнього письменника була родичка Т. Єргольська. Навчався Лев Миколайович у Казанському університеті (1844–1847 рр.). У 1851 році Толстой вступив на військову службу, брав участь у воєнних діях на Кавказі, а в 1854 році був серед захисників Севастополя, що відображено в його “Севастопольських оповіданнях”.

Л.М. Толстой – геніальний письменник, автор творів, що мають світове значення: “Війна і мир”, “Анна Кареніна”, “Воскресіння”, “Дитинство”, “Отроцтво”, “Юність” та багато інших.

Багато років свого яскравого життя присвятив Л. Толстой педагогічній діяльності. У 1863 році у своєму щоденнику він писав, що проблемами своєї діяльності й літературної творчості вибрав: “Літературу, мистецтво, педагогіку й сім’ю”.

Л. Толстой виступав з критикою буржуазної школи і педагогіки як у Росії, так і в Західній Європі (особливо в Німеччині) за їх відірваність від життя й інтересів народу, за схоластику, муштру, деспотизм, педантизм; він був незадоволений політикою Міністерства народної освіти царської Росії, яке пропагувало “передовий досвід” німецької школи й педагогіки.

Л. Толстой вважав, що основою педагогіки має бути педагогічний досвід, що педагогіка є емпірична наука, не пов’язана з філософією й політикою. Пізніше він відійшов від цих позицій. Справедливо розкритикувавши школу муштри й зубріння, Л. Толстой протиставив їй школу “вільного виховання” як протест проти кріпосницької системи виховання.

В основу “вільного виховання” він поклав не завдання школи навчати і виховувати, а дитину і задоволення в усьому її інтересів: вона може відвідувати і не відвідувати школу, бути на заняттях до кінця або залишити їх; у школі не повинно бути постійних навчальних програм і розкладу занять. За Л. Толстим, у центрі уваги вчителя насамперед – інтереси дітей, ніякого примусу над дітьми тощо. Яснополянська школа Л. Толстого здійснювала навчання дітей за принципами вільного розвитку: учні самі писали твори, вишукували в шафах цікаві для них книжки, про незрозуміле запитували вчителя. Історію тут викладали не від давніх часів до сучасності, як звичайно, а навпаки від тогочасних історичних подій до стародавнього суспільства. Л. Толстой дійшов висновку, що учнів у школі треба тільки вчити, давати їм знання, а не виховувати.

Проте в практиці Яснополянської школи він часто відходив від своїх позицій у цьому питанні – не тільки вчив дітей, а й виховував їх. Ідею вільного виховання Л.М. Толстого критикували Чернишевський і Добролюбов, але любов Л. Толстого до дітей, уміння працювати з ними, знання психології дитини вони високо цінували. У педагогічній діяльності Л. Толстого було багато творчого, оригінального.

За Л. Толстим, розвиток дітей – процес самовільного розкриття їхніх якостей при обережній допомозі вчителя, який не має права

“примусово” впливати на формування поглядів своїх вихованців. На його думку, діти народжуються без негативних якостей, ці якості формуються під впливом середовища і неправильного виховання. Особистість дитини потрібно поважати й уміло розвивати її задатки й творчі здібності.

Визначаючи зміст, форми та методи навчання учнів, Л. Толстой мав на увазі насамперед школу для селянських дітей, хоч його погляди в цьому питанні мають загальнопедагогічне значення. У його педагогічній спадщині чільне місце посідають думки про дидактичні принципи навчання. Він вважав, що урок як форма навчання і його зміст не повинні бути надто важкими для учнів, але й не дуже легкими; методом навчання має бути переважно бесіда, під час якої вчитель повинен розповідати цікаво, майстерно, художньою мовою. У центрі уваги вчителя повинні бути учні та їх інтереси; в поясненнях матеріалу на уроці слід менше вдаватись до абстракцій, а більше давати вражень і фактів; не допускати перевтоми учнів на уроці; використовувати наочність у навчанні. Кожний урок має бути значним кроком уперед у навчанні учнів; учитель повинен створювати сприятливі умови для навчання дітей, добиватись міцності їх знань, бути ентузіастом педагогічної справи. У педагогічному процесі, стверджував Л. Толстой, не повинно бути шаблону, муштри, трафарету, оскільки це процес творчий. Учитель завжди повинен старанно готуватись до уроків, тоді й уроки будуть цікавішими, й учням буде легко вчитись.

В Яснополянській школі багато уваги приділялося естетичному вихованню. Л. Толстой виховував у дітей любов до всього прекрасного, розвивав у них уяву, привчав до спостережливості в природі й у житті людей. У школі проводили уроки співів, був дитячий хор. У своїх високохудожніх творах письменник показав вплив музики на людину і майстерно відтворив переживання, які вона викликає. У процесі навчання вчителів треба зважати на життєвий досвід дітей, уважно вивчати їх індивідуальні та психологічні особливості, що є важливим засобом для розвитку дитячих сил і здібностей.

Велику увагу приділяв він методичним питанням. Найбільше його цікавило питання, яким методом краще навчати дітей грамоти. У методичному додатку до “Азбуки” письменник висловив цікаві думки про те, як бажано було б проводити навчання учнів. На його думку, треба дбати насамперед про те, щоб вони не боялись свого вчителя, любили й поважали його; щоб на уроках з усіх навчальних предметів застосовувалися різні методи і форми навчання, особливо наочність.

Будучи переконаним, що найкращий метод навчання грамоти – “буквоскладальний” (бе, ве, ге, де і т.п.), Л. Толстой широко експериментував зі своїм методом в Яснополянській школі, демонстрував його в школах Москви, намагаючись довести, що він кращий, ніж звуковий (аналітико-синтетичний). Толстого цікавило й питання про створення підручників для учнів. На його думку, книжки для дітей, зокрема підручники, повинні бути написані просто, цікаво, доступною мовою, а навчальний матеріал має бути щільно пов’язаним з життям людей, природою, історією батьківщини. Ці вимоги до дитячих книжок для читання і підручників зокрема він намагався здійснити у своїх творах: “Азбука” (1872), “Нова азбука” (1875), в чотирьох “Російських книгах для читання”, які витримали багато видань і разом із книжками для дітей К.Д. Ушинського становили на той час велику цінність. У книжках-підручниках Л. Толстого багато цікавого матеріалу з природознавства, життя селян, є маленькі художні оповідання (“Пташка”, “Три ведмеді”, “Корова”, “Лев і Миша”, “Старий дід і онук” та ін.).

У цих книжках-підручниках були вміщені оповідання релігійного характеру. Про свої книжки для дітей Л. Толстой писав, що за ними вчитимуться покоління всіх дітей російських, від царських до мужицьких, і перші поетичні враження дістануть від них. “Написавши ці книги, мені можна спокійно вмерти”, – говорив Л.М. Толстой.

Розуміючи, що педагогіка у своєму розвитку тісно пов’язана з існуючим ладом, із середовищем, де відбувається процес виховання, Л. Толстой впевнено ставив питання про педагогіку соціального середовища. Особливо підкреслював виховну роль домашнього середовища як одного з головних факторів, які впливають на формування особистості. Л. Толстой палко, щиро вимагав, щоб батьки по-новому, серйозно ставилися до виховання дітей. Тільки тоді, коли весь уклад сімейного життя буде ґрунтуватися на здорових началах, стверджував він, можливе правильне виховання дітей.

Великої уваги заслуговують погляди Л. Толстого на вчителя, до якого він ставив високі вимоги. Щоб школа стала педагогічною лабораторією і не відставала від життя, учитель повинен вивчати досвід педагогічної роботи, оволодівати педагогічною майстерністю: “Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде добрий учитель. Якщо вчитель, – писав Л. Толстой, – має тільки любов до учня, як батько і мати, він буде кращий за того вчителя, який прочитав усі книжки, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – справжній учитель”. Саме

творчістю й мистецтвом вважав “справу викладання” Л.М. Толстой. “Завершеність і досконалість” тут неприпустимі, оскільки немає краю розвитку й удосконаленню. Головне “для досконалого вчителя” — любов до педагогічної праці і до дітей. Покликання вчителя — “високе й благочинне”.

До останньої хвилини свого життя Л.М. Толстой дбав про школу й дітей. 25 жовтня 1910 року (за три дні до залишення Ясної Поляни) він відвідав свою школу, приніс учням кілька примірників дитячого журналу “Солнышко”, просив учителя роздати їх дітям, щоб вони написали свої враження про журнал, сам провів бесіду з дітьми про їх життя, про користь навчання та виховання.

Іван Франко (1856–1916)

Іван Якович Франко — видатний український письменник і педагог-науковець — народився в 1856 році в с. Нагуєвичі Львівської обл. (тепер с. Івана Франка), поблизу м. Дрогобича в Галичині, в сім’ї коваля. Після закінчення Дрогобицької гімназії вчився на філософському факультеті Львівського університету, але через матеріальні нестатки, переслідування й арешти припинив навчання. Працював у редакціях різних журналів і в культурно-освітніх товариствах. У 1881 році закінчив Чернівецький університет, після чого у Відні захистив докторську дисертацію, здобувши вчений ступінь доктора філософських наук. У 1906 році Харківський університет присвоїв йому почесний ступінь доктора російської словесності, а відомі російські вчені висунули його кандидатуру в академіки Російської Академії наук. Хоч І. Франко і був видатним ученим, проте царський уряд заборонив обрання його академіком, йому також було заборонено працювати в університеті.

Життя І. Франка було надто тяжким, його переслідували й неодноразово арештовували. Він часто хворів. Поховали його у Львові, там споруджено йому пам’ятник і відкрито літературно-меморіальний музей.

І. Франко написав багато художніх творів, наукових праць з літературознавства, філософії, політичної економії та історії. У своїх творах І.Я. Франко окреслив багато педагогічних проблем, які мали велике значення для розвитку громадсько-педагогічного руху в Україні.

Історія боротьби трудящих Галичини за народну освіту і демократичну школу тісно пов’язана з діяльністю І.Я. Франка. Він добре знав світову педагогічну літературу, читав твори Платона,

Арістотеля, Коменського, Руссо, Спенсера та інших. Його цікавила педагогічна полемістика І. Вишенського, педагогічні твори О.В. Духновича.

У своїх творах І.Франко гнівно засуджував соціальну й національну дискримінацію в галузі освіти й школи, відрив навчання від життя, догматизм у навчанні, релігійне одурманювання, муштру та фізичні покарання учнів. Високо оцінюючи прагнення трудящих мас до знань і науки, в оповіданні “До світла” він писав: “...і чи не заболить наше серце на згадку про тисячі і тисячі таких, що так само, як ми, силувались вирватися з тої п'їтьми, тяглися до світла, рвалися до волі і теплоти — все задарма”.

Борючись за передову демократичну школу, І. Франко часто виступав перед робітниками, селянами й учителями з критикою реакційної політики в галузі освіти. Для популяризації розробленої ним соціалістичної програми народної освіти й школи І. Франко видав брошуру “Чого хоче Галицька робітницька громада?”, в якій широко висвітлив питання освіти й виховання.

І. Франко боровся за створення шкіл, які були б тісно пов'язані з життям та інтересами народу. Поєднання навчання з працею, широка освіта, що ґрунтується на матеріалістичному світогляді, використання всього найкращого, що здобуто людством протягом усього історичного розвитку, всебічний розвиток мислення й інших психічних процесів дитини — такі завдання він ставив перед школою, навчанням і вихованням.

У статті “Наші народні школи та їх потреби” І. Франко писав, що стара школа зовсім не задовольняла вимог часу, прогресивної педагогіки та вимог народу. Мета, завдання й зміст освіти та виховання, на його думку, полягають у тому, щоб забезпечити через школу правильне розумове, фізичне й моральне виховання учнів, навчити їх правильно мислити, а це можливо тільки за умови навчання дітей рідною мовою, яка має велике значення у вихованні любові до рідного слова, його краси й чарівної милозвучності.

Важливим засобом такого виховання дітей має бути народна творчість і художня література. У своїй критиці незадовільного стану освіти і шкільної справи в Галичині І. Франко викривав і погану організацію освіти, навчання і виховання молоді в середніх і вищих навчальних закладах Галичини, які були відірвані від життя, не давали молоді потрібних знань, не привчали її самостійно мислити, а перетворювали голови молодих людей у сховища готових формул, далеких від життя.

З великою повагою ставився І. Франко до народних учителів, високо цінував їх роль у культурному розвитку народу. Вчителів, його роботи й становищу в суспільстві він присвятив кілька творів, у яких змалював скрутне матеріальне становище й політичне безправ'я народного вчителя. “Тільки зневагою до потреб освіти, – говорив він, – можна пояснити той факт, що для трьох мільйонів українського населення Галичини не було жодної вчительської семінарії з українською мовою навчання”. “Великої шкоди справі народної освіти й школі завдають ті, – підкреслював І. Франко, – хто хоче бути вчителем, не маючи нічого спільного з педагогікою. Такий учитель незабаром стає слухняним виконавцем тих завдань, які ставлять перед ним панівні класи, чиновники й духовенство”. Тим часом кращих учителів, які віддавали всі свої сили й знання народові, самовіддано працювали на ниві народної освіти, невідступно переслідували реакційні шкільні інспектори, попи, поміщики та жандарми.

В оповіданнях “Малий Мирон”, “Отець-гуморист” та інших І. Франко показав огидне обличчя вчителів-садистів, які знущалися з учнів; у творі “Борис Граб” письменник показав справжнього народного вчителя, який усі свої сили й знання віддавав народові. З великою симпатією І. Франко змалював кращого вчителя математики, логіки й психології Перемишлівської гімназії Михонського в незакінченому оповіданні “Не спитавши броду”. У творі “Учитель” письменник вдало показав роботу вчителя-ентузіаста Омеляна Ткача.

І. Франко вважав, що хороший учитель повинен завоювати довір'я учнів, уникати шаблону й одноманітності в навчанні, розвивати в учнів самостійність думки й дії, прищеплювати кращі моральні якості, виховувати повагу до трудящих, любов до праці. Учитель, на його думку, повинен мати не тільки ґрунтовну теоретичну підготовку, а й володіти практичними навичками. Для вчителя, який самовіддано працює на ниві народної освіти, потрібно створювати сприятливі умови.

І. Франко був тонким психологом, у його творах є багато цікавих психолого-педагогічних спостережень і зауважень щодо виховання дитини в школі й сім'ї. “Дитяча вдача, – зазначав він, – вразлива і водночас слабка, потребує великої уваги вчителів і батьків”. І. Франко звертав увагу на особливо важливий вплив батьків на дітей у ранньому віці, але, на його думку, мало буде користі, якщо вони обмежуватимуться тільки спостереженнями, милуванням пустощами дітей. Він зазначав, що потрібне вміле керівництво дітьми з боку батьків, формування їхніх моральних якостей і норм поведінки: батьки повинні розвивати в дітей прагнення до пізнання природи й життя.

На думку І. Франка, особливо велика роль у сімейному вихованні належить матері. У статті “Жінка-мати” він писав, що мати безпосередньо відповідає перед суспільством за виховання дітей; вона повинна створювати умови, за яких вони росли б здоровими й одержували правильне моральне виховання. Але не можна покладатися тільки на жінок-матерів: чоловіки-батьки теж повинні дбати про виховання дітей у сім’ї; між батьками й дітьми мають бути доброзичливі стосунки.

Велику увагу приділяв І. Франко виховному значенню дитячої літератури. Кожна книжка для дітей повинна бути не тільки цікавою, а й має прищеплювати найкращі почуття, виробляти позитивні риси людського характеру. “Книжки для дітей, – зауважував письменник, – важливе джерело знань”. Він особисто розробляв різноманітні жанри дитячої літератури і радив підбирати для дитячого читання такі книжки, які розвивають думку, роблять почуття благородними, мають освітнє й виховне значення. І. Франко написав цікаві й повчальні оповідання та казки для дітей: “Без праці”, “Коли ще звірі говорили”, “Коваль Басим”, “Лис Микита” та інші.

Письменник критикував реакційний дитячий журнал “Ластівка”, який релігійно-моральними статтями і низькопробними оповіданнями був здатний тільки на те, щоб притупляти будь-яке почуття здорового художнього смаку дитини й виховувати з неї обмеженого міщанина.

У “Матеріалах до культурної історії Галицької Русі XVIII–XIX віку” педагог піддав гострій критиці незадовільний стан освіти і школи в західноукраїнських землях. У праці “Азбучна війна в Галичині в 1895 р.” він яскраво показав боротьбу трудящих західноукраїнських земель за демократичну школу й українську мову.

У творах І. Франка є багато цінних матеріалів з історії освіти, школи та педагогічної думки в Україні в різні епохи та періоди, відомості про освітню діяльність братств XVI–XVII ст., Острозьку школу, історію Львівського університету, педагогічні ідеї І. Вишенського, Г. Сковороди, Т. Шевченка, О. Духновича та ін. Письменник цікавився історією освіти, школи і педагогічної думки в країнах Стародавнього Сходу, у Стародавній Греції, Київській Русі, в Україні, Росії і Західній Європі.

У ряді статей І. Франко дає високу оцінку педагогічним ідеям М. Новикова, О.Радищева, В. Белінського, Д. Писарева, Л. Толстого та інших.

І.Я. Франко був великим ученим, талановитим письменником, культурним діячем, борцем за свободу народу, він багато зробив для розвитку народної освіти, школи та педагогічної думки в Україні.

Христина Алчевська (1841–1920)

Життя й діяльність Христини Данилівни Алчевської – це приклад самовідданої праці, вірного служіння справі народної освіти. Її безкорислива суспільна і культурна діяльність здобула високу оцінку прогресивної громадської Росії. “Ви чесно й талановито виконали свій громадський обов’язок перед батьківщиною і ніколи не забуде Вас рідна Україна, як не забуде Вас і вся велика Росія”, – зазначав у 1912 році делегат Московського товариства сприяння позашкільній освіті у привітанні до Христини Данилівни з нагоди 50-річчя її педагогічної діяльності.

Х.Д. Алчевська народилася в містечку Борзні (Чернігівська область). З 1862 року вчителювала в Харкові, а з 1870 року працювала керівником Харківської жіночої недільної школи.

Заслуга Х.Д. Алчевської полягала насамперед у тому, що вона, незважаючи на заборону й переслідування царським урядом, зуміла відстояти свою школу, яка понад півстоліття, особливо на другому етапі визвольного руху, відіграла важливу роль у боротьбі прогресивної громадськості за поширення освіти і знань серед трудового народу, за розвиток і популяризацію недільних шкіл усїєї Росії.

Постійно збагачуючи досвід і творчо вдосконалюючи систему роботи, Харківська недільна школа, очолювана Х.Д. Алчевською, стала провідною у розробці основних проблем організації навчання дорослих. Навчальний процес у школі Алчевської мав демократичне спрямування й відзначався застосуванням найефективніших прийомів, форм і методів викладання. Ця школа була не лише навчальним закладом, а й своєрідною дослідницькою лабораторією, методичним центром з організації навчання дорослих. Учителі готували, апробували й неодноразово видавали програми з усіх предметів, за якими здійснювалося навчання в більшості недільних шкіл Росії.

Створена під керівництвом Х.Д. Алчевської спільними зусиллями вчителів Харківської та інших недільних шкіл, учених і фахівців різних галузей знань “Книга дорослих” (у трьох випусках) була першим в історії народної освіти посібником, складеним з урахуванням специфіки навчання дорослих. Понад два десятиліття цей посібник перевидавався майже щороку, його використовували не тільки в недільних школах і недільно-вечірніх класах робітників, а й у багатьох інших навчальних закладах Росії, а також у народних бібліотеках і читальнях, на різних курсах.

Х.Д. Алчевська відіграла велику роль у становленні системи “педагогічних зборів”, на яких розв’язувалися всі питання, що

виникали в житті навчального закладу. Збори були творчим виявленням колективної думки, своєрідною школою педагогічної майстерності вчителів. Крім загальних, у школі практикували гурткові збори. На них розглядалися питання, що стосувалися викладання певного предмета, роботи окремої групи вчителів. Цим самим забезпечувався кваліфікований диференційований підхід до розв'язання конкретних завдань розвитку особистості слухача недільної школи.

Переконана послідовниця К.Д. Ушинського, Христина Данилівна широко пропагувала й упроваджувала в життя його педагогічні ідеї, розроблені ним теоретичні основи викладання, висуваючи при цьому на перший план принцип народності освіти.

Ретельно апробуючи в процесі навчання й обговорюючи на педагогічних зборах діючі форми, методи та прийоми викладання кожного предмета, харківські вчителі вибирали найефективніші, вдосконалювали їх і впроваджували в практику. У школі Х.Д. Алчевської широко використовувався звуковий метод навчання грамоти, основи якого були закладені К.Д. Ушинським. Набували подальшого розвитку методи пояснювального читання й бесіда.

Учителі школи Х.Д. Алчевської втілювали в практику ідеї Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова про наочність навчання. У створених ними програмах викладання широко рекомендувалися наочні посібники, необхідні для використання на уроках. Експонати шкільного музею наочних посібників неодноразово демонструвалися на виставках, включаючи зарубіжні, що сприяло популяризації наочності навчання. Важливою складовою частиною загальної системи навчання в школі Х.Д. Алчевської була критико-бібліографічна робота, керівним центром якої виступала бібліотека.

Х.Д. Алчевська була відома не лише в Росії, а й далеко за її межами. Вона була віце-президентом Міжнародної ліги освіти, почесним членом багатьох освітніх товариств, нагороджена золотими медалями Московського й Петербурзького комітетів грамотності. На виставках в Антверпені, Парижі, Чикаго її науковій праці “Що читати народові?” присуджено найвищі нагороди.

У привітанні до Х.Д. Алчевської з нагоди 50-річчя педагогічної діяльності її характеризували як “ніжну матір російських недільних шкіл”, “зразок невтомної праці, невичерпної енергії”, як видатного громадського діяча. “Вам випала щаслива доля, – підкреслювалося в одному з них, – справді прислужитися батьківщині, закласти один з наріжних каменів у побудову освіти рідного народу. Ваше ім'я тісно зв'язане з розвитком недільних шкіл, назавжди вписане в історію російської освіти”.

Педагогічна спадщина Х.Д. Алчевської пропагувалась і творчо використовувалась у період становлення радянської школи. Зокрема, це стосується розроблених і апробованих у Харківській недільній школі навчальних програм і посібника “Книга дорослих”.

Журнал “Школа взрослых” наприкінці 30-х років опублікував велику оглядову статтю “Педагогические дневники воскресных школ”. У ній висвітлено способи й методи навчання й узагальнено досвід роботи харківських учителів щодо вдосконалення їх майстерності за допомогою педагогічних щоденників.

Розроблені Х.Д. Алчевською й учителями її школи методи і способи позакласного читання, як і проведення літературних бесід, складання учнями відгуків про прочитані книжки, практика створення навчальних посібників, організація шкільного музею, влаштування виставок, вивчення й узагальнення досвіду вчителів і вдосконалення їх педагогічної майстерності, становлять безперечний інтерес і сьогодні, можуть творчо використовуватися в роботі загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів освіти.

Єлизавета Водовозова (1844–1923)

Єлизавета Миколаївна Водовозова, послідовниця К.Д. Ушинського, зробила значний внесок у розвиток педагогічної думки, зокрема в теорію дошкільного виховання. Вона була відомою дитячою письменницею, автором цікавих мемуарів про побут дворянства, про кріпосну систему виховання, що існувала в Росії в 40–60 роках XIX століття.

На формування поглядів Є.М. Водовозової великий вплив мав К.Д. Ушинський, який під час її навчання був інспектором класів у Смольному інституті, а також її майбутній чоловік – Василь Іванович Водовозов (1825–1880 рр.), відомий методист російської мови та літератури. Коли Є. Водовозова закінчила Смольний інститут, вона вирішила стати педагогом.

У 1863 році Є.М. Водовозова написала статтю з приводу роману М.Г. Чернишевського “Що робити?” під назвою “Що заважає жінці бути самостійною?”.

У кінці 60-х років XIX ст. родина Водовозових здійснила закордонну подорож для вивчення досвіду роботи дитячих садків, шкіл, а також вивчення організації сімейного виховання дітей. У 1871 р. Є.М. Водовозова видає свою головну працю з дошкільної педагогіки – “Розумове та моральне виховання дітей від першого вияву свідомості

до шкільного віку”, що отримала в той час високу оцінку. Книга призначалася для вихователів і батьків. У першій частині авторка розглянула принципові питання морального й розумового виховання дітей; у другій розкривалося значення системи Фребеля, було дано детальну характеристику заняттям за його методикою. У третій частині Є.М. Водовозова визначає та обґрунтовує зміст й методику виховання дітей за віком (1–4 роки, 4–6 років, 6–8 років).

У наступні видання книги Водовозова включила нові розділи, в яких аналізувала та критикувала систему Монтесорі і теорію вільного виховання.

Слідом за К. Ушинським вона вважала, що вихователь, виховання та навчання дитини впливають на розвиток її фізичних і розумових сил та здібностей. Вона вимагала від батьків і вихователів гуманного ставлення до дітей. На її думку, виховання людини – жива, творча справа, тому без педагогічних знань, без самоосвіти, без любові до дітей воно буде малоуспішним. Виховання, зазначала Є.М. Водовозова, повинно починатися з коліски.

Видатний педагог надавала великого значення рухливим іграм і рекомендувала широко використовувати їх у процесі виховання дітей. Вона розробила методику проведення рухливих ігор. Так, вона пояснювала: “1) рухлива колективна гра повинна знищувати вузькосімейний елемент, що характерний для індивідуальної гри дітей у сім’ї; 2) у рухливих іграх не повинно бути приводу для азарту; 3) рухливі ігри повинні супроводжуватися розвитком винахідливості, фантазії, щоб діти потім самі могли вигадувати ігри; 4) головна умова при проведенні рухливої гри – дати дітям якомога більше свободи”.

Є.М. Водовозова займалась також проблемами естетичного виховання дітей. Вона стверджувала, що спів є одним із засобів естетичного виховання дитини дошкільного віку, тому що розвиває її слух, сприяє розвитку мовлення.

Малювання вона розглядала не лише як засіб естетичного виховання, а й як один із засобів підготовки дітей до письма. Малювання, на думку науковця, сприяє розумовому розвитку дітей, тому що “при малюванні дитина повинна спостерігати форму предметів, привчати око”. Є.М. Водовозова була рішучим противником тілесних покарань. Спираючись на вчення КД. Ушинського, Є.М. Водовозова визначила й обґрунтувала психологічні основи розумового виховання дитини. Однією зі складових частин розумового виховання вона вважала своєчасний правильний розвиток органів чуття.

Педагог дала практичні вказівки батькам і вихователям, щодо того, як треба розвивати зір, слух дітей, спостережливість, збуджувати

допитливість і привчати помічати ознаки і якості предметів. Вона вважала за необхідне навчити дітей спостерігати близькі для них явища суспільного життя, а також учитися розуміти взаємовідносини людей.

Є.М. Водовозова виступала проти передчасного навчання дітей грамоти, письма та іноземних мов. Проте великого значення вона надавала пробудженню у дитини самостійної думки. Вона стверджувала, що цьому повинні сприяти різні заняття, бесіди, самостійний досвід дітей. Під час проведення занять діти знайомляться з ознаками предметів, спостерігають за ними, визначають їх колір, розмір тощо. Тобто діти вчаться спостерігати за предметами та явищами природи. Саме спостереження дають можливість розвивати здібності дітей, формувати навички мовлення. Водовозова розробила програму практичних спостережень дітей за оточуючим світом і природою, які забезпечують розвиток їхньої пізнавальної активності.

Як К.Д. Ушинський, Є.М. Водовозова виступила на захист казок, особливо народних. Але вона рекомендувала вибирати їх осмислено. Є.М. Водовозова зазначала, що "...потрібно починати з цілком зрозумілих казок, де головну роль відіграють знайомі дітям тварини, де є достовірний опис природи або де описуються зрозумілі дітям сімейні відносини. Казки потрібно вміло пояснювати, інакше вони принесуть більше шкоди, ніж користі; при відсутності пояснення діти концентрують свою увагу на їх фантастичній формі, можуть захопитися однією лише грою уяви".

Велику виховну цінність, як зазначала Є.М. Водовозова, несуть у собі й байки, для яких характерна простота складу, художня обробка, дотеп, однак, попереджувала вона, необхідним є продуманий їх вибір, тому що тонка сатира багатьох байок недоступна для дітей дошкільного віку. При читанні байок потрібно пояснювати дітям предмети та явища, що найбільш захопили їх уяву, а також пояснювати незрозумілі слова та вирази.

Є.М. Водовозова перша в дошкільній педагогіці повністю розкрила проблеми розумового та морального виховання дитини, починаючи з раннього віку. Вона правильно говорила, що моральне виховання дитини тісно пов'язане з її розумовим розвитком.

Петро Каптерєв (1849–1922)

Петро Федорович Каптерєв народився 7 липня 1849 р. в селі Кленове Московської губернії. Закінчив історичний факультет Московської духовної академії. З 1872 до 1918 р. його викладацька,

суспільно-педагогічна, наукова й літературна діяльність проходить у Петербурзі, а потім у Воронежській губернії, де він викладав логіку, психологію, дидактику, педагогіку, історію педагогіки в духовній семінарії й у світських жіночих середніх і вищих навчальних закладах. Поряд з педагогічною роботою й службою в навчальному відділі П.Ф. Каптерев бере участь у важливих суспільно-педагогічних починаннях, що мали місце в діяльності Педагогічного музею військово-навчальних закладів Петербурга, зокрема в такому його відділі, як загальнопедагогічний. За ініціативою відомого “Батьківського гуртка”, який об’єднував відомих педагогів, психологів, лікарів, юристів, друкується вперше в Росії “Енциклопедія сімейного виховання й навчання” (1898–1909). Редактором 57 випусків із 59 й автором 10 наукових праць був Петро Федорович. Він брав участь в організації і проведенні Всеросійських з’їздів з педагогічної психології, дослідної педагогіки, сімейного виховання, народної освіти.

Велика заслуга П.Ф.Каптерева в теоретичному захисті прав суспільних дошкільних закладів, у розробці основ сімейного виховання, в сприянні широкому розповсюдженню психолого-педагогічних ідей щодо розвитку дошкільного й сімейного виховання.

П.Ф. Каптерев розглянув проблеми інтенсифікації розумових здібностей дітей раннього віку, визначив особливості суспільно-морального розвитку свідомості й поведінки особистості. Заслуговують на увагу рекомендації автора щодо фізичного й морального загартовування дитини. В “Дидактичних нарисах” (1885), відзначених золотою медаллю Петербурзького комітету письменності, вчений-педагог виклав теорію загальної освіти. У педагогічний обіг було введено поняття “педагогічний процес”.

Виходячи з визначення антропології як однієї з загальних основ педагогіки, П.Ф. Каптерев підкреслив факт існування різних видів діяльності – практичної й теоретичної. Визнаючи тісний зв’язок між теоретичною і практичною діяльністю, він виділяє діяльну (вольову) сторону в житті людини. Педагог зауважував, що розвиток вольової сфери людини не можна залишити поза увагою в процесі навчально-виховної роботи. Підтвердження власної ідеї загального розвитку людини П.Ф. Каптерев пізніше знайшов у наукових працях Ч. Дарвіна і Г. Спенсера. “Де немає розвитку, там вихователю робити нічого”, – так завершує він свої міркування.

Перші самостійні наукові роботи П.Ф. Каптерева, які було надруковано в журналах у 1874 році, свідчать про ґрунтовну

філософську підготовку автора, про глибоке знання тогочасних проблем педагогіки й психології. Журнал “Народна школа” (1874, № 6,7) обнародував статтю “Навчання дітей дошкільного віку”. У ній вперше у вітчизняній психології і педагогіці розглядалося питання щодо інтенсифікації розвитку й виховання розумових здібностей дітей раннього віку.

У журналі “Сім’я і школа” (1874, № 8,9) друкуються статті “Закони асоціації психічних явищ та їх пристосування у справі навчання і виховання”. Надрукована в наступному номері цього журналу стаття “Як виховати стійкий характер” мала програмне значення для подальших досліджень П.Ф. Каптерєва. Велике значення має також наукова робота “Етюди про звичаї народів”, надрукована в 1874 р. у журналі “Знання” (№ 10).

Психолого-педагогічні проблеми, які вчений досліджував протягом свого життя, стали головними в його діяльності. Це проблеми формування світогляду, змісту освіти й методів навчання, розвитку і виховання розуму, волі і характеру. Ці проблеми визначено й обґрунтовано в монографії “Педагогічна психологія”, вперше надрукованій у 1876 році. У монографії П.Ф. Каптерєв психологічно обґрунтовує процес навчання й виховання, дає народним учителям і вихователям “не рецептурний посібник, а наукові знання про психологічні явища, які лежать в основі педагогічної діяльності”.

В історії вітчизняної психології і педагогіки це була перша завершена праця такого роду. І саме поняття “педагогічна психологія” увійшло в науковий обіг з появою книги П.Ф. Каптерєва. Вчений одним з перших не тільки висловив ідею вищої педагогічної освіти для вчителів початкових класів, але й розробив навчальний план для такого відділення.

Багате суспільно-педагогічне й наукове життя П.Ф. Каптерєв присвятив підготовці вчителів, вихователів — у першу чергу для народної школи.

П.Ф. Каптерєв високо оцінив роль культури в зміні й покращанні людської природи, думав, що педагогіка — “союзниця культури, яка повинна йти далі для задоволення потреб держави й церкви”. Саме тому культура повинна забезпечити загальнолюдський розвиток особистості.

П.Ф. Каптерєв зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки і педагогічної психології, зокрема у вирішення проблем дошкільного й сімейного виховання.

Борис Грінченко (1863–1910)

Борис Дмитрович Грінченко – видатний український письменник, журналіст, прогресивний громадський діяч. Б.Д. Грінченко народився 9 листопада 1863 р. в сім'ї дрібномаєтного дворянина, відставного штаб-ротмістра на хуторі Вільховий Яр Харківського повіту. В одинадцятирічному віці вступає до Харківського реального училища. Випадково почувши схвальні слова про “Кобзар”, захоплюється українською мовою.

У 70-ті роки минулого століття Харків був одним із найбільших центрів революційного народництва. Юнак брав участь у діяльності групи, яка готувала замах на Олександра II. У віці 16 років потрапляє до в'язниці.

Поступово Б. Грінченко проймається ідеями національно-культурницького народництва, переконання спонукають його стати педагогом. Перші роки свого вчителювання молодий учитель часто змінює місце роботи; це пояснюється тим, що в цих селах переважало російськомовне населення, а йому хотілося вивчати український фольклор та етнографію. Борис Дмитрович намагався організувати справжнє навчання селянських дітей, робив спроби впорядкувати виділені для занять приміщення, шукав засоби одержувати якісь кошти. Все це викликало роздратування в місцевих священників, старост, урядовців, породжувало конфлікти з ними.

Влітку 1883 р. знайомиться зі своєю майбутньою дружиною Марією Гладиліною.

У віці 19 років він уже брав участь в обговоренні нагальних учительських проблем. У його статтях висловлювалися думки з приводу однієї з “вічних” педагогічних проблем – що є пріоритетнішим: дати учневі багаж знань чи зосередити увагу на розвиткові його мислення тощо.

Розмірковуючи про давні традиції нашого народу, автор доходить висновку про необхідність навчання тією мовою, якою дитина говорить змалку, що забезпечує, в свою чергу, свідоме засвоєння знань. “Бо діти, що навчаються своєю рідною мовою, розумніші, ... й думкою вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою. З чужомовної науки дитина дуже часто стає якоюсь недотепною, важкою на думку”.

Закоханий у рідний народ, його самобутню культуру, Б. Грінченко страждав від того, що як педагог змушений був втілювати в життя русифікаторську політику царату. Щодня стикаючись із сумнівними наслідками навчання дітей малозрозумілою їм мовою, молодий учитель

вирішує таємно ознайомити школярів з українською грамотою. У 1888 р. він складає “Буквар”, за яким вчить дочку й інших учнів.

У 1889 р. створює ще один рукописний підручник – першу після букваря книгу для читання “Рідне слово”. У результаті навчання, згадувала Марія Грінченко, учні знали, що “єсть Україна і Московщина, що єсть мови українська та московська, а не панська й мужицька ... Отже, хоч і не українська була школа в Олексіївці, проте, вивчившись, школярі знали, що вони українці, знали історію і географію України, знали про всіх видатних письменників і про їх писання, знали про тяжке, безправне становище України, знали про Галичину, напевно більше, ніж тодішній пересічний українець-інтелігент. І свої знання уміли висловлювати путящою українською мовою”.

У 1893 р. Б. Грінченко залишає посаду вчителя в Олексіївці. У роки вчителювання Б. Грінченка в Олексіївській школі Х. Алчевська, опікунка школи, відомий український педагог, працювала над питаннями навчання дорослих, здебільшого жінок-трудівниць, у вечірніх та недільних школах Слобожанщини, займалась просвітницькою, культурною діяльністю. Її посібники “Что читать народу?” і “Книга взрослых” на той час мали великий успіх і принесли авторці широке визнання. У 1893 році вона збирала матеріали для другого тому своєї праці “Что читать народу?”, у зв’язку з чим влітку вона щонеділі влаштовувала читання для дорослих. Борис Дмитрович не погоджувався з Христіною Данилівною, що пересічний український селянин чудово розуміє російські книжки. Він вважав, що, по-перше, її слухачі вже переслухали багато книжок і тому їхня реакція не могла слугувати надійним орієнтиром у цьому плані. По-друге, на його думку, “навіть вони не так вже все добре розуміють, а деякою мірою підпадають під вплив переживань чудової читачки, якій ще й догодити хочуть”. Ця суперечка спонукала педагога самому розпочати вечірні читання для дорослих у себе в хаті, а також залучати селян до книжок зі своєї домашньої бібліотеки.

Кінцевим результатом діяльності Христини Данилівни, писав Борис Дмитрович, є “русифікація українського народу”, а тому він відмовляється брати участь у ювілейному святкуванні, яке та влаштувала для широкого відзначення громадськістю тридцятиріччя своєї освітньої діяльності.

З 1902 р. Б.Д. Грінченко працював у м. Києві, був редактором щотижневої демократичної газети “Громадська Думка” (пізніше “Рада”) та літературно-художнього щомісячного журналу “Нова громада”, в яких друкувалися твори Т. Шевченка, П. Грабовського, Лесі Українки,

М.Коцюбинського та інших, а також статті, присвячені проблемам освіти. В 1906–1909 роках Б. Грінченко очолював Київське культурно-освітнє товариство “Просвіта”, діяльність якого впливала на розвиток національної культури. У 1907–1909 роках під редакцією Б. Грінченка вийшов чотирьохтомний “Словник української мови”, який вважався першим великим зібранням лексичного фонду української мови. Слід відзначити, що цьому виданню російською Академією наук було присуджено другу премію імені М.І. Костомарова “за лучший малорусский словарь”.

У той час, коли жив і працював Борис Дмитрович, українська мова, українська нація вважалися за ніщо, і тому так важливо гідно оцінити те, що він робив для духовного відродження української мови та національної самосвідомості. Основою його системи виховання було навчання українською мовою. Адже тільки та дитина виросте справжньою людиною, вважав він, яка поважає рідну мову, яка знає історію свого краю, яка не знехтувала своїм народом тільки тому, що так тоді робила більшість із зрусифікованих українців, які виїхали в місто.

На думку Б.Д. Грінченка, вміло організована й спрямована робота з книгою – найголовніше у формуванні дитячих уподобань, смаків і загальної ерудиції. Він вважав, що книга може сприяти моральному розвитку дитини або завдати їй шкоди. І саме читання книг разом із впливом всього навколишнього середовища допоможе сформувати світогляд дитини. Борис Грінченко наголошував на тому, що книга повинна бути пройнята ідеалами добра, правди, краси й гуманізму. Саме таким вимогам відповідає оповідання письменника “Дзвоник”, де розповідається про життя дітей у дитячому будинку, їх кривди і болі, змальовано образ дівчинки Наталі. В оповіданні Б. Грінченко тонко розкриває психологію дитячої душі, простежує, як через людську бездушність, черствість, неухвагу руйнується й гине благородна, добра, чесна і щира дитяча душа. Він вважав, що треба показувати дітям справжнє, неприкрите рожевою імлою життя, інакше це буде спокуса, самообман, тобто зло, яке породжує зло. Дитина, обдурена вчителями та книжками, повірить, що на світі існують тільки рожеві тони. Чим тяжчим буде згодом розчарування, тим менше шансів у такої дитини витримати незгоди життя. Водночас педагог вважав, що не варто переобтяжувати дитину брутальними житейськими сценами, що може призвести до викривлення душі. У своєму оповіданні Б. Грінченко ставить питання про роль рідної мови у вихованні підростаючого покоління, в духовному розвитку особистості.

Поєднавши завдання письменника й педагога, Б. Грінченко дбав і про естетичне виховання школярів. Він вважав, що твори, написані для дітей, повинні відповідати усталеним художнім смакам народу, щоб з самого початку читання дитячий розум звикав до правдивого й художнього у мистецтві, щоб розвивалися й удосконалювалися естетичні смаки. Хороший твір має будити в читача думку, розширювати його кругозір. Тому він повинен бути насамперед розумним.

Ряд ідей висунув свого часу Б. Грінченко і стосовно друкування книжок для дітей. Він вважав, що поганий шрифт підручників, як і книжок, псує дитині зір, розвиває короткозорість. Велика увага має приділятися і художньому оформленню творів для дітей, вмілому використанню ілюстрацій. Це стимулює розвиток в учнів почуття прекрасного, допомагає краще сприймати текст.

Істотного значення надавав Б. Грінченко використанню в процесі навчання такого важливого принципу, як історизм, що забезпечує системність майбутніх набутих знань і розуміння законів конкретної епохи. Одним із найголовніших принципів навчання вважав систематизацію знань. Таким повинен бути і виклад у дитячих журналах, написаних дохідливою образною мовою. Художність творів покликана виховувати почуття прекрасного, ширість і сердечність, красу душі. Принципові систематичності Борис Грінченко не зраджував ніколи. Він втілював його як у художніх творах, так і в підручниках. Показовим у цьому є його “Рідне слово”, написане й ілюстроване від руки ще в 1889 р. в Олексіївській школі.

Призначений для доньки Насті та інших дітей підручник за життя письменника не побачив світу. Створюючи його, педагог дотримувався тієї ж системи, що й К. Ушинський в “Родном слове”. Тільки у 1910 році, вже після смерті письменника, було надруковано підручник “Українська граматка до науки читання й писання”. Підручник складається з чотирьох частин: абетки, частини для читання, прописів, методичних рекомендацій для вчителів. В основу навчання дітей грамоти автором підручника покладено аналітико-синтетичний метод. Б. Грінченком зібрано численну кількість фольклорного матеріалу, зокрема віршів, приказок, прислів'їв, загадок тощо, що й склали зміст навчального матеріалу підручника.

Вчительська праця була для Б. Грінченка природною необхідністю, продиктованою безпросвітним суспільно-політичним, економічним і національним становищем українського народу. На педагогічній ниві він сів той хліб, без якого неможливо звільнитися від будь-якого

рабства, пізнати мікрокосм як рушій прогресу, бо без належної культури, знання власної історії не можна будувати справедливе суспільство, щоб бути гідним його членом.

Педагогічна діяльність для Б. Грінченка – новітня школа з передовими практично вивіреними теоретичними висновками й узагальненнями, вміло ілюстрованими художніми творами. Він залишив нам у спадщину повчальну педагогічну систему, ознайомлення з якою дедалі більше стає у пригоді в період перебудови нашого життя як для вчителів, так і для науковців.

Традиції батьків, відбиті в рідній мові, забезпечують виховання людини з глибоким почуттям патріотизму. Цю ідею письменник втілює в оповіданні “Олеся”, героїня якого, слухаючи розповіді дідуся Данила про звірства, які чинили на нашій землі турки й татари, загартовує силу волі, проймається ненавистю до чужеземців. А коли трапилася нагода, завела ворога в гушавину лісу, в непрохідні болота, хоча це й коштувало їй життя. Устами діда Данила на могилі Олесі автор промовляє: “Кожний повинен боронити свій рідний край, не жаліючи свого життя”.

У дні вчителювання Грінченка в с. Олексіївці Зміївського повіту у дворовій школі він почував себе самотнім, бо мешканці цього села займалися переважно торгівлею і діти, відповідно, відзначалися скупістю, хитрістю, недисциплінованістю. Учительська праця навіяла Грінченкові чимало цікавих сюжетів, що лягли в основу оповідань: “Сестриця Галя”, “Сама, зовсім сама”, “Без хліба”, “Екзамен”, “Непокірливий”. У них письменник показав себе тонким знавцем дитячої психології, втілює прогресивні педагогічні ідеї, акцентуючи водночас увагу на проблемі навчання дітей рідною мовою – услід за К. Ушинським, який навчання чужою мовою вважав “пеклом”, що затримує “натуральний розвиток дитини”.

Б. Грінченко у праці “Народні вчителі і українська школа” писав, що всім народам Росії “потрібна ... для їхнього слова, національна школа та націоналізація інших крайових інстанцій. Бо хіба ж теперішня московська школа навчає школярів московської мови? Зовсім ні! Вона навчає тільки ламати мову, навчає тільки того українсько-московського жаргону, який такий гидкий кожному, для кого ідеалом є гармонійний і нормальний розвиток людини”. Праця Б. Грінченка “Народні вчителі...” – це нарис-огляд фактичного стану справ у шкільництві того часу, визначення в ньому місця народного вчителя. У ряді публікацій (“На беспросветном пути”, “Якої нам треба школи”) публіцист справедливо зазначає, що вчитель, який не визнає потреби в українській школі, – то “чиновник, “казенний обруситель”.

Важливу роль Б. Грінченко відводив учителю праці, вважаючи, що поряд з розумовим і моральним розвитком, праця сприяє фізичній досконалості дитини. Б.Грінченко дотримувався тієї думки, що для ефективного навчання клас доцільно ділити на групи, очолювані добре підготовленим учнем – помічником учителя.

Важливим завданням школи Б.Грінченко вважав трудове виховання як необхідну умову повсякденного життя, що забезпечує кращий фізичний розвиток, виробляє спритність і вміння володіти найнеобхіднішими інструментами. Фізична праця робить людину кращою і добрішою. Письменник втілює цю думку у творах “Каторжна”, “Грицько”, “Кавуни”, “Панько”, “Батько та дочка”.

Істотного значення надавав педагог і формуванню в учнів уміння вести ділову документацію й писати листи, прохання і виступи перед аудиторією. На думку педагога, розумовий розвиток дитини повинен бути цілеспрямованим, системним і безперервним. І в цьому їй повинна допомагати книжка, бібліотека. Учень повинен бути забезпечений книгою не тільки в процесі занять у школі, а й поза її межами.

Марія Грінченко (1863–1928)

Марія Миколаївна Грінченко народилася 1 (13) червня 1863 року в місті Богодухові в купецькій сім'ї. Після закінчення земської прогімназії з 1881 до 1884 року викладала в місцевій школі. Згодом вона згадувала, як у перший рік учителювання до неї приїхав інспектор із Харкова. І хоча першокласники писали непогано, він був обурений, що ті не знали назв елементів букв. А треба було, наприклад, літеру Б писати як “овал с нажимом с левой стороны и планевидная линия вверху”, а літеру М як “точка с волосной линией вверху и две палочки с нажимом, закругленные внизу”. Ніякі запевнення, що це зовсім зайве, не допомогли. Довелося вчити, оскільки до Харкова було лише три з половиною години залізницею й інспектор часто приїжджав у Богодухів до родичів. Коментуючи цей випадок, М. Грінченко писала: “Всякими способами дбало начальство про те, щоб зменшити шкоду від школи. Коли вже повинні бути школи, то хай же вони дають дітям якомога менше потрібних знань, хай вони якомога менше розвивають розум. Задля цього вимагалось, наприклад, щоб діти по кілька годин на тиждень “чертили по клеткам”, щоб училися писати “под такт” і щоб усякими іншими способами марнували час у школі”.

У 1883 р. Марія Миколаївна приїздить до міста Змієва на літні педагогічні курси (популярна тоді форма підвищення кваліфікації),

де знайомиться з учителем, майбутнім письменником Борисом Грінченком. Росіянка за походженням, вона гаряче переймається його ідеєю національного відродження українського народу. На початку наступного, 1884 року, Борис Дмитрович та Марія Миколаївна одружуються.

Працюючи протягом 1887–1893 рр. в однокласній земській школі в селі Олексіївка на Катеринославщині, подружжя Грінченків таємно навчало школярів української грамоти. Всі учні були поділені на дві групи. Здібним викладав Борис Грінченко, рештою та новачками опікувалася його дружина. У жовтні 1891 р. Б. Грінченко занедужав, у нього тимчасово зник голос, і Марія Миколаївна сама працювала в школі. У цей час вона підтримувала заведену чоловіком традицію вечірнього читання книжок для дорослих селян.

Коли подружжя Грінченків починало в Олексіївці свою роботу, їхнє занепокоєння викликала звична для дітей неохайність. Це був вплив поганої моди, що панувала на розташованих поблизу шахтах. Умовляння носити притаманні українському селу сорочки з полотна спочатку не сприймалися, тому Марія Миколаївна терміново вишила полотняні сорочки собі, чоловікові та доньці. Аби спонукати дівчат позбутися звички ховати брудне, нечесане волосся під хусткою, довелося завести у школі гребінці, мило, рушники, дарувати стрічки на голову. Через деякий час діти мали вже зовсім інший вигляд.

Багато часу Марія Миколаївна змушена була витратити на вивчення учнями імен, прізвищ і титулів начальства, починаючи від царя із сім'єю. Така була воля місцевого інспектора.

Прогресивні педагоги кінця XIX – початку XX ст., які переймалися культурним рівнем української нації, активно шукали шляхи поліпшення якості народної освіти. Через утиски російської цензури освітяни з Наддніпрянщини звертають свої погляди на західно-українські землі. Педагоги зі Східної України надсилають свої статті до галицьких часописів. У Львівській “Просвіті” в 1884 р. було надруковано перший літературний твір М. Грінченко – переклад оповідання Л. Толстого “Чим люди живі?”. Плідне співробітництво з усією організацією у Марії Миколаївни тривало багато років. Про освітянський і виховний напрям публікацій письменниці свідчить хоча б такий далеко не повний перелік назв її львівських видань: “Юрко Бефенсон. Оповідання про те, як вигадано залізницю”, “Сократ – грецький учитель”, “Орлеанська дівчина Жанна Д’Арк”, “Боротьба англійських колоній в Америці за волю”, “Про державний лад у всяких народів”, “Хто з чого живе?”, “Хто народові ворог?”.

Політичні реалії, а також погляди обивателів змушували приховувати діяльність на ниві української освітянської літератури за псевдонімами та криптонімами. У М. Грінченка їх було декілька: М. Чайченко, М. Доленко, А.З. Рой та інші, але в історії письменництва вона найбільш znana як Марія Загірна.

У 1902 р. родина переїжджає до Києва, де Б. Грінченко приступає до укладання першого великого словника української мови. Оскільки часу для виконання цієї відповідальної справи було обмаль, майже всю технічну роботу взяла на себе Марія Миколаївна. Словник був відзначений другою премією і 4 томи “Словаря української мови” за редакцією Б. Грінченка вийшли друком у Києві протягом 1907–1909 рр. і стали великою подією в культурному житті України.

Події 1905 р. призвели до політичних, зокрема демократичних змін у Росії. Так, була, нарешті, дозволена українська педагогічна преса, і Марія Миколаївна активно співпрацює з першою українською щоденною політичною, економічною і літературною газетою “Громадська думка”, деякий час з її наступницею – газетою “Рада”, працює секретарем у журналі “Нова громада”. Крім того, з’явилася можливість створювати громадські національні організації, і М. Грінченко бере участь у фундації культурно-освітнього Товариства “Просвіта” ім.Т.Г. Шевченка в Києві. Разом з іншими членами-фундаторами вона розробляє статут, а згодом працює у видавничій комісії “Просвіти”. Серед перших заходів видавничої комісії було складання реєстру тем для написання рідною мовою дешевих книжок науково-популярного спрямування. Створенням таких брошур займалася Марія Миколаївна. Вона пише працю “Земельна справа в Новій Зеландії”, творчо переказує книжку М. Мордовул “Гетьман Петро Сагайдачний”, перевидає брошури “Страшний ворог. Книжка про горілку” та “За рідний край. Про Жанну Д’Арк”. Але рішенням Губернського Присутства діяльність київської “Просвіти” з 10 квітня 1910 р. було заборонено.

Трагедія сім’ї Грінченків почалася з 1908 року. Спочатку помирає єдина дочка Марії Миколаївни та Бориса Дмитровича 23-річна Настя. Через чотири місяці ховають єдиного Настиного сина Володимира. Навесні 1910 р., приголомшений горем, помирає Борис Дмитрович.

Усі свої останні роки Марія Миколаївна присвячує популяризації творів чоловіка, збереженню пам’яті про нього. У 1912 р. вона вперше видає його читанку “Рідне слово”, яка була створена ще під час учителювання в Олексіївській школі. У передмові до підручника

укладачка підкреслювала: “Друкуючи тепер читанку, ставлю на її і своє ім’я, щоб не робили її автора, Бориса Грінченка, відповідальним за ті вади в книзі, які, може, зробила я, редагуючи та додаючи новий матеріал до читання”. У підручнику багатий і різноманітний матеріал: зразки фольклору, твори кращих українських письменників, переклади з літератур інших народів, науково-популярні тексти, письмові вправи. Увесь зміст читанки має значну виховну спрямованість. Проте через заборону українських шкіл ця книга в той час не могла потрапити до класу і була призначена лише для домашнього читання.

Померла Марія Миколаївна 15 липня 1928 р., похована на Байковому кладовищі в Києві поруч з чоловіком, дочкою та онуком.

Тимофій Лубенець (1855–1936)

Видатний педагог і діяч освіти, послідовник К. Ушинського в Україні, громадський діяч кінця XIX – початку XX ст. Т. Лубенець народився 21 лютого 1855 року в м. Крелевець колишньої Чернігівської губернії у небагатій міщанській родині. У 1837 році закінчив Чернігівську земську вчительську семінарію, у 18 років став учителем у с. Вороньки на Чернігівщині. З 1883 року працював викладачем підготовчого класу I Київської гімназії, а з 1899 року – інспектором народних училищ при управлінні Київського навчального округу.

Т. Лубенець виступав з лекціями перед учителями про важливість поширення освіти серед трудящих, поліпшення якості навчання в школах, боровся за справжню народну школу, за загальне обов’язкове початкове навчання. Близько 12 років працював директором народних училищ Київської губернії.

Широка науково-педагогічна ерудиція, плідна літературно-методична діяльність і великий авторитет Т. Лубенця серед учительства звернули на себе увагу Міністерства освіти, що й позначилося на новому призначенні – інспектором народних училищ при Управлінні Київського навчального округу.

Багато і плідно працював Тимофій Григорович у галузі теорії педагогіки. Його педагогічні праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти дорослих. Особливу увагу науковець приділяв зв’язку навчання з життям. Протягом своєї педагогічної діяльності (з 1873 до 1913 року) Т.Г. Лубенець видав 30 підручників, методичних посібників і книжок з різних питань навчання й виховання.

Серед них “Педагогічні бесіди” – основна педагогічна праця Т. Лубенця, книга “Про наочне викладання”, книга для читання в початковій школі “Зернятко” в 4 частинах, методичний посібник для вчителів “Керівництво до “Зернятка”, посібники для навчання арифметики в недільних школах і класах для дорослих “Арифметичні задачки”, “Методика арифметики”. У цих роботах Т.Г. Лубенець виступав за впровадження в практику навчання й виховання демократичних і гуманістичних принципів вітчизняної педагогіки.

Чимало зусиль доклав видатний педагог для запровадження в школах України навчання рідною мовою, яку вважав засобом утвердження принципу народності в українській педагогіці. Оскільки підручників українською мовою у шкільному вжитку не було через заборони царського міністерства освіти, він збирав матеріал для їх написання. У 1906 році він під псевдонімом Норець видав “Граматику” (український буквар). Міністерство освіти спеціальним розпорядженням заборонило користуватися підручником у школах. Звинувачений в українофільстві й виступі проти царського шкільного законодавства, він був звільнений з посади директора народних училищ.

У 1914 році завдяки клопотанням прогресивної інтелігенції Києва Т. Лубенця призначено викладачем педагогіки і методики на Київських вищих жіночих курсах. Протягом трьох років (до 1918 року) він був деканом педагогічного факультету цих курсів. Педагог обґрунтував принцип зв'язку школи з життям, виступав проти створення школи вузькопрактичного, утилітарного характеру. На його думку, школа повинна приділяти велику увагу розвитку розумових здібностей і моральних якостей у дітей, що вчать, виховувати з них освічених людей, які вміють працювати і з повагою ставляться до людей праці. Народна школа, на його думку, повинна бути школою загального обов'язкового навчання. Він писав: “В освіті народної маси переховується не тільки щастя й могутність цілого народу, але також і особисте благополуччя кожного з нас”.

Педагог розглядав читання як засіб підвищення освітнього рівня людини й етичного виховання. Він указував на те, що мало навчити дитину читанню, треба привчити до нього в школі і поза школою, прищепити любов, звичку і “потребу у дійсно корисному читанні”.

На думку педагога і вченого, школа повинна забезпечити моральне й патріотичне виховання підростаючого покоління. Він вказував на те, що “основи моральності не ґрунтуються на одних знаннях; вони складають потребу душі, розвиваються й зміцнюються вихованням і прикладом”. Розвиваючи принцип єдності виховання й навчання,

Т. Лубенець обґрунтував роль педагога в моральному розвитку особистості дитини, вказуючи на необхідність врахування в навчально-виховному процесі в школі особливостей впливу на дитину навколишнього середовища.

Визначаючи основні методи викладання в початковій школі в “Збірнику педагогічних бесід”, Т. Лубенець рекомендував учителям підходити до вибору методів навчання усвідомлено, відповідно до цілей навчання, але категорично виступав проти нав’язування педагогу яких-небудь методів викладання. Він писав: “...обов’язковість методів так само соромлива і згубна для успіхів навчання і для розвитку школи, як і насильство над життєдіяльністю суспільства в кращих його виявах”. Лубенець був переконаний, що тільки творчість педагога, його особиста зацікавленість в успіхах дітей забезпечать “правильне виховання”.

Т. Лубенець розробив і теоретично обґрунтував вимоги, які суспільство повинно пред’являти до народної школи. На його думку, школа повинна не просто давати знання учням, а й “сприяти розвитку освіти в істинному значенні цього слова”. Таким чином, головною функцією школи є освітня. Школа повинна сприяти формуванню особистісних якостей дитини, тобто друга функція школи, на думку педагога, – виховна. Зміст навчання, урок як основна форма його реалізації виконують роль важливого засобу виховання Т. Лубенець вважав, що в навчанні необхідно враховувати бажання, потреби дітей.

Т. Лубенець зробив вагомий внесок у розвиток системи освіти в Україні.

Степан Васильченко (1878–1932)

На початку ХХ ст. в Україні, як і в Росії, розвиток педагогічної думки відбувався в складних умовах переростання капіталізму в імперіалізм, що супроводжувалося посиленням соціального, політичного і національного гноблення і водночас зростанням революційної боротьби пролетаріату, активізацією національно-визвольного руху.

До діячів революційно-демократичного напрямку в педагогічній думці в Україні кінця ХІХ–початку ХХ ст. належав видатний письменник-демократ Степан Васильович Васильченко (Панасенко). Народився він у 1879 р. в місті Ічні на Чернігівщині в багатодітній родині шевця. У 1895 р. вступив до Коростишівської учительської семінарії, про яку в автобіографічному нарисі “Мій шлях” писав: “Це був єдиний маленький вогник для бідних здібних селянських

дітей, і виростав він в палкій юнацькій уяві до легендарних розмірів. Київщина, Полтавщина, Чернігівщина, Волинь, Поділля – кожного року посилали туди свій кращий цвіт – щастя випадало не багатьом”.

У 1898 році Степан Васильченко почав учителювати в однокласній школі села Потоки на Канівщині. Вона розміщувалась у старій хатині під солом'яним дахом, класи були темними, брудними, холодними. Вчити доводилося понад сто дітей. Кожний з них мав різні книжки: один приносив “Буквар” Т.Г. Лубенця, інший “Азбуку” Л.М. Толстого, а ще хтось – “Родное слово” К.Д. Ушинського. Але й за таких складних умов С.В. Васильченко, ігноруючи офіційні програми, успішно навчав дітей грамоти. Він широко застосовував усні розповіді, привчав учнів до самостійного виконання завдань, ввів у практику дитячі щоденники, організував позакласне і домашнє читання, почав навчати дітей рідної мови, що вважалося в ті часи кривою. Крім того, організував вечірні класи для дорослих, став керівником художньої самодіяльності.

Все це призвело до того, що С. Васильченка звільнили з посади й перевели у двокласне училище в місті Богуславі Київської губернії, але й тут він не затримався довго через критичний виступ на адресу шкільного начальства та карикатури на місцевих попів.

За С.В. Васильченком був встановлений поліцейський нагляд. Почалося, за його висловом, “неспокійне учителювання”, коли доводилось переходити з однієї школи в іншу. У цей період він старанно збирав матеріал про життя селян, учнів і вчителів, вів автобіографічні “Записки учителя”, а в 1903 році написав оповідання “Не встояв” (про становище народних учителів), яке було надруковане в “Київській газеті” й справило на вчителів глибоке враження.

Щоб поповнити свої знання і знову повернутися до педагогічної діяльності, С.В. Васильченко у 1904 році вступив до Глухівського учительського інституту, про який пізніше писав: “Сумна була ця школа. Незважаючи на те, що її вважали мужицьким університетом, офіційно її зачисляли не в середні школи, а у нижчі. Це був тупик, в який заганяли тих селянських учителів, які тяглися до вищої освіти”.

Навчання Степана Васильченка в Глухівському учительському інституті збіглося в часі з революцією 1905 року: він брав активну участь у мітингах і демонстраціях, був одним з організаторів політичного страйку студентів. Запалений революційними подіями, він залишає інститут і йде вчителювати в село Щербанівку Бахмутського повіту (Донбас).

У період післяреволюційного наступу С. Васильченка заарештували. Після півторарічного ув'язнення йому заборонили працювати

вчителем. Повернувшись до рідної Ічні, він зайнявся літературною творчістю, заробляючи на життя приватними уроками.

У 1914 році С. Васильченка мобілізували до армії. На фронті перебував майже всю війну. Після перемоги Жовтневої соціалістичної революції він активно включився в будівництво нового життя. З 1920 до 1928 року працював учителем у середній школі. Помер у 1932 році.

Талановитий педагог і письменник, С. Васильченко в ряді своїх художніх творів (“Над Россю”, “З самого початку”, “Божественна Галя”, “Гріх”, “Вечеря”, в автобіографічному нарисі “Мій шлях”, в “Записках учителя”) всебічно й правдиво зобразив життя й діяльність учителів.

У нарисі “Мій шлях” письменник на конкретних фактах, у тому числі й з власного життя, переконливо змалював тяжке матеріально – правове становище народного вчителя в царській Росії. За ним постійно стежать, він повинен тремтіти перед високими чинами з “гудзиками й кокардами”; він завжди “загнаний, з вимученим обличчям, хворобливим блиском в очах, завжди мовчазний, завжди покірний”.

У той же час у ліберально-буржуазній літературі вчитель романтично зображався як народний пророк, як “світильник цивілізації”. С.В. Васильченко з гіркотою писав: “Я чув слова: учительство – це благородна місія, учитель – це трудівник чесний, народна нива, народна користь, “світильник цивілізації”. Як огидли мені ці слова, як боляче вражають вони мене, яка зла, яка гірка іронія відчувається в них... Скиньте з нас сумні шати, дайте нам працювати просто і чесно, дайте нам людського життя, бо ми не хочемо бути каліками”.

С.В. Васильченко ставив перед учителями високі вимоги, підкреслював, що педагог повинен мати велику ерудицію і знання в різних галузях науки, бути справжнім авторитетом для оточуючих.

У своїх художніх творах Степан Васильченко висвітлював різні сторони діяльності учителів у лещатах тогочасної реакційної шкільної системи. В оповіданні “Над Россю” він змальовував образ чесного трудівника – вчителя, який, працюючи в нестерпних умовах, зумів зберегти власну гідність, любов до народу. В оповіданні “Божественна Галя” в гумористичному плані зобразив будні молодої вчительки – випускниці семінарії, яка винесла звідти антипедагогічні методи спілкування з учнями. А в оповіданні “З самого початку” розповів про залежність долі вчителя від панських примх та “вируку” сільського начальства.

Значну частину своїх творів (“Бусурман”, “Дош”, “Циганка”, “Волошка”, “Свекор”, “Дома”, “На світанку”, “Мужицький ангел”, “Приблуда”, “Олов’яний перстень”) письменник присвятив дітям і юнацтву. У них правдиво зображено дореволюційну школу, глибоко розкрито психологію дітей і підлітків. Васильченко підкреслював, що діти потребують уважного ставлення до себе, що їм необхідна радість, ласка, без яких вони, як “зів’ялі квіти, що їх забули виставити під дош”.

Перу С.В. Васильченка належать педагогічні праці “Народна школа і рідна мова на Україні”, “Записки учителя”, “Записки з життя сільських учителів” та інші. Велику увагу в них приділено навчанню дітей рідною мовою, укладанню навчальних посібників з рідної мови для початкових класів, збагачених зразками народної творчості. Взірцевими автор вважав “перші книги для читання, що складаються в Росії”, маючи на увазі знамениті підручники К.Д. Ушинського.

С.В. Васильченко гостро виступав проти заборони вивчення української мови в школах. Разом з тим він вказував на життєву необхідність вивчення російської мови в українських школах, закликав до створення системи у вивченні цієї мови, від чого справа освіти багато б виграла.

Боровся письменник і проти насаджування в школах релігійного фанатизму, за її звільнення від духовного рабства. Церква, зазначав він, чужа для дітей, хоч їх і намагаються в школі й сім’ї отруїти релігійним дурманом. Івашко (герой новели “Мужицький ангел”) молиться Богу і ходить до церкви за тим, щоб поласувати медом. Семенко (оповідання “Басурман”) проказує молитву, аби мати швидше дала поснідати. Учні старших класів (оповідання “На вечірі”), яких змушували молитися, тікають з церкви на ковзанку.

Діяльність С.В. Васильченка в дореволюційний період свідчить про те, що він відстоював передові педагогічні ідеї, віддавав усі свої сили і талант письменника-педагога боротьбі за народне щастя, за вільний розвиток школи й освіти.

В останні роки педагогічної діяльності в своїх художніх, наукових і публіцистичних творах С.В. Васильченко розповідав про будівництво нової радянської школи, відстоював принципи доступності, системності в навчанні дітей та підлітків. Педагог активно виступав за таку організацію навчально-виховного процесу в школі, яка забезпечить розвиток особистості кожної дитини.

Частина III

XX століття в історії світової і вітчизняної педагогіки

3.1. Педагогіка XX століття: нове педагогічне мислення

Джон Дьюї (1859–1952)

Формування Дж.Дьюї як педагога проходило в період розгортання в педагогіці широкого реформаторського руху, викликаного науково-технічною революцією, демократичними процесами в суспільному житті, розвитком вікової психології. На формування його педагогічних поглядів значний вплив мали ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Фребеля, а також американського педагога-новатора Ф. Паркера.

До педагогічної науки він звертається у 1894 році, коли починає працювати деканом факультету філософії, психології та педагогіки Чиказького університету. Під впливом реформаторських ідей Дж.Дьюї відкриває у 1895 році першу у США дослідну школу-лабораторію, а згодом публікує праці, де обґрунтовує шляхи докорінного оновлення шкільної системи: “Моє педагогічне кредо” (1897), “Школа і суспільство” (1899), “Дитина і програма навчання” (1902), “Школа і дитина” (1906), “Як ми мислимо” (1910), “Школи майбутнього” (1915), “Демократія і освіта” (1916), “Вступ до філософії виховання” (1910). Одночасно він глибоко досліджує проблеми психології, етики: “Психологія” (1886), “Вивчення етики” (1894), “Психологія і суспільна практика” (1901), “Етика” (1908) та ін. У 20-ті роки XX століття Дж. Дьюї активно пропагує свої погляди, читаючи лекції у США, Японії, Китаї, Туреччині, Мексиці, виступаючи в пресі, беручи участь у діяльності “Асоціації прогресивного виховання”, яку педагог очолював від початку її утворення (1919).

У 1930 році Дж. Дьюї вийшов на пенсію, але продовжував науково-педагогічну діяльність. До найвизначніших праць цього періоду

належать: “Свобода і культура” (1940), “Освіта сьогодні” (1940), “Школа майбутнього” (1940), “Проблеми людини” (1946).

В історію розвитку світової педагогічної думки Дж. Дьюї ввійшов як засновник прагматичної педагогіки. Спираючись на основні ідеї філософії прагматизму (Ч. Пірс, У. Джемс, Дж. Мід) та розробляючи власні погляди, він методологічно й теоретично обґрунтовує концепцію американського “прогресивістського виховання”, формує нову філософію освіти.

Аналіз праць Дж. Дьюї та наукових джерел, в яких досліджується його спадщина, дозволяє визначити фундаментальні філософські засади, на яких ґрунтується прагматична педагогіка. Це, зокрема, такі: теза про те, що спонукальною силою пізнання світу людиною виступають її потреби, а вихідною точкою всякого пізнання є людська діяльність; положення про те, що критерієм істинності тієї чи іншої ідеї є результати її практичного застосування, що підтверджуються експериментальним дослідженням; твердження, що істина, пізнання, знання та наука служать людині для подолання труднощів і проблем; знання завжди носить практичний характер; ідея про те, що розум, розумові здібності є результатом досвіду, активної діяльності; погляд на інтелект, розумові здібності як на основний інструмент, за допомогою якого людина розв’язує проблеми, що виникають у її житті, включаючи й пізнавальні та наукові; розуміння сутності моралі як результату поведінкових актів, що залежать від реальних дій індивіда; положення про те, що демократія є моральним і етичним способом життя, спільного існування, в межах якого кожна людина прагне до самореалізації, має самоцінність, внутрішню гідність.

Дж. Дьюї вперше в американській педагогіці висловив думку про те, що виховання є соціальною функцією суспільства.

У розвитку дитини Дж. Дьюї великої ваги надає спадковості, виступає прихильником біогенетичної теорії розвитку, вважає, що спадковість виступає основою подальшого формування в соціумі. Вчений вважав, що в демократичному суспільстві поняття рівності стосується лише надання рівних можливостей для розвитку, в будь-якому іншому розумінні рівність у вихованні неможлива, бо люди є якісно різними від народження. Розвиток особистості, за переконанням Дж. Дьюї, – це продукт взаємодії біологічного (спадковості), соціального (середовище й виховання) і безпосередньої діяльності дитини. Сам розвиток Дж. Дьюї розумів як ріст (дозрівання, дорослішання), який є безперервним, неоднорідним і різноплановим процесом.

“Лише суспільство, – наголошував Дж. Дьюї, – повністю надає позитивних форм розвитку дитини”. Поняття виховання вчений розглядає широко як процес становлення людини, розвиток її індивідуальності, формування особистості, виховання громадянина суспільства. Суспільство через визначення виховних завдань, створення системи виховних інститутів забезпечує соціалізацію особистості. Поняття демократичного ідеалу Дж. Дьюї трактує як визначення динамічно орієнтованої мети й завдань виховання, зумовлених прогресивними тенденціями розвитку суспільства. Головною метою виховання Дж. Дьюї вважав формування у дитини здатності до саморегуляції в соціумі, який постійно змінюється. Школа, згідно з Дж. Дьюї, повинна бути “суспільством у мініатюрі”, соціальним центром життєдіяльності дітей, працювати на засадах демократії, самодіяльності, зв’язку з життям. Орієнтуючись на демократичний ідеал виховання, вона виконує функції управління процесом соціального становлення, формування особистості дитини, враховуючи, з одного боку, соціальні вимоги суспільства (соціальні норми, традиції, перспективи соціального розвитку), а з другого – індивідуальні особливості дитини (задатки, схильності, інтереси, емоційно-вольові риси тощо), які також є динамічними.

Як прихильник біогенетичного напрямку у визначенні факторів розвитку особистості, Дж. Дьюї, однак, вважав, що без спеціального зовнішнього керування психічні властивості й здібності, вроджені задатки не розвинуться. Школа мусить забезпечити збереження і розвиток суспільних традицій, адаптувати їх для розуміння і засвоєння дітьми, вилучати, по можливості, з існуючого оточення речі, які матимуть негативний вплив на дитячу свідомість, і бути інструментом класового вирівнювання, усунення соціальних конфліктів. Реалізація суспільної мети виховання полягає у “примусі” з боку суспільства. “Примус” у вихованні, згідно з Дж. Дьюї, полягає у розвитку вихователями волі, характеру, здібностей з урахуванням вроджених задатків дитини й вимог суспільства до людини. Отже, теза про природний розвиток сил дитини й підпорядкування цьому процесу виховних засобів і методів у педагогічній системі Дж. Дьюї не суперечить потребі послідовного цілеспрямованого педагогічного керування ними відповідно до суспільної мети виховання.

Важливим засобом і основою виховання Дж. Дьюї вважає працю дітей. Школу він уявляв як трудову общину. Школами майбутнього він називає американські школи, в основі організації навчального процесу яких була праця дітей.

Життєдіяльність вихованців у школі вчений радить організовувати на засадах самодіяльності та самоврядування: активної участі всіх учнів у вирішенні питань внутрішкільного життя; організації праці (виконанні в шкільних майстернях замовлень населення, робіт для задоволення власних потреб тощо); випуску шкільної газети, де висвітлювалися б новини шкільного та міського (сільського) життя; організації шкільних клубів і об'єднань; організації зв'язків із зовнішнім світом тощо.

Ідеали демократії, демократичне виховання і справедлива соціальна селекція відповідно до природних задатків у Дж. Дьюї тісно взаємопов'язані й взаємодоповнюють одне одного. У численних працях він обстоює демократичне право кожної дитини на повноцінний розвиток своїх потенційних можливостей і відповідне навчання незалежно від соціального статусу та матеріального становища її батьків. З організацією такого виховання молоді Дж. Дьюї пов'яже суспільний прогрес.

Аналіз його праць свідчить, що він різко критикує традиційну систему навчання, побудовану на репродуктивній передачі, засвоєнні і відтворенні знань, що вимагає від учнів значних зусиль і зовнішнього дисциплінування і зовсім не враховує інтереси й потреби дітей. Зіставляючи погляди прихильників традиційної системи навчання з поглядами прихильників педоцентризму і теорії інтересів, Дж. Дьюї доводить, що їх протиставлення є дидактичним непорозумінням, бо інтерес і довільна увага, об'єднані зусиллям, становлять неподільну цілісність, забезпечують мотивацію навчання, внутрішнє дисциплінування. Така цілісність досягається, за переконанням Дж. Дьюї, лише при залученні учнів до процесу розв'язання проблем.

Принцип проблемності навчання Дж. Дьюї тісно пов'яже з іншими дидактичними принципами: діяльнісного (трудового) підходу до навчання, активності й самодіяльності, зв'язку з життям, індивідуалізації та диференціації, інтеграції, наступності в навчальній роботі, інтелектуальної свободи учнів. Провідним принципом виступає принцип індивідуалізації. У багатьох публікаціях вчений розкриває й основні шляхи індивідуалізації навчання: виведення навчального процесу за межі школи з метою розширення й упорядкування індивідуального досвіду дитини, включення її в різноманітні трудові процеси, експериментування, доступне віку і пов'язане з її інтересами та потребами. І все це на тлі самостійного творчого розв'язування пізнавальних проблем, повсякденного вивчення й спрямування інтелектуального розвитку дитини вчителем.

Дж. Дьюї був одним із перших, хто обґрунтував необхідність інтегрованих занять у початковій школі. Інтеграція змісту навчання, на його думку, сприяє формуванню цілісної картини світу в усіх його зв'язках і залежностях, формує у дітей вміння орієнтуватися в навколишньому світі, відчуття потреби у знаннях, розуміння їх практичної значущості. Дж. Дьюї визнавав необхідність визначення змісту окремих навчальних предметів у старших класах. Тут обсяг, роль і узагальнення матеріалу повинні залежати від ступеня його зв'язку із суспільним життям. Дж. Дьюї піддає критиці прихильників теорії "вільного виховання", які зміст навчання визначали спонтанними інтересами дитини. Він акцентує увагу на необхідності спрямування і керування розумовим розвитком дитини дорослими через компетентний, вдумливий добір змісту навчального матеріалу.

Безумовною заслугою Дж. Дьюї є визначення змісту, форм і методів навчання, які мають враховувати безпосередні інтереси і потреби дітей. Проте в його педагогічній концепції не знайшли належного висвітлення об'єктивні закономірності виникнення інтересів і соціально-педагогічні фактори, що впливають на їх формування, а також шляхи розв'язання проблеми співвідношення між врахуванням інтересів дітей і необхідністю засвоєння певного кола знань з різних наук. Це призвело до певної суперечності в його дидактичній системі: Дж. Дьюї пропонував методи навчання, спрямовані на пробудження і збільшення інтелектуального потенціалу учнів, розвиток їх пізнавальної самостійності, творчого мислення, критичного ставлення до усталених ідей, а з другого боку, обмежував теоретичний компонент змісту освіти; опора ж лише на практичний досвід фактично ускладнювала розв'язання цих завдань.

Педагогічні ідеї Дж. Дьюї мали своє практичне втілення в дослідно-експериментальній школі при Чиказькому університеті, наукове керівництво якою здійснював сам Дж. Дьюї з 1895 до 1904 року; в розробці вчителькою Е. Паркхерст дальтон-плану й методу проектів інспектором шкіл У. Кіппатриком, діяльність яких він підтримував і пропагував.

Дж. Дьюї мав визначальний вплив на реформування освіти в США упродовж перших 30-ти років ХХ ст. Під впливом його ідей у США сформувалася нова педагогічна парадигма, основними принципами якої були: визнання права кожної дитини на індивідуальний розвиток і повну самореалізацію своїх сил і можливостей; організація навчання шляхом діяльності; розвиток учнівського самоврядування. На практиці це виявилось передусім у відмові від єдиних навчальних планів і програм та введенні системи предметів за

вибором; широкому тестуванні учнів з метою вивчення їх навчальних можливостей і визначення програм подальшого навчання, застосуванні в початковій школі комплексного та “супроводжуючого” навчання, демократизації шкільного життя.

Новаторські ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї, які мали значний вплив на українську педагогіку 20-х років, знаходять свій творчий розвиток у таких напрямках, як посилення національного виховання на основі визнання національної ідеї як інтегруючої при визначенні змісту навчання та форм і методів роботи з учнями, гуманізації шкільного життя; надання гуманістичного спрямування парадигмі “школи навчання”, зміні авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану.

Марія Монтессорі (1870–1952)

Філолог за освітою й лікар за професією М. Монтессорі розробила свою систему виховання після багаторічного вивчення дитячого організму та довготривалої педагогічної практики з відсталими дітьми. Учениця Сегена й Ітара, лікарів-педагогів, що розробили методи виховання дітей з вадами слуху, М. Монтессорі, як вона сама каже, дійшла думки, щоб застосувати ці прийоми виховання, що дали надзвичайні результати, і щодо нормальних дітей.

Марія Монтессорі – італійський педагог, теоретик дошкільного виховання, закінчила Римський університет (1896) і була першою в Італії жінкою, що отримала науковий ступінь доктора антропології і гігієни.

М. Монтессорі в 1898–1900 рр. працювала в дитячій психіатричній клініці і згодом перенесла розроблені там методи в практику виховання нормальних дітей дошкільного віку.

Перший свій дошкільний заклад освіти для дітей робітників під назвою “Будинок дитини” М. Монтессорі відкрила в 1907 р. в Римі. Досвід дворічної роботи цього закладу вона опублікувала в 1912 році в книзі “Дом дитини. Метод наукової педагогіки”, де визначила й обґрунтувала свою систему дошкільного виховання.

За своїм світоглядом М. Монтессорі – суб’єктивний ідеаліст. Як представник філософії віталізму двигуном розвитку людини вона визначала містичну незмінну “життєву силу”: “Ми так само не здатні створювати внутрішні якості людини, як і зовнішні форми його тіла”.

Складовою педагогічної системи є “теорія спонтанного розвитку дитини”. М. Монтессорі підтримувала ідею про неприпустимість

насилства над дитиною, вимагала поваги до особистості вихованця і в результаті прийшла до заперечення активної виховуючої ролі педагога, проголосила теорію самовиховання й самоосвіти. М. Монтессорі ставить дитину в центр педагогічного процесу, створює такі умови, щоб вона могла вільно проявляти свою індивідуальність, розвивалася в самоосвіті й самовихованні. Педагог вважала, що існує особливий світ дитинства, якому притаманні свої об'єктивні і суб'єктивні закони, й організація навчально-виховного процесу мусить їх враховувати.

Однією з перших задач організації навчання дітей у дошкільних установах М. Монтессорі вважала вивчення психологічних особливостей дітей і рекомендувала з цією метою використати метод спостереження за дітьми “в їх мимовільних, безпосередніх виявах”.

Вона звертає особливу увагу на гігієну дитини, зобов'язує вихователя ретельно слідкувати за розвитком її психофізичного організму. Свій метод М. Монтессорі називає методом “наукової педагогіки” саме тому, що він увесь заснований, на її думку, на фізіології та психології. Це – “екстремальна педагогіка”. Одне із головних завдань свого виховання М. Монтессорі бачить у підготовці дітей до життя, тому вона намагається виховати в дитині самостійність: у самообслуговуванні, в досягненні цілей і бажань тощо. Все це вона називає етапами виховання в дусі незалежності. На думку М. Монтессорі, діти мають самі навчитися одягатися, вмиватися, мити посуд, накривати на стіл, прибирати кімнату та багато чого іншого. М. Монтессорі відмовляється від парт і лав. Замість них вона замовила легенькі, маленькі стільці-крісельця та столики, за якими можуть працювати від одного до трьох діточок, і такі, щоб діти самі могли їх переносити.

Під вихованням у дошкільному закладі освіти М. Монтессорі розуміла “активне сприяння нормальному розвитку життя в дитині”. Інший принцип школи М. Монтессорі – дисципліна через свободу. Дисципліна придушення – це ознака знищення особистості. А свобода, на її думку, – насамперед діяльність. Вона мусить бути обмежена лише інтересами колективу, а формою її служить те, що називається вихованістю в людині. Отже, в дитині треба тамувати тільки те, що здатне зашкодити іншим. У цьому плані М. Монтессорі говорить про право дитини формувати себе згідно з нахилами, закладеними в неї природою.

М. Монтессорі не погоджувалась з положеннями класичної теорії педагогіки про активну роль педагога, бо вважала, що вчитель, який нав'язує дитині свої настанови, гальмує її природний розвиток. Функції педагога вона вбачала у спостереженні експериментатора, який ретельно планує навчальну ситуацію.

Визначивши вихователів пасивну роль у процесі розвитку дитини, педагог теоретично й практично обґрунтовує важливу роль таких засобів навчання, як дидактичний матеріал, що використовується на заняттях. На думку вченого, у дитини дошкільного віку увага, пам'ять, зосередженість, воля, здатність порівняння тощо тренується в процесі сенсорної діяльності. Тому в дошкільному віці з дітьми вона рекомендувала проводити спеціальні вправи, які б сприяли розвитку дотиково-м'язового почуття, що є необхідними для цілого ряду професій. Саме цим цілям і служив спеціальний дидактичний матеріал.

Спостереження за навколишнім середовищем, предметами, малювання, ліплення, спеціальна гра, ручна праця – все слугувало одній меті – розвитку органів відчуття дитини. Вона писала: “Виховання відчуттів полягає саме в повторенні вправ; мета їх не в тому, щоб дитина знала колір, форму і різноманітні якості предметів, а в тому, щоб вона вдосконалювала свої відчуття, тренуючи їх увагою, порівнянням, думкою”.

М. Монтесорі ставить за мету розвинути окремі органи людини, переважно органи відчуття. Вона надзвичайно диференціює різні відчуття, причому для кожного з них поодиноці підбирає відповідний матеріал, вправу, з якою діти здатні розвинути це відчуття до максимального рівня.

Так, для виховання тактильного відчуття слугують набори гладеньких і наждачних дощечок, карток і різних матеріалів, аналогічно проходить виховання рухів, що значною мірою зводиться до вправ, яка передбачають різні рухові процеси м'язів. Виховання розумової діяльності зводиться до комбінованих вправ органів відчуття та рухових процесів. Навчання письму за її методом починається з малювання геометричних фігур, потім дитина переходить до їх замальовування. Лише потім дитина переходить до обведення пальцями написаних літер, що вирізані з наждачного паперу і наклеєні на картон.

М. Монтесорі на початку своєї книги рішуче відкидає будь-які колективні уроки, вона наполягає на індивідуальному вихованні, що означає ізоляваність заняття вчителя з кожною дитиною. Вона вважала, що насильство над дитиною недопустиме, тому кожна дитина займається чим хоче і коли хоче. У цьому дитині повинна бути надана повна свобода. Цілком у дусі Руссо вона відкидає всі покарання і тим паче нагороди. М. Монтесорі висміює прискіпливе багатороблення звичайного вчителя, що виставляє для своєї “директриси” ідеал нічогонероблення. Легше одягти й нагодувати дитину, ніж зробити так, щоб вона сама це зробила. Але ж робити що-небудь за когось –

обов'язок слуги, а вихователь не повинен бути слугою. Вона відкидає ігри і навіть науки, що відводять, на її погляд, дитину у світ ірреального.

Дитячій творчій грі як основному засобу виховання дітей і провідному виду діяльності дітей дошкільного віку М. Монтесорі не надавала позитивного значення ні як біолог, ні як педагог, ні як психолог.

Функція вчителя на уроці, за М. Монтесорі, – констатація сенсорного розвитку дитини, при цьому вчитель не має права наполягати на виконанні дитиною завдання до кінця, не має права “наполягати, щоб дитина засвоїла те, чого не знає, або зрозуміла те, чого не розуміє”. Слабкі сторони системи М. Монтесорі (заперечення активної ролі педагога, недооцінка гри як основного виду діяльності дошкільників, переважне використання штучно створеного матеріалу тощо) неодноразово піддавалися критиці з боку прогресивних педагогів.

Система М. Монтесорі завоювала популярність у багатьох країнах; її дидактичний матеріал і прийоми навчання лягли в основу створення більш досконалих систем навчання й виховання дітей.

Альфред Адлер (1870–1937)

Адлер Альфред – австрійський лікар і психолог – народився 7 лютого 1870 року у Відні. У своїй родині Альфред був другою дитиною. Після закінчення школи Альфред вивчає медицину. В 1895 році здійснюється його дитяча мрія – він стає лікарем і включається у боротьбу проти хвороб, безпорадності й смерті. У той же час його цікавили питання філософії й психології.

А. Адлер серйозно цікавиться роботами З. Фрейда і стає активним учасником фрейдівського гуртка. Однак уже тоді стає помітною різниця в поглядах Адлера і Фрейда, яка завершилась остаточним розривом у 1911 році. Це відбулось саме тоді, коли Адлер опублікував свої перші психологічні роботи “Лікар як вихователь” (1904), “Вчення про неповноцінність органів” (1907).

З 1914 до 1916 року Адлер працює військовим лікарем у Кракові. З 1915 року був доцентом Віденського університету, з 1929 – професор психології Колумбійського університету (Нью-Йорк).

У травні 1937 року він помирає в Абердені (Шотландія), куди приїхав читати лекції в місцевому університеті.

Новаторство Альфреда Адлера полягало в тому, що він розглядав педагогіку в органічному зв'язку з психологією. Результати теоретичних

досліджень, проведених ученим, і педагогічна практика дозволили А. Адлеру розробити методику роботи з дітьми, які мають відхилення в психічному розвитку й непристосовані до умов навколишнього середовища.

Теоретичні висновки щодо особистості людини як цілісної структури, виховання як складного процесу, в якому повинні враховуватися індивідуальні особливості людини, є фундаментальними. Індивідуальна психологія, за концепцією А.Адлера, – вчення про людину. Він писав, що характер людини буде “нам до тих пір незрозумілим, доки ми не дізнаємося, чого вона прагне в житті”. За концепцією А. Адлера, предметом дослідження індивідуальної психології є думки, почуття й дії особистості в “світлі уявної цілі, до якої всі вони спрямовані”.

Учений пояснював, що кожен індивід одночасно є і “малюнком”, і власне “художником”. А. Адлер вважав, що людина є творцем власної особистості. Проте як і будь-який художник, вона не є досконалою у своєму розвитку, не до кінця розуміє власну душу й знає власне тіло. Результатом цієї небездоганності є те, що дитина невірно розуміє своє місце в суспільстві й ставлення до неї інших людей. А це, в свою чергу порушує ті самі життєво важливі зв'язки, які визначають у подальшому мотиви поведінки дитини.

За А. Адлером, цілісність особистості, її власний стиль і цілі завжди суб'єктивні. Він вважав, що треба завжди враховувати індивідуальні відхилення в розвитку особистості, які беруть початок ще в дитинстві.

“Психічне життя дитини – цікава річ, – пише А. Адлер, – вражаючи тоді, коли з нею стикаєшся – найцікавішим у всьому цьому є, певно, те, що для того, щоб зрозуміти якийсь епізод біографії дитини, треба розгорнути все життя дитини. Кожна дія дитини здатна відобразити в цілому її життєвий шлях, ... і тому важко зрозуміти її поведінку без осмислення цього врахованого підтексту життя, яке промайнуло”.

Фундаментом людського розвитку, за А. Адлером, є динамічне і цілеспрямоване прагнення душі до самовдосконалення, яке йде рука об руку із вродженим почуттям неповноцінності. А. Адлер називає ці відчуття двома сторонами “однієї медалі”, оскільки, якби людина не відчувала своєї неповноцінності, вона б не прагнула до успіху, не прагнула б подолати важку ситуацію, вийти переможцем із суперечки між людиною й обставинами

Альфред Адлер упевнений, що стримана доза честолюбства необхідна кожній дитині і що, лише маючи її, дитина спроможна

нормально рости і розвиватись. Він зосереджував увагу на тому, що серед дітей часто переважають надчестолюбні діти, які визнають тільки результат, який може принести їм успіх. Для них важливе значення має думка інших, вони важко переносять невдачі і поразки, виявляючи при цьому не досить бажані риси характеру, такі як заздрість, злість, мстивість. На думку А. Адлера, надчестолюбних дітей можна виявити під час гри завдяки тому, що вони не хочуть бути на другорядних ролях. Якщо їм не вдається стати лідером у грі, вони заважають іншим дітям. Учений вважав, що, з одного боку, це почуття обов'язково веде до пошуку можливих шляхів компенсації, а з іншого – перешкоджає досягненню успіху, послаблюючи при цьому впевненість у власних силах.

А. Адлер вважає, що важливе значення для формування особистості має її прагнення до реалізації власної мети. Перш за все це пояснюється тим, що “почуття неповноцінності виникає лише тоді, коли прагнення до кращого не отримує задоволення”. За словами А. Адлера, “прагнення особистості до розвитку... значно більше розповсюджене явище, ніж почуття неповноцінності”.

А. Адлер закликає вчителів і батьків звертати увагу на проблему виникнення у дітей комплексу неповноцінності. До дітей, в яких розвинутий комплекс неповноцінності, слід ставитися з великою обережністю, весь час підбадьорювати, помічати їхні успіхи, вселяючи віру у свої сили. Жах показатися смішним в очах інших людей, відчуття своєї нікчемності, удари по самолюбству, пережиті в дитинстві, залишаються з людиною на все життя, якщо ще в дитинстві їй не допомогли позбавитися цього. На думку А. Адлера, бути соціально активною особистістю – значить вміти спілкуватися й лагодити з людьми, відчувати свою причетність до суспільства і до його окремих груп, а саме: родини, шкільного або виробничого колективів тощо.

Треба відмітити, що центральним в індивідуальній психології є принцип компенсації. За А. Адлером, основним фактором розвитку особистості слід вважати наявність конфлікту між почуттям (комплексом) неповноцінності й породженим ним прагненням до перевершення. Останнє й визначається в дитини у вигляді мети, котра спрямовує її думки в дії. Прагнення людини до подолання почуття неповноцінності часто призводить до неадекватності дій з її боку. Звідси мета виховання за А. Адлером – нейтралізація почуття неповноцінності за рахунок спрямування його компенсації в корисне русло. Це, на думку науковця, призводить ще до одного основного поняття індивідуальної психології – почуття суспільства (“соціальне почуття”).

Соціальне почуття, як стверджував А. Адлер, є своєрідним “іплікатором” нормального розвитку дитини. Саме на цьому принципі А. Адлер побудував свою педагогічну технологію.

Обґрунтовуючи положення своєї теорії, вчений запроваджує в науку поняття “компенсації та зверхкомпенсації”. За А. Адлером, у людині постійно борються дві сили – почуття спільності та прагнення до перевершення. Ці впливові для людини сили визначають її дії та вчинки. Коли дитина втрачає віру в себе, вважає А. Адлер, вона обирає шлях швидкої, з її точки зору, психологічної удачі і намагається досягнути значності і перевершеності навіть неприйнятними засобами. Це і є своєрідна, за А. Адлером, “втеча до світу фікції”, яка дає пояснення помилковій поведінці людини.

Важливо зазначити, що виховання в суспільстві і для суспільства розглядається А. Адлером ширше, ніж це було загальноприйнято на той час. За А. Адлером, – це, як би парадоксально не звучало, виховання індивідуума, який існує в реальному людському суспільстві, котрий у процесі самопізнання дізнається про своє ставлення до інших і сам активно співпрацює з ними.

Вирішення першого завдання – формування соціального почуття – А. Адлер безпосередньо пов’язує з другим – самовизначення у світі професій. Він вважав, що питання вибору професії не є одностороннім і особистим актом для особистості. Воно стосується двосторонніх відносин між людиною й планетою Земля. Успіх у трудовій діяльності, на думку Адлера, визначається не лише власними бажаннями, а й відповідністю вимогам об’єктивної реальності.

Януш Корчак (1878–1942)

Небагато було на землі таких сподвижників культури, ім’я яких стало б символом, а життя легендою. Януш Корчак належить саме до них. Він був письменником, лікарем, вченим, вихователем, і в усі сфери своєї діяльності вносив щось дуже своє – щось піднесено казкове і водночас відчутно реальне.

У передмові до своєї книги “Серце віддаю дітям” В.О. Сухомлинський пише про те, як знайомство з творами Януша Корчака “Коли я знову стану маленьким” і “Як любити дитину” розкрило перед ним світ людини, яка всю себе до останку віддала дітям: “Життя Януша Корчака, його подвиг вражаючої моральної сили й чистоти послужили мені натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддавати їм своє серце”.

Талант видатного педагога органічно поєднався в ньому з талантом майстра слова. Сьогодні ім'я Я. Корчака відоме в усьому світі як символ самовідданого служіння дітям, їхньому щасливому майбутньому, а отже – майбутньому людства.

Справжнє ім'я Я. Корчака – Генрік Гольдшміт. Народився він у 1878 році у Варшаві в сім'ї адвоката. Родина була інтелігентна і забезпечена. Проте коли Генрікові виповнилося одинадцять років, помер батько, і родина швидко збідніла. Хлопцеві довелося самому заробляти репетиторством на прожиток і подальше навчання.

Авторський дебют майбутнього письменника відбувся в 1898 році, коли двадцятирічний студент медичного факультету університету подав на оголошений журналом “Варшавський кур'єр” літературний конкурс свою драму “Куди?”, підписавши її псевдонімом Януш Корчак, узятим із книги Ю.І. Крашевського “Історія про Януша Корчака та прекрасну Мечнуківну”, і дістав перше літературне визнання – почесну нагороду конкурсу. Це було несподіванкою для автора-початківця, що вибрав для себе професію медика, хоча й співробітничав із журналами “Колючки”, “Педагогічні погляди” та ін.

У цей час Генрік, як тільки може, допомагає родинам бідняків: не беручи ніякої плати, лікує дітей, навчає їх читати й писати. Прагнення докласти свої сили для суспільного добра не залишило юнака, і він з власної ініціативи самовіддано, з повною віддачею всіх своїх сил і почуттів почав навчати грамоті дітей варшавських околиць, сміливо з'являючись у таких нетрях, куди з настанням темряви боялися навідуватися навіть поліцейські. Дітям підвалів і халуп він не тільки давав звичайні уроки грамоти, але й пояснював, хто, як і з чого живе.

Майже весь свій час, якого було не так уже й багато, адже він учиться, співробітничав з кількома журналами, заробляє на прожиток усієї родини, Генрік проводить серед жителів Повісля – найбіднішого кварталу Варшави. Свою першу повість “Діти вулиці” він присвячує проблемі становища дітей суспільних низів, зображенню їхнього тяжкого життя, несправедливості і горя, з якими вони стикаються на кожному кроці.

Закінчивши університет у 1903 році, Я. Корчак працює дитячим лікарем на громадських засадах – у бібліотеці Благодійного товариства, а також продовжує літературну діяльність: щотижня пише по фейлетону в журнал “Колючки”, робить для журналу “Голос” огляд преси в рубриці “На горизонтах”. У цьому ж журналі 1904 року з'являється перший уривок повісті Я. Корчака “Дитя салону”. Повість вийшла у світ 1906 року окремим виданням, мала величезний успіх у

читачів і привернула до себе увагу критики. У ній зображено життя різних суспільних верств капіталістичного міста, читачів захоплює її гостро викривальний характер. Письменник не лише критикує сучасне йому суспільство, а й розвінчує поняття відносних цінностей, намагається розкрити перед читачем незмінну вартість життя, закликає в цій книзі до пошуку справжніх життєвих ідеалів.

Під час російсько-японської війни, коли Я. Корчак був мобілізований до російського війська і працював лікарем у госпіталі в Манчжурії, виходить у світ книга “Билиці-небилиці”, в якій зібрані кільканадцять наймайстерніших його журнальних публікацій.

Повернувшись з війни, Я. Корчак поглиблює свою медичну освіту за кордоном: у клініках Берліна, Парижа, Лондона. У ці роки Януш Корчак – лікар, письменник, педагог – остаточно визначає свій життєвий вибір: самовіддане служіння “малорослому народові” – дітям. У 1907–1908 роках улітку він працює вихователем у колоніях для дітей з бідних родин Варшави. У справі поліпшення становища дітей і привернення громадської уваги до цієї життєво гострої проблеми Я. Корчак покладає великі надії на педагогіку. Йому здається, що педагогіка може зробити більше у порівнянні з медициною. Тому він залишає свою діяльність лікаря і в тридцятирічному віці стає професіональним педагогом-вихователем варшавського дитячого будинку “Будинок сиріт”.

Упродовж багатьох років він буде незмінним директором будинку сиріт, вестиме радіопередачі, відомі всій Польщі як “Бесіди Старого лікаря”, організує перший у світі дитячий журнал “Малий пшегланд”, провадитиме велику громадську роботу на захист дітей та дитинства.

У 1918 році Я. Корчак дістає можливість повернутися до Варшави. Ще не демобілізований з армії, працюючи в госпіталі, він знову береться до роботи у своєму “Будинку сиріт”, а з 1919 року – і в організованому під Варшавою закладі для дітей польських робітників “Наш дім”. Того ж 1919 року він співпрацює в педагогічному журналі “Спеціальна школа”, а також читає лекції в Інституті спеціальної педагогіки.

У 1920–1921 рр. виходить друком книжка Я. Корчака “Як любити дітей”, що складається з тісно пов’язаних чотирьох частин: “Дитина в сім’ї”, “Інтернат”, “Літні табори”, “Дім сиріт”. Я. Корчак виступає перед читачем цілком зрілим педагогом – теоретиком і творцем оригінальної системи принципів, форм і методів виховання. Він пише: “Дитина перевищує нас силою почуттів. У галузі інтелекту вона принаймні рівна нам, їй недостає лише досвіду”. В основу книжки

лягли роздуми над власним дитинством, враження молодого Януша. З повною підставою можна сказати, що Я. Корчак узагальнив у книжці різнобічний досвід дитячих закладів кінця ХІХ—початку ХХ ст. і практику сімейного виховання в різних верствах польського суспільства того часу.

Із загибеллю Януша Корчака пов'язана легенда, яка виникла 5 серпня 1942 року, коли за наказом гітлерівців у варшавському гетто тисячі людей почали свій останній трагічний похід: їх гнали на Умшлагплац, звідти для них була одна дорога – до газових камер табору смерті в Треблінці. Серед них були двісті дітей з будинку сиріт, яким понад 25 років керував Януш Корчак.

Емануель Рингельвтам, замучений незабаром фашистами, керував підпільним архівом варшавського гетто. В архіві зберігалася його розповідь про останні години життя “Будинку сиріт” Януша Корчака: “... Нам повідомили, що ведуть школу медсестер, аптеки, дитячий притулок Я. Корчака. Була жажлива спека. Дітей з інтернатів я посадив на самому кінці майдану, біля стінки. Я мав надію, що сьогодні їх удасться врятувати, вберегти до наступного дня. Завантаження йшло без перерви, але місця ще залишались. Люди йшли величезним натовпом, що підганявся нагайками. Раптом надійшов наказ вивести інтернат. Ні, цього видовища я ніколи не забуду! Це не був звичайний марш до вагонів. Це був організований німий протест проти бандитизму!.. Вишикувані четвірками діти. У голові Я. Корчак з очима, спрямованими вперед, тримаючи двох дітей за руки. Навіть допоміжна поліція вишикувалась й віддавала честь. “Що це?”, – крикнув комендант. “Корчак із дітьми”, – сказали йому, і той задумався, став згадувати, але згадав лише тоді, коли діти були вже у вагонах. Комендант спитав Лікаря, чи не він написав “Банкрутство маленького Джека”. “Так, а хіба це в якійсь мірі пов'язано з відправкою ешелону?” – “Ні, це гарна книжка, ви можете залишитись”. Лікар: “А діти?” – “Неможливо, діти пойдуть”. “Ви помиляєтесь, – крикнув Лікар, – ви помиляєтесь, діти перш за все!” – і зачинив за собою двері вагона.

Під час перебування в гетто Я. Корчак пише свій останній твір “Щоденник”, з якого ми дізнаємося про багато фактів із життя Старого лікаря, про його думки, писані начебто для себе самого, щоб колись, як дозволить час життя, розвинути їх далі.

Літературна й науково-педагогічна спадщина Я. Корчака – вагомий внесок у світову культуру. Весь творчий доробок Я. Корчака, зібраний і виданий до сьогодні, складає близько восьми томів літературних творів і науково – педагогічних праць. Найвідоміші з них

видавалися багатьма мовами світу. Це такі, як повісті “Коли я знову стану маленьким”, “Слава”, “Банкрутство малого Джека”, “Кайтусь-чарівник”, “Літо в селі”, “Щоденник”, наукові праці “Як любити дітей”, “Право дитини на пошану”, “Жартівлива педагогіка” та багато інших. Найбільшу популярність і у дітей, і у дорослих різних країн набули його повісті-казки “Король Матіаш перший” та “Король Матіаш на безлюдному острові”, які стоять на одній сходинці з творами класиків світової дитячої літератури – Дж. Свіфтом, Л. Керроллом, А. Ліндгреном.

Рішенням ЮНЕСКО 1978 рік на відзнаку століття з дня народження Старого лікаря (так у Польщі називали Я. Корчака, бо багато років слухали по радіо його бесіди) було оголошено роком Януша Корчака.

Педагогічним кредо Януша Корчака було – любов до дітей, повага до особистості дитини, тендітне ставлення до її серця. Своєю основною педагогічною ідеєю він вважав пошук прихованих зв'язків між вихованням дітей і нашим майбутнім, між дитинством і зрілим віком. Він у прямому значенні застосовував діалектику в польській педагогіці й медицині, в чому запевняє суспільна направленість його діяльності. На це не завжди звертали увагу, і тому створювалися різноманітні міфи про Я. Корчака – національні, релігійні, ідеологічні, але всі вони проходили повз головне – до чого прагнув Я. Корчак, кого і як він хотів виховати. За його словами, він усе життя хотів виховати “добру людину”, але ніхто не знав, що це означало.

Ще у своїх ранніх творах Я. Корчак писав про те, що дорослі повинні любити своїх дітей і що всі діти, незалежно від того, в якій вони сім'ї народилися, потребують прихильності й любові батьків і вихователів.

Батьки й вихователі мають дуже уважно вивчати дітей, вникати в їхній внутрішній світ, відшукувати спонукальні мотиви їхньої поведінки. Їм слід завжди пам'ятати: все, досягнуте муштрою, насильством, заборонами, “нетривке і ненадійне. І коли слухняна, поступлива дитина раптом перестає слухатись, стає впертою й непокірливою, то найчастіше ці реакції – прояв її прагнення до самодіяльності, не треба гніватись на те, що дитина є тим, ким вона є”. Автор закликає батьків і вихователів бути поблажливими до дітей, враховувати їхні вікові особливості, не приймати необдуманих рішень, стримувати себе від нерозумних дій. Він каже, що краще в таких випадках переждати час, перечекати, перетерпіти, і тоді перемога швидше може бути на боці батьків чи вихователів.

За Я. Корчаком, дорослі, які постійно й набридливо повчають дітей, самі можуть робити дуже багато помилок. Вічно щось забороняючи, вимагаючи, наказуючи, вони не враховують, що формують у дитини пасивність, лицемірство.

Ставлення до Я. Корчака його сучасників було досить – таки полярним. Він був одинаком – знаходився на узбіччі всіх ідеологій і наукових напрямків, які панували в Європі. Для одних він був “масон”, що підривав авторитет церкви, “спокусник дитячих душ”, його звинувачували в буржуазній м’якотілості та відході від ідеологічної боротьби. Але для інших він був прикладом правильного виховання дітей, і його ідеї сприймали як ледь не єдиний спосіб виховання повноцінної особистості. Знавці педагогічної науки звинувачували Я. Корчака в тому, що він відмежовував дітей від реального життя, займав їх різними іграми, створював для дітей фантастичний світ – казку, в якій вони і жили. Офіційну педагогіку називав диктатурою наказів і заборон. Я. Корчак вбачав мудрість педагогіки не в тому, щоб змусити дитину робити так, як потрібно, а в тому, щоб навчити її самостійно діяти, без примусу, на основі розумної думки, розумного осмислення. Зробити це можна через глибоке знання індивідуальних особливостей.

Я. Корчак вчив ніколи не нехтувати повсякденними дрібними справами, незначними зусиллями волі й розуму; вчив прощати. Він відмічав три стадії духовного розвитку: набуття віри, усвідомлення Батьківщини, виховання любові до людини і, на його думку, проходження цих трьох стадій кожною людиною – це є шлях до кращого суспільного ладу.

У Я. Корчака взагалі все народжувалось з рефлексії, гарячого почуття реального життя, повної радості й болю, які забезпечували йому живий зв’язок із людьми. Теорія й практика – вільний і постійний зв’язок науки з поезією, творчої уяви з реальним світом. Я. Корчак ніколи не намагався створити закінчену теорію розвитку дитини. Він діяв у плані здійснення виховних ідеалів, розкриваючи й затверджуючи в дітях можливості саморозвитку, закладені в них природою.

Щоб розвивати волю, мужність, самостійність та інші цінні якості, необхідна, стверджує Я. Корчак, система виховання, яка б ґрунтувалася на дитячій активності й самодіяльності, на мобілізації власних зусиль і праці дітей в інтересах їхнього виховання й перевиховання. “Найважче і непоправне – це коли ваш вихованець, – говорив Я. Корчак, – перестає боротися із собою, зневірившись у навколишньому світі. Коли він підкориться або, а це ще гірше, прийде до

думки, що люди, суспільство не варті його тяжкої боротьби із собою. Коли він прийде до висновку і скаже самому собі: Я такий, як і всі, а можливо, й кращий”.

Я. Корчак розумів, що рекомендована ним система виховання, яка охоплює все життя дітей, потребує від вихователів великих зусиль, власного перевиховання, самопожертви і повної самовіддачі. І водночас він був упевнений, що саме така система спільного життя дорослих і дітей та колективної діяльності, в основі якої – взаємна повага, прихильність і любов – необхідна дітям, сім’ї, суспільству, всім, хто щиро прагне побудувати життя на кращих засадах.

Учитель високо цінував колектив, але як результат самодіяльної творчості особистостей. Він казав: “Особистості створюють колектив, а колектив виховує особистості, які перетворюють вигляд колективу. Колектив повинен бути вільним, творчим, духовно об’єднаним, ненасильницьким. Колектив – спосіб виховання у дитини почуття любові й співчуття”.

Основний зміст учення Я. Корчака можна визначити таким чином: виховання без краси, без любові є мертвим і при всій своїй науковості позбавлене перспектив. Він відмовлявся ділити дітей на категорії, бо виникала стіна, яка заважала спілкуванню. Своїми методами Я. Корчак випередив епоху, в яку жив. Він вважав, що соціалізм – це масовість, де кількість не переходить у якість, не приносить користі в даному випадку. У своїх працях він рідко використовує слово “діти”, а частіше “дитина” – підкреслюючи індивідуальне виховання дитини. До всіх (хворих, брудних і вередливих) підходив зі своєю педагогікою любові й співчуття. Він підмічав у дитини найменші схильності і дійшов висновку, що виховання – це процес постійного пізнання дитини й розвитку її природних здібностей.

У своєму притулку для дітей Януш Корчак запровадив дитяче самоврядування як метод педагогічного впливу на кожну дитину, пробудження її суспільної активності. Я. Корчак навчав терпінню; вчив дітей підкорятися собі свої почуття. На його думку, основа моральної дисципліни – сім’я, вчитель, суспільство, – і кожна з них готує до наступного, а результат залежить від попередніх обставин. Діти мають право на власну думку і навіть на протест. У притулку Я. Корчака діти виховували дітей, вчинки оцінювалися однолітками: “Дитячий суд – суд без покарань”. Він писав: “Якщо хтось провинився, то краще за все його пробачити. Якщо він винний, то за незнанням, а коли дізнається, чому винний, то не повторить такого. А як повторить, то тому, що відразу важко виправитися. Повчання тільки заважає, треба

терпляче чекати. Дитина не терпить примусу, у покаранні дитини – корінь зла!”

Взаємозв'язок поваги і вимогливості – характерна риса педагогічних ідей Януша Корчака, який закликав поважати дітей, серйозно ставитися до їхніх справ і переживань. На його думку, якщо дитина не зустрінє поваги й розуміння до своїх почуттів, то й сама в майбутньому замість душевного тепла, виявлятиме до людей байдужість і холодну безпристрасність.

Педагогічні ідеї Януша Корчака й сьогодні є дуже актуальними. Його методи виховання, спрямовані на виховання повноцінної особистості, на виявлення й розвиток вроджених талантів дитини, на становлення дитини як повноцінної, соціально активної одиниці, мають застосовуватися і застосовуються сьогодні. І як же можна справді говорити про виховання без любові до дитини, без уважного й тендітного ставлення до неї, до її душі. Потрібно також відмітити ту увагу, яку Я. Корчак приділяв значенню колективу у вихованні, а також важливість самостійності дітей, яку їм допомагав виховувати колектив, але за умови самоуправління в цьому колективі.

У Корчака, якого називали “Песталоцці з Варшави”, була одна мета – любов дитини до рідної землі і до рідної мови, любов до села й праці. Педагогічні погляди польського гуманіста Я. Корчака цікавлять світову педагогічну громадськість насамперед своєрідністю підходу до періоду дитинства в процесі формування особистості, безкорисловості, гуманністю, визнанням за вихованцями рівноправності з дорослими.

Селестен Френе (1896 –1966)

Велику увагу Селестен Френе – найвидатніший французький педагог нашого століття – приділяв психології дитини, оригінальному рішення організації шкільного життя, різноманітним експериментам з активізації навчального процесу й подолання пороків книжно-вербального навчання, інтенсивним пошукам нових методів виховної діяльності школи. Все це обумовило його широку знаменитість не тільки у Франції, але й у ряді інших країн.

С. Френе народився в 1896 році у селянській родині. Уже в сільській школі вчителі побачили неабиякі здібності дитини, і тому батьки відправили його вчитися в неповну середню школу в м. Грас, а в 1913 році він вступив до нормальної школи в м. Ніцца. Французькі нормальні школи – педагогічні училища, які готували вчителів для системи освіти. Це були державні заклади освіти. Закінчити державну

школу Фребелю не довелося, тому що почалася Перша світова війна і його, вісімнадцятирічного хлопця, забрали в армію. Під Віднем С. Френе був тяжко поранений і довгий час знаходився на лікуванні. Тільки в 1920 році він зміг почати свою педагогічну діяльність у маленькій сільській школі. Зіткнувшись з консервативною практикою французької школи, її схоластичними методами, відривом від навчання і виховання, а виховання – від реальних потреб життя, молодий вчитель захопився ідеями “нового виховання”. Це була широка та дуже яскрава міжнародна педагогічна течія, яка отримала найбільше розповсюдження в 20-ті роки. У межах цієї течії опинилися різні ідейно-теоретичні теорії та концепції.

С. Френе – засновник і керівник Міжнародної федерації прихильників нової школи, представник так званої “прогресивної педагогіки”. Основним принципом створеної С. Френе “нової школи” є здійснення навчання через самодіяльність учнів. Головна форма цієї самодіяльності – вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними своїх вражень і думок (так званий вільний текст). Іншими видами діяльності дітей за допомогою яких здійснюється навчання, є шкільні конференції, образотворче мистецтво тощо.

С. Френе був принциповим противником систематичного використання книжок у процесі навчання дитини в школі. Він вважав, що книжки виключають індивідуальне навчання, бо через них дитина не має власних інтересів.

На його думку, вчитель повинен розробити план навчального процесу на кожний місяць. Дитину треба виховувати в дусі взаємодопомоги та взаємоповаги.

Дуже різкі заперечення викликає у С. Френе так званий метод морального виховання дітей. Він вважав, що не слід твердити дитині повсякчас бути ввічливою, слухняною, поважати вчителів. У цьому випадку, на його думку, моральність “нагадує граматику”. Він писав: “Ми можемо знати правила, а на практиці не застосовувати в нашому житті, бо не знаємо, що формальне засвоєння правил навіть небезпечно...”. Він указував на те, що основам моральної поведінки навчити людину або дитину може саме життя.

Селестен С. Френе створив оригінальну педагогічну систему, проникнуту духом гуманізму та самовідданої любові до дітей.

Рудольф Штайнер (1861–1925)

Рудольф Штайнер – німецький філософ, засновник відомої вальдорфської школи, автор багатьох педагогічних праць. В основу

школи покладена антропософія – усвідомлення своєї людяності. Це шлях пізнання, який намагається привести у відповідність духовне в людині до духовного у Всесвіті. Досягається все це за формулою: не завантажуй пам'яті учня, а розвивай здатність відчувати, творчо діяти, бачити й чути Природу, формуй художній смак.

Мета вальдорфської школи – навчити дитину контактувати зі світом, розвинути її приховані здібності, відкрите, творче, активне ставлення до світу, сформувати планетарне мислення. Саме тому її технологія розбудовується на закономірностях душевно-духовного розвитку. У вальдорфській школі освітньо-виховна діяльність ґрунтується на принципі індивідуального знання особистості дитини, її темпераменту й характеру – тобто здійснюється цілісним вихованням, постійним формуванням мислення, почуттів, сили волі, єдності інтелекту та емоцій. Велика увага приділяється співробітництву з батьками. Вони бажані в школі не тільки як гості, а й як учителі праці, організатори шкільних вечорів, свят, театральних вистав разом зі своїми дітьми. А для батьків учителі організовують конференції з проблем виховання та навчання.

За системою Р. Штайнера, вальдорфська школа не залежить від держави, вона вільна. На його думку, школа повинна бути рівноправним об'єднанням учнів, вчителів і батьків. У ній відсутня посада директора. Колективне керівництво здійснює педагогічна колегія, де всі вчителі мають рівні права. У школі немає оцінок, невстигаючих не залишають на повторний курс. Це звільнює учнів від постійного страху, що призводить до неспокійного сну, навіть до неврозів.

Важливим в антропософській теорії й практиці, з психолого-педагогічної точки зору є акцент на величезне значення для всього життя людини процесів виховання й навчання, які визначають благополучність або неблагополучність людини в дорослому житті як з тілесного, так і з душевно-духовного боку. На відміну від широко відомих уявлень про кожний наступний віковий період як такий, що впливає з попереднього, Р. Штайнер підкреслює, що наслідки розвитку в дитинстві можуть проявлятися при досягненні людиною, наприклад, 20 чи 30 років або в ще більш зрілому віці.

Реальне пізнання людини та законів її тілесно-душевно-духовного розвитку є фундаментом побудови дидактики й методики вальдорфської школи, їхньої орієнтації на цілісний, всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини відповідно до законів людської природи й особливостей вікового становлення. Одним із принципів положень

концепції Р. Штайнера є уявлення про розвиток людини у віці семи років, що в історії психології бере початок ще від Арістотеля. Згідно з антропософією, на сьомому році життя й у перехідному віці в дитині відбуваються якісні тілесно-душевно-духовні перетворення (метаморфози), в результаті яких вона набуває нового бачення світу. Попередні домінанти розвитку й навчання відходять на задній план, поступаючись місцем новим. У зв'язку з цим вальдорфська педагогіка виділяє три великих періоди розвитку з цілком специфічними завданнями, змістом і методами виховання: період від народження до зміни зубів (сьомий рік життя); період від зміни зубів до статевої зрілості (близько 14 років); період від пубертату до раннього дорослішання (приблизно 21-й рік життя).

Розвиток людини протягом великих семирічних періодів проходить не плавно, а має свої "кризові точки" (приблизно у віці 2,5–3,5; 5; 9–10 і 11–12 років), в яких душевний світ дитини також зазнає певних змін. Хоча зміни в дитині перебувають у тісному зв'язку з її віком, проте, згідно з Р. Штайнером, на кожному віковому етапі необхідно стимулювати й спрямовувати відповідні процеси розвитку через виховання й навчання таким чином, щоб вектори педагогічних прагнень і розвитку людської особистості склалися для забезпечення гармонійного розвитку тіла, душі й духу людини.

Вальдорфський підхід до вікового становлення дитини цілком відповідає психологічній структурі особистості в єдності її мислення, відчуття (емоційного життя), волі та їхньої динамічної характеристики. Всі три взаємопов'язані психічні функції людини – її розумова діяльність, емоційна сфера й воля активність, – за Р. Штайнером, повинні з урахуванням віку підтримуватися і формуватися вже з раннього дитинства, щоб стати основою для розвитку духовної незалежності, почуття впевненості в житті, соціальної активності, глибокого інтересу до оточуючих людей, умов їхнього життя. При цьому в перші сім років життя людини процес виховання повинен створювати відповідні умови переважно для розвитку сильної волі, в наступні сім років основна увага педагогів повинна бути спрямована на розвиток збалансованого життя почуттів; у період статевого дозрівання – на формування самостійного абстрактно-теоретичного мислення, власних суджень і міркувань.

Психологічна концепція Р. Штайнера поглиблює загальноприйняті підходи, зокрема, це стосується обґрунтування антропософією періоду переходу до шкільної зрілості на сьомому році життя й у розкритті сутності дитячого образно-конкретного мислення як перетворення в

душевні сили життєвих сил дитини, які раніше були зосереджені на формуванні її фізичної тілесності, внутрішніх органів.

У Штайнер-педагогіці всебічно й детально опрацьовані питання дитячої психології розвитку. Важливе місце в психолого-педагогічній концепції Р. Штайнера посідає детальна розробка підходів до людської особистості на зламних етапах розвитку. У періоди вікових криз, за Р. Штайнером, мистецтво виховання, яке само по собі несе як необхідний компонент “терапевтичний” (спрямований на користь фізичного й психічного здоров’я) аспект, повинно ставати таким, що зцілює. Специфіка вальдорфських “терапевтичних” заходів полягає в тому, що, не випускаючи з уваги власне навчання за шкільною програмою, педагоги допомагають учням подолати внутрішні протиріччя процесів розвитку й перетворити їх на активне дійове ставлення до світу й до себе.

Одним з найбільш значущих аспектів психологічного обґрунтування Штайнер-школи є всебічна й глибока розробка особистісно орієнтованих підходів до виховання й навчання. Завдяки цьому в доборі навчального матеріалу, виборі організаційних форм і методів проведення педагогічного процесу максимально враховуються індивідуальні особливості й здібності, нахили й можливості, інтереси й потреби дитини, її конституція, характер, а також темперамент, для якого Р. Штайнер дав нову основу пізнання.

Визначення змісту, форм і методів навчання, контроль за ефективністю педагогічного процесу у вальдорфській школі підпорядковано єдиній меті – цілісному розвитку дитини, її розумових, емоційно-вольових здібностей з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів. Так, навчальний план Штайнер-школи містить взаємопов’язану сукупність академічних, художньо-естетичних і ремісничо-прикладних дисциплін, що забезпечують не тільки вивчення загальноосвітніх предметів, а й різноманітні заняття мистецтвом (малювання, живопис, ліплення, декламація, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорах, оркестрах тощо), рукоділлям і ремеслами (в’язання, вишивання, виготовлення іграшок, предметів побуту, квітникарство, садівництво, будівництво, сільськогосподарські роботи, гончарство, обробка дерева, металу тощо).

Особливістю Штайнер-школи є наявність предметів (євритмія, малювання форм, історія мистецтва, сучасні технології та ін.), які не вивчаються в традиційній школі й вводяться в практику вальдорфської освіти для посилення естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, тісної взаємодії теоретичного навчання з реаліями оточуючого середовища.

З суто педагогічних причин, далеких від утилітарних міркувань, у вальдорфських школах вводиться навчання двох (до того ж з першого класу), а в деяких школах, починаючи із середнього ступеня, трьох іноземних мов, які є частиною освіти людини як цілісної істоти і роблять свій внесок у розвиток душевно-духовних сил учня, збагачуючи його душу, впливаючи на його чутливість, увагу, жвавість.

Цілі й завдання навчальних предметів Штайнер-шкіл, незалежно від характеру шкільних дисциплін (академічного, естетичного або ремісничо-прикладного), мають всебічну спрямованість на розвиток розумової, емоційної та вольової сфер учня. Так, заняття ручною працею і ремеслами не лише пробуджують активність дитини, формують уміння й навички в різних галузях людської діяльності, але й ефективно впливають на розвиток активності мислення, виховують відчуття стилю, гарного смаку, терпіння, старанність, бажання доводити розпочату справу до кінця тощо. Багаторічні заняття мистецтвом не тільки розвивають багату в кількісному й якісному відношенні палітру почуттів, але й є дієвим процесом пізнання світу, виховують волю, сприяють розвитку моральних і соціальних якостей. За наявності у вальдорфській школі різноманітних предметів естетичного циклу кожне заняття художньо оформлюється таким чином, щоб були охоплені й активізувалися всі три сфери психіки дитини - її мислення, відчуття й воля.

У Штайнер-педагогіці на основі антропософських світоглядних принципів цілісності знання, синтезу науки, мистецтва, моралі глибоко розроблені міжпредметні зв'язки. Тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування близьких за змістом навчальних предметів дозволяє сконцентрувати, ущільнити процес навчання, сприяє формуванню в дитини цілісного знання. Так, на початковому етапі навчання розвиток мовлення у дітей, навчання читання, письма, грамоти, лічби здійснюється за допомогою занять живописом, малюванням форм, ліпленням, музикою, співами, театром тощо. У подальшому при вивченні, наприклад, географії широко використовується історія країни, що вивчається, її культура, фауна й флора. Вивчення акустики (першого розділу фізики) базується на досвіді, якого учні набувають під час гри на музичних інструментах. Від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто "музика народжує акустику".

Аналіз навчальних програм вальдорфських шкіл свідчить, що зміст навчального матеріалу чітко відповідає рівню розвитку свідомості учнів, що допомагає найкращому засвоєнню матеріалу, який

викладається, його індивідуальному осягненню й розумінню, а отже, сприяє оптимальному розвитку дітей.

Організація навчально-виховного процесу в Штайнер-школі здійснюється через систему природовідповідних форм і методів, які сприяють цілісному розвитку особистості в її мисленні, відчутті й вольовій активності, єдності процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності дитини і забезпечують збереження її нормальної здатності сприймання, фізичної і психічної активності (“душевно-економне навчання”).

Заслуговує на увагу ритмізація навчання (планування уроків, розподіл занять протягом дня, тижня, року, беручи до уваги природний ритм варіювання свідомості дитини, її здатність зосередитися й потреби в активній діяльності), передусім, викладання методом “епох” (циклами “поринання”, приблизно місячними) у формі “головного уроку” – щоденного першого зведеного уроку, який має таку основну структуру: ритмічна частина, основна частина, розповідь (заклучна частина), що пов’язана з темою уроку і відповідає душевному настрою дітей певного віку.

Особистісно орієнтованими методами викладання Штайнер-школи визначено: художньо-образний і науково-теоретичний (базується на феноменологічному підході), що використовуються при навчанні учнів 1–5 і 9–12-го класів, відповідно при навчанні учнів 6–8-го класів відбувається поступова зміна методу викладання. Художньо-образний і феноменологічний підходи як шляхи пізнання ведуть до наукового розуміння цілісної дійсності з одночасним збереженням і підтримкою переживаючої людської природи, що надзвичайно важливо з точки зору розвитку творчо активної основи особистості.

Визначну роль у реалізації педагогічної концепції Р. Штайнера відіграє особистість учителя, його компетентність, відповідальність, ініціативність, творчий підхід до справи виховання. Головне місце в системі підготовки (як правило, дво- або чотирирічна денна чи вечірня післявузівська освіта) належить формуванню мотивації педагогічної діяльності. У змістовному компоненті підготовки вчителів акцент робиться на формуванні професіоналізму в процесі практичної роботи. Велика увага приділяється виробленню спеціальних умінь і навичок у художньо-практичній діяльності.

Характерною рисою Штайнер-школи є наявність класного (“головного”) вчителя, який викладає у своєму класі всі основні предмети протягом перших восьми років навчання, що сприяє інтеграції різних дисциплін, а також забезпечує стабільність стосунків у колективі протягом цілої епохи розвитку дітей.

У професійній діяльності вальдорфського педагога найбільш значущим аспектом є індивідуальний підхід до дитини. Організація навчально-виховного процесу (навчання без стандартних підручників і бальних оцінок, художньо-образне викладання, методика роботи учнів із зошитами з “епох” тощо) стимулює вчителя знаходити оригінальні педагогічні рішення, які відповідають у кожний конкретний момент актуальним потребам розвитку дитини.

Особливої уваги заслуговує диференціація вчителем навчального матеріалу відповідно до темпераментів учнів. Це дозволяє дитині цілеспрямовано поринати в те, що вивчається, властивим саме їй способом. При цьому педагог демонструє учням найкращі вияви їхнього темпераменту й одночасно шляхи подолання негативних рис особистості, пов’язаних з однобічностями темпераменту, що сприяє вирівнюванню, згладжуванню сплесків темпераменту й у цілому гармонізації душевного життя учнів.

Заслуговують на увагу ідеї Штайнер-педагогіки щодо форм взаємодії вчителів (педагогічна колегія), соціальної організації школи й учительсько-батьківське самоврядування. Плідне співробітництво педагогів з батьками, активна участь дорослих у житті дітей, у їх святах, виставках, ярмарках, оркестрах і хорах, гуртках рукоділля і різноманітних ремесел, театральних виставах і роботах у майстерні, саду, під час ремонту, будівництва або виробничих і соціальних практик тощо забезпечують ефективність подолання існуючого в сучасній освіті розриву між сім’єю та школою, батьками й дітьми, сприяє формуванню доброзичливої творчої атмосфери педагогічного процесу.

3.2. Історія національної педагогіки: особистість формується особистістю

Софія Русова (1856–1940)

Софія Федорівна Русова народилася 18 лютого 1856 р. в російській сім’ї. Її мати – Ганна Жере – була французького походження, а батько – Федір Ліндфорс – хоча і мав шведських предків, проте був палким російським патріотом. Одружившись з дочкою генерал-губернатора Омська, в якого служив ад’ютантом, Ф.Ліндфорс з дружиною переїздить із Сибіру на Чернігівщину, де купує садибу в селі Олешня. С.Русова згадувала: “Взагалі батьки мої були шляхетні, високоосвічені люди з добрим серцем, але вони були пани з поглядами свого часу ... Французька мова панувала в нашій родині”.

Ганна Жерве рано померла й у маленької Софії не залишилось у пам'яті навіть материнського образу. Батько хоча й вітав розкріпачення селян, але до нових економічних умов адаптувався важко, і через те вирішив переїхати до Києва.

Духовно Софія була дуже близька зі своєю сестрою Марією, старшою від неї на 12 років, яка й замінила молодшій сестрі матір. Після несподіваної смерті батька у 1871 р. у сестер виникло багато фінансових проблем, і тому в них з'явилася думка відкрити дитячий садок. Незважаючи на сумніви щодо віку претендентки (Софії було 15 років), тодішній попечитель шкільної округи дав сестрам дозвіл на відкриття першого дитячого садка в Києві. Софія поступово починає спілкуватися з визначними українськими діячами: Павлом Чубинським, Миколою Лисенком, Михайлом Драгомановим, Оленою Пчілкою, Павлом Житецьким. Був серед них і Олександр Русов. "Він перший, – згадувала Софія Федорівна, – відкрив мені красу української народної поезії, заговорив до мене українською мовою і без довгих промов і пояснень збудив у мене ту любов до нашого народу, яка вже ніколи не покидала мого серця і кермувала моїми політичними виступами, всією моєю працею довгі літа".

Практична педагогічна діяльність Софії Федорівни мала своє продовження спочатку у двох школах Петербурга, куди молода дівчина поїхала слідом за своїм нареченим О. Русовим і де обвінчалася з ним 30 серпня 1877 р. Потім – у дитячих садках Чернігова та Харкова, вечірній школі в Олешні, у Київському кадетському корпусі, Фребелівському інституті й інших навчальних закладах.

Як згадувала сама С. Русова, для неї дуже цікавою була робота в місцевому Товаристві поширення грамотності серед народу, де її обрали головою видавничого відділу. Діяльність цієї організації в колах свідомої української інтелігенції викликала досить неоднозначну реакцію: дехто вбачав у ній лише один із засобів русифікації. Софія Федорівна поділяла іншу точку зору, вважаючи, що і російською мовою можна друкувати таку літературу, яка б сприяла розвитку національної самовідданості українців. Пізніше Софія Федорівна співпрацювала з Київським товариством грамотності та петербурзьким Благодійним товариством для видання загальнокорисних і дешевих книжок. Там були видрукувані її праці: "Дніпро й Придніпров'я" (1898), "Серед виноградарів південної Франції" (1905), "Як живуть люди в Норвегії" (1906).

У 1906 р. виходить у світ "Український буквар" С. Русової. У передмові вона зазначала, що в основі букваря лежить розробка одного

з найкращих українських філологів. У 1911 р. С. Русова публікує новий підручник – “Початкову географію”, яка стала першою систематичною україномовною навчальною книжкою з цього предмета.

Педагогічні погляди Русова висловлювала в численних статтях, більшість з яких була надрукована в першому на Наддніпрянщині україномовному педагогічному журналі “Світло”, який вона певний час редагувала. Дописи Софії Федорівни також знаходимо у “Вестнике воспитания”, “Русской школе”, “Образовании” та інших російських часописах, що видавалися в Москві й Петербурзі. Головними темами її виступів були питання дошкільного виховання, національної школи, історії педагогіки, хроніка педагогічного життя. Своє уявлення про основні педагогічні засади шкільного життя в майбутній, дійсно народній школі, С.Ф. Русова виклала у праці “Нова школа”. Стаття з такою назвою була опублікована в журналі “Світло” в 1914 р., а потім перевидана окремою брошурою в 1917 р. в Києві. У ній, зокрема, зазначалося: “Велике слово – школа! Це скарб найкращий кожного народу, це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, це шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдській житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу”.

Багато уваги педагог приділяла вивченню організації навчання в школах інших країн, оскільки вважала, що приклад закордонних колег може допомогти українським освітянам. Так, у статті “Народна початкова школа Бельгії” поряд з іншими висвітлюється таке актуальне для українського вчителства питання, як мова викладання. Адже закон Бельгії передбачав у залежності від національного складу населення в різних місцевостях відкриття шкіл із фламандською, німецькою та французькою мовами навчання.

Після Лютневої революції С. Русова брала активну участь у розробці системи національної освіти в Україні, багато друкувалася в журналі “Вільна українська школа”. Завдяки Софії Федорівні бібліотеки шкільної літератури поповнилися “Початковим підручником французької мови задля самонавчання і перших класів гімназії із французько-українським словарем” (1918), а на допомогу вчителю було надруковано брошуру “Про колективне й групове навчання” (1917).

Творча педагогічна діяльність визначної громадської діячки поєднувалася з активною організаторською та викладацькою роботою.

У 1921 році С. Русова емігрувала за кордон і там продовжувала наукову діяльність. Через рік у Харкові вийшли два її підручники з географії “Західна Європа” та “Позаєвропейські краї”, складені, як

наголошувала авторка, “за діяльним методом для єдиної школи”. За допомогою українського громадського видавничого фонду в 1924 р. були опубліковані ще дві праці педагога: у Празі – “Теорія й практика дошкільного виховання”, а в Катеринославі – “Нова школа соціального виховання”. С.Ф. Русова пише в 1924 р.: “Колишня мертва, формальна, лицемірна школа мусить бути зруйнованою, а на її руїнах має утвердитися, народитися нова школа праці, школа соціального виховання, збудована на пошані до особистості й розумінні громадських обов’язків кожною дитиною, кожним учнем нової школи”.

Авторка вважала, що новою, справді народною школою може бути та школа, в якій дитина мала б творчо розвиватися на національному ґрунті і де б враховувалися її індивідуальні особливості. Бо “як немає в садку двох однакових кущів, – образно писала Софія Федорівна, – так само немає в класі і двох однакових дітей з тими ж самими почуттями, думками, здібностями. До кожної дитини потрібен особливий підхід”. Або ще: “На Україні рідна мова є українська, з нею й мусить проводитися вся наука. Що ж до російської мови, то її треба починати вчити учням не раніше другого або третього року, вживати ті самі методи, як і при вивченні рідної мови”.

Надзвичайно цінною в педагогічній спадщині С. Русової є розробка концепції національної системи освіти й виховання. У праці “Дошкільне виховання” С. Русова опрацьовує вихідні положення про значення національної системи виховання: “міцнішою нацією виявляє себе та, яка краще за інші використала у вихованні свої глибокі національні скарби і дала вільний розвиток національній психології; національне виховання виробляє у дитини не подвійну хитку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості; національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану й любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями”. На основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів С. Русова доходить висновків: гармонійну людину можна виховати за умов, коли: виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи людини; виховання буде національним; виховання відповідатиме соціально-культурним вимогам часу; виховання буде вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, на ґрунті громадської організації.

Ідею українського дитячого садка С. Русова розкрила на основі аналізу напрямків дошкільного виховання, теоретичних концепцій і

практичних варіантів дитячих закладів, що існували у світі. Вона вважала, що дитячий садок має організовуватися на підвалинах сучасних досягнень психології й педагогіки.

Другий принцип концепції полягає в тому, що дитячий садок має бути весь проіннятий національним духом свого народу, має закладатися так, як колись, у XVI–XVII ст. закладалася українська національна школа – на демократичному ґрунті. І тут С. Русова робить філософський аналіз української духовності, виділяючи в ній основні риси. Передусім – “це праця, невпинна хліборобська праця українців. Специфіка селянської роботи вимагає, щоб “діти стояли якнайближче до природи”. Друга риса, що характеризує український народ і його духовність – естетична творчість, яка виявляється й у творах словесних, і в праці, і в орнаменті, і в архітектурі. “Це такий фактор, – читаємо в праці, – який має впливати на розвиток наших дітей, щоб найкраще викликати в них творчість у цьому напрямкові”. Музикування на різних інструментах, особливо на народних, світ різноманітних звуків і ритмів, забави, інсценування, різні види творчої праці, малювання, а також поєднання в систему різних занять – усе це сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує художній хист.

Опрацьовуючи власну концепцію дошкільного виховання, С. Русова творчо використала досягнення світової педагогіки й психології, в тому числі й здобутки Марії Монтесорі. Вона підтримувала думку про те, що маленьку дитину важливо навчити відчувати, сприймати різноманітні ознаки оточуючих предметів, виділяти ці ознаки у спеціально абстрагованому дидактичному матеріалі й у реальних життєвих умовах, привчати змалечку до самостійних зосереджених занять. Речові або предметові лекції, які вводять у систему дошкільного виховання С. Русова, розроблені на основі системи М. Монтесорі.

С. Русова, загалом, високо оцінюючи педагогічну систему М. Монтесорі, вважала, що в українських дитячих садках доцільно вільніше організовувати виховний процес, збагачувати його зміст різними екскурсіями, по-справжньому цінними творами художньої літератури, проіннятими гуманістичним змістом, які викликають у дитини захоплення красою, дають можливість пережити хвилини справжньої радості чи смутку, збагнути особливу красу змісту й форми твору. С. Русова зазначала: “Система Монтесорі може нас нічим не задовольняти, здаватися неповною, але уся вона... складена на підставі пильних спостережень за дітьми, через що в ній мало що можна змінити, не поспувавши усієї справи”.

Софія Русова розпізнає сильні сторони традиційного народного виховання українців: його зорієнтованість на національну психологію й світобачення, гуманізм, спрямованість на гармонізацію взаємин людини з природою, високу духовність.

У своїй визначній педагогічній праці “Теорія й практика дошкільного виховання” вчений розглядає внесок кожної індивідуальності як неодмінну умову “всесвітнього поступу”. Вона пише: “Ми всі занадто довго ховались зі своєю творчістю, жили чужою творчістю, традиціями. Нехай же наші діти живуть своїми творчими силами, а педагоги нехай дають їй волю й змогу найширшого розвитку”. Ідеї формування цілісної особистості на основі розвитку індивідуальних здібностей і потреб дитини, висунуті й обґрунтовані С. Русовою, мають непересічне значення для сьогоденної організації дошкільного виховання.

Як і в народних педагогічних поглядах, так і в педагогічних поглядах С. Русової принцип природовідповідності виховання глибоко поєднаний з принципом культуровідповідності. Рідна природа, рідна культура – це найсприятливіші чинники, що зміцнюють соціальні принципи й формують передумови виховання особистості.

Не обходить Софія Русова своєю увагою й питання релігійного виховання дітей, якому, за її словами, “надавали великого значення всі славетні всесвітні педагоги”, “визнавали його за головне джерело морального виховання”. “Дуже важливо, – пише С. Русова в тій же праці, – давати волю дитині брати участь у тих або інших виявах культу, бо вони ваблять дитину своєю красою, такою близькою душі дитини”.

У вирішенні питання патріотичного виховання С. Русова також виходить із традиційно-народних засад: “Ми можемо любити тільки те, що ми знаємо, і треба дати змогу дітям на очі бачити хоч найближчі місцевості, знати в них кожну річку, ліс, озеро, острів тощо, знати найближчі села, їх будівлі і т.д.; знати рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють... Люблячи свій народ, дитина повинна визнавати риси і права таланту за іншими народами”.

Ставлячи на перше місце в процесі виховання рідну мову, С. Русова пише в праці “Дидактика”: “Мова є дзеркалом народного духу, психології кожного народу...”. Так само, як К. Ушинський, С. Русова вважає, що навчання потрібно розпочинати з вивчення рідної мови, а потім розпочинати навчання чужих мов: “...Не треба

боятися навчання кількох мов тоді, коли своя рідна мова, рідна граматики вже до деякої міри засвоєна дитиною”.

У книжці “Дошкільне виховання” Софія Русова зазначає, що виявленню творчих сил дитини сприяє приємна атмосфера, пізнане почуття. Вона радить: “...якнайбільше ухиляймося від критики, бо вона шкідливо відбивається на дитині”. Основний висновок полягає в тому, що все виховання дітей “має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями. Мусять бути хати чепурно, чисто вбрані, діти охайно одягнені, їх увага звернена на красу оточення, але спостереження їх мають бути вільними, незалежними”. Що ж до морального виховання, то тут, за концепцією С. Русової, також слід зважати на основні риси національної вдачі, зумовленої фізичним оточенням та історією українського народу.

На її думку, згуртовуючи дітей, недоцільно обмежуватися лише зовнішніми засобами, вказівками чи вимогами педагога, організаційними формами занять. Спільність дітей, їх гуртування помалу складатимуться на основі їх спілкування, ставлення одне до одного, на основі особливостей розвитку, нахилів, здібностей. Саме за таких умов задовольнятиметься потреба дітей у товаристві, приятелюванні, виховуватимуться почуття громадянства, обов’язку, відповідальності у спільній роботі.

У вихованні дітей, пише С. Русова, треба враховувати і таку характерну рису українця, як схильність до філософствування, релігійність. Вона надзвичайно тонко описує особливості розуміння маленькими дітьми релігійних абсолютів, наголошуючи на тому, що вихователі мають бути особливо чуйними до релігійних почуттів і духовного життя дитини. В українців релігія тісно пов’язана з культом природи, а тому вона близька і дитячій душі, дає дитині можливість глибоко відчувати й переживати її красу. С. Русова дає чудові описи таких свят, як Маковій, Великдень, Різдво.

Важливим принциповим завданням дошкільного виховання, за концепцією С. Русової, є розвиток творчих здібностей дитини. Причому творчі сили дітей в українському садку мають пробуджуватися й розвиватися саме засобами національного матеріалу, того матеріалу, який найбільш поширений у тій чи іншій місцевості – використання глини, дерева, малювання, вишивання. Разом з тим у садку має лунати гарна українська пісня, звучати й розвиватися рідна мова. Зокрема мові, рідній мові як могутньому засобу загального розвитку дитини С. Русова надає особливого значення. Рідне слово вона розглядає як джерело неповторного національного світобачення, як систему, в якій

фіксуються особливості сприймання й відображення дійсності. Особливу увагу приділяє розвиткові мовлення дошкільнят, оскільки мова виховує думку й серце дитини.

Праці С. Русової дають підстави визначити і такі принципи в побудові концепції дошкільного виховання, як органічне поєднання народної педагогіки з сучасними дослідженнями в галузі вікової психології, відродження традицій. Поєднання традицій і перспективи в цілях і завданнях виховання – неодмінна умова почуття вічності нації, захищеності особистості як її представника.

Спиридон Черкасенко (1876–1940)

Поет, прозаїк, драматург, публіцист, активний освітній діяч Спиридон Феодосійович Черкасенко народився 11 грудня 1876 р. в містечку Новий Буг (нині Миколаївська область) у селянській родині. Закінчив двокласну школу та Новобузьку вчительську семінарію. З 1895 р. викладав на селі, працював у школах для дітей залізничників, учителював у шахтарських містечках Катеринославщини.

Тривала практична педагогічна робота, а їй присвячено понад десять років життя, твердо переконала С. Черкасенка в необхідності організованої боротьби освітян за право навчати дітей рідною мовою. Деякі демократичні зміни, що відбулися в Російській імперії у 1905–1906 рр., зробили можливою фундацію національних громадських організацій. Цей шанс із просвітницькою метою намагалася використати інтелектуальна еліта України. Тому в травні 1906 р. С. Черкасенко спеціально приїздить до Києва, щоб узяти участь у створенні Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти. За задумом ініціативної групи ця організація повинна була об'єднати всіх, хто вболівав за справді народну школу.

Разом з освітянською діяльністю Спиридон Феодосійович займається й літературною працею. У 1908 р. він публікує драму “Хуртовина”, в якій відтворює революційні події 1905–1907 рр. на Донбасі.

З 1910 р. С. Черкасенко живе в Києві, віддає свої сили переважно письменству, але не залишається байдужим і до питань освіти. Так, він активно співпрацює з першим на Наддніпрянщині українським педагогічним журналом “Світло”, що виходив у Києві в 1910–1914 рр. Його статті, які часто були підписані псевдонімами С. Тодосієнко, Провінціал, Петростах відрізняються різноманітністю тем. Це і педагогічні погляди М. Пирогова, і моральне виховання учнів, і проблема самогубства дітей у зв'язку з іспитами, і доля

народних бібліотек і читалень при школах тощо. Звертає на себе увагу ціла низка рецензій молодого критика на видання української преси, а також на новинки науково-популярної, художньої та педагогічної літератури, що виходили рідною мовою як у Росії, так і в Західній Україні, яка входила на той час до складу Австро-Угорщини.

Проте серед розмаїття тем у статтях цього громадського діяча вирізняються дві головні. Значна кількість публікацій присвячена безправному та тяжкому матеріальному становищу народних учителів. Ці люди часто їхали працювати в сільські школи, прагнучи принести в безпросвітню народну темряву хоч невеличкий промінь світла науки, але потрапляли в реальність, значно жорстокішу за очікувану. З одного боку, їх зустрічало страшне зубожіння селян. З іншого боку, на вчителя чатували шкільні інспектори, поліцейські наглядачі, панотці та інше місцеве начальство, які вважали себе вправі безсоромно втручатися в роботу та приватне життя педагога, всіляко принижувати його гідність. Крім того, заробітна плата освітянина була мізерною. Як наслідок, багато вчителів починали пиячити, частина тікала із села, а дехто взагалі зводив рахунки з життям.

Іншою постійною темою публікацій С. Черкасенка була проблема заборони національної школи в Україні, яка виявлялась насамперед у навчанні українських дітей чужою мовою.

Серед інших аспектів проблеми національної школи С. Черкасенко також приділяв увагу ознайомленню учнів з рідною літературою, С. Черкасенко закликає народних учителів уважніше ставитися до своїх обдарованих учнів. “Щороку, – зазначив автор, – ми всяко святкуємо роковини пам’яті Т. Шевченка – вечірками, концертами, спектаклями. Отже, найкращим ушануванням геніального Кобзаря з боку громадянства, а головне – з боку учительства, була б допомога талановитим учням народних шкіл розвинути їхні духовні сили, щоб потім віддати їх на користь рідного краю. Той, хто має змогу хоч щонебудь зробити в цім напрямку, нехай робить, бо сором недбалим”.

У 1907 р. С. Черкасенко видає свою “Граматику” в полтавському видавництві “Український учитель”. “Рідна школа” призначалася для використання після вивчення “Граматики”.

В умовах, коли другою (після мови навчання) важливою проблемою в народній школі України була відірваність змісту російських підручників від звичного способу життя школярів-українців, найкращою характеристикою книжки С. Черкасенка є ось цей витяг з рецензії вимогливого критика Я. Чепіги: “Любо й мило взяти в руки книжки С. Черкасенка з таким бажаним народним матеріалом, якого ми не знайдемо в жодній шкільній книжці російської педагогіки. Зміст

читання здатен впливати на чуйну душу й серце дитини. Матеріал вибрано старанно й любовно майстерною рукою письменника-педагога... Дитина в одному місці посміється, в іншому посумує. Але смуток з радістю завжди йдуть поруч у житті. Читанка ж повинна бути відбитком життя. Досягти цього пощастило особливо С. Черкасенкові в його “Рідній школі”.

Наслідком активної практичної, теоретичної та громадської педагогічної діяльності С. Черкасенка була його участь у роботі I Всеросійського з'їзду з народної освіти. Делегати з'їзду обрали Спиридона Феодосійовича почесним секретарем комісії з освіти у місцевостях з “інородчеським населенням”.

Дбаючи про завчасну підготовку учительських кадрів для майбутньої національної школи, письменник у 1914 р. започатковує за власною редакцією серію книжок “Українська педагогічна бібліотека”.

Поділяючи політичні погляди Центральної Ради, С. Черкасенко активно працює на освітянській ниві і після Лютневої революції. Разом з С. Русовою, Ю. Сірим, Я. Чепігою він організовує видавництво “Українська школа”.

Вивчаючи педагогічний доробок С. Черкасенка, не можна залишити поза увагою цілу купу його художніх творів для дітей. Гуманні, зворушливі, емоційно наснажені оповідання “Воронько”, “Маленький горбань”, “Безпритульні”, “Гараськів Великдень” та інші нікого не залишать байдужими.

Іван Бажанський (1863–1933)

Іван Миколайович Бажанський народився 26 лютого 1863 р. у с. Дорожівці Заставнівського району Чернівецької області в селянській родині. Закінчивши успішно школу, а згодом учительську семінарію в Чернівцях, довгі роки працював на посадах учителя, шкільного інспектора, директора першої жіночої гімназії в містечку Вашківці, що на Буковині. Працював для добра поневоленого народу як педагог і письменник. 47 років свого життя віддав справі розвитку народної освіти на Буковині.

Іван Бажанський – автор багатьох прозових і поетичних творів, як, наприклад, поеми “Пропасть”, збірки поезій “Подія”, “Добрий школярик”, “Три дукати” та інших. Творча спадщина буковинського педагога різноманітна. Крім художніх і педагогічних творів, до неї входять предметні лекційні курси, хроніка періоду Першої світової війни, публіцистичні статті, щоденникові нотатки, фотоматеріали.

Постать І. Бажанського цікава, найперше, як постать педагога і культурно-освітнього діяча, який зумів виявити себе в українській педагогічній науці та національній культурі. Як педагог він завжди працював над удосконаленням методики викладання навчальних дисциплін. Для цього навіть пропонував улітку проводити своєрідні курси підвищення кваліфікації.

Продовжуючи традиції, закладені К. Ушинським, видатний педагог відзначав велику роль принципу народності у вихованні та навчанні школярів. Важливим засобом народної педагогіки є знання історії свого народу, яку кожне наступне покоління має вивчати і добре знати. Тому разом з учнями багато подорожував, цікавився історією рідного краю, записував легенди, пісні, коломийки.

У своїй педагогічній діяльності Іван Бажанський постійно звертався до народних традицій і звичаїв, моральних чеснот буковинців, без яких неможливий всебічний розвиток дитини. Адже засвоєні й примножені не одним поколінням, вони містять у собі великий скарб, який треба вміло використовувати у сімейно-шкільному вихованні. На його думку, це відіграє вирішальну роль у формуванні особистості українця.

Загальновідомо, що найпершим вихователем дитини є сім'я. Саме тому й І. Бажанський підносив на високий рівень родинне виховання, єдність дитини й середовища, в якому вона виросла. Вважав, що виховання домашнє і громадсько-шкільнє однаково потрібні для становлення особистості і кожне з них має своє соціальнє завдання.

У статті “Виховання дитини через дім і школу” він наголошує на великому значенні сімейного виховання для розвитку дитини, її почуттів і моральності. “Перші учителі дитини – родичі, – відзначав І. Бажанський, – щаслива ж та дитина, що чує і бачить тільки добре, гарнє від своїх батьків, а яка нещаслива та, яка того добра немає”. Адже саме батьки власним прикладом, мовою, поведінкою і, взагалі, своїм життям прищеплюють дітям риси характеру, якими вони потім керуються в житті.

Молодий педагог порушує також ряд питань щодо самої особистості дитини, її психологічних і вікових особливостей. Це, зокрема, виражено у віршах “Добрий школярик”, “Милі діти”, в педагогічній поемі “Пропасть”. Свою літературну діяльність І. Бажанський вдало поєднував з роботою у школі, бо вона була для нього природною необхідністю, продиктованою безпросвітнім суспільно-політичним, економічним становищем буковинського народу.

Для підвищення ефективності навчального процесу І. Бажанський вивчав і намагався втілити на практиці досягнення передової педагогічної думки, сміливо використовував і власні оригінальні творчі знахідки, які давали добрі результати.

Методи навчання, що панували на той час у буковинських школах, були надзвичайно відсталими й догматичними. Тому вчитель запроваджує в школі ряд не практикованих досі педагогічних новацій, працює з батьками. Запрошує батьків школярів на уроки з різних предметів. Як правило, батьківські збори закінчувалися самодіяльними концертами, постановками п'єс, де активну участь брали не тільки діти, але й учителі та батьки.

Очолювана І. Бажанським школа працювала творчо, з бажанням прищепити дітям наукові поняття про навколишній світ. Цьому сприяли нетрадиційні уроки природи, що проходили як цікаві подорожі, під час яких збирали корисні копалини для шкільної колекції, виготовляли гербарій рослинності гірської зони Карпат.

Скромно і без особливого пафосу, зокрема, в галузі дидактики використовувалася так звана "повторна наука". У трактуванні Івана Бажанського це "два-три роки додаткового навчання після закінчення сільської народної школи". Учні залишаються офіційно й далі на обліку школи, відвідують двічі на тиждень заняття. У більшості випадків цей курс нічого не давав. Офіційної програми, коштів не було, і вчителі байдуже ставилися до такої потрібної справи. Та І. Бажанський так зумів організувати роботу на повторному курсі навчання, що його учні могли не тільки відновити в пам'яті матеріал, а й поглибити свої знання.

Паралельно з уроками проходили практичні заняття із садівництва, бджільництва. Дружина педагога Веронія Іваницька для дівчат проводила заняття з домоведення.

У 1911 році І. Бажанський одержує призначення працювати, а згодом і очолює жіночу школу містечка Вашківці. Протягом 1904–1907 років у Вашківцях видавався двотижневий журнал "Промінь", до складу видавничого комітету якого входили Є. Ярошинська, І. Бажанський, К. Малицька, І. Карбулицький. Активним учасником був І. Бажанський і в роботі філій товариств "Руська бесіда", "Руська школа", які проводили культурно-освітню роботу серед населення.

Саме завдяки старанню цієї людини було врятовано від знищення шкільний будинок, який російські солдати хотіли спалити під час свого відступу з міста. Нині в приміщенні цього будинку працює

Вашківська ЗОШ № 1, названа іменем І. Бажанського, де створено музей педагога.

І. Бажанський був першим фотографом-аматором на Буковині і це своє захоплення широко використовував з виховною метою. Посібники вміло і на високому професійному рівні виготовляв самостійно, а потім застосовував як документальне унаочнення під час занять і виховних заходів.

Своїми думками й ідеями ділився з колегами, передовими діячами освіти, зокрема з С. Ярошинським, О. Маковеєм, близькими з його поглядами й мріями. Педагоги допомагали словом, пером, особистим прикладом. З цією метою займалися просвітницькою діяльністю, організували читальню, відкрили касу, бібліотеку, книжкову крамницю, боролися за утвердження здорового способу життя, вели антиалкогольну пропаганду.

Єлизавета Тихеева (1866–1944)

Єлизавета Іванівна Тихеева була талановитим педагогом і видатним громадським діячем дошкільного виховання. Вона брала активну участь у розробці теорії і практики дошкільного виховання, використовуючи класичну педагогічну спадщину (у першу чергу праці К.Д. Ушинського).

Педагогічна діяльність Є.І. Тихеевої почалась у 80-х роках XIX століття на Кавказі. Разом зі своєю сестрою Л. Тихеевою-Чулинською вона навчала дітей у безкоштовній школі, створеній батьком. У 90-х роках сестри переїхали в Петербург, спочатку працювали в недільній школі, а потім у заснованій ними початковій школі.

У 1905 році Тихеева подала до друку буквар “Російська грамота”, а потім і декілька шкільних посібників з вивчення рідної мови. В 1908 році Є. Тихеева стає членом Петербурзької общини зі сприяння дошкільному вихованню. У 1913 році вона виступила з доповіддю на Всеросійському з’їзді із сімейного виховання. У цьому ж році опублікована книжка Є Тихеевої “Рідна мова й шляхи її розвитку”.

У 1914 році педагог відвідала Італію й ознайомила з роботою “дитячих будинків Монтесорі”. У травні 1917 року Є. Тихеева як віце-президент Петербурзької общини зы сприяння дошкільному вихованню звернулася з пояснювальною запискою в Міністерство народної освіти Тимчасового уряду, в якій поставила запитання щодо включення дитячих садків у систему шкільної освіти, але не досягла позитивного результату.

Є.І. Тихеева створила оригінальну теорію дошкільного виховання, спираючись на основні положення російської класичної педагогіки. Вся її теоретична і практична діяльність пронизана ідеєю єдності виховання дітей у сім'ї, дитячому садку й школі. Є.І. Тихеева цілком справедливо вважала, що це сприяє формуванню особистості у відповідності з “вищими законами, соціальними й етичними”. На її думку, потрібна така система, яка б допомагала виховати “людину в кращому значенні цього слова” і забезпечила б всебічний розвиток особистості, починаючи з раннього віку.

Центральне місце в педагогічній теорії Є.І. Тихеевої займає методика розвитку мовлення дітей у процесі навчання рідній мові в сім'ї, дитячому садку, школі. Важливе питання про значення, шляхи і засоби розвитку рідної мови Є. Тихеева пов'язувала з загальним розвитком російської культури, мови, вихованням у дітей почуття любові до рідного народу та Батьківщини.

Тихеева справедливо зазначала, що рідна мова в той час ще не посіла в суспільстві відповідного місця, що “на культуру рідної мови все ще звертають мало уваги як педагоги, так і батьки”. Та все ж таки мова є головною у вихованні.

Першим завданням батьків, вважала вона, є старанний догляд за органами слуху у дітей, турбота про розвиток їх слухової спостережливості. Велику роль у розвитку мови маленьких дітей відіграє приклад дорослих, їх правильна вимова. Особлива місія матері – в розвитку мови й мислення у дітей.

Спираючись на знання мови, вихователь у дитячому садку повинен систематично проводити роботу з розвитку мови, використовуючи при цьому поезію й мистецтво. Для дітей дошкільного віку дорослі повинні вибирати літературу, доступну їм за змістом і обсягом. Є.І. Тихеева зазначала, що діти виражають свої думки не тільки за допомогою мови, а й жестами, звуками тощо. Одним із найцінніших методів навчання дітей рідної мови Є. Тихеева вважала уроки спостережливості.

У дитячому садку під керівництвом кваліфікованих вихователів діти отримують фізичне, розумове, естетичне виховання з урахуванням вікових особливостей. Усе це надто важко здійснити в сімейному вихованні. Є. Тихеева вважала, що дитячий садок лише тоді виконує свою функцію, коли тісно співпрацює із сім'єю. Матері необхідно частіше приходити в дитячий садок, звичайно, при дотримуванні правил, обов'язкових для всіх відвідувачів і працівників. Батьки повинні – надавати відповідну матеріальну допомогу. Виняток повинні

становити лише батьки, які знаходяться у важкому матеріальному становищі.

На думку педагога, дитячий садок повинен бути закладом доступним для всіх. Адже діти з перших років життя мають виховуватися в дусі рівноправності всіх класів суспільства. Вся виховна робота повинна проводитися рідною мовою.

Є. Тихеева вважала, що дитячий садок має бути “копією сім’ї”, що між вихователями й дітьми повинні бути невимушені сімейні стосунки. У дитячому садку вихователі повинні підтримувати веселий настрій у дітей і вся атмосфера має бути радісною, а ігри й заняття повинні бути святом.

Є Тихеева виступала проти чіткої й систематичної ручної праці. Вона говорила, що спочатку необхідно навчити дітей навичкам виконання найпростішої ручної роботи, а це б полегшило здійснення різних творчих задумів. Ще одним її постулатом було те, що в добре організованому дитячому садку інтереси дітей завжди співпадають з планами занять, накреслених керівниками.

У дитячому садку треба турбуватися про те, щоб увага дітей під час навчання не розсіювалась, щоб у заняттях була послідовність і систематичність. Всі ж нові поняття мають асоціюватися з якимись старими, що вже закріпилися в пам’яті дитини. Бесіди, розповіді, читання, малювання, музика, гімнастика повинні здійснюватися у певному співвідношенні.

Дітей потрібно навчати серед природи, тому важливе значення приділяється вивченню довкілля. Кожен дитячий садок повинен мати сад або хоча б подвір’я. Треба організувати вирощування квітів, овочів, догляд за птахами, тваринами, створити акваріум або тераріум. Ця робота супроводжується повчаннями і бесідами, що сприяють розширенню кругозору дітей. В ознайомленні дітей з природою велику роль відграють екскурсії, які повинні розроблятися наперед.

Однією з обов’язкових умов всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку, на думку Є. Тихеевої, є естетичне виховання, що тісно пов’язане з розумовим. Діти повинні малювати, ліпити, співати. Треба робити так, щоб у дитячому садку міг розвиватися смак дітей. Картини, ілюстрації у книжках, ритмічна пісня, виразно прочитана казка чи вірш – це ті шляхи, які Є. Тихеева пропонує використовувати для естетичного виховання дітей. Вона також зауважує, що чистота й порядок привчають дітей дотримуватися правил елементарної гігієни у подальшому житті.

Одним із засобів досягнення дисципліни, вважає педагог, є посильна робота, відмовлятися виконувати яку ніхто не повинен. У

розпорядок кожного дня повинно бути включене певне заняття, яке було б придумане самою дитиною чи вихователем. Робота повинна тривати від 5 до 20 хвилин.

Отже, слід зауважити, що велика заслуга Є.І. Тихеєвої полягає в тому, що вона науково обґрунтувала основи дошкільного виховання. Враховуючи досягнення свого часу, узагальнивши накопичений досвід дошкільного виховання, Є.І. Тихеева розробила методику розвитку мови й мислення у дітей дошкільного віку; методику проведення занять; підготовку дітей до вступу в школу.

Микола Скрипник (1872–1933)

Микола Олексійович Скрипник народився 13 (25) січня 1872 року в слободі Ясинуватій Бахмутського повіту Катеринославської губернії (нині місто Ясинувате Донецької області) в сім'ї службовця. Після закінчення двокласної сільської школи пішов учитися до реального училища в м.Ізюмі на Харківщині. Дуже рано залучився до політичної діяльності, за революційну пропаганду серед робітників і селян Ізюмського повіту юнака було виключено з училища. Проте навчання він не припинив, а продовжував учитися самотужки. Знайомлячись з працями М. Зібера, К. Каутського, К. Маркса, Ф. Енгельса, Г. Плеханова, В. Леніна, М. Скрипник дійшов марксистських переконань і став свідомим прихильником більшовицького руху. У 1900 р. він вступив до Петербурзького технологічного інституту, став активістом революційного руху, за що неодноразово заарештовувався, перебував на засланні.

Після 1917 р. жив і працював в Україні, обіймаючи державні посади в уряді республіки: у 1918 р. – Голови народного секретаріату, в 1919–1921 рр. – наркома спочатку держконтролю, а потім внутрішніх справ, у 1922–1927 рр. – наркома юстиції. У 1927 р. очолив Народний комісаріат освіти. На цій посаді йому вдалося реалізувати набуті раніше досвід і знання, які з притаманними йому завзятістю й енергією він втілював у життя.

За безпосередньою участю наркома протягом першої п'ятирічки (1929–1933) в Україні було засновано близько 2,4 тис. нових шкіл, республіка приступила до реалізації загального обов'язкового початкового навчання. За станом на 1929 р. понад 80 відсотків загальноосвітніх шкіл і 30 відсотків вищих навчальних закладів республіки стали україномовними, а 97 відсотків українських дітей вчилися рідною мовою. Крім питань шкільництва, йому доводилося

керувати організацією дошкільного виховання й освіти дорослих, ліквідацією неписьменності дорослого населення, підготовкою наукових і технічних кадрів для промисловості.

М. Скрипник залишив після себе велику кількість доповідей і статей, де висловлені нові ідеї, оригінальні думки. У них приділялася велика увага питанням поєднання педагогічної науки з завданнями шкільного будівництва, підготовки нових навчальних планів і програм, виховання підростаючого покоління.

Проблеми, які розглядав автор, ніколи не були суто теоретичними. Головною з них, де Микола Олексійович виявив себе як теоретик і практик, стала проблема українізації. З його діяльністю пов'язані найбільші успіхи українізації в нашому суспільстві 20-х років і, зокрема, в системі освіти. Саме в цьому полягає незаперечний внесок цієї людини в розбудову української національної школи.

М. Скрипник втілював ідею українізації в системі освіти після О. Шумського, який був наркомом освіти з 1924 до 1927 року. Розуміння М. Скрипником цього поняття було значно ширшим, ніж просте переведення шкіл на українську мову викладання, запровадження українознавчих предметів, розгортання краєзнавчої роботи. У статтях "Нові лінії у національно-культурному будівництві" (1930), "Есперантизація чи українізація" (1931), "На герць" (1932) він розкрив поняття "українізація", визначив зміст "національної культури", "національної форми мистецтва". М. Скрипник був одним із тих небагатьох державних діячів, які намагалися зберегти хоча б основні риси української державності, чинили опір денационалізації культури та мистецтва, а також формуванню в Україні тоталітарного сталінського режиму.

Чимало працював М. Скрипник над задоволенням культурних потреб українців, які жили в інших республіках СРСР. За його підтримки й участі там відкривалися українські школи, вирішувалися питання постачання цих шкіл підручниками, програмами з українознавчих предметів, кваліфікованими кадрами викладачів. Завдяки непересічній особистості М. Скрипника, який особисто сприяв працевлаштуванню української інтелігенції, що поверталася з-за кордону, навчальні, культосвітні та наукові заклади України збагатилися висококваліфікованими й авторитетними спеціалістами.

Підтримкою М. Скрипника опікувався прибулий на роботу до Харкова фундатор української національної географічної науки, професор Українського вільного університету (УВУ) в Празі С. Рудницький. За підтримки наркома в червні 1929 р. цей учений

був обраний дійсним членом Всеукраїнської Академії наук. На запрошення НКО УРСР восени 1927 р. до Харкова прибув ще один професор УВУ – М. Лочинський, український правознавець, спеціаліст з міжнародного та державного права, історії юриспруденції.

Оцінюючи роль М.О. Скрипника в історії української школи 20–30-х років, необхідно водночас відзначити і його роль у відході від багатьох прогресивних ідей, що панували в освіті на початку 20-х років, у переході шкіл на початку 30-х років на шлях класичної авторитарної педагогіки. Саме за його керівництва в Україні посилювався партійний тиск на розвиток педагогічної науки й практики. Від педагогічної науки, шкільного навчання й виховання передусім стало вимагатися, щоб вони були політичними, класовими.

М. Скрипник вважав театральне мистецтво одним з наймогутніших засобів виховання народу й одним з наймогутніших засобів ідейного й психологічного впливу на глядача. В міру своїх можливостей Скрипник чинив опір посиленню адміністративної “централізації управління культурним будівництвом”.

Період другої половини 20-х–початку 30-х років увійшов в історію української культури як роки обмеження свободи художньої творчості, свободи вияву і застосування різних форм. М. Скрипник був одним із небагатьох державних діячів, які підтримували багатоманітність методів художнього творення й плюралізм форм культурного життя. Він намагався зберегти хоча б основні риси української державності, чинив опір формуванню тоталітарного сталінського режиму. Через це його було безпідставно звинувачено у “викривленні” національно-культурної політики.

М. Скрипник не витримав своєї дискредитації як державного діяча і 7 липня 1933 р. покінчив життя самогубством.

Олександр Шумський (1890–1946)

Олександр Якович Шумський народився в 1890 році на Житомирщині в селянській родині. Систематичної освіти не отримав, навчався після двокласної сільської школи на вечірньому науково-популярному відділенні університету ім. Шанявського й у ветеринарному інституті в Москві. Ще в юнацькому віці пов’язав свою долю з партіями соціалістичного спрямування (соціал-демократами та соціалістами-революціонерами), займався антиурядовою агітацією в Москві, а згодом у частинах Південно-західного фронту. Після Лютневої революції обирається делегатом ряду з’їздів солдатських комітетів, стає членом Київської губернської управи партії українських

соціалістів-революціонерів, як її представник входить до складу Центральної Ради. Не знайшовши спільної мови з більшістю українського уряду, О. Шумський виступає з гострою критикою його соціальної політики. Причому суперечності досягли такого масштабу, що його піддають навіть арешту.

1918-го року пристає до лівого крила Української партії соціалістів-революціонерів, яка групувалося довкола газети “Боротьба”. З цієї групи наступного року оформлюється “Українська комуністична партія (боротьбистів)”, що згодом об’єдналася з українськими більшовиками. На 1919 рік припадає і перший період праці О. Шумського на освітнянській ниві: кілька місяців він співробітничав в Наркомпросі України, стає членом його колегії. Протягом 1920–1924 рр. працює на керівних партійних і радянських постах. У 1924 році Політбюро ЦК КП(б)У рекомендує О. Шумського на посаду народного комісара освіти України.

1920-ті роки в історії української освіти характеризуються двома парадоксальними тенденціями – більшовизацією та українізацією. Оволодівши політичною владою, українські більшовики прагнули закріпити свій успіх у свідомості широких народних верств, для чого відповідним чином почали перебудовувати освітню систему, яка повинна була сприяти комуністичному вихованню підростаючого покоління. До того ж ще давала знати інерція освітніх процесів, що відбувалися в 1917–1920 рр. за українських національних урядів, і віковичне прагнення народу мати свою державу, навчати дітей рідною мовою.

Радянська влада прагнула використати ці настрої на свою користь, через національну ідею завоювати прихильність народних мас. Тому-то й постає друга тенденція – українізація освіти. Втілювати цю лінію в життя довелося О. Шумському. Він одразу ж узявся до роботи, тим більше, що її зміст співпадав з його власними переконаннями. Адже, як він сам зазначав, “прийшов до комунізму з українського національного руху”, а тому ідеї останнього не були йому чужими. Його діяльність як наркома визначалася двома напрямками. Перший – подальший розвиток української системи народної освіти, започаткованої Г. Гриньком та Я. Ряппо на початку 20-х років. Другий – усіляке сприяння українізації, обстоювання її “ударних темпів”. Більше того, нарком освіти відповідав за українізацію не лише освіти, а й усього партійного та державного апарату.

Необхідність прискорення українізації як прояву національної політики комуністичної партії обстоювалася цим державним діячем на різноманітних нарадах, пленумах, конференціях. Цей, так би мовити,

теоретичний бік справи доповнювався практичними діями, які виливалися в масове переведення шкіл та інших навчальних і культурно-освітніх закладів на українську мову, читання в них українознавчих предметів, розгортання краєзнавчої роботи тощо.

Коло питань, що входили до компетенції наркома, були, звичайно, значно ширшими, ніж суто проблеми українізації. У середині 20-х років, висловлюючись тогочасною термінологією, склалася тяжка ситуація щодо охоплення сільських дітей відповідного віку школою, і О. Шумський підписує листа до всіх губінструктур народної освіти “Про роботу на селі” (листопад 1924 року), в якому накреслюється план дій щодо подолання цього недоліку. У доповіді на І Всеукраїнському учительському з’їзді (січень 1925 року) він торкається проблеми взаємовідносин школи та дитячого руху. Це лише поодинокі приклади, але за ними стоїть напружена праця з розбудови українського шкільництва. Доводилося повсякденно займатися й питаннями економічного, фінансового, адміністративного характеру. І все ж головною турботою залишалася українізація. За безпосередньою участю О. Шумського протягом 1925 року готуються й приймаються на найвищому державному рівні постанови “Про заходи термінового переведення повної українізації радянського апарату” та “Про практичні заходи до українізації радянського апарату”. Ці документи, хоча й були спрямовані в основному на державних чиновників, однак у них відводилося значне місце й освітнім установам, а головне — відповідальність за їх виконання багато в чому покладалася на Наркомос України.

Проте невдовзі така діяльність наштовхнулася на опір призначеного з Москви генерального секретаря ЦК КП(б)У Л. Кагановича. О. Шумський навіть порушував перед Сталіним питання про відкликання генсека та його заміну іншою особою. Однак О. Шумському довелося самому, як було прийнято в тодішній партійно-радянській верхівці, “визнавати свої помилки”. Конфлікт з одним із найближчих помічників Сталіна фактично поклав край подальшій кар’єрі цього діяча. Він був змушений подати прохання про звільнення з посади наркома освіти, яке Політбюро ЦК КП(б)У задовольнило в лютому 1927 р. Щоправда, на засіданні віддавалося належне зусиллям О. Шумського, спрямованим на розбудову народної освіти, та його внеску в культурне будівництво в цілому, підкреслювалася його відданість національній політиці партії, що виявлялася у проведенні українізації. Однак уже через місяць його практично за цю саму діяльність було звинувачено в буржуазному націоналізмі.

Спочатку йшлося про націоналістичний ухил, а згодом було придумано навіть спеціальний термін “шумськизм”, що увібрав у себе весь негативний зміст поняття “український буржуазний націоналізм”. Тавро “шумськизму” потім навішувалося на багатьох українських діячів, які виявляли бодай прихильність до національної культури, широко використовувалося в каральній практиці НКВС.

Подальша доля О. Шумського склалася трагічно. Він був змушений виїхати з України. На його підтримку виступили керівники Комуністичної партії Західної України, з якими він активно співпрацював по лінії Комінтерну. Проте невдовзі і діяльність КПЗУ, особливо її керівництва, була визнана помилковою, такою, що їй притаманний націоналістичний ухил. Це також позначилося на становищі О. Шумського.

По виїзді з України він обіймав посади ректора Інституту народного господарства та Політехнічного інституту в Ленінграді, заступника завідувача агітаційно-масовим відділом ЦК ВКЦ б), голови ЦК профспілки працівників освіти, члена президії ВЦРПС і члена редколегії газети “За комуністичну освіту”.

Та О. Шумському не забули приналежності до “боротьбистів”, участі в українському національному русі, проведення швидкими темпами українізації. У 1933 році його заарештовують і ув’язнюють на 10 років із подальшим засланням. Під час слідства та судового процесу він не визнав себе винним, що, враховуючи методи тодішнього НКВС, може викликати тільки повагу. Під час ув’язнення та заслання він не залишав надії на реабілітацію, писав численні листи відповідного змісту, адресовані Й. Сталіну. За офіційною версією, зневірившись у її можливості, у 1946 році О.Шумський покінчив життя самогубством.

Агатангел Кримський (1871–1942)

Кримський Агатангел Юхимович (1871–1942) – одна з найяскравіших постатей в історії світової культури, людина, чій різнобічна обдарованість, енциклопедична освіченість, блискуча дослідницька, перекладацька діяльність на початку ХХ ст. постали зорею на перехресті Заходу й Сходу.

Знаний в усьому світі орієнталіст, чий численні праці з мови, літератури, історії, релігії народів Близького й Середнього Сходу й до сьогодні не втратили свого наукового значення, автор багатьох монографій та навчальних посібників, етнограф, фольклорист, мовознавець і літературознавець, театрознавець і критик, учений-політолог, що володів більше ніж 60 мовами, один із засновників

Української Академії наук, протягом десяти років (1919–1929 рр.) її незмінний секретар, що водночас очолював також кілька академічних відділів і комісій.

Важко перерахувати всі сфери плідної й різноманітної діяльності А. Кримського; його наукова спадщина за неповними підрахунками становить 879 монографічних праць, повідомлень, рецензій і статей в енциклопедіях. А.Ю. Кримському належать 164 оригінальні та перекладні художні твори, серед яких роман, три частини поетичної збірки “Пальмове гілля”, що збагатили українську літературу східними мотивами.

“Вчений-поет” XIX–XX ст. був також і талановитим педагогом. Розпочата в 1898 році в Лазаревському інституті східних мов у Москві педагогічна діяльність була для А.Ю. Кримського рідною стихією. На його лекціях і практичних заняттях студенти не тільки здобували потрібні за курсом знання, а й істотно розширювали свій кругозір. Академік І.Ю. Крачковський назвав його лекції “своєрідним вікном у науку”.

Знаменно, що в 1896 році 25-річному випускникові історично-філологічного факультету Московського університету, що перед тим закінчив Спеціальні класи Лазаревського інституту східних мов, А. Кримському пропонують посаду викладача з наступною підготовкою до професорського звання одразу три університетські кафедри (російської мови та літератури, народної словесності, словознавства) і кафедра арабістики Лазаревського інституту. А. Кримського запрошують також до Львівського університету очолити кафедру української мови та літератури.

Однак, віддавши перевагу сходознавству, молодий учений їде у дворічну стажувальну подорож до Сирії та Лівану для ґрунтовнішого вивчення арабських рукописів і розмовної мови. Повернувшись до інституту, А. Кримський вивчає арабську мову й літературу, Коран, веде заняття з практики перекладу. Через 3 роки його обирають професором арабської словесності, а ще через 2 – професором кафедри східної історії (обидві посади А. Кримський обіймав до 1918 р., водночас викладаючи ще на кафедрах перської й турецької словесності, а також на Вищих жіночих курсах, а в 1918–1921 рр. був обраний професором всесвітньої історії Київського університету). У столиці України А. Кримський здійснює велику науково-педагогічну та громадську діяльність. Він – незмінний секретар АН УРСР (1918–1928), голова історико-філологічного відділення Академії Наук, директор Інституту української народної мови (тепер Інститут мовознавства ім. О.О. По-

тебні), завідуючи кафедрою сходознавства Київського державного університету.

Система викладання сходознавчих дисциплін, яку запровадив А. Кримський, мала новаторське спрямування. Вчений приділяв увагу нетрадиційним для того часу підрозділам орієнталістики — фольклору, діалектології, історії нової арабської літератури тощо, розробляв нові спецкурси, всіляко підтримував творчі пошуки своїх учнів, пропонував їм цікаві теми для доповідей і досліджень, запрошував найздібніших студентів брати участь у засіданнях східної комісії археологічного товариства, секретарем якої був у 1921 році, створив й очолив студентський науковий гурток, дбав про поповнення інститутської бібліотеки відповідною літературою.

Починаючи з 1901 р., майже щороку виходять монографії-посібники А. Кримського — “Лекции по истории семитских языков”, “Ислам, его возникновение и старейший период его истории”, “Источники для истории Мохаммеда и литература о нем”, “Лекции по Корану” та інші.

Цікаві подробиці про навчання, устрій і звичаї у православних і католицьких арабських школах, де виховувалися дівчата-арабки з християнських родин, описав А. Кримський у “бейрутських оповіданнях”: “Растление нравов” і “Соломонница, або Соломон у спідниці”. Протест проти безмежного свавілля батьків по-своєму виражається в його оповіданнях. Не менш важливою для педагогіки є проблема формування важких підлітків, на одного з яких, за сучасною термінологією, перетворюється юний герой оповідання А. Кримського “Перші дебюти одного радикала”.

А. Кримський заклав наріжний камінь у фундамент української орієнталістики, і нині в Національному університеті імені Тараса Шевченка є відділення сходознавства, де студенти опановують премудрості арабської, перської і турецької філології.

На жаль, частина творчого доробку А. Кримського ще залишається малодоступною та маловідомою, як-от: рукописи “Грамматика”, “Практична граматика”, “Науково-практичний курс турецької мови”, “Підручник перської мови” або такі раритетні видання, як “Сторінки з історії Криму та кримських татар”, чи “Страницы из истории северного или кавказского Азербайджана” тощо.

Виняткова увага А. Кримського до орієнталістики — не випадкове захоплення своєрідною сферою наукової цілини. Так чи інакше його дослідження підпорядковані науковим аргументаціям про спільність людей усього світу. Самопожертва А. Кримського на користь орієн-

талістики спричинена величезним бажанням наблизити до культури рідного народу скарби народів Сходу. Вчений більш за все боявся національної ізоляції української культури, що могла задушитися в примітивній аранжировці та варіаціях вузьких фольклорно-етнографічних тем. Ця думка переважає в рецензіях на твори І. Франка, Б. Грінченка, Лесі Українки та інших письменників.

Цікава позиція А. Кримського в питанні про взаємовпливи та взаємозв'язки різних національних культур. Відстоюючи міграційну теорію фольклору, він у багатьох своїх дослідженнях відзначав, що вплив літератури одного народу на літературу іншого прямо пропорційний соціальним відносинам у цих країнах. Заперечуючи вузько національні шляхи розвитку української літератури, А. Кримський у своїх власних творах вірний проблемі літературних впливів і взаємодій (оповідання “В обіймах старшого брата”).

Отже, багато питань, порушених А. Кримським у наукових розвідках і художніх творах, і сьогодні викликають неабияку цікавість. Велика й різнопланова творча спадщина митця й ученого, академіка А. Кримського чекає на своїх дослідників і видавців у ХХІ столітті.

Яків Чепіга (1875–1938)

Яків Феофанович Зеленкевич (Чепіга) – громадський і державний діяч, автор проекту української школи, українських шкільних підручників, наукових праць з теорії та методики початкового навчання – народився 12 (25) травня 1875 р. на Херсонщині. У 1898 р. закінчив Новобузьку вчительську семінарію й почав учителювати в різних школах Катеринославщини, на Донбасі. На початку ХХ ст. почав писати літературні твори на теми освіти й виховання дітей і публікувати їх в українських журналах “Світло” (м. Київ), “Учитель” (м. Львів), “Українська хата” (м. Київ), “Педагогічний журнал” (Коломия), в газеті “Рада” (м. Київ) під різними псевдонімами, один із яких – Чепіга – став його прізвищем. Одночасно писав статті на педагогічні теми, які були вперше опубліковані в 1907 р. російською мовою в “Оренбургском педагогическом вестнике”. Пізніше він друкувався лише в українській періодиці.

Теми статей Я. Чепіги – це найболючіші питання шкільництва в Україні: навчання дітей рідною мовою, рівень і стан викладання різних дисциплін, методи та зміст навчання, система організації освіти тощо. На залик журналу “Світло” Яків Феофанович створює “Проект української школи” (вересень–грудень 1913). За педагогічною

концепцією вченого, “школа має стати результатом колективної творчості всього українського учительства; відображати інтереси народу, тобто народною, освіта повинна бути глибоко національною, відповідати душі й розуму народу, спиратись на народну творчість та культуру”. На його думку, основою школи є дитина, а тому вільний розвиток її фізичних і духовних сил, індивідуальних рис і властивостей – це головна освітня й виховна мета. Вчений утверджує єдину трудову вільну українську школу, школу праці, свободи й радості, яка збуджує й розвиває творчі сили й життєрадісні почуття, стимулює дитину розвиватися й самовдосконалюватися.

Проект, який розробив Я. Чепіга, передбачав двоступеневу початкову школу із загальним шестирічним терміном навчання. Перший ступінь (два роки) – це підготовка до школи, розвиток дитячої свідомості, ознайомлення з оточенням і навколишнім життям. Програма навчання включала ігри, забави, прогулянки, працю на городі й у полі, догляд за домашніми тваринами, ліплення, прилучення до природи, казки, поезії, пісні в невимушеній обстановці. На другому ступені навчання, що складав 4 роки, школа мала розвивати дитячу самодіяльність, творчу індивідуальність і бути спрямованою на саморозвиток особистості. Я. Чепіга визначив перелік предметів, за якими повинно йти навчання дітей у школі: рідна мова, арифметика, природознавство, історія, географія, російська мова. Особливе значення у “Проекті української школи” надавалося ручній праці, що визначалась як “головний двигун розумового розвитку, збудження й розвитку моральних та соціальних інстинктів”, величезний виховуючий чинник, який пробуджує фантазію, розум і волю.

У 1914 р. виходить перша монографічна праця педагога “Самовиховання вчителя”, де він розмірковує про призначення вчителя в суспільстві. Автор вважав, що педагог має дбати про вдосконалення своєї майстерності, тобто самовдосконалення він вважав необхідною умовою професійної діяльності вчителя. Він зауважував, що вчитель – це приклад для всіх, взірць “загальнолюдських чеснот”.

У 1917 р. Я. Чепіга переїжджає до Києва, де починається його активна організаторська й науково-практична діяльність із розбудови нової національної системи освіти в Україні. Він виконує обов’язки завідуючого народною освітою реформованого Київського повітового земства, експерта початкових шкіл м. Києва (1918). 1917–1918 роки були періодом національного будівництва в Україні, і Яків Феофанович разом із С. Русовою, С. Черкасенком, О. Музиченком очолює рух за створення національної школи.

Розмірковуючи над засадами, на яких має розвиватися школа, Я. Чепіга схиляється до ідей вільного виховання. Він публікує працю “Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці” (1918), де простежує історичний шлях розвитку ідей про вільне виховання, аналізує внесок Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого до скарбниці ідей про вільну школу. Педагогічні позиції Я. Чепіги були чітко визначеними – єдина трудова вільна народна школа, “школа праці, свободи й радості, школа дитини”, в основі роботи якої лежить трудовий принцип, принцип “соціальної правди, соціально-етичних вимог”, школа громадянина – творця своєї долі.

Особливого розквіту науково-педагогічна й освітянська діяльність Я. Чепіги досягла в 20-і роки, за часів піднесення і бурхливого розвитку національної культури, поширення ідей трудової школи та вільного виховання. Педагог бере активну участь у розробці “Положення про трудові школи та програми”, опікується створенням системи вищої освіти, організовує Вищий інститут народної освіти (ВІНО) в Києві і згодом працює там деканом дошкільного факультету, деканом факультету соцвиху та проректором. Я. Чепіга обирався професором ВІНО, викладав там такі дисципліни, як “Теорія трудового виховання у зв’язку з історією”, “Методика рідної мови в трудовій школі”.

У 1920 р. Яків Феофанович став одним з активних організаторів Педологічного інституту в Києві, який згодом було реорганізовано в Науково-дослідну кафедру педології.

У ці ж роки виходять його програмні теоретичні праці: “Азбука трудового виховання” (1922), “Практична трудова педагогіка” (1924), “Моральне переконування в справі виховання” (1924), в яких послідовно розвивається власна педагогічна концепція. Процес виховання автор розглядає в широкому розумінні поняття, як керований саморозвиток дитини на основі педологічних знань про неї – її фізіологію, спадковість, вікові й індивідуальні психофізіологічні особливості. Наголошувалося, що тільки через педологію, тобто через досконале знання дитини, можна приступати до виховання.

З кінця 20-х років теоретичні питання в педагогіці, як і в інших суспільних науках, починають набувати виразного політичного й ідеологічного звучання. У цьому контексті концепція Чепіги, що мала психофізіологічне та біогенетичне спрямування, не відповідала партійному курсу розвитку школи й науки. Тому дослідник починає зосереджувати свою увагу на створенні підручників – справі, якою він займався весь час, але яка посідала далеко не перше місце в його творчості. Численні підручники та методичні посібники, написані

Я. Чепігою, були побудовані за принципами, викладеними в його теоретичних розвідках, а саме: рідна мова навчання; краєзнавчий матеріал; єдність з оточенням, як з природним, так і з соціальним; трудовий і дослідний методи; врахування психологічних і генетичних особливостей дитини. Особливо плідно Яків Феофанович працював над методичним забезпеченням початкової школи. Він є автором багатьох підручників: читанки для першого року навчання “Веселка” (1925), “Веселка” (друга та третя читанка після букваря, 1925), задачників для початкового навчання (1924–1925 рр.). Утверджуючи первинність національного в цих навчальних виданнях, учений прагне доступними засобами дати дітям знання про рідний край, розвинути любов до свого народу, його традицій і звичаїв.

Я. Чепіга не лише складав підручники, а й створював методичні посібники для вчителів, що було нагальною потребою в умовах переходу школи на нові методи, форми й зміст навчання. Його “Методика навчання в трудовій школі першого концентру” (1930) була єдиною на той час в Україні методикою, що комплексно охоплювала весь курс початкового навчання в усіх його зв'язках та опосередкуваннях. Методичному матеріалу передувала великий дидактичний розділ, який узагальнював досягнення педології та педагогіки того часу й конкретизував їх щодо проблем початкової школи.

Педагог написав також декілька підручників і методичних посібників, адресованих школам для дорослих (“Буквар для шкіл грамоти” (1933), “Методичні поради до букваря для шкіл грамоти” (1934), які були побудовані на основі аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, враховували вік учнів, а в “Методичних порадах” подавалися пояснення майже до кожної сторінки букваря.

Помер педагог 1938 р.

Ідеї національного виховання у творчості Я. Чепіги ґрунтуються на принципах культуровідповідності, народності, гуманізму, демократизму й зв'язку з життям народу. Отже, вони не суперечать природі і водночас мають загальнолюдський вимір – зберегти людську природність без порушення гармонії духовного й фізичного життя. Таке виховання спирається на культурний та історичний досвід народу, його традиції, звичаї, обряди. Я. Чепіга обстоював етнопедагогіку, значення якої полягає в єдності життя народу, його історії, ментальності, де вирішальну роль відіграє рідна мова. Я. Чепіга визначав мету національного виховання так: підвищення рівня грамотності в Україні та надання найширшим колам простих людей можливості позбутися неучтва, злиденності, реалізувати свої творчі

потенції, щоб “стати до корисної й широкій праці для свого народу”. Одним із важливих завдань також є сприяння процесу самоусвідомлення українців, розвитку етнокультурної своєрідності народу, запобігання асиміляції за умов офіційного невизнання української нації царським урядом, виховання покоління громадян, яке через показ світові національних здобутків буде спроможне “принести щось своє власне на вівтар загальнолюдської культури, завдяки чому отримає визнання і знайде почесне місце серед інших культурних націй”.

Згідно з переконаннями вченого, школа має бути національною: якщо вона ухиляється від виховання національних рис, то знижує творчу енергію дитини й, природно, ослаблює сили, культурний потенціал народу. А чужа мова й освіта не сприяють духовному самовдосконаленню. Справжня освіта, за Я. Чепігою, повинна ґрунтуватися на розумінні національних особливостей; вона має викликати палке бажання досягнути загальнолюдські ідеали.

Основним завданням школи вчений вважав розумове виховання дитини, тобто набуття нею знань, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці. Трактуючи розум людини як сукупність пізнавальних процесів від відчуття до мислення й уявлення та відводячи провідну роль мисленню у структурі розуму людини, Я. Чепіга перший з українських учених глибоко й усебічно проаналізував ці пізнавальні процеси.

На його думку, розумове виховання відбувається в процесі набуття наукових знань, але не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес набуття знань і якісне їх поглиблення будуть фактором розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини, що позначається на ідейній спрямованості її життя, на її праці, суспільній активності, інтересах. Він писав: “Формування світогляду – це серцевина розумового виховання. Навчання – найважливіший засіб розумового виховання. Успіх розумового виховання в процесі навчання визначають такі фактори: багатство всього духовного життя школи; духовне багатство вчителя, широта його кругозору, його ерудиція, культура; зміст навчальних програм; характер методів навчання; організація розумової праці учнів на уроках і вдома”.

Учений обґрунтував положення, що у процесі навчання здійснюється головна мета розумового виховання – розумовий розвиток

особистості: “Як без знання азбуки людина не може читати, так без гнучкої жвавої думки неможливе розумове виховання”. Яків Феофанович визначив елементи розумового виховання: при вивченні предметів природничого циклу – продуктивна праця, дослідження, експеримент; гуманітарних предметів – самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, літературно-творчі спроби. Підходи до вибору форм і методів навчання Я. Чепіга обґрунтовує з огляду на конкретні умови й основи пізнання. Виділяє аналітичні методи, коли вчитель розкладає поняття на елементи й показує роль кожного в пізнавальній системі; генетичні методи, коли досліджується процес виникнення знань, їх розвиток. При цьому генетичні методи вчений поділяє на сократівський – шлях добування знань показує вчитель, та евристичний, коли учні під керівництвом учителя самостійно відкривають нові знання.

Я. Чепіга стверджував, що світогляд людини – не тільки система її поглядів на світ, що панує в певному суспільстві, а й суб'єктивний стан особистості, який виявляється в її думках, почуттях, волі, діяльності. У світогляді – єдність свідомості, поглядів, переконань і діяльності. Саме тому він указував на те, що для формування світогляду дуже важливо, щоб розумові операції знаходили відображення в практичній діяльності учня.

Я. Чепігою визначено й обґрунтовано принципи трудового виховання: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальних особливостей людини у праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення дитини до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму й рук; наступність змісту трудової праці (діяльності), вмій і навичок; єдність праці й багатогранного духовного життя. Творча праця збуджує думку, формує нові уявлення і “відвертає людину від моральної розпусти й запобігає розумовій перевтомі”. Отже, за Я. Чепігою, праця – це джерело радості, бадьорого духу, морального й фізичного здоров'я.

Формування національної свідомості, за Я. Чепігою, здійснюється на уроках рідної мови, літератури, природознавства. Пізнати світ можна лише в діяльності, тому знання повинні мати практичний характер. Важливою умовою виховання є природне середовище. Розвиток особистості відбувається через взаємодію біологічного й соціального в процесі безпосередньої діяльності. Я. Чепіга, як і Шопенгауер,

надавав великого значення вихованню волі дитини, адже коли свідомість втрачає волю, то зникає індивідуальність. Учений вважав, що залучення учнів до суспільства (“соціалізація”) – одне з найбільш важливих завдань початкової школи. Він виступав за те, щоб навчання було швидке, доступне, послідовне й ґрунтовне, щоб викликало насолоду й привело всіх до істинної науки, добрих звичок.

Основи виховання – гармонія національних і загальнолюдських цінностей, у яких конкретизуються вимоги суспільства до людини. Найважливішими чинниками, за переконанням ученого, тут є “біологічні, соціальні і, власне, виховні, які поєднує енергія творчої особистості через любов до ближнього, альтруїзм, милосердя, правдивість, совість”. Зазначені особистісні риси найкраще розвиваються в різномовному середовищі, переважно шляхом впливу культурно-історичної спадщини, осмислення й розв’язання морально-етичних проблем. Тому вирішального значення набуває зміст родинного виховання: тільки в родині створюються передумови для належного оволодіння культурно – історичною спадщиною народу, на її засадах формуються милосердя, доброта, справедливість, сумлінність, чуйність, правдивість, співчуття.

Життєвим способом виховання чуйності у молодших школярів, на думку Я. Чепіги, має бути організація суспільно корисної праці, яка дозволяє одночасно розширити досвід спілкування і залучитися до чужих переживань.

Вихованню людських почуттів сприяють впливи, які викликають позитивні емоції, задовольняють духовні потреби особистості. Я. Чепіга надавав виняткового значення гуманному ставленню до дитини, яке передусім залежить від духовного складу вчителя – моральної чистоти, громадянської позиції, етичної культури. Особистісні риси педагога невід’ємні від професійних: любові до дітей, психологічної грамотності, педагогічного такту тощо.

Отже, Я. Чепіга – автор концепції нової української початкової школи, в якій чільне місце посідає ідея національного, трудового й морального виховання. Погляди вченого були спрямовані на національне світобачення: через усі його твори проходить ідея навчання рідною мовою, виховання історією, обрядами, звичаями, фольклором, тобто тими засобами народної педагогіки, які сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості, викликають почуття національної гідності й гордості за свою Батьківщину. Водночас його методична система увібрала надбаня передової вітчизняної педагогічної системи та зарубіжної думки, традиції національної культури.

Своєю діяльністю він утверджував нові орієнтири в роботі початкової школи. Школа покликана допомогти дитині виявити все те найкраще, що закладено в ній природою, тобто пізнавальні, творчі, ціннісні, художні й інші здібності. При цьому визначальну роль, на думку вченого, має така триада потенцій: пізнавальні (розум), ціннісно-орієнтаційні (почуття), творчі (діяльність і воля). З цією метою він навіть радив увести до програми початкової школи спеціальний розділ “Розвиток зовнішніх почуттів”.

Завдання, які ставив Я. Чепіга перед початковою школою, вимагали всебічного оновлення змісту навчальної роботи, що має бути організований не тільки як основа наукових і корисних для життя знань, а й виховувати риси української ментальності, любов і повагу до праці й людей праці.

Педагогічна спадщина Я. Чепіги велика та значна. Вона нараховує більше, ніж 150 праць різного спрямування, розпорошених по різного роду журналах, газетах як в Україні, так і за її межами.

Станіслав Шацький (1878–1934)

Станіслав Теофілович Шацький народився 13 червня 1878 року в с. Вороніно Смоленської обл. в сім'ї військового чиновника. Сім'я була великою, а матеріальні можливості скромними. Нерадісне дитинство провів С.Т. Шацький, якщо у своїй книзі “Годы исканий” стверджував, що від раннього дитинства в нього залишились почуття нерозуміння й страху. В іншій автобіографічній роботі “Мой педагогический путь” писав: “Мое детство прошло в семье отца моего, мелкого военного чиновника, делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семейный режим был довольно строгий”. Усе це відбувалось у 80-ті роки за царювання Олександра III.

Коли батьки переїхали в Москву, С. Шацький вступив до гімназії. Характеризуючи діяльність вчителів, він вірно підмітив, що всі вони схожі один на одного й не вмють поводитися з дітьми. Він писав: “Учителі забувають, що колись самі були дітьми, вчителі — це чиновники. Головний стимул їхнього життя — підвищення по службі”.

В автобіографічній праці він писав, що ніколи не мріяв про педагогічну діяльність. Мріяв бути лікарем, інженером, випробувачем, але ні в якому разі не педагогом. Порівняно пізніше він говорив, що педагогіка його “захопила міцно й назавжди”.

С. Шацького вважають засновником нової форми роботи з дітьми та підлітками — дитячих клубів, покликаних задовольнити дитячі запити

й сприяти розвитку ініціативи та самодіяльності дітей. Спочатку він організував літню колонію для дітей робітників, що діяла на громадських засадах. Педагогічні ідеї, покладені в основу діяльності літньої колонії, були запозичені з теорії “вільного виховання”. Але головною метою було здійснення трудового виховання, в тому числі через самообслуговування, створення органів дитячого самоуправління та максимального задоволення дитячих інтересів. Робота в організованих С. Шацьким дитячих клубах складалася з таких основних елементів: фізична праця; ділове самоврядування (соціальна діяльність); мистецтво; гра; робота розуму (розумова діяльність); охорона здоров'я (самозбереження).

Основою виховної діяльності літньої дитячої колонії була праця. У трудовій діяльності напрацьовувались навички колективної праці й колективної відповідальності. Діти самі відремонтували дачу, виготовили обладнання, самі варили їжу. Дорослі, організатори колонії, жили в однакових умовах, що й діти: разом працювали, разом грались і відпочивали.

Результати педагогічної діяльності в літній колонії дозволили С.Т. Шацькому зробити деякі висновки: “діти впливають одне на одного сильніше, ніж дорослі на них; усі турботи вихователів повинні зводитись до створення дружнього дитячого колективу; авторитет старших тільки тоді дійсно корисний та високий, коли в ньому відсутній примусовий елемент; діти повинні відчувати довіру до себе з боку старших, авторитет дорослих повинен базуватись не на силі, а на знаннях, досвідченості та любові до дітей”.

Революційні обставини осені 1905 р. сприяли розгортанню громадської ініціативи. На робочих околицях Москви було відкрито дитячі клуби. У цих клубах діти співали, танцювали, малювали, читали книги, проводились елементарні дослідження з фізики й хімії. На свята діти ходили в театри, музеї. Весною 1906 року клуби відвідували біля 250 дітей. За ініціативи С. Шацького були створені експериментальний дитячий садок, школа, політехнічні курси для робочої молоді, швацькі майстерні для дівчаток, столярні та слюсарні – для хлопчиків. Робота у всіх ланках будувалась на довірливих, глибоко людських відносинах співробітників з дітьми та їх сім'ями.

Створене суспільство було назване “Сетлементом” і зареєстроване 7 листопада 1906 року. За твердженням С.Т. Шацького, “Сетлемент” вступив у боротьбу зі школою, з “мертвими” педагогами, з суспільством, із сім'ями за всебічний розвиток вільної творчої особистості. Діти вільно об'єднувались, кожна група мала загальні збори й обраних

осіб. Ці демократичні форми життєдіяльності захоплювали дітей і, безумовно, сприяли вихованню в них багатьох позитивних рис характеру.

Велике значення в “Сетлементе” надавалось дитячій творчості й мистецтву. Нове розумове, художнє та трудове життя дітей, вільне від загальнодіючої педагогіки та школи, позитивно діяло не тільки на них, але й на батьків.

С.Т. Шацький дійшов висновку, що досвід, напрацьований справжньою педагогікою, можна визначити у п'яти положеннях: “...1) у дітей сильно розвинений інстинкт товариськості, вони легко знайомляться одне з одним. Забави, розповіді, невгамовна балаканина служать ознаками цього інстинкту; 2) діти – наполегливі дослідники природи, звідси в них піднесена зацікавленість, велика кількість запитань, прагнення до всього доторкнутись, помацати, спробувати; 3) діти люблять творити, будувати..; 4) дітям необхідно проявляти себе, говорити про себе, про свої враження. Звідси постійне визначення особистого “я”; 5) суспільну роль у формуванні дитячого характеру відіграє інстинкт копіювання близьких”.

Педагог одним із перших дослідив педагогіку дитячого співтовариства (“колективу”), порушив питання про те, як привчати дітей жити разом, спільно працювати, допомагати один одному. С. Шацький теоретично обґрунтував закономірності формування дитячого колективу: самоврядування, чіткий розподіл обов'язків, організація корисної діяльності в умовах взаємодопомоги й контролю, шефство старших над молодшими, громадська думка, формування звичаїв.

Важливе завдання школи й учителів – навчити дитину працювати, розвивати в учнів дослідницькі вміння, прагнення до дослідницької роботи. С. Шацький вивчав послідовність етапів такого дослідження в учнів: постановка питання – гіпотеза – дослідження гіпотези шляхом спостереження, досвіду – результат дослідження у формі запису, малюнка, виготовлення колекції.

Станіслав Теофілович Шацький ставив перед собою мету створити наукову радянську педагогічну систему й у цій галузі зробив дуже багато. Його праці є вагомим внеском у розвиток педагогічної науки.

Антон Макаренко (1888–1939)

А.С. Макаренко народився 1 березня (за старим стилем) 1888 року в селі Білопілья на Харківщині в сім'ї робітника. Після успішного

закінчення Вищого початкового училища та річних Педагогічних курсів у 1905 році Антон ступив на вчительський шлях. Викладав він російську мову, креслення, малювання, але, найпримітніше, у школі проводив набагато більше часу, ніж звичайний учитель: захопив дітей іграми, походами, влаштуванням костюмованих вечорів, спектаклями; створив духовий оркестр. З 1914 до 1917 рр. – Антон Макаренко – студент Полтавського учительського інституту.

У 1920 р. організував поблизу Полтави трудову колонію імені Горького для неповнолітніх правопорушників. З кінця 1927 А. Макаренко керував комунією імені Ф.Е.Дзержинського, заснованою в передмісті Харкова. У 1933–36 рр. працював у Києві заступником начальника відділу трудових колоній Народного комісаріату внутрішніх справ, у 1936–37 роках керував трудовою колонією в Броварах.

Дослідники наукової спадщини А.С. Макаренка цілком справедливо зауважують, що проблема загального формування особистісних якостей була центральною в практично-пошуковій діяльності Макаренка-педагога. Він довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільності визначається насамперед тим, наскільки він здатний плідно долучитися до суспільно-політичного й соціально-економічного життя та як він підготовлений своїм соціумом до цього процесу. Величезну увагу А.С. Макаренко приділяв проблемам розвитку особистості в колективі. “Досвід колективного життя є не тільки досвідом сусідства з іншими людьми, а й дуже складним досвідом доцільних колективних прямувань, серед яких найзначніше місце займають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришу, відповідальності й узгодженості”, – писав він.

Розвиток індивідуальності А.С. Макаренко пов’язував не тільки зі здібностями людини, але і з темпераментом, і з рисами характеру. З цього приводу А.С. Макаренко зауважував, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру.

Тонке глибоке знання особистості вихованців було б неправильно пояснювати тільки педагогічною інтуїцією та талантом А.С. Макаренка. Він прикладав багато зусиль для того, щоб фіксувати й терпляче накопичувати відомості про кожного вихованця. А.С. Макаренко піклувався про духовний розвиток особистості, старанно вивчав читацькі інтереси комунарів. Він систематично переглядав формуляри, фіксуючи увагу на тому, хто які книги бере і як часто. А.С. Макаренко намагався пробудити в кожному вихованці любов до читання, навчити дбайливого

поводження з книгою. А.С. Макаренко намагався виділити те цінне, чим кожна особистість спроможна була збагатити колектив, приділяв розвитку саме цієї сторони особливо пильну увагу.

Одна із проблем, яку постійно відстоював А.С. Макаренко у своїй педагогічній праці і яку аргументовано прогнозував на майбутнє, – це проблема основних цінностей навчання й виховання молоді. У вирішенні суті цього питання видатний педагог стояв на засадах співробітництва педагога й вихованця, максимальної демократизації життя дитячого колективу. Усвідомлюючи себе членом людського осередку, кожен індивід має бути внутрішньо готовим узгоджувати своє життя із запитами, потребами, нормами взаємного спілкування, логіка й необхідність яких апробовані самим життям. На сторінках своїх творів А.С. Макаренко неодноразово звертався до питання взаємовідносин особистості і колективу, визначення їхньої ролі в процесі формування індивідуальності. Відомі його думки про необхідність підвищених вимог до активу, про особливі труднощі виховання тих, хто ніяк себе не виявляє, про те, що виховна позиція стосовно цих різних категорій повинна бути рухливою. Він зауважував, що взаємовідносини особистості й колективу весь час розвиваються, відбуваються зміни в житті дитячого колективу. Представники активу можуть стати пасивними і, навпаки, ті, хто ніяк себе не виявляв, раптом виявляться в активі. Педагог повинен встигати помітити ці зміни, змінювати свої виховні впливи іноді на прямопротилежні.

Програму виховання А.С. Макаренко виклав у “Методиці організації виховного процесу”. У ній є такі слова: “... вихователь повинний знати життя й особливості характеру кожного вихованця, його прагнення, сумніви, слабкості, гідності”. За А. Макаренко, знання вихованця повинно прийти до вихователя не в процесі байдужого його вивчення, а тільки в процесі спільної з ним роботи як найбільш активної допомоги йому.

За його переконаннями, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на “завтрашній день”, прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на “людську творчість”. Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовному наповненні авторської ідеї про “випереджаюче виховання”, реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання.

Проблему колективу А.С. Макаренко вважав настільки важливою й кардинальною в педагогіці, що немає в нього жодної статті, де б не говорилося про це. У вирішенні цього питання А.С. Макаренко, незважаючи на окремі звинувачення його в авторитаризмі, насамперед стояв на засадах співробітництва педагога й вихованця, максимальної демократизації життя дитячого колективу. Усвідомлюючи себе членом колективу, кожен індивід має бути внутрішньо готовим узгоджувати своє життя із запитамі, потребами, нормами взаємного спілкування, логіка й необхідність яких апробовані самим життям. Він зауважував, що влаштування життя дитячого колективу і кожного його члена має бути їх внутрішньою й особистою справою. Власне, “конституції життя дитячого колективу” мають вирішуватися самими дітьми.

Особливе значення спадщини великого педагога полягає насамперед у тому, що його теорія виховання блискуче перетворена в педагогічну практику, а талант письменника дає можливість безпосередньо доторкнутися до його досвіду, описаного в художніх творах. У творах (“Педагогічна поема”, “Прапори на баштах” тощо) дитячий колектив показаний як метод формування особистості. А.С. Макаренко вважав, що правильне виховання повинно бути організоване шляхом створення єдиних, сильних колективів як вихованців, так і педагогів.

“Виховання дітей – найважливіша сфера нашого життя, – писав А.С. Макаренко. – Виховати дитину правильно, нормально набагато легше, ніж перевиховувати. Правильне виховання з раннього дитинства – це зовсім не така важка справа, як багатьом здається”. Водночас, А.С. Макаренко говорив, що у вихованні дитини дуже важлива дисципліна. Така позиція має бути основоположною в організації внутрішнього життя дитячого колективу. Однак педагог пояснював, що дисципліну варто відрізнити від режиму, бо дисципліна – це результат виховання, а режим – засіб виховання.

А.С. Макаренко створював педагогіку завтрашнього дня. Багато його слів звучать так, немов вони вимовлені сьогодні. Антон Семенович Макаренко писав: “У справі виховання немає дрібниць. Неприбране ліжко означає не лише неохайність, але й зневагу до встановленого режиму, початок такого досвіду, який потім може прийняти форми прямої ворожості по відношенню до батьків”.

Видатний педагог підкреслював, що сім’я є першим колективом, в якому дитина набуває соціального досвіду. Тому вона має бути спільнотою, що спирається на виконання обов’язків, любов, повагу та солідарність. На думку А. Макаренка, батьки повинні пам’ятати,

що дитина — не лише їх власна радість, але й також майбутній громадянин, за якого вони несуть відповідальність. Батьки повинні передусім самі бути добрими громадянами і свою громадянську позицію зберігати і в сімейному житті.

Завданнями сімейного виховання було визначено формування навичок до праці, а також культурної поведінки; статеве, економічне виховання дітей та молоді. А.С. Макаренко розробив зміст сімейного виховання, визначивши такі напрями, як організація сімейних справ і трудове виховання засобами правильно організованої гри. Педагог вказував на важливу роль вимоги у вихованні дітей, розглядаючи розпорядок дня як основу дисципліни. Визначеність і точність режиму означають, що встановлений розпорядок не може порушуватися ні батьками, ні дітьми. Він зауважував, що батьки самі подають приклад безперечного виконання режиму. На жаль, буває й так, що батьки відступають від своїх вимог, дають можливість дитині порушувати встановлений ними розпорядок. Побачивши, що кімната не прибрано, вони роблять це самі, вважаючи, що, якщо дитина лише один-два рази не виконала своїх обов'язків, це маленька дрібниця. А. Макаренко зазначав, що встановлений у сім'ї розпорядок життя повинен підтримуватися дорослими та дітьми, бо це сприяє не лише зміцненню здоров'я, але й створенню бадьорого настрою, добрих взаємовідносин між батьками й дітьми.

Видатний педагог орієнтував своїх сподвижників на те, що треба розвивати в дітей звичку до трудового зусилля. А.С. Макаренко говорив, що лінощі у дитини розвиваються завдяки неправильному вихованню, коли з дитячих літ батьки не виховують у дитини енергії, не привчають її долати перешкоди, не збуджують у неї інтересу до сімейного господарства, не виховують звички до праці та звички до тих задовольень, які завжди приносить праця. Спосіб боротьби з лінощами один єдиний: поступове втягування дитини у сферу праці, повільне збудження у неї трудового інтересу. Створена у сім'ї звичка до трудового зусилля буде успішно виявлятися й у колективній праці. За А. Макаренко, виховання здібностей до колективного зусилля розвиває у школярів не лише їхні особисті якості, але й суспільну гідність.

Своєю науковою передбачливістю А.С. Макаренко спромігся не лише виокремити для своєї повсякденної праці найвагоміші, значущі ділянки шкільництва, а й визначити ті проблеми навчання й виховання нової підростаючої генерації суспільства, які стануть актуальними в майбутньому.

Августин Волошин (1874–1945)

Августин Волошин народився на Закарпатті. Духовну освіту здобував у богословській семінарії в Ужгороді на теологічному факультеті, педагогічну – у Вищій педагогічній школі в Будапешті, де закінчив фізико-математичний факультет. Змолоду активно включився в культурно-освітню діяльність у краї, що знемагав під соціальним і національним гнітом угорських колонізаторів. Це був період тотального наступу на українську культуру, мову, релігію. На Закарпатті заборонялося вживати рідну мову в школах, натомість всіляко заохочувався перехід на угорську, а тим, хто найактивніше здійснював цей перехід, видавалася навіть грошова винагорода.

Не відмовляючись від духовного сану, А. Волошин працює викладачем учительської семінарії, турбується про розвиток культури, науки й преси, бо вважає, що тільки так можна піднести національну свідомість своїх земляків і хоча б якоюсь мірою протистояти насильницькій денационалізації.

У 1897 р. він очолює єдину щотижневу українську газету в Угорщині – “Наука”, що була органом “Общества Св. Василя Великого” (1864–1902). Але діяльність А. Волошина на посту редактора цієї газети не була спокійною, оскільки угорська влада весь час переслідувала її за антиугорські настрої. Крім газет, А. Волошин розпочав видавати серію книжок “Поучительное чтение”. Це були недорогі й доступні для читача видання, серед них: “Робінзон”, “Праздники”, “Сорок казок”, “Совіти із садівництва” та ін. У цих творах педагог орієнтується на зразки народної мови. Мову закарпатців А. Волошин спочатку називав руською, потім малоруською; з кінця двадцятих років він усе частіше вживає термін “українська”. При цьому він дуже чітко робить поділ на російський та український народи: “Ви маєте знати же, велика розлука єсть между народом великорусским та малорусским. То не я маю доказати, то доказує цілий світ. То дуже давно доказала історія”.

У 1907 р. А. Волошин випустив угорською мовою “Практичну граматику малоруської мови”.

Після розпаду Австро-Угорської монархії А. Волошин почав готувати акцію приєднання Закарпаття до України. Він підтримував рішення Хустської народної ради про об'єднання Закарпаття з Україною. Коли ж політичні умови унеможливили злуку із ЗУНР, він разом з іншими народовцями виступає за культурно-національну автономію Закарпаття у складі Чехословаччини. У Чехословаччині А. Волошин продовжував редагувати газету “Наука”, яка з 1919 року стала виходити під назвою

“Руська країна”, згодом почав видавати нову газету “Свобода”, яку з 1938 року перейменовано у “Нову свободу”.

Свою видавничу діяльність А. Волошин уміло поєднував із політичною. У 1930 р. він заснував Християнську Народну Партію, від якої був обраний послом до чехословацького парламенту (1925–1929). У цей період очолював ряд культурних і господарських установ краю (Педагогічне товариство Підкарпатської Русі, вчительську семінарію), був одним з організаторів Учительської Громади та почесним головою товариства “Просвіта”. Волошин створив професійний театр, відомий в Європі крайовий хор, національний музей, майже 100 хорових і 150 драматичних колективів. За його редакцією при безпосередній участі видавалися щорічні “Наукові збірники” товариства “Просвіта”, календарі, часописи, десятки господарських, художніх, публіцистичних книг, проходилися культурно-національні свята, з’їзди вчителів тощо.

Велику роботу проводив А. Волошин і серед учительства, причому не лише як викладач (1897–1912) і директор (1912–1939) учительської семінарії. Створене з ініціативи А. Волошина українське товариство “Учительська громада” очолило боротьбу за українську мову. У 1932 році у своєму Статуті товариство записало, що на Закарпатті “урядова мова є українська”. На Восьмому Конгресі Учительської Громади (1938) він заявив: “Найбільшим шкідником нашої народної культури є несвідомість тих “русских”, які ще й сьогодні переживають добу національної неграмотності, відсталості й реакційності”.

Мову закарпатців А. Волошин кваліфікував як частину загальноукраїнської мовної системи. У своїх шкільних підручниках та інших працях поряд із текстами закарпатських авторів він уміщує тексти художніх творів Т. Шевченка, Ю. Федьковича, С. Руданського, І. Франка та інших письменників.

Після окупації Карпатської України Угорщиною А. Волошин переїжджає до Праги, де починає викладати педагогіку в Українському вільному університеті і відходить від політичної діяльності; згодом він стає продеканом філософського факультету. У 1941 році професор Августин Волошин очолює Допомоговий фонд українській університетській науці у Празі. Роком раніше став ініціатором створення педагогічних курсів при УВУ, дбаючи про додатковий педагогічний вишкіл української молоді. Будучи деканом філософського факультету, професор А. Волошин читав такі курси: педагогічна методологія, практичні педагогічні вправи, методика навчання мови та історії, методика навчання арифметики й природничих наук.

А. Волошин був автором цілого ряду підручників з граматики, фізики, хімії для початкових і середніх шкіл, для молодших школярів, значної кількості підручників з педагогіки для студентів учительських семінарій. Його перу належить понад 40 наукових праць з педагогіки та психології, серед яких найбільш відомі “Історія педагогіки для учительських семінарій”, “Коротка історія педагогіки для учительських семінарій”, “Коротка історія психології”, “Логіка”, “Методика народно-шкільного навчання”, “Педагогіка й дидактика для учительських семінарій”; “Педагогічна етика”, “Педагогічна психологія”, “Педагогічна методологія. Методологія навчання”.

Ряд статей А. Волошин присвятив питанням реформування національної школи: “Демократична шкільна реформа: До питання новелізації шкільних законів”, “Материнський язук в народній школі”, “Про наші школи” та ін.

Підручник А. Волошина “Історія педагогіки для учительських семінарій” (пізніше “Коротка історія педагогіки для учительських семінарій”) вважається одним із перших підручників в Україні з історії педагогіки, де розглянуто історію розвитку педагогічної думки з найдавніших часів до ХХ ст. Окремі розділи підручника присвячено особливостям розвитку систем освіти в Англії, Німеччині, Франції, Італії, Росії.

У розділі “Українська педагогіка” автор говорить про багаті традиції української педагогіки, які беруть свій початок ще з часів книжної доби. Для прикладу він наводить писемні педагогічні пам’ятки “Початковий літопис” і “Повчання дітям” Володимира Мономаха. Разом із тим він констатує, що шкільництво в Україні з ХVІІІ ст. починає занепадати через русифікаторську політику царату. З особливою симпатією автор звертається до педагогічної спадщини Я.А. Коменського.

У підручнику “О социальном воспитании” (1924) А. Волошин розглядає різні концепції виховання, особливо різко критикуючи марксистську концепцію виховання молоді. На думку А. Волошина, виховання та навчання підростаючого покоління повинно здійснюватися тільки на засадах християнської моралі. Він писав: “Необхідно, щоб усі чинники виховання були пройняті ідеєю людської солідарності, значить: любов’ю до ближнього”. Він визначив такі складові процесу виховання особистості: фізичне; розумове; естетичне; трудове; морально-релігійне, духовне; родинне. На його думку, фізично здорова, розумово, морально, етично, естетично вихована молода людина має бути ще й справжнім патріотом свого народу, своєї країни.

У підручнику А. Волошина “Педагогічна психологія” (1932) студенти учительських семінарій могли знайти необхідні знання з галузі дитячої фізіології, психології та педагогіки. Автор дає досить детальний опис таких властивостей людини, як воля, зір, слух, почуття, пам’ять тощо. А. Волошин вважав: “Як хімія почала розвиватися з того часу, як почали робити хімічний аналіз, як граматики стали наукою лиш від часу індуктивного й генетичного аналізу мови, так і для педагогіки потрібний був психологічний аналіз дитячої душі, її фізичного й інтелектуального розвитку. Се є найновішим здобутком модерної науки виховання”.

Надзвичайно змістовним і цікавим був підручник “Педагогіка й дидактика для учительських семінарій”, написаний А. Волошином ще в 1923 р. Він містить велику кількість практичних рекомендацій для майбутніх учителів і в умовах мадяризації та чехізації українського населення Закарпаття був важливим знаряддям у боротьбі проти асиміляції нації.

А. Волошин вірив у те, що Україна стане незалежною державою, і саме тому він активно працював над створенням її майбутнього шкільного устрою. У своїй праці “Демократична шкільна система” він розглядає історичні етапи розвитку шкільництва: “1. Монополія так званих культурних мов над іншими, як, наприклад, грецька, потім латинська культура. 2. Монополія церкви над школами. 3. Націоналізація шкіл, кооперація міст і держав із церквою. 4. Боротьба проти церковної монополії, школа безконфесійна, державна монополія. 5. Боротьба проти денационалізації школи. 6. Цілковита демократизація шкільної системи”.

У праці “Про шкільне право будуючої Української держави” він прагне узагальнити світовий досвід організації шкільництва з тим, щоб розробити ефективну шкільну систему й для України. Думка А. Волошина, що новий порядок Європи має забезпечити передусім вільний розвиток культури, співзвучна сьогоденню, коли європейські країни йдуть шляхом усебічної інтеграції. Країни старого континенту прагнуть створити спільний європейський дім із спільною валютою, де не буде митних, економічних кордонів тощо. А. Волошин вважав, що в Європі повинна бути прийнята спільна конституція сполучених націй. У тій конституції “правлячий ідеальний лад вимагає: 1) забезпечення свободи культурної праці для всіх чинників культури; 2) забезпечення гармонії праці між поодинокими чинниками; 3) забезпечення такого культурного напрямку, щоб у ній домінуючими були моральні цінності; 4) умноження селекції майбутніх працівників

нації, щоб не пропадали індивідуальні здібності, але щоб спричинялися до звищування якості праці”.

У підручнику “Методика” (1932) А. Волошин прагне показати еволюцію методики як науки про навчання. Її початки він виводить ще з часів Сократа й Платона, відзначає вагомий внесок у розробку методів навчання Я.А. Коменського, Г. Песталоцці, Гербарта, Наторпа, Наймана, Лінде та ін. Автор дає корисні поради майбутнім учителям щодо різних форм проведення занять. Багато уваги в підручнику приділяється і методикам викладання окремих предметів, зокрема, рідної мови, релігії, малювання, гімнастики тощо.

Методам виховної роботи присвячена праця А. Волошина “Дидактика” (1932), яка складається з двох розділів: “Матеріал науки” та “Школа й учитель”. Перший розділ присвячено організації внутрішкільного життя, складанню навчального плану, розкладу уроків, культурно-освітнім заходам, які можуть сприяти вихованню дітей. У другому розділі розглянуто особливості родинного та колективного виховання, організації навчально-виховної роботи у виправно-трудовах колоніях, а також визначено специфіку роботи з дітьми, які мають вроджені дефекти. На думку вченого, ідеальним може бути тільки поєднання родинного й шкільного виховання.

Особливої уваги А. Волошин надає релігійному вихованню підростаючого покоління. На його думку, релігія обов’язково повинна бути присутня у школі, причому кожна релігія і кожна національна меншина повинні мати право вимагати, щоб школа їхніх дітей мала характер їхньої релігії і їхньої народності: “Душа людини потребує релігії, адже релігія визначає світогляд і надає санкції моральності людини”.

Одним з головних принципів демократизації освіти А. Волошин вважав повну свободу навчання. Шкільну реформу розглядав не тільки як педагогічний захід, а й культурно-історичний, економічний. На його думку, право “закладати й удержувати школи різних типів має бути забезпечене державі, політичним і церковним громадам, монашим чинам, товариствам і окремим особам. Разом з тим держава може надавати допомогу і недержавним школам, якщо вважає, що це в інтересах її культури”.

Августин Волошин був не тільки вченим, педагогом, який займався питаннями навчання та виховання, він був також відповідальною особою в уряді Карпатської України, яка опікувалася школами і народною освітою. З його ініціативи у листопаді 1938 року було прийняте розпорядження Міністерства культури, шкіл і народної освіти

“Про мову (язик) навчання”, де, зокрема, говорилося: “У школах, основаних для дітей українських (руських, малоруських) мовою навчання має бути мова українська в її літературній формі”.

Учений не мислив української національної школи поза світовим контекстом, його концепція національної школи є власне викликом двом найбільшим тоталітарним режимам – гітлерівському та сталінському. Він прагнув утвердити право свого народу не лише на фізичне життя на рідній землі, а й на високе культурно-духовне. Як культурно-національний провідник свого народу він упродовж півстоліття захищав його право на державне-політичне життя, національну культуру, мову, традиції та звичаї. А. Волошин послідовно відстоював єдність закарпатців із Галичиною і Східною Україною, майбутнє Закарпаття бачив тільки у Соборній Українській Державі.

Недавно був оприлюднений ще один важливий документ А. Волошина, який має назву “Мій заповіт”. Він є досить детальним і складається з двох частин. Перша містить розпорядження стосовно спадщини: основну частину свого майна він роздає на потреби сиротинців для дітей і благодійних фондаций. Друга частина називається “Мій політичний заповіт”, в якому А. Волошин закликав український народ до християнської єдності, вбачаючи у її відсутності одну з головних причин трагедії українського народу останніх років. Далі дає поради майбутнім поколінням українського народу: “Коли народ наш одержить свою політичну свободу, конституцію свою має пристосовувати до абсолютної етики християнського універсалізму; особливо має забезпечити повну свободу діяльності для всіх історичних чинників освіти, між сими й для католицької церкви. Лише загальнохристиянська етика, що стоїть над народами й державами, може забезпечити й нашому народові почесне місце в родині цивілізованих націй. Християнський світогляд подає можності найширшої й найсправедливішої соціалізації громадянського життя без утилітаризму й без жорстокості безбожного соціального плану. Без додержування цієї головної основи здорового розвитку культури народ наш знову може втратити свою тяжко здобуту свободу”.

Олександр Музиченко (1875–1940)

Олександр Федорович Музиченко, професор педагогіки, учитель, діяч народної освіти, методист, народився 21(8) серпня 1875 р. в м. Бердянську Херсонської губернії в сім’ї почесного громадянина міста.

Вищу педагогічну освіту здобув у Ніжинському історико-філологічному інституті. Після закінчення в 1900 р. словесного

відділення цього навчального закладу був призначений у 4-у чоловічу гімназію м. Одеси викладачем російської словесності. Ще студентом майбутній педагог виявив нахил до наукової роботи, опублікував етнографічне дослідження “Побут болгар-переселенців Феодосійського повіту”.

Гострі шкільні питання визначили напрямок теоретичних пошуків. Як і інші прогресивні діячі того часу, О. Музиченко звертається до педагогічного досвіду розвинутих країн Заходу з метою ствердити творчий, новаторський підхід до процесу навчання й виховання дитини. Для цього він виїздить за кордон, де поглиблено студіює праці І. Гербарта та його послідовників, вивчає педагогічний досвід В. Рейна. Цього професора Олександр Федорович вважав своїм учителем і розвивав його ідеї на вітчизняному ґрунті. Після повернення з-за кордону в 1908 р. молодого вченого запросили читати лекції з педагогіки й філософії у Ніжинському історико-філологічному інституті. Він працює також на курсах підготовки вчителів середніх навчальних закладів при Київському навчальному окрузі, виступає з лекціями по всій Україні, а гонорари за них перераховує на навчання незаможних учнів народних шкіл.

У педагогічних працях О. Музиченка, таких як “Монізм і школа” (1908), “Звіт про спеціальні заняття педагогікою у закордонному відрядженні” (1909), “Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині” (1909) відчутна спроба поєднати педагогічну теорію І. Гербарта з новими напрямками в німецькій педагогіці – педагогікою особистості, експериментальною, соціальною й індивідуалістичною педагогікою, теорією трудової школи. Особливою симпатією автора користувалися представники педагогіки особистості, які розглядали діяльність учителя як творчість і бачили мету освіти в розвитку самодіяльності й активності учнів. Учений аналізував різноманітні педагогічні теорії з метою їх застосування в українській школі.

О. Музиченко в 1910 р. переїздить до Києва, де викладає в 4-й Київській гімназії і виконує обов’язки інспектора. У 1914 році його призначають на посаду директора приватної гімназії “Товариства сприяння середній освіті у м. Києві”. На громадських засадах він обіймає посаду директора Педагогічного музею імені спадкоємця цесаревича Олексія Миколайовича в Києві. За роки його керівництва музей став науковим і методичним педагогічним центром усієї України. У столиці Олександр Федорович продовжує активну наукову й педагогічну діяльність, усі знання віддає просвітительству широких

перств населення. Він пише популярні статті для “Народної енциклопедії” – видання, призначеного для самоосвіти широких народних мас, а також для видань Педагогічної академії – Вищих педагогічних курсів у Петербурзі, які давали наукову підготовку учителям із різних кінців Російської імперії, в тому числі і з України: “Що таке педагогіка і чому вона навчає” (1912), “Сучасні педагогічні течії в Західній Європі й Америці” (1913).

У своїх працях О. Музиченко різко критикує шкільну систему Росії, вимагає демократичних змін у системі освіти. Він засуджує імперсько-державну монополію на освіту. Олександр Федорович розглядає офіційну школу як заклад, який пригнічує особистість людини, виховує рабську свідомість, не відповідає її природним задаткам. Він протиставляв деспотизму, муштрі й догматизму державної школи ідеал вільного виховання в душі Ж.-Ж. Руссо.

Події 1917 р. відкрили перед українськими освітянами великі можливості щодо докорінної перебудови шкільництва на демократичних засадах. Це було заповітною мрією Олександра Федоровича й тому він був у перших лавах формування шкільної політики українських урядів. Завдяки високим професійним якостям, фаховим знанням, обізнаності з новими течіями західноєвропейської педагогіки в 1917 р. його обирають на посаду генерального інструктора Генерального Секретаріату Освіти. Разом із С. Русовою, Я. Чепігою та ін. Олександр Федорович приступив до розв’язання центральної проблеми – створення єдиної школи в Україні. Він очолив комісію з питань розробки проекту такої школи, виклав свою точку зору в кількох публікаціях у “Вільній українській школі”: “Реформа школи чи шкільна реформація” (1918), “Питання про єдину школу на Україні” (1918–1919), “До історії єдиної школи на Україні” (1918–1919) та численних виступах.

Під єдиною школою автор та його однодумці розуміли передусім національний заклад із рідною мовою навчання, де набувають значного поширення народна творчість, краєзнавство, історія. Єдина школа має бути обов’язковою, безкоштовною, світською, трудовою, автономною, доступною, вільною. І, насамперед, вона повинна стати всенародною.

Але намальованим планам не судилося сповна втілитися в життя. Радянську владу в Києві О. Музиченко зустрів на посаді директора однієї з гімназій. Радикальні політико-ідеологічні та соціальні зрушення, що відбувалися, не могли не вплинути на світоглядні позиції педагога. У розкріпаченій шкільній політиці першого десятиліття радянської влади він побачив шлях для втілення демократичних новаторських педагогічних ідей.

Педагога по праву називали “імпресіоністом”, бо його методика була побудована на використанні емоцій, атмосфери у класі, інтуїції.

У 20-ті роки ніхто з представників педагогічної науки так широко не допомагав учителям, як професор О. Музиченко. Він регулярно виступав з лекціями і доповідями про трудову школу, зустрічався з сільськими й міськими вчителями на педагогічних курсах, які влаштовувались київськими губерніальними, повітовими й окружними відділами народної освіти.

О. Музиченко був гарячим прихильником ідей комплексного навчання, намагався пов'язати практику української школи з прогресивними надбаннями зарубіжної педагогіки. У пресі 20-х років багато його статей, присвячених питанням комплексного підходу до навчання: “Проблеми комплексності в Німеччині і у нас” (1924), “Як по-новому вести педагогічну роботу в трудшколах із дітьми” (1924) та ін.

Він мав свою концепцію комплексного навчання, яку плідно втілював у життя. При цьому сам високо оцінював прогресивний вітчизняний педагогічний досвід, особливо праці К. Ушинського й методистів кінця ХІХ ст.

Педагог обстоював урок як основну форму організації навчання. Відоме його негативне ставлення до методу проектів, який наприкінці 20-х – початку 30-х років завойовував усе більше прихильників. Коли в 1925 і 1926 рр. в Київському будинку вчителя відбувся “Суд над комплексом”, із трьох запрошених для участі в дискусії прийшов лише О. Музиченко і виступив на захист комплексної побудови програм, навчального процесу, посилаючись, передусім, на М. Бунакова та інших вітчизняних педагогів.

На початку 30-х років учений працював над методами навчання читання й письма, розвитку усного мовлення дітей, розглядав питання вдосконалення майстерності вчителя. Книги, написані в цей час, — це результат багаторічної практики, творчого пошуку, новаторського підходу до уроків: “Культура слова” (1928), “Читання й культура слова в сучасній школі” (1930), “Буквар” (1933) та ін.

О. Музиченко намагався замінити однобічний інтелектуалізм і книжність у навчанні програмами, які враховували б інтереси школярів, розвивали їх мислення, почуття, волю, привчали до співробітництва і колективних форм роботи. Особливого значення він надавав розвитку спонтанної активності дітей, головним засобом виявлення якої вважав бесіду. Культуру мовлення, слово педагог оцінював дуже високо. Він писав: “Рідна мова! Найпотужніший, емоціями виповнений засіб

людський для порозуміння, для спілкування. ... Це мелодія, що її чути з тисячі, іншої нема на землі, бо ж і боротьба людська, і сердешний запал, і скорбота, і наука й техніка – все це неможливе без виявлення у слові”.

Різка зміна шкільної політики на початку 30-х років примусила вже немолодого педагога відійти в тінь. На відміну від багатьох, не змінює свої позиції, не переглядає їх. Жодного публічного виступу із засудженням своїх поглядів від О. Музиченка педагогічна громадськість не почула. Талановитий педагог, відомий учений; методист помер у 1940 р.

Олександр Залужний (1886–1941)

Олександр Самійлович Залужний – педагог, педолог, організатор освіти – народився 9 (22) грудня 1886 р. в селі Покровському (нині м. Апостолове) Херсонської губернії в багатодітній селянській сім’ї. Початкову освіту здобув у земській школі, потім навчався в Херсонській учительській семінарії. Рано залучився до політичної діяльності, за що був виключений з семінарії. У 1906–1907 роках займається винятково революційною діяльністю в місцевій організації соціал-революціонерів (есерів).

У 1907 р. піддається арешту й ув’язненню, але тікає й емігрує за кордон, до Франції. Там працює й одночасно вчиться – спочатку в політехнікумі, згодом у Паризькому університеті.

Повернувшись у 1910 р. на вимогу своєї політичної організації в Україну, Залужний знову зосереджується на революційній діяльності. Його заарештовують і відправляють на каторжні роботи до Сибіру. У 1915 р. поселяється в с. Рибне Єнісейської губернії. На засланні багато читає, займається самоосвітою, цікавиться станом шкільництва у краї.

Після жовтневого перевороту перебирається до Владивостока, де закінчує університет і залишається в ньому працювати деканом і викладачем.

У 1924 р. О.С. Залужний їде до Харкова. Спочатку працює в Харківському інституті народної освіти (ХІНО) на науково-дослідній кафедрі педології, де керує секцією соціальної педагогіки, а з утворенням у 1926 р. Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) призначається керівником секції колективознавства.

Крім керування секцією УНДІП читав курс “Педагогіка колективу” на факультеті соціального виховання ХІНО, на різних курсах, семінарах, лекціях, що були дуже поширені в ті часи. Брав участь в організації освіти в Україні.

О. Залужний був науковцем-експериментатором у класичному розумінні цього визначення. Його науковий доробок 20-х років напрочуд плідний і різноманітний. За одинадцять років написав кілька десятків статей і чотири фундаментальних монографії, присвячених різним проблемам навчання і виховання дітей. Наукові інтереси були досить різнобічні. Він висвітлював проблему діяльності зарубіжної школи (“Сучасна японська школа”, 1925), школознавчі питання, організацію процесу навчання, проблеми діяльності дитячого колективу.

Якщо не брати до уваги виступи О. Залужного середини 30-х років, то вся його наукова діяльність базувалася на найпопулярнішому в ті роки напрямі у психолого-педагогічній науці – рефлексології, який набув найбільшого поширення саме в Україні. У 1927 р. у вищих навчальних закладах навіть предмет “психологія” було замінено на “рефлексологію”.

У 1926 р. виходить праця О. Залужного “Сільська трудова школа. Теорія і практика”, де автор розглядає ідейно-педагогічні основи функціонування школи, розкриває своє розуміння терміну “трудова школа”, обґрунтовує необхідність її відмінності від міської школи, що має знайти відображення в навчальних планах і програмах, у напрямках виховної позакласної та позашкільної роботи.

У тому ж році Олександр Самійлович розглянув і актуальну на той час проблему – проблему тестування як провідного засобу визначення обдарованості дитини (“Метод тестів у нашій школі”). Проаналізувавши різні точки зору з цього приводу (Е. Торнадайка, А. Біне, Ч. Спірмена та ін.), педагог виклав своє ставлення до застосування тестів як “індикатора обдарованості учня”. Теорія обдарованості розглядалась ним як співвідношення соціальних і біологічних факторів у поведінці й вирішувалась як соціобіогенічна проблема, що знаходиться у компетентності рефлексології. Автор вважав, що не існує будь-якої визначеної природної обдарованості, що біологічні фактори ускладнюють поведінку, а соціальні – її обумовлюють. Отже, обдарованість дитини – це її досвід, здатність до навчання, до певного роду діяльності, і завдання педагога полягає в такій організації навчального процесу, що стимулює, розвиває ті чи інші здібності. Рішуче виступав проти “тестоманії” і вважав тести лише одним з методів визначення рівня готовності дитини до навчання.

У 20-х роках О.Залужний цікавився й організацією процесу навчання (“Закони навчання”, 1926). Основним його законом він вважав утворення умовних рефлексів. Услід за В. Протопоповим та І. Соколянським виділив особливу форму рефлексів – мовних, словесних.

Але центром наукових інтересів ученого в ці роки стало вивчення організації та діяльності дитячого колективу – проблеми, яка вперше постає в педагогічній науці України. Вчений зробив напрочуд багато в цій царині. У 1926 р. виходить з друку перша праця з питань теорії та практики колективу – “Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)”. У книзі проаналізовано й теоретично обґрунтовано існуючі на той час методи вивчення колективу і запропоновано систему нових методів, розроблених автором та іншими науковцями.

О. Залужний визначив колектив як “групу взаємодіючих особистостей, спільно реагуючих на ті чи інші подразники”, дав визначення типам колективів, відокремивши дитяче неформальне об’єднання як “самовиникаючий колектив”, що утворюється без допомоги дорослих; розподілив колективи за терміном їх діяльності на короткострокові та довгострокові. Провідним фактором, що визначає характер дитячого об’єднання, за О. Залужним, є безпосереднє середовище, в якому мешкають діти. Важливе значення має також конкретна ситуація як засіб зміни характеру діяльності колективу.

Вчений ґрунтовно досліджував неформальні дитячі об’єднання, поширені в ті роки, коли внаслідок соціально-економічних змін тисячі дітей були кинуті напризволяще. Тому переважну увагу він надавав асоціальним угрупованням, визначав їх структуру, показував якісну відмінність від організованого колективу.

У 1926 р. виходить з друку його праця “Вчення про колектив”, що має підзаголовок “Методологія колективів”, у якій вперше в радянській педагогіці викладено методологічні засади вчення про колектив, що базувалися на фізіології і рефлексології як важливих компонентах політико-ідеологічної спрямованості організації та діяльності колективу.

У 1930 р. виходить ще одна монографія О. Залужного “Соціальні настанови й колективні навички у дітей трудових шкіл”, де викладено результати педологічного дослідження дітей шкільного віку, проведеного в 1928/29 навчальному році Харківською дослідно-педологічною станцією Укрсоцвиху. Автор поставив за мету вивчення в дитячому колективі ідеологічних і моральних зрушень, викликаних соціально-економічними перетвореннями в суспільстві.

Як усі дослідники науково-природничого спрямування, вчений проводив величезну експериментальну роботу в галузі рефлексології та педології, перевіряв на практиці свої наукові гіпотези. Він очолював кабінет соціальної педагогіки дослідно-педологічної станції при Науково-педагогічному комітеті Головоцвиху. Як експериментатор

О. Залужний вважав, що “наша педагогіка рішуче відмовляється від вивчення відірваної, абстрактної дитини та її “психології”. Об’єкт її вивчення – поведінка дитини або дитколективу, яку ми спостерігаємо в житті, у процесі взаємодії факторів оточення та біологічної структури дитини в їхньому нерозривному зв’язку. Це вимагає від нас використання як основних методів спостереження та натурального експерименту. Інші методи можуть вживатися як допоміжні. Серед допоміжних методів педагог розглядав і тестування.

Результати експериментальної роботи було викладено в науковому часописі “Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології”, що виходив у Харкові з 1925 р. О. Залужний був членом редколегії й одним з організаторів цього єдиного на весь СРСР журналу з проблем експериментальної педагогіки. У 1925 р. в журналі було надруковано статтю “Завдання сучасної експериментальної педагогіки”, де наголошується, що педагогічна наука відмовляється від вивчення переживань, свідомості, волі й інших психічних процесів, але визначає предметом дослідження поведінку дитини.

Доробок ученого-педагога високо оцінювався його колегами. Так, на першому Всесоюзному педологічному з’їзді, що відбувся в Москві 27 грудня 1927 – 4 січня 1928 року, О. Залужний разом із І. Соколянським і В. Радзимовською були обрані до президії з’їзду від України. Олександр Самійлович виступив на пленарному засіданні з доповіддю “Динаміка дитячого колективу й методи її вивчення”, де говорив про необхідність вивчення кожної дитини як “конкретного соціально-біологічного організму”, про те, що дитячий колектив, як організований, так і стихійний, повинен стати центром науково-експериментального дослідження, а методами його вивчення зазначив спостереження й природний експеримент. Він також брав участь у роботі дослідницько-методологічної секції, де виступав з повідомленням “Об’єктивні методи обліку шкільної успішності та їх місце у нашій школі”. На з’їзді відзначався особливий внесок О. Залужного у вивчення дитячого колективу, його активна участь у дослідженні дітей дошкільного віку (генетична рефлексологія, ясельний період).

На початку 30-х років, у зв’язку зі зміною педагогічної парадигми, починається кампанія проти педологів, які звинувачувались у біологізаторстві та механіцизмі. У відповідь на ці звинувачення вчений виступає зі статтею “Педологія на Україні після Жовтня” (1932), де намагається об’єктивно й критично (наскільки це було можливо в той час) оцінити розвиток педологічної науки в Україні й за кордоном, починаючи з моменту її зародження. Досягненнями він вважав

вивчення соціальності дитини раннього та шкільного віку, дослідження дитячих угруповань і колективів, аналіз загального розвитку дитячих інтересів, шкільної успішності, “робочої установки” в шкільних групах.

Автор доводив, що його наукові інтереси не відірвані від життя. Так, дослідження “соціальних навичок” у дітей дошкільного віку проводилось у дитячих закладах; вивчення дитячих колективів – у дошкільних і шкільних навчально-виховних установах; аналіз роботи шкільних груп пов’язувався з прищепленням навичок колективної праці; дослідження “робочої установки” – з раціоналізацією навчальної роботи.

Доробок О. Залужного був підданий критиці на дискусійній сесії УНДІП (15–20 лютого 1931 р.). У загальній атмосфері незрозуміння й критики у 1935 році він переїздить до Москви й починає працювати в Науково-дослідному інституті спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомосу РФСР (пізніше НДІ дефектології).

Після постанови ПК ВКП(б) “Про педологічні перекручення в системі Наркомосів” (1936) учений публікує брошуру “Лженаука педологія в “працях” Залкінда” (Москва, 1937), того самого А. Залкінда, якого він вважав своїм однодумцем. За правилами проведення дискусії того часу Залужний піддав нищівній, брутальній критиці роботи самого Залкінда і не менш агресивно критикував свої власні праці. Але така публічна акція “самоспалення” не допомогла педагогові – у січні 1938 р. він був заарештований і репресований. Вчений помер 3 квітня 1941 р., помертно реабілітований.

Іван Огієнко (1882–1972)

Вагомим внеском в історію вітчизняної педагогічної думки є спадок видатного релігійного, громадського та державного діяча, поета й перекладача, лінгвіста й філософа, педагога й історика, етнографа й богослова, першоєрарха українського православ’я Івана Івановича Огієнка.

І.І. Огієнко, відомий світу як митрополит Іларіон, народився 15 січня 1882 року в містечку Брусиліві на Київщині в селянській православній родині. У 1900 році І. Огієнко успішно закінчує фельдшерську школу, блискуче склавши іспити і ставши першим серед кращих випускників школи. Його трудова діяльність почалася з посади помічника лікаря у психіатричному відділенні Київської військової лікарні. У травні 1903 року він екстерном склав іспити, що дало йому право вступити на медичний факультет університету.

Студіюючи медицину, І. Огієнко відвідує лекції з історії, філології, літератури. Він не тільки слухає, а й бере активну участь у диспутах, полемічних суперечках, семінарах. Логічним був наступний крок – перехід на історико-філологічний факультет, де І. Огієнко блискуче навчається і навесні 1909 року отримує диплом з відзнакою. У червні 1907 року студент І. Огієнко одружується з Домінікією Литвинчуковою. Навесні 1909 року, після дипломування, як одного з найкращих студентів його запрошено залишитись при університеті.

Ще в студентські роки І. Огієнко близько сходиться з такими видатними діячами, як Б. Грінченко, М. Грушевський. Під їхнім впливом усе більше поглиблюється національна та громадська свідомість І. Огієнка, формуються його патріотичні погляди. Тоді ж він ґрунтовно вивчає історію української церкви. Особливо благотворний вплив на молодого вченого мав професор В. Перету. Девізом життя Огієнка стала думка: “Праця для народу – то ціль людського життя...”.

3 квітня 1915 року І. Огієнко – приват-доцент Київського університету Св. Володимира при кафедрі російської мови і літератури – після того, як склав відповідні професорські іспити. З 1916 року І. Огієнко в університеті читає свій перший навчальний курс “Історії східно-слов’янського наголосу”. На посаді приват-доцента він перебував до початку російської лютневої революції 1917 року.

Справі розбудови Української держави І. Огієнко віддає всі свої сили і знання, розуміючи величезне значення освітньої праці та морального й духовного оздоровлення суспільства. Він викладає українську мову й історію української культури на багатьох курсах, створює ряд підручників. Особливу цінність сьогодні має історико-публіцистична книга-есе І. Огієнка “Українська культура”, що обіймає в чотирьох розділах найцінніші відомості з галузей історії, філософії, мистецтва, культури, а також освіти українського народу з давніх віків.

У часи Директорії професора І. Огієнка було призначено міністром освіти України (1918–1919 рр.), а дещо пізніше – міністром віросповідань УНР (1919–1920 рр.).

Іван Огієнко брав активну участь в організації Українського державного університету в Кам’янці-Подільському, став першим його ректором і професором. Він докладав усіх можливих зусиль, щоб врятувати справу Української державності, але змушений був емігрувати. І. Огієнко оселився із сім’єю в Західній Україні, що знаходилась під окупацією Польщі. У Львові з 1924 по 1926 рр. він викладав

українську мову та літературу в учительській семінарії, продовжував наукові дослідження. Того ж року був запрошений читати курс старослов'янської мови та кирилівської палеографії у Православній академії при Варшавському університеті.

Це був плідний період у житті вченого: видана велика кількість праць, значна частина з яких — з українознавства; засновано щомісячники “Рідна мова” і “Наша культура”, продовжувалась робота над перекладами Біблії українською мовою. Бурхлива громадсько-просвітницька діяльність щодо вивчення і популяризації української мови серед земляцтва, яке з різних причин залишилось за межами рідної землі, вказувала на незмінність переконань і поглядів професора в питаннях національного характеру.

Свідченням популярності вченого за межами України є праці “Кирило і Мефодій: їх життя і діяльність”, “Огляд українського лінгвістики”, “Чистота і правильність української мови”. Книгу “Українська література 16 ст. і Крехівський Апостол 1560 року” було високо відзначено в наукових колах. За неї у 1913 році чехословацький університет у Брно присвоїв І. Огієнкові ступінь доктора філософських наук.

Смерть дружини в 1937 році і неможливість проживання на рідній землі спонукали І. Огієнка прийняти у жовтні 1940 р. монаший сан і в пам'ять про київського митрополита XI віку Іларіона наректись його іменем.

Подальший період його діяльності пов'язаний з Канадою, куди І. Огієнко прибув у вересні 1947 року на запрошення української громади собору св. Покрови у Вінніпезі (Канада). У цей період він був уже відомий як науковий і культурний діяч із сформованим світоглядом, глибокими енциклопедичними знаннями з різних галузей гуманітарної та педагогічної науки. У Канаді він продовжував дослідження історичних, філософських, мовознавчих, релігієзнавчих і педагогічних проблем. Його діяльність була спрямована на формування в молоді любові до своєї землі, рідного краю, історичної давнини.

І. Огієнко, перебуваючи на високій духовній посаді митрополита Вінніпега, всієї Канади, не припиняв роботи як учений-педагог і організатор освітніх установ.

Своєю науковою діяльністю І. Огієнко зацікавив учений світ зарубіжжя. І. Огієнка було запрошено до членства в Українській Вільній Академії Наук (Нью-Йорк), Британському Біблійному Товаристві у Лондоні.

Світогляд ученого на схилі життя вирізнявся чіткою системою поглядів на українську національну ідею і твердою вірою в її перемогу. У Канаді він упродовж тривалого часу був деканом богословського факультету Колегії св. Андрія. Після включення Колегії до складу Манітобського університету І. Огієнко передав туди велику кількість книжок і сприяв заснуванню бібліотеки як скарбниці українського народознавства. Там знаходиться і величезний архів ученого.

Прогресивний світогляд І. Огієнка визначив фундаментальні напрямки пропагандистської й освітньої діяльності, глибину наукових пошуків, значний вплив на молодь. Наукова літературно-педагогічна праця І. Огієнка служила насамперед просвітництву, широкій популяризації серед молоді, жителів України і зарубіжжя історичних фактів, незабутніх пам'яток писемності, цінних творів відомих учених з питань українознавства.

І. Огієнко залишив помітний слід у розвитку педагогічної науки. Загальнонаукові погляди І. Огієнка щодо сутності духовної особистості та факторів її виховання в юному віці формувалися, головним чином, під впливом класичної грецької філософії та філософії нових часів, хоча основним джерелом його світоглядних переконань є християнські релігійні уявлення. Цінність учений розглядав як поняття, що виражає позитивну значимість природних, соціальних і духовних явищ для існування й розвитку суспільства, для потреб і діяльності кожної людини. Ось чому вчений вважав, що формування у дітей почуття любові до своєї держави, Бога, рідної землі, мови, культури народу сприяє більш ефективному вихованню у молоді соціальної активності, громадянської зрілості, системи активного дійового ставлення особистості до Батьківщини, суспільства, природи, до праці, до самого себе, а також залучає дитину до національної культури свого народу, його історії, розвиває почуття власної гідності, поваги до духовної спадщини свого народу.

Виховання розглядалось педагогом як процес цілеспрямованого формування у людини певних якостей свідомості і характеру, стереотипів поведінки й аксіологічної орієнтації, що визначаються історико-культурною специфікою розвитку кожного окремого суспільства, етносу, соціального прошарку. Обґрунтовані І. Огієнком духовні принципи виховання особистості (принципи духовної спрямованості виховання, спадкоємності християнського ідеалу, ідейності, корисності для суспільства, самовдосконалення особистості) відображають головні протиріччя та тенденції становлення духовної особистості в дитячому і юнацькому віці та виступають основою для розробки педагогом мети і змісту процесу її виховання.

Провідними ідеями, на основі яких педагог пропонує будувати систему виховання, є такі: любов і повага до людей, рідної мови, віри, культурно-історичної спадщини рідного народу; ідейна переконаність, відданість духовним і національним ідеалам, суспільна активність і висока громадянськість; вимогливість до себе, потреба в саморозвиткові та самовдосконаленні.

Педагогіка І. Огієнка ґрунтується на глибокому розумінні природи дитини, сутності пізнавальних процесів, історичного розвитку науки, а також формує особисту зацікавленість у позитивному розв'язанні питань навчально-виховного процесу в національній школі. Актуальними та своєчасними звучать сьогодні поради І. Огієнка стосовно основних завдань родинного виховання, а саме: формування духовних цінностей з позицій добра, справедливості, гідності, правди, честі, людяності; створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї; залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, приказки, думи, лічилки тощо; піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини; турбота про те, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, володіла рідною мовою, елементарними знаннями про навколишнє середовище (рідний край, природу тощо); залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах, виховання в них національної свідомості і самосвідомості, характеру тощо.

Як один із провідних українських мовознавців І. Огієнко успішно поєднував наукову і педагогічну роботу, обстоюючи права української мови в науці, освіті й повсякденному житті українців. Він – автор численних методичних розробок, підручників, посібників, словників, poradників, які широко використовувалися в народній освіті й самоосвіті. Як педагог-теоретик він розробив концепцію “Науки про рідномовні обов'язки” (1937) та написав ряд цікавих підручників для практичного втілення своїх поглядів, склав таблиці для унаочнення навчального процесу.

Концепція Івана Огієнка про рідномовні обов'язки є окремою галуззю педагогічної науки. Вона охоплює систему виховних, навчальних, історико-педагогічних ідей. Основні виховні ідеї І. Огієнка такі: усвідомлення молоддю значущості рідної мови в житті самостійного народу; визнання нею положення про те, що “ступінь виробленості рідної мови – то ступінь зрілості народу”; прийняття позиції, що “культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу”; орієнтація на роботу в напрямку “збільшення культури своєї літературної мови”; дотримання різноманітних обов'язків

у всіх сферах своєї діяльності; підтримка емігрантів, які працюють над розвитком рідномовної політики за кордоном.

Ці ідеї дають можливість педагогам виконувати виховну роботу з урахуванням рівня обізнаності кожної аудиторії вихованців з відповідною проблемою. Вони містять окремі аспекти патріотичного, морального, етичного виховання й розраховані на впровадження спеціалістами, обізнаними з історією культури мови, її мовленнєвими і правописними нормами.

Виховне значення “Науки про рідномовні обов’язки” має логічний зв’язок з навчальними цілями, які пронизують працю І. Огієнка і вказують на роль оволодіння рідною мовою для подальшої наукової чи практичної діяльності.

Педагогічні ідеї вченого зводяться до проведення занять сучасною літературною мовою; уникнення в процесі навчання діалектних слів; використання підручників, посібників, інших джерел, упорядкованих різними мовами; забезпечення різних форм наочного навчання, текстові частини якого написані з урахуванням академічного правопису. Навчальні ідеї І. Огієнка спрямовані на розвиток навичок застосування сучасної літературної мови в усіх сферах життєдіяльності освітніх закладів різного типу: документації, усному спілкуванні, письмовому оформленні виконуваних завдань.

Історико-педагогічна спрямованість концепції орієнтує на врахування й належну оцінку попереднього досвіду державного управління, за якого по-різному вирішувались мовні питання у країні, а також на необхідність розвитку літературних мов національних меншин, які проживають на території держави. Вчений вважав, що збереження своїх родових прізвищ, а звідси – пам’яті про родовід, усвідомлення історичної ролі церкви, преси, радіо та телебачення мають важливе значення у становленні літературної мови держави.

Наука про рідномовні обов’язки І. Огієнка є універсальною, бо вона необхідна кожному народові, “особливо недержавному, що прагне стати державним”. Складовим методичної концепції є те, що розвиток духовно-моральної особистості ґрунтується на вдосконаленні світоглядних позицій молоді шляхом застосування в країні рідної мови як головного і найвагомішого засобу, необхідності врахування національної спрямованості навчання та передбачає досягнення моральних цінностей через засвоєння молоддю України системи знань, умінь і навичок рідною мовою. У розділі “Школа й рідна мова” підкреслено: “Рідна школа – то найсильніше джерело вивчення і

консервації своєї рідної мови взагалі, а літературної зокрема”. І. Огієнко наголошує на важливості підвищення статусу рідномовних шкіл, “бо вони виховують свідому націю”.

Багатогранність обдарування, широка ерудиція, глибокі знання з українознавства, дитячої психології допомогли І. Огієнкові зробити помітний внесок у розв’язанні дидактичних проблем. Він усвідомлював, що освіта передбачає глибоке пізнання підростаючими поколіннями насамперед культурно-історичного досвіду рідного народу, включає в себе навчання та виховання, і що, приступаючи до навчання дитини, потрібно мати на увазі її постійний природний розвиток.

Під керівництвом І. Огієнка було завершено створення проекту єдиної школи України. На його думку, українська школа має оптимально враховувати вітчизняні й зарубіжні традиції навчання і виховання молоді. Тому при створенні проекту української школи ця традиція була врахована: “Для всіх дітей, громадян УНР встановлюється загальноосвітня єдина школа в складі 12 класів: основна школа (1–8 кл.) й колегія (9–12 кл.). Останні 4 класи (колегія) мали такі варіанти: гуманістичний, реальний, економічний і дівочий”.

Учений вважав, що пріоритет у системі шкільної навчальної діяльності повинен мати національний компонент. Учні мають пізнавати національну свідомість і самосвідомість, духовність. Складовими змісту освіти І. Огієнко вважав поєднання теоретичних і практичних компонентів, глибоку інформацію про національну історію, культуру, традиції. Зміст освіти має бути спрямований на естетичний розвиток, формування етичних цінностей, утвердження здорового способу життя з раннього віку. І. Огієнко відстоював дотримання в педагогічній діяльності принципів наочності, науковості, систематичності, послідовності, доступності, міцності знань, індивідуального підходу до учнів. Учений розумів навчання як процес, залежний від умов і внутрішнього стану дитини, її досвіду, розумових потреб.

Чільне місце у працях І. Огієнка належить принципу науковості навчання, від реалізації якого залежить достовірність, глибина знань, перехід їх у погляди, переконання, ідеали. З точки зору І. Огієнка, систематичність навчання гарантує засвоєння знань у певній логічній послідовності. При систематичному викладі нового матеріалу в учнів з’являється потяг до навчання, бажання постійного їх поглиблення.

Педагог дотримувався принципу послідовності в подачі матеріалу, вважаючи необхідним підтримувати зв’язок попереднього з наступним. Послідовність засвоєння матеріалу встановлює логічні зв’язки між його частинами. Принцип свідомості засвоєння матеріалу І. Огієнко

сформував у “Рідному слові”, підручнику для школи і самонавчання: “Кожну лекцію вести так, щоб висновок приходив сам собою”. Завдяки свідомому засвоєнню знань учні глибоко пізнають закономірності розвитку світу, природи, людини.

Огієнко будував пояснення так, щоб матеріал його був доступним школярам. Принцип доступності навчання був одним із тих, яким педагог надавав перевагу в процесі педагогічної діяльності. Він був глибоко переконаний у тому, що доступність навчання створює необхідні психолого-педагогічні умови для піднесеного настрою учнів, стимулює глибше мислення, успішний пізнавальний пошук.

Завдання, які ставив перед учнями І. Огієнко на уроках, свідчать про здійснення ним індивідуального підходу до засвоєння знань. Це підтверджує той факт, що І. Огієнко прагнув завжди реалізувати принцип індивідуального підходу до засвоєння матеріалу учнями. Він цінував такі методи навчання, як бесіду, розповідь, пояснення, вправи, роботу з книгою, використання наочних посібників, дискусію, проблемний виклад знань тощо.

У своїй педагогічній практиці І. Огієнко застосовував прямий діалог як метод навчання. Кінцевим результатом спілкування мали бути висновки. Розповідь як метод навчання він застосовував при поясненні нового матеріалу й узагальненні знань з певної теми. “Спочатку я подаю той матеріал, на основі якого учитель веде урок”, – наголошував І. Огієнко. Одним з найефективніших методів навчання він вважав вправи з “відповідним науковим навантаженням”.

Цінним методом у навчальному процесі є робота з книгою. Підготовлена І. Огієнком велика кількість таблиць свідчить про його ставлення до такого методу, як використання наочних підручників, створених професором. Його книги мають обов’язково вступну частину. Після вступу розміщені параграфи, які є темами відповідних занять. У кожному з параграфів міститься цікавий підбір матеріалу для забезпечення кращого усвідомлення учнями нового уроку. Вправи, які запроваджував у практику педагог, були основою для закріплення знань та напрацювання умінь і навичок, розвитку розумових сил дітей. Учений наполягав на тому, що підібраний учителем матеріал і вправи підручника повинні пробуджувати в дитині активність, самостійність і творчість.

І. Огієнко обґрунтував сутність реалізації принципу міжпредметних зв’язків під час викладання навчальних дисциплін. Рідну мову, літературу пропонував вивчати у тісному зв’язку з історією народу,

уроки образотворчого мистецтва – з літературою, історією, природознавством. І. Огієнко, як і К. Ушинський, вважав мову найкращим вихователем, оскільки завдяки їй формується коріння духовного світу дитини. Коли ж свою мову підмінити іншою, проходить відчуження від усього рідного і це має шкідливий вплив на виховання учнів.

У своїх наукових працях І. Огієнко доходить висновку, що лише рідна мова може забезпечити повноцінне життя, тому сили батьків і педагогів мають спрямовуватись на глибоке оволодіння нею учнями. Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина, поданих І. Огієнком у “Науці про рідномовні обов’язки”, актуальні й сьогодні: “1. Мова – це серце народу: гине мова – гине й народ. 2. Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ. 3. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією. 4. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова й вимова, тільки один правопис. 5. Стан літературної мови – то ступінь культурного розвитку народу. 6. Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу найперше судять з культури його літературної мови. 7. Кожен свідомий громадянин мусить практично знати і виконувати різномовні обов’язки свого народу...”

Важливою особливістю педагогічної теорії і практики вченого є те, що дидактичні погляди й виховні ідеї складають єдину і цілісну систему, в якій всі компоненти взаємопов’язані і спрямовані на формування особистості патріота, громадянина незалежної України. Його досвід особливо цінний сьогодні, оскільки сконцентрував у собі гуманне ставлення і творчий підхід у роботі з учнями в умовах класно-урочної системи навчання.

Ще на початку XX століття (1909–1921 рр.) Іван Огієнко у своїй педагогічній практиці звертав увагу на те, що позашкільна виховна робота з дітьми та молоддю є невід’ємним компонентом цілісного навчально-виховного процесу. При цьому вчений наголошував, що соціальне оточення по відношенню до особистості повинно виконувати такі функції: зв’язок розвитку суспільства й особистості; забезпечення цілісності виховного процесу в єдності школи і соціального оточення; індивідуалізація навчання й виховання на широкій соціальній основі; розвиток творчих можливостей особистості в результаті активного пізнання й перетворення соціального оточення; включення підростаючої молоді в технічну, трудову, естетичну творчість; можливість всебічного впливу на формування моральних якостей особистості.

Ян Ряппо (1880–1958)

Ян Петрович Ряппо народився в 1880 році у Верроському повіті (Естонія) в селянській родині. Трудову діяльність розпочав у Санкт-Петербурзі, де з 1899 до 1904 року працював на заводі Вестенгауза. Саме тут він залучається до робітничих гуртків соціалістичного спрямування, що призводить до активної участі в тодішньому робітничому русі. У 1904 р. вступає до Петербурзького університету, який закінчує в 1909 році. По завершенні навчання вчителює спочатку на батьківщині, а потім повертається до Петербурга, де також займається педагогічною діяльністю.

У 1917 році Я. Ряппо переїжджає в Україну і стає одним з організаторів радянської влади на її півдні, зокрема, в Миколаєві й Одесі. Недовго працює в органах радянської влади в Києві. У 1920 році вступає до Комуністичної партії, тоді ж перебирається до Харкова, де продовжує працю на ниві народної освіти. Обіймає посаду заступника наркома освіти України аж до 1928 року, тобто майже весь період існування української системи освіти як окремої специфічної ланки освітньої структури СРСР.

На долю Я. Ряппо випала не лише теоретична розробка, обстоювання на всіх рівнях, а й практичне втілення українського варіанту освітньої системи. Якщо враховувати, що за цей час змінилися чотири наркоми, то стане зрозуміло, що основний тягар саме практичної організаторської діяльності лежав на його плечах. Він є співавтором або автором майже всіх значних документів українського Наркомосу. Перебуваючи на посаді заступника наркома, очолює Головпрофос (Головне управління професійної освіти) та Наукометодком (Науково-методичний комітет).

Я. Ряппо бере активну участь у різноманітних нарадах, з'їздах та інших форумах, на яких розглядаються проблеми навчання та виховання. Його доповіді відрізняються глибиною аргументації, містять конкретні приклади щодо діяльності освітян.

Водночас з 1922 до 1927 року працює головним редактором органу Наркомосу "Шлях освіти" і перетворює цей журнал на активного пропагандиста здобутків українського шкільництва. До останніх, безумовно, слід віднести й ліквідацію неписьменності широких народних мас, українізацію освіти й масову підготовку кваліфікованих кадрів для промисловості та сільського господарства. Ідеальне місце в педагогічних поглядах Я. Ряппо посідала ідея побудови справді народної системи освіти, яка, з одного боку, втілювала б у життя соціальну справедливість щодо дитини, а з іншого, – виступала б засобом

поєднання навчання з продуктивною працею учнів і в такий спосіб залучала б їх до реальних виробничих процесів. Ідеальне уособлення такої системи вбачалося керівникам українського Наркомосу у створенні мережі закладів соціального порятунку виховання дітей до 15 років (різноманітні види дитбудинків) і професійних шкіл (від середніх до вищих).

Цікаво, що Я. Ряппо, будучи за походженням естонцем, вважав Україну другою батьківщиною і всіляко сприяв розвитку її культури, збереженню народних традицій; відстоював право України, навіть перебуваючи в складі унітарно-тоталітарної держави, мати власну систему народної освіти. Коли наприкінці 1920-х років постало питання про уніфікацію освітніх систем радянських республік, обговорювалась проблема, який же варіант – російський чи український – взяти за основу, він виступає активним прибічником свого (тобто українського) варіанту, намагається довести його доцільність і перспективність.

У 1928 році Я. Ряппо на певний час залишає освітню галузь і до 1938 року обіймає посади наркома легкої промисловості та заступника голови Вищої Ради Народного Господарства УРСР. Проте під час війни проти фашизму йому доводиться знову повернутися до освітянської праці спочатку в Наркоматі освіти Башкирії, згодом на посаді директора московської філії українського педагогічного видавництва “Радянська школа”. Після звільнення від окупації Києва й повернення туди владних структур, Я. Ряппо також переїздить до української столиці і керує науково-методичним кабінетом Міністерства освіти. У 1948 році він остаточно залишає чиновницьку працю і до кінця життя займається літературною роботою. До його послужного списку слід додати також те, що в 1922–1934 роках його обирали членом формально найвищого державного органу ВУЦВК (Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету).

Характеризуючи діяльність і творчий доробок цього діяча, варто зазначити, що він був не лише творцем системи українського шкільництва, а й її першим істориком. Його перу належить цілий ряд праць, присвячених становленню та розвитку системи народної освіти. Особливу цінність мають книги, що висвітлюють вади перших пореволюційних років, зокрема “Робітнича освіта на Україні та її найближчі перспективи” (1925), “Реформа вищої школи на Україні в роки революції” (1925), “Народна освіта на Україні за 10 років революції” (1927), “Проблеми професіоналізму й політехнізму в радянській шкільній системі” (1929).

Писані, так би мовити, “по гарячих слідах” та ще й безпосереднім учасником подій, вони містять численні факти, опис усіх складностей боротьби за перебудову освітньої справи в Україні, а також певні узагальнення і підсумки відповідних історичних періодів розвитку вітчизняного шкільництва.

Особливо цікавою є праця Я. Ряппо “Народна освіта на Україні за 10 років революції”, де послідовно розкриваються етапи перетворення українського шкільництва протягом 10 пореволюційних років. За сторінками цієї книжки постає впевненість автора в правоті своїй і своїх колег щодо переваг українського варіанту освітньої системи, прагнення не лише зберегти свою незалежність у цьому питанні, а й розповсюдити власний досвід на інші республіки СРСР.

Таким чином, Яну Ряппо належить помітна роль в історії народної освіти України радянського періоду. Він був одним із творців системи освіти, розробив та обґрунтував її складові, практично впроваджував ці розробки, став фактично першим істориком, який послідовно, у систематизованому вигляді висвітлив процес становлення українського шкільництва в 1920-ті роки.

Кілька останніх років життя Я. Ряппо жив і працював у Житомирі. Помер у 1958 році на історичній батьківщині в Таллінні.

Іван Соколянський (1889–1960)

Іван Опанасович Соколянський — педагог-експериментатор, учений-дефектолог, визнаний основоположник системи навчання й виховання тих аномальних дітей, які належать до категорії інвалідності — сліпоглухонімих. Складним, цікавим і своєрідним був шлях І. Соколянського в дефектологію. Ще в ранньому дитинстві він познайомився і “поріднився” із глухонімими дітьми, що проживали в його станиці Донській Краснодарського краю. Ця дружба, напевно, й була першим поштовхом до зацікавлення аномальними дітьми. Початкову освіту здобув у своїй станиці, педагогічну — в Кубанській учительській семінарії. Навчаючись на педагогічному відділенні природничо-історичного факультету Санкт-Петербурзького психоневрологічного інституту (1908–1913), слухав лекції видатних фізіологів, психологів, педагогів і дефектологів. П. Лесгафта вважав своїм першим учителем. Дізнавшись про існування спеціальних шкіл для глухонімих, без вагань вирішив присвятити свою діяльність навчанню цих дітей. Сурдопедагогічну освіту здобув на курсах при Петербурзькому училищі для глухонімих. Навчаючись в інституті, розпочав педагогічну діяльність в Олександрівському (тепер Запоріжжя)

училищі глухонімих (1910–1914). Він був розчарований методикою навчання глухих і, зокрема, розвитком словесної мови. Приступивши до ґрунтовного вивчення лінгвістики, І. Соколянський зблизився з Л. Щербою, який надавав великого значення міміко-жестикуляційній мові для розумового розвитку глухих. Пізніше це певною мірою вплинуло на формування поглядів ученого.

У 1919 р. Іван Опанасович організував школу для глухих дітей у м. Умані, де працював завідувачем і вчителем. Водночас завідував міським відділом народної освіти. Його практичний досвід роботи з глухими став істотним підґрунтям для розробки специфічних проблем у галузі сурдопедагогіки. У своїх дослідженнях І. Соколянський не обмежувався частковими питаннями, а зосереджував увагу на вдосконаленні всієї системи навчання й виховання аномальних дітей.

Увагу І. Соколянського постійно привертала сліпоглухонімі діти. При психоневрологічному інституті існувала клініка, де перебували діти з різними дефектами. У 1909 р. в цій клініці на приватні кошти було відкрито перший у Росії спеціальний заклад для сліпоглухонімих, в якому працювали М. Захарова та Ю. Якімова. Вчений відвідував цей заклад, спостерігав за роботою зі сліпо-глухонімими дітьми. Він слухав лекції свого товариша А. Володимирського, який говорив, що навчання сліпоглухонімих дітей можливе лише на основі вчення І. Павлова. У цій роботі вперше було висловлено думку про те, що навчання відомої сліпоглухонімої американки О. Келлер будувалося на основі умовних рефлексів. Теоретичні положення практично визначили основні принципи подальшої педагогічної діяльності І. Соколянського.

У 1920 р. І. Соколянський обійняв посаду голови колегії управління вищих навчальних закладів м. Києва, а через рік – завідувача Київської губнаросвіти й обраний викладачем кафедри педагогіки й сурдопедагогіки Вищого інституту народної освіти ім. М. Драгоманова. У 1921 році І. Соколянського направили до Народного комісаріату освіти членом колегії для боротьби з дитячою дефективністю. Він стає організатором усієї справи навчання й виховання дітей з аномаліями в Україні.

Працюючи в органах народної освіти, він не залишав своєї науково-педагогічної діяльності. На початку 1924 р. в Харківському дитячому будинку для глухонімих під керівництвом І. Павлова розпочалася робота з аномальними дітьми з так званою ланцюговою системою. Згідно з нею та з ученням І. Павлова про умовні рефлекси, початкове навчання глухонімих словесної мови розглядалося як формування умовних рефлексів на основі системи зорових подразників.

Це був новий підхід до складного процесу формування словесної мови у глухих.

В організованому І. Соколянським Відділі сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соцвиху (1923 р.) розпочалася науково-дослідна робота. Вчений розумів, що це складна категорія дітей: “Уявіть собі людину, – писав він, – якій ви щось покажете, а вона не бачить, тому що сліпа; ви говорите що-небудь, а вона не чує, тому що глуха; ви запитujete її про щось, а вона не відповідає, тому що німа”. Вчений переконливо показав, що сліпоглухоніма людина має нормальний мозок і потенційну можливість для повноцінного розумового розвитку. Проте без спеціального навчання така дитина все життя залишається повним інвалідом. Відсутність зору та слуху й зумовлена цим німота позбавляють дитину можливості (без спеціального навчання) спілкування з оточуючими людьми. Вона усамітнюється і внаслідок цього психічно не розвивається. І. Соколянський виходив із того, що психіка людини є результатом її діяльності, всіх людських взаємовідносин. Ізоляція ж дитини призводить до її деградації. Лише в колективній, творчій, розвиваючій спільній діяльності дорослих і дітей є можливим розвиток дитини. Вчений визначив це як систему предметно-дійового спілкування.

І. Соколянський був першим, хто почав перебудовувати процес спеціального навчання на основі науково-природничих положень І. Сеченова та І. Павлова про вищу нервову діяльність. Сліпоглухоніма дитина сприймає навколишній світ через безпосередній контакт із людиною. Наскільки гуманні й усвідомлені стосунки людей, настільки стає олюдненою дитина. Вчений розкрив конкретні шляхи формування сліпоглухонімої дитини, показав, з якою очевидністю і наочною переконливістю виявляються закономірності вищої нервової діяльності в розвитку цієї дитини у процесі виникнення й уповільненого розвитку окремих психічних функцій. Протягом тривалого часу відбувається те, що у звичайної дитини здійснюється непомітно й швидко. Сліпоглухоніма дитина навчається користуватися лампою, виделкою, одягатися, прибирати своє ліжко, знайомлячись із великою кількістю оточуючих предметів. Водночас вона усвідомлює призначення цих предметів і знарядь, їх роль, взаємини людей при користуванні ними. У процесі сумісно-роздільної діяльності з дорослими дитина стає носієм психіки, властивої людині. І лише на цій основі згодом формується мова – друга сигнальна система, що відкриває необмежені можливості для розвитку.

Найголовнішим І. Соколянський вважав завдання розумового розвитку сліпо-глухонімої дитини. Він наголошував, що сутність початкового “олюднення” такої дитини починається зовсім не з навчання словесної мови, хоч у більшості зарубіжних країн дотримуються саме такої думки. Насправді такий підхід є хибним. Учений з принципово інших позицій обґрунтував, що сутність початкового періоду полягає не в навчанні словесної мови, а передусім у формуванні безпосередніх і максимально точних відносин із тим матеріальним середовищем, в якому перебуває дитина: оволодіння цим середовищем, перемога над простором, орієнтація в часі. Починати навчати сліпоглухоніму дитину грамоти можна лише тоді, коли вона “окультурена” і має достатній рівень розвитку мислення.

І. Соколянський був одним з організаторів Науково-дослідного інституту педагогіки в Україні. У 1926 р. став директором цього інституту й завідувачем відділу дефектології. Діяльність Харківського відділу сліпоглухонімих привернула увагу вітчизняних і зарубіжних учених. Так, у 1925 р. навчальний заклад відвідала делегація вчителів зарубіжжя. Відомий англійський дефектолог Люсі Вільсон протягом місяця знайомилася з його роботою. “Ця школа, – писала вона, – щодо свого обладнання, педагогічного персоналу та тих результатів, яких вона досягла, являє собою щось унікальне, чого я не бачила ніде в жодній країні. Те, що вивчатиметься в поведінці глухосліпого, буде базою для дійсної психології”.

Григорій Ващенко (1878–1967)

Творча діяльність Григорія Ващенко являє собою окреме й визначне явище в українській науково-дослідній думці 20–60-х років ХХ століття.

Народився Григорій Ващенко 23 квітня 1878 року в селі Богданівка, що на Полтавщині. У 1878–1889 роках він навчається в Роменській духовній семінарії.

Після року вчителювання в селі Битниці, що на Прилуччині, в 1899 році Григорій вступив до Московської Богословської Академії з думкою присвятити себе служінню Богові. Проте незабаром прийшло розчарування, бо в тій Академії, як писав Г. Ващенко, було все, окрім релігійної атмосфери. Серед студентів в Академії поширювався атеїзм і процвітало пияцтво. Більшість викладачів, видатних діячів Російської Православної Церкви, відзначалась скептицизмом стосовно релігії. Все це так вплинуло на вразливого Григорія, що він відмовився стати священником, а, закінчивши Академію, пішов на педагогічну роботу.

Деякий час Г. Ващенко вчителював у Полтавській єпархіальній жіночій школі, а в 1904 році переїхав до Грузії, де в Кутаїсі викладав у духовній школі.

У 1911 році повернувся в Україну, де вчителював у середніх школах Тульчина й у Ромнах. Григорій Ващенко пробує свої сили в поезії та літературній прозі. З-під його пера вийшли такі твори, як оповідання “Німий”, поема “Сідхарта”, збірка “Пісня в кайданах”, п’єса “Сліпий”, що дістала високу оцінку критиків. Наступна збірка Г. Ващенко “До ґрунту” (1911) одержала також прихильні відгуки.

З поваленням у 1917 році московського самодержавства Григорій Ващенко повністю поринає в національно-громадську роботу і, зокрема, утворення рідного шкільництва. На той час з ініціативи Товариства шкільної освіти майже по всіх містах України були організовані спеціальні вчительські курси.

У 1918–1920 роках у Полтаві він працює на посаді викладача в учительському інституті, доцентом-викладачем Українського університету (філія Харківського університету), а починаючи з 1927 року – стає професором педагогіки і керівником кафедри педагогіки в Полтавському педагогічному інституті.

Початок 30-х років був позначений переслідуванням і терором щодо української інтелігенції з боку репресивних радянських органів. Після двох з половиною років безробіття професор Г. Ващенко змушений був залишити Україну й переїхати до Сталінграда, де з вересня 1936 року почав працювати в Сталінградському педагогічному інституті.

До Полтави Г. Ващенко повернувся у 1940 році й відновив працю керівником аспірантської групи при кафедрі педагогіки, яку він очолив. Продовжував роботу над докторською дисертацією “Мова дітей дошкільного віку як засіб спілкування”.

За років німецької окупації професор Г. Ващенко був редактором української газети в Полтаві, у 1943 році виїхав до Києва, а звідти подався в еміграцію і у 1945 році разом із сім’єю опинився в Мюнхені. Це місто стало центром наукового й політичного життя української еміграції. Професор Григорій Ващенко обійняв посаду професора педагогіки в Українському Вільному Університеті, а в 1950 році був обраний на посаду ректора Богословської академії.

Невтомна, наполеглива, безкомпромісна і повна рішучості діяльність професора Г. Ващенко створила йому загальноновизнаний авторитет і повагу як серед науковців України, так і серед української діаспори.

Григорій Ващенко відзначається глибинністю підходу в пошуках виховного ідеалу, критичністю до чужих українській духовності виховних і філософських систем та всебічністю у трактуванні виховних проблем.

Головними елементами української національної системи освіти Г. Ващенко вважає її ідеалістичне світосприйняття, християнську мораль як основу родини і здорового суспільства. На думку вченого, в систему національного виховання має входити також родинне виховання, причому мати повинна бути звільнена від праці до трьох років після народження дитини, бо ніщо не може заступити материнської любові, такої необхідної в ранньому віці.

Порівнюючи системи освіти в Західній Європі й Америці, наголошуючи на значенні християнської ідеології в розбудові засад української освітньої системи в “Проекті системи освіти в самостійній Україні”, професор робить висновок, що запорукою належного рівня функціонування освітньої системи мають бути школи державні чи приватні з єдиною програмою та ідеологічним спрямуванням. Г. Ващенко пропонує авторську систему освіти у вільній Україні. Перший ступінь – передшкільне і дошкільне виховання, мета якого – “материнський догляд” або ясла для дітей до трьох років, а також дитячий садок для дітей від трьох до шести років. Потім початкова школа, в якій навчаються діти від шести до чотирнадцяти років. На думку Г.Ващенко, у середній школі (в різних типах, таких, як класична гімназія, реальна школа, середня технічна школа, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня медична школа) мають навчатися підлітки від чотирнадцяти до вісімнадцяти років. Далі юнаки та дівчата від вісімнадцяти до двадцяти двох – двадцяти трьох років можуть продовжувати навчання у вищій школі, тобто в університетах, вищих технічних школах, педагогічних інститутах, академії мистецтв, консерваторії, військовій академії. Слід зазначити, що професор Г. Ващенко визначив такі важливі складові системи освіти в Україні, як позашкільна освіта та науково-дослідні установи (тобто Академія наук, Академія педагогічних наук). На високий рівень повинна бути поставлена наукова робота в галузі теоретичної педагогіки, яка відповідала б науковим традиціям України. На думку Г. Ващенко, функціонування цієї системи неможливе без зв’язку з родиною. Важливу роль у вихованні відіграють також молодіжні організації, включені до освітньо-виховної системи.

В основу виховання української молоді професор ставить загальнолюдські й національні цінності, до яких належать моральний

закон творення добра і боротьба зі злом, шукання правди і побудова на любові й красі справедливого ладу. Джерелом високоморальних людських цінностей є християнство. Вчення про безсмертність людської душі дає спрямування людській чинності і визначає абсолютну мету життя людини. Побудований на цій основі світогляд людини веде її шляхом служіння подвійній високій меті: Богові і своїй нації; Богові як абсолютній Правді, Красі, Справедливості і нації як реальній земній спільноті, в якій ці абсолютні цінності повинні знайти своє втілення. Квінтесенцією його розуміння виховання української молоді є християнський виховний ідеал, що включає в себе євангельський виховний ідеал у його історичних і національних формах і загальноєвропейський виховний ідеал, який також має християнську основу. Таким чином, Г. Ващенко будує виховний ідеал української людини на двох основних принципах: християнської моралі й української духовності, що витворилась протягом історії країни. Головне завдання у вихованні української молоді Г. Ващенко бачить у вихованні волі й характеру під “високим гаслом”: “Служба Богові й Батьківщині”.

Характеризуючи тоталітарні, антигуманні, імперіалістичні і жорстокі системи виховання, Г. Ващенко розпочинає аналіз українського національного виховання з розкриття суті поняття “нація” та засад здорового національного патріотизму. Нація, на його думку, це своєрідний організм, що, колись народившись, росте, розвивається і за несприятливих умов може загинути, себто розчинитись в інших націях. Абсолютно необхідними умовами для існування нації, за висловом педагога, є спільність території, мови, культури й традицій і усвідомлення своєї окремоті. Нормальний розвиток нації можливий лише за умови існування власної держави. Подібно до того, як творчість окремої особистості є виявом її індивідуальних властивостей і здібностей в умовах свободи, творчі сили народу, його національне обличчя можуть виявлятися й розвиватися в умовах самотійності. Лише вільні, самотійні великі і малі народи мають щось своє, оригінальне, неповторне, що відповідає потребам єдиного загального організму. “Раб або людина, психіка якої формувалася за якимось спільним для багатьох стандартом, творити не може”, – стверджує Григорій Ващенко. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ у розумінні властивостей людської особистості та її призначення.

У науковій праці “Технічні властивості українців і причина наших невдач” автор вказує на деякі особливості розвитку психології українців. Він пише: “Аналізуючи особливості українського інтелекту, ми маємо

відзначити здатність до синтетичного мислення, котре є однією з найважливіших умов творчості в галузі науки й техніки ... Чужинці...завше відзначали охайність, чемність, гостинність і високий моральний стан українців. Вся історія українського народу свідчить про лицарську мужність. Звертає на себе також увагу високий рівень статевої моралі української молоді”. Історія українського народу свідчить, що в суворій боротьбі з кочівниками, татарами, поляками українці “звикли поважати себе, у них виховувалась любов до волі і незалежності”.

Важливим елементом виховання професор Г. Ващенко вважає формування особистості. Однак це неможливо без існування певного виховного ідеалу, який є і метою виховання, і засобом виховання. Виховний ідеал є для педагога дороговказом у його роботі. Цій темі Г. Ващенко присвятив працю – “Виховний ідеал”. Порівнюючи загальноєвропейський, більшовицький, націонал-соціалістичний та християнський виховні ідеали, Г. Ващенко вибирає те найкраще, що, на його думку, може бути застосовано у вітчизняній виховній системі та вибудовує виховний ідеал української людини на двох головних підвалинах: християнській моралі й українській духовності, що витворилася впродовж століть. Фундаментальне знання української історії і розвитку етнопсихології та етнопедagogіки українського народу ставить вченого на високий рівень практикування педагогічних явищ з точки зору виховання молодого покоління у відповідності до психоструктури українця, заснованої на народних традиціях та обрядах. Прикладами для наслідування виступають у Г. Ващенка доблесні козаки, герої визвольних змагань, княжі дружинники – люди, для яких честь і слава Русі-України понад усе.

Г. Ващенко ґрунтовно висвітлює українські традиції, відображені в народній творчості й у творах кращих митців і письменників. Педагог звертає увагу, перш за все, на українську гостинність та доброзичливість, уважність і щирість, потяг до краси й мистецької творчості, до музики, співу й танців, побут з його вірністю в коханні, статевою культурою і здоровим сімейним життям, найвищі чесноти лицарства, готового до героїських звитяг, успадковані від часів Козаччини й відновлені в період визвольних змагань 1917–1920-х років, а в найновішому часі – в героїчній боротьбі проти окупантів України. Все це дає професору Г. Ващенку можливість стверджувати, що виховний ідеал українця криється в пісенній скарбниці України, у звичаях українського народу, в його літературі, мистецтві, в “християнській вірі та історичному минулому”. На думку педагога, відтворення “цього минулого з його культурними скарбами і черпання

зі скарбниць інших народів того, що є найкращим і відповідає нашій духовності, дасть нам тверду основу для створення свого власного виховного ідеалу. Вихований на християнських принципах гуманності й толерантності, він високо цінує людську гідність, а отже, національну гідність у цілому". Мова, на думку вченого, – один з найдорожчих скарбів народу; мова – культурний здобуток народу, його історія, світогляд та його психічні властивості; мова – найважливіший, найповніший і найміцніший зв'язок, що поєднує минулі, сучасні й майбутні покоління у велике історичне живе ціле; мова – ознака національного визнання. Г. Ващенко зазначав, що мова не тільки являє собою життєдіяльність народу, а "є сама цим життям".

Ретельно проаналізувавши історичний розвиток українського національного ідеалу, психологічні особливості українців, народні традиції, Г. Ващенко попереджав, що відмова від національних традицій рівнозначна відмові від своєї національності. Будуючи свою педагогічну концепцію, він привертав увагу педагогів до необхідності виховання молоді на принципах національного традиційного родинного виховання, відстоював необхідність гармонійного виховання особистості, зробив спробу систематизувати сукупність методів і принципів навчання, виступав за виховання в дітей та молоді любові до Батьківщини, одним з перших дав ретроспективний аналіз українського виховного ідеалу. Його педагогічні висновки й узагальнення про виховання увібрали в себе історію, культуру, мудрість українського народу.

У системі національного виховання Г. Ващенко простежується розвиток освітньо-виховних поглядів ученого на важливу сутність родинного виховання у збереженні національної ідеалістичності, національного самоусвідомлення своєї причетності до великого українського народу.

Основним завданням педагогів, вихователів Г. Ващенко вважав підготовку людей, які могли б служити своїми знаннями й працею Батьківщині. Провідним елементом виховання, на його думку, є виховання розумове. Не менш важливим є також моральне виховання, яке повинно включати виховання любові до Бога і до Батьківщини. З моральним вихованням тісно пов'язане виховання волі і характеру. Найважливішою рисою вольової людини є принциповість і здатність чітко поставити перед собою певну мету, а потім, доклавши всіх зусиль, досягнути її.

За Г. Ващенко, велике значення у вихованні має естетика на базі високоякісного мистецтва – музики, пісні, образотворчого

мистецтва, скульптури, театру тощо. Нарешті, виховання молоді повинно включати розвиток естетичного смаку, творчих і мистецьких здібностей, а також, що не менш важливо, фізичне виховання.

Детально аналізуючи і досліджуючи педагогічні твори педагога (“Виховання любові до Батьківщини”, “Виховання волі і характеру” та ін.) можна дійти висновку, що Г. Ващенко визначає такі основні виховні цінності: віра в Бога, любов до України - Батьківщини, друзів, рідних, до хати, землі, духовний аристократизм.

Педагогічну діяльність Г. Ващенко розглядає як творчу. Діяльність педагога має бути спрямована на розвиток індивідуальної творчої особистості дитини. Вибір педагогічної професії, на його думку, повинен бути педагогічним покликанням.

У загальному контексті культурних здобутків України творча спадщина Г. Ващенка є глибоко національною за своїм змістом і підпорядкована вихованню молоді на засадах духовної спадщини і соціально-історичного досвіду українського народу. Науково-педагогічна спадщина українського педагога є значним внеском в історію вітчизняної освіти та педагогічної думки, важливим джерелом збагачення змісту системи освіти й виховання учнівської молоді. Вивчення педагогічної спадщини Григорія Ващенка збагачує й доповнює знання з історії вітчизняної педагогіки новими фактами, концепціями. Ознайомлення з нею сприяє ефективному вирішенню актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики.

Василь Сухомлинський (1918–1970)

Ім'я та праці видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського добре відомі. Коло його читачів є широким і різноманітним. Кожного з них по-своєму приваблює широкий і різнобарвний літературно-педагогічний спадок педагога-новатора і яскравого публіциста.

Народився В.О. Сухомлинський у селі Василівка Кіровоградської області в селянській сім'ї. У 1934 р. Василь Сухомлинський закінчує підготовчі курси при педагогічному інституті. З 1935 року починається довгий і славний педагогічний шлях В.О. Сухомлинського. У 1938 р. він закінчив Полтавський педагогічний інститут. Під час Вітчизняної війни В.О. Сухомлинський – політрук роти в діючій армії. Після важкого поранення у 1942 р. і лікування в госпіталі він повертається на педагогічну роботу. Коли його рідний край було звільнено від фашистських загарбників, Василь Олександрович переїжджає на Кіровоградщину і працює на посаді завідувача райвно.

З 1948 р. і до кінця життя він обіймає посаду директора Павлівської середньої школи.

Щира любов до дітей і справжня педагогічна культура для В. Сухомлинського поняття нероздільні. Не випадково він писав: “Що найголовніше було в моєму житті? Без вагань відповім: любов до дітей”.

Погляди В.О. Сухомлинського пройшли певний розвиток і на їх остаточне становлення великий вплив мали ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів. Але В.О. Сухомлинський не копіював і не повторював своїх попередників, а творчо трансформував, розвивав і застосовував досвід і теоретичну спадщину педагогів минулих історичних епох у власній науково-педагогічній діяльності. У своїх творах “Воспитание коллективизма у школьников”, “Педагогический коллектив средней школы”, “Духовний світ школяра”, “Сто порад учителеві”, “Павлівська середня школа”, “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Методика виховання колективу” Василь Олександрович відтворив ті загальнолюдські проблеми й протиріччя взаємин особи та суспільства, які є рушійною силою їх розвитку, і запропонував гуманістичну методику формування взаємовідносин у шкільні роки дитини.

В.О. Сухомлинський розглядав гуманізацію на соціальному, державному рівнях як принцип існування взаємин між суспільним і особистим, як сутність педагогіки, її принцип, як мету формування взаємин, як базисний компонент змісту формування стосунків, яким мають бути пронизані навчальні плани, програми, підручники й інші засоби навчання, як якість способів виховання.

Гуманізм взаємин людини й колективу, за В.О. Сухомлинським, – це діалектична єдність двох взаємопов’язаних і взаємообумовлених сторін. Єдність, що постійно розвивається й удосконалюється. З одного боку, – відповідальність і піклування людини про людину й колектив, а з іншого – це пройняття діяльності всього колективу духом відповідальності за людей. Лише така гармонізація відносин між особою й суспільством, вважав Василь Олександрович, може створити “духовну спільність” між людьми в суспільстві.

Не існує, за В.О. Сухомлинським, спеціальної “науки любові”, є наука людяності, і той, хто опанував цю азбуку, підготовлений до благородних духовно-психологічних і морально-етичних відносин, тому справжню гуманність педагогіки він розглядав як збереження радості, щастя, на які має право кожна дитина, а справжнє гуманне виховання – як таке, в якому людина відчуває себе не тільки вихованцем, а відповідальним за долю інших людей, за життя колективу. Ось чому

особливого значення вчений надавав школі, яку педагог вважав святим місцем гуманності, добра й правди, місцем, де має панувати увага до людської гідності, взаємна довіра. Місію школи Василь Олександрович бачив у вихованні людини, яка вміє дорожити власною честю й гідністю, вміє контролювати свою поведінку, підкоряти особистісні інтереси суспільним, формуючи їх на основі прагнення до загального блага. Винятково важливу виховну проблему він вбачав у тому, щоб “безперервно розвивати в людині самоповагу”.

Важливе місце в розробленому Василем Олександровичем гуманізмі взаємин належить думкам про піднесення людини й утвердження її в ролі найвищої соціальної цінності, про необхідність так здійснювати свою владу над дитиною, щоб не зламати, не знеособити, а, навпаки, – тільки підносити, підтримувати її духовні сили, утверджувати її почуття гідності, формувати вміння самої дитини дорожити людиною, бути непримиренною, нетерпимою навіть до самої думки, що людині можна завдати лиха, образити, принизити її. На думку педагога-гуманіста, та людина, яка з повагою ставиться до себе, з повагою ставиться й до інших людей, до колективу, до суспільства. Без цієї здатності неможливі свобода особистості, усвідомлення нею гармонії прав та обов'язку, особистого щастя й праці в ім'я блага інших людей. Гуманістичні взаємини, які мають визначити стосунки особи й колективу, Василь Олександрович розглядав також у зв'язку зі структурою людського світогляду, в якій обов'язковим повинен бути гуманістичний компонент (дбати про інших треба без розрахунку на похвалу чи винагороду, творення добра для людей має стати звичкою, нормою поведінки, перетворитися на природну звичку); із розкриттям, ствердженням сил і творчих здібностей людини, з пробудженням її індивідуальної неповторності, творчої самобутності й самостійності; із пізнанням щастя повноти свого духовного життя, з необхідністю задоволення різноманітних розвиваючих потреб особистості, з вихованням у дітей моральної культури, зокрема, таких притаманних їй гуманістичних якостей, як любов, повага, розумна вимогливість, милосердя, товариськість, добро, відчуття співпричетності.

В. Сухомлинський неодноразово писав про мудру владу наставників дітей, про вміння дорожити дитячою довірою, розуміти беззахисність дитини. Добрі почуття, емоційна культура особи становлять серцевину людяності. А формується гуманність з найнепомітніших речей: з віри в людину, в добре начало в ній, з творення добра стосунками, які розвиваються насамперед у праці на благо людей. Взаємини відтворюються у свідомості людей, у її діяльності, у таких вчинках,

як допомога, співучасть, співпраця. Звертаючись до вчителів, він писав: “Які б грані людської волі і розуму, серця і мудрості не відкрилися у вашій душі перед дитиною – схвалення, похвала, захоплення, гнів, обурення, догана (так, на ці почуття вихователь також має право, він не ангел) – будь-яка з цих граней повинна відкриватися на фоні головного – поваги до людської гідності, піднесення людини, бо людина – найвища цінність”. За В.О. Сухомлинським, повноцінне виховання взаємин можливе тоді, коли дитина сприймає насамперед добро і виховується добром, коли панує принцип оберігання дитячого серця від болю, від страждань, коли як найвища демократична цінність розглядається гордість, недоторканість особистої честі дитини, її власна думка, її особистий погляд на все. Таке ставлення до дитини Василь Олександрович називав щастям педагога.

В.О. Сухомлинський був одним із перших вітчизняних педагогів, які масштабно вивчали взаємовідносини між особистим і суспільним. Він розглядав цю глобальну наукову проблему в кількох аспектах. У педагогічних поглядах Василя Олександровича на це досить складне соціально-психологічне явище відбулася значна еволюція: від надання конкретних порад щодо формування взаємин між особою і колективом (“Воспитание коллективизма у школьников”, 1956 р.) до створення цілісної, авторської, оригінальної, самобутньої методики формування ідейно-громадських, моральних, естетичних, інтелектуальних, трудових, ігрових відносин між особою і колективом (“Методика виховання колективу”, 1970 р.).

В.О. Сухомлинський пропагує систему виховання в колективі – основному соціальному середовищі, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості, але разом із тим зберігається її індивідуальність. Він дійшов висновку, що в шкільному колективі, з його багатограними відносинами, завдяки спільній діяльності його членів забезпечується всебічний розвиток особистості.

Вихідними позиціями в науковому доробку Павліського педагога є висунуті ним положення про здатність колективу впливати на особистість і здатність особистості бути вихованою під впливом колективу. Як виховна сила він діє тільки тоді, коли є гармонія духовного життя особистостей, коли колектив ґрунтується на багатстві потреб суспільства та дитини. В.О. Сухомлинський писав: “Формування виховного впливу колективу на особистість залежить від того, чим і як живе колектив. Необхідною умовою позитивного впливу колективу на особистість є емоційне багатство життя колективу”. Вченим-

педагогом визначено розмаїття відносин між вихованцем і колективом: ідейно-громадські, морально-етичні, інтелектуальні, трудові, естетичні, духовно-психологічні тощо.

Своє трактування виховання колективу В.О. Сухомлинський блискуче поєднав із розкриттям самої сутності взаємин, із формуванням духовної потреби людини в людині, яка пробуджується лише тоді, коли вихованець буде здатним переживати інтерес до духовного світу іншої людини. Стосунки, в яких передбачається гармонія духовного життя кожної особистості, також забезпечують і розвиток колективу. Саме такі взаємини, в яких перебуває людина, дають їй найвище благо – здатність дорожити спочатку людиною, колективом, потім – моральним принципом.

Багато найцінніших спостережень, узагальнень і висновків несе струнка дидактична система, що застосовувалася ним у Павлівській середній школі. Ця система базується на прогресивних досягненнях світової і вітчизняної педагогічної думки, зокрема на творчому розвитку дидактичних висновків таких педагогів, як Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, П.П. Блонський, С.Т. Шацький. Провідними умовами навчання в школі Василь Олександрович вважав такі: побудова навчально-виховного процесу на засадах етнізації та соціалізації життя дитини; інтеграція змісту освіти з опорою на краєзнавство; спрямованість навчального процесу на розвиток мислення учнів; демократизація та гуманізація взаємин між вчителем і учнями; визнання науково-дослідної функції як визначальної у професійній діяльності вчителя.

Для дидактичних поглядів і практики В. Сухомлинського була характерна єдність процесів виховання і навчання дітей. Він писав, що якість уроків залежить від методів виховання та тих взаємовідносин, які встановлюються між учителями й учнями. В.О. Сухомлинський розробляє критерії якісних уроків. На його думку, це вміння вчителя визначати мету уроку й успішно її реалізовувати; продуктивна навчальна робота на уроці всіх дітей завдяки індивідуальному підходу; забезпечення єдності навчання й виховання; раціональна перевірка знань учнів; встановлення зворотного зв'язку під час викладання нового матеріалу; розвиток і поглиблення знань учнів у процесі вивчення нового матеріалу; засвоєння учнями так званих вузлових знань; проведення широкої словникової роботи; застосування раціональної методики домашніх завдань.

В. Сухомлинський надавав великого значення розвитку у школярів свідомого ставлення до навчання, до оволодіння знаннями як

найважливішою життєвою потребою. На його думку, всі педагогічні пошуки перетворюються на ніщо, коли учень не бажає вчитися, коли у нього відсутня впевненість у своїх силах, віра в можливість подолання труднощів. Але бажання приходить лише за умови успішності навчання. Дуже важливим вважав педагог вміння тримати педагогічний процес на рівні розумно розрахованої напруги, щоб він не був максимальним, який веде до перенапруження дитячих сил, вимотування, виснаження нервової системи. Розумові сили дитини — це не “бездонний колодезь”. Брати з цього колодезя потрібно, на його думку, дуже обережно, а головне — слід постійно поповнювати “джерело” нервової енергії дитини.

Разом з тим, за словами видатного педагога, не є вдалою та розумною така організація навчальної діяльності, за якої процес набування знань занадто полегшується і школяр не працює в повну міру своїх можливостей. “Є в житті шкільного колективу важко-вловима річ, яку можна назвати душевною рівновагою, — писав В. Сухомлинський. — У це поняття я вкладаю такий зміст: відчуття дітьми повноти життя, ясності думки”.

Розумовий розвиток, вважав В.О. Сухомлинський, був би неможливий без спеціальної його спрямованості та розвитку розумових сил і здібностей дітей. Видатний педагог рекомендував учителям навчати учня вмінню аналізувати свої думки, а також вивчати мисленнєву діяльність учня, щоб правильно керувати нею. Важливо враховувати, що розвиток мислення школярів здійснюється поступово, від наочно-дійового в дошкільному віці до образно-мовленнєвого в молодшому та до понятійного, теоретичного в середньому та старшому шкільному віці.

Методи навчання, за В. Сухомлинським, мають бути різноманітними й застосовуватися в залежності від конкретних умов того чи іншого класу, уроку, предмету, стану певного дитячого колективу тощо. Добираючи методи, Василь Олександрович оберігав дитину від “необережних”, а інколи й “варварських” доторкань, забороняв “сильнодіючі”, “вольові” методи, вимагав обережного “доторкання” і “мудрої влади педагога над дитиною і колективом”, аби вони постійно перебували в стані самопізнання, самоутвердження, самовиховання. Універсальних методів Василь Олександрович не відстоював, він був прибічником різноманітних педагогічних впливів на розум, почуття, поведінку, але пріоритетне значення надавав слову й рішуче боровся з тими теоретиками, які у слові, як в методі, вбачали “однобоке виховання”, і доводив, що виховання словом “найслабіше і найвразливіше місце” школи, що без словесного виховання неможливо

утвердити, тонкість внутрішнього людського світу, благородство взаємин, морально-емоційні стосунки; що слово пробуджує у дитини почуття людини – розуміння, переживання того, що поруч – особистість зі своїми радощами й печальми, інтересами й потребами. Василь Олександрович також наполягав на необхідності гармонії середовища й слова. Слово – найтонший інструмент учителя. Виховна сила слова – в позиції, в точці зору вихователя, в його ставленні до людей, до світу. Слово стимулює самовиховання, оскільки пробуджує внутрішні духовні сили, допомагає дитині побачити щось незрівнянно вище й значніше, ніж повсякденний світ особистого життя: Вітчизну, народ, суспільні й особистісні взаємовідносини. Разом з тим Василь Олександрович попереджав, щоб не було знецінення слів, пустослів'я.

У підході В. Сухомлинського до проблеми покарань у школі мала місце певна еволюція його поглядів. Спочатку він визнавав доцільність покарань, був упевнений, що вони в деяких випадках можуть бути ефективним методом виховного впливу, а в останні роки своєї діяльності рішуче відстоював таку тезу: виховання є несумісним із покаранням учнів. В. Сухомлинський рішуче відкидав положення про те, що покарання є об'єктивно необхідним засобом виховання. Він доводив, що страх перед покаранням психологічно пригнічує учня, віддаляє вихователя від вихованця. Покараннями виховується в більшості випадків нещирість, озлобленість, безсердечність, “моральна товстошкірність”.

Разом з тим В.О. Сухомлинський добре розумів, що від таких, наприклад, засобів впливу на вихованців, як зауваження, догана, осудження, зниження оцінки за поведінку, відмовитися поки що неможливо. Однак не тільки можна, але й треба піднімати виховний процес і в школі, і в сім'ї, при якому зникне необхідність, потреба в покараннях.

Серед методів формування взаємин, що використовувалися педагогом у Павиській школі, були: самовиховання, обговорення загальних болючих проблем колективу на зборах, створення емоційного стану радості, колективна віра в людину, вплив на вихованця через колектив за умови, що колектив бачить у людині достоїнств значно більше, ніж вад, захоплення людиною, подив перед її моральною красою й величчю; вправи на підвищення рівня домагань, виконання діяльності громадського значення, надання права вибору, можливості вирішувати, як треба діяти; емоційна оцінка вчинків дитини іншими дітьми, оцінка розвинутості взаємин у колективі, оцінка морального здоров'я колективу, опосередкована оцінка, самооцінка, постановка

перед порушниками дисципліни замість забороненого важкого завдання, спокутування провини й багато інших.

Однією з характерних особливостей багатогранної педагогіки гуманізму взаємин В.О. Сухомлинського є те, що ним даються глибоко вмотивовані, перевірені власним багаторічним практичним досвідом форми виховання відносин (бесіди про громадянство, бесіди з людинознавства, уроки повинності, особисте спілкування дітей з людьми, що є ідеалом громадянськості, індивідуальна духовна діяльність, просвітницька діяльність учнів, тематичні читання, подорожі у світ ідей, бесіди з психічної культури, школа радісного здивування, етичні бесіди, уроки виховання сумлінності, подорожі до джерел думки, до джерел краси, участь у житті трудових колективів, взаємний обмін духовними багатствами, батьківський університет, листування дітей з ровесниками, дружба з ровесниками і дорослими, вечори книжок, науково-предметні гуртки, “Школа під блакитним небом”; “Школа радості” та інші). В.О. Сухомлинський вважав дуже важливим, щоб організаційні форми урізноманітнювались і забезпечували спілкування учня з суспільством, розвиток його багатогранних потреб та інтересів.

На сучасному етапі духовного відродження педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського набуває особливої актуальності, оскільки сприяє розв’язанню таких педагогічних завдань, як формування національної гідності, піднесення людини, яка утверджує в собі свідому громадянську позицію.

3.3. Прометей новаторського руху

Шалва Амонашвілі

Якщо дитині важко вчитися і ми хочемо їй допомогти, то найголовніше, з чого потрібно починати і що треба наслідувати – це дати їй можливість відчувати, що вона, як і всі інші, і має свою “божу іскру”.

Ш.О. Амонашвілі

Шалва Олександрович Амонашвілі – видатний грузинський педагог і психолог, доктор психологічних наук. Народився у 1931 році в Тбілісі. Після закінчення Тбіліського університету в 1955 році працював в НДІ педагогіки Грузинської РСР. У 1987 р. став генеральним директором експериментального науково-виробничого об’єднання

МНО Грузії. З 1964 р. керує експериментом щодо визначення нових форм організації навчання дітей з 6 років в умовах школи. Педагогічна система виховання й навчання, розроблена Ш. Амонашвілі, базується на таких гуманістичних принципах, як віра в дитину, виховання творчістю та співпраця педагогів і дітей. Відомий педагог впевнений, що кожний вихователь мусить мати своє філософське уявлення про дитину. У праці “Роздуми про гуманну педагогіку” він пише: “Я не мислю собі педагогічний процес без філософської основи”. Але це повинна бути філософія, яка допомагає осмислювати процеси розвитку та становлення дитини. Ш.О. Амонашвілі впевнений, що в основу нової гуманної педагогіки потрібно покласти гуманну педагогічну систему В.О. Сухомлинського, відмовившись від “примусової” педагогіки.

Ш. Амонашвілі доводить, що завдання школи – перетворити заняття в школі на “уроки життя”, бо саме така організація навчально-виховного процесу допомагає дорослому направити енергію дитини в потрібне русло. Моральна основа успішної педагогічної діяльності – здатність педагога радіти успіхам інших, а також готовність прийти на допомогу. Тому цілком закономірним є висновок, якого дійшов педагог-новатор: успіх навчання зумовлюється відносинами, які базуються на шефській допомозі дорослих – дітям, а старших – молодшим.

Основні погляди Ш.О. Амонашвілі базуються на тому, що вчителі повинні бути людьми доброї душі й любити дітей такими, якими вони є. Найбільшу увагу вчений приділяє вихованню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Він вважає, що потрібно однаково любити і “пустуна, і слухняного, і кмітливого, і тугодума, і лінивого, і старанного”. Учитель-гуманіст завжди виявляє живий інтерес до життя учня, радіє його успіхам, засмучується невдачами. Доброта й любов до дітей не дозволять справжньому педагогу грубо поводитися з ними, ображати їхнє самолюбство й гідність, кричати на них, залякувати, не помічати прикростей і не радіти успіхам кожного з них, не приходити їм на допомогу негайно, виявляти недовіру.

Педагогічна технологія формування особистості учня молодшого шкільного віку, за Ш. Амонашвілі, базується на основних положеннях педагогіки гуманізму.

♦ Вчителі повинні вміти розуміти дітей, бо дитина маленька, але турбот у неї багато. Розуміти дітей – означає стати на їхню позицію, шанувати їхні почуття, ставитися до їхніх турбот як до серйозних і рахуватися з ними. Ш. Амонашвілі вказує на те, що

не треба підкоряти їх своїй владі, а, спираючись на їхнє сьогоднішнє життя, плекати паростки їхнього завтрашнього життя. Він пише: “Розуміти дітей – означає оволодіти щонайвищою майстерністю виховання маленької людини”.

◆ Кожний педагог повинен бути оптимістом. Він зобов’язаний вірити у “свою педагогіку, в силу виховання, у свою здатність перетворювати”. Мова йде про діяльний оптимізм, коли педагог глибоко вникає в індивідуальність, внутрішній світ дитини і в залежності від цього шукає методичні шляхи його перетворення – виховання, навчання і розвитку.

◆ Вчителі повинні уособлювати людину майбутнього, людину нового складу.

◆ Кожний з учителів – творець долі кількох сотень дітей.

Навчаючи й виховуючи дітей, учитель залучає їх до матеріальних і духовних цінностей минулих і сучасних поколінь. Ш. Амонашвілі вважає, що гуманний педагог, залучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, стає для них взірцем людяності. Для дитини знання не існують без учителя. І якщо малюк полюбить свого вчителя, то, без сумніву, заохотиться до знань. Якщо ж він недолюблює вчителя, боїться його, не бачить у ньому свого друга, то навчання втрачає для нього будь-яку цінність. Отже, завоювати любов дітей – найголовніша турбота кожного вчителя.

Ш. Амонашвілі пропонує залучати до школи шестирічних дітей, бо він вважає, що шестирічна дитина більш готова до початку шкільного життя, ніж семирічна. На думку вченого, більш швидкому розвитку дитини сприяють такі фактори, як засоби масової інформації, нові іграшки, сучасна техніка. Саме тому шестирічний вік – найсприятливіший період розумового розвитку й соціальної підготовки дитини. Організоване, систематичне навчання – провідна форма й умова цілеспрямованого розвитку дитини. У цьому віці можна успішно вдосконалювати її мовлення, на основі природної допитливості пробудити пізнавальний інтерес, прагнення до знань, навчити елементарних способів навчальної діяльності. Зміст першого року навчання, в залежності від учителя, може відкрити перед дитиною або радісну перспективу подальшого шкільного життя, або тяжкий тягар нав’язуваних знань. Ш. Амонашвілі вважає, що в цьому віці навіть кілька місяців мають велике значення, саме тому часто не приймають до школи дітей, які трохи не дотягують до шести років. Діти в цьому віці найбільше прагнуть ігор, щоб витратити свою надмірну енергію, і цьому не треба опиратися, а потрібно тільки

поступово вводити в її життя нові види діяльності. Власне, завдання виховання полягає в тому, щоб допомагати дітям стати дорослими.

За Ш. Амонашвілі, найчастіше дітей приваблює в навчанні сам результат (“вміти щось робити”), а не навчальний процес. Але більшість здібностей, успадкованих дитиною, можуть реалізуватися в перші 6–8 років життя, тому саме в ці роки потрібно привчати дітей до необхідних видів діяльності. Дитина, яка приходить до школи, має величезний потенціал, і тому, щоб його реалізувати, потрібно орієнтуватися на завтрашній день розвитку. Ш. Амонашвілі впевнений, що навчання повинно йти поперед розвитку, тільки тоді воно пробуджує цілий ряд функцій, що перебувають у стані визрівання. Таким чином, завдання сучасної педагогіки – націлити дитину на її завтрашній день, заохотити її вчитися. Багато конфліктних ситуацій виникає саме через небажання дитини вчитися, а причина цього небажання – імперативний характер навчального процесу. Тому педагог повинен уміти знаходити спільну мову з кожною окремою дитиною.

У педагогічних творах Ш. Амонашвілі багато уваги приділяється особливостям педагогічного процесу та його впливу на розвиток особистості дитини. На думку педагога-новатора, педагогічний процес – це складне поєднання процесів навчання та розвитку дітей. Найважливіше місце в ньому займає таке поняття, як саморозвиток і самодіяльність, бо без самодіяльності людина не може розвиватися. Педагогічний процес можна назвати також співробітництвом педагога з дитиною. За Ш. Амонашвілі, саморозвиток, самодіяльність, педагогічний процес повинні утворювати єдине ціле, де останньому належить провідна роль.

Педагогічна технологія Ш. Амонашвілі базується на розумінні того, що дитина – цілісна особистість. Саме тому потрібно, щоб педагогічний процес захоплював її повністю, з усіма життєвими прагненнями й потребами. Навчання повинно стати для особистості сенсом життя, реалізуючи внутрішню готовність до розвитку, самостійності й морального становлення. Особистісно-гуманний підхід у тому й полягає, щоб необхідний для засвоєння у певний період педагогічного процесу зміст навчання зробити особистісно значущим для дитини. Педагог пояснює, що учень повинен усвідомлювати навчальну задачу як вільно вибрану та приймати її на основі власного бажання.

Таким чином, система виховання за Ш. Амонашвілі базується на реалізації таких принципів гуманної педагогіки: дитина має пізнавати істинно людське (правдиве, справедливе, моральне, корисне, наукове тощо); необхідно допомогти учню пізнати себе як людину, створену

для себе, людей, добрих людських справ; педагог повинен створювати умови, в яких формується істинна особистість – індивідуальність; виховувати треба таку особистість, інтереси якої збігаються із загальнолюдськими.

Ігор Волков

Пробудити закладене в кожній дитині творче начало, ... допомогти зрозуміти й знайти себе ... – до цього й прагнемо ми в міру власних сил і здібностей, організовуючи наші уроки

І.П. Волков

І.П. Волков – учитель трудового навчання, педагог-новатор. Майстер педагогічної праці висуває й реалізовує у своїй діяльності педагогічну технологію колективної співтворчості як умову успішного навчання дитини та засіб її творчого розвитку.

На думку І. Волкова, творча діяльність сприяє розвитку комплексу якостей творчої особистості: розумової активності, кмітливості й винахідливості. Враховуючи той факт, що підґрунтям будь-якої творчості є конкретні знання, вміння і навички, суттєве значення для розвитку творчого потенціалу дитини в процесі виконання завдань має сформоване в неї вміння вчитися. Важливо, щоб дитина прагнула добувати знання, які є необхідними для виконання конкретної практичної роботи. Але в цій справі педагогові не слід покладатися лише на дитячу активність, а потрібна продумана система педагогічних дій, які б спонукали вихованця творчо виконувати практичні завдання.

Досвід практичної роботи І.П. Волкова свідчить про те, що немає учнів, взагалі не здатних до співтворчості з учителем. У цьому зв'язку важливою обставиною є те, що в процесі організації навчання створюється атмосфера причетності до творчості всього колективу.

В основі педагогічної технології, розробленої І.П. Волковим, – положення про те, що в системі особистих інтересів і пристрастей дитини треба знайти найбільш значущі, тобто “ядро”, навколо якого можна починати роботу з формування в учнів позитивної мотивації процесу навчання. Педагог вважає, що інтерес до якого-небудь виду діяльності є в кожній дитини, і наголошує: творчі завдання повинні мати активноперетворюючий характер.

Для оптимізації реального творчого процесу необхідною умовою є формування для кожного школяра індивідуальної зони-ситуації

творчого розвитку. Вона виступає як умова продуктивної діяльності етичного становлення дитини, що навчається, як стимулятор активної роботи й розвитку особистості школяра. В основі діяльності педагогічної лабораторії І. Волкова – колективна співтворчість учителя та дітей: разом працюємо, разом обмірковуємо, разом оцінюються результати діяльності.

Співпраця, за І. Волковим, – це не просто відвертість і настроєність педагога на успішну навчально-виховну роботу з дітьми, це ще і здатність через певну систему принципів, методів і прийомів організувати спільну творчість. Це захопленість дітей яскравою, цікавою, перспективною спільною діяльністю, визначення індивідуальних зон творчого розвитку колективу загалом і кожної дитини окремо; обговорення загальних підходів до організації майбутньої діяльності; обговорення умов майбутньої діяльності, а також розгляд варіантів реалізації задач; організація творчого обміну ідеями, способами роботи; діалогічність процесу обговорення результатів спільного творчого процесу. Таким чином, у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності кожному школяреві надається можливість самовираження у творчості.

І.П. Волков визначив вихідні принципи організації уроків творчості, мета яких полягає в загальному розвитку та формуванні якостей творчої особистості молодших школярів. Зазначимо ці принципи й орієнтири, якими керується педагог-новатор:

- ◆ Знання – фундамент творчості, бо творча діяльність учня не може вийти за межі знань, що є в нього.
- ◆ Прискіпливий відбір навчального матеріалу.
- ◆ Багаторазовість повторення по-різному організованого навчального матеріалу.
- ◆ Різнобічний розвиток учня.
- ◆ Формування стійкого інтересу до навчання.
- ◆ Грамотне виконання робіт під керівництвом дорослого.
- ◆ Учитель постійно контролює роботу учня.
- ◆ Індивідуальний підхід.

“Творча кімната” І. Волкова – не тільки місце, де діти можуть працювати, головне призначення її – дати можливість учням “спробувати свої сили в різних видах діяльності, познайомити з роботою різних інструментів і тим самим допомогти дітям визначити своє

покликання, свої схильності...”. “Кімната” є засобом організації їх спілкування на основі педагогіки творчості, основними положеннями якої, за І. Волковим, є такі:

- ◆ У “творчій кімнаті” можуть займатися всі, незалежно від загальної успішності.
- ◆ Не можна дітям забороняти займатися улюбленою справою, навіть якщо вони не встигають з інших навчальних дисциплін.
- ◆ Не треба нав’язувати учневі свої думки з приводу самостійної творчої роботи.
- ◆ Під час перевірки вже готової роботи або під час її виконання вчитель повинен проявити до учня доброзичливість, м’якість, поблажливість; неприпустимими є різкість, незадоволення, роздратованість.

У педагогічній системі І.П. Волкова вчитель виступає не просто як педагог, який вчить, а як щирий, доброзичливий наставник, що залучає до творчості свого молодшого колегу. Творча колегіальність – це педагогічна позиція І.П. Волкова, умова реалізації авторської концепції виховання та навчання.

Ігор Іванов

Ігор Петрович Іванов – доктор педагогічних наук, академік Російської академії освіти, професор Державного педагогічного інституту імені А.І. Герцена (м. Санкт-Петербург), лауреат премії імені Антона Макаренка. Педагог-дослідник розробив та апробував технологію колективного творчого виховання, узагальнивши провідні ідеї А.С. Макаренка.

Педагоги вважають академіка І.П. Іванова автором методики ОКТС (організації колективних творчих справ), творцем педагогіки, про яку говорять як про “педагогіку співробітництва”, називають її “колективним творчим вихованням”, “орлятською педагогікою”, “новим вихованням”, “виховання за Івановим”, “педагогікою соціальної творчості”.

І.П. Іванов відомий як ініціатор і керівник соціально-педагогічного руху юних комунарів. У 1956 р. в Ленінграді він створив творчу групу педагогів – Союз ентузіастів (СЕН), у 1959 р. – Комуни юних фрунзенців (КЮФ) – школу районного активу старшокласників, у 1963 р. – Комуни ім. А.С. Макаренка (КІМ) – співдружність студентів, захоплених ідеями великого педагога. За прикладом ленінградців комунарські загони, підліткові, студентські й педагогічні клуби почали

організовувати по всій країні. У створенні привабливого для підлітків способу життя і творчого співробітництва дітей і дорослих у Всеросійському таборі “Орля” брав участь “десант” із сорока членів КЮФ. “Орля” і “Комсомольська правда” (“КЮК” і “Червоне вітрило”) зіграли важливу роль у поширенні ідей і методики колективного творчого виховання, автором якої був І.П. Іванов.

Методику колективної творчої діяльності (КТД) було покладено в основу не тільки молодіжного руху. Методика КТД – діяльний, творчий і організаційний механізм педагогіки, яку автор назвав “педагогікою загальної турботи”.

Книга І.П. Іванова “Енциклопедія КТД” відома широким колам педагогічної громадськості. Сотні тисяч хлопців і дівчат, а також педагогів протягом другої половини двадцятого століття із захопленням “грали” у захист фантастичних проєктів, організовували і проводили турніри-вікторини (ТУ-ВІ), естафети улюблених занять, святкову пошту, ЧТД (чергування традиційних доручень), прес-конференції, вечори розгаданих і нерозгаданих таємниць тощо.

Сутність педагогічної концепції, розробленої І.П. Івановим, полягала в тому, що тільки спільна праця на радість і користь іншим людям створює і зміцнює єдиний колектив вихователів і вихованців, в якому кожний розкриває й продукує краще в собі. Формування особистості відбувається в процесі спільної роботи вчителів і учнів на користь інших людей за умови організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості. У процесі колективної творчої діяльності, як зазначає І.П. Іванов, розвиваються в єдності всі сторони особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (вміння, навички, звички, здібності, риси характеру). Це означає, що розвиток особистості дитини здійснюється в процесі включення її в систему продуктивних, творчих видів діяльності, що постійно розвивається і збагачується, розширяючи можливості взаємозв’язку людини з навколишнім світом.

Слід додати, що в процесі КТД реалізуються різні функції виховної діяльності: аналітико-прогностична, організаторська, комунікативна та соціалізація. Педагог-новатор пояснює це положення, маючи на увазі, що вихователі передають готовий суспільний досвід вихованцям, останні оволодівають ним і створюють новий досвід разом з вихователями. Як наслідок цього взаємопов’язуються різні

ланки спрямованого виховання: виховання та самовиховання учнів і педагогів як особистісне, так і взаємне. Діти й дорослі стають господарями власного життя, створюють щось нове, потрібне для інших. Вони з захопленням працюють, тому що все це робиться не за вказівкою дорослих, тим більше не під диктовку й команду, а самостійно, на основі власної ініціативи, на користь і радість людям.

Одна з головних ідей методики колективного творчого виховання – формування особистості в єдиному колективі, з однаковими вимогами до старших і молодших. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (збудження, переконання, привчання, довіра, схвалення тощо), співдружності старших і молодших колективів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, свята).

Колективні творчі справи – це, передусім, вияв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь і радість. Це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється й обговорюється всіма учасниками. Вона – творча, тому що на кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання. У технології колективного творчого виховання (КТВ) головне, на думку І.П. Іванова, – “жити заради усмішки іншого”.

Євгеній Ільїн

Мистецтво виховання – одне з найдавніших і складних. Але починається воно з найпростішого, нехитрого: прийняти і полюбити учня, яким він є.

Є.М. Ільїн

Є.М. Ільїн – учитель-словесник. Власне педагогічне кредо визначає так: “Шкільний учитель, какие бы творческие манеры и наклонности он ни исповедовал, каким бы эрудитом ни был и что бы ни преподавал: будь то математика или физика, химия или черчение – по сути и в основе – он – Воспитатель!”. До педагогічних технологій, обґрунтованих та апробованих Ільїним, слід віднести принципи і прийоми розвиваючого навчання, які є результатом його наукових пошуків, здійснених у процесі практичної педагогічної роботи, яку він веде як учитель-дослідник: ідея художньої образності уроку; робота з деталлю в системі виразних засобів навчання; проведення уроків “Відкритої етики”.

Педагог враховує специфіку викладання літератури як виду мистецтва. С.В. Міхалков писав: “Але не можна ж викладати літературу як хімію або біологію! Література – не наука, а мистецтво. Її пізнавальна функція невіддільна від естетичної. Істинне вивчення літератури неможливе без одночасного виховання почуття прекрасного, почуття насолоди художнім твором”. Саме це почуття завжди присутнє на уроках Є. Ільїна, формуючи у школярів істинне задоволення творчістю й навчальним предметом. Про це свідчить той емоційний стан, який панує на його уроках.

Для педагога урок літератури – урок мистецтва, бо воно здатне виховувати юну душу, захоплювати життям, “ділами людськими”. Саме тому Є.М. Ільїн пропонує в аналізі художнього твору раціональніше користуватися тими засобами, якими користується письменник. Тому урок педагог-майстер будує на основі яскравої конструктивної деталі, складного морального питання, творчого прийому. Прагненням бачити й культивувати краще в людині визначає методику й стиль спілкування з дітьми і книгою. На рівні мистецтва й засобами мистецтва вчитель переконує дітей, що урок літератури – потрібний і цікавий, а себе – в можливості бути художником свого уроку, тобто сценаристом, режисером, виконавцем і вимогливим критиком, який знає недоліки й достоїнства, і літературознавцем, що вміє науково пояснити, точніше виразити свій і дитячий інтерес до книжки.

Принципи, які покладено в основу педагогічної системи Є.М. Ільїна, такі:

- ◆ Викладання літератури – це художньо-педагогічний процес. Це означає, що вчитель повинен враховувати специфіку літератури як виду мистецтва, а не тільки педагогічні закономірності навчання дітей.
- ◆ На уроці необхідно створити своєрідну ситуацію естетичної комунікації, в ході якої організується вільне самовираження й спілкування учнів на основі навчального матеріалу; необхідно викликати естетичне співчуття в учнів змістом твору або розповіддю вчителя.

Вчитель-майстер упроваджує такі методи та прийоми організації пізнавальної активності учнів, як “проблемні питання”, коментарі до ілюстрацій, рольові ігри, складання плану-сюжету, дискусії тощо.

Сила педагогічної творчості Є.М. Ільїна полягає в тому, що всі відомі методичні прийоми використовуються ним не інтуїтивно, а

саме на основі усвідомлення суті і психологічних особливостей діяльності вчителя літератури, яка є художньо-педагогічною. Як зазначають В.О. Кан-Калік і М.Д. Нікандров (автори книги “Педагогічна творчість”), характерною особливістю педагогічної творчості Є.М. Ільїна є теоретична обґрунтованість.

Софія Лисенкова

Творчість учителя народжує творчість учня

С.М. Лисенкова

Лисенкова Софія Миколаївна – учитель початкових класів, яка працює з дітьми молодшого шкільного року вже близько 40 років.

Педагогічна система С.М. Лисенкової ґрунтується на розумінні молодшого шкільного віку як важливого етапу формування творчого мислення дитини. Але в пошуках методів розвитку творчого потенціалу слід враховувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку. Педагогічна техніка вчителя складається з кількох компонентів, які розглянуто й обґрунтовано педагогом-новатором.

- ◆ По-перше, це організація спостереження. С.М. Лисенкова пояснює, що молодші школярі “дивляться”, але “не бачать”, тому вчителю потрібно акцентувати увагу дітей на суттєвому, новому, тому, що робить роботу оригінальною.
- ◆ По-друге, стимулювання творчої уяви у дітей. Відомо, що діти 6–9 років яскраво сприймають світ, для них характерна особлива емоційність уяви. Софія Миколаївна формулює вимоги щодо організації діяльності: дитині потрібно допомогти зрозуміти побачене, почуте, пережите, а також знайти зв’язки, відношення між явищами та предметами, і тим самим закласти основи творчого мислення.
- ◆ По-третє, розвиток у дитини потреби у творчості. Педагог вважає, що на занятті треба створити атмосферу престижності творчого процесу. При цьому варто використати притаманну дітям цього віку імпульсивність і спрямувати її на творчість: запропонувати придумати риму, загадку, казку, самостійно віднайти що-небудь цікаве у природі тощо.
- ◆ По-четверте, підтримка позитивних емоцій щодо навчання. Відомо, що діти молодшого шкільного віку сильно цінують думку

дорослих, радіють власним і чужим успіхам. Тому, на думку Лисенкової, завдання педагога полягає в тому, щоб дозволити дитині отримати почуття задоволення від власних досягнень, від власної творчої праці.

- ◆ По-п'яте, виховання вольових рис характеру дитини. У творчому процесі, зокрема у творчому мисленні, важливу роль відіграють такі вольові риси характеру, як самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, здатність піти на ризик. За словами відомого педагога А.С. Макаренка, “відмова від ризику означає відмову від творчості”. Одним з ефективних засобів виховання вольових рис характеру Лисенкова вважає різноманітні ігри: дидактичні, рольові, сюжетно-рольові тощо і пропонує використовувати їх у навчально-виховному процесі в початковій школі.

С.М. Лисенкова виходить із положення, що будь-який вид діяльності, який пропонується дитині, повинен містити елементи творчості. Для того, щоб здатність до творчого мислення не залишалася лише в пасивному стані, щоб отримати певні результати, потрібен постійний стимул, двигун, який буде активізувати творчість. На її думку, таким двигуном можуть стати різні заходи позакласної виховної роботи, зокрема гуртки, конкурси, олімпіади, змагання тощо.

На основі зазначених принципів виховання творчої особистості побудовано велику кількість методик щодо організації навчально-виховної роботи з дітьми 6–9 років. Однією з таких методик є випробуваний у реальному житті метод “перспективного випереджаючого навчання”, автором якого є С.М. Лисенкова. Вона пропонує почати вивчення складної теми завчасно, бо це, на її думку, є та перспектива, яка допомагає уникнути відставання, дає повні та міцні знання, залишає час для творчого осмислення й розвитку індивідуальних здібностей у дітей. Основними прийомами, що забезпечують успішність навчання дітей, за системою С. Лисенкової, є коментоване управління процесом навчання й опорні схеми. Але для досягнення результату, як вважає педагог, вчителю необхідно співпрацювати з батьками та постійно усвідомлювати, наскільки важливим для дитини є її успіх у навчанні.

Виховання успіхом – це провідний принцип педагогічної системи Лисенкової. Успіх чи то в роботі, чи то в навчанні приносить радість, задоволення, спонукає до подальших досягнень. Вчитель вважає, що виховувати учнів потрібно успіхом, тому рекомендує ніколи не зловживати докорами, зауваженнями, двійками, а навпаки – підтри-

мувати невстигаючого учня, хвалити за кожний, навіть незначний крок уперед. Важливу роль успіху підкреслював свого часу В.О. Сухомлинський: “Є успіх – є бажання навчатися. Це особливо важливо на першому етапі навчання – у початковій школі, коли дитина ще не вміє долати труднощі, де невдача стає справжнім горем”. Боротися за успіх у навчанні, на думку Лисенкової, означає вчити дітей учитися, виховувати організованість, самостійність, відповідальність, дисциплінованість.

Успіх у навчанні неможливий без розуміння та співпраці вчителів і учнів, батьків і дітей, вчителів і батьків. С. Лисенкова зауважує, що в початкових класах для успішного навчання дитини обов’язковим є постійний контроль з боку батьків за організацією навчальної роботи вдома. Саме тому вона рекомендує батькам виховувати в дитині організованість як важливу моральну якість особистості. Важливим прийомом, що забезпечить позитивні результати виховання, С. Лисенкова вважає раціональну організацію розпорядку дня дитини і рекомендує батькам допомогти молодшому школяру дотримуватися його в повсякденні. Прийомами організації діяльності дитини молодшого шкільного віку, що сприятимуть прищепленню певних позитивних норм поведінки, С. Лисенкова називає щоденні домашні обов’язки, а також щоденне читання. Вчитель на основі багаторічних спостережень, запам’ятовуються дуже свідомо, міцно й майже без зусиль.

Ефективна організація часу на уроці за допомогою коментованого управління та опорних схем створює резерв часу, а отже, дозволяє виконати більше вправ, більш детально зупинитися на складних для розуміння темах. Перспективне навчання означає, що робота проходить поступово та послідовно, від найпростішого конкретного до найскладнішого абстрактного, до вироблення навички.

С.М. Лисенкова визначила й обґрунтувала такі основні етапи роботи за темою:

1. Некваліфіковане, поступове знайомство з новими поняттями, розкриття теми. На цьому етапі активно використовуються опорні схеми. Практичні роботи (вправи) виконуються лише з коментуванням учнями своїх навчальних дій.

2. Робота з підручником: уточнення понять, узагальнення матеріалу. Учні усвідомлюють основні положення теми, виконують самостійні завдання з метою формування необхідних умінь і навичок. Слід зауважити, що домашні завдання даються С. Лисенковою за умови успішного опрацювання матеріалу на уроці. На цьому етапі відбувається випередження, так як багато завдань із підручника виконано ще на попередньому етапі організації навчальної роботи.

3. Використання часу, який залишається ("створеного вивчення"). На цьому етапі, як зазначає авторка системи, схеми вже не потрібні. В учнів сформовані навички автоматичної дії, тому є час для виконання творчих завдань. На наступному етапі педагог рекомендує переходити завчасно до вивчення нової, більш складної теми.

Віктор Шаталов

Учитель повинен допомогти учневі усвідомити себе особистістю, пробудити потребу в пізнанні себе, життя, світу, виховати в ньому почуття людської гідності

В.Ф. Шаталов

Віктор Федорович Шаталов (н.1928) — вчитель-експериментатор, викладач фізики і математики (м. Донецьк). Метою педагогічних пошуків педагога-новатора є подолання певної односторонності навчального процесу. Мова йде про необхідність звільнити учня від обов'язку вчитися та перетворити цю повинність на інтерес, на мотивацію, естетично значуще самонавчання. Пізнати істину в радості — найважливіше з надзавдань у концепції В. Шаталова, що ґрунтується передусім на засвоєнні теоретичних знань як мети та засобу навчання.

Елементи педагогічної системи В.Ф. Шаталова такі: опорні сигнали, поєднання індивідуальних і групових форм роботи, практика багаторазового використання опорних сигналів. Звертає на себе увагу те, що багаторазовим апелюванням учителя в різній формі (усній, графічній і т.п.) до одного й того ж факту забезпечуються рівні умови для сприйняття навчального матеріалу дітьми, що відрізняються рівнем протікання процесів гальмування й збудження. Дидактичний прийом В. Шаталова має під собою психологічне забезпечення. Знання ефективно засвоюється учнями за допомогою опорних сигналів, тому що вчитель враховує психологічні закономірності організації процесу навчання. Методика крупноблочного повідомлення знань відповідає психологічним і дидактичним теоріям змістового узагальнення (В.В. Давидов), збільшення дидактичних одиниць (П.Н. Єрдієв), навчання на певному рівні складності (Л.В. Занков). Багаторазове варіативне повторення знань, що повідомляються В.Ф. Шаталовим, відповідає розробленій ще О.О. Смирновим і С.Л. Рубинштейном теорії мислення й пам'яті. Інакше кажучи, творчий пошук педагога здійснюється відповідно до психолого-педагогічних закономірностей

пізнавальної діяльності особистості. Розроблені педагогом творчі прийоми зводяться до педагогічних закономірностей і тому є ефективними.

У досвіді В. Шаталова виражена діалектика колективної та індивідуальної співтворчості дітей. На першому етапі йде яскрава, насичена розповідь учителя, наводиться маса фактів, прикладів, які розраховані на різний рівень сприйняття. Слід зауважити, що всі положення й факти укладаються в чітку схему опорних сигналів. Використовуючи такі прийоми, як магнітофонний і “тихе опитування”, учитель знімає психологічний бар’єр, створює можливості для тих, хто соромиться, хто скутий у спілкуванні, тобто допомагає зосередитися й відповісти добре. Шаталов пише: “После нескольких тихих и магнитофонных опросов ребята начинают уверенно выходить к доске и спокойно озвучивать опорные сигналы по истории, географии, а немного позже – по математике и физике”.

У В.Ф. Шаталова до кожної дитини є свій підхід, що створює ту саму зону її творчого розвитку, без якої розвиток особистості неможливий. Творчий арсенал методів і прийомів навчання та педагогічного впливу на особистість дитини, які використовує вчитель-новатор, є досить різноманітним. Це і збільшення дози говоріння кожного школяра на уроці, і завдання для пізнання дітьми самих себе, власних можливостей, що необхідно для створення дитиною програми самовиховання, і вмiла організація колективних, фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи. В.Ф. Шаталов створює для кожної дитини індивідуальну перспективу розвитку, яка гармоніює з життям колективу.

Система роботи над новим матеріалом, за методикою В. Шаталова, проходить у сім етапів:

- Перший етап – розгорнуте, образно – емоційне пояснення вчителем дібраного для уроку матеріалу.
- Другий етап – стислий виклад навчального матеріалу (прийоми: розповідь, пояснення) за опорним плакатом (це – збільшена копія листа з опорними сигналами), озвучення, розшифровка закодованого за допомогою різноманітних символів основних понять і логічних взаємозв’язків між ними.
- Третій етап – вивчення опорних сигналів, які отримує кожний учень і вклеює їх у свої альбоми.
- Четвертий етап – робота з підручником і листом опорних сигналів у домашніх умовах. Психологічно така логіка організації роботи означає формування вчителем прийомів смислової

переробки тексту, використання учнями опорних сигналів як ефективних засобів організації своєї навчальної діяльності, прийомів мнемотехніки, розвиток у школярів загальних методів культури розумової праці.

- П'ятий етап – письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці (метод вправи).
- Шостий етап – відповіді на опорні сигнали. Вчитель використовує такі методи, як розповідь, бесіда, вправа.
- Сьомий етап – постійне повторення й поглиблення раніше вивченого матеріалу за допомогою методів розповіді, бесіди, вправ. Слід зауважити, що організація взаємодопомоги – “педагогічний десант” – повинна здійснюватися не лише між однокласниками, а й учнями старших і молодших класів.

Отже, педагог визначає сім етапів роботи над теоретичним матеріалом. В.Ф. Шаталов впевнений, що глибоке розуміння теоретичних питань породжує бажання випробувати власні сили в діяльності. Педагогічна дія викликає відповідно дію учня. 71 % із загальної кількості етапів проходять самі учні. Через образно-почуттєве мислення вчителя за допомогою постійного тренінгу розвивається образно-почуттєве мислення учня. Позитивні естетичні почуття спонукають (мотивом і мотивацією) педагогічну дію самих учнів (частково шостий і сьомий етапи).

Слід зазначити, що на кожному уроці використовуються такі види опитування учнів: а) весь клас у зошитах відтворює по пам'яті опорні сигнали минулого уроку (наслідування, вправа); б) магнітофонний опит (2–3 хв. кожний): учень наговорює на плівку частину навчального матеріалу; в) тихе опитування: розповідь учителів частини матеріалу за листом з опорними сигналами; г) розповідь біля дошки; д) польотне опитування, яке являє собою промовляння рішення задач або вправ.

Складовою частиною системи В. Шаталова є способи контролю засвоєних учнями знань: “десантний метод” (складовими якого є вправа, доручення, бесіда); “метод ланцюжка” – вправа, бесіда, доручення, змагання; “релейні контрольні роботи” (вправи); “робота на листках взаємоконтролю” (бесіда, вправа, робота з наочністю).

Одним із найважливіших досягнень В.Ф. Шаталова є створення сприятливого психологічного клімату процесу навчання загалом і уроку зокрема, формування високого рівня внутрішньої мотивації самих школярів до навчальної праці. У результаті такої організації навчально-

виховного процесу кожен учень може “вчитися переможно”, в нього зміцнюється почуття власного достоїнства, впевненості в тому, що він може впоратися навіть із важкою роботою.

Основні педагогічні праці В.Ф.Шаталова: “Куда и как исчезли тройки” (1979), “Педагогическая проза” (1980), “Точка опоры” (1987), “Эксперимент продолжается” (1987).

Частина IV

БІБЛІОГРАФІЯ ІМЕН І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЬ

1. Адлер А. — “Лікар як вихователь” (1904), “Вчення про неповноцінність органів” (1907), “Про нервозний характер” (1912), “Вираз стилю жи ття” (1929), “Виховання дітей” (1930) та ін.

2. Августин Блаженний — “Сповіді”.

3. Аквінський Ф. — “Про вічність світу проти воркунів”, “Про єдність розуму проти Аверроеса”, “Про єдність розуму проти аверроїстів”, “Про правління владик”; “Про існування і сутність” (1250–1256); “Сума істини католицької церкви проти язичників” (1259–1264); “Сума теології” (1265–1274).

4. Антонович В. — “О происхождении казачества” (1863), “Лекции о первой половине 1874 г.”, “Пособие по южно-русской истории”, “Что об этом думать” (1861), повість “Уманский сотник Иван Гонта” (1882), “Записка в справі обмежень української мови” (1900), “К вопросу о галицко-русской литературе. (По поводу статьи проф. Т.Д.Флоринского)” (1900) та ін.

5. Алчевська Х. — “Что читать народу?: Критический указатель для народного и детского чтения” (1888–1896), “История открытия школы в с.Алексеевке Михайловской волости” (1881), “Островский в применении к чтению в народе” (1887), “Полгода из жизни воскресной школы: (Из записной тетради учительницы)” (1895), “Книга взрослых” (1900), “Передуманное и пережитое” (1912), “Программа преподавания в воскресных школах” та ін.

6. Амонашвілі Ш. — “Навчання. Оцінка. Відмітка” (1980), “Створюючи людину” (1982), “Добрий день, діти” (1983), “До школи з шести років” (1986), “Єдність цілі” (1987), “Як живе, діти” (1986), “Психологічні основи педагогіки” (1991), “Роздуми про гуманну педагогіку” (1996), “Школа життя”, “Педагогічний всесвіт в питаннях та відповідях”. Статті: “І сміх навчанню підмога”, “Педагогічна гармонія”, “До наймолодших з увагою і турботою”, “Створи в собі вчителя”, “Вчитель, школа, наука у дзеркалі перебудови”.

7. Арістотель — “Політика”, “Нікомахова етика”, “Метафізика”, “Про душу”.

8. Бажанський І. — “Виховання дитини через дім і школу”, педагогічна поема “Пропасть”, вірші “Добрий школяр”, “Милі діти”.

9. **Боецій** – “Про Трійцю”, “І Отець, і Син”, “Проти Євтихія та Несторія”, “Про втіху філософією” та ін.

10. **Васильченко С.** – “Записки учителя”, “Не встояв”, “Над Россю”, “З самого початку”, “Божественна Галя”, “Гріх”, “Вечеря”, автобіографічний нарис “Мій шлях”, “Бусурман”, “Дош”, “Циганка”, “Волошка”, “Свекор”, “Дома”, “На світанку”, “Мужицький ангел”, “Приблуда”, “Олов’яний перстень”, “Народна школа і рідна мова на Україні”, “Записки учителя”, “Записки з життя сільських учителів” та інші.

11. **Ващенко Г.** – “Німий” (1900), поема “Сіндорта” (1902), збірка “Пісня в кайданах” (1907), п’єса “Сліпий” (1909), збірка художніх творів “До ґрунту” (1911), підручник “Загальні методи навчання”, статті: “Проект системи освіти в самостійній Україні”, “Технічні властивості українців і причина наших невдач”, “Виховний ідеал”, “Система навчання”, “Організаційні форми навчання”, “Виховна роль мистецтва”, “Виховання любові до Батьківщини”, “Виховання волі і характеру”.

12. **Водовозова Є.** – “Що заважає жінці бути самостійною?”, “Розумове та моральне виховання дітей від першого проявлення свідомості до шкільного віку” (1871).

13. **Волошин А.** – “Практична грамати́ка малоруської мови” (1907), “Історія педагогіки для учительських семінарій” (1923), “Педагогіка й дидактика для учительських семінарій” (1923), “Педагогічна психологія” (1932), “Про соціальне виховання” (1924), “Коротка історія педагогіки для учительських семінарій” (1931), “Дидактика” (1932), “Логіка” (1935), “Методика народно-шкільного навчання” (1935), “Коротка історія психології” (1937), “Педагогічна етика” (1942), “Педагогічна методологія. Методологія навчання” (1943), “Мій заповіт”.

14. **Волков І.** – “Приобщение школьников к творчеству” (1982).

15. **Гельвецій Клод-Адріан** – “Про розум”, “Про людину, її розумові здібності та її виховання”.

16. **Герbart І.** – “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання” (1806), “Учебник психологии” (1816), “Письма о приложении психологии к педагогике” (1830), “Очерк лекций по педагогике” (1835), “Нариси педагогічних читань”.

17. **Гессен С.** – “Основы педагогики”, “Государство и школа во Франции и Англии”, “Структура и содержание современной школы”, “О начале целостности в педагогике”, “О существе и ступенях нравственного воспитания”, “О единственной школе”, “Русская педагогика в XX столетии”.

18. **Горбаль К.** — оповідання “Мати”, “Виїзд на посаду”, “Три брати шукають долі”.

19. **Грінченко Б.** — “Заметки сельского учителя о школьном деле: цель народной школы” (1885), “Буквар” (1888), книга для читання “Рідне слово” (1889), праці: “Яка тепер народна школа на Україні” (1896), “Українська граматка до науки читання й писання” (1907), “На беспросветном пути. Об украинской школе” (1906), “Народні вчителі і українська школа” (1906), “Якої нам треба школи” (1905), “Народные учителя как сельские хозяева” (1905), “Братства і просвітня справа на Україні з польського панування до Б.Хмельницького” (1908), “Перед широким світом” (1907), “Рідне слово” (1917), “Український буквар” (1921), оповідання “Дзвоник”, “Сестриця Галя”, “Екзамен”, “Панько”, “Батько та дочка” та ін.

20. **Грінченко М.** “Юрко Бекенсон. Оповідання про те, як вигадано залізницю”, “Сократ – грецький учитель” (1913), “Орлеанська дівчина Жанна Д’Арк”, “Боротьба англійських колоній в Америці за волю”, “Про державний лад у всяких народів”, “Хто з чого живе?”, “Хто народів ворог?”, “Земельна справа в Новій Зеландії”, “Наша рідна мова. Перша читанка”, “Наша рідна мова. Читанка друга” (1918).

21. **Дістервег Ф.В.А.** “Керівництво до освіти німецьких учителів” (1835), підручники та посібники з математики, німецької мови, географії, математичної географії, астрономії, “Елементарна геометрія”, “Рейнські листки для виховання та навчання”, “Педагогічні щорічники”.

22. **Драгоманов М.** “О необходимости педагогических собраний” (1864), “Педагогическая хроника Киевского округа” (1865), “Педагогическое значение малорусского языка” (1866), “Земство и местный элемент в народном образовании”, “Литература и образование на Украине” (1874), “Народные наречия и местный элемент в обучении” (1874), “Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії” (1877), “Два учителі”, “Спомини”, “Учителі ідеалісти”, “Чудацькі думки про українську національну справу” (1893) та ін.

23. **Духнович О.** — “Книжиця читальная для начинающих” (1850), “Краткий землепис для молодых русинов” (1851), “Сокращенная грамматика письменного русского языка” (1853), “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1857) та ін.

24. **Дж. Дьюї** — “Психологія” (1886), “Вивчення етики” (1894), “Моє педагогічне кредо” (1897), “Школа і суспільство” (1899), “Психологія і суспільна практика” (1901), “Дитина і програма

навчання” (1902), “Школа і дитина” (1906), “Етика” (1908), “Як ми мислимо” (1910), “Вступ до філософії виховання” (1910), “Школи майбутнього” (1915), “Демократія і освіта” (1916), “Педагогіка и психология мышления” (1922), “Вступ до філософії виховання” (1922), “Свобода і культура” (1940), “Освіта сьогодні” (1940), “Школа майбутнього” (1940), “Проблеми людини” (1946).

25. **Заклинський Б.** – “Національне виховання” (1927), “Про ошадність” (1927), “Про народну теорію у вихованні” (1927), “Методика історії” (1927), “Діяльна школа” (1927), “Класичні гімназії” (1928) та ін.

26. **Залужний О.** – “Сучасна японська школа” (1925), “Сільська трудова школа. Теорія і практика” (1926), “Метод тестів у нашій школі” (1926). “Закони навчання” (1926), “Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)” (1926), “Учення про колектив. Методологія колективів” (1926), “Соціальні наставлення й колективні навички у дітей трудових шкіл” (1930), “Завдання сучасної експериментальної педагогіки” (1925), “Педологія на Україні після Жовтня” (1932), “Лженаука педологія в “працях” Залкінда” (1937).

27. **Іванов І.** – “Энциклопедия коллективных творческих дел” (1989), “Методика коммунарского воспитания” (1990).

28. **Ільїн Е.** – “Искусство общения” (1982).

29. **Ільницький В.** – “Русские педагоги второй половины XIX века” (1904).

30. **Каптерев П.** – “Навчання дітей дошкільного віку”, “Закони асоціації психічних явищ та їх пристосування у справі навчання і виховання” (1874), “Як виховати стійкий характер”, “Педагогічна психологія” (1876), “Дидактические очерки” (1885), “Педагогический процесс” (1905), “Задачи и основы семейного воспитания”, “О природе детей”, “О детских играх и развлечениях”, “Энциклопедия семейного воспитания и обучения”, “Дидактика семьи” (1912), “Педагогическая психология” (1914), “История русской педагогики” (1915).

31. **Кассіодор** – “Варії” (537–538).

32. **Коменський Я.-А.** – “Велика дидактика” (1633–1638), “Материнська школа” (1632), “Школа-гра” (1656), “Мир чувственных вещей в картинках” (1658), “Відкриті двері до всіх мов і всіх наук”, “Закони добре організованої школи”, “Про культуру природних обдарувань”, “Правила поведінки дітей”, “Видимий світ у малюнках”, “Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом развития природных дарований”.

33. **Корф М.** – “Руководство по обучению грамоте по звуковому способу” (1867), “Земский вопрос: О народном образовании” (1867),

“Русская начальная школа” (1870), “Наше школьное дело” (1870), “Итоги народного образования в европейских государствах” (1879), “Наши педагогические вопросы” (1882).

34. **Корчак Я.** — наукові праці: “Як любити дітей” (1920 – 1921), “Право дитини на пошану”, “Жартівлива педагогіка”; повісті: “Діти вулиці”, “Коли я знову стану маленьким”, “Слава”, “Банкрутство маленького Джека”, “Кайтусь-чарівник”, “Літо в селі”, “Щоденник”, “Дитя салону” (1906), книга “Билиці-небилиці” (1907), повісті-казки “Король Матіаш перший”, “Король Матіаш на безлюдному острові”.

35. **Кримський А.** — “Лекции по истории семитских языков” (1902), “Ислам, его возникновение и старейший период его истории”, “Источники для истории Мохаммеда и литература о нем”, “Раствление нравов” і “Соломонница, або Соломон у спідниці”, “Перші дебюти одного радикала”, “Школа, образованность и литература у российских мусульман” (1905), “Украинская грамматика” (1907–1908); рукописи “Украинская грамматика для учеников высших классов гимназии и семинарий Приднепровья”, “Науково-практичний курс турецької мови”, “Підручник перської мови”, “Замітки з арабської мови”; раритетні видання: “Сторінки з історії Криму та кримських татар”, “Страницы из истории северного или кавказского Азербайджана” тощо.

36. **Куліш П.** — поема “Україна” (1843), роман “Чорна рада, хроніка 1663 року” (1857), “Грамматика” (1857), “Грамматка” (1861), “Какие руководства удобнее употреблять при первоначальном обучении крестьянских детей” (1862), “Об издании украинского словаря” (1861), “Виховування дитини”, “Дещо про виховання дітей”, “О домашней жизни и свойствах русского народа”, “Дві мови: книжня і народна”, поетична збірка “Досвітки” (1862), “История воссоединения Руси” (1871) та ін.

37. **Куліш М.** — буквар “Первинка”, “Читанка” для початкової школи.

38. **Лесгафт П.** — “Керівництво з фізичної освіти дітей шкільного віку”, “Про ігри і фізичне виховання в школах”, “Сімейне виховання дитини і його значення” та ін..

39. **Джон Локк** — “Дослідження про людський розум” (1706), “Думки про виховання” (1693), “Лист про віротерпимість”.

40. **Ломоносов М.** — “Російська грамматика”, “Риторика”, “Стародавня російська історія” та ін.

41. **Лисенкова С.** “Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 г. Москвы” (1982).

42. **Лубенець Т.** “Хрестоматія для первонаочального читання і письмєнних упражнєнь” (1881), “Читанка” (1883), “Руководство к “Зернышко. Книга для учащихся” (1886), “Обучение первоначальной грамоте вообще” (1887), “Методика арифметики. Руководство к “Сборнику арифметических задач” Т.Лубенца” (1891), “Руководство к букварю” (1895), “Грамотка” (Український буквар” (1900), “Педагогические беседы” (1903), “Арифметические задачи. Пособие при обучении арифметике в воскресных школах и вечерних классах для взрослых” (1901), “Письменные самостоятельные работы в начальной школе. Пособие при преподавании грамматики. 3-й год” (1904), “Грамматика”, Книга для чтения в начальной школе “Зернышко” (1910), “О наглядном преподавании” (1911), “Высшие начальные училища” (1913), “Высшие начальные училища” (1913), “О наказаниях в детском возрасте”, “Як батьки повинні поводитися з дітьми” (1931).

43. **Лютєр М.** — “О желательности посылать детей в школу” (1530).

44. **Макаренко А.** — “Педагогическая поэма” (1933,1935), “Книга для родителей” (1937), “Лекции о воспитании детей” (1937), “Флаги на башнях” (1938), “Марш 30-го года”, “Методика воспитательной работы”.

45. **Монтєнь М.** — “Спроби”.

46. **Монтєссорі М.** — “Дом дитини. Метод наукової педагогiки” (1912), “Самовиховання і самонавчання в початковій школі”.

47. **Морачєвський П.** — “Словарь малороссийского языка по полтавскому наречию” (1853), “Чумаки, або Україна з 1768 року” (1864), “До чумака, або Війна ягло-хранцузо-турецька у 1853 і 54 роках” (1855), підручник “Священной истории” для шкіл та народного читання (1862).

48. **Музиченко О.** — “Монизм и школа” (1908), “Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии” (1908), “Что такое педагогика и чему она учит” (1912), “Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке” (1913), “Современные педагогические течения” (1914), “Воспитывающее влияние обучения” (1916), “Питання про єдину школу в Україні” (1918), “Проблема комплексности в Германии и у нас” (1924), “Як по-новому вести педагогічну роботу в трудшколах із дітьми” (1924), “Культура слова” (1928), “Читання і культура слова в сучасній школі” (1930), “Буквар” (1933).

49. **Огієнко І.** “Українська культура” (1918), “Українська церква” (1918), “Історія українського друкарства” (1925), “Наука про рідномовні

обов'язки" (1936), "Живімо правдою" (1944), "Українська літературна мова" (1950), "Служити народові – то служити Богові" (1954), "Книги нашого буття на чужині" (1956), "Дохристиянські вірування українського народу" (1965) та інші.

50. **Острогорський В.** – "Листи про естетичне виховання", "Бесіди про викладання словесності", "Виразне читання".

51. **Огоновський О.** – "Оповідання о житю святих мучеників Бориса і Гліба" (1872), "Хрестоматія староруська для висших кляс гімназійальних: Текст із поясненнями, додатком граматичним і словарцем" (1881), "Грамматика руського языка для шкіл середніх" (1889) та ін.

52. **Оуен Р.** – "Новый взгляд на общество, или Опыты об образовании человеческого характера" (1813–1814), "Книга о новом нравственном мире" (1842–1844).

53. **Песталотці Й.** – "Лінгард и Гертруда" (1781–1787), "Лебедина пісня" (1826), "Як Гертруда вчить своїх дітей" (1801), "Книга матерей", "Книга к другу о пребывании в Стонце".

54. **Пирогов М.** – "Питання життя" (1856), "Про публічні лекції з педагогіки" (1857), "О методах преподавания" (1858), "Школа и жизнь" (1860), "О наглядном обучении" та ін.

55. **Платон** – "Держава", "Закони", "Федр", "Тімей".

56. **Рабле Франсуа** – "Гаргантюа і Пантагрюель".

57. **Ряппо Я.** – "Робітнича освіта на Україні та її найближчі перспективи" (1925), "Реформа вищої школи на Україні в роки революції" (1925), "Народна освіта на Україні за десять років революції" (1927), "Технікум України – вища школа" (1927), "Система народної освіти на Україні: Соціальне виховання, профосвіта і наука" (1926), "В защиту советской высшей школы" (1923), "Проблеми професіоналізму й політехнізму в радянській шкільній системі" (1929).

58. **Роттердамський Єразм** – "Похвала глупоті" (1509), "Розмови запросто", "Молодим дітям наука", "Скарга Миру" (1517).

59. **Русова С.** – "Український буквар: По підручнику О.Потебні уложила С.Русова" (1906), "Націоналізація дитячих садів" (1910), "Народна початкова школа в Бельгії" (1910), "Початкова географія" (1911), "Націоналізація дошкільного виховання" (1912), "Нова школа" (1917), "Про колективне групове читання" (1917), "Методика початкової освіти" (1918), "Дошкільне виховання" (1918), "Теорія і практика дошкільного виховання" (1924), "Позашкільна освіта" (1918), "Нова школа соціального виховання" (1924), "Дидактика" (1925), "Нові методи дошкільного виховання" (1927), "Вплив соціальної психології на

педагогіку” (1931), “Сучасні течії в новій педагогіці” (1932), “Моральні завдання сучасної школи” (1938) тощо.

60. Руссо Ж.-Ж. — “Міркування про походження і причини нерівності між людьми” (1955), “Про суспільний договір, або Принципи політичного права” (1762), “Способствовало ли развитие наук и искусства улучшению нравов”, “Юлія, або Нова Елоїза” (1761), “Еміль, або Про виховання” (1762), “Сповідь” (1766–1770).

61. Свидницький А. — “Русская азбука. Руководство для учащихся” (1868), “Русская азбука. Руководство для преподавателей” (1868), роман “Люборацькі”.

62. Сковорода Г. — “Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной” (1753–1754), “Начальная дверь ко христианскому добронравию” (1766); педагогічні трактати-притчі “Благородний Еродій” (1787), “Байки Харківські”, “Убогий Жайворонок”, філософські трактати “Разговор дружеский о душевном Мирь”, “Кольцо”, “Диалог или разглагол о древнем Мирь” та інші.

63. Скрипник М. — статті “Нові лінії у національно-культурному будівництві” (1930), “Есперантизація чи українізація” (1931), “На герць” (1932) та інші.

64. Соколянський І. — “Несчастье или общественное преступление” (1920), “Дефективные дети в системе социального воспитания” (1923), “О поведении личности” (1925), “Школа и детское движение” (1925), “Детское движение, школа и учитель” (1925), “К проблеме организации поведения” (1926).

65. Сухомлинський В. — “Воспитание коллективизма у школьников” (1956), “Педагогический коллектив средней школы” (1959), “Духовный мир школьника” (1961), “Формирование коммунистических убеждений молодого поколения” (1961), “Сто порад учителєві” (1967), “Павлышская средняя школа” (1969), “Сердце отдаю детям” (1969), “Методика воспитания коллектива” (1970), “Рождение гражданина” (1970), “Разговор с молодым директором школы”, “Как воспитать настоящего человека”, та ін.

66. Тихєєва Є. — “Російська грамота” (1905), “Рідна мова й шляхи її розвитку” (1913).

67. Толстой Л. — “Про народну освіту” (1862), “Азбука”, “Книга для читання”, “Загальний нарис характеру Яснополянської школи”, “Про методи навчання грамоти”, “Про виховання”, “Проект загального плану організації народних училищ”, “Азбука” (1872), “Нова азбука” (1875), “Російські книги для читання”.

68. **Ушинський К.** – “Родное слово” (1864), “Руководство к “Родному слову”, “Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии” (1868–1869), “Дитячий світ” (1861), “Про користь педагогічної літератури”, “Про народність у суспільному вихованні”, “Три елементи школи”, “Проект учительської семінарії”, “Праця в її психічному і виховному значенні”.

69. **Федькович Ю.** – “Про школу і шкільні підручники”, “Букварь для селянських дітей на Буковині”.

70. **Франко І.** “Наші народні школи та їх потреби”, “Освіта народу Галичини”, “Чого хоче Галицька робітницька гомада?”, “Дуновение весны из Росии”, “Великие деяния пана Бобжинского”, “Жінка-мати”, оповідання “До світла”, “Малий Мирон”, “Учитель”.

71. **Фребель Ф.** – “К нашему немецкому народу” (1817), “Воспитание человека” (1826), “Материнские и ласкательные песни” (1843) та ін.

72. **Цеглинський Г.** – драматичні твори “Ворожбит”, “Кара совісті”, “Торговля жемчугами”.

73. **Чепіга Я.** – “Страх і кара: їх вплив на характер і волю дитини” (1912), “Проблемы воспитания и обучения в свете науки и практики (сборник психолого-педагогических статей)” (1913), “Проект украинской школы” (1913), “Моральне внушіння в справі виховання” (1913), “Розмови про виховання дітей” (1914), “Самовиховання вчителя” (1914) “Письмо в школе” (1918), “Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці” (1918), “Трудовий принцип і метод” (1920), “Азбука трудового виховання” (1922), “Практична трудова педагогіка” (1924), “Моральне внушіння в справі виховання” (1924), читанка “Веселка” (1925), задачки для початкового навчання (1924–1925), “Увага і розумовий розвиток дитини”, “Методика навчання в трудовій школі першого концентру” (1930), “Читання й робота над книжкою в пёршому концентрі політехнічної школи” (1932), “Буквар для шкіл грамоти” (1933), “Методичні поради до роботи з читанкою першого класу” (1934), “Методика роботи з підручниками математики, 1 рік навчання”, “Методичні замітки до навчання грамоти за звуковим методом”.

74. **Черкасенко С.** – драми “Хуртовина”, “Граматика” (1907), стаття “Рідна школа”; оповідання “Воронько”, “Маленький горбань”, “Безпритульні”, “Гараськів Великдень”.

75. **Шацький С.** – “Годы исканий”, “Мой педагогический путь”, “Школа для детей или дети для школы”, “Бодрая жизнь”.

76. **Шаталов В.** “Куда и как исчезли тройки” (1980), “Педагогическая проза” (1981), “Точка опоры” (1987), “ Эксперимент продолжается” (1987).

77. **Шевченко Т.** – “Букварь южно-русский” (1861), “Художник”, “Нещасний”, повісті “Варнак”, “Музика”, “Наймичка”, “Прогулянка” та ін.

78. **Шухневич В.** – Читанка “Веснянка” (1881).

79. **Штайнер Р.** – “Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки” (1907), “Вопрос воспитания как социальный вопрос” (1919), “Антропософский календарь души”, “Истина и наука”, “Методика обучения и предпосылки воспитания” (1924), “Материалы к учебным программам вальдорфских школ”, “Современная духовная жизнь и воспитание”, “Общее учение о человеке как основа педагогики” та ін.

ПІСЛЯМОВА

У період, коли буремне ХХ століття стало історією, а третє тисячоліття — сьогоднішнім, ми знову й знову повертаємося в минуле. Славна і захоплююча історія педагогіки. Далеко заглиблюється коріння української національної школи. А тому, висвітлюючи деякі аспекти гуманістичної педагогіки, ми прослідкували й зіставили основні тенденції зародження, становлення та розвитку світової педагогічної думки.

Актуальним вбачається осмислення зарубіжного педагогічного досвіду, відбиття передових гуманістичних ідей у національній системі освіти. Джерелом творчості сучасних педагогів є критичне осмислення генези та результатів як світового історико-педагогічного процесу й української педагогіки, так і спадщини видатних філософів, науковців, педагогів, майстрів художнього слова. Вивчення педагогічного набутку минулого дає можливість усвідомити, якими шляхами пройшла і яких труднощів зазнала педагогічна думка, перш ніж людство виробило цілісну педагогічну теорію і запропонувало гуманістичну систему навчання й виховання.

Наше дослідження не передбачало всебічного вивчення педагогічної спадщини, оскільки ми ставили собі за мету проаналізувати провідні ідеї щодо розвитку особистісно орієнтованої педагогіки в контексті розв'язання актуальних проблем удосконалення сучасної системи освіти в Україні. Саме тому в навчальному посібнику “Нариси з історії розвитку педагогічної думки” узагальнено основні теоретичні положення педагогічної науки і практики епохи античності, Середньовіччя, Відродження, Новітньої історії, аж до кінця ХХ століття; біографії видатних філософів, релігійних і громадських діячів та корифеїв педагогіки представлено у формі нарисів.

Короткий аналіз історії розвитку світової педагогічної думки, національної системи освіти на основі вивчення історико-педагогічних, літературних джерел та усвідомлення філософсько-педагогічних концепцій, дозволили дійти наступних висновків:

- Одним із джерел визначення сучасної стратегії розвитку освіти в Україні є аналіз світового педагогічного досвіду, який увібрав у себе в ідейному плані загальнолюдські ідеали добра, краси, істини.

- До наукових надбань педагогіки елліністичної пори слід віднести педагогічні теорії щодо розвитку особистості, ідею всебічного гармонійного розвитку молоді, практичний досвід проблемного навчання, спартанську та афінську системи виховання тощо.

• Учення філософів Середньовіччя визначили окремий напрямок у вихованні, що ґрунтувався на засадах християнства. На виникнення педагогічних ідей епохи Відродження та Просвітництва вплинули ідейні, соціальні, моральні та ідеологічні потреби суспільства. Теорія особистості стає теорією моральної особистості, дослідницький пошук філософів, зосереджувався на духовних потенціях людини в її моральному вимірі.

• Серцевиною української національної системи виховання, найважливішим скарбом є родинна педагогіка.

• Філософсько-педагогічні концепції періоду ХУІІ–ХІХ століть слід розглядати як важливу складову світової педагогіки. Новий світоглядний підхід педагогів ґрунтувався на засадах свободи, визнання людини як цілісної, вищої і неповторної цінності.

• Самобутніми культурно-історичними явищами в педагогічному житті Європи були братські та козацькі школи, перші українські академії – центри вітчизняної науки і культури в епоху Українського Відродження. Українську систему виховання збагатили високі моральні ідеали козацької педагогіки: любов до Батьківщини, рідної мови, вірність принципам народної моралі, духовності, прагнення до свободи людини, яка будує незалежну державу.

• Провідними ідеями, на основі яких педагоги ХІХ століття пропонували будувати систему виховання, були такі: любов і повага до рідної мови, культурно-історичної спадщини народу, відданість духовним і національним ідеалам, усебічний розвиток особистості.

• Діяльність дослідників-педагогів першої половини ХХ століття призвела до народження нового педагогічного знання, що ґрунтувалося на принципах гуманізації, диференціації та індивідуалізації навчання, демократизації управління школою, їх творча реалізація призвела до впровадження комплексної системи навчання, методу проєктів, бригадно-лабораторної форми навчання, розвитку учнівського самоврядування та дитячої самодіяльності.

• Теоретична і практична духовна спадщина українських вчених-педагогів ХХ століття – важливий чинник національно-культурного відродження України. Видатні діячі залишили цінну виховну, теоретичну і практичну духовну спадщину, яка продовжує бути актуальною і потребує глибокого пізнання й використання в сучасній педагогічній діяльності.

• Педагогічні ідеї минулого спонукали педагогів-новаторів другої половини ХХ століття до пошуку нових освітніх технологій навчання

й виховання. На практиці це проявилось у зміні авторитарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану.

- Засвоєння просвітницького, наукового і педагогічного доробку, накопиченого людством протягом століть, дасть можливість об'єктивно оцінити історико-педагогічні явища і на основі цього сформулювати концептуальні засади розвитку гуманістичної педагогіки XXI століття. Зібрані й узагальнені матеріали навчального посібника можуть бути використані студентами та викладачами на лекціях, семінарсько-практичних заняттях з історії педагогіки, загальної педагогіки, етнопедогогіки. Як джерело інформації навчальний посібник стане у нагоді студентам при вивченні окремих розділів програми з курсу *всесвітньої та історії України, української і зарубіжної культури, української літератури* тощо.

Сподіваємося, що провідні ідеї історичного досвіду, які викладено в навчальному посібнику “Нариси з історії розвитку педагогічної думки”, сприятимуть формуванню у майбутніх вчителів світоглядної позиції, вихованню в них бажання продовжувати славні освітянські традиції, а життєвий і творчий шлях видатних постатей минулого спонукатиме молодь до *творчої педагогічної діяльності*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калиниченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
4. Білецький О. Борис Грінченко // Білецький О.І. Збір творів: У 5т. – К., Наукова думка, 1965. – Т. 2. – 612 с.
5. Брик І. Тарас Шевченко і народна освіта // Народна творчість та етнографія. – 1996. – № 4. – С. 53–61.
6. Бугайцева Г.М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Вашенка: Авт. дис...к.п.н: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 19 с.
7. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
8. Веркалець М.М. А.Ю.Кримський у колі своїх сучасників. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
9. Волошин А. Спомини. – Ужгород, 1923. – С. 57.
10. Гайда Й. Погляди А.С.Макаренка на виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 3. – С. 173–180.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
12. Грінченко Б. Якої нам треба школи. – К., – 1912. – 6 с.
13. Гербарт Й.Ф. Перші лекції з педагогіки // Хрестоматія по історії педагогіки. – М., 1940. – Т.2. – 215 с.
14. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс. – 1995. – С. 109–121.
15. Джон Локк. Педагогические сочинения. – М., 1939. – 320 с.
16. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд. группа “Форум”. – ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
17. Дистервег А. Избр.пед. произведения / Общая ред. Е.Н. Медыньско-го – М.: Учпедгиз, 1956.
18. Довідник з історії України / За редакцією І. Підкови та Р. Шуста. – К.: Генеза, 2001. – 113 с.
19. Духнович О.В. Народная педагогика. В пользу училищ и учителей сельских. – Львов, 1857. – Ч. 1. Педагогика общая. – 92 с.
20. Євтух М., Кемінь В. Августин Волошин: освітня діяльність та педагогічні погляди // Рідна школа, 1998. – № 4 – С.75–78.
21. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1963. – С. 174–180. – 510 с.
22. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: Авт. дис...д.п.н: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 36 с.
23. Історія світової культури: Навч. посібник / Керівник авт. колективу Л.Т. Левчук. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 1999. – 368 с.
24. Іванов І.П. Методика комунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

25. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
26. Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы 516-й школы. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.
27. История педагогики: Учеб. пособ. для студентов пед. институтов / Под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
28. Історія педагогіки / За ред. М.С. Грищенка. – К.: Вища школа, 1973. – 447 с.
29. Каптерев П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания // Умом и сердцем: Мысли о воспитании. – М., 1986. – С. 254–256.
30. Качкан В.А. Українське народознавство в іменах: В 2 ч.: Навч. посіб. / За ред. А.З. Москаденка; Передм. А.Г. Погрібного. – К.: Либідь, 1995. – Ч.1. – 336 с.
31. Кваша Б.Ф. Воспитательная система В.А. Сухомлинского: Учебное пособие. – К. – СПб., 1999 – 240 с.
32. Козуля О. Велика просвітителька // Жінки в історії України. – К., 1993. – С. 99–103
33. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Й.Н. Песталоцци. Педагогическое наследие / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Ч.Г. Песталоцци – М.: Педагогика, 1989. – С. 154–155, 161, 170–171.
34. Корчак Я. Как любить детей.: Пер. с польск. К.Э. Сенкевич. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
35. Калмиков Г.В. Проблеми взаємин між особою і колективом у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: Авт. дис...к.п.н: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 19 с.
36. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – (Б-ка учителя и воспитателя). – 144 с.
37. Коба Л.Л. Педагогічні погляди М.І. Пирогова // Початкова школа, 1996. – № 1 – С. 24–27.
38. Коваленко В.О. Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920–1930 років // Шлях освіти, 1997. – № 4. – С. 51–55.
39. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні: Авт. дис...к.п.н: 13.00.01. – К., 2000. – 19 с.
40. Корчак Я. Избранные педагогические произведения: Пер. польск. – М.: Педагогика, 1979. – 473 с.
41. Кримський А.Ю. Твори у 5 т. – К.: Наукова думка, 1972. – Т.1. – 613 с.
42. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка: Авт. дис...к.п.н: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.
43. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН, 1957. – Т. 4, Т. 5.
44. Марушкевич А. Іван Огієнко // Початкова школа. – К., 1999. – № 3 – С. 56.
45. Машталер О.В. Педагогічна і освітня діяльність О.В. Духновича / За ред. О.Р. Мазуркевич. – К.: Рад. шк, 1966.
46. Корчак Я. Избранное: Пер. с польск. П.Я. Подольской. – К.: Радянська школа. – 1983. – 528 с. (Пед. б-ка “Мир в образах”).
47. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.
48. Морачевський Пилип. Твори / Упоряд. текстів, авт. предм. та допов. прим.: П. Хропко, Ф. Кейда. – К.: Логос, 2001. – 337 с.
49. Муравицька М. Апостол правди і науки // Рідна школа. – К., 1996. – № 4. – С. 5–7.

50. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): Навч. посібник (О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
51. Науменко Ф.І Основи педагогіки О.В.Духновича (лекції з історії педагогіки). – Львів, 1964. – 215 с.
52. Ніколаєнко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф. Чепіги: Авт. дис...к.п.н: 13.00.01. / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 15 с.
53. Русова С.Ф. Нова школа // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта. – 1996. – С. 207–218.
54. Овчарук О. Педагогічні ідеї Олександра Дзбанівського в сучасній практиці музичної освіти / Початкова школа. – 1999. – № 9. – С. 48–49.
55. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, учнів і широкого громадянства. – К.: Обереги, 1994. – 72 с..
56. Огієнко І. (митрополит Іларіон) Історія української літературної мови. – К., 1995. – 280 с.
57. Огородников І.Т. Педагогика: Учебн. пособие. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
58. Освітні технології: Навч.-мет посіб / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
59. Педагогіка: Підручник / За ред. А.М. Алексюка. – К.: Вища школа, 1995. – 280 с.
60. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
61. Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського / За ред.В.Г. Петік. – К.: Вища школа, 1974. – 339 с.
62. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолик І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник. – К., Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана. – 1995. – 253 с.
63. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
64. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди / За ред. О.Г. Дзеверіна. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
65. Пікельна В. “Люби ближнього свого...” Філософські, історичні та педагогічні роздуми про гуманізацію освіти // Рідна школа. – К., 1998. – № 2. – С. 26–28.
66. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. / Сост. и вводная ст. В.З. Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
67. Платон. Государство – М.: – Просвещение. – 1969. – 174 с.
68. Платон. Законы – М.: Просвещение. – 1978. – 201 с.
69. Побірченко Н. Бібліографія педагогічної спадщини членів українських Громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). – К.: Наук. світ, 2000. – 125 с.
70. Побірченко Н.С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських Громад (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). К.: Науковий світ, 2000. – 199 с.
71. Погрібний А. Борис Грінченко (1863–1910): Нарис життя і творчості. – К.: Дніпро, 1988. – 267 с.

72. Проскура О. Біля джерел української педагогічної думки // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 5–33.
73. Психологія і педагогіка. Москва-Новосибірськ: ИНФРА-М – НГАЄУ. – 1998. – 174 с.
74. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Рад.шк., 1991. – 381 с.
75. Руденко Ю., Руденко В. Виховання в учнів лицарської духовності // Рідна школа. – К., 1996 № 7. – С. 51–55.
76. Русова С. Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34–44.
77. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 368 с.
78. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад.шк., 1985. – 312 с.
79. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1986. – Т.1. – 654 с.
80. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. – 270 с.
81. Сухомлинский В.А. Книга о любви / Составитель А.П. Сухомлинская. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 191 с.
82. Сухомлинський В.О. Методика виховання колектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
83. Таранов П.С. 120 філософів. Життя, доля, навчання. – Симферополь: Таврія, 1997. – 620 с. – С. 11,14,15,17,26,27.
84. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад.шк., 1954. – Т. 2. – 588 с.
85. Ушинский К.Д. Родное слово. Пед.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 525 с.
86. Чепіга Я. Школа й освіта на Україні // Вільна українська школа. 1918–1919. Рік п., Ч. 8–9. – С. 135.
87. Чепіга Я. [Рецензія] // Світло. – 1912. – Кн. 8. – С. 59–60.
88. Філософія. Курс лекцій: Навч. посібник / Бичко І.В., Табачковський В.Г., Горак Г.. та ін. – К.: Либідь, 1994. – 371 с.
89. Фіцула М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. – К.: Вид. центр “Академія”. – 2000. – С. 446–520.
90. Френе С. Изб. пед. соч.: Пер.с фр. / Сост., общ.ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – Москва.: Прогрес, 1990. – 304 с.
91. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1979. – 134 с.
92. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
93. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 414 с.
94. Шацкий С.Т. Работа для будущего: Докум повествование / Кн. для учителя / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
95. Штокмайер К. / Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / Пер. с нем. И. Моханькова под ред. Д. Виноградова. – М.: “Парсифаль”, 1995. – 416 с.
96. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1996. – 208 с.
97. Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1994. – 198 с.
98. Юдкін-Ріпун І.М. Культурологія Просвітництва. – К., 1999. – 200 с.

Навчальне видання

Сисоева Світлана
Соколова Ірина

НАРИСИ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Керівник видавничих проєктів
Пляшко Р.О.

Компьютерная верстка
Нестеренко О.М.

Підписано до друку 17.06.03. Формат 60x84/16.
Гарнітура UkrainianTimesET. Наклад. 1000 пр.

ТОВ “Центр навчальної літератури”
вул. Електриків, 23, м. Київ, 04176,
тел. 416-04-47. 416-20-63

www

ІІБ ПНУС



655479