

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ПАВЛА ТИЧИНИ
ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ІСТОРИКІВ ПЕДАГОГІКИ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Випуск 2

Умань - 2013

Історико-педагогічний альманах. Випуск II. Виходить 2 рази на рік. Заснований у 2004 р.

Засновники: Академія педагогічних наук України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Всеукраїнська асоціація істориків педагогіки.

Реєстраційне свідоцтво КВ № 9073, зареєстровано 18.08.2004 р. Державним комітетом телебачення і радіомовлення України.

Історико-педагогічний альманах входить до нового Переліку наукових фахових видань ВАК України (Бюлетень ВАК України № 1, 2010 р.), публікації в яких зараховуються як наукові при захисті кандидатських і докторських дисертацій.

Головний редактор:

Ольга Сухомлинська – доктор пед. наук, професор, дійсний член НАПН України.

Редакційна колегія:

Лариса Березівська – доктор пед. наук, професор, Олена Біда – доктор пед. наук, професор, Тетяна Завгородня – доктор пед. наук, професор, Іван Зайченко – доктор пед. наук, професор, Світлана Золотухіна – доктор пед. наук, професор, Олександр Коберник – доктор пед. наук, професор, Михайло Мартинюк – доктор пед. наук, професор, Наталя Побірченко – доктор пед. наук, професор (*заступник головного редактора*), Валентина Федяєва – доктор пед. наук, професор.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
протокол № 4 від 25 листопада 2013 р.*

Адреси редакцій: 04053, Київ, вул. Артема, 52-а, Національна академія педагогічних наук України. Відділення теорії та історії педагогіки. До «Історико-педагогічного альманаху».

Тел.: (044) 211-94-63

Тел./факс: (044) 226-31-80

E-mail: into@apsu.org.ua

20300, м. Умань, вул. Садова, 2, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. До «Історико-педагогічного альманаху».

Тел.: (04744) 5-20-92

Тел./факс: (04744) 3-45-82

E-mail: red_viddil@mail.ru



ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

№2'2013

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

- Віра Вихрущ, Людмила Ковальчук.** Розумова перевтома як наукова проблема в контексті шкільної дієтетики та дидактики кінця ХІХ – початку ХХ століття
- Олена Кірдан.** Погляди професорів університетів на проблему управління вищими навчальними закладами Російської імперії (початок ХХ століття)
- Роман Поліщук.** Фізичне здоров'я як проблема в історії класичної західноєвропейської педагогічної думки
- Ірина Федосова.** Методологічне забезпечення дослідження історії розвитку вищої інженерно-технічної освіти

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ В ОСОБАХ

- Наталія Богданець-Білоskalенко.** Проблема нової української школи у працях Я. Чепіги
- Інна Гончар.** Концепція морального виховання К. Вентцеля: філософський та педагогічний аспект

ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО

- Зінаїда Гіптерс.** Роль виставок в економічній освіті дітей і дорослих на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ століть
- Наталія Гончаренко.** Реальні навчальні заклади в системі середньої освіти Російської імперії (друга пол. ХІХ – початок ХХ століття)
- Сергій Татаринів.** Взаємовідносини земських установ та церковно-приходських шкіл Бахмутського повіту в ХІХ – на початку ХХ ст.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

- Ірина Білецька.** Становлення іншомовної освіти в США (ХVI–ХІХ століття)
- Оксана Кравченко.** Культурно-просвітницька діяльність театральних студій Пролеткульту
- Роман Пахолок.** Особливості організації середньої ланки чоловічої освіти у західноукраїнських гімназіях (ХІХ – перша третина ХХ ст.)
- Ірина Петухова.** Застосування методів психолого-педагогічної діагностики в установах соціального виховання

МАЛОВІДОМІ ДЖЕРЕЛА

- Уставъ С.-Петербургского и Московского обществ грамотности 12-го марта 1896 года (До історії перших товариств грамотності: Московського та С.-Петербурзького. **Публікація Людмили Войтової**)
- Положение об учебных округах Министерства народного просвещения (25 июня 1835 г.) (Про попечительські ради як органи державно-громадського управління навчальними закладами. **Публікація Оксани Герасименко**)

ІНФОРМАЦІЯ

- Анотації
- Наші автори
- До відома індивідуальних передплатників

*Віра Вихрущ,
Людмила Ковальчук*

РОЗУМОВА ПЕРЕВТОМА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ДІЄТЕТИКИ ТА ДИДАКТИКИ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Створення альтернативних навчальних закладів у 80-90-х роках ХХ століття стимулювало інтерес громадськості не тільки до нових предметів і освітніх технологій, але й до стану фізичного та психічного здоров'я учнів. Ріст захворюваності учнів з проблеми вузьких спеціалістів став тривожною проблемою усього суспільства. В опублікованих матеріалах зазначалося, що близько 90 % дітей мають відхилення фізичного та психічного розвитку; 30-35 % дітей, які поступають до школи, вже мають хронічні захворювання; за роки навчання у школі в п'ять разів зростає кількість порушень зору і постави, в чотири рази збільшується кількість порушень психічного здоров'я, у три рази – кількість дітей із захворюваннями органів травлення тощо. За даними вчених-фізіологів А. Баранова, Н. Бехтеревої, В. Нікулєнко, Ю. Пратусевича учбова діяльність вимагає від дітей великого нервового напруження. Більшість сучасних вітчизняних та зарубіжних учених (І. Аршавський, М. Амосов, І. Брехман, В. Зінченко, В. Рубцов, Д. Фельдштейн та інші) справедливо вказують на те, що сьогодні розв'язати дану проблему можливо лише шляхом об'єднання спільних зусиль психологів, педагогів, фізіологів, соціологів, екологів та інших спеціалістів. Існують кілька підходів до розгляду проблеми перевтоми учнів у навчальному процесі в сучасних умовах: концепція врахування закономірностей фізичного та психічного розвитку дитини (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та інші); соціально-нормативна концепція розвитку особистості у онтогенезі (Д. Фельдштейн), концепція здорового способу життя (І. Брехман). На них будуються останні небагаточисельні дослідження з окремих аспектів виникнення, подолання та профілактики розумової перевтоми в процесі навчання (М. Антропова, В. Бальсевич, Ф. Березин, О. Кастальський, Л. Лубишева, А. Ненашева, В. Розенблат, О. Сабирьянов, С. Серіков, Н. Серова, Д. Фарбер, М. Фомін). Разом з тим, зовсім не враховується попередній досвід розробки проблеми перевтоми у відповідних дослідженнях зі шкільної дієтики та експериментальної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів (Г. Амінев, А. Єгоров, К. Кекчєєв, Г. Комендантов, О. Конопкін, А. Лурія, Д. Матрос, В. Менделевич, Ю. Пратусевич, В. Рождественська, В. Розенблат, М. Скаткін, Г. Фольборт, К. Віллі, В. Дегьє, Дж. Саллі, Л. Р. Хаббард та інші) засвідчив, що суттєвим аспектом даної проблеми є визначення основних принципів, на яких можуть будуватися програми збереження і розвитку здоров'я дітей. Разом з тим, у їх розробці вони спиралися в основному на історичний психолого-педагогічний матеріал, пов'язаний із дослідженнями Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна. Поза увагою залишалися праці зі шкільної дієтики та експериментальної педагогіки досліджуваного періоду О. Бена, А. Віреніуса; О. Корфа, О. Лазурського, П. Лєсгафта, Я. Мора, М. Монасеїної; В. Нєстерова, М. Пирогова, І. Сікорського, В. Фармаковського та інших, у тому числі зарубіжних дослідників.

Мета статті – проаналізувати передумови формування дидактичних знань наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття у контексті і на аксіологічному рівні розвитку знань зі шкільної дієтики та експериментальної педагогіки.

Мозкова перевтома учнів та причини її виникнення стали важливим предметом вивчення ученими, які прагнули розглядати пізнавальні процеси з огляду на їх психолого-педагогічну природу. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття фізіологічна природа перевтоми ще не була з'ясована. Представниками педагогічної та експериментальної психології, фізіологами та природознавцями зазначеного періоду висловлювалися припущення, що вона може бути обумовлена двома процесами, які відбуваються одночасно.

Трактування анатомо-фізіологічної природи втоми і втомлюваності знаходимо у дослідженнях зарубіжних вчених – представників експериментальної психології. Будь-яка робота м'язів або органів центральної нервової системи відповідає певна витрата сил, які вивільняються під час розпаду в організмі складних органічних з'єднань. Тривала робота можлива тільки тоді,

коли потенційна енергія, яка при цьому використовується, своєчасно компенсується організмові у вигляді їжі; у противному випадку відбувається виснаження запасу прихованих сил, працездатність організму зменшується – він втомлюється.

З іншого боку, окремі продукти розпаду речовин, що утворюються під час роботи організму, – вуглець, фосфорна кислота, молочна кислота – проявляють шкідливий вплив на тканини нашого організму, і, накопичуючись у певній кількості, також знижують його працездатність.

Зазвичай ці речовини вимиваються з місця їх утворення потоком крові і руйнуються в самому тілі людини, а тому тимчасового спокою або простого промивання м'язів свіжою артеріальною кров'ю буває достатньо для усунення їх отруйного впливу. Навпаки, як стверджував вчений К. Ф. Ранке (K. F. Ranke), здатний до роботи м'яз може бути швидко приведений у стан втоми шляхом штучного введення фосфорної кислоти або розчину фосфорнокислого калію [2].

До того ж досліді італійського фізіолога А. Моссо (Mosso, 1892, 1894) доводили, що кров втомленої тварини, яку вводили іншій тварині, дуже швидко викликає у останньої усі ознаки втоми. Таким чином, після нетривалої роботи втома зникає швидко; в умовах тривалої або посиленої праці, яка потребувала більшої витрати сил і давала більше продуктів розпаду, повернення організму до норми можливо тільки за допомогою сну. Втома, таким чином, є обов'язковим супутником роботи і починається разом із нею, що можна з'ясувати шляхом власних дослідів [6].

Перша і найбільш характерна ознака втоми – це тривале і прогресивне зниження працездатності, а разом з тим, – і погіршення якості роботи, яке залежить від послаблення уваги, що супроводжує втому. У цьому випадку існує надзвичайно тісний зв'язок між фізичною та розумовою втомою, між втомою м'язів та центральних органів нервової системи. Професор А. Моссо довів послаблюючий вплив розумових дій, які викликають втому, і таким чином впливають на м'язи: величина роботи, що виконується середнім пальцем правої руки, який піднімає вантаж певної величини на певну висоту у спеціальному апараті – ергографі – різко знижується після якоїсь значної роботи мозку (наприклад, після лекції). Дослідження А. Моссо і його учнів, викладені ним у книзі «Втома» (в російському перекладі – 1893) [6], були підтверджені доктором Кемсіесом (Kemsiec) у Берліні шляхом спостереження за учнями: після уроків, які вимагають особливого зосередження уваги, швидко відбувається послаблення м'язової сили, яке, разом з тим, можна легко усунути після відпочинку або шляхом переходу до менш втомлювальних ро-

зумових занять [7]. Якщо ж напруження, а відповідно, – і втома нервової системи тривають довго, то ослаблення м'язової сили може супроводжуватися загальною розбитістю і зникає дуже поволі. Причину цих явищ слід шукати, з одного боку, у тому, що і м'язова робота здійснюється лише під впливом імпульсів нервової тканини, яка таким чином також втомлюється під час фізичної праці, а з іншого – в отруйному впливові на м'язову тканину продуктів розпаду, які утворюються під час розумової праці. Отже, втомлюваність певної частини нашого організму, певних тканин, певної системи органів позначається у більшій чи меншій мірі і на інших тканинах та органах. Цим і пояснюється, чому зміна діяльності, розумової або фізичної, полегшуючи роботу, не усуває втомлюваність у тій мірі, у якій її усуває повноцінний відпочинок. Згідно висновків К. Грісбаха (Griesbach), втомлюваність від розумових занять передбачає і зменшення чутливості шкіри – особливо у учнів після складних уроків. Іноді ознакою втоми у процесі посиленої розумової праці є підвищення збудливості нервової системи, що проявляється у швидкій реакції судинорухових нервів, у посиленні чутливості у різних частинах тіла та у швидкій зміні настрою [2]. Але це явище також обумовлюється послабленням нормальної функції нервової системи, що проявляється у втраті здатності керувати гальмуванням, а отже – регулювати діяльність нервової системи та психічної сфери.

Рівень втомлюваності залежить, з одного боку, від тривалості праці, а з іншого – від суб'єктивних характеристик працюючого. Під час одноманітної та монотонної роботи (механічне заучування слів, граматичних правил тощо) втома відчувається швидко, у той час, як під час роботи, яка нас цікавить, працездатність знижується поволі. Втомлюваність різних людей залежить від віку, статі, врівноваженості характеру або настрою, стану здоров'я та від інших факторів: діти легше і швидше втомлюються, ніж дорослі люди; у слабких і хворобливих людей, осіб, які відчувають на собі моральний тиск, втома настає швидше, ніж у здорових і оптимістично налаштованих. Навіть у тієї самої людини втомлюваність змінюється в залежності від різних зовнішніх факторів і умов життя (погода та кліматичні умови, пора року, неспокійні ночі, ексцеси тощо). Втомлюваність м'язового апарату або нервової системи викликає суб'єктивне відчуття втоми, розслаблення і потребу у відпочинку. До певної міри поява відчуття втоми може бути застереженням і вказівкою на те, що варто припинити роботу.

Мозкова перевтома дуже часто викликає головний біль як внаслідок самоотруєння продуктами розпаду, які утворюються під час роботи,

так і внаслідок неправильного розподілу крові у органах центральної нервової системи. Посилені розумові заняття можуть викликати активну і пасивну гіперемію головного мозку: під впливом імпульсу з боку нервової системи судини головного мозку розширюються, від чого відбувається приплив крові до мозку, а з іншого боку поєднане дихання, яке зазвичай супроводжує зосереджену розумову роботу, спричиняє застій венозної крові у голові. А. Моссо вдалося довести переповнення мозку кров'ю під час розумової роботи шляхом безпосереднього спостереження за одним суб'єктом із отвором у черепі. До того ж дослідник переконався за допомогою поособливого облаштованих ваг, на які могла лягати людина, що будь-яка розумова робота, будь-яке психічне збудження посилює приток крові до головного мозку – варто тільки піддослідному на вагах задати запитання, певну задачу, як відразу його голова починала перетягувати ваги внаслідок притоку до неї крові. Так само діяльність будь-якого іншого органу супроводжується більш сильним припливом крові, що доводили вимірюванням обсягу цього органу (наприклад, верхньої та нижньої кінцівки) за допомогою плетизмографу А. Моссо [6]. Цим явищем пояснюється і носова кровотеча, яка часто спостерігається у дітей як наслідок тривалої розумової праці. Зниження чутливості нервів під впливом втоми може прослідковуватися і у внутрішніх органах, оскільки уповільнюється перетравлювання їжі і у дітей з'являються закріпи. Фізична або розумова втома, якщо вона надмірна, іноді призводить до безсоння або до тривожного сну, який не забезпечує відновлення сил організму.

Анатомо-фізіологічні першопричини та наслідки втомленості дітей обумовили дослідження, пов'язані безпосередньо із організацією навчального процесу, із погіршенням якості навчальної роботи. І. Сікорський у журналі «Здоров'я» (1879, № 104) опублікував результати власних спостережень. Порівнюючи 1500 диктовок, які були виконані дітьми зранку, до початку занять і під вечір (після закінчення уроків), вчений визначав у них кількість описок, тобто таких помилок, які не залежали від знання, а тому легко можуть бути попереджені концентрацією уваги [10, с 30–31].

А. Бургерштейн (Burgershtein) змусив 162 дітей 11–13 років виконувати 4 рази на годину, кожен раз впродовж 10-ти хвилин із 5-ти хвилинними перервами між двома дослідами, прості, добре відомі дітям обчислення. При цьому контролювалася не тільки якість роботи (кількість помилок), але і її обсяг. Виявилось, що за перші 10 хвилин кількість помилок дорівнювала 3 %, впродовж других – 4 %, впродовж третіх –

5,7 %, під час четвертих – 6 % [2, с. 21]. Отже, діти уже після півгодинної роботи були відчутно втомлені попередньою роботою. Згідно Гьорфнеру (Hörfner) динаміка помилок у диктовках внаслідок втоми, змінюється рівномірно, тобто вона є прямою лінією.

Німецький психіатр Е. Крепелін (Kraepelin, 1894) переконався в тому, що швидкість роботи у молодих людей під час додавання цифр у найсприятливіших випадках зменшувалася уже на початку другої, а іноді, навіть, – наприкінці першої години.

Як стверджував німецький психіатр Е. Крепелін (Kraepelin, 1896), найбільш раціональним способом боротьби проти надмірної втоми, як фізичної, так і розумової, слід визнати усунення причин, які її викликають. Але люди, які змушені працювати і після втоми, часто використовують різні способи, які умовно здатні зменшити ознаки втомленості і дозволяють знову більш-менш вільно використовувати запас сил, який ще зберігся. До них, перш за все, слід віднести вольовий імпульс, який дає можливість тимчасово збільшити працездатність. Таке тимчасове напруження «останніх сил» буває іноді необхідним: воно допомагає без зупинок досягнути поставленої мети і може за певних умов навіть врятувати життя; але це повинно бути винятком, тому що у даному випадку людині загрожує повне виснаження.

Е. Крепелін вказує: ту саму роль, як і вольовий імпульс, у певній мірі відіграють різні смакові речовини, особливо – кáva, чай, спиртні напої, хоча останні, по суті, не виправдовують надій, які на них покладають: саме розумова робота ускладнюється уже незначною кількістю алкогольних напоїв, більша ж кількість діє безпосередньо як снодійне. В процесі фізичної праці, щоправда, помірне вживання алкоголю віддає момент втоми, але загальний обсяг роботи під впливом алкоголю не збільшується; якщо нетвереза людина іноді демонструє велику фізичну силу, то це явище пояснюється паралічем гальмівних нервових центрів і тому є, по суті, ознакою втоми. Чай та кáva дійсно нібито полегшують як фізичну, так і розумову працю, і споживання їх не так небезпечно для організму, як споживання алкоголю, але в цілому варто ставитися обережно до усіх засобів, які штучно тимчасово збільшують нашу працездатність [8, с. 3].

Найбільш дієвим засобом боротьби із втомою є відпочинок. Під час відпочинку витрата сил і речовин скорочується, а виведення продуктів розпаду і відновлення сил полегшується. Тому будь-яка робота вимагає періодичних перерв, тривалість і частота яких залежить від якості і напруженості праці, а також від особистих якостей людини, яка працює. Впродовж цих перерв втома зменшується, хоча, як стверджує дослідник

С. Маджиора (Madzhiora), не зникає зовсім; кожна наступна перерва відновлює сили менше, ніж попередня [9, с. 45]. Ще менш корисними є перерви, які використовуються для іншої, хоча і менш складної роботи. Навіть якась приємна розвага не може зовсім стерти сліди попередньої втоми; вона може лише сприятливим впливом на наш настрій знижити суб'єктивне відчуття втоми. Абсолютне врівноваження організму можливе лише під час сну. У цей час витрати організму зведені до мінімуму; тканини, а особливо нервова тканина, мають можливість накопичити новий запас потенційної енергії. Лише у такому випадку, якщо напруження роботи у попередній день було надмірно великим або якщо сон був дуже коротким, ознаки втоми можуть проявлятися ще і на наступний день. До певної міри момент настання втоми може бути віддаленим за допомогою систематичних вправ працюючого органу і тоді працездатність збільшується. Відчастих вправ змінюються тканини у площині їх посиленого розвитку: м'яз, який часто вправляється, набуває не тільки більшої сили, але і збільшується у об'ємі; такі ж наслідки вправляння, очевидно, залишаються і у нервових тканинах.

З метою запобігання надмірної втомлюваності кількість роботи, яка вимагається від людини, міра її складності, а отже – і розподіл її за годинами впродовж дня повинні бути узгоджені з втомлюваністю даного суб'єкта. Але потреба часто змушує людину надмірно експлуатувати свою робочу силу. До того ж цілі групи населення стосовно розподілу свого робочого часу знаходяться у залежності від інших (діти, які навчаються, працівники фабрики та інші). Для таких людей максимальна тривалість робочого дня, а також тривалість і час перерв у роботі повинні встановлюватися законом або особливими правилами, до того ж необхідно мати на увазі також і природне бажання людини жити не тільки для своєї професійної діяльності, а й для задоволення своїх духовних потреб. На думку Р. Канта (Kant), 8 годин повинні бути присвячені роботі, 8 годин – сну, а інші 8 годин людина повинна мати для харчування, читання, прогулянок, різних задоволень тощо [9, с. 88]. Разом з тим, встановлення теоретичної норми робочого дня є складною проблемою, оскільки це питання тісно пов'язане із соціальним і культурним розвитком народонаселення, а з фізіологічної точки зору ми повинні задовольнятися вимогою, щоби ніхто не був позбавлений через свою професійну діяльність сну, і щоби ніхто не був змушений працювати до такого виснаження сил, яке б залишило у організмі відчутні сліди.

Як стверджував Е. Крепелін, найбільш складна робота – фізична або розумова – повинна відбуватися на початку робочого дня, до того часу, поки сили є свіжими, а у більш пізній час

праця повинна ставати легшою або ж із більш тривалими перервами у роботі. Для багатьох кожен робочий день залишає певний осад втоми, а цей вплив в цілому може наприкінці спричинити хворобливий стан організму. За кількома робочими днями повинен слідувати один день повного відпочинку від звичайних занять, і час від часу кожній працюючій людині повинен бути даний більш тривалий відпочинок (канікули для учнівської молоді, відпуски для службовців). Вільні, за власним вибором заняття під час відпочинку хоча певним чином затримують повне відновлення сил, але і підтримують бадьорість духу; вони особливо важливі для тих, чия професійна діяльність за своїм характером не в змозі забезпечити внутрішнє задоволення, яке можна одержати від творчої діяльності вченого, художника, поета [8, с. 5].

Дуже часто напруженість і неперервність роботи призводить до стану хронічної втоми або перевтоми. Перевтома може бути як м'язовою, так і нервовою системи. Певна форма її – неврастєнія – розвивається у людей, які мають спадкову схильність до станів слабкості і знесилення, або у яких нервова система підірвана вживанням алкогольних напоїв, надмірною роботою, суворою боротьбою за існування тощо.

Особливої уваги заслуговує мозкова перевтома учнів, на що вперше було акцентовано увагу Ф. Лоринзером (Lorinser) у 1836 році. Жваві і зовні фізично здорові діти суттєво змінюються після вступу у навчальний заклад: вони стають блідими, кволими, не проявляють колишнього бажання гратися, іноді жаліються на головний біль, тривожний сон, мало їдять, а загальний їх стан починає викликати занепокоєння. У багатьох цей стан має тимчасовий характер, і діти, адаптувавшись до школи, знову стають веселими і безтурботливими. Але в деякого хворобливий стан організму розвивається: такі діти мають постійний хворобливий вигляд, вони стають байдужими, але у той самий час – і драгівливими, виказують ознаки розумової кволості, страждають безсонням, серцебиттям, частими головними болями, іноді – галюцинаціями; вони не можуть довго зосереджуватися на чомусь, втрачають здатність до самоконтролю, і будь-який афект викликає у них неупорядковані рефлексії.

У 1882 році психіатр І. Сікорський зробив доповідь у Женеві на конгресі лікарів гігієністів «Про дітей, важких у виховному відношенні». У доповіді автор аналізував роботи учнів Військово-навчальних закладів і вказав на різні причини їх невстигання у порівнянні з учнями-однолітками, які розвивалися нормально: порушення у розумовому розвитку, пов'язані із ураженнями ЦНС, а також розумові та моральні порушення, пов'язані із хронічною втомою через розумову працю. У доповіді вказувалося на не-

обхідність подальших досліджень у цьому напрямі. Погіршення якості роботи обумовлювалося впливом втоми. І. Сікорський порівняв 1500 диктовок, проведених до початку занять, і ввечері, після закінчення уроків. Він визначав кількість описок, тобто таких помилок, які не залежать від знань, а тому можуть бути легко попереджені концентрацією уваги. Виявилося, що в усіх класах без винятку кількість описок у післякласних диктовках була набагато більшою, ніж у доурочний час. Робота втомлених дітей була на 22–43 %, або у середньому на 33 %, менш точною, ніж та, яка проводилася до початку занять. В основному описки мали характер заміни одних букв іншими, які були подібні до них або за звуком, або за зовнішньою формою: діти таким чином поступово втрачали здатність розрізняти «тонкі психічні величини» [8, с. 4].

У 1887 році на першому Всеросійському з'їзді невропатологів І. Сікорський представив доповідь, вперше безпосередньо присвячену питанням психогігієни та шкільної дієтетики [9]. Одночасно подібні дослідження проводилися російським гігієністом, педагогом О. С. Віреніусом (1875, 1884, 1887, 1890, 1894) [1; 2] та доктором медицини, письменницею, психіатром М. М. Манасеїною (1883; 1886; 1892) [3; 4].

Доктор О. Нестеров у виступі «Сучасна школа і здоров'я» на II з'їзді товариства російських лікарів, присвяченому пам'яті М. І. Пирогова, у 1887 році наводив такі факти: досліджуючи 216 учнів у одному із середніх навчальних закладів Москви, він знайшов серед них 71 особу (31 %), нервова система яких не відповідала нормі, до того ж ці нервові розлади (підвищена психічна чутливість, головний біль, периферійні невралгії, серцебиття, неврози, дратівливість, надмірна вразливість) виявилися такими, що різко прогресували у кожен наступний рік навчання: у молодших класах їх було 8–20 %, а у старших – 60–70 % [7, с. 76].

Подібні спостереження проводилися і іншими лікарями зарубіжжя, а тому поволі у суспільстві зміцніло переконання, що існуючі шкільні порядки у суттєвій мірі провокують мозкову перевтому учнів. До того ж почастишали і випадки самогубств серед вихованців середніх навчальних закладів. У Німеччині, зокрема, у 1883–1888-х роках самогубцями стали 289 учнів, на початку 90-х років XIX століття впродовж 14 місяців у місті Берліні покінчило життя самогубством більше 60 учнів. У Франції у 1875–1885 роках середнім числом самогубств був 41 випадок серед учнів на рік; у 1885–1888 роках воно становило вже 66 випадків. Найчастішими причинами самогубств були вражене самолюбство, страх покарання, страх перед іспитами тощо, тобто мотиви, які безпосередньо стосуються шкільного життя. Питання про переважанню мозкової

діяльності учнів стало предметом обговорення на місцях і на міжнародних конгресах з медицини та гігієни (з'їзд німецьких гігієністів у Нюрнберзі (1877), міжнародний з'їзд лікарів у Копенгагені (1885), міжнародні конгреси гігієністів у Гаазі, Лондоні і Будапешті (1884, 1890, 1894), з'їзд Товариства російських лікарів, присвячений пам'яті М. І. Пирогова тощо), на педагогічних з'їздах (з'їзд німецьких філологів та учителів у Трирі (1879), у різних місцевих медичних товариствах Німеччини, Франції, Англії, у Паризькій академії (Lagneau, 1886) тощо).

У багатьох країнах були призначені урядові комісії для розслідування і з'ясування причин перевтоми учнів. В результаті цих досліджень на кінець XIX століття були зібрані офіційним і приватним шляхом матеріали, видані окремі урядові розпорядження, які забезпечили лише часткове послаблення проблеми. Але суттєві зміни не були здійснені – навчальні програми, вимоги, які висувалися до учнів, методи викладання, за одиничними винятками, залишилися незмінними. У той же час реформування школи залишалося актуальним і на часі. Немає сумніву, що незалежно від школи домашні умови також сприяли хворобливому розвитку дітей і розвиткові розумової перевтоми у шкільному віці. Дослідники кінця XIX століття відносили до таких факторів: 1) спадкові вади, які становили певний відсоток серед обстежених учнів, і сприяли в подальшому нервовим розладам і неправильному розвитку нервової системи [1; 8; 9]; 2) відсутність такого домашнього виховання (навіть у інтелігентних сім'ях), яке сприяло б фізіологічним потребам молодого організму [1; 5; 7; 9]; 3) занадто рання участь дітей у таких розвагах, які пропонує міське життя [2; 3; 4]; 4) переобтяження учнів частими уроками (незалежно від школи), особливо уроками музики (занадто тривалі щодення заняття з гри на фортепіано надмірно збуджують нервову систему дітей) [1; 8; 9; 10]. Вченими було зроблено невтішний висновок: школа далеко не завжди одержує бездоганний матеріал в особі великої кількості достатньо нагодованих і ослаблених дітей. Але недоліки школи було легше усунути у порівнянні із несприятливими умовами у окремих сім'ях. На першому плані у реформуванні освіти і школи, на думку дослідників та громадських діячів кінця XIX століття, була проблема невідповідності між кількістю розумової праці, яка вимагалася від дитини, та її силами. Дітям занадто часто дають надмірну кількість домашніх завдань.

Аналізуючи дослідження професора Акселя Кея (Key), І. Сікорський повідомляє такі дані про кількість часу, який використовується учнями у шведських гімназіях на заняття у класі та на підготовку уроків вдома [9, с. 51].

Класи	Кількість годин, які щоденно використовуються під час обов'язкової роботи у школі і вдома (у год. та хв.)			Кількість годин, які щоденно використовуються на підготовку уроків		
	Загальне середнє	Середній максимум	Середній мінімум	Загальне середнє	Максимум	Мінімум
VII ₂	11,8	14,30	9,38	5,11	8,35	3,48
VII ₁	11,22	12,40	10,2	4,57	6,25	3,45
VI ₂	11,14	12,59	9,42	4,33	6,9	2,52
VI ₁	11,1	12,9	9,41	4,21	5,19	2,55
V	9,47	11,5	8,22	3,29	4,45	1,57
IV	9,9	10,12	7,50	3,00	3,55	1,45

Подібні дослідження А. Кея і матеріали, зібрані з того самого питання Гертелем у Данії, показали, що захворюваність учнів, які мають навантаження розумовою працею більше норми, на кілька відсотків перевищують захворюваність серед учнів, які працюють менше у порівнянні із середньою нормою. Вчені-медики Ерб (Erb), Е. Крепелін, Форстер (Forster), Зехендер (Zehender), Кей та інші, які у досліджуваній період займалися питаннями навчального навантаження, вважали завеликим кількість звичайних робочих годин для учнів різних вікових категорій, а усі їх пропозиції були пов'язані зі зменшенням робочого навантаження і, особливо, скорочення годин на домашню самостійну роботу. Наприклад, спеціальна компетентна комісія, скликана на початку 80-х років XIX століття намісником Ельзасу і Лотарингії з питань організації середніх навчальних закладів у цих провінціях, встановила максимальну кількість годин на навчальні заняття (у школі і вдома) на день, таким чином: для дітей 7-8 років - 7 годин, для дітей 9 років - 4,5 години, 10-11 років - 6 годин, 12, 13, 14 років - 7 годин, 15-18 років - 7,25-8,25 години. Отже, якщо вважати, що кількість щоденних уроків у гімназіях в середньому становить 5 годин, то для домашніх завдань залишається не більше 1-3 годин із урахуванням віку дітей [2, с. 27].

З санітарної точки зору ці величини повинні були визнаватися як граничні; вони і відповідали тим, які були встановлені для тривалості домашньої роботи як максимальні урядом великого герцогства Гессен-Дармштадт. Практика щодо заучування напам'ять великої кількості деталей на шкоду розвитку інших розумових дій (спостережливості, аналізу, допитливості), яка існувала наприкінці XIX століття, не сприяла гармонійному розвитку молоді. Так само не були корисними у будь-якому плані випробування, які проходили діти під час іспитів, або штучний культ самолюбства, що підтримувався серед учнів бальною системою оцінювання знань. Нераціональний, неузгоджений з інтересами дитини розподіл навчальних предметів щодо годин впродовж дня і впродовж окремих днів також

нерідко призводив до тимчасового перевантаження дітей розумовою працею. Сюди відносили і питання про розподіл уроків за годинами дня. Вони повинні бути розподілені таким чином: діти відвідують 5-6 уроків підряд з 8 або з 9 години до 14 або 15 години з великою перервою на 0,5 години, або ж таким чином, щоб посередині дня - об 11 або 12 годині - уроки переривалися на тривалий час (2-3 години), впродовж якого діти мали б змогу пообідати вдома [2, с. 29]. Думки про те, якій системі надати перевагу, кардинально розходилися. Але, беручи до уваги, що дитина, навіть в умовах суттєвого напруження не може зосереджено слідкувати за викладанням впродовж 5-6 годин підряд, підштовхувала дослідників до другого варіанту організації занять. 5-тихвилинні паузи, які практикувалися у школі, були занадто короткотривалі: для маленьких дітей перерви на 15 хвилин рекомендувалися як обов'язкові, для старших учнів вони повинні були становити не менше 10 хвилин. Занадто тривалі розумові заняття робили нічний сон молодших учнів не тільки тривожним, а й ще скорочували час на нього.

Швейцарський дослідник А. Кей стверджував, що гімназисти сплять, в середньому 7 годин 12 хвилин (старші) та 8 годин 12 хвилин (молодші), але іноді старші учні сплять лише 4-5 годин, а молодші - тільки 6 годин на добу. Разом з тим 10-11-річні діти повинні спати 10-11 годин на добу, 12-13-річні - 10 годин, 14-16-річні - не менше 9 годин, а 17-18-річні молоді люди - 8,5 годин. В цілому щоденно шведські гімназисти в середньому не досипають 1,5-2 години, а дослідження показали, що захворюваність серед тих учнів, які сплять недостатньо, більше у порівнянні із тими, тривалість сну яких є достатньою [9, с. 17]. Нарешті, школа, за винятком англійської, не звертає достатньої уваги на фізичні вправи. На години, які відведені на гімнастику, у школі дивляться як на відпочинок. Це є суттєвою помилкою, оскільки фізичні вправи, якщо до них ставитися належним чином, вимагають і уваги, і витрати сил не менше, ніж на розумову працю. Думка про те, що за рахунок фізичних вправ можна подолати втому від розумової праці,

сприймається як хибна. З іншого боку – гімнастика, якщо нею користуватися доцільно, може бути доцільним засобом проти розумової перевтоми. Ще більше уваги, вважають дослідники проблеми перевтоми, потребують рухливі ігри на свіжому повітрі (як у Англії). У цьому плані міські органи самоврядування можуть надавати значну допомогу школі або приватним товариствам, які прагнуть сприяти фізичному розвитку молоді і надають ділянки землі у місті для обладнання відповідних майданчиків.

Проблема розумової втоми та перевтоми у науковій психолого-педагогічній літературі кінця XIX – початку XX століття розглядалася як одна з ключових у забезпеченні процесу пізнання і як передумова доцільної організації навчальної діяльності. Вивчення анатомо-фізіологічної природи розумової втоми і перевтоми сприяло пересмисленню причин відставання учнів у навчанні, а у подальшому – розробці дидактичних проблем у рамках шкільної дієтетики та експериментальної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вирениус А. С. Отношение классической системы образования к психической деятельности мозга с точки зрения физиологии и гигиены / А. С. Вирениус // Врач. – 1882. – С. 38–47.
2. Вирениус А. С. Переутомление у учащихся средних учебных заведений в Германии / Вирениус А. С. – СПб., 1890. – 49 с.
3. Монасеина М. М. О ненормальности мозговой деятельности современного культурного человека / Монасеина М. М. – СПб., 1886. – 57 с.
4. Монасеина М. М. Об усталости / Монасеина М. М. – СПб., 1892. – 43 с.
5. Мор Я. Г. К вопросу об обременении учеников наших гимназии в зависимости от их положения в семье и домашней обстановке / Мор Я. Г. – СПб. : Б.и., 1911. – 55 с.
6. Моссо А. Усталость / Моссо А. – СПб., 1893. – 67 с.
7. Нестеров В. Г. Современная школа и здоровье / Труды II съезда русских врачей. – СПб., 1887. – Т. I. – С. 67–78.
8. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении / Сикорский И. А. – К. : Типография Котомина и К°, 1882. – 7 с.
9. Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти книгах / Сикорский И. А. – М., 1900. – Кн. 2. – 124 с.
10. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. – 1879. – № 104. – С. 27–35.

Олена Кірдан

ПОГЛЯДИ ПРОФЕСОРІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ПРОБЛЕМУ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Рубіж XIX–XX століть – час бурхливих суспільно-політичних процесів та швидкої політизації суспільства. Університети, вищі навчальні заклади, як місця найбільшої концентрації інтелектуальних сил країни, безумовно, здійснювали вплив на формування світогляду студентів. Водночас зауважимо, що вплив професорів виходив за межі аудиторій. Цьому сприяла їх видавнича та просвітницька діяльність, робота в органах місцевого самоврядування – все це надавало можливість транслювати свої погляди та переконання у значні прошарки суспільства. Між тим, політичні переконання університетських викладачів та бачення перспектив розвитку вищої освіти були різноманітними – вже в перші роки ХХ століття відбулася відчутна поляризація професорсько-викладацького корпусу. Період другої половини XIX – початку ХХ століття став не лише періодом зміцнення університетської системи на території українських земель, що входили до складу Російської імперії, а й початком активного обговорення «університетського питання» на сторінках багатьох видань.

На початку ХХ століття опубліковано значну кількість робіт, присвячених проблемам реформування вищої освіти Російської імперії. Водночас чимало публіцистичних матеріалів, авторами яких були професори університетів, знаходимо на сторінках тогочасних часописів. Упродовж останніх років поживався інтерес до історії університетів, про що свідчать наукові розвідки вітчизняних учених Л. Д. Зеленської [4], С. М. Куліша [6], С. І. Посохова [7]. Однак, якщо ми перейдемо до історико-педагогічного дискурсу, то зіткнемося зі значними труднощами, адже дослідження поглядів професорів університетів на проблеми управління вищими навчальними закладами Російської імперії не були предметом окремого наукового аналізу.

Тож метою статті є дослідження поглядів професорів університетів на проблему управління вищими навчальними закладами Російської імперії.

Наприкінці XIX – початку ХХ століття дедалі відчутнішими ставали недоліки системи вищої освіти, а професори університетів глибше вдумувалися у зміст і причини студентських виступів та заворушень. Страйки студентської мо-

лоді змусили професорсько-викладацький корпус загострити свою і суспільну увагу на причинах «університетської кризи» та шукати заходи щодо її подолання. В цілому погоджуючись із тим, що першочерговим завданням було «заспокоєння» академічного життя, викладачі різних ідейно-політичних поглядів по-різному сприймали події, пов'язані зі змінами в управлінні вищими навчальними закладами та висловлювали різні точки зору стосовно трансформаційних змін у сфері вищої освіти загалом.

На початку ХХ ст. ліберальні професори були особливо діяльною частиною суспільної опозиції самодержавству. Беручи участь у ліберальних виданнях, земському русі, вони тим самим висловлювали свою суспільно-політичну позицію. Всупереч забороні, багато професорів, які поділяли ліберальні погляди, контактували зі студентством. Не виступаючи прямо проти уряду або державного курсу, вони, тим не менш, вважали за необхідне проведення послідовної та глибокої модернізації освітньої системи.

Незважаючи на обмежені академічні права, професори, на відміну від студентів, мали можливість виражати свої погляди щодо реформ вищої школи, публікуючи статті у періодичних виданнях – журналах і газетах. Особливою популярністю серед професорів користувалися журнали «Слово», «Русская мысль», «Вестник Европы» та ін. Одним із яскравих і особливих явищ, що мали безпосереднє відношення до ліберальних професорських кіл, був нелегальний журнал «Освобождение», що видавався професором П. Б. Струве з 1902 р. З першого ж номера журналу став приділяти велику увагу питанням життєдіяльності вищої школи та державній освітній політиці.

Для представників учених-лібералів (серед них: В. І. Вернадський, брати С. М. і Є. М. Трубецькі, О. О. Кізеветтер, П. І. Новгородцев, В. І. Гер'є, В. О. Ключевський, А. С. Фамінцин, О. О. Шахматов та ін.) був характерний широкий погляд на необхідну реформу освіти: у полі їхньої уваги були всі питання академічного життя.

Основною проблемою, що хвилювала професорів, було «студентське питання». Саме ця проблема спричинила велику кількість публікацій, однак викладацький корпус не міг ігнору-

вати того факту, що студентські страйки стали ефективним способом зупинки наукового та педагогічного процесу у вищій школі по всій країні, а не лише в окремо взятому університеті. Реакція уряду на подібні протестні явища була такою: загрожували ліквідувати останні привілеї вищої школи в державній системі, ліквідувати останні залишки академічної незалежності університетів, поставити ліберально налаштованих професорів у ще більш підлегле та залежне становище від чиновництва.

У періодичі розглядалося питання негативного ставлення студентства до урядових заходів в академічній сфері. Так, у статті «Что делается и что делают в русских университетах?» підкреслювалося, що «діяльність чиновників міністра народної освіти П. С. Ванновського і наявність статуту університетів 1884 р. викликають ворожість і опір з боку студентства». Саме це «привело до загострення ситуації, збільшення покарань студентів аж до застосування «Гимчасових правил» і масових відрахувань студентів у 1899 р.» [13, с. 3].

На думку академіка А. С. Фамінцина, ніякі заходи не змогли б вирішити проблему студентських бунтів. Будучи впевненим у тому, що безлади викликані «зовнішніми» причинами, які не залежали від вищих навчальних закладів, він пропонував дозволити студентські зібрання поза стінами університетів під контролем з боку держави [12, с. 255].

Професором Д. Я. Самоквасовим був проаналізований «Проект студенческих учреждений» Міністерства народної освіти. Цей проект передбачав розширення студентських організацій, однак безпосереднє керівництво ними належало доручити професорській колегії та «навчальному керівництву» [8]. У підсумку, детально розглянувши документ, учений дійшов висновку, що його «можна визнати недоцільним у всіх частинах».

На думку Д. Я. Самоквасова, який особливо уважно порівнював західну і вітчизняну системи вищої освіти, «докорінна реформа російських університетів, заснована на автономії університетських професорських корпорацій, повинна так організувати устрій російських університетів, утримуваних на кошти державної казни, щоб вони, як і німецькі університети, служили засобом впорядкування життя університетського і державного, розширення корисних знань і народного добробуту, а не були вогнищами космополітизму, руйнівних учень і безмежного лібералізму» [8, с. 12].

Вказуючи на фундаментальні причини кризи, яка вразила систему вищої освіти на початку ХХ ст., професори висували ідеї реформ, які, на їхню думку, необхідно було провести з метою

нормалізації ситуації та ліквідації недоліків Статуту 1884 р. Усі концепції реформ вищої школи так чи інакше виходили з теоретичного обґрунтування цілей і завдань функціонування вищих навчальних закладів і, насамперед, університетів. Існувало дві основні точки зору.

Відповідно до першої з них, університети були не більше ніж освітніми інституціями, основним завданням яких було навчання молоді. Професори, відповідно, були викладачами, до обов'язків яких входила передача знань студентам згідно із встановленими і затвердженими програмами. Подібної позиції дотримувалися консервативно налаштовані професори і чиновники.

Друга точка зору на університети полягала в розумінні їх як науково-педагогічних інститутів, головними завданнями яких була наукова діяльність та виховання молодого покоління вчених. Подібної концепції дотримувалися ліберальні вчені. Найбільш чітко її охарактеризував академік А. С. Фамінцин: «Головною турботою університету має бути прагнення обставити найбільш гідним і повним чином викладання чистого знання згідно з останнім словом науки» [12, с. 243].

Виходячи з цих двох позицій, професори наводили свої аргументи щодо реформи системи освіти.

Наріжним каменем і теоретичним підґрунтям реформи системи управління вищими навчальними закладами в поглядах ліберальної професури було повернення до принципів університетської автономії, задекларованих у Статуті 1863 р.

Переважною більшістю ліберальних професорів університетська автономія вважалася тим головним засобом, який дав би істотний поштовх до подальшого розвитку системи вищої освіти. Вже після набуття в 1905 р. університетами автономії, професор Ф. Ф. Зелінський зазначав, що в перші роки ХХ ст. «велика кількість питань, що розглядалися професорами як заходи з розвитку вищої школи, були поверненням до ідеалів Статуту 1863 р.» [5, с. 62–64]. Професор В. І. Вернадський, вказуючи на особливий інституціональний характер університетів, які існували і діяли незалежно від суспільно-політичної ситуації, єдиною реальною основою для реформи вищої школи вважав саме автономію. «Така реформа може бути проведена при всякого роду зовнішніх умовах, так як університетська автономія не пов'язана з формою державного або суспільного устрою», – писав учений [1, с. 2].

Після першого всеросійського студентського страйку (1899 р.) професорами Московського університету була написана записка, спрямована Міністру народної освіти Н. П. Боголепову. Вона

була підписана десятима професорами: В. І. Вернадським, П. Г. Виноградим, Н. Д. Зелінським, І. М. Сеченовим, Н. І. Стороженком, К. А. Тімірязєвим, Н. А. Умовим, А. І. Чупровим, А. Н. Шварцем, Ф. Ф. Фортунатовим, – і стала пізніше відома як «записка десяти професорів» [3].

Основною ідеєю цього документа стало обґрунтування необхідності якнайшвидшого введення принципів університетської автономії у сфері вищої освіти. Думка вчених була категоричною: університетське самоврядування мало стати основою для заспокоєння студентства та нормалізації академічного життя. У записці зазначалося: «...Згуртована самоврядна університетська корпорація буде силою, здатною здійснювати моральний вплив на студентів і захистити порядок» [3, с. 14]. Висувалися також конкретні заходи, наприклад, уведення професорського дисциплінарного суду.

За принцип університетської автономії виступали практично всі ліберальні професори, але теоретиком і головним провідником цієї ідеї в життя вважався професор, згодом ректор Московського університету С. М. Трубецької. У ряді публікацій і записок учений висловлював свою точку зору на майбутнє вищої освіти.

Статут 1884 р. розформував професорську корпорацію і передав усю владу у вищих навчальних закладах чиновникам, що призвело до зниження якості університетської освіти: «безмовна «рада» професорів відігравала чисто декоративну роль, не маючи ніякого справжнього значення в університетському житті» [11, с. 85].

На думку С. М. Трубецького, дезорганізація університетської освіти виразилася в тому, що спокійне академічне життя було порушене під впливом бюрократичних причіпок і переслідувань чиновників. «Окремі викладачі піддавалися і продовжують піддаватися дріб'язковому, прискіпливому переслідуванню, деякі видатні професори були звільнені, інші самі пішли, стомлені, роздратовані, ображені, – у тому числі кілька великих учених, які продовжили свою наукову та викладацьку діяльність за кордоном. «...Сам факт їхнього звільнення ще більше зменшує престиж університету в очах освіченого суспільства», – заявляв тоді С. М. Трубецької [11, с. 85].

Складне становище, що склалося в університетах, ще більше ускладнювалося загальним консервативним курсом державної освітньої політики. Водночас С. М. Трубецької був переконаний у тому, що автономія становить «природне право університету» [11, с. 13], без якого він не може розвиватися, так як позбавляється морального авторитету в очах суспільства. Причому С. М. Трубецької неодноразово підкреслював, що автономія не є самоціллю, а навпаки, стане

основою для цілком конкретних кроків для вирішення нагальних проблем студентства та професури. Тобто, застосування принципу незалежності університетів від уряду, а професорських колегій – від адміністрації дозволило б домогтися цілком конкретних результатів: заспокоєння молоді, розвитку науково-педагогічного процесу та ін.

Разом з тим необхідно підкреслити, що С. М. Трубецької не обмежувався лише закликом до автономії університетів. Він вважав, що університетська автономія – досить складна юридична система, що потребує детальної розробки, і стверджував, що необхідно розробити внутрішньоуніверситетський регламент. На його думку, щоб професори не перетворювалися «у старшин студентського клубу», недостатньо ввести лише виборні засади, необхідно ще правильно розставити акценти між власне принципом автономії та управлінням університетом.

Ідеї С. М. Трубецького доповнював і розвивав його брат – професор Київського університету Є. М. Трубецької. На його думку, університетська автономія повинна була виражатися, в першу чергу, в реалізації принципу самоврядування та самопоповнення професорської колегії. Він зазначав, що сама можливість призначення на професорську посаду без розгляду справи в Раді робила з учених не більше, ніж рядових чиновників міністерства освіти. При цьому тільки професорська колегія була досить компетентна і професійна для того, щоб об'єктивно оцінити рівень підготовки кандидата на посаду. Професори були відсторонені і від управління закладом: «Забравши у ради університету право обирати ректора, деканів та інспектора, статут 1884 р. зняв із професорів усяку відповідальність за порядок в університеті, а тим самим послабив і дискредитував університетську владу, а замість підтримки у своїй діяльності, нерідко стикається з опозицією з боку професорів» [10, с. 18].

Свою думку щодо управління університетами висловив і П. Г. Виноградов. З його погляду, університет був просвітницьким інститутом, чия діяльність ґрунтувалася на принципах самоврядування. Лише їх послідовна реалізація забезпечувала нормальні взаємини між урядом, професурою і студентством. Професор П. Г. Виноградов висловлював думку, яка була дуже характерна для всієї ліберальної професури: «...Правильне і повноцінне вирішення університетського питання має здійснитися в сенсі розвитку його просвітницьких завдань і самодіяльності, і в той же час – зміцнення його внутрішньої організації» [2, с. 539–540].

Отже, реформа управління вищими навчальними закладами, яку пропонували ліберальні професори, зводилася до таких положень.

Основою, теоретичним фундаментом перетворень мав стати принцип університетської автономії. Більш конкретно він передбачав повну свободу «у виборі ректора, декана, професорів та інших посадових осіб», «розподіл бюджету» навчального закладу [12, с. 245]. Суттєві пропозиції були щодо заходів з організації більш доступної вищої освіти в цілому: відкриття нових державних і приватних вищих навчальних закладів, організації загальноосвітніх коротких курсів з певних циклів наук.

Найбільш глибоко устремління ліберальної професури висловив С. М. Трубецької: «Я вкажу, чого домагаються ... університетські діячі. По-перше, перетворення університету на засадах автономії. По-друге, «...» питання про інспекцію. По-третє, питання про заснування курсового поділу і розвиток вільного викладання» [11, с. 37].

Досить близькими до поглядів лібералів на майбутнє вищої школи й управління нею були нечисленні професори, які дотримувалися демократичних поглядів. Яскравим представником став професор Московського університету К. А. Тімірязев. Його стаття «Академические свободы. Мысли вслух старого профессора» [9] стала виразом ідейно-політичних і академічних устремлень ученого.

Професор К. А. Тімірязев розглядав університети з точки зору соціокультурного розвитку Росії і Заходу. Відзначаючи досягнення західної культури, він виділив університети як «особливий фактор цивілізації», який у принципі не може функціонувати без широких громадянських свобод. Засновані на принципах автономії, західні університети були «цілком пересаджені на наш ґрунт». Таким чином, головною вимогою професора стало повернення повної автономії університетам, як адміністративної, так і науково-педагогічної. Необхідно відзначити, що ця вимога була «засобом здійснення набагато важливішого загального блага – забезпечення одного з корінних і первинних джерел вільної думки – свободи викладання» [9, с. 2].

Принцип свободи викладання розумівся вченим в широкому значенні – як відсутність адміністративного регулювання наукової діяльності, право університетських колегій обирати своїх членів, відсутність цензури. Професор писав, що гласність не тільки зіграє на користь вітчизняній науці та педагогіці, а й привнесе в діяльність професорів почуття додаткової відповідальності, забезпечивши «розумовий і моральний рівень представників університетської науки» [9, с. 2].

Професором К. А. Тімірязевим були виокремлені конкретні заходи, необхідні щодо зміни статусу професорської колегії та регламенту її діяльності в університетах. В університетських колегіях не повинно залишатися ні однієї поса-

ди, яку призначають. Ректор, декан, голови рад повинні бути виборними. Крім того, професор наполягав на ліквідації не просто деяких положень Статуту, а й «звичаїв», тобто широко поширеної протизаконної практики, пов'язаної з необхідністю отримання схвалення попечителя навіть із незначних питань. З погляду К. А. Тімірязева, надання повних прав і свобод суспільству в Росії цілком може початися із введення автономії вищих навчальних закладів, діяльність яких органічно пов'язана з принципами самоврядування та самоорганізації. Відповідаючи на можливі заперечення консерваторів, професор категорично заявляв: «Я знаю вічні розмови про передчасність, про невідповідність. Але хто ж винен, що за ціле майже людське життя нічого не зроблено для цієї підготовки і ми тепер стоїмо ще далі від мети, якої все одно не минути. За цей час важкий перехідний період був би давно за плечима» [9, с. 2].

Консервативна частина професорів займала особливу позицію з питання управління вищими навчальними закладами. Одним із яскравих її представників став К. П. Яновський. Він був попечителем Кавказького навчального округу (1878–1900 рр.), для нас важливо проаналізувати його точку зору на проблеми адміністративного керівництва в порівнянні з професорською.

Основою освітньої концепції К. П. Яновського стало формулювання завдань діяльності вищих навчальних закладів: «належний розвиток у юнацтва поваги до особистості своєї власної та інших, .. сили волі і міцних переконань щодо необхідності виконання обов'язків, покладених на них законом» [14, с. 1]. Таким чином, підкреслювалося функціональне становище університетів у державній системі: головне їх завдання – підготовка кадрів чиновництва. Виходячи з виховних завдань, у навчальних закладах слід було надати особливого статусу інспекції як наглядовому органу. Інспектором повинен був ставати досить освічений і компетентний у питаннях освіти фахівець. К. П. Яновський вважав, що університети зобов'язані нести повну відповідальність за своїх вихованців, як у стінах установи, так і в позанавчальний час [14, с. 4]. Таким чином, підтверджувалася необхідність збереження (і навіть посилення) ст. 48 Статуту 1884 р., згідно з якою інспектор університету повинен був виконувати і поліцейські функції стосовно студентів.

Погляди К. П. Яновського були характерні для всієї консервативної думки Росії початку ХХ століття. Відзначимо, що консерваторами критикувався і уряд, заклопотаний лише посиленням військового потенціалу.

У цілому консервативні педагоги вважали за необхідне провести реформу освіти, але у відмінному від поглядів ліберальної професури на-

прямі: посилити дисципліну у вищих навчальних закладах, зробити освітню політику більш послідовною і державницькою.

Аналіз низки публікацій з питань управління університетами початку ХХ століття дозволив зробити такі висновки. Професори вважали питання реформи системи управління вищими навчальними закладами одним із найбільш актуальних і виносили обговорення необхідних перетворень за рамки академічної сфери. У їхніх публікаціях розглядалися всі складові системи вищої освіти: наукова, навчальна, адміністративна.

Можна виділити кілька ключових моментів, які особливо хвилювали професорів. Перший – становище студентства у вищих навчальних закладах, причини широких масштабів студентського руху і заходи для припинення його розширення та політизації. Другий – університетська автономія як основоположний принцип розвитку вищої школи. Третій – становище професорів, принцип самоврядування професорських колегій і невтручання адміністрації в науково-педагогічну діяльність викладачів.

Фундаментальною основою для всіх проєктів перетворень став погляд на функціональні обов'язки та розподіл повноважень, виборність органів та посад у внутрішньоуніверситетській системі управління.

Ліберальні професори розглядали всі аспекти майбутньої реформи. Критикуючи урядовий курс, вони наполягали на тому, що тільки університетська автономія дозволить подолати проблеми, які істотно загострилися в академічній сфері на початку ХХ століття.

Консервативні викладачі виступали опонентами ліберальній більшості, вважаючи, що розширення університетської автономії тільки зашкодить навчальному процесу. Основною функцією вищих навчальних закладів, на їхню думку, була навчальна діяльність, тобто навчання і виховання молоді. Незважаючи на те, що консерватори не підтримували беззастережно урядовий курс і навіть критикували владу за нерішучість і непослідовність, прояви лібералізму в університетах розцінювалися ними як «свавілля».

Професори, які дотримувалися демократичних поглядів, ставили систему освіти в безпосередню залежність від суспільно-політичних умов. Перетворення держави в цілому, на їхній погляд, могло початися саме з надання демократичних прав і свобод університетам.

Таким чином, погляди професорів на проблему управління вищими навчальними закладами, висловлені на початку ХХ століття, залишаються актуальними і сьогодні, потребують подальшого неупередженого розгляду і вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вернадский В. И. Об основаниях университетской реформы / В. И. Вернадский – М., 1901. – 19 с.
2. Виноградов П. Г. Учебное дело в наших университетах / П. Г. Виноградов // Вестник Европы. – 1901. – Т. 5. – Кн. 10. – С. 537–573.
3. Доклад комиссии, избранной Советом Императорского Московского Университета 28-го февраля 1901 года, для выяснения причин студенческих волнений и мер к упорядочению университетской жизни. – М., 1910. – 21 с.
4. Зеленська Л. Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л. Д. Зеленська ; Харк. нац., пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.
5. Зелинский Ф. Ф. Vivat universitas. Университетский вопрос в 1906 г. / Ф. Ф. Зелинский // ЖМНП. – 1906. – Ч. IV. – С. 62–64.
6. Куліш С. М. Участь харківської професури у створенні університетського статуту 1863 р.: спроба актуалізації історичного досвіду [Електронний ресурс] / С. М. Куліш. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/296>
7. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. в публіцистиці та історіографії / С. І. Посохов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 386 с.
8. Самоквасов Д. Я. Проект студенческих учреждений / Д. Я. Самоквасов. – М., 1901. – 37 с.
9. Тимирязев К. А. Академическая свобода (мысли вслух старого профессора) / К. А. Тимирязев // Русские ведомости. – 1904. – № 330. – 27 нояб. – С. 23.
10. Трубецкой Е. Н. К вопросу о причинах беспорядков в наших университетах / Е. Н. Трубецкой. – 1899. – СПб., 1902. – 44 с.
11. Трубецкой С. Н. Собрание сочинений кн. Сергея Николаевича Трубецкого. Т. 1. Публицистические статьи, напечатанные с 1896 г. по 1905 г. включительно / Трубецкой С. Н. – Москва : Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1907. – 513 с.
12. Фаминцын А. С. Накануне университетской реформы / А. С. Фаминцын // Мир божий. – 1903. – № 1. – Отдел 1. – С. 243–257.
13. Что делается и что делать в русских университетах? // Освобождение. – № 2. – 1902. – С. 3.
14. Яновский К. П. Еще к вопросу о высших учебных заведениях и об университетах в особенности. (По поводу статьи В. И. Сергеевича) / К. П. Яновский. – СПб., 1900. – 19 с.

ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ПРОБЛЕМА В ІСТОРІЇ КЛАСИЧНОЇ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Історія світової педагогіки й освіти достатньо виразно демонструє досить тривалу в часі й поширену в просторі тяглість еллінських педагогічних ідей навіть після занепаду Римської імперії, а також у часи активної християнізації європейського простору та внутріхристиянських міжконфесійних протистоянь. Правда, сфери тіловиховання (фізичного виховання та фізичного здоров'я) означена тяглість торкається меншою мірою порівняно зі сферою інтелектуальною й, особливо, духовною (морально-релігійною). Інколи висловлювалися ідеї гармонійного виховання, зокрема, релігійним діячем Максимом Ісповідником, котрий людину вважав мікросвітом, єдиною ланкою між тілесним і духовним, а отже, «людина повинна формуватися гармонійно» [3, с. 100], однак сфери фізичної, сфери «виховання тіла» ці судження практично не стосувалися.

Означена в назві статті тема знаходила фрагментарне висвітлення в працях відомих педагогів XIX–XX століть, зокрема, скажімо, в працях К. Ушинського, П. Лесгафта, дещо пізніше – Г. Ващенко, а також у тих підручниках і посібниках із педагогіки новітнього часу, в яких окреслювалася історія світової педагогічної думки. Але певних систематизованих досліджень, у яких би центром наукової уваги ставала педагогічна семантика явища фізичного здоров'я та її еволюція в педагогічному дискурсі, нами не виявлено.

Мета статті – простежити, як у розвитку західноєвропейської педагогічної думки ставилася й осмислювалася проблема фізичного здоров'я дитини (людини). Як ця проблема означувалася педагогічною думкою відповідного часу на українських землях, які чинники впливали на неї.

Лише ближче до рубежу епох («до нашої» та «нашої» ери), як засвідчує історія педагогіки, коли ще досвід еллінської педагогічної думки був на достатній силі й популярності, його вплив, у т.ч. в царині тіловиховання (фізичного виховання, здоров'я), відчувався, зокрема, в кельтів і германців. Юлій Цезар, який вів тривалі війни з германцями, звертав увагу на побут і виховання своїх супротивників, «на різні прийоми загартування, різноманітні воєнні вправи, прив-

чання юнацтва до тягот суворого способу життя, на турботу про фізичне виховання. Все це високо цінувалося у германців» [3, с. 85]. Але назагал можна зробити висновок, що епоха візантизму, раннього середньовіччя і власне середніх віків на європейському просторі знаменувалася помітним послабленням уваги до сфери тіловиховання (фізичного виховання і здоров'я) у практиці освітніх закладів різних типів і форм. Григорій Ващенко, який уважно студіював проблему, слушно зауважив, що «Середні віки відійшли від ідеї гармонійності і всебічності, що була покладена в основу грецького виховання» [1, с. 278].

Певною мірою утримали античні традиції щодо фізичного гартування молоді в середні віки у так званих лицарських школах, система виховання в яких мотивувалася передовсім суспільно-соціальними обставинами, бажанням, потребою чи необхідністю відстоювати своє чи захоплювати чуже. Такий стиль буття детермінував «особливий тип військово-фізичного, лицарського виховання... Лицарі створили для своїх дітей систему світського виховання, в якій «семи вільним мистецтвам шкільної освіти (граматиці, риторичі, діалектиці, арифметиці, геометрії, астрономії і музиці – Р.П.) протиставлялися «сім лицарських добродійностей»» [5, с. 25]. До згаданих лицарських добродійностей якраз і зараховувалися риси зі сфери фізичного виховання, котрі вимагали відповідного фізичного здоров'я. Малися на увазі верхова їзда, плавання, стрільба з лука, метання списа, фехтування, полювання, гра в шахи та інші відповідні часові дієства. Певні навички фізичної досконалості виховувалися і в дівчат (передовсім уміння танцювати), звичайно ж, шляхетного походження.

Важливим етапом цивілізаційного поступу людства стала епоха європейського Відродження – «прекрасна сторінка в історії світової культури, педагогічної думки» [2, с. 121], – про яку написано дуже багато, в т.ч. щодо сфери гармонійного розвитку людини як основної цінності. Природно, що гуманістичний ідеал гармонійності вбирав у себе і фізичну досконалість здорової людини, далі розвиваючи й поглиблюючи відповідні ідеї античності: «Базуючись на розумінні людини як природної єдності тіла й душі, – зауважує

один з учених, – і виходячи з мети, яку ставило перед собою суспільство, – підготувати фізично і духовно здорового, активного й життєстійкого громадянина, – фізичне виховання як *компонент формування гармонійної особистості* (курсив наш – Р.П.) в епоху Відродження розглядалося ширше, ніж в античні часи» [3, с. 117]. Здоров'я та фізична досконалість гуманістами Відродження розумілися і як запорука успішної трудової діяльності людини, виконання нею такого свого громадянського обов'язку. Означений гуманістичний поступ передбачав і домінування світськості над ранішими церковно-релігійними постулатами, антропоцентризму над теоцентризмом. «Коли раніше Церква пропагувала умертвіння тіла, – нотується в одному з джерел, – то тепер (в епоху Ренесансу – Р.П.) зароджується піклування про здорове тіло, про гарний зовнішній вигляд, гарну поставу, граційні рухи, гармонійну статуру. Розробляються рекомендації з гігієни. Гімнастичні вправи, забави, плавання, танці, ритміка, перебування на свіжому повітрі стали предметом дискусій і реалізувалися на практиці (хоча не розвинулися в якусь окрему систему фізичного виховання)» [7, с. 31].

У численних педагогічних виданнях, підручниках і посібниках достатньо широко проаналізовано педагогічні ініціації багатьох діячів епохи Відродження, зокрема й тих, хто особливу увагу фокусував на аналізованій нами проблематиці. З-поміж інших ренесансних мислителів і практиків (Л. Бруні, Л. Валла, Т. Мор, Е. Роттердамський та ін.) сферу гартування фізичного здоров'я та фізичного виховання чи не найглибше означив Вікторіано де Фельтре у практиці своєї школи «Будинок радості». Забігаючи дещо наперед, звернемо увагу на відчутну суголосність звучання назви цієї школи зі «школою радості» В. Сухомлинського. Італійський педагог розмістив свою школу серед природи і прагнув виховати в ній гармонійну особистість, розвиваючи «тіло, розум і серце». Щодо сфери «тіла», то учні школи багато займалися фізичними вправами: верховою їздою, спортивною боротьбою, стрільбою з лука і фехтуванням, плаванням і бігом, воєнізованими іграми. Що теж важливо, в учнів виховувалися навички особистої гігієни, помірності в харчуванні тощо.

Певною особливістю оприлюднення педагогічних ідей в епоху Відродження була їх «презентація» через есеїстичні чи художні твори. Маються на увазі, скажімо, «Спроби» М. Монтеня, «Похвала глупоті» Е. Роттердамського, «Утопія» Т. Мора, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле та ін. Щодо останнього з творів, то його відомий педагог П. Лесгафт особливо виокремлював юнака Пантагрюеля, в якому виразно і яскраво відтворено систему гармонійного вихо-

вання, а в тому вихованні значну важливу роль відведено гартуванню фізичної досконалості і здоров'я. П. Лесгафт у своїх аналітичних судженнях не тільки осмислює закладені в романі Ф. Рабле педагогічні ідеї, але й подає розлогі цитати твору з відповідним змістом [див.: 6, с. 146–151].

На теренах країн Сходу, Азії, Закавказзя, в Московському царстві епохи Середньовіччя процеси навчання й виховання перебували майже цілком під контролем панівних релігійних течій і відповідних культових структур, котрі, в свою чергу, переймалися передовсім і майже винятково субстанцією духу (душі) людини, а категорія «форми» (тіла) майже зовсім не бралася до уваги саме в сенсі плекання фізичного здоров'я, гарту, виховання. Скажімо, саме з мотивів збереження «істинності віри» в пізньосередньовічній Московії був поставлений своєрідний бар'єр перед можливими західними впливами, в т.ч. в царині розвитку й поширення педагогічних ідей, невід'ємною складовою яких у Європі, як зазначено вище, було і фізичне виховання та фізичне здоров'я. І тільки в XVII ст. з'являються ознаки певного інтегрування західноєвропейських педагогічних ідей, а згодом і поглиблення західних впливів у шкільній справі. До речі, такий поступ відбувається в Московському царстві значною чи й вирішальною мірою завдяки вихідцям із України, зокрема, випускникам Києво-Могилянської колегії (згодом – академії). Але, знову ж таки, сфера тіловиховання (тобто виховання фізичного, оздоровлювального) ще довго лишалася на периферії педагогічної теорії й практики в північно-східних землях. Навіть на рубежі XIX–XX століть російський педагог П. Лесгафт, завершуючи свій нарис про історію фізичного виховання у світовій практиці, зазначав: «Закінчуючи цей історичний нарис фізичної освіти різних країн і періодів, доводиться зізнатися, що, на відміну від усіх країн Європи (за винятком хіба південно-східних), у Росії до цього часу нічого не зроблено для з'ясування і встановлення цієї справи (тобто – фізичної освіти, виховання – Р.П.) в наших сім'ях і школах... Як відкриті, так і закриті школи в нас лишають фізичну освіту дітей майже без уваги, віддаючи завідування цією справою цілковитим невігласам, ... або залишаючи без усякої уваги фізичний розвиток дитини...» [6, с. 285–286].

Натомість у країнах Західної Європи у XVI–XVIII ст. спостерігається очевидний поступ у генерації й систематизації педагогічного досвіду й педагогічних ідей, у т.ч. в актуальній для нашої розвідки сфері фізичного виховання та фізичного здоров'я. Власне, розгортається той період історії фізичної освіти дітей і молоді, що його П. Лесгафт назвав періодом науковим. Тут мо-

вється про спадщину великих європейських педагогів Я. А. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та ін. Кожен із названих педагогів-мислителів у системах своїх педагогічних візій, обстоюючи ідеї всебічного розвитку особистості, помітне місце і значення відводив для теорії і практики фізичного виховання та фізичного оздоровлення дітей. Зауважимо, кожен по своєму і різною мірою.

Скажімо, Я. А. Коменський із його принципом природовідповідності й ідеєю гармонії зазначав: «Тепер треба показати, що не тільки не один бік людини, але всю людину треба розвивати в усьому, що служить досконалості людської природи» [4, с. 111], і додавав, що «все, чому людину вчать, і чому вона вчиться, було не розрізненим і частковим, але єдиним і цілним» [4, с. 113]. Пропагована й культивована великим педагогом ідея природовідповідності достатньо прозора, а також і не без відповідної його часові образності, висвітлена в цілій низці його суджень, які стосуються сфери фізичного здоров'я. «В інтересах кожної людини, – писав Я. А. Коменський, – постійно дбати про своє здоров'я. Адже якщо тендітна хатина людського тіла, в котрій пробуває небесний гість, буде якоюсь мірою ущербна, чи розхитана, чи розслаблена, то що лишиться гостю, як не захворіти самому з досади і тим самим обмежити свою діяльність?» [4, с. 112]. Педагог мовить про необхідність умілого скеровування природних дій і рухів людини, важливо тільки своєчасно все робити: «Треба раніше розпочати вправи в рухах і діяльності для набуття рухливості, котра не так легко втрачається, якщо закріплена навичкою. Значить, треба дозволяти дітям гратись, бігати і завжди щось робити, за винятком неналежного» [4, с. 113].

Серед мислителів і педагогів епохи Просвітництва, зокрема тих, хто особливої ваги у справі виховання гармонійної особистості надавав фізичному вихованню і зміцненню здоров'я дітей, треба назвати Джона Локка, який, за твердженням П. Лесгафта, «має особливе значення для виховання та фізичної освіти» [6, с. 169]. Кінцеву мету виховання Д. Локк означував класичною формулою гармонійного виховання особистості. У своїх «Роздумах про виховання» педагог зазначав (причому, наголосимо, параграфом першим!): «Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого становища в цьому світі. Хто володіє і тим, і іншим, тому лишається бажати небагато; а хто позбавлений хоча б одного, того лише малою мірою компенсувати що б то не було інше» [4, с. 145]. Дуже важливим та показовим в контексті досліджуваної нами проблематики є те, що Д. Локк із достатньо широкою сфери фізичного виховання ви-

окремлював власне чинник фізичного здоров'я, наголошував, що «тілну оболонку» людини, тобто тіло, зовсім не слід залишати без уваги. «Наскільки здоров'я необхідне нам для професійної діяльності і щастя, – зазначав педагог, – і наскільки кожному, хто бажає яку-небудь роль у світі, потрібна міцна конституція, здатна зносити злигодні і втому, надто зрозуміло, щоб знадобилися будь-які докази» [4, с. 146]. Тут важливо констатувати й інше: Д. Локк не тільки промовляє узагальнені судження щодо фізичного здоров'я та фізичного виховання, але й розгортає відповідну аналітичну конкретику про те, як виховати фізично досконалого «джентельмена». Ідеться в його судженнях про роль сім'ї у справі фізичного гарту дитини, про важливість дотримання гігієнічних норм, у т.ч. теплового режиму, загартування холодною водою, перебування на свіжому повітрі, на природі, рухового режиму й режиму та якості харчування, режиму сну і якості постелі, чергування різних форм діяльності як засобу відпочинку й відпочинку взагалі, врахування вікових особливостей підопічних тощо» [Див.: 4, с. 145–152]. Зауважимо, що саме відповідний досвід Д. Локка знав і високо ставив Г. Ващенко, обстоюючи власні погляди на проблеми тіловиховання.

Ще більшим, послідовнішим і принциповішим, аніж, скажімо, Я. А. Коменський, прихильником принципу природовідповідності у вихованні був Жан-Жак Руссо, який висловив і обґрунтував цілий ряд новаторських ідей, у т.ч. й у сфері гартування фізичного здоров'я дитини та її фізичного виховання. У Руссо ця сфера частіше називається вихованням тіла й найгрунтовніше вона розроблена в відомому творі педагога – «Еміль», що його й виділяють з-поміж інших праць мислителя. Так само погоджено аналітики-педагоги говорять про розроблену швейцарським педагогом достатньо струнку програму всебічного виховання особистості, що нею передбачалося розумове, фізичне, моральне і трудове виховання. Можна сказати й те, що природне докільля, природу та її виховні можливості Ж.-Ж. Руссо певною мірою навіть фетишизував. Певно, саме цим можна пояснити окремі судження педагога, який, скажімо, вельми критично висловлювався про медицину як можливий оздоровчий чинник: «Слабке тіло розслаблює душу. Звідси – панування медицини, мистецтва більш погубельного для людей, ніж усі хвороби, котрі воно має претензію зцілювати» [4, с. 213]. П. Лесгафт достатньо критично оцінював те, що Руссо не визнавав «класичної вченості», певною мірою ігнорував естетичні прояви, чи, точніше, недолік абстрагованості в етичному й естетичному розумінні...» [6, с. 187]. Власне, у педагогічних поглядах Руссо природі

відводилася всеохопна й універсальна здатність творити гармонійну особистість. «Для укріплення тіла і сприяння його росту природа має свої засоби, яким ніколи не треба протидіяти. Не треба змушувати дитину лишатися на місці, коли їй хочеться ходити, або змушувати ходити, коли їй хочеться стояти на місці. Якщо свобода дітей не спотворена з вашої вини, вони не захотять нічого некорисного. Хай вони стрибають, бігають, кричать, коли їм хочеться. Всі їхні рухи зумовлені потребами їхнього організму, який прагне зміцнюватись» [4, с. 226]. Оце доволі універсальне твердження вочевидь включає в себе і сферу фізичного здоров'я та фізичного виховання.

Водночас у творі «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо неоднозначно висловлюється і значно конкретніше щодо проблеми фізичного тіловиховання, при цьому, як видно, враховуючи й відповідні досягнення педагогів-попередників. «Усі, – нотує Руссо, – хто задумувався над способом життя древніх, приписують гімнастичним вправам ту тілесну й духовну міць, яка дуже помітно відрізняє їх від людей нового часу. Спосіб, котрим Монтень підкріплює це міркування, показує, що він і сам був глибоко проинятий цими думками: він безперестанку й на різні лади повертається до нього. Мовлячи про виховання дитини, він помічає: щоб укріпити її душу, треба загартувати її м'язи, привчаючи її до праці, ми привчаємо до болю; слід привчити її до неприємності вправ, щоб навчити терпіти неприємності вивиху, коліків і різних страждань» [4, с. 247].

Апелюючи до досвіду Локка, Роллена, Флері, де Круза, Руссо стверджує, що «треба багато тренувати тіло дитини». Швейцарський педагог-мислитель продовжує відому лінію Д. Локка щодо важливості дотримання гігієнічних правил і норм, додаючи власні рекомендації про те, яким повинен бути одяг дитини (передовсім просторий), як зважати на кольористику одягу тощо. Педагог-раціоналіст, Руссо великого значення надавав загартуванню дитини через повітряний режим.

Та ж ідея природовідповідності пронизувала педагогічну спадщину Й.-Г. Песталоцці, ще одного швейцарського педагога-демократа, який обстоював і принцип гармонійного розвитку особистості. «Спонуканий гуманістичною ідеєю відродження народу через виховання, – зазначає один із дослідників, – Й. Г. Песталоцці мислив собі підготовку дітей простого люду до праці не інакше, як у тісному поєднанні з їх фізичним, моральнісним і розумовим розвитком» [4, с. 299]. У цитаті досить точно відзначено, що педагог надзвичайної ваги надавав трудовому вихованню чи, точніше, підготовці молоді до праці на

різних підприємствах (мануфактурах і т.д.). Фізичному вихованню в системі педагогічних поглядів Й. Г. Песталоцці відводилася важлива роль, причому, можна сказати, що вона своєрідно інтегрувалася в різні виробничі процеси: за допомогою зміцнення фізичного здоров'я молодих людей готували до різних професій і форм співпраці. Це по-перше. А по-друге, турбота про здоров'я та гігієну працюючих ставала важливою формою їхньої реабілітації після роботи. «Я неодноразово переконувався в тому, – нотував Песталоцці, – що діти, які зачахали в нужді й безділлі, міцніли і значно додавали в зрості під час регулярної праці з прядіння; саме собою розуміється, що я при тому вважав за потрібне підтримати їхні сили зміцнюючими фізичними вправами, надавати їм можливість після виконання їхніх обов'язків насолоджуватись оздоровчими іграми» [4, с. 309]. Особиста й побутова гігієна молоді, тепловий режим і водні процедури, елементарна гімнастика, в т.ч. виробнича, певна диференціація оздоровлювальних процесів для юнаків (чоловіків) і дівчат (жінок) теж були невід'ємними складовими виховної системи Й. Г. Песталоцці в царині здоров'я та фізичного гарту, адже життєво необхідним був розвиток усіх фізичних сил, котрі необхідні для різноманітних операцій в індустрії [4, с. 314]. Зауважимо, що цей педагогічний досвід швейцарського мислителя пізніше багато в чому кореспондувався з відповідним досвідом А. С. Макаренка.

Певним етапом у розвитку ідей фізичного виховання та клопотання про фізичне здоров'я вихованців стали школи педагогів-філантропістів (Німеччина), в яких означеній сфері, як і вихованню правил гігієни, приділялася особливо значна увага. Ідеться про практику роботи І. Базедова, Г. Фіта, Г. Мутса та ін. Одною з важливих заслуг філантропістів була та, що вони побачили й відзначили корисний вплив фізичних вправ, фізичного гарту на психічні властивості людини, в якій з'являлася бадьорість, рішучість, активізувалася розумова праця. Достатньо детально проаналізували досвід педагогів-філантропістів у справі тіловиховання П. Лесгафт і Г. Ващенко.

Отже, як бачимо, проблема фізичного здоров'я, в різних її виявах і варіантах у різні епохи розвитку Західної Європи, цікавила педагогів різних країн. Спостерігається і збереження певних відповідних традицій ранніх епох, передовсім античної, і поява нових ідей, їх видиме обґрунтування передовсім із допомогою емпіричного досвіду суспільств.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології / Григорій Ващенко. – К. : «Школяр»-«Фода», 2000. – 416 с.
2. Джури́нский А. Н. История педагогіки / А. Н. Джури́нский. – М. : ШЦ «ВЛАДОС», 1999. – 432 с.
3. История педагогика и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джури́нский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.
6. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений : в 4-х т. / П. Ф. Лесгафт. – М. : Физкультура и спорт, 1951. – Т. 1. – 444 с.
7. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 308 с.

Ірина Федосова

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Якість історико-педагогічного дослідження залежить від застосованих засобів і методів пізнавальної діяльності, від визначеної методології. Їх формулювання й рефлексія є необхідною умовою обґрунтованого й об'єктивного оцінювання теоретичного й практичного значення результатів дослідження, порівняння одержаних даних з даними інших досліджень, виявлення доцільності їх подальшого використання [7; 11; 25]. Повною мірою це твердження стосується і такого напрямку історико-педагогічного дослідження, як розвиток вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст.

Методологія вивчає не знання та істину як такі, а способи їх одержання у специфічних обставинах наукового дослідження. Це і є предметним вивченням того, яким чином наука накопичує своє знання, його структуру, функціонування, статус його складових.

У філософії під методологією розуміється:

1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети – «одержання об'єктивно істинного наукового знання або наукової теорії та її логічне обґрунтування»;

2) галузь теоретичних знань та уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів і процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності. Осмислюючи теоретичний та соціокультурний досвід, «методологія розробляє загальні принципи створення нових пізнавальних засобів» [27, с. 374].

У широкому розумінні методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних принципів, вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, що обґрунтовують вихідні регулятивні принципи й способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності.

За своєю сутністю методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета. Оскільки розвиток вищої інженерно-технічної освіти є складним і багатофакторним процесом, на який протягом заявленого періоду впливали різні чинники, здійснення його аналізу потребує

залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й із суміжних галузей – філософії, соціології, історії, тобто застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

Це насамперед актуалізує важливість звернення до головних положень теорії пізнання, що становить основу розкриття сутності дослідження, можливостей співвіднесення знання і реальності; визначення умов вірогідності та істинності знання. Пізнання тут розглядається як «єдність відображення, предметно-практичної діяльності й комунікації, як соціально опосередкована діяльність, що історично розвивається». У процесі пізнання «люди опановують колективно вироблену, об'єктивну систему знань, що передаються від покоління до покоління» [1, с. 8].

Наукові знання передбачають пояснення фактів, осмислення їх у всій системі понять даної науки. Це знання не визнає бездоказовості: те чи інше твердження набуває науковості лише тоді, коли воно обґрунтоване. У нашому дослідженні сутність наукового знання полягала в розумінні дійсності в її минулому, тобто в період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., у вірогіднішому узагальненні фактів, пов'язаних з розвитком вищої інженерно-технічної освіти в Україні, в тому, що за випадковим воно знаходить необхідне, закономірне, за одиничним (створення окремих вищих технічних навчальних закладів) – загальне (підготовка технічних працівників вищої кваліфікації для становлення промисловості і сільського господарства країни, забезпечення технічного прогресу), і на цій основі здійснює передбачення різних явищ.

Наукове знання охоплює все, що можна узагальнити, переконливо довести, ввести в певні межі причинного-наслідкового пояснення. У науковому знанні реальність утілюється у формі відсторонених понять і категорій, загальних принципів і законів.

Зважаючи на це, розкриваючи методологічні засади дослідження проблеми розвитку вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., спиралися на запропоноване О. Сухомлинською визначення об'єкта історії педагогіки як історико-педагогічного процесу, який «наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом» і «включає в себе спів-

відношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування» [25].

Як важлива складова історії гуманітарного знання історія педагогіки накопичила велику кількість фактів, описів, наукових узагальнень, в яких представлено різні проблеми, з якими на тому чи іншому етапі цивілізаційного розвитку зіткнулося суспільство, а також шляхи і способи розв'язання цих проблем. Але, як справедливо зазначає Є. Коваленко, будь-які описи чи факти, взяті самі по собі, без належного інтерпретаційного супроводу, багатомірного аналізу не є науковим знанням. Вони «не дають можливості досягти необхідної системності й діалектичності знання, проникнути в безліч прямих і непрямих структурно-функціональних, причиново-наслідкових зв'язків, вибудувати просторово-часові лінії його взаємозв'язку» [16, с. 2].

З огляду на це, вивчення історії розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст. передбачає звернення до системного підходу [3]. За своєю сутністю поняття «система» загально методологічне і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегрованими. Системний підхід в історико-педагогічному дослідженні базується на пошуку цілісних і взаємопов'язаних характеристик фактів та явищ, що підлягають вивченню, уособлює конкретний прояв діалектичного методу пізнання історико-педагогічних системних об'єктів і дає змогу в процесі наукового дослідження дотримуватися принципів цілісності, структурності, взаємозалежності системи й зовнішнього середовища та ієрархічності [23, с. 8].

З огляду на цю ознаку кожний вищий технічний навчальний заклад, що діяв в Україні на певному етапі протягом заявленого нами періоду, розглядався нами як цілісна система, що характеризувалася сукупністю відповідних елементів (напрями підготовки, рівні кваліфікації, зміст, методи навчання, види виробничої практики тощо).

Використання системного підходу створювало передумови для виокремлення основних сутнісно-змістових реалій, які аналізувалися в плані оцінювання характерного їм аксіологічного змісту, що набув вияву у позитивному впливі на розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст. До таких ціннісних (аксіологічних) реалій, які позначалися на розвитку досліджуваного об'єкту, належать: економічний розвиток країни; діяльність уряду; вищі технічні навчальні заклади; зміст і напрями вищої інженерно-технічної освіти; методи викладання; виробнича практика; промислові підприємства тощо. Всі вони відігравали рі-

зні за своїм значенням ролі на різних етапах розвитку вищої інженерно-технічної освіти у період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., однак аксіологічний компонент цих реалій мав для цього процесу вагомим значення.

Отже, звернення до системного підходу потребувало розгляду розвитку вищої інженерно-технічної освіти як певної множини елементів, взаємозв'язок яких зумовлював цілісність якості, розкриття цієї цілісності та механізмів, що її забезпечували, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у середині цієї системи та її взаємозв'язків із середовищем, зведення їх до єдиної теоретичної картини. Системний підхід дав змогу виокремити у великому обсязі дійсності, що підлягала вивченню, ті найбільш важливі реалії, дослідження яких створювало підґрунтя для формулювання наукових висновків. Ці реалії є аксіологічними показниками, що характеризують найбільш значущі та суттєві аспекти досліджуваного об'єкта.

Визначаючи методологічні засади дослідження розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., вважали за необхідність звернутися до феноменологічного підходу.

Феномен – це унікальне, особливе, своєрідне явище. Засновник філософської феноменології Е. Гуссерль стверджує, що сучасність не сприяє просвітленню свідомості, що потребує винайдення нових особливих способів досягнення того, що досліджується. На його переконання, «завдання феноменології полягає в розкритті змісту предметів, який затемнений багатоманітністю слів, різних поглядів та оцінок» [13, с. 280]. Розвиваючи ці ідеї, Е. Гуссерль говорить про інтенційність (спрямованість) свідомості. Якщо свідомість спрямована лише назовні – це первинний рівень чуттєвих уявлень. Якщо ж свідомість переорієнтована на саму себе, – це рівень рефлексії. Феноменологія розрізняє свідомість та її власника, того, хто її спрямовує.

Отже, феноменологічний підхід означає, що елементи педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована дійсність, а передусім як похідне від суб'єктивного світу дослідника, продукт індивідуальної та суспільної свідомості та досвіду, виявляються його різні сторони як індекси суб'єктивного розуміння, визначаються індивідуально-історичні траєкторії його становлення і розвитку [4].

Щодо розвитку вищої інженерно-технічної освіти, її феноменологічний розгляд передбачає створення якомога повного й образного опису особливостей прояву досліджуваного явища на основі вивчення історії створення й функціонування основних вищих технічних закладів, що діяли наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., вияв-

лення загальнозначущих для нього рис і досягнень, визначення факторів, що сприяли їх виникненню. Межами об'єкту дослідження поставали: наявний комплекс наукових джерел; промислові й виробничі особливості України; хронологічний період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., коли в основному було створено систему відповідних вищих навчальних закладів.

Серед загальнозначущих властивостей вищої інженерно-технічної освіти слід назвати: посилену взаємодію між навчальними закладами і виробництвом; посилений зв'язок між теорією і практикою (робота в навчальних лабораторіях, виробничих майстернях, виробнича практика на різних типах промислових підприємств тощо).

Принциповим для визначення теоретико-методологічних засад дослідження розвитку вищої інженерно-технічної освіти є погляд на цей феномен у контексті минулого і сучасності.

Поняття «цивільний інженер» з'явилося у XVI ст. у Голландії і застосовувалося для позначення будівельників мостів і шляхів. Перші навчальні заклади для підготовки інженерів виникають у XVII ст. у Данії; у XVIII ст. – у Великій Британії, Франції, Німеччині, Австрії та інших країнах. У Російській імперії перша інженерна школа була заснована Петром I у 1712 р.

Починаючи з XIX ст., за кордоном вводиться розмежування інженерів-практиків, або професійних інженерів (фахівці, котрі мали кваліфікацію техника), та дипломованих інженерів, які одержали вищу технічну освіту.

Слово «технік» має грецьке походження. «Техне» або «техна» означало: 1) мистецтво, ремесло, професію; 2) спосіб, засіб, прийом; 3) витвір [10, с. 106].

За етимологією слово «техна» пов'язане з назвою різних видів ремесел та засобів праці. Грецьке «тевтон» означає будівельник, майстер, створював, а «теухо» – будувати.

У російських джерелах слово «інженер» уперше зустрічається в «Актах Московської держави» в середині XVII ст. [30, с. 76–77]. На погляд етимологів, воно прийшло з Польщі, запозичене з німецької і французької мов, сходить до латинського «ingenium» – «винахідливість», «дотепний винахід», «розум», «талант», «здатність», «знання» [14, с. 525]. На той час це поняття використовувалося для позначення особливого виду діяльності, насамперед тієї, що пов'язана з управлінням військовими машинами. Іншими словами, «це були спеціалісти, які володіли технічними знаннями, внаслідок використання яких проводилися різноманітні технічні, тобто штучно створені людиною структури» [18, с. 21]. При цьому наголошувалося на інтелектуальній складовій інженерної праці. Інженер сам не створює матеріальних об'єктів, а лише розробляє способи

їх створення, застосовуючи свої знання. Тому важливу роль у формуванні інженера відіграла освіта.

Термін «технічна освіта» з'явився у середині XIX ст. як складова спеціальної освіти. На думку російських дослідників А. Неболсіна, І. Анопова, технічна освіта пов'язана виключно з технічним навчанням, або в якій останнє становить провідне завдання [2, с. 4; 19, с. 130].

У словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона знаходимо таке визначення: «технічна освіта – один з видів спеціальної освіти, для поширення якої існують школи нижчі, середні, вищі; перші два розряди дають необхідні знання для нижчих і середніх службових органів у різних галузях промисловості (для робітників і техніків), вищі школи готують керівників технічних робіт (інженерів)» [28, с. 125].

У проекті промислової освіти в Росії інженер визначався як «людина, котра цілком стоїть на рівні сучасного стану спеціальності, в якій вона діє. Це людина, озброєна належною практичною досвідченістю і разом з нею повною науковою і технічною освітою до цієї спеціальності, що дає їй змогу не лише підтримувати виробництво, а й удосконалювати його шляхом запровадження покращень» [20, с. 3].

У цьому ж проекті технічна освіта визначається як підготовка до промислової діяльності осіб справді до неї здатних, володіючих необхідними знаннями та вміннями такою мірою, щоб без надмірних утруднень за допомогою не надто тривалих практичних занять з тієї спеціальної справи, до якої готуються в школі, вони могли ставати справді корисними діячами у відповідних видах і на відповідних рівнях промисловості [20, с. 1].

Отже, можна констатувати, що наприкінці XIX ст. під вищою інженерно-технічною освітою розумівся один із видів спеціальної освіти, спрямований на оволодіння науково-теоретичними і практичними знаннями і вміннями у різних галузях промисловості для підготовки спеціалістів вищих адміністративних посад (керівників технічними роботами). Щодо змісту означеної підготовки, він передбачав переважно оволодіння механічною і хімічною технологією з практичною орієнтацією.

За часів Радянського Союзу під поняттям «вища технічна освіта» розумілася підготовка інженерів і техніків для промисловості та лісового господарства, а також сукупність науково-теоретичних і практичних знань та навичок. Наявна на той час система вищої технічної освіти охоплювала такі галузі, як: геологічна, гірнична, енергетична, металургійна, машинобудівна, приладобудівна, радіоелектронна, лісоінженерна, хіміко-технологічна, технологічна (у сфері

виробництва продовольчих товарів широкого вжитку, а також побутового обслуговування), будівельна, геодезична, гідрометеорологічна, транспортна та ін. [9].

Згідно із Законом України «Про освіту», сучасна вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації.

Вища технічна освіта є продуктом суспільної практики і становить спеціально організовану систему діяльності, мета якої полягає в тому, щоб забезпечити успішне вирішення комплексу соціально важливих завдань щодо підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних жити і працювати в суспільстві, продукувати матеріальні й духовні цінності, реалізовувати власний психологічний і духовний потенціал, активно взаємодіяти в різних умовах повсякденного життя й професійної діяльності. Як різновид суспільної практики, вища технічна освіта організовує свою діяльність у той спосіб, який відповідає визначеним вимогам, інтересам, потребам, і спрямовується на їх реалізацію в конкретних умовах [6].

Вища технічна освіта може бути також інтерпретована як процес і результат цілеспрямованого формування певних знань, умінь і методологічної культури, а також комплексна підготовка у галузі техніки і технології інженерної діяльності за рахунок відповідного змісту і методів навчання. Вона охоплює не лише теоретичний курс з оволодіння різними технічними дисциплінами, а й передбачає виконання практичних робіт як на базі самого вищого технічного навчального закладу, так і на різних промислових підприємствах [15, с. 72].

Отже, вища технічна (або інженерно-технічна) освіта спрямовується на підготовку інженерних кадрів вищої кваліфікації для різних галузей народного господарства, а її зміст і методи навчання орієнтовані на тісне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду.

Для науково доцільного опрацювання джерельної бази, пов'язаної з великим обсягом проблем розвитку вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., важливе значення має герменевтичний підхід. Герменевтика – це «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків; теорія та загальні правила інтерпретації текстів» [29, с. 133]. Відомий розробник герменевтики П. Рікер стверджував, що в усіх формах духовно практичного осягнення людиною світу слід вести мову не лише про об'єктивне пізнання, а й про суб'єктивне пере-

живання істини; текст можна розглядати як модель соціального явища, а принципи його інтерпретації – як методологічну парадигму [22, с. 110–111].

Згідно з герменевтикою, інтерпретація – це виявлення смислу і значення соціальних явищ, метод розуміння людських дій шляхом приписування їм певних мотивів, соціальних значень, ціннісних орієнтацій. Тому не можна не погодитися з Н. Чепелевою, яка стверджує, що «в розвитку герменевтики як методології гуманітарного знання є безперечно раціональне зерно, пов'язане з постановкою проблеми розуміння як осягнення сенсу будь-яких виявів людської діяльності, всіх предметів культури» [21, с. 87].

Доцільність звернення до герменевтичного підходу в історико-педагогічному дослідженні, в тому числі й у дослідженні розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., підкріплюється тим, що кожен дослідник продовжує справжню історію тексту, добудовуючи її, проектуючи на реальну соціальну дійсність, додаючи власне бачення і сприйняття, тобто породжує новий текст як об'єкт герменевтики. Герменевтика – це етап між абстрактною і конкретною рефлексією. Будь-яка інтерпретація спрямована на подолання простору, дистанції між минулою культурною епохою, до якого належить конкретний педагогічний текст, і самим інтерпретатором [5, с. 37–40; 24, с. 16–25]. Іншими словами, вона є інструментом розуміння сутності досліджуваного явища через розуміння тексту різноманітних матеріалів, що склали джерельну базу наукового пошуку.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. Згідно з поглядами О. Сухомлинської, цей наратив є швидше аналізом, аніж простим викладом чи переказом. Він має базуватися на застосуванні методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні твердження [24]. Наратив – це особливо гнучка модель, яка, як і будь-яка модель, є аналогією, він чутливий до змінної і рухливої природи людської реальності, оскільки є частиною цієї реальності; діє як відкрита і здатна до змін дослідницька рамка, що дає нам змогу наблизитися до меж вічно змінної і вічно відновлюваної реальності. Наратив є специфічним способом конструювання і встановлення реальності, за допомогою якого людина прагне осмислити наявний у неї досвід. Це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й у спробі його об'єктивного опису [26].

За нарративного підходу історико-педагогічним подіям надається форма і смисл,

структурний поділ, початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу тощо. Цей підхід передбачає опис розвитку вищої інженерно-технічної освіти як зв'язного контексту, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності й науковості. У площині наративного підходу історія педагогіки – «це не тільки те, що було насправді в минулому, а й те, що ми про це минуле розповідаємо» [8, с. 43].

Важливу групу методологічних засад дослідження становили положення, які презентують підходи до аналізу історико-педагогічних явищ. У цьому контексті слід насамперед назвати вимоги, сформульовані М. Богуславським, Н. Гупаном, Ф. Корольовим, З. Равкіним, О. Сухомлинською, а саме: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії і практики, логічного та історичного під час висвітлення сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму та невідкритого нічим схематизму [5; 12; 17; 25].

Дотримання означених вимог забезпечувалося завдяки здійсненню наукового пошуку на принципах об'єктивності, історизму, науковості й системності, розвитку, що дало змогу вивчити динаміку суспільних процесів, здійснити об'єктивну, незаангажовану реконструкцію розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці другої половини ХІХ – у 30-х рр. ХХ ст.

Вирішення дослідницьких завдань зумовлювало необхідність використання деяких загальнонаукових методів: порівняльно-історичного, порівняльно-зіставного, діалектичного, історико-генетичного, конструктивно-генетичного, конкретно-пошукового, логіко-історичного аналізу, історико-ретроспективного, порівняльно-зіставного, методу періодизації, які характеризуються універсальністю і вказують шлях до істини. Однак кожний метод дає змогу пізнавати лише окремі аспекти об'єкта. Тому виникає необхідність у взаємній додатковості окремих методів, оскільки кожен з них має певні межі пізнавальних можливостей.

Отже, у процесі дослідження встановлено, що методологія – це сукупність загальних принципів, вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, які обґрунтовують вихідні регулятивні принципи і способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності. Методологічними підходами, що поклалися нами в основу дослідження, визначено: теорію пізнання, системний підхід, феноменологічний підхід, герменевтичний підхід, наративний підхід. Важливу групу методологічних засад становили підходи до аналізу історико-педагогічних

явищ, що передбачають: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії і практики, логічного та історичного під час висвітлення сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму та невідкритого нічим схематизму. В основу проведення дослідження поклалися принципи об'єктивності, історизму, науковості, системності, розвитку. Методами дослідження, що використовувалися на різних його етапах, обрали: порівняльно-історичний метод, порівняльно-зіставний метод, діалектичний метод, історико-генетичний метод, метод конструктивно-генетичного аналізу, конкретно-пошуковий метод, логіко-історичний метод, історико-ретроспективний метод, порівняльно-зіставний метод, метод періодизації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки / О. Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1-2. – С. 8-14.
2. Анопов И. А. Опыт систематического обзора материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России / И. А. Анопов. – СПб., 1889. – 560 с.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
4. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: [монография] / С. В. Бобрышов. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
5. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37-40.
6. Бутенко В. Г. Роль вищої технічної освіти у формуванні громадянських цінностей майбутніх фахівців [Електронний журнал] / В. Г. Бутенко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 2.
7. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7-11.
8. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42-45.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун»,

2005. – 1728 с.
10. Виргинский В. С. Очерки истории науки и техники с древнейших времен до середины XV века / В. С. Виргинский, В. Ф. Хотенко. – М. : Просвещение, 1993. – С. 106.
 11. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
 12. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович. – К., 2000. – 496 с.
 13. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Гуссерль Э. Философия как строга наука. – Новочеркасск : Сагуна, 1994.
 14. Дворецкий И. Х. Латино-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – С. 525.
 15. Исмагилов Ф. Р. Тенденции укрепления святы высшего технического образования и науки / Исмагилов Ф. Р., Мухутдинова Г. С., Бабикова Н. Л. // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 71–73.
 16. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога / Є. І. Коваленко // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 1–7.
 17. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 3. – С. 91–92.
 18. Крыштановская О. В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М. : Наука, 1989. – С. 21.
 19. Неболсин А. Г. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России / А. Г. Неболсин. – СПб., 1993. – 257 с.
 20. Общий план технического и профессионального образования в Империи. – СПб., 1884. – 149 с.
 21. Проблеми психологічної герменевтики / [Чепелева Н. В., Титаренко Т. М., Смульсон М. Л. та ін. ; за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2004. – 273 с.
 22. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью / Поль Рикер ; РАН. Ин-т философии. – М. : Академия, 1995. – 359 с.
 23. Старостин Б. А. Параметры развития науки / Б. А. Старостин. – М. : Наука, 1980. – 280 с.
 24. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
 25. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 31–45.
 26. Трощук И. В. Наратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Электронный ресурс] / И. В. Трощук. – Режим доступа : <http://www2.usu.ru>.
 27. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
 28. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – Т. XXXIII. – СПб. : Издательское дело, 1901. – С. 125.
 29. Энциклопедический социологический словарь / [под ред. Г. В. Осипова]. – М. : РАН. Ин-т соц.-полит. исслед., 1995. – 939 с.
 30. Этимологический словарь русского языка. – М., 1980. – Т. 2. – Вып. 7. – С. 76–77.

Наталія Богданець-Білоskalенко

ПРОБЛЕМА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ПРАЦЯХ Я. ЧЕПІГИ

За часів самостійності нашої держави постають із небуття величні постаті нашої науки. Зокрема такі педагоги, як: О. Барвінський, О. Білоусенко, Т. Лубенець, С. Русова, С. Сірополко, С. Черкасенко, Г. Шерстюк та багато інших. Серед них чільне місце посідає і Яків Феофанович Чепіга.

До спадщини Я. Чепіги в останні два десятиліття зверталось чимало українських дослідників. Зокрема, його праці збирала та проаналізувала Л. Березівська, жигтєвий та науково-педагогічний шлях досліджувала О. Сухомлинська, деякі архівні матеріали стосовно заслання – С. Болтвінець, статті вченого у часописах початку ХХ ст. – І. Зайченко, науково-методичні аспекти навчання молодших школярів – Л. Ніколенко та інші.

Мета статті – спираючись на праці вченого, висвітлити процес національного виховання у новоствореній українській школі через спектр Я. Чепіги.

Провідним для нової української школи Яків Чепіга вважав національне виховання. Особливість, відмінна від загальної теорії національного виховання, полягала в тому, що вчений у поняття «національне виховання» вкладав конкретику світогляду, характеру, інтелектуальних можливостей дитини. Завдання педагога в національному вихованні, на думку Я. Чепіги, полягало в поєднанні індивідуальних і національних рис дитини. Індивідуальні – це ті, які є з народження. Національні – набуті, залежні від сім'ї, місцевості, краю, в якому дитина перебуває щодня. Національне й індивідуальне може існувати окремо. Завдання нової школи, за Я. Чепігою, поєднати їх. Але, щоб виховати національно свідомого патріота країни, починаючи з дитячих літ, потрібно досконало вивчити індивідуальне, природне, тобто глибоко вникнути у психологію дитини.

Я. Чепіга вказує на це у своїх статтях «Пасинки школи», «Вплив вулиці на виховання дітей», «Бережливість у справі виховання», «Страх і кара: психолого-педагогічний нарис» та ін.

Автор не полишає виховання дитини на одинці з шкільним учителем, шкільними умовами. Він намагається пояснити, що маленька людина повинна цікавити всіх: суспільні установи, сім'ю, громадськість. У статті «Пасинки школи»

Я. Чепіга яскраво висвітлює недоліки тодішньої шкільної системи, яка призводить до невтішних наслідків, коли вчителі-чиновники сухо, казенно виконують свої обов'язки, не знають дитячої душі, психології. Він називає школу мачухою, а не матір'ю для дитини. Така школа ставиться до своїх вихованців як до пасинків, вороже й недбало, не виховує і навіть не вчить належним чином.

У цій же статті Я. Чепіга подає цікаві власні спостереження за типами дітей обдарованих, здібних і «відсталих», зі слабким інтелектуальним розвитком. Він пише, що до дітей відсталих школа ставиться вороже, тому що не здатна збагнути причин, чому вони такі. У дітей цього типу мимоволі розвиваються небажані риси: упертість, жорстокість, недовіра, неймовірна злість.

У статті «Вплив вулиці на виховання дітей» Я. Чепіга ніби продовжує тему, розпочату в матеріалі «Пасинки школи», розкриваючи долю дітей, відторгнутих школою і сім'єю. Вони стають злодіями, кримінальними злочинцями, а часто гинуть фізично, потерпаючи від голоду, хвороб тощо.

Діти талановиті також не знаходять у школі «підтримки і материнської турботи». Сучасна школа не переймається увагою і не плекає їхніх талантів, «а тримає в чорному тілі, в гіршому становищі, ніж середнього учня, який довільно пристосовується до шкільного режиму» [5, с. 555].

Отже, Я. Чепіга підкреслює важливість індивідуального підходу у шкільному вихованні. Ставлячи високі вимоги перед учителями, вихователями, він пише: «Дитина накладає на нас великі моральні обов'язки – зберегти її природу чистою, такою, що прагне правди, краси і добра, якою вона з'явилася на світ Божий, не калічачи її волі. Щастя її в суцільності її природи, її духовного обличчя, чистоти її змагань, і ламати ту суцільність, ту красу буде злочинством» [8, с. 104].

Аналізуючи праці вченого, можна відмітити, що національне виховання не відокремлюється від загального. Під національним вихованням Я. Чепіга вбачав цілісний процес розвитку дитячої особистості, який чітко спрямовується на свідомість дитини, її почуття і поведінкові дії та вчинки.

У статті Зінаїди Палюх «Погляди Я. Ф. Че-

підги на моральне виховання дітей» [4] подаються фактори морального виховання, а саме: 1) біологічні, спадкові чинники; 2) довкілля (соціально-політичні, економічні, культурно-національні та інші умови життя); 3) виховання.

Мораль за науковою термінологією – це система поглядів та уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей, одна з форм суспільної свідомості [1, с. 655]. Національність – належність до певної нації, народності чи національної групи [1, с. 665].

Таким чином, фактори, визначені З. Палух, переплітаються в поняттях моралі й національності. Дотримуючись більше вираження саме національного виховання, посилаючись на наукові праці Я. Чепіги, які ми називали вище, а також «Самовиховання вчителя», «Моральне вношіння в справі виховання» та інші, ми визначаємо наступні фактори виховання: 1) особистість учителя; 2) авторитет сім'ї; 3) пізнання природи; 4) екскурсії (визначні історичні місця); 5) шкільні уроки з історії, рідної мови та ін.; 6) вулиця.

Сам же Я. Чепіга ще конкретніше розглядає інші фактори виховання: труд і гра. Про це він детально пише у своїй статті під назвою «Труд і гра як фактори виховання» [9].

Автор вважає дитинство кожної людини періодом гри. «І на гру ми повинні дивитися, як на фактор, що сприяє утворенню звичок. А через те, що гра охоплює емоції, почуття, думки, уяву, мову, вчинки, вона є конче потрібною для формування людини і складає звички не тільки спрацювань, які дають завдання молодому організмові – як біганина, гра в м'яча, катання на ковзанах, гойдалках тощо, але й до тих, які складають звички до діяльності, труда, насолоду від праці» [9, с. 89–90].

Отже, Я. Чепіга розглядає гру і працю як єдність, що дає дитині повні виховні аспекти. Вони можуть бути моральні: охайність, правдивість, цілеспрямованість, наполегливість тощо; але можуть виражати і національне, що залежатиме від вибору та змісту гри: «...всяка гра для дитини має ціль і переводиться вона в напрямі поставленої мети» [9, с. 90].

Автор підкреслює, що гра – невіддільна форма діяльності в дитинстві, але вона мусить переважати у системах виховання. Проте педагогам і батькам потрібно пам'ятати, що гра сама собою не перетворюється в труд, якщо не створено відповідних умов і впливів, при яких «виготовляється людина гідна праці, гідна діяти і творити в осередку даного суспільства» [9, с. 104]. Головним принципом у грі, що поєднується з вихованням любові до праці, мусить бути труд фізичний і труд розумовий.

Період дитинства, вважає Я. Чепіга, є

періодом, коли дитина через гру здобуває навички праці, задоволення від неї. А прості бажання гратися умілий педагог скерує до інтересів «вищого порядку» [9, с. 86].

Отже, труд і гра, на думку Я. Чепіги, є нерозривним компонентом у факторі виховання дитини різнобічного спрямування, насамперед моральних якостей у поєднанні з національною самовідданістю і самовихованням.

У справі національного виховання дітей педагог Чепіга особливу роль відводив учителю. У статті «Самовиховання вчителя» [7] він підкреслює, що вчитель не лише вчить, розкриває знання з того чи іншого предмета, а й виховує дитину, формуючи кращі риси особистості, призначеної на діяльність у суспільстві. Учитель, усвідомлюючи велику суспільну відповідальність, повинен розуміти, що він завжди є взірцем для дитини. Поведінка вчителя, думки і навіть жести – зразок для наслідування. І варто припустити, що часто вчитель буде займати перше місце у формуванні високих ідеалів дитини, а не батьки. Сім'я може бути неблагонадійною, дитина не матиме в такій сім'ї любові й захисту перед труднощами життя.

Я. Чепіга серйозно моделював педагогічне завдання учителя у здійсненні національного виховання учнів. Учитель повинен постійно пам'ятати, що він має справу з вихованцями – живими істотами, кожному з яких притаманні неповторні природні здібності. І завдання вчителя – всебічно розширити їх, що можливо за умови глибокого вивчення «об'єкта виховання» – національні індивідуальності дитини, тобто її родини, психічних особливостей, способу життя в сім'ї тощо. Саме тому не зменшується роль вивчення психофізіологічного стану кожної дитини, а також національне самовиховання самого вчителя. Він повинен бути готовим за будь-яких можливостей працювати з дітьми тієї нації, серед якої проживає. «У цьому зв'язку конче потрібно, щоб школа мала за учителя особу однієї національності з дитиною, виховану на спільному рідному ґрунті з нею. А ті, хто не своєю волею мусить вчити в чужій школі, повинен прийняти культуру, мову, національні ідеали того народу, дітей якого вони мають вчити» [7, с. 12].

А тому в статті «Самовиховання вчителя» автор неодноразово акцентує увагу на думці, що головною рисою для педагога є самовдосконалення, систематичне й цілеспрямоване як професійне, так і культурно-національне та морально-етичне. Я. Ф. Чепіга пише: «Щоб бути дійсним прикладом іншим, треба вчителю досягнути висоти загальнолюдських чеснот» [7, с. 10].

Спостерігаємо, що загальнолюдські чесноти базуються на досягненні національного в

найкращому сенсі цього поняття. Отже, вчитель не може обминути будь-яких можливостей національного становлення дитячої свідомості, вишукуючи всі можливі форми і засоби, які б не пригнічували ні волі, ні інтересів самого вихованця.

В арсеналі виховних заходів педагогічної майстерності вчителя є такі: відвідування пам'ятних історичних місць у довкіллі, місці проживання учнів, спеціальні екскурсії в природу. Не останнє значення у вихованні поваги до рідного краю, української мови тощо матимуть і уроки з конкретних навчальних предметів (література, історія, природознавство та ін.).

Не можна відкидати такий важливий фактор у вихованні підростаючої людини, як сім'я. Де дитина вперше чує українську пісню? З вуст мами чи бабусі. Де вона спостерігає неповторне граєво кольорів мережки у вишиванні рушника чи сорочки? У своїй родині. Особливо ж вона запам'ятає на все своє майбутнє життя образ матері. Адже відомо у всьому світі: найсвятіший дар жінці – материнство. Недарма існує так багато фольклорних виразів про матір: «Материнське серце чує дитину через моря і гори», «У дитини пальчик заболить, а в матері серце», «Забудеш матір – корінь життя твого засохне» та багато інших.

Я. Чепіга називав сім'ю колискою національного виховання. Звичайно, він мав на увазі українську сім'ю, яка свідомо своїх обов'язків у ставленні до сина чи доньки. «Сім'я утворює ґрунт морального виховання, у ній дитина здобуває правила поведінки, в сім'ї розвиваються внутрішні – гарні й погані почуття, і вдача набирає рішучого напрямку в той або інший бік» [6, с. 64].

Мати в сім'ї має визначне призначення для виховання дитини. Її поведінка, яку дитина бачить щодня, – це той бездоганно прекрасний приклад, який дитина починає наслідувати з раннього віку, а пізніше формує власні вчинки. Від матері, її вдачі й інтелекту, справедливості, уміння любити і розуміти свою дитину залежить майбутнє сина чи доньки. Буде дитина доброю чи злою людиною, залежить першочергово від матері. «І коли мати сама годує дитину, порастає коло неї, прикладає всюди свої природничі здібності до виховання дітей, скрізь і у всьому показує моральний зразок, то моральне й розумове виховання дитини забезпечено високим зразком матері», – вважав Я. Чепіга [6, с. 66].

Безперечно, вчений розглядає ідеальну українську сім'ю, повну сім'ю, де є мати і батько. Проте він надає батькові в сім'ї меншого значення для виховання дітей. Так влаштовано природою, що батьківська місія полягає, в основному, в роботі, добуванні матеріального, коштів для за-

безпечення добробуту сім'ї. Неповторно доречно завжди є слова вченого про роль батька в сім'ї, вони залишаються актуальними завжди: «Для виховання дитини мало бути батьком, треба мати щире серце, ясний розум і моральну висоту» [6, с. 68–69].

Не в кожного батька наявні ці якості. Бути справжнім батьком – означає невтомно працювати над собою, самоудосконалюватися за допомогою освіти в галузі дитячої психології. Батько й мати разом для дитини – могутній фактор позитивної власної сім'ї у майбутньому житті. Сімейні стосунки дорослих програмує особисте життя дитини. Вона буде щасливою або навпаки – залежить від того зразка, який дитина бачить у щоденному спілкуванні батька та матері.

Окрім названих факторів морального та національного виховання дитини, Я. Чепіга називає ще довкілля. Природа (ліс, поле, гаї), що властива місцевості, в якій проживає вихованець, відповідно викликає позитивні відчуття: допомагати деревам, птахам, берегти природу, таким способом виховується почуття доброти, співчуття і милосердя.

Я. Чепіга переконував, що всі кращі якості найпростіше виховувати в дії, праці, а не вербальними методами. У процесі пошуку розв'язання поставленого питання дитина намагається пристосуватися до природного й соціального середовища, усвідомити, пережити, відчутти і сформулювати певний досвід.

Я. Чепіга закликає педагогів і батьків бути уважними до дітей раннього віку, адже вони в цей період надто чутливі й вразливі та схильні до паранормальних станів. Яків Федорович вказує на самонавіювання. Якщо не вникнути в психологію, наукові посилання на яку допоможуть правильному сприйманню настрою і характеру дитини, педагоги і батьки (родина) не зможуть досконало оволодіти певними проблемами. Діти щиро вірять у існування мавок, лісовиків, а особливо ж – Діда Мороза.

Педагогам, мамам і татам, вихователям варто пам'ятати, на що наголошує вчений Я. Чепіга, – цей період (навіювання і самонавіювання) для дитини не минає безслідно, а викликає позитивні чи негативні уявлення, які можуть закріплюватися у свідомості надовго. У своїх педагогічних працях Я. Чепіга радив не допускати дитячої зневіри і розчарувань, аби дитина не доходила до відчаю, а продовжувала вірити у власні сили та можливості, адже поруч завжди є мудрі, доброзичливі дорослі, наділені великою любов'ю до дитини.

Не уникнув вчений у своїх педагогічних нарисах і наукових статтях питання матеріальної нерівності сімей, що відповідно психологічних відчуттів закарбовується в душі дитини. Він,

усвідомлюючи можливості розвитку дитини в бідній сім'ї, застерігає батьків робити все найкраще для дитини, не загострювати їй увагу на матеріальному, більше сприяти духовному світосприйманню, намагатися усувати з життя дитини все, що може негативно вплинути на її нахили і природні задатки.

У своїх працях автор звертає увагу також і на виховання дітей у сім'ях, матеріально забезпечених. Але багатство не завжди позитивно впливає на виховання добрих якостей у характері дитини. Розкіш, перенасиченість матеріальним породжують у дитини зневажливе ставлення до своїх однолітків з бідних сімей, жорстокість, погорду та зверхність.

Очевидно, що світ ще довго буде розмежований на бідних і багатих. Тому виховні зернини Я. Чепіги проростають і в сьогодні. На превеликий жаль у сучасних українських сім'ях, де матеріальне забезпечення домінує, легко можна виховати здібну, талановиту дитину, але безжальну, яка нікому не співчуває і здатна на приниження, несправедливість і будь-яку жорстокість у ставленні до всього живого, що трапляється на її життєвому шляху.

Ранній індивідуалізм у дітей формується, насамперед, різними негативними прикладами тих людей (батьків, педагогів), яких дитина любить своїм дитячим серцем, а близькі люди зрадили цю любов, принесли розчарування і біль, які переросли у злочин проти всього світлого і правдивого.

В Якова Чепіги, як і в багатьох педагогів минулого підкреслюється важливість виховної ролі власним прикладом. Пригадаємо Василя Сухомлинського, який у своїй науково-практичній діяльності широко використовував досвід з історії педагогіки. Він писав для батьків, що діти помічають навіть те, як батько мовчки читає газету. Нічого не говорить, але його поза, міміка вже багато скажуть дитині, яка спостерігає за процесом читання газети. Тоді, яку ж вагомість матимуть слова, промовлені вголос, інтонація тощо? Тобто, все краще зводиться до живого прикладу поведінки дорослого [3].

Ні батько, ні мати, ні педагог, на думку Я. Чепіги, ніколи позитивно не вплинуть на виховання дитини, якщо вони говоритимуть красиво, високі слова, а власною поведінкою будуть суперечити, поводитимуться нещиро, лицеміритимуть. Слова і діла повинні бути однаково прекрасні. Я. Чепіга з цього приводу пише: «Гарні слова при поганому, брудному вчинкові не мають на дитину доброго впливу, навпаки – ждять од цього швидше лиха. Хоч як навчаєте словами, дитина проте, робитиме так, як ви робили, а не так, як казали» [6, с. 66]. Педагог переконаний, що гнів, лютість, жорстокість у дитині

з'являється, насамперед, на основі негативного прикладу, який вона усвідомлює зі способу життя своїх батьків, педагогів та інших авторитетів. Я. Чепіга радить показувати дитині тільки позитивне, навчати ввічливості, щирості, правдивості. Проте він застерігає, що світ, у якому дитині доведеться жити в дорослому віці, неоднозначний. У ньому є як позитивні, так і негативні сторони. Завдання у виховній роботі – знайти педагогічно обґрунтовані методи, які б навчили дитину правильно сприймати труднощі й переборювати їх, тримаючись за ідеали добра, Я. Чепіга закликав батьків і педагогів до вдумливого, обережного вибору методів виховання.

У статті Я. Чепіги «Страх і кара» глибоко осмислюється проблема покарання. Педагог закликає вдумливо вибирати покарання. Воно не повинно в душі дитини залишити страху, він засуджував «штучні» покарання, визнавав тільки природну кару, тобто ті натуральні реакції організму дитини, все те, що впливає з почуттів дитини – задоволення і неприємності, викликані певними ситуаціями. «Задоволення обертається в нагороду за добрий або щасливий вчинок, а неприємність – в кару за негарний або нещасливий вчинок. Здобувши такий досвід у житті, дитина вже в цьому напрямкові й робить далі» [8, с. 111].

У статті «Страх і кара» автор узагальнює: природна кара сприймається дитиною свідомо, як результат дії. Отже, кара тут виступає наслідком вчинків дитини. Тут немає над дитиною жодного насильства чи приниження її інтересів. «Штучні» покарання, придумані вихователями чи батьками, негативно впливають на розум, характер, волю дитини. Про яке національне виховання може йтися, коли воно в дитини викликає зневагу чи небажання щось робити. Дитині треба показати в нації кращу сторону, героїв, які відстоювали своє рідне, часом і ціною власного життя.

Потрібно збудити дитячу уяву, інтерес і гордість за належність саме до цієї нації. З маленького, національного, співпереживання, бажання бути схожим на когось сильного і мужнього починається велике, загальнолюдське прагнення зробити довколишній світ кращим, сповненим творення доброзичливих і добрих справ, намірів виконати хоч одну маленьку свою справу на користь інших.

Підсумовуючи, знову звернемося до праці Я. Чепіги «Труд і гра як фактори виховання», де він підкреслює, що мета суспільства і мета освітніх установ повинна збігатися у творенні й розвитку нових форм діяльності, які б помножували суму добра і щастя, беззупинній боротьбі з усіма утисками життєдіяльності

людини. А ще він висловлював вічну мрію про гармонію освіти і держави. Вдумаймося, чи не сучасне становище проектує мудрий педагог Я. Чепіга: «Немає в нашому суспільстві міцної волі мислення, все сковано залежністю і рабством і це як основу покладено у виховання дитини. Нема свободи, нема й самодіяльності. Дитину з народження оточує коло вимог, які міцно тримають її в своїх пазурах все життя. Все виховання скупчується в передаванні своїх поглядів, переконань дитині в готових формах, не турбуючись про те, як вона їх приймає, що переживає при цьому і в що перетворилися вони в її душі, в її розумі» [8, с. 101–102]. Сказане не втрачає своєї актуальності.

Так уже історично склалося в Україні, що в освіті національне виховання не було головним завданням. Яків Чепіга та інші педагоги свідомо ставилися до національного виховання підростаючого покоління. Вони відчували глибинність цієї проблеми і своїми науковими працями посилали програми послідовникам – майбутнім ученим та педагогам: з багатою культурою, морально-етичними традиціями українського народу можна тільки через національне виховання дітей та молоді досягти високих результатів у контексті загальнонародського.

Різноманітність факторів національного виховання у новій українській школі того часу Яків Феофанович вбачав у: зразках наслідування вчителя, батька та матері, родини; вивченні довкілля, де проживає дитина; моральному та етичному оточенні, в тому числі й шкільні уроки; розвитку волі і творчості дитини як у школі, так і в позаурочній діяльності.

Гадаємо, що фактори національного виховання дитини за Чепігою не дуже суттєво змінилися і могли б стати доповненням сучасної педагогіки у практичному втіленні.

Питання національного виховання частково торкалися в своїх публікаціях сучасні педагоги – вчені З. Павлох, В. Зайченко, Ж. Ільченко та ін. В загальному висновку, враховуючи ідеї національного виховання дитини, на які звернули увагу не лише ми в цьому дослідженні, а й названі вчені вище, узагальнюємо: фактори національного виховання дітей у новій українській школі за Я. Чепігою ґрунтуються на елементах народності, культуровідповідності, гуманізму, зв'язку з історичним минулим народу, а також подіях, які відбуваються за участю самих дітей. Ідеї ці ніяк не можуть суперечити людській природності та сприяють гармонії фізичного і духовного в цілому.

Національні фактори, як вважав Я. Чепіга, впираються в етнопедагогіку, вивчення якої розвиває думки про єдність життя народу і окремої особи, ментальності. Мета кінцевого результату національного виховання – це доросла людина, яка самоусвідомлює власне «Я», себе українцем, гордиться етнокультурними здобутками народу, прагнучи показати світовій спільноті культурні потенціали, збагачує загальнонародську цивілізацію, несе у світ своє неповторне духовно красиве і багате індивідуально-національне вираження.

На думку Я. Чепіги, основними чинниками поєднання національного і загальнонародського у вихованні дитини є соціальні, біологічні та власне виховні, які зберігаються енергією особистої любові до ближнього, милосердям, совістю і чесністю в найрізноманітніших проявах життєвих реалій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / За редакцією Любові Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
2. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
3. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 263 с.
4. Паллох З. Погляди Я. Ф. Чепіги на моральне виховання дітей / Зінаїда Паллох // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 44–47.
5. Чепіга Я. Вплив вулиці на виховання дітей / Я. Чепіга // Українська хата. – 1909. – № 10. – С. 553–557.
6. Чепіга Я. Моральне виховання у справі виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики. Збірник психо-педагогічних статей. – 1913 – Кн. 1. – К. : Друкарня Першої Київської Артелі Друкарської Справи, 1913 – С. 61–76.
7. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Яків Феофанович Чепіга. – К. : Українська педагогічна бібліотека, 1914. – 36 с.
8. Чепіга Я. Страх і кара: їх вплив на характер і волю дитини / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 15–31; Кн. 7. – С. 21–36.
9. Чепіга Я. Труд і гра як фактори виховання / Я. Чепіга // Шлях освіти. – 1923. – № 9–10. – С. 85–104.

Інна Гончар

КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ К. ВЕНТЦЕЛЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Однією з важливих складових освітніх процесів є моральне виховання підростаючого покоління, яке протягом століть розглядалося як центральна ланка формування особистості. Однак особливої актуальності це питання почало набувати у працях учених кінця XIX – початку XX століття. Гонитва за ринками збуту, розвиток капіталістичного виробництва, класова боротьба, агресивна зовнішня політика держави, розвиток мілітаризму, шовінізму та націоналізму – все це ускладнювало, а також ставило нові вимоги до формування високоморальної особистості.

Характерною особливістю розробки концепції морального виховання було те, що вона відбувалася не тільки в межах педагогічної науки, а й привертала увагу людей мистецтва, духовенства, філософів, психологів, соціологів, серед яких можна назвати: М. Бердяєва, І. Горбунова-Посадова, М. Дебольського, В. Зеньковського, М. Карєєва, С. Русову, І. Сікорського, Л. Толстого, І. Франка, Я. Чепігу та інших. З-поміж педагогів, які досліджували питання моралі, особливе місце належить Костянтину Миколайовичу Вентцелю (1857–1947) – видатному російському педагогу, філософу, громадському діячеві. Він залишив по собі пам'ять як один із засновників Комісії з організації сімейних шкіл, член Товариства філософії і психології, член Педагогічного товариства при Московському університеті та голова Комісії з морального виховання, як автор закладу експериментального типу – «Будинку вільної дитини» та однієї із перших у світі Декларації прав дитини, як фундатор нового напрямку педагогічної науки – космічної педагогіки. Спадщина видатного діяча репрезентує його вагомий внесок у розвиток теорії та практики виховання. Звернення до постаті К. Вентцеля насамперед зумовлене його непересічною роллю в розробці основних засад морального виховання, ідеї якого неоднозначно сприймалися його сучасниками. Власне, наявні у творчій спадщині вченого ідеї та концепції й сьогодні не втрачають своєї актуальності.

Історіографічний огляд показав, що вивченню персоналії К. Вентцеля присвячені праці М. Богуславського, С. Єгорова, Г. Корнетова, М. Стеклова та ін. Крім того, філософсько-антропологічні погляди К. Вентцеля розглянуті в дисертаційному дослідженні І. Гелашвілі, ідеї

космічної педагогіки – в роботі І. Пушкіної, гуманістичні основи виховання – в дослідженнях Г. Репіної, О. Кудрицької та ін. До аналізу філософських і психолого-педагогічних положень вченого зверталися: Л. Ворошилова, Н. Самойліченко, Т. Толмачова та ін. Однак залишаються недостатньо глибоко вивченими погляди К. Вентцеля щодо проблеми морального виховання особистості. До цього часу не визначено філософське підґрунтя та педагогічний контекст поглядів вченого на зазначену проблему.

Мета статті – визначити й розкрити філософське підґрунтя та педагогічний контекст концепції морального виховання К. Вентцеля.

Усвідомлюючи важливість та необхідність вирішення питання морального виховання, його глибинність та актуальність, К. Вентцель приділив не один десяток років розробці зазначеного аспекту педагогічної науки. Він добре розумів, що сформувані у людині моральні прагнення, зробити її невтомним борцем за моральні ідеали, «...щоб усе життя її служило живим втіленням цього ідеалу – найскладніша і в той же час найнеобхідніша справа у сфері виховання та навчання» [1, с. 1]. Педагог не заперечував важливості та необхідності фізичного і розумового виховання, проте визначав їх як другорядне завдання, яке по відношенню до морального грає суто «службову» роль. Така думка провокувала вченого у своїх працях говорити про недостатність як теоретичного вивчення, так і практичного застосування нових підходів у сфері морального виховання. Тому розробка вищезазначеного питання стала важливим напрямом наукового пошуку вченого.

Концепцію моралі К. Вентцеля можна розділити на два аспекти – філософський та педагогічний, які виявляються синтезом ідей видатних філософів, психологів та соціологів різних часів і різних країн Європи: етико-філософського вчення моралі життя Ж.-М. Гюйо; системи моральної свідомості Л. Вольтмана; теорії еволюції Г. Спенсера, А. Фур'є; процесу формування життя Г. Фехнера, Й. Петцольда; етичного вчення гедонізму Аристиппа, утилітаризму П. Гефдінга, етики категоричного імперативу І. Канта; вчення про волю і свободу волі Ф. Ніцше, В. Вундта та ін.

Вивчення творчої спадщини К. Вентцеля дало змогу виокремити поняття та положення,

які мають стрижневе значення у побудові його концепції моралі. Домінуючою науково-філософською ідеєю вчення є розвинені у людини три взаємозумовлені складові: воля, цілі, гармонія.

Педагог стверджував, що всі явища психічного життя – відчуття, уявлення та поняття – або продукт діяльності, або матеріал для діяльності волі. Тому концепція моралі К. Вентцеля насамперед побудована на природі волі. Намагаючись детально дослідити вольові процеси, педагог ще у 1888 році приступив до розробки означеної проблеми. Спираючись на дослідження, здійснені в межах психологічної науки, та вивчаючи процес виникнення волі, вчений розрізняв її значення у широкому і вузькому розумінні слова. Говорячи про волю у широкому сенсі, К. Вентцель висловлював переконання у тому, що не існує жодного акту психічної діяльності без участі волі: «Всюди, де свідомість не знаходиться у пасивному стані, всюди, де вона певним чином самостійно реагує на зовнішні подразники, ми маємо право говорити про волю» [2, с. 318–319]. Характеризуючи волю у вузькому розумінні слова, вчений вважав її свідомою діяльністю, в основі якої лежать цілі людини, які вона собі ставить. Відповідно, будь-які дії людини можна віднести до категорії моральних у тому випадку, якщо в їх основі знаходиться свідомо вольова діяльність.

Вчення про цілі постають у концепції К. Вентцеля ще одним важливим компонентом моралі. Педагог наполягав на тому, що основним питанням у сфері етики або науки про мораль є питання про найвищі цілі людських дій, які він розумів з одного боку як ідеальні вимоги, які воля ставить собі, а з іншого – як обов'язки, які покладаються на людину.

У статтях «Общий очерк учения о нравственности» (1902) та «Основные задачи нравственного воспитания» (1896) К. Вентцель репрезентував систему цілей, розмежувавши їх на дві категорії: індивідуальні та соціальні. У межах цілей індивідуального характеру вчений на перше місце ставив самозбереження: «Щоб мати можливість робити будь-що для себе чи для інших, насамперед необхідно існувати і бути спроможним захистити своє життя від ворожих впливів» [1, с. 23]. Друга за вагомістю ціль індивідуального характеру – примноження власного щастя. К. Вентцель висловлював своє глибоке переконання у тому, що щастя є стимулом для духовних, моральних вчинків: «Коли ми безмежно щасливі, то нам хочеться зробити щасливим увесь світ, усі люди нам здаються братами, кожного ми хочемо обійняти від надлишку почуттів у своєму серці і зробити для нього щось хороше» [1, с. 27]. Третя окреслена педагогом ціль, предметом якої є самовдосконалення та розвиток особистості, посідає особливе місце у системі індиві-

дуальних цілей К. Вентцеля. Вчений надавав їй вагомого значення, оскільки вважав, що вона є однією із складових досягнення другої цілі – примноження щастя. Крім того, педагог був переконаний, що ця група цілей виконує стимулюючу функцію, дає можливість людині еволюціонувати, що робить її актуальною протягом усього життя.

Характеризуючи цілі, які мають соціальний характер, К. Вентцель за аналогією з індивідуальними цілями виділяє у них три групи: сприяння збереженню інших, принесення щастя іншим, удосконалення та розвиток оточуючих. Однак, наповнивши їх аналогічними цілями, завданнями та змістом, педагог, ускладнюючи структуру, виокремлює підгрупи за принципом від найменшого до найбільшого – сім'я, народ, людство. Таким чином, будь-яка людина повинна піклуватися про створення умов для збереження, принесення щастя та розвитку не лише власної індивідуальної особистості, а й своєї сім'ї, народу та людства в цілому.

Описуючи характерні риси індивідуальних та соціальних цілей, К. Вентцель імперативну роль у процесі їх моралізації надає гармонії. Педагог був переконаний, що саме від того, наскільки певне рішення перебуває у гармонії із попередніми вчинками, намірами та цілями, залежить його прийняття або заперечення та моральний характер. У зв'язку із цим для К. Вентцеля завдання моралі полягало у «...встановленні гармонії між цими двома категоріями цілей або об'єднанні себе з людством в одне ціле» [1, с. 5]. Таким чином, головне завдання будь-якої людини для досягнення морального ідеалу – встановлення гармонії спочатку між власними індивідуальними цілями, а потім їх єдність із соціальними.

З огляду на вищесказане, концепція моралі К. Вентцеля полягає у тому, що на основі свідомої вольової діяльності людина формує цілі, прийняття або заперечення яких залежить від того, наскільки вони перебувають у гармонії із прийнятими раніше. Визначивши цілі, встановивши між ними гармонію, узгодивши індивідуальні цілі із тими, що перебувають у взаємозв'язку з оточуючим середовищем, вчинки людини набувають морального характеру.

Розробляючи концепцію морального виховання, педагог мав чітке бачення людини, діяльність і вчинки якої збудовані на моральних засадах. У статті «Общий очерк учения о нравственности» (1896) він визначив та охарактеризував ключові риси характеру, які назвав «чеснотами»: 1) *чистота потягів* як рушійна сила етичних рішень та вчинків особистості, в основі якої лежить підпорядкування найвищим духовним завданням людини; 2) *мужність*, яка виявляється під час

втілення прийнятого рішення, всупереч певним перешкодам чи небезпекам; 3) *любов та нестримне прагнення до правди* як складова внутрішнього духовного світу людини: «Лише за умови внутрішньої правди, за умови витіснення зі свого духовного світу будь-якої брехні, будь-якого викривлення істини, будь-якого протиріччя правді – тільки за цієї умови наше життя може отримати абсолютно моральний характер, і усі якості нашої природи можуть стати моральними якостями» [2, с. 332]; 4) *справедливість*, яка володіє силою пробудження, дозволяє кожній окремій людині вільно задовольняти усі вимоги своєї природи та розвивати свою особистість в усіх напрямках такою мірою, наскільки це сумісно із вільним життям і розвитком інших людей; 5) *совість* як складова самосвідомості, як «...відчуття того відношення, в якому конкретний наш вчинок перебуває в зв'язку з загальною сукупністю цілей, які ми встановлюємо собі в житті» [2, с. 340].

Характерною особливістю творчої спадщини К. Вентцеля, його активної громадської діяльності було те, що будь-яка філософська концепція мала педагогічний аспект вирішення питання, а будь-яка теоретична розробка – визначені шляхи реалізації. Тому в процесі вивчення концепції морального виховання можна чітко виокремити педагогічний контекст вчення.

Як вже зазначалося, К. Вентцель головним завданням морального виховання вважав розвиток волі як свідомої цілеспрямованої діяльності та встановлення гармонії між індивідуальними та соціальними цілями людського життя. Специфіка вирішення К. Вентцелем поставлених завдань з педагогічного погляду полягала в отриманні та накопиченні дитиною власного життєвого досвіду. Тому найдієвішим методом розвитку волі педагог вважав постійну діяльність особистості в напрямі реалізації визначених цілей: «Воля, як і будь-яка інша діяльність, інтенсивно розвивається: чим більше є нагод для її виявлення, тим більше випадків, в яких вона може тренуватися» [1, с. 7]. У зв'язку з цим педагог рекомендував ставити цілі недовготривалого характеру, під час реалізації яких задіяна вольова діяльність. Необхідною умовою було те, що цілі, які ставить собі дитина, повинні бути реальними та такими, яких вона може досягти. Досягнення цілі породжує відчуття задоволення, що стимулює дитину наступного разу використовувати свідому вольову діяльність, яка є головною рисою моралі, і не використовувати імпульсивну, інстинктивну та ін.

Виховання моральної особистості у К. Вентцеля тісно пов'язане із її інтелектуальними задатками, духовними цінностями та творчим розвитком. Говорячи про інтелектуальний розвиток, педагог вважав: «Правильна гармоній-

на культура розуму не лише не призводить до нівелювання наших моральних задатків, а навпаки – складає необхідну передумову для того, щоб ці наші задатки розвинулися і дали все, що вони лише можуть дати» [1, с. 10]. Тому виховання повинне мати за мету формування людини, здатної найбільшою мірою сприймати явища навколишнього середовища, зберігати в пам'яті попередній досвід та володіти талантом творчо працювати з отриманим матеріалом. У цьому контексті актуальності набуває: розвиток уяви, що дасть змогу наблизити не лише близькі цілі, а й цілі віддаленого характеру; симулювання мислення, яке сприятиме здатності дитини правильно сприймати оточуючі її явища, спостерігати за ними, «...треба виховати в ній уміння розумно користуватися своїм життєвим досвідом і розвинути звичку критичного ставлення до свого минулого життя та свідомого управління своїм майбутнім...» [1, с. 11]. Методом розвитку цих процесів К. Вентцель бачив накопичення практичного досвіду. Вчений радив спочатку за допомогою дорослих, а потім, коли дитина виросте, їй самій записувати свої життєві спостереження і давати собі звіт, що було зроблено протягом дня. Це дасть можливість дитині усвідомити, що було нею зроблено протягом цього дня, тижня, місяця, і порівняти попередній досвід із сьогоденним. Крім опису дитиною своєї практичної діяльності, К. Вентцель також пропонував записувати план, зміст якого дасть змогу говорити про рівень світогляду дитини. Такі дії, на думку педагога, зможуть не лише навчити дитину систематизувати та критично мислити, а й сприятимуть вихованню у ній творчого ставлення до життя.

Однією із складових розвитку моральної волі К. Вентцель називає моральну любов, яку трактував так: «Моральна любов є таке почуття гармонії людини з людиною, за якої одна людина зливається духовно з іншою людиною в одне ціле настільки, що стає здатною бажати добра, щастя і розвитку цієї іншій людині заради неї ж самої» [1, с. 38]. Педагог розумів, що таке почуття важко розвинути як у дитини, так і в дорослої людини. Однак, незважаючи на складність та масштабність цієї роботи, вчений окреслив найбільш оптимальні та дієві шляхи вирішення проблеми. Суть цього процесу педагог вбачав у тому, щоб «...навчити людину розглядати себе не як дещо ізольоване від усього оточуючого світу і конфронтуюче йому, а як те, що поєднується з цим світом в одне ціле» [1, с. 39]. Для того, щоб виховати у людини звичку сприймати себе як одне ціле зі світом і людством, педагог закликав користуватися нагодами, які виникають, налаштувати мислення на роботу таким чином, «...щоб, думаючи про особисте, індивідуальне й

особливе, воно намагалося б зрозуміти те місце, яке даний індивідуальний факт займає у загальному устрої світового життя» [1, с. 42].

Питання морального виховання особистості для К. Вентцеля має творче підґрунтя. Педагог був прихильником тієї думки, що у сфері моралі немає місця катехізісам: «Мораль повинна бути творчою справою кожного або продуктом спільної, але творчої роботи, інакше вона втрачає характер моральності, а моральне виховання стає дресурою, які б благородні і привабливі форми ця дресура не приймала» [3, с. 445]. К. Вентцель був переконаний у тому, що якщо дати дитині в руки моральний катехізіс, це буде моральна дресура. Тому педагог висловлював думку про те, що моральний катехізіс кожна дитина повинна написати для себе сама, а не користуватися складеним за одним шаблоном, і він повинен стати плодом творчої думки самої дитини.

К. Вентцель прагнув сформувати високоморальну свідомо мислячу особистість, творця власного життя на засадах свободи та гуманності. З огляду на це педагог закликав батьків дати можливість дитині отримати власний досвід, сформувати власне бачення світу.

Розглядаючи моральне виховання як формування сукупності індивідуальних якостей особистості, важливе місце у цьому процесі, за переконанням К. Вентцеля, посідають вихователі, в особі яких педагог вбачав не лише вчителя, а й батьків. К. Вентцель найвищим завданням вихователя у сфері моралі вважав не фіксування існуючих уявлень про мораль, а пробудження в дитині самостійної творчої думки. Відповідно, в основу навчання моралі вчений поклав вивчення цілей не вихователями, а самими дітьми, у процесі чого головним завданням дорослих було надати дитині матеріал та непомітно спрямувати її думки на правильний шлях. Однак найбільш важливий матеріал дитина повинна черпати із власного життя так, щоб теоретичне розширення деяких питань було пов'язане з їх практичним застосуванням у житті. Педагог був переконаний, що таке поєднання теорії та практики дасть можливість зміцнити моральну волю і моральний характер.

Виховання дитини на засадах свободи, безсумнівно, має низку обов'язкових елементів, без яких їх реалізація стає неможливою. Описуючи безліч прикладів, коли моральне виховання не приносить бажаних результатів, К. Вентцель визначав могутнім фактором впливу – соціальне середовище, ігнорування якого загрожує руйнуванню старанно збудованої, навіть найкращої, системи морального виховання. Для вченого середовище – це «...усе те, що так чи інакше, безпосередньо чи опосередковано, впливає на людину» [4, с. 453]. Крім людей, до оточуючого се-

редовища педагог відносить матеріальні та психічні фактори, які впливають на життя окремої дитини.

У статті «Среда как фактор нравственного воспитания» (1900) К. Вентцель, притримуючись попередньо обґрунтованого принципу гармонії, висловлював думку про те, що найбільш чутливе середовище для морального виховання дитини є те, яке сприяє встановленню «...широкої психологічної взаємодії між дитиною та оточуючим її світом людей» [4, с. 509]. Тому завдання педагогів К. Вентцель вбачав у тому, щоб змінити середовище, в якому живе маленька особистість, таким чином, щоб воно «...пробуджувало в дитині думки, почуття та бажання, якими живиться і на яких базується у людині мораль...» [4, с. 510].

Отже, яке середовище К. Вентцель вважав найбільш сприятливим для морального виховання дитини і які його характеристики? Ми зробили спробу відповісти на ці питання, виділивши погляди педагога: 1) середовище, яке сприяє встановленню всебічної психічної взаємодії між дитиною та природою чи матеріальним оточенням на основі свідомої творчої активності; 2) середовище, яке надає дитині простір для дій, повну свободу прояву волі та забезпечує розвиток творчих сил; 3) середовище, яке дає дитині стільки, скільки вона може сприйняти (як негативний приклад К. Вентцель наводить місто, яке перенасичене інформацією, що стає причиною пригнічення активності та творчого потенціалу дитини); 4) середовище, яке стимулює та сприяє трудовій активності, яка приносить насолоду.

Говорячи про найбільш сприятливе середовище в контексті морального виховання дитини, К. Вентцель окреслив головну його ознаку: «Чим більше люди, які оточують дитину, направляють діяльність власної думки на формування моральних ідей, тим більш сприятливим у плані морального виховання стає оточуюче середовище» [4, с. 524]. Педагог був переконаний, що зразок життя і діяльності оточуючих людей мимоволі з боку дитини викликає наслідування. Це налаштувало К. Вентцеля до такої думки: «...якщо ми хочемо виховати у своїй дитині ті активні моральні почуття та ідеї, якими живиться мораль, то потрібно насамперед, щоб ми самі були моральними людьми і давали б їй приклад діяльності плідного у моральному сенсі життя» [4, с. 531].

Таким чином, К. Вентцель найважливішим завданням оточуючого середовища в плані морального виховання вважав створення навколо дитини здорової моральної атмосфери, дихаючи якою вона невимушено ввібрала б у себе світлі ідеї, що говорять про безкорисне служіння людс-

тву, і те могутнє чисте почуття моральної любові. Педагог був переконаний, що зміст думки впливає на напрям волі, і тому вважав за необхідне «...створити такі умови, які давали б дітям більше приводів думати про моральні ідеали, котрі, незалежно навіть від їх волі, наштовхували б на думку про ці ідеали» [7, с. 5].

Проблема впливу середовища на моральне виховання підростаючого покоління спонукала К. Вентцеля до вивчення питання самовиховання, яке розглядається педагогом як складова формування високоморального оточуючого середовища. Вчений був переконаний, «...якщо вихователь не піклується про власне моральне самовиховання, то усі його турботи про моральне виховання майбутнього покоління не принесуть результату, оскільки з самого початку вони будуть поставлені неправильним чином» [5, с. 540]. Такі думки К. Вентцеля можна пояснити його баченням моралі як змінюваної складової, форма якої залежить від історичного періоду, суспільства, форми правління та ін. Саме тому педагог вбачав нерозривний зв'язок між моральним вихованням дітей та моральним самовихованням вихователів.

Отже, з чого повинно починатися моральне самовиховання? На це запитання К. Вентцель дає відповідь: «...зі спроби дати собі звіт про ті цілі, які фактично переслідуються конкретною особистістю» [5, с. 550]. У статті «К вопросу о нравственном самовоспитании» (1904) К. Вентцель наводить ряд питань, з відповідями на які слід розпочати моральне самовиховання:

1. Чи відповідають цілі моїм можливостям?
2. Чи гармоніюють цілі між собою?
3. Як встановити гармонію між цілями?
4. Чи варто до попередньої системи цілей додати нові?

К. Вентцель був впевнений, що періодичне вирішення цих питань складає необхідну умову під час роботи особистості над своїм моральним самовихованням.

Специфіка концепції морального виховання К. Вентцеля полягає у тому, що в її основі лежать засади вільного виховання, ідеологом якого був вчений: «Будь-яка істина тільки тоді істина, якщо вона є самостійною, вільною, творчою побудовою розуму людини, і будь-яка поведінка тільки тоді моральна, коли вона являється продуктом самостійної вільної творчої волі, а не результатом наслідування та навіювання» [6, с. 570]. Педагог був переконаний, що дитині потрібно дати свободу для того, щоб вона розвинула свою мораль. Такі погляди К. Вентцеля стали причиною критики ним тогочасних уявлень про моральне виховання, яке педагог називав гіпнозом та дресурою.

Заперечивши існування моральних догм, переконуючи у тому, що по-справжньому моральною може стати лише та людина, яка знаходиться у постійному пошуку найвищого, найкращого, яка не зупиняється на вже досягнутому і не користується чужим досвідом, К. Вентцель звинувачує попередні методи морального виховання у тому, що шляхом навіювання, наслідування і сліпої віри виховання відбувається в межах однієї і тієї ж моралі, моральний ідеал залишається незмінним, що не дає можливості розвиватися новій повноцінній особистості. «Лише люди «вільні духом», лише «постійні шукачі» можуть бути двигуном морального прогресу людства» [6, с. 570].

Таким чином, відповідаючи на запитання, які цілі варто ставити у сфері морального виховання, К. Вентцель писав: «...мета морального виховання не «навіювання добра», як його розуміємо ми, вихователі, не впровадження в дітях шляхом наслідування та інших психологічних прийомів суто автоматичного характеру нашого морального ідеалу, а пробудження у дитині самостійної вільної моральної волі, самобутньої моральної творчості, для якої наш моральний ідеал є лише матеріалом, вільно та творчо перетворюваним в більш високі форми» [6, с. 570].

Отже, якщо подивитися на доробок К. Вентцеля, то беззаперечним є твердження, що саме він став одним із тих, хто поставив моральне виховання на чільне місце серед інших складових, говорив про нього як про стрижневу проблему; розробив філософське вчення, в якому представив процес формування моральних вчинків та морального характеру; виокремив та охарактеризував чесноти, притаманні моральній особистості; визначив методи розвитку кожного із компонентів морального характеру; представив бачення сприятливого у моральному сенсі середовища та обґрунтував необхідність його саморозвитку.

Характерним і своєрідним саме для творчості К. Вентцеля було те, що педагог визначив особистість дитини, її прагнення та бажання, моральні ідеали, які виходять із внутрішнього світу особистості, основою морального виховання. Заперечивши існування сталих катехізисів, вчений прагнув розвинути у дитині вміння формувати власні моральні норми, згідно особистого світосприймання. І хоча концепція вченого викликала жорсткі суперечки та протистояння у тогочасному суспільстві, сьогодні ми можемо констатувати, що творча спадщина К. Вентцеля – не просто сторінка в історії педагогічної думки, а цінний арсенал гуманістичних, дитиноцентрованих ідей, які набувають особливого звучання у демократичному суспільстві.

Виконане дослідження не вичерпує всіх

аспектів зазначеної проблеми. Предметом подальших наукових розробок може бути вчення К. Вентцеля про моральні блага, з'ясування місця релігії у процесі морального виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. – 1896. – № 2. – С. 1–47.
2. Вентцель К. Н. Общий очерк учения о нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1911. – Т. 1. – С. 318–369.
3. Вентцель К. Н. Нужно ли обучать детей нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – Т. 2. – С. 437–446.
4. Вентцель К. Н. Среда как фактор нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – Т. 2. – С. 447–538.
5. Вентцель К. Н. К вопросу о нравственном самовоспитании / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – Т. 2. – С. 539–565.
6. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – Т. 2. – С. 566–572.
7. НА РАО. – Ф. 23, Д. 9 Дневник 1894–98 «Заметки о воспитании детей с самого раннего возраста, наблюдение над детьми» и др., 1894–1898 гг., 66 л.

Зінаїда Гінтерс

РОЛЬ ВИСТАВОК В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТЬ

На важливості розгляду педагогічних явищ в їх багаторічному розвитку, що є важливою складовою частиною дослідної роботи, на значенні історико-педагогічного досвіду для сучасності наголошував В. О. Сухомлинський: «Осмислення минулого якраз і необхідне передусім для того, щоб ясніше уявити майбутнє, а від розуміння майбутнього багато в чому залежить культура педагогічного процесу сьогодні» [14, с. 61]. Це зумовлює актуальність дослідження організаційних форм, навчальних, виховних, освітніх явищ українського економічного шкільництва у Галичині, на Буковині, Закарпатті на різних історичних етапах.

Мета нашого дослідження – історико-педагогічний аспект організації виставок як однієї з форм економічної освіти дітей і дорослих на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ століть.

В останні роки з проблем шкільництва, економічної освіти, господарського, трудового виховання дітей та учнівської молоді опубліковано низку історико-педагогічних досліджень (О. Будник, А. Вихрущ, О. Ковальчук, Н. Кривошия, Р. Мачулка, І. Прокопенко, В. Стасюк, О. Сухомлинська та ін.).

Освіта дорослих набуває особливої актуальності як фактор професійно-особистісного зростання, що здійснюється у варіативних формах неперервної освіти. У контексті сучасних освітніх пріоритетів помітно активізувалися історико-педагогічні дослідження проблем андрагогіки – теорії та практики освіти дорослих (Л. Березівська, Л. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Н. Коляда, Н. Побірченко, Є. Поточни, Б. Ступарик, Л. Тимчук та ін.).

Організатори й активні діячі громадського й просвітницького руху в Україні ХІХ – першої половини ХХ століття І. Брик, М. Галущинський, М. Дужий, І. Калинович, Д. Коренець, Є. Косевич, С. Магальяс, С. Сірополко, І. Ющипин зробили вагомий внесок у розвиток національної освіти за умов панування Австро-Угорщини та Польщі.

На межі ХІХ – початку ХХ століття в суспільному житті України та інших європейських держав досить поширеним явищем було влаштування виставок – регіональних, міжнародних. У

їхній роботі передбачалася участь культурно-освітніх установ та всіх видів і ступенів шкіл, «отже дошкілля, народні, середні, загальноосвітні (промислові, ремісничі, торговельні, вчительські) й мистецькі та установи позашкільного виховання й освіти» [10, с. 66]. Виставки сприяли, насамперед, поширенню й популяризації професійних знань серед представників різних верств населення, посиленню уваги суспільства до професійної та економічної освіти.

Середина ХІХ століття була переломним етапом суспільно-політичної боротьби в Україні, зокрема в Галичині, що стала осередком українського національного руху, де нуртували думки, в яких містилися конструктивні поради, спрямовані на залучення збіднілих селянсько-ремісничих верств до економічної самочинності й самопомоги, господарських та кооперативних товариств. Важливу роль в популяризації ідей кооперативного руху відіграли товариства «Просвіта» і «Рідна школа», стараннями яких здійснювалася організація економічних спілок, крамниць, кас взаємодопомоги, громадських фондів кредитування; підготовка та випуск періодичних видань і літератури господарсько-економічного спрямування; відкриття економічних курсів, фахових шкіл, бібліотек; організація виставок.

Зміст самого поняття «виставки» – це, поперше, «прилюдний показ предметів (картин, скульптур, виробів) і місце цього показу; по-друге, предмети, виставлені для огляду» – таке пояснення дає «Сучасний тлумачний словник української мови» [18, с. 102]. Важливо наголосити на психолого-педагогічному змісті виставок, адже така «подія – яскравий доказ визнання громадськими організаціями ...важливості економічної роботи», де відбувається оцінка результатів діяльності окремих особистостей і колективів, що є важливою складовою педагогічного процесу і виховання людини.

Звернемося до історії виставкової діяльності. Прогресивні педагоги-практики, розуміючи значення та необхідність поєднання теоретичного навчання з ручною працею учнів, запроваджували певну систему оцінювання у цій справі. Такий досвід був у львівських школах 80–90-х років ХІХ століття.

Характерно, що в попередні роки навчання практичних робіт було зараховано до ряду предметів меншої ваги, що ніби не впливало на загальний розвиток дитини. Здавна вважали, що ручним роботам варто навчати осіб найменш здібних, або, що гірше, котрі в цілому до досягнення наук (навчання) не пристосовані. Крім того, вчительок з жіночих ручних робіт було мало. З часом керівники шкіл і вчительки зрозуміли, що, по-перше, до навчання ручних робіт лише бажання не вистачає, а потрібна спеціальна фахова підготовка педагогів; по-друге, треба мати чітко окреслений план, яким не тільки визначити перелік робіт, але й мету навчання та застосування тієї практичної науки.

У педагогічному колективі жіночої школи імені королеви Ядвіги у Львові народилася ідея складання загального обов'язкового плану навчання ручних (практичних) робіт, що й було здійснено 1880 року. Проведене за ним навчання показало гарні результати професійної підготовки учениць. У грудні 1881 року школа взяла участь у першій міській промисловій виставці, де праці учениць, навіть у порівнянні з роботами учениць фахових шкіл, отримали позитивну оцінку, а школа імені королеви Ядвіги отримала диплом загального визнання за ручні роботи й укладання загального плану.

Відтоді директор школи Мечислав Скушинський, головний ініціатор розробки плану професійної підготовки учениць, для заохочення та розповсюдження кращого досвіду наказав щороку в окремій залі робити виставки учнівських робіт навчального закладу під час проведення публічних екзаменів наприкінці курсу й відзначав, що кожного разу з'являлося менше робіт, які не мали практичного застосування, проте було більше ужиткових речей (кептариків, фартушків, вишиванок та інших) [19, с. 310].

Виставки переконливо довели, що впровадження професійної підготовки учениць треба піднести до високого рівня поряд з іншими науками. Хоч до того не було ще розпорядження вищої влади, в школі при класифікації зверталася увага на те, що учениці, які мали тільки середній успіх з практичних робіт, не отримували високого ступеня. Це заохочувало учениць до більш старанної праці і виробляло у них захоплення до ручних робіт, а результатом ставали шкільні виставки, що з року в рік показували кращий результат навчання.

Приклад школи імені королеви Ядвіги наслідували інші школи. У зв'язку з цим тодішній інспектор шкіл Болеслав Барановський порадив для впорядкування практичного навчання провести збірну конференцію вчительок ручної праці Львівських шкіл з метою укладення

чітко окресленого плану робіт на підставі плану, складеного у школі імені королеви Ядвіги. Наслідком конференції стало практичне застосування ручних робіт у виділових і народних школах з 1886/7 навчального року. І хоч були ще значні недоліки головним чином через брак фахово підготовлених учительських кадрів, однак виставки, що проводилися з 1888 року в кожній школі, засвідчували велику старанність учениць.

Ще більше враження справила на глядачів загальна виставка всіх жіночих шкіл, організована у приміщенні виділової школи імені королеви Ядвіги 1891 року у м. Львові. Виставка розташовувалася в кільканадцяти залах, всі виставкові площі були заповнені такою кількістю робіт учениць, котрі, якби їх порахувати, напевне представили б цифри в кілька десятків тисяч. Виділова школа імені королеви Ядвіги заповнила чотири зали, інші школи дістали по одній залі і скаржилися на брак місця. В партері була розташована виставка слайдів в трьох залах разом з майстернею, в яких хлопці в певний час виконували на верстатах різні роботи у присутності публіки. Оглянути виставку прийшло все населення міста, представники влади, журналісти. Присутні були вражені виставленими експонатами і не шкодували похвал львівським школам, стверджуючи, що роботи учениць Львівських шкіл можна сміливо ставити поряд з працями фахових шкіл [19, с. 311].

На розвиток, навчання та досягнення певного ступеня досконалості жіночих ручних робіт вплинув існуючий при виділовій школі курс жіночих ручних робіт. Тому сприяли виставки робіт з нагоди закінчення навчального року або проведення крайової виставки. Досвід Львівських народних шкіл майже без змін увійшов до нових навчальних планів 1893 року, навчання жіночих ручних робіт запроваджувалося щораз більше в цілому краю. Крайова шкільна рада вирішила дозволити складання загального плану для шкіл різних категорій, а на крайовій виставці 1894 року ілюструвати ті плани роботами у павільйоні Шкільної ради, враховуючи всі місцеві потреби й уподобання. Як визнання за проведеному працю, організаційний Комітет крайової Виставки відзначив виділову школу імені королеви Ядвіги срібною медаллю за виконання зразків до навчання робіт в державних і виділових народних школах, а доповняючий курс найвищим відзначенням – почесним дипломом за колекцію ручних робіт в галузі оздоблення та гаптування [19, с. 312].

Перша українська (тодішня назва «руська» – З. Г.) господарсько-промислова виставка, відкрита 1879 року в Станіславові, засвідчила, «що русини о власних силах і на тій дорозі до піднесення народної господарки і промислу

причинитися можуть» [1, с. 1]. Влаштована 1880 року виставка в Коломиї була утричі більшою від попередньої, до каталогу було занесено 100 виставителів. Господарі і промисловці «частково пробудилися і є надія, що у випадку нової виставки збереться ще більша сила виставителів».

На виставку надали експонати представники різних професій та вікових груп – селяни, вчителі, директори шкіл, чиновники, церковні діячі, учні. Представлені роботи засвідчили високий рівень обдарованості їх авторів, але «ті обдарування ... мусять вперед розбудитися і до того найлучша школа початкова. Навіть невеликі здібності, якщо вони вчасно пробуджені, можуть стати корисними для людини та суспільства: бо власне сказати б можна – середні таланти держать світ, великі – розвеселяють» [1, с. 20–21].

Аналізуючи експонати різних відділів виставки, зокрема «витвори ремесла звичайного», автор публікації робить висновок, що розвиток «того пожиточного» спорядження мусить «початися від сільської інтелігенції», бо запровадження всякої нової справи дасть загальну користь і потрібно значно більшу увагу приділити «господарському вихованню дітей» [1, с. 27]. Різноманітні експонати, практичні вироби з деревини були настільки естетичні й такої високої якості, що «і за границею більший збут би знайшли, а най би раз трохи німецьких грошей за такі дрібниці до нас прийшло» [1, с. 28–29].

Розділ різьбярства викликав особливе захоплення відвідувачів. Виставитель Микола Лашкевич, учитель із Самбора, представляв експонати на виставку станіславівську 1879 р. У часописі «Господарь и Промышленникъ» була публікація про приватний заклад пана професора, де «сільських хлопців приучає того мистецтва і промислу». Ті вироби досконалі, нічим не поступаються кращим фабричним зразкам. «Яка шкода, – пише автор публікації П. Чорний, – що не маємо різьбярської школи, в якій можна би на вищому щаблі провадити такі роботи, а пан професор був би доброю силою в такій установі. Шкода, що у нас нема товариств, котрі хотіли би займатися такими справами, великої економічної вартості для нас; ...а сама одна людина не має стільки сили, щоб надати більшого значення тій справі». Друга проблема – можливість збуту таких виробів: відкриття загальної торгівлі – «то є способи до піднесення народного промислу». «Всюди у нас таланти самі випливають і пускаються в світ, та нема їх кому підтримати, піднести» [1, с. 32].

Майже всі регіони Західної України були представлені на виставці, яка показала, що є добрі сили, «котрі лиш повести потрібно» і незабаром вони зрівняються «з поступом світовим». Для цього «шкіл нам потрібно: шкіл господарсь-

ких, шкіл промислових; ...потрібно удержувати і бурси ремеслинчі, т.е. в бурси дотеперішні приймати хлопаків спосібних, і висилати до майстрів добрих на науку, висилати і за границі для лучшего образования і творити собі так своїх майстрів, своїх учителів» [1, с. 62]. Але потрібно нам то все робити власними силами, як і власними силами почали робити виставки, заохочувати до справи всіх виробників разом з торгівлею.

Важливою складовою економічної освіти на західноукраїнських землях початку ХХ століття стали сільськогосподарські (хліборобські) крайові, повітові, шкільні виставки та участь у них дітей, молоді, дорослих. Характерно, що провідну роль в організації та проведенні виставок часто відігравали культурно-просвітні та громадські організації, кооператори, педагоги, представники церкви.

Перша хліборобська виставка 19–28 вересня 1909 року у Стрию стала поштовхом до активізації діяльності товариства «Сільський господар». Важливу роль при її підготовці та проведенні відіграв Євген Олесницький (1860–1917) – український громадський та політичний діяч, учений-правник, кооператор, який став директором виставки. Господарсько-молочарський союз зумів об'єднати навколо себе інші громадські інституції і показав широкому світу результати праці галицьких хліборобів.

Головну мету виставки Є. Олесницький сформулював так: «Звернути увагу на ті розсіяні перли, на ті осібнячком стоячі, не зорганізовані, не вишколені таланти і сили продукційні; збудити до них загальний інтерес, видобути їх з укриття, уможливити їх через науку улпшення продукції; через організацію і піднесення умовій збуту. Метою виставки є: зблизити до себе ті розсіяні сили, ...уодностайнити продукцію, улпшити її і скріпити так, щоб стала джерелом добробуту народних мас, щоб розвиток її поклав перед народом нові дороги культурних змагань і зближень його до тих народів, котрих культурний розвиток осягнув вже високий ступінь досконалости» [2, с. 161]. Серед учасників виставки була відома кооперативна діячка і педагог Іванна Блажкевич (1886–1977), яка вела громадську культурно-освітню діяльність в селі Денисові на Тернопільщині. Вона активно включилася в економічне життя Денисова, зокрема в роботу селянської кооперативної спілки «Годівля криликів», за свої експонати на сільськогосподарській виставці в Стрию була удостоєна срібної медалі [9, с. 98].

Архівні документи 1920–1930-х років підтверджують роль і значення виставок як однієї з форм економічної освіти та формування відповідального ставлення дітей і дорослих до результатів своєї праці, виховання господарсько-

го ставлення до землі, важливості практичного підходу до справи, поєднання теоретичного навчання з практикою та наочними результатами навчання. До прикладу, у «Циркулярних розпорядженнях кураторії Львівського шкільного округу про організацію шкільних виставок у повітах Станіславського воєводства» (1922 р.) зазначалося: «Ради шкільні повітові (міські), при допомозі Комітетів повітових (міських), складених з вибраних осіб стану учительського і працівників освітніх в галузі позашкільної освіти і інших осіб, що цікавляться освітою і шкільництвом, при закінченні шкільного року проводять на території своєї садиби шкільну виставку, представляючи стан освіти і шкільництва і працю учительську з цілого повіту» [17, арк. 4–5].

Для шкільної виставки у Львові «шкільні, повітові (міські) комітети виберуть з шкільних виставок експонати, що найкраще ілюструють стан освіти і шкільництва в повіті, як то: статистика шкіл, фреквенція (відвідування), сили вчительські в 1922 році, праця учасників освітніх курсів, праця учнів в загальному огляді виконаних предметів в шкільних майстернях і під час виконання робіт наукових, віддаючи в тім випадку перевагу експонатам, що характеризують народну творчість і домашній промисл даного повіту і наочні посібники, створені учнями або учителями при вивченні фізики і природи, зразки письма і малюнків учнів, учениць, по 4 з кожного відділу, кожної без винятку школи». При цьому зверталася увага на подання по одному експонату, що належать як найздібнішим учням і ученицям, так і найслабшим. Зазначалося, що «метою виставки, крім пізнання результатів на освітньому шкільному полі», був важливий соціальний аспект: піднесення зацікавленості батьків і широких кіл громадськості справами шкільництва. Однак, на жаль, у той час мова йшла не про розвиток шкільництва і культури українського населення краю, але щоб пробудити всі чинники до діяльності та співпраці навколо піднесення «культури польської в повіті» [17, арк. 5].

Ювілейна сільськогосподарська виставка у Познані 1926 року мала на меті «великий обсяг і дидактичне завдання показати широкій громадськості та зацікавленим сферам, а особливо селянам, а також представникам міст, в якому напрямку повинен рухатися розвиток загальних справ городництва, ...налагодження контактів у цій галузі з іншими країнами; унезалеження від закордонного імпорту в галузі сільського господарства через виробництво власної городничої продукції». До участі в ній були залучені як дорослі сільгоспвиробники, так і освітні заклади краю [11]. Під час виставки планувалися численні зібрання, лекції та екскурсії по Великопольщі,

для здійснення яких було гарантовано автобуси і залізниця. У ювілейній виставці могли взяти участь всі польські території, а виставковий комітет прагнув «досягнути не тільки важливу дидактичну мету, а що важливіше – мету пропагандову для нашого городництва в краю і за кордоном» [11, арк. 2].

Кураторія Львівської шкільної округи 9 липня 1926 року видала директиву повітовим шкільним радам щодо підготовки експонатів про стан шкільних городів на ювілейну виставку у Познані, де зазначалося, «що повітові шкільні ради, повітові комітети, місцеві відділи садження дерев і взагалі учительство розуміють, яке значення буде мати виставка городництва для піднесення господарства, докладуть великих старань, щоби якнайбільше посприяти діяльності Комітету виставки» [11, арк. 3]. За кращі експонати були визначені заохочення: «Міністерство сільського господарства Польщі вперше буде видавати нагороди натурою, а також медалі золоті, срібні, бронзові» [11, арк. 9]. Важливого значення надавалося виставкам як формі нагромадження досвіду, який треба берегти й пропагувати. З 25 до 29 вересня 1927 року мала відбутися вперше після війни Воєводська сільськогосподарська виставка в Стрию, організована Господарським Товариством Східної Малопольщі, спеціально для селян, а найбільше для дрібного сільського господарства. «Виставка та посідає для сільського господарства, його розвитку і поступу надзвичайно важливе значення. Становить вона чинник культурно-освітній, а через те заслуговує на моральну підтримку всіх, а передовсім учительства, котре працює на піднесення культури, вироблення духа суспільного і виховання майбутніх поколінь як сильних і вартісних одиниць в народі». Повітові шкільні ради направили директивні вказівки Кураторії Львівської шкільної округи дирекціям початкових шкіл про відвідування учнями виставки у м. Стрию [3, арк. 1].

Повітова шкільна рада зверталася до всіх керівників шкіл, «щоб серед ... цілого громадянства ... провадити пропаганду на користь участі у виставці і допомогти в організації потрібного навчання. Провадити організовані екскурсії шкільні та збірні серед селян. ...Школярів належить навчити про донесення мети виставки до кожного селянина, через дітей розповсюдити ідеї виставки до громадянства даного терену». Для екскурсантів виставки пропонувався зворотний проїзд залізницею за зниженими цінами квитків – з оплатою 33 % звичайної ціни білетів. Враховуючи культурно-освітнє значення, яке посідає виставка, висловлювалося сподівання, що «вчителі і вчительки захотять долучитися до всього, застосувати і долучити плідну працю до добрих і

тривалих результатів виставки для загального добра» [3, арк. 2].

Листом-циркуляром від 25 березня 1928 р. № І-4731/28 до Ради шкільної міської у Львові, усіх шкільних повітових рад, також дирекцій усіх державних семінарій та учительських курсів у Львівській шкільній окрузі Міністерство Релігійних Визнань і Публічної Освіти рекомендувало створення невеликих повітових комісій на чолі зі шкільними інспекторами з метою належної підготовки матеріалів на Познанську виставку [16, арк. 1]. Завданням тих комісій був збір матеріалів поточного шкільного року щодо праці дітей в державних захоронках (дитячих садочках), учнів початкових та загальноосвітніх шкіл, державних закладів підготовки вчителів, учасників (слухачів) Вищих Учительських Курсів, канікулярних курсів для вчителів і т.п. При цьому наголошувалося, що «виставка в Познані буде невелика загальношкільна і представлятиме тільки спеціально відібрані експонати. Треба уникати також подання учнівських праць, зроблених спеціально для виставки».

Перед тим у Львові наприкінці грудня 1928 року готувалася окружна шкільна виставка, що мала бути «прикладом стану освіти і шкільництва тутешнього округу за останні десятиліття, охопить одночасно початкову школу й дитячі садочки, загальноосвітні школи та середні, професійні школи усіх типів, а також освіту позашкільну. Буде вона одночасно підготовкою до загальноокрайової виставки в Познані, до котрої працею дотичне шкільництво» [16, арк. 2]. Фахові школи мали показати загальний вплив науки та її осмислення на оригінальних працях учнів: виставка має засвідчити, до чого фактично доходить в школі добре поставлена праця: належить уникати праць учнів, зроблених спеціально для виставки; експонати слід вибирати тільки з тих, котрі в даній школі зроблені найкраще [16, арк. 3]. Варто наголосити, що виставкові експозиції виконували ряд функцій, серед яких виокремимо виховну та навчальну. Цій меті сприяла організація екскурсій, щоб «якнайбільше шкільної молоді (віком від 11 років) відвідало Окружну шкільну виставку у Львові» [4, арк. 4].

У 30-ті роки ХХ століття проведення виставок активізувалося зусиллями товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар» та завдяки діяльності хліборобського вишколу сільської молоді при кружках «Сільського господаря». В газеті «Діло» 13 вересня 1934 року повідомлялося: «Внедовзі відбудуться у низці повітів покази плодів та тварин, які наша сільська молодь виплекала у цій господарській школі. ...в цьому році «Сільський господар» згуртував в 23 повітах 3540 хлопців та дівчат, які ведуть у

рамках конкурсів практичну господарську роботу (вирощування буряків, льону, городовини, плекання курей, кріликів і т.д.). В дні 14 вересня ц.р. (1934) збирається Головна Секція Хліборобського Вишколу Молоді при Товаристві «Сільський господар», яка усталить напрямки праці на черговий рік» [8].

На Буковині учням навчальних закладів заборонялося брати участь у будь-яких організаціях чи зібраннях. Проте зусиллями передової інтелігенції краю створювалися жіночі товариства. На початку 1906 року було утворене товариство «Жіноча громада», основною метою якого стало «дбати про усвідомлення ролі українського жіноцтва як сільського, так і міського та про економічне піднесення українського народу через розвиток господарства і домашнього промислу» [7, с. 2]. З першого року свого існування, «Жіноча громада» зуміла організувати за рік гуртки у Вашківцях, Чорторії, Вижниці, Волоці, Оршівцях [6, с. 2]. На виконання своєї мети товариство проводило роз'яснювальну роботу, створювало у селах гуртки, об'єднувало жінок до спільної діяльності, яка розгорталася у багатьох напрямках. Основою роботи з дівчатами було морально-релігійне виховання та навчання певної професії, обов'язково ж – рукоділля, зокрема вишивання. У Чернівцях було відкрито курси крою та шиття, у Вижниці та Вашківцях – гуртки з виготовлення народних костюмів [7, с. 3]. І хоч більшість членів «Жіночої громади» вишивали вдома, все ж 1909 року була заснована окрема майстерня-вишивальня. Вироби вишивальниць користувалися великим попитом. Вишивальня тісно співпрацювала з «Краєвим базаром», це давало можливість частину виробів продавати, а частина вишивок та їх зразки виконувалися спеціально для виставок [7, с. 3]. Ці виставки неодноразово організовувалися у Чернівцях, де завжди проходили з великим успіхом. Виставляли дівчата свої високохудожні твори і за кордоном. Зокрема 1921 року на виставках у Відні, Лондоні, Києві та інших містах роботи вишивальниць було високо оцінені і нагороджені дипломами [15, с. 8].

У Підкарпатській Русі (на Закарпатті) товариство «Просвіта», створене в Ужгороді 1920 року за прикладом Галицької «Просвіти», ставило собі за мету культурне й економічне піднесення народу у моральному й патріотичному дусі. Статутом передбачалося, що товариство «буде видавати книжки, писані в народному язичі, закладати читальні, ...господарські і промислово-ремісничі товариства, школи і курси, бібліотеки і музеї, буде стремити до утворення одного національного музею і літературно-наукового кружка цілої Підкарпатської Русі. Буде будувати і удержувати народні доми, де ...

устроювати промислово-господарські і етнографічні виставки» [13, арк. 18]. 20–30-ті роки стали періодом активного розгортання просвітницької діяльності серед шкільної молоді та дорослого населення. У статті «Чого чекаємо від з'їзду молоді», опублікованій в журналі «Світло», Л. Ромжа писав: «З'їзд молоді скликається як загальнонаціональний, хоче відбити думки цілої підкарпатської української молоді й поставити дороговкази для подальшої її праці. ...розбудовується діяльність «Просвіт». Серед важливих завдань є «самоудосконалення молоді й самопідготовка до праці, ...при чому підготовка мусить бути духовна й фізична; праця може й непоказна, буденна й тяжка для розбудови й ведення власних господарських організацій-кооператив, а не лише порожні заклики». Головним домаганням з'їзду «...мусить бути присвячена якнайбільша увага справам господарської політики ... через господарсько-фахове перевиховання населення»» [12, с. 54–55].

Значним внеском у справу освіти стали вітчизняні та закордонні педагогічні виставки. Зокрема, певний інтерес може становити для нас Віденська педагогічна виставка 1903 року, оскільки західноукраїнські землі перебували тривалий час у складі Австро-Угорщини [5]. Це була перша в Австрії виставка наочних посібників (особливо новітніх), що використовувалися для «наочного викладання в австрійських середньо-навчальних закладах та призначених також для розвитку естетичного смаку учнів» [5, с. 5]. Проте на Віденській виставці були відсутні експонати жіночого рукоділля, ремесла і ручної праці, гімнастики, взагалі фізичного виховання та гігієни і т. ін. Різні відділи виставки були обладнані далеко не однаково у плані відведення приміщень, повноти і кількості колекцій, матеріальної цінності експонатів; наприклад, відділи графічних мистецтв та фізико-математичних наук були значно змістовнішими, різноманітнішими і ціннішими ніж гуманітарні секції [5, с. 56]. Отже, проблеми відсутності належної уваги до гуманітарної освіти, що були характерними для початку ХХ століття, залишаються, як нам здається, актуальними і через 100 років – на початку ХХІ-го століття.

Наукову цінність у напрямі нашого дослідження мала організована у Львові (1938 р.) стараннями товариств «Рідна школа» та «Просвіта» Перша Українська Педагогічна Виставка, що стала узагальненням освітньої роботи в Україні за тривалий історичний період [10]. В улаштуванні Виставки взяли участь усі українські організації, товариства й установи, що співпрацювали у духовному, моральному та фізичному вихованні молодих українських поколінь. Організаційно-підготовчу діяльність вів

Діловий Комітет Першої Української Педагогічної Виставки при Головній Управі товариства «Рідна Школа». Ця Виставка показала розвиток українського шкільництва й виховання в історичній перспективі. Місцем Першої Української Педагогічної Виставки було обрано місто Львів, де в 1586 р. повстала при Ставропігійському Братстві перша нижча й середня школа.

З того часу ніколи не переривалася творча праця українських педагогів і виховників для добра нації. Тому на Першій Українській Педагогічній Виставці були представлені в документах, матеріалах та зразках педагогічні й виховні змагання, досягнення тих українських організацій та установ, що розвивали педагогічно-виховну працю за період від 1586 до 1936 року на землях, де жив і творив український народ. Перша Українська Педагогічна Виставка охопила тогочасну педагогічну діяльність усіх наших культурно-освітніх установ та всі роди і ступені шкіль: дошкілля, народні, середні, загальноосвітні (промислові, ремісничі, торговельні, вчительські) й мистецькі та установи позашкільного виховання й освіти. Товариство «Українська Захоронка» подало експонати виробів дітей у дошкільні: малюнки дітей (вік авторів від 3 до 7 років) та їхні вироби. Експонати народних і середніх шкіл ... представляли організацію і працю «Рідної школи», прапори шкіл «Рідної школи» і Української Порадні для вибору звання, ... працю виховних осель і мандрівок молоді [10, с. 70].

«Наша надія і гордість» – так було названо фахові школи, але серед них не було жодної державної. Експонати фахових шкіл представляли «фаховий вишкіл купецької молоді («Народна Торговля»), Хліборобський Ліцей у Чернелиці, кооперативний вишкіл молоді (РСУК) і може найбільш наочно Хліборобський Вишкіл Молоді «Сільського Господаря» і то не тільки фрагменти, але а) організація, б) методика, в) висліди (1180 гуртків і 3079 дівчат і хлопців)». Крім того, були представлені такі фахові школи: молочарська школа «Молочарського союзу» в Стрию, купецька гімназія «Рідної школи» у Львові (зразкова шкільна крамниця, рекламне вікно, графіки, фотографії, праці учнів в галузі реклами), фахово-доповнюючі школи «Рідної школи», школа товариства «Труд», кравецька гімназія сестер василянок у Львові [10, с. 71].

На виставці розміщено праці від найпримітивніших, виконаних дво- чи трирічними дітьми, до складніших і довершених виробів учнів старших класів середніх шкіл [10, с. 72]. Ці праці дають уявлення про спрямування навчального і виховного процесу на розвиток практичних навичок учнів. На місце «замкнених правильних шкіл усяких типів» постають нові форми українського виховання – різного роду курси,

вишколи, «зокрема так потрібні під теперішню пору соціальної перебудови суспільства – фахові школи» [10, с. 73]. До речі, слід зауважити, що програма виставки була помітно обмежена і представляла фактично лише Галичину. Першу Українську Педагогічну Виставку часопис «Шлях виховання й навчання» назвав першою спробою й висловлювалася надія, «що чергові будуть кращі й імпазантніші». І все ж важливо те, що така виставка була першою «за цілі довгі століття» [10, с. 74].

Таким чином, як свідчать історико-педагогічні джерела та архівні документи, у досліджуваній період в Західній Україні виставки влаштовувалися як з ініціативи громадських культурно-освітніх та господарських товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар», «Народна торгівля», «Ревізійний союз українських кооперативів» (РСУК), «Взаємна поміч Українського вчителства», так і за рішенням державних освітніх органів. Відвідування виставок (сільськогосподарських, художньо-промислових, дитячої праці тощо) давали уявлення про рівень фахової майстерності та творчі здібності вихованців, про роботу педагогів, майстрів окремих шкіл та фахових закладів. Зверталася увага на економічне, господарське виховання, шлекання уваги до оточення і збереження старовини, архітектурних та історичних пам'яток. В учасників виставок та у відвідувачів виховувалася любов і повага до праці, безкорисливість. Такі прилюдні покази результатів праці сприяли розвитку комерційних навичок учасників виставок. Певним чином виставки рекламували фахові навчальні заклади з ґрунтовною фаховою підготовкою.

Роль виставок оцінювалася високо з позиції важливості їх як результату практичної діяльності особистості в оволодінні фаховими знаннями, вміннями й навичками, у розвитку здібностей та задатків, а відтак – у необхідності систематичної економічної освіти, починаючи від початкової школи. Водночас необхідно наголосити, що мета й роль виставок по-різному визначалася залежно від регіону та організаторів. По-перше, більш активно проводилися виставки в Галичині, ніж на Буковині та в Закарпатті, що можна пояснити багаторічним досвідом діяльності активістів громадсько-просвітніх, господарських та кооперативних товариств. По-друге, при організації виставкової діяльності різну мету ставили перед собою регіональні освітні установи правлячих держав, що прагнули, наприклад, на галицьких теренах «піднесення ... культури польської» [17, арк. 5], тоді як українські громадські культурно-просвітні, господарські організації та товариства намагалися таким способом поліпшити у регіоні добробут народних мас,

прокласти перед українським народом нові дорogi культурних змагань і наблизити його до тих народів, котрих культурний розвиток досягнув вже високого ступеня досконалості. Отже, виставки стали важливим чинником економічної освіти дорослих та дітей, подальшого розвитку господарства як необхідної умови змагань за високий ідеал економічної незалежності, що залишається актуальним і за сучасних умов незалежної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виставка господарско-промислова въ Коломъгъ (Справозданье Петра Чорного). – Станиславовъ : Накладом редакції «Господаря и Промышленника». Зъ печатнѣ І. Данкевича въ Станиславовъ, 1891. – 63 с.
2. Гелей Т. Євген Олесницький / Т. Гелей, Я. Занік // Українські кооператори. Історичні нариси. – Львів : Вид-во «Укоопосвіта» Львівської комерційної академії, 1999. – Книга І. – 456 с.
3. Директивні вказівки Кураторії Львівської шкільної округи та листування з дирекціями початкових шкіл Тлумацького повіту про відвідування учнями сільськогосподарської виставки у м. Стрию. 24.08.1928–25.09.1928 р. // Державний архів Івано-Франківської області (далі – ДАІФО). – Ф. 272, оп. 1, спр. 226/228, 35 арк.
4. Директивні вказівки Кураторії Львівської шкільної округи та листування з дирекціями шкіл Тлумацького повіту про організацію екскурсій на шкільну виставку у Львів. 24.08.1928–25.09.1928 р. // ДАІФО. – Ф. 272, оп. 1, спр. 234/213, 23 арк.
5. Добровольский Л. Вѣнская педагогическая выставка 1903 г. (Отчетъ о заграничной командировкѣ) / Л. Добровольский. – К. : Лито-типография Товарищества И. Н. Кушнерева и Ко. Киевское отделение, 1905. – 61 с.
6. Загальні збори товариства «Жіноча громада» // Буковина. – 1907. – Ч. 105.
7. Звіт діяльності «Жіночої громади» // Буковина. – 1907. – Ч. 12.
8. Короткі господарські новини // «Діло». – Львів, 13 вересня. – 1934. – Ч. 244 (13.789).
9. Нагачевська З. І. Блажеквич Іванна // Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття : навчальний посібник / [Т. К. Завгородня, З. І. Нагачевська, Н. М. Салига та ін.] – Івано-Франківськ : Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 480 с.
10. Перша Українська Педагогічна Вистава // Шлях виховання й навчання. Педагогічний тримісячник. – Орган Т-ва «Взаємна поміч

- Українського вчительства». - 1938. - Рік ХІІ. Кн. 2. - Квітень - травень - червень. - С. 65-74.
11. Повідомлення ювілейного комітету сільськогосподарської виставки у Познані і директивна вказівка Кураторії Львівської шкільної округи про підготовку експонатів про стан шкільних городів на виставку. 14.07.1921-30.08.1927 р. // ДАІФО. - Ф. 272, оп. 1, спр. 184/421, 12 арк.
 12. Ромжа Л. Чого чекаємо від зїзду молоді / Л. Ромжа // Світло. Освітньо-господарський часопис. - Мукачів, травень-червень 1934. - Ч. 5-6. - С. 53-57.
 13. Статут товариства «Просвіта», брошура В. Пачовського «Что то «Просвіта»?», незакінчений рукопис статуту Музейного товариства ім. Легоцького; статут Товариства українських абсолювентів середніх шкіл Підкарпатської Русі; повідомлення про заснування читальні «Просвіти» в с. Богдан. 12.12.1920 - не пізніше 1938 р. // Державний архів Закарпатської області (далі - ДАЗО). - Ф. 72, оп. 2, од. зб. 1, 30 арк.
 14. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський. - Вибрані твори в 5-ти т. - Т. 1. - К., 1976. - С. 55-202.
 15. Товариство «Жіноча громада» в Чернівцях // Каменярі. - 1921. - Ч. 26.
 16. Циркулярні розпорядження Кураторії Львівської шкільної округи про представлення школами експонатів на крайову виставку в Познані. 16.05.1928-20.10.1928 р. // ДАІФО. - Ф. 272, оп. 1, спр. 237/270, 23 арк.
 17. Циркулярні розпорядження Кураторії Львівського шкільного округу про організацію шкільних виставок у повітах Станіславського воєводства. 16.05.1922-15.07.1922 р. // ДАІФО. - Ф. 272, оп. 1, спр. 85/74, 17 арк.
 18. Яковлева А. М. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. - Харків : ТОГСІНГ ПЛЮС, 2007. - 672.
 19. Baranowski Mieczysław: Historia szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa. - Lwów : Nakładem Gminy królewskiego stołecznego miasta Lwowa, 1895. - 395 s.

Наталія Гончаренко

РЕАЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (ДРУГА ПОЛ. ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Нині реформування освітньої галузі потребує вирішення багатьох важливих проблем, що в подальшому забезпечать покращення та вдосконалення змісту, форм та методів середньої освіти. У зв'язку з цим, актуальним є необхідність апелювати до використання досвіду організації й розвитку загальноосвітніх середніх навчальних закладів – класичних гімназій і реальних училищ другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Адже цей період характеризувався значними змінами та досягненнями Російської імперії в галузі освіти й науки.

Історії становлення і функціонування реальних училищ приділяли увагу такі відомі педагоги, як: П. Каптерев, О. Летніков, В. Стоюнін, Д. Тихомиров, К. Ушинський, В. Чарнолуський, В. Шродер та ін., які зверталися до висвітлення особливостей діяльності та розвитку цих освітніх закладів, вивчали зміст і форми організації навчання. У радянський період проблемі дослідження реальної освіти приділялося мало уваги. З-поміж дослідників можна назвати лише Ш. Ганеліна, Є. Дніпрова, С. Єгорова, Є. Медінського, О. Піскунова, В. Смірнова, В. Ульта, які переважно торкалися діяльності реальних училищ опосередковано і з позицій марксистсько-ленінського світогляду. Починаючи з 90-х років ХХ ст., дослідники звертаються до історії розвитку освіти в Україні, аналізують становище національної освіти в минулому (О. Адаменко, Н. Антонець, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Дічик, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Філімонова та ін.). Проте спеціального вивчення науковцями витоків, обґрунтування, організації навчання у реальних училищах не проводилося.

Мета статті – розкрити передумови та визначити місце реальних навчальних закладів в системі середньої освіти Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Розкриваючи мету нашої публікації, доцільно звернутися до більш раннього періоду, початку ХІХ ст., коли у 1802 році було утворено Міністерство народної освіти [29, с. 1–4], яке очолив граф П. Завадовський. Це були часи «найбільш гарячої роботи міністерства» [24, с. 40]. Так, 24 січня 1804 року були затверджені «Предварительные правила народного просвещения» як

законодавчий акт, що проголошували загальні основи нової навчальної системи: державність, світськість та всестановість [29, с. 13]. А 5 листопада 1804 року був затверджений «Устав учебных заведений, подведомственных университетам», що конкретно окреслював параметри системи шкільної освіти і управління нею. Нова система освіти передбачала чотири ступені: вищий – університети (в кожному окрузі), середній – гімназії (в кожному губернському окрузі), проміжний – повітові училища (по одному в кожному повіті), нижчий – приходські (в містах, селах). Всі чотири ступені послідовно пов'язані між собою: кожний попередній ступінь є основою для переходу учнів на новий освітній щабель (хто має бажання учитися в університеті, повинен пройти курс гімназії; щоб вступити в гімназію – курс повітового училища, а в повітове училище можна було вступити, закінчивши курс приходського).

Отже, як бачимо, середню освіту представляли гімназії. В Статуті у розділі «О гимназиях» була чітко визначена мета (підготовка до університету і надання загальної закінченої освіти, що давало можливість вступати на державну службу), кадровий склад; структурна підпорядкованість (гімназії підпорядковуються університетам); обов'язки директора і вчителів та правила для учнів; уточнялося, якими повинні бути підручники та посібники; як проводити екзамени, а також був представлений навчальний план (див. табл. 1).

Як свідчить перелік предметів, зміст навчання мав характер більш практичного (реального) спрямування. До того ж в Статуті у § 28 давалися достатньо чіткі рекомендації щодо поєднання теорії з практикою. Так, учителі математики, природознавства і технології з учнями, які добре вчилися, як в нагороду мали під час канікул ходити з ними за місто. Учитель математики ознайомлював з основними діями практичної геометрії, показуючи на прогулянках млини, гідравлічні машини та інші механізми. Учитель природознавства збирає трави, розповідає про ознаки і особливості ґрунтів, каменів. А в зимовий час цей же вчитель оглядає з учнями фабрики, мануфактури і майстерні художників, адже рисунки і описи в підручниках не можуть достатньо добре зрозуміти виучуване [29, с. 357].

Навчальний план гімназій 1804 року

ПРЕДМЕТИ	КЛАСИ				
	I	II	III	IV	Всього
Чиста і прикладна математика і дослідна фізика	6	6	6	-	18
Історія, географія і статистика загальна і держави Російської	6	6	4	2	18
Філософія, красні науки і політична економія	4	4	4	8	20
Природничка історія, технологія і комерційна наука	-	-	4	12	16
Латинська мова	6	6	6	-	16
Французька мова	4	4	4	4	16
Німецька мова	4	4	4	4	16
Малювання	2		2		4
Всього	32	32	32	32	124

[1, с. 27].

Такий підхід в навчанні був пов'язаний з початком так званого промислового перевороту в економіці країни, який потребував і спеціалістів, і просто освічених людей.

Проте сподівання, які покладалися на се-

редню освіту, зокрема на гімназію, себе не виправдовували. Гімназійна освіта не мала великого попиту, її реорганізація здійснювалася надто повільно, що підтверджують дані, наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Кількість учнів і гімназій в навчальних округах (1808 р.)

Навчальні округи	Кількість губернських міст	Кількість гімназій	Кількість учнів
С.-Петербурзький	5	3	294
Московський	10	10	447
Віленський	8	6	1305
Харківський	11	8	477
Казанський	13	5	315
Всього	47	32	2828

[44, с. 54]

Як видно з таблиці, навіть не кожне губернське місто у 1808 році мало гімназію. А кількість учнів по всій країні не досягала навіть 3 тисяч.

Що ж було причиною такого відставання освіти? По-перше, частина батьків віддавали перевагу домашньому навчанню; інші вважали, що їхнім дітям достатньо вміти рахувати і читати. Дехто поспішав прилаштувати дітей на якусь посаду, «не стільки для одержання жалування, скільки для ранньої вислуги чинів» [44, с. 70]. Були й такі, які вважали, що курс навчання в гімназії досить тривалий та складний.

Державні діячі добре розуміли, що непопулярність гімназій, а значить низький культурно-освітній рівень населення стане серйозною перешкодою на шляху загального прогресу країни. Тому у 1809 р. М. Сперанський підготував на ім'я царя доповідь «Об усовершенствовании общего народного образования», де розкритикував існуючу практику прийняття молодих людей на

різні посади в державні установи без офіційного документа про освіту. І чим раніше така людина ставала на службу (а це частіше були ті, хто не навчався у навчальних закладах), тим швидше вона робила службову кар'єру. Тому М. Сперанський пропонував приймати на посади державних службовців осіб з відповідною освітою. При цьому він посилався на досвід Франції, Австрії, Англії, Німеччини, де «ніхто не може бути ні суддею, ні адвокатом, ні прокурором без атестата про освіту» [1, с. 51].

Крім того, на думку окремих державних діячів, треба змінити і навчальні плани гімназій. Перша спроба, як експеримент, була зроблена попечителем С.-Петербурзького округу С. Уваровим у 1911 році. Тоді в гімназіях припинили викладати всі предмети реального напрямку і більша увага надавалася стародавнім мовам. Тепер на латинську мову відводилося 32 год. (у два рази більше), на грецьку мову 6 год., а також у 2 рази

більше годин на німецьку та французьку мови (по 32 год.).

З часом така практика була перенесена на всі середні навчальні заклади, тобто у змісті гімназій став переважати класичний напрям освіти.

Як бачимо, в гімназіях у перші десятиріччя XIX ст. під впливом різних суспільно-педагогічних, а іноді й політичних факторів зміст освіти змінювався в бік класичного напрямку.

Разом з тим, у кінці 30-х років XIX ст. життя (розвиток промисловості і техніки) змусило знову звернути увагу на предмети, які орієнтували б вихованців гімназій на реальний сектор економіки. Так, у 1828 році був прийнятий новий статут гімназій, який, не дивлячись на те, що був зорієнтований на класичну освіту, дозволяв у зміст навчання вводити знання, що мали прикладний характер. Такими були: 1) загальні поняття про вітчизняні закони, порядки, форми судочинства, особливо стосовно торгівлі; 2) основи комерційних наук і бухгалтерії; 3) основи механіки, технології, рисування, пов'язані з ремеслами і мистецтвом, найважливіші правила архітектури, особливо пов'язані з обробкою каменю; 4) сільське господарство і садівництво [34, с. 1099].

Навіть С. Уваров, який вважав класичну освіту «найкращим засобом розумового розвитку», не міг не брати до уваги «повсюдне прагнення до промисловості» [24, с. 271]. І вже перебуваючи на посаді міністра народної освіти (1833–1849), він, не відмовляючись від головного, на його думку, класичного навчання в гімназіях, не виявляв зайвої наполегливості щодо останнього, його винятковості, оскільки вважав, що не слід відставати від Європи, водночас слід пристосовувати навчання до «технічних потреб ремісничої, фабричної та землеробної промисловості» [33, с. 107].

Ці ідеї С. Уварова підтримував міністр фінансів Є. Канкрін, тверський губернатор М. Гамалея та інші державні діячі, тому при гімназіях стали відкриватися реальні класи.

Перша постанова про реальні класи з'явилася 1836 року «При гімназіях і повітових училищах, – зазначалося в постанові, – тих міст, де немає університетів і місцеві обставини потребують відкрити відділення реальних училищ, що відповідали б головним потребам того місця зі спрямуванням їх до мануфактурної промисловості чи торгівлі» [25, с. 488].

А 29 березня 1839 року було прийнято «Положение о реальных классах». За цим положенням у перших трьох класах гімназій навчальний план був однаковий, а з четвертого починалася біфуркація. Так, у класах класичного спрямування посилювалося вивчення латинської мови, а в реальних вводилися такі предмети, як

природознавство, хімія, технологія, товарознавство, бухгалтерія і рахівництво, комерційне законодавство, механіка [10, с. 135; 25, с. 404].

Такі класи були відкриті в 3-й Московській, Тульській, Керченській та ін. гімназіях [1, с. 141].

Однак такі і подібні класи не могли забезпечити всіх потреб тогочасної економіки у кадрах. У кінці 40-х – на початку 50-х років XIX ст. з'явилася думка про перехід «від загальної освіти до спеціальної». Це було викликано тим, що в Західній Європі розпочалося «бродіння умів», причину чого побачили у класичній освіті. Склалася думка, що «заняття стародавніми класиками відволікає молодь від справжнього розуміння народності» [24, с. 276]. Дехто вважав, що молодь не поважає закони, бо в них необізнана. До того ж класичній освіті стали приписувати здатність створювати «оманливі уявлення», отверезити від яких могла тільки реальна освіта.

Цю думку чітко висловив у 1847 році генерал-губернатор Д. Бібіков у записці «Об изменении учебного направления». Він писав, що було б корисно освіті молодих людей у навчальних закладах дати напрям більш матеріальний, що, займаючи їх розум знаннями позитивними, позбавляло б їх часу, коли уявлення відволікало від корисних занять [24, с. 277].

Прибічників такої думки ставало все більше. У грудні 1848 року в особливому комітеті із директорів С.-Петербурзьких гімназій під головування попечителя навчального округу О. Мусіна-Пушкіна було обговорено питання про біфуркацію курсу гімназій [11, с. 41], а 22 грудня 1848 року проект нового навчального плану гімназій був представлений в Державну Раду, яка 21 березня 1849 року прийняла відповідне рішення: «Тепер, ті учні, які хотіли вступати в університет, повинні добре знати латинську мову, а хто йтиме на відділення філософського факультету – ще й грецьку. Ті вихованці, що бажають вступити на службу військову чи цивільну, замість стародавніх мов вивчають математику і законодавство» [24, с. 278].

6 травня 1849 року вийшло розпорядження міністра про запровадження нових навчальних планів (табл. 3).

У вересні цього ж року з'явилися план і програми викладання природознавства, складені професором К. Неволіним [44, с. 349].

У 1852 році було прийнято новий статут, згідно з яким гімназії поділялися на два типи: 1) нормальні гімназії без грецької мови, але з природознавством та природознавством і 2) філологічні гімназії без природознавства та природознавства, але з латинською і грецькою мовами. Проте останніх гімназій було лише 8 [9, с. 10].

Навчальний план
(за міністерським приписом 21 березня 1849 року)

Учебные предметы	Классы общие			Классы специальные								Число уроков			ВСЕГО		
				Для готовящихся на службу				Для готовящихся в университет				Общих	Особых готовящихся на службу	Особых готовящихся в университет	Уроков	Часов	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	IV	V	VI	VII						
Общие																	
Закон Божий	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	11	-	-	11	13 ^{3/4}	
Русский и славянский язык	4	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3	24	2	-	26	32 ^{1/3}	
Математика	4	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3	24	2	-	26	32 ^{1/3}	
Физика и математическая география	-	-	-	-	2	2	2	-	2	2	2	6	-	-	6	7 ^{1/2}	
История	-	-	-	4	3	3	3	4	3	3	3	13	-	-	13	16 ^{1/4}	
География	3	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	11	13 ^{3/4}	
Немецкий язык	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	21	-	-	21	26 ^{1/4}	
Французский язык	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	21	-	-	21	26 ^{1/4}	
Чистописание	4	4	2	По одному уроку для желающих								13 и 1 для желающих	-	-	13	16 ^{1/4}	
Черчение и рисование	1	1	1										-	-	14	17 ^{1/4}	
Специальные																	
Русское законоведение	-	-	-	-	4	4	4	-	-	-	-	-	12	-	12	15	
Греческий язык	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-	8	8	10	
Латинский язык	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4	4	-	-	16	16	20	
Для желающих																	
Итого	24	24	24	22	22	22	22	22	22	22	22	144	16	16	176	220	
												А с уроком рисования			А с греческим языком	А с греческим языком общими уроками рисования в высших классах	
												145		24		185	231 ^{1/4}
												160 уроков или 200 часов в каждом из отделений, а для учащихся греческому языку 168 или 210 часов					

Отже, як бачимо, в середині XIX ст. середня освіта набувала реального спрямування.

Однак такий напрям розвитку освіти в Російській імперії досить швидко змінив свій вектор. З приходом у 1854 році на престол Олександра II розпочалися глобальні перетворення в різних галузях суспільства, в тому числі і в освітній. 5 березня 1856 року міністр народної освіти А. Норов виклав царю свої погляди на реформування освіти. Він по пунктах перерахував недоліки існуючої системи. Зокрема, стосовно гімназійної освіти, він вважав, що, надавши тут перевагу реальному напрямку перед класичним, було допущено серйозну помилку, яку він назвав «шкідливою крайністю». На його думку, з метою розумового розвитку і морально-етичних норм слід повернути значну частину колишньої сили класичним мовам, «не виключаючи з кола навчання в середніх закладах наук реальних скільки це потрібно для життя» [24, с. 353].

Таким чином, міністр був переконаний, що для реальної освіти треба створити спеціальні навчальні заклади, бо тільки такі навчальні заклади «за сприяння практичних і технічних посібників у змозі повідомити юнакам відомості ... повні і придатні для застосування в різних промислових операціях» [24, с. 383].

Цар погодився з думкою міністра. І реформування середньої освіти набуває нових якісних ознак. Один за одним з'являються проекти ре-

формування гімназій (1860, 1862, 1863). У кожному пропонуються варіанти поділу гімназій: філологічні (з перевагою стародавніх мов) і гімназії, де математика і природознавство викладаються в більшому обсязі (1860); філологічні і реальні (1862); загальні і класичні (1863). Але жоден із запропонованих проектів не задовольняв суспільство. Громадська думка коливається від однієї крайності до іншої: одні відстоюють переваги класичної гімназії, другі – реальної, а були й такі, які вважали за необхідне шукати «золоту середину» [2, с. 153–200; 3, с. 145; 5, с. 34; 6, с. 216; 7, с. 317–328] та ін.

Після довготривалих дискусій на шпальтах газет і журналів, у державних офіційних друкованих органах, у кулуарах у 1864 році вреспі-респт було оприлюднено документ «Устав гімназій и прогимназій ведомства Министерства народного просвещения», у якому, здавалося, було знайдено «соломонове рішення»: гімназії поділялися на класичні й реальні. Отже, вперше в історії середньої освіти з'явився такий тип навчального закладу, як реальна гімназія. На перший погляд, згідно з цим статутом і класичні, і реальні гімназії мали одну мету, завдання, рівні права, крім одного: згідно з § 122, учні, які закінчили класичну гімназію, мали право вступати в університет без екзаменів; ті, хто закінчував реальну гімназію, цього права не мали, а лише могли вступати «у вищі спеціальні училища» [26, с. 1326].

Таблиця 4

Навчальний план (За статутом 1864 року)

	Гимназии с латинским и греческим языками									Гимназии с одним древнем языком латинским								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	Уроков	Часов	I	II	III	IV	V	VI	VII	Уроков	Часов
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14	17 $\frac{1}{2}$	2	2	2	2	2	2	2	14	17 $\frac{1}{2}$
Русский язык, логика	4	4	3	4	3	3	3	24	30	4	4	3	4	3	3	3	24	30
Латинский язык	4	5	5	5	5	5	5	34	42 $\frac{1}{2}$	4	5	6	6	6	6	6	39	48 $\frac{3}{4}$
Греческий язык	-	-	3	3	6	6	6	24	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Математика с физической и космографией	3	3	3	3	3	3	4	22	35	3	3	3	3	3	4	3	22	35
География	2	2	2	2	-	-	-	8	10	2	2	2	2	-	-	-	8	10
История	-	-	2	3	3	3	3	14	17 $\frac{1}{2}$	-	-	2	3	3	3	3	14	17 $\frac{1}{2}$
Французский язык	3	3	2	3	3	3	2	19	23 $\frac{3}{4}$	-	2	2	3	4	4	4	19	23 $\frac{3}{4}$
Немецкий язык										3	2	2	2	3	3	4	19	23 $\frac{3}{4}$
Чистописание	4	4	3	2	-	-	-	13	16 $\frac{3}{4}$	4	4	3	2	-	-	-	13	16 $\frac{3}{4}$
Рисование и черчение										4	4	3	2	-	-	-	13	16 $\frac{3}{4}$
Естествоведение	2	2	2	-	-	-	-	6	7 $\frac{1}{2}$	2	2	2	-	-	-	-	6	7 $\frac{1}{2}$
ИТОГО	Уроков	24	25	27	27	27	27	27	184	-	24	25	27	27	27	27	184	-
	Часов	30	31 $\frac{1}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	-	30	31 $\frac{1}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	33 $\frac{3}{4}$	-

Таке рішення завдало великої шкоди існуванню реальних гімназій. Не дивлячись на те, що навчальні заклади обох типів могли бути достатньо популярними, цього не трапилося, оскільки більшість батьків хотіли дати дітям університетську освіту, яка відкривала широкі можливості для кар'єрного зростання.

«Одні, – писав дослідник історії освіти С. Рождественський, – бажали класичної гімназії, другі – реальної, та всі сходилися в одному бажанні, щоб гімназія, створена у їхній місцевості, давала їм дітям доступ в університет» [24, с. 514].

На адресу міністерства народної освіти почали надходити звернення з клопотаннями відмінити обмеження § 122 гімназійного статуту 1864 р. [30, с. 303].

Проте міністерство не брало до уваги таких пропозицій, адже таке рішення було прийняте після багатьох обговорень і дискусій. Однак незадоволення батьків і громадськості спричинило гарячі дискусії стосовно переваг класичної та реальної освіти [4, с. 47].

Незадоволення на місцях, неоднозначність становища реальних гімназій, а також політична ситуація (замах на царя у 1866 р.), поширення матеріалістичних ідей серед молоді спонукало до перегляду гімназійного статуту 1864 року.

Особливо велику активність щодо проведення реформ виявив міністр народної освіти Д. Толстой, пристрасний прихильник класичної освіти. Саме він домогся у царя дозволу на створення у 1869 р. особливої комісії за участю провідних спеціалістів для вироблення пропозицій щодо реформування середньої школи. Серед різних рекомендацій комісія пропонувала створити гімназії одного типу – класичні, а «реальні ж гімназії повинні одержати окремий статут і окрему назву» [24, с. 518].

Озброївшись рекомендаціями комісії, міністерство запропонувало проект змін до статуту 1864 р., для вивчення яких у березні 1870 р. під головуванням графа Строганова була утворена нова комісія, що ці зміни схвалила. Висновки комісії, схвалені царем, почали втілювати в практику [24, с. 518].

У чому ж полягали зміни? Оскільки предметом нашого дослідження є реальні навчальні заклади, то зупинимось саме на тих положеннях, що їх стосуються. А зміни полягали в такому: «1) реальні гімназії перейменовуються в реальні училища і для них створюється окремий статут; 2) училища створюються з різними курсами, відповідно до потреб переважної місцевої промисловості; 3) курс триває найбільше 7 років і охоплює предмети загальноосвітні (особливий розвиток одержують: математика, вітчизняна мова, нові іноземні мови) та спеціальні; 4) курс реальних училищ має бути продовженням курсу пові-

тових училищ і по можливості готувати до вступу у вищі спеціальні училища; 5) за зразком урядових реальних училищ можуть бути створені типові місцевими товариствами і земствами; 6) тим, хто успішно закінчив курс реальних училищ можна надати права, які мають ті, хто закінчив курс реальних гімназій» [24, с. 519].

До речі, варто зауважити, що цією комісією був запропонований ще й інший проект статуту, підготовлений таємним радником А. Вороновим. Згідно з цим проектом реальні училища пропонувалося зробити тільки загальноосвітніми закладами з 7-річним терміном навчання, що функціонували б паралельно з гімназіями. Проте ця пропозиція була «відкинута» [24, с. 519].

27 лютого 1871 р. міністр Д. Толстой вніс в Державну Раду проект статуту реальних училищ, який затвердила особлива комісія. Міністр наполягав на одному типі середнього навчального закладу – це класична гімназія, а реальні гімназії він пропонував перевести в ранг професійних шкіл.

На загальних зборах Державної Ради, які відбулися 15 травня 1871 р., до думки міністра поставилися неоднозначно. Більшість членів Ради (29 осіб) не підтримали міністра народної освіти. На користь своїх доказів вони зазначали, що вибір між класичною і реальною системою є вибір між моральним і матеріалістичним напрямом навчання і виховання, а, отже, і всього суспільства. Визнаючи за необхідне існування незалежно від класичних гімназій і реальних навчальних закладів більшість членів Державної Ради пропонували поставити їх в однакові умови до університетів, зберегти за ними загальноосвітній характер, наполягали на запровадженні латинської мови в реальні училища, дозволяти випускникам реальних училищ вступати на факультети фізико-математичний і медичний, наполягали на реорганізації половини всіх існуючих гімназій в реальні [24, с. 524].

Меншість членів Державної Ради (18 осіб) відстоювали класичну гімназію, як єдиний тип середньої школи, і що вчитись в університеті повинні тільки ті, хто навчається в класичних гімназіях і вивчають стародавні мови. Однак цар підтримав думку меншості членів ради, тобто міністра Д. Толстого, і 15 травня 1872 р. затвердив «Устав реальних училищ ведомства Министерства Народного просвещения» [24, с. 526].

Згідно з цим статутом мета реальних училищ – надання своїм вихованцям загальної освіти, пристосованої до практичних потреб і набуття технічних знань. Відповідно до місцевих потреб реальні училища відкриваються у складі повних 6 класів, або з курсом 5-ти, 4-х, 3-х, 2-х старших класів. Навчальний курс будується так, що викладання загальноосвітніх предметів від-

бувається паралельно і одночасно з викладанням спеціальних. До загальних предметів входили: Закон Божий, вітчизняна мова, математика, історія, географія, нові іноземні мови. Крім того, вводилися фізика, каліграфія, креслення і малювання. Що стосується спеціальних предметів, то вони поділялися на кілька груп. Згідно з місцевими потребами 5 і 6 класи відкриваються або у складі двох відділень – основного і комерційного, або одного з них; при основному відділенні може відкриватися вищий, додатковий клас – з трьома відділеннями: 1) загальним, що готує учнів у вищій спеціальній училища; 2) механіко-технічне; 3) хіміко-технічне [24, с. 529; 35, с. 52–81].

Після прийняття Статуту реальних училищ міністерство багато зусиль доклало для того, щоб створити умови для відкриття і функціонування цих училищ. Так, у 1873 р. були затверджені навчальні плани і орієнтовані програми предметів, що викладалися в реальних училищах [36, с. 1–90]. Через рік були затверджені правила проведення екзаменів.

У 1875 році вийшло циркулярне розпорядження, яке упорядковувало внутрішнє господарське життя реальних училищ тощо.

Такі заходи дали свої результати: якщо у 1872 р. реальних училищ було всього 7 на всю країну, то на початку 1880 р. їх було вже 72 [3, с. 145].

Однак досвід показав, що функціонування реальних училищ не було позбавлено серйозних недоліків: по-перше, навчальний курс не давав достатньої практичної підготовки для практичної діяльності; по-друге, зміст навчання не забезпечував належного рівня знань для вступу у вищі навчальні заклади. Від батьків, земств на адресу міністерства надходили скарги та прохання про внесення змін у навчально-виховний процес реальних училищ [24, с. 643].

13 серпня 1880 р. міністр народної освіти А. Сабуров звернувся до царя за дозволом на створення при міністерстві особливої комісії для перегляду статуту і програми реальних училищ [1, с. 311].

Проте робота ця була призупинена у зв'язку з відставкою А. Сабурова у березні 1881 року. І тільки з 1886 р., коли в Державній Раді розглядався план промислово-технічної освіти, були викладені і основи реформи реальних училищ. У своїй доповіді на цьому засіданні міністр вказав на серйозні недоліки у функціонуванні реальних училищ, які, на його думку, „перетворились на підготовчі школи для одержання вищої технічної освіти” [24, с. 644]. Міністр вважав, що реальні училища повинні бути 5-річними і призначатися для середнього класу, а також бути підготовчими школами для переходу в середні технічні училища. Зрозуміло, що доступ в уні-

верситет їхнім випускникам був закритий.

Цей проект викликав заперечення з боку більшості членів Державної Ради, які вважали, що реальні училища повинні мати 7-річний загальноосвітній курс навчання і готувати своїх учнів безпосередньо до вступу у вищі технічні училища. Не дійшовши згоди, Державна Рада знову повернулася до цього питання 4 жовтня 1887 року. Розглядався новий проект статуту реальних училищ і положення про промислові училища. Тепер міністр пропонував зробити реальні училища 6-річними і все ж таки готувати учнів до середніх технічних училищ. І на цей раз більшість членів Державної Ради не погоджувалася з думкою міністерства і прийняла рішення виокремити із загального класу промислової освіти питання про реальні училища, «щоб не змінюючи мети і призначення цих закладів, сприяти більш правильній постановці в них навчальної справи» [24, с. 644].

Таке рішення відіграло важливу роль у подальшому функціонуванні реальних училищ, надавши їм статусу загальноосвітнього навчального закладу нарівні з гімназією. В іншому випадку вони перетворилися б у професійні технічні училища.

У зв'язку з таким рішенням Державної Ради на порядок денний постало питання внесення змін до існуючого статуту. І вже 9 червня 1888 року цар затвердив постанову Державної Ради «О реальних училищах» [15, с. 19–31].

Згідно з цією постановою в реальних училищах (§ 1) відповідно до місцевих потреб 5 і 6 класи ... можуть складатися з двох відділень – основного і комерційного, або з одного з цих відділень (§ 3); при основному відділенні може бути ще один вищий, додатковий клас для підготовки учнів до вступу у вищі спеціальні училища (§ 4). Як бачимо, і цим статутом учні реальних училищ не мали доступу в університет [15, с. 19–31].

За новим розподілом навчальних предметів у чотирьох молодших класах було посилено викладання математики і нових мов, запроваджена природнича історія; в старших класах посилено викладання Закону Божого, історії та географії, вилучені хімія і механіка; скорочено викладання графічних мистецтв.

Після прийняття Статуту були розроблені нові навчальні плани і програми, які вводилися поступово: у 1888–1889 роках – у 1 і 2 класах; у 1889–1890 роках – у 3 класі; у 1890–1891 роках – у 4 класі. А далі планувалося – через рік – в 5 класі, через два – 6 класі, а через три – в додатковому класі.

Цими навчальними планами передбачалося усунути переважаність учнів, які вносили статут 1872 року. Так, вивчення математики було тепер розподілено рівномірно по класах; викла-

дання хімії, механіки, нарисної геометрії, як окремих предметів, взагалі було вилучено з навчальних планів [39, с. 26].

29 квітня 1895 року міністром були затверджені нові правила про екзамен в реальних училищах. Метою цього документа було вдосконалити проведення самої процедури екзаменів (встановлювалися перевідні екзамен по закінченні вивчення певного предмета; скорочення класу, присвяченого перевідним екзаменам, надання більше прав педагогічним радам у справі переведення учнів із класу в клас; обмеження прав переходу в додатковий клас, щоб зупинити збільшення кількості випускників реальних училищ, що прагнули вступити у вищі спеціальні навчальні заклади) [24, с. 645; 38, с. 24–25; 40, с. 81].

Як свідчить статистика, майже 94 % випускників реальних училищ виявляли бажання продовжувати навчання у вищих спеціальних навчальних закладах, що непокоїло офіційну владу [17, с. 7]. Адже вважалося, що найбільш небезпечним елементом серед учнівської молоді були реалісти, які виступали активними учасниками різних протестів проти державної політики. За соціальним станом у реальних училищах переважали діти різночинців та міщан, майже 50 % [24, с. 615].

Однак всі здійснювані заходи не задовольняли учнів, батьків, громадськість. Незадовільна якість навчання, перевантаження учнів, невідповідність вимогам життя, бюрократичний характер школи, формалізм у викладанні, а головне – відсутність рівних прав реальних училищ з гімназіями спричиняли постійні звернення до Міністерства народної освіти, Державної Ради. Водночас у цей період було виявлено і цілий ряд недоліків у гімназійній освіті [20, с. 1–36; 37, с. 31–321].

Знову назрівала необхідність реформи середньої школи. З цією метою була утворена спочатку одна комісія (1899) для вироблення законів щодо вдосконалення діяльності середньої школи [28, с. 1619–1622], потім друга (1900), які запропонували кілька проектів реформування школи: збереження обох типів середньої школи – класичної гімназії і реального училища; створення єдиного типу середнього навчального закладу; реорганізація гімназій та реальних училищ в середню школу з біфуркацією та ін. [31, с. 34–50, с. 73–122; 32, с. 36].

У ході роботи цих комісій був запропонований і проект статуту реальних училищ. Згідно з цим проектом реальні училища наближалися до гімназій: вони мали складатися із восьми класів, давати загальну освіту, удосконалити викладання іноземних мов [31, с. 87].

Однак у зв'язку з політичними подіями в

державі та зміною міністра (М. Боголепова було вбито у лютому 1901 році, а на його місце П. Ванновського) була призначена нова комісія з реформування середньої школи. Нова комісія розглянула «Основные положения устройства общеобразовательной средней школы», а також питання можливості внесення деяких змін в курси гімназій і реальних училищ з початку 1901–1902 навчального року з огляду на новий навчальний план середньої школи. Комісія дійшла думки, що середня школа повинна бути єдина, загального типу (§ 1) і давати закінчену середню освіту, одночасно готувати до вступу у вищі навчальні заклади.

Повний курс такої школи мав складатися з 7 класів. Перші три класи повинні мати закінчений курс, бути спільними і обов'язковими для всіх учнів. Тут повинні вивчатися Закон Божий, російська мова, вітчизняна і всесвітня історія і географія, арифметика, природознавство, нові мови, малювання, креслення та каліграфія. Починаючи з 4 класу, учні середньої школи діляться на дві гілки: на реальну та класичну [19, с. 77–113].

Цей проект не здобув підтримки в державних колах, реформа відкладалася на невизначений час. Тоді міністр домігся запровадження тимчасових змін у навчальні плани на 1901–1902 навчальний рік [42, с. 37].

Одночасно Ученому комітету і Раді міністра було доручено розглянути пропозиції, запропоновані М. Боголеповим і П. Ванновським (у квітні 1902 р. – звільнено), і підготувати пропозиції до проведення майбутньої реформи середньої школи, яка відсовувалася знову на невизначений час. А тому, міністерство повинно було негайно вирішити питання про подальшу долю тимчасових змін у навчальних планах гімназій та реальних училищ. Дослідник С. Рождественский писав, що через фактичні обставини, що склалися в школі, було взято височайше зволення на доручення особливій комісії, створеній з директорів гімназій та реальних училищ різних округів виробити заходи для встановлення і на наступний рік (1902–1903) тимчасового порядку роботи гімназій і реальних училищ, за умови, що це буде здійснено з найменшими потрясіннями для школи [24, с. 718].

1904–1905 навчальний рік був тривожний. Революційні події захопили й середню школу (учнівські сходки, саботаж навчального процесу, страйкування, невідвідування школи, участь у революційних організаціях тощо). Хоч у квітні 1905 року і була прийнята таблиця тижневих уроків у реальних училищах, однак її майже не дотримувалися, оскільки вся увага міністра була зосереджена на збереженні хоч якогось порядку в школі.

Виходять один за одним циркуляри:

«Циркулярное предложение о мерах, могущих обеспечить правильный ход занятий в средних учебных заведениях» [41, с. 86–87], «Циркулярное распоряжение о ношении форменной одежды» [43, с. 87–89], «О восприятии сходов учащихся в средних учебных заведениях» [16, с. 11–12] та ін.

Нарешті у 1906–1907 навчальному році навчальний процес в середній школі набуває більш-менш регулярного характеру. 25 травня 1906 року з'явився циркуляр Міністерства народної освіти про введення в дію нової таблиці тижневих уроків у реальних училищах, яку розробив Учений комітет для реальних училищ з двома відділеннями в 5 і 6 класах та додатковому класі. Запропонована таблиця надавала навчанню в реальних училищах більш загальноосвітній характер, посилюючи викладання російської мови, історії, французької мови. Водночас запроваджувалося викладання законознавства у додатковому класі, що заповнювало прогалину у викладанні природознавства, давало змогу упорядкувати викладання фізики, математики. Вважалося, що такі зміни у навчанні в реальних училищах дадуть вихованцям право вступати в університет, склавши додатковий іспит тільки з латинської мови [12, с. 24]. Як бачимо, багаторічна праця дала позитивні результати: випускникам реальних училищ дозволялося вступати в університет після складання екзамену з латинської мови.

Однак праця, спрямована на зближення двох типів навчальних закладів, тривала. Були видані й інші циркуляри, які впорядковували навчальний процес в реальних училищах і наближали його до рівня класичних гімназій: про впорядкування випробувань з природознавства учнів 6 класу реальних училищ [23, с. 87–88]; про відміну в реальних училищах випускного іспиту з географії [18, с. 88]; з питань впровадження нового плану для реальних училищ [16, с. 13–16]; про перевідні іспити в середніх навчальних закладах [13, с. 17–18]; про прийняття вихованців, які закінчили 3 клас реального училища до 4 класу гімназії [22, с. 16–17]; про письмові іспити в додатковому класі реальних училищ з математики [14, с. 45] та ін.

Тривалий час, аж до 1914 року, коли міністром народної освіти було призначено П. Ігнатьєва, ніяких серйозних кроків у справі реформування середньої школи, в т.ч. і реальних училищ, не робилося. Один за одним до нього змінювалися міністри, які не встигали зробити щось вагоме для вдосконалення діяльності загальноосвітньої школи.

Обійнявши пост міністра освіти, П. Ігнатьєв запропонував чітку програму реформування шкільної освіти. На його думку, школа повинна бути єдиною, маючи два ступені, що «допус-

кали безперервний перехід з одного ступеня на другий» [8, с. 53]. Другий ступінь поділявся на три типи: новогуманітарну, класичну і реальну школи. Проте і цей проект не було втілено в життя. В кінці 1916 року П. Ігнатьєв подав у відставку.

У квітні та червні 1917 року Тимчасовий уряд прийняв документи «О гимназиях и реальных училищах для совместного обучения детей обоего пола» і «О преобразовании восьмиклассных и семиклассных гимназий и реальных училищ». Однак вони не мали ніякого значення для розвитку реальних училищ, бо в кінці цього ж року реальні училища були взагалі ліквідовані.

Отже, реальні навчальні заклади пройшли складний шлях – від реальних класів, реальної гімназії до реальних училищ. Весь період їхнього існування позначений боротьбою за рівноправне існування поряд з класичними гімназіями.

Тим часом реальним навчальним закладам належить важливе місце в системі середньої освіти другої половини XIX – початку XX століття. Їх поява була викликана суспільно-економічною необхідністю – швидким розвитком промисловості, що потребувала кваліфікованих кадрів; вмотивована новими науковими відкриттями у галузі природничих наук тощо.

Не дивлячись на відчутну недосконалість у реформуванні шкільної освіти, навчальні заклади забезпечували кадрами, необхідними для економічного розвитку Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX века) / И. Алешинцев. – СПб. : Изд-е О. Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Барон О. Николаи. О назначении гимназий в системе народного образования, и об учебном их курсе / Барон О. Николаи // Морской сборник. – 1860. – № 3. – С. 153–200.
3. Вейнберг. О преподавании в гимназиях (по поводу Устава низших и средних училищ Министерства Народного Просвещения) / Вейнберг // Воспитание. – 1861. – № 3. – С. 145.
4. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ганелин Ш. И. [под ред. Н. Казанского]. – Л. : Изд-во Минпроса РСФСР, Ленингр.отд., 1950. – 276 с.
5. Грановський Т. Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой системы / Т. Н. Грановський // Московские Ведомости. – 1860. – № 97.
6. Замечания иностранных педагогов на прое-

- кти уставов учебных заведений Министерства народного просвещения. – СПб., 1863. – 417 с.
7. Замечания по поводу Проекта устава низших и средних училищ, состоявших в ведомстве Министерства народного просвещения // Русский педагогический вестник. – 1860. – № 9. – С. 317–328.
 8. Игнатъев П. И. Очерки о русской школе / П. И. Игнатъев // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 52–59.
 9. Локоть Т. В. Мысли педагога о реформе школы / Т. В. Локоть. – СПб.: Тип-я В. Д. Смирнова, 1912. – 89 с.
 10. Мединский Е. М. Історія російської педагогіки до Великої Жовтневої Соціалістичної революції / Е. М. Мединський. – К.-Х.: Рад. школа, 1938. – 463 с.
 11. Мусин-Пушкин А. Чем должна быть наша среднеобразовательная школа / А. Мусин-Пушкин. – СПб.: Тип-я, 1902. – 44 с.
 12. О введении в действие с наступающего 1906–1907 учебного года установленной ученым комитетом министерства таблицы числа недельных уроков в реальных училищах // ЖМНП. – 1906. – Ч. 5. – июль. – С. 23–26.
 13. О переводных испытаниях в средних учебных заведениях // ЖМНП. – 1907. – Ч. 9. – С. 17–18.
 14. О письменных испытаниях в дополнительном классе реальных училищ по математике // ЖМНП. – 1908. – Ч. 13. – С. 45.
 15. О реальных училищах // ЖМНП. – 1888. – Ч. 258. – С. 19–31.
 16. О воспрещении сходок учащихся в средних учебных заведениях // ЖМНП. – 1907. – Ч. 8. – С. 11–12.
 17. Об окончании испытаний в реальных училищах // ЖМНП. – 1900. – Ч. 329. – С. 1–38.
 18. Об отмене в реальных училищах выпускного испытания по географии // ЖМНП. – 1907. – Ч. 7. – С. 88.
 19. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы // ЖМНП. – 1901. – Ч. 336. – С. 77–113.
 20. Органический недуг современной гимназии // ЖМНП. – 1895. – Ч. 299. – май. – С. 1–36.
 21. По вопросам, вызванным применением в текущем учебном году нового плана для реальных училищ // ЖМНП. – 1907. – Ч. 8. – С. 13–16.
 22. По вопросу о приеме воспитанников, окончивших III класс реального училища, в VI класс гимназии // ЖМНП. – 1907. – Ч. 12. – С. 16–17.
 23. По вопросу о том, в каком объеме должно быть производимо испытание по естествознанию ученикам VI класса реальных училищ // ЖМНП. – 1907. – Ч. 7. – С. 87–88.
 24. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб.: Изд. Министерства Народного Просвещения, 1902. – 786 с.
 25. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 2 (1825–1855). – СПб.: Тип-я Товарищества «Общественная погода», 1875. – 897 с.
 26. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 3. (1855–1864). – СПб.: Тип-я Министерства Академии Наук, 1865. – С. 1326.
 27. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 5 (1871–1873). – СПб.: Тип-я Императорской Академии Наук, 1877. – С. 538–539.
 28. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 16 (1899). – СПб.: Сенатская типография, 1903. – С. 1619–1622.
 29. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование императора Александра I. 1802–1825. – СПб., – 1864. – Т. 1. – 863 с.
 30. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – С. 303.
 31. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905 гг.) / С. Степанов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1907. – Ч. 7. – С. 34–50, С. 73–122.
 32. Труды височайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе: в 8 т. – СПб.: Тип-я С-Петербургской тюрьмы, 1900. – 72 с.
 33. Уваров С. С. Десятилетие Министерства народного просвещения (1833–1843) / С. С. Уваров // Записка представленная государю Императору Николаю Павловичу Министром народного просвещения графом Уваровым в 1843 году и возвращенная с собственноручною надписью Его Величества: «Читал с удовольствием». – СПб.: Тип-я мператорской Академии Наук, 1864. – 161 с.
 34. Устав гимназий и училищ, состоящие в ведомстве университетов // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание 2 (1825–1881). – Т. 3. – № 2502. – С. 1099.
 35. Устав реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения //

- ЖМНП. – 1872. – июнь. – Ч. 161. – С. 52–81.
36. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах Министерства народного просвещения // ЖМНП. – 1877. – июнь. – Ч. 167. – С. 1–90.
37. Циркуляр г. Министра народного просвещения гг. попечителям учебных округов от 8 июля 1899 г. // Труды височайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшении в средней общеобразовательной школе. – СПб., 1900. – Вып. 1. – С. 31–321.
38. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов о новых правилах об испытании учеников реальных училищ // ЖМНП. – 1897. – Ч. 313. – сентябрь. – С. 24–25.
39. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов о преобразовании реальных училищ // ЖМНП. – 1890. – Ч. 272. – С. 26–245.
40. Циркулярное предложение министра народного просвещения гг. попечителям учебных округов // ЖМНП. – 1897. – Ч. 311. – июль. – С. 81.
41. Циркулярное предложение о мерах, могущих обеспечить правильный ход занятий в средних учебных заведениях // ЖМНП. – 1906. – Ч. 1. – С. 86–87.
42. Циркулярное предложение управляющего министерством народного просвещения попечителям учебных округов // ЖМНП. – 1901. – Ч. 337. – С. 36–38.
43. Циркулярное распоряжение о ношении форменной одежды // ЖМНП. – 1906. – Ч. 1. – С. 87–89.
44. Шмид Е. К. История средних учебных заведений в России / Е. К. Шмид ; пер. с нем. А. Ф. Нейлисова с доп. по указанию автора. – СПб. : [б. и.], 1878. – 684 с.

Сергій Татаринів

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЗЕМСЬКИХ УСТАНОВ ТА ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСЬКИХ ШКІЛ БАХМУТСЬКОГО ПОВІТУ В ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

В умовах стрімкого розвитку суспільства на порядок денний постає питання розширення участі органів місцевого самоврядування у соціально-економічній і культурно-просвітницькій розбудові регіонів. Від того, який шлях для цього буде обрано сучасними управліннями найвищого рівня, залежить доля регіонів, їх суспільне благополуччя.

Природно, соціокультурний розвиток суспільства залежить від багатьох чинників і ґрунтується на тих культурних та соціальних здобутках, що формувалися суспільством протягом століть, у тому числі й на історичному досвіді розв'язання гуманітарних проблем, серед яких завжди актуальною є організація освіти і просвітницької діяльності.

У цьому контексті актуальності набуває осмислення досвіду діяльності земств з розвитку освіти та культури в регіонах, сприяння якісному забезпеченню початкової освіти і поширення грамотності, пошуку форм організації навчально-виховного процесу, підготовки кваліфікованих учителів тощо. Вивчення діяльності Бахмутського земства, яке охоплювало величезну територію у Донбасі (північний схід Донецької та захід Луганської областей), з розв'язання таких завдань представляється важливим для сучасних дослідників педагогічної спадщини Донеччини.

Мета статті полягає у дослідженні умов і особливостей становлення початкової освіти в Бахмутському повіті у процесі розбудови церковно-приходських шкіл та з'ясуванні внеску земства в підвищення освітнього рівня населення.

Джерельна база представлена виданнями «Журналів» з доповідями і звітами Бахмутської земської повітової управи», статистичними виданнями, що висвітлювали повсякденну діяльність земства та Бахмутської міської Думи, періодичними виданнями («Народная газета Бахмутского земства», «Земскоедело», «Бахмутский листок»), де розміщувалися аналітичні матеріали засідань Бахмутської земської управи, друкувалися розпорядження повітового та губернського начальства, публікувалися численні освітянські новини.

Значна кількість першоджерел, з яких можна черпати дані про функціонування земських установ Бахмутського повіту та церковно-

приходських шкіл, знаходиться у фондах Російського державного історичного архіву (Санкт-Петербург), Канцелярії попечителя Одеського учбового округу (Одеський обласний архів), Дніпропетровського обласного архіву. Великий обсяг унікальної інформації містять щорічні «Обзоры Екатеринославской губернии», що додавалися до Доповідей губернаторів імператорам Олександрю III, Миколі II, «Новороссийские календари», довідники «Екатеринославские адрес-календари», стародруки та енциклопедії.

Опрацювання досвіду діяльності земств почалося в 60-х роках ХІХ ст. з праць Ачадова [Ф. О. Данилова], В. П. Безобразова, Б. Б. Веселовського, Д. В. Друцького-Сокольницького, О. О. Корнілова, В. М. Лешкова, Д. Л. Мордовцева, К. О. Пажитнова, О. О. Русова, П. О. Чижевського, Д. М. Шипова.

Серед багатьох дореволюційних досліджень різнонаправленої діяльності земств виділяються роботи В. П. Вахтерова, В. В. Григорьєва, Є. О. Звягінцева, Г. Є. Львова, В. І. Чарнолуського, Г. О. Фальборка, М. В. Чехова, П. О. Чижевського й інших авторів, які присвячені участі земств у розбудові народної освіти та культурно-просвітницькій діяльності серед населення.

В 50-80-х рр. ХХ ст. в працях радянських дослідників Е. Д. Днепров, М. О. Константинова, В. Я. Струмінського, О. В. Ососкова, О. І. Піскунова, В. З. Смирновата ін. можна спостерігати активізацію інтересу до культурно-господарської й освітньої діяльності земських діячів.

За часів незалежної України ґрунтовні дослідження ролі земства у розвитку освіти належать В. Й. Борисенко, Р. Л. Гавриш, Л. О. Гаєвській, А. М. Гуз, С. М. Жукову, І. В. Захаровій, Л. В. Корж, О. В. Крутицькій, В. В. Курченко, А. І. Лохматовій, О. І. Мармазовій, О. В. Носенко, І. В. Сесак, Л. О. Терських, М. П. Сахній, О. М. Шевелеву та ін.

На фоні названих праць – ґрунтовних і оригінальних досліджень – досить поверхово виглядає робота О. В. Сараєвої про Бахмутське повітове земство й освіту¹, у якій авторка віднесла

¹ Сараєва О. В. Вплив діяльності земських установ на розвиток освіти в Бахмутському повіті (кінець ХІХ - початок

І. О. Пилаєва [30] до сучасних істориків та стверджує, що «у 1890-х рр. у Бахмутському повіті починають діяти приватні школи та училища. У них навчалися діти чиновників, купців і міщан. Деякі заклади утримували струнні ансамблі та духові оркестри, які грали на свята. Приватні школи існували за рахунок благодійних пожертвувань і щорічної грошової підтримки від повітового земства». Насправді, приватні пансіони для дівчат та хлопчаків О. Акімової [4, Д. 421], Н. Реннер [4, Д. 43], С. Дмитрашкіної [4, Д. 53] та ін. функціонували не наприкінці, а у середині ХІХ ст., кошти на них земство не виділяло, бо не існувало на той час. Струнні та духові оркестри були в Притулку М. Ф. Плещєєва у с. Миколаївка [40]. На жаль, авторка зовсім не розібралася, що таке «притулок» для дітей [39], а поверхневе знання друкованих видань та архівних матеріалів з історії Бахмутського земства призвело до перекручування прізвищ земських діячів, наприклад: замість О. О. Карпова предводителем дворян названо якогось О. Карпачова.

Документальна інформація про приватні пансіони у Бахматі дозволяє скласти доволі вичерпне уявлення як про навчальні програми, за якими працювали ці навчальні заклади, так і про джерела їх фінансування.

Серед публікацій останніх років, присвячених історії розвитку освіти на Донеччині, слід назвати роботи С. Й. Татарінова, Н. А. Несторук [33; 36; 37], Д. Лебедева [12] та інших дослідників.

Відповідно до Статуту 1804 року російський уряд дозволив відкривати училища у великих селах повітів. На ці училища покладалося завдання «підготувати юнацтво для навчання і надати дітям землеробського та інших станів знання, зробити їх у фізичних і в етичних відносинах кращими» [33, с. 12].

20 липня 1808 р. було прийнято рішення про заснування першого повітового² училища в Бахмуті. Доглядачем, колезьким реєстратором Пантелеймоном Золотарьовим було придбано (за власні кошти) будинок, у якому вже з 1 вересня почало функціонувати двокласне повітове училище. Меценат також викупив для училища земельну ділянку розміром 40×23 сажні, що доз-

воляло в майбутньому добудувати будинок училища [5].

Упродовж 1809–1815 рр. відбувається поступовий розвиток мережі перших освітніх закладів у Бахмутському повіті. Були відкриті приходські училища³ у 22 селах, зокрема:

- 22 лютого 1810 року – в слободі Покровській, де прийшли на навчання 30 хлопчиків;
- 15 вересня 1812 року – в с. Луганське, де на навчання були узяті 25 хлопчиків;
- 10 червня 1815 року – в с. Сріблянка,
- 15 червня 1815 року – в с. Зайцеве [33, с. 12–13].

Учні приходських училищ у цей період вивчали Закон Божий, чотири правила арифметики, читання і чистописання, сільське домоводство. Вчителями приходського училища були, як правило, священники місцевої церкви. Кошти на їх утримання надходили від самооподаткування селян кожної волості. В середньому це становило 165 руб. за рік. Залишок грошей спрямовувався на ремонт і опалювання будівлі училища. Селяни неохоче віддавали дітей на навчання і ще більш неохоче платили гроші на утримання училищ [32].

Поведінка учнів співвідносилася з такими якісними категоріями, як «лагідне», «скромне», «гарне», «похвальне», а відношення до навчання часто визначалося як «ревне» або «старанне» [24].

З відміною кріпацтва земські установи отримали право самостійного фінансування та розвитку мережі шкіл, які могли скласти «конкуренцію» існуючим церковно-приходським школам.

У рапорті благочинного⁴ протоієрея Іоанна Аврамова єпископу Катеринославському і Таганрозькому Леоніду⁵ вказувалося, що «у другій половині 1861 р. при церквах мого відомства відкриті школи в дев'яти поселеннях: Залізному, Скотоватому, Ново-Бахмутівці, Землянках, Олексіївці, Михайлівці, Солнцевці, Григорівціта Авдотіїні, крім трьох, що вже існували раніше в Олександрівці, Корсуні і Андріївці. Вчення в них проводиться постійно, з належним завзяттям священниками, а в разі їх відлучки для виправлення потреб – одним з паламарів». У поясненнях причин не відкриття церковно-приходської школи у с. Авдіївка, датованих 25 травня 1862 р., зазначалося, що на перешкоді стала «відсутність приміщення і належних до того речей – столів, лавок, що священник за недавнім вступом його на

XX ст.) / О. В. Сараєва // Наукові праці: наук.-метод. журнал [ЧДУ ім. П. Могили]. Серія «Історія». – 2010. – Вип. 108. – Т. 121. – С. 27–31.

² Повітові училища – школи другої ланки початкової освіти в дореволюційній Росії, які створювалися на основі статутів Міністерства народної освіти 1804 і 1828 рр. Відкривалися у повітових та губернських містах для дітей купців, міщан, ремісників, дрібних службовців з метою підготовки їх до вступу в гімназію. До двоохрічного курсу навчання входили: закон божий, граматики, загальна і російська історія та географія, арифметика, початкова геометрія, фізика, природознавство, малювання, правопис. З 1833 р. (згідно зі Статутом 1828 р.) вводився 3-річний курс навчання [28].

³ Приходське училище – те саме, що церковнопарафіальна школа [29], тобто початкова школа, яка знаходиться у віданні церкви й духовництва парафії [41]. Церковнопарафіальні школи часто називають церковно-приходськими.

⁴ Очільник благочинія (благочинницького округу).

⁵ Леонід – Зарецький Олександр Васильович.

парафію має найману, дуже тісну квартиру» [24]. Як свідчать розрізнені документи Донецького обласного архіву, багато шкіл через відсутність вільних приміщень у селах розташовувалися в будинках священнослужителів, але у с. Авдіївка такий варіант виявився неможливим.

У 1862 р. в церковно-приходських школах Бахмутського повіту навчалися 310 учнів, з яких майже половина концентрувалася у шести селах (див. табл. 1) [24].

Таблиця 1

Наповнюваність окремих церковно-приходських шкіл Бахмутського повіту

№	Назва населеного пункту	Назва церкви, при якій була заснована школа	Учнів
1	с. Олександрівка (Юзівка)	Свято-Вознесенська	27
2	с. Корсунь (майбутня Горлівка)	Вознесенська	30
3	с. Андріївка	Різдвяно-Богородична	26
4	с. Скотовате	Дмитрівська	24
5	с. Землянка	Покровська	15
6	с. Григоріївка	Миколаївська	19
	Разом за названими селами		141

Серед учнів приходської школи с. Корсунь (Горлівка) була одна дівчина – Пелагея Кондракова. У с. Михайлівна, за свідченням диякона Адріана Преснякова, дівчаток зовсім не було, з 25 хлопчаків «усякий день 4-х або 5-ти не буває з причин найнікчемніших, через недбальство або батьків їх, або їх самих». Примушувати батьків до занять священнослужителі не мали права, бо це могло «поселити в селянах рішуче небажання до освіти своїх дітей» [24].

Однією з причин пропусків занять та зменшення чисельності учнів церковно-приходських шкіл став неврожай 1862 р. Священик Платон Данилов у листі благочинному третього округу протоіерею Іоанну Аврамову зазначав, що «селяни округних сіл, потерпаючи від недоліку в хлібі, не можуть доставляти його в Галицинівку своїм дітям – учням школи, які тому і йдуть до домів своїх батьків» [24].

В роботі приходських шкіл окрім зменшення контингенту і пропусків занять виникла проблема недостатнього забезпечення навчальними книгами. Священик с. Ясинувате доповідав благочинному, що «для викладання знову прийнятим селянським хлопчикам немає букварів цивільного друку, для виписки яких прошу клопотання і для двадцяти примірників при цьому додаю один рубль двадцять копійок сріблом з пересильним» [24].

У цей період серед тяжких недугів, що вражали селян і загрожували епідеміями, була чорна віспа [38]. З метою запобігання захворювань дітей з церковно-приходських шкіл повіту почалася систематична вакцинація учнів від чорної віспи. Священик Петро-Павловської церкви с. Галицинівка у 1864 р. повідомляв у бла-

гочиніє⁶, що у Олексіївці, Нетайловому, Желанній, Кураховці, Олександрополі, Варваровці, Красногорівці, Софії, Ясинобродиці «запобіжного щеплення віспи не було»; краще було у сс. Селидівці та Корсуні, де були щеплені від віспи відповідно 106 та 57 дітей [38].

Не зважаючи на те, що у Бахмутському повіті на початку 70-х років XIX ст. паралельно з навчальними закладами, фінансованими за рахунок Міністерства освіти і земських коштів, приватними училищами і пансіонами, існували також Школи грамоти⁷ та церковно-приходські школи, населення Бахмутського повіту більше ніж на 90 % було неграмотним. Так, з 81 171 селян-чоловіків грамотними були лише 8,4 %, а з 79 315 селянок грамотними були всього 280, що складало 0,35 %. З 22 тисяч дітей шкільного віку навчалися лише 21 % хлопчиків і 1,7 % дівчаток [14, с. 123; 31].

Особливу стурбованість земства викликало те, що «жителі багатьох сіл віддають навчати своїх дітей грамоті місцевим селянам, солдатам, писарям; такі вчителі ходять по дворах, де живуть, і там викладають отроцтву знання грамоти». Платня за навчання одного хлопчика складала 30–50 коп. в місяць або 3 руб. за зиму. Батьки дітей брали на себе годування вчителя по тижню за кожного учня. На дому один вчитель навчав від 10 до 25 дітей. Селяни-вчителі були у

⁶ Благочиніє (благочинницький округ) – у Російській православної церкві частина єпархії, яка об'єднує групу парафій, що знаходяться у безпосередній територіальній близькості одна від одної.

⁷ Зокрема, у 1866 році у Бахмутському повіті працювали 8 сільських Школ грамоти, кожна з яких була розрахована на 40 учнів [26].

сс. Родивонівці, Кузьминівці, Парасковіївці, Триполь. У 20 селах повіту (із загальної кількості 286) не було жодної школи, що становило 7 % [33].

У 1870 р. М. О. Корф так описував одну зі шкіл Бахмутського повіту: «з 36 учнів – 22 старші за 20 років і 9 учнів – старші за 25 років. Серед них 16 одружених. До того ж навчання відбувається і в неділю, коли більшість людей звикли відпочивати і пиячити» [11, с. 55].

Таке становище не могло залишитися без уваги і у листопаді 1874 року відбулося засідання училищної ради Катеринославської губернії під головуванням предводителя дворян Г. П. Алексеєва (до складу якої входили: начальник народних училищ М. Богатінов, від єпархії – І. Покровський, інспектор Катеринославської гімназії Г. Марков, від МВС – Д. Коростовцев, від земства – О. Чуйкевич [33, с. 34]), де розглядалися питання про посилення релігійно-морального виховання, про рівень викладання Закону Божого, про відкриття початкових шкіл у селах, де не було церковно-приходських шкіл [3, с. 149–168].

У рішенні з цього питання училищна рада зазначала, що «за невеликий час навчання у народних школах сільських дітей вони повинні навчитися канонам православ'я, християнської моралі та звичаям, думкам і почуттям християнським у сучасному житті» [33; 34]. Зверталася увага на те, що попечителями шкіл мають бути ревні християни, які виявляться здатними наставляти дітей поза школою, опікуватися бідними дітьми узимку, надаючи їм теплий одяг [34].

Рада просила єпископа Катеринославського і Таганрозького Феодосія⁸ видати у «Єпархіальних відомостях» розпорядження для священників про придбання для училищ і шкіл Святого писання і надрукувати ікони на папері, щоб вони були якісні та дешеві, щоб їх могли придбати школи та селяни.

У 1877 році інспектор народних училищ Петров звітував піклувальнику Одеського учбового округу про стан викладання в народних училищах Бахмутського, Слов'яно-Сербського та Павлоградського повітів. У Іванівському училищі «успіхи учнів виявилися незадовільними із Закону Божого, письма, читання та арифметики» з вини священника Михайла Нікітіна, який зривав заняття. Зважаючи на це, піклувальник округу звернувся до єпископа Катеринославського та Таганрозького Феодосія з проханням суворо покарати священника [34].

За нехтування завідуванням школою та відмовою викладати Закон Божий з с. Троїцького до с. Зайцева було переведено Андрія Верецького.

У лютому 1881 року обер-прокурор Святішого Синоду К. П. Победоносцев наголошував, що «церковно-приходські школи згідно умов існуючого в них навчання та нагляду подають найбільше гарантії для правильного та благонадійного в церковному дусі навчання, ніж інші види народних шкіл, а тому заслуговують зі сторони уряду підтримки та заохочення» [33].

Така позиція обер-прокурора була пов'язана із тим, що відповідно до чинних «Правил о церковноприходских школах» ці школи підпорядковувалися Святішому Синоду і хоча з бюджету не фінансувалися, але на їх розвиток незначні дотації з бюджету надходили. Загалом дотації на підтримку церковно-приходських шкіл, яких налічувалося по Росії понад 30 тис.⁹, становили:

1894 р. – 525 500 руб.;

1895 р. – 815 000 руб.;

1896 р. – 8 454 645 руб.;

1897 р. – 4 954 645 руб.;

1905 р. – 10 091 916 руб. [13, с. 101].

В 1889 році у зв'язку із запитом про стан церковноприходських шкіл в Бахмутському повіті Губернське правління повідомляло обер-прокурора Синоду, що «церковні училища існують тільки на папері, а в естві їх зовсім немає» [33, с. 45], хоча станом на 1887 р. у повіті вважалися діючими 12 церковноприходських, 8 Шкіл грамоти, які загалом відвідували 655 учнів [6].

Зокрема, в 1891 році в церковноприходській школі с. Луганське, яка розташовувалася у церковному приміщенні, навчалося 72 хлопчики. Викладання шкільних предметів велось священником Григорієм Федоровським і псаломщиком Григорієм Федотовим, який мав звання вчителя [7].

В 1891 році в місті Бахмуті налічувалося 4 церковноприходські школи: Кирило-Мефодіївська (яка була відкрита при Троїцькому соборі), Покровська, Благовіщенська і Миколаївська (що були відкриті при однойменних церквах) [1]. За ухвалою Думи від 28 жовтня 1891 року на ці чотири школи з міського бюджету щорічно виділялося 50 руб. [19] на придбання учбово-наочних посібників.

В 1892 році в с. Берхівка було відкрито церковно-приходську школу, куди на навчання було зараховано 40 хлопчиків і 12 дівчаток. Школа мала невеликий будинок з кімнатою для вчительки Любові Тушинської, яка закінчила 4 класи Бахмутської гімназії і отримала свідоцтво народного вчителя [1]. У с. Званівка священник Василь Косуль і вчителька Олександра Самойлова навчали 21 хлопчика і 7 дівчаток. Вчителем співу був пса-

⁸ Феодосій – Олександр Григорович Макаревський, очолював єпархію у 1871–1885 рр., був високоосвіченою людиною.

⁹ В 1896 р. у віданні Священного Синоду перебувало 34 836 шкіл.

ломщик Семен Міщенко [33, с. 45].

Бахмутські церковно-приходські школи в 1893 році існували, головним чином, на кошти церков (що складало 37 % від поточних потреб) та за рахунок плати за навчання (22 %), яка в середньому складала від 20 до 50 коп. на місяць за учня [33, с. 46].

Міністерство народної освіти церковно-приходські школи не фінансувало, але, починаючи з 1894 р., на їх підтримку з бюджету виділялися дотації Синоду, які, за опосередкованими даними, використовувалися на підготовку і видання учбової літератури, придбання приміщень для шкіл та їх обслуговування.

У 1897 р. у «Церковних Ведомостях» (№ 28) було надруковано Високе повеління про безоплатне «а) відведення земельних від казни ділянок сільським початковим училищам відомств

народної освіти (сільським училищам будь-яких найменувань) і православного сповідання (сільським школам церковно-приходським і грамоти) і б) відпуск казенного лісу цим училищам» [15], що свідчить про матеріальну підтримку державою сільських училищ незалежно від підпорядкування.

Як свідчать дані «Огляду Катеринославської губернії» та Звіту Бахмутської міської управи за 1893 рік, на потреби церковно-приходських шкіл було виділено опікунами і добродійними товариствами 560 руб., або 11 % їхнього річного бюджету [16; 20].

В 1893–1894 роках, окрім чотирьох церковно-приходських шкіл у Бахмуті, працювали також школи у навколишніх селах, про що свідчать дані [1; 9; 16; 20], зведені у таблицю нижче.

Таблиця 2

Дані про наповнюваність церковно-приходських шкіл з навколишніх сіл Бахмуту

№	Назва школи	Постійно працюючих учителів	Кількість учнів		
			хлопчиків	дівчаток	усього
1	Благовіщенська	1	–	39	39
2	Іллінівська	1	25	11	36
3	Берхівська	1	19	3	22
4	Луганська	1	26	–	26
5	Карлівська	1	41	9	50
6	Кодемська	–	28	2	30
7	Привільська	1	25	2	27
	Разом по школах	6	164	66	230
			71 %	29 %	

Уявлення про те, за якими статтями видатків розподілялися кошти, що виділялися на утримання церковно-приходських шкіл Міністерством віросповідань та земством повіту, дають дані [2], згідно з якими у 1903 р. було асигновано:

- на зарплату законовчителів – 1030 руб.,
- школам писемності – 312 руб.,
- на підтримку чистоти у всіх школах – 300 руб.

Школи отримували фінансову допомогу з різних джерел, серед яких найбільш відчутними були кошти, що надходили від:

- єпархіального братства – 100 руб.,
- церков – 1866 руб.,
- волосних і сільських правлінь – 715 руб.,
- приходських опікунів – 425 руб.,
- земства і міського товариства – 225 руб.,

– різних благодійників – 560 руб.

Загальна платня за навчання у церковно-приходських школах повіту в цей період була на рівні 121 руб., тобто трохи більше 1 руб. з учня на рік [2].

Завідування церковно-приходськими школами зазвичай покладалося на одного з приходських священиків, який мав стежити за навчанням і харчуванням учнів, збереженням шкільного майна. В кожній з трьох благочинній повіту був окружний наглядач, до обов'язків якого входило відвідування кожної школи не менше двох разів на рік.

Відділення повітового Єпархіального правління забезпечувало школи навчальними посібниками, книгами, зошитами і олівцями, призначало вчителів і опікунів. Законвчитель і

вчитель-предметник повинні були мати атестат або свідоцтво про закінчення духовної семінарії чи духовного училища, видані училищною радою єпархії, педагогічними радами народних училищ або гімназій та дозволи опікунів [33].

Станом на 1904–1905 рр. вчителі церковно-приходських шкіл і Шкіл грамоти Бахмутського повіту мали таку освіту:

- духовна семінарія – 6;
- двокласне училище – 1;
- духовне училище – 9;
- сільська школа – 4;
- міське училище – 1;
- домашня освіта – 4,

але з них 6 осіб не мали свідоцтва на звання вчи-

теля [22, с. 75].

Є підстави вважати, що залежно від рівня освіти цих учителів, їх атестації, виконуваної ними педагогічної роботи та учнівського контингенту, їм призначалися річні оклади (див. табл. 3), які могли відрізнятись у 10 разів [22, с. 76–77]. Примітним також є те, що вчителі-жінки отримували набагато більшу заробітну платню, ніж учителі-чоловіки, що може пояснюватися обов'язковою вимогою до жінок-претендентів на учительські посади мати спеціальну педагогічну освіту.

Таблиця 3

Диференціація учительських кадрів Бахмутського повіту за розміром річних окладів у 1904–1905 рр.

Стать учителя	Розмір річного окладу, руб.						Всього учителів
	30	50–70	80–180	100	150–200	300	
чоловік	2	5	5	–	–	–	12
жінка	–	–	–	2	4	1	7

До 1905 року у Бахмутському повіті було 23 церковно-приходських школи, де навчалося 569 хлопчиків і 147 дівчаток, 8 Шкіл грамоти, у яких навчалися 246 хлопчиків і 27 дівчаток [21].

З усіх приходських шкіл Бахмутського повіту власні приміщення мали лише 8 шкіл, 4 школи орендували приміщення, 16 шкіл розташовувалися в церковних сторожках, а 4 школи були розташовані в приватних квартирах. Із цього можна зробити висновок, що навчання в церковно-приходських школах велося у вкрай складних умовах. В одному класі навчалися діти різного віку [22, с. 77], що суттєво ускладнювало діяльність викладача, змушуючи його шукати педагогічні шляхи забезпечення результативності роботи в різновіковій групі¹.

Цікавим є опис церковно-приходської школи Бахмутського повіту і учбового процесу в них, зроблений єпископом Катеринославським Сімеоном². З 12 жовтня 1901 року він обстежував школи Бахмутського і Словоносербського повітів. Ці події єпископ Сімеонописує так: «...Всіх церков було оглянуто 60... Зустрічали мене при дзвонах і великою кількістю народу з хлібом-сіллю». Побував і в селі Покровське, де окрім земської, існували ще дві «досить багатолюдні

школи грамоти». Це Брянцевська школа на 60 учнів та Покровська школа на 70 учнів. Під час перевірки учні читали Святе Письмо по-різному: «один погано, інший краще, третій добре, випробування Закону Божого справило сприятливе враження» [23, с. 2–3].

26 жовтня 1901 року єпископ прибув до міста Бахмуту. В Троїцькому соборі й Кирило-Мефодіївській школі при ньому влаштували іспит третьому відділенню з 15 учнів: «читали дев'ятий розділ Євангелія від Іоанна», відповідали на питання, «хто поруйнував царство Іудейське, про сон Навуходоносора і його значення, які друзі були у Данаїла і з якого приводу вони згадуються?». Учні цієї школи «співали зустріч» в церкві при кладовищі.

В Миколаївській церковно-приходській школі було цього дня 47 учнів, перевіряли знання дванадцяти учнів старшої групи. За результатами перевірки єпископ дійшов висновку, що «читання загалом незадовільне... одні [учні] прагнули читати швидко, але при цьому помилялися, помітні часті й грубі помилки в нагологах», першокласники «молитву за царя знали не всі». Тут же в церкві опинилися учні земської школи і «непогані знання Закону Божого показали» [23, с. 4].

Будівлю Благовіщенської жіночої приходської школи єпископ теж оглянув, на першому поверсі відвідав притулок «німечних старих». Старші учениці (60 дівчат) читали десятий розділ Євангелія від Іоанна, статтю «Розповіді про імператрицю Катерину II» з книги Одинцо-

¹ Такий педагогічний досвід за радянських часів був використаний при проектуванні системи роботи у малокомплектних школах.

² Єпископ Сімеон – Сергій Іванович Покровський (1846–1913), очолював Катеринославську і Таганрозьку єпархію з 12 червня 1896 по 1 квітня 1911 р.

ва, відповідали на питання про титули і прізвище Миколи II, про першого царя цієї династії, про першого імператора Росії. В притулку єпископ оглянув дві кімнати, де знаходилися дванадцять стареньких і зайшов до кухні для огляду обіду, що готувався.

По дорозі до Катеринославу в с. Івано-Хрещенське єпископ відвідав приходську школу, але вона виявилася замкненою, а учнів зібрати не вдалося. У с. Карлівця (Кліщівка) він перевіряв церковно-приходську школу, де навчалося 45 учнів, які показали непогані знання молитов, тропарів, церковної і російської історії [23, с. 5].

Питаннями життєдіяльності училищ і приходських шкіл опікувалася училищна рада повіту, яка розташовувалася на вулиці Соборній в будинку Чайки. Раду очолював предводитель дворян повіту камергер К. І. Карпов. Серед членів ради були надвірний радник, директор Вищого народного училища М. І. Картамишев, священник Благовіщенської церкви П. П. Максименко, купець першої гільдії Г. С. Лобасов [27]. Училищна рада, інспектор народних училищ повіту і спілка вчителів не мали одноставної думки стосовно життєдіяльності училищ і приходських шкіл, їхніх програм навчання. Так, зокрема, спілка вчителів повіту виступала за скорочення викладання Закону Божого у земських школах [10].

У статті «Доброе начинание» повідомлялося, що «з ініціативи інспектора народних училищ Бахмутського повіту Антіоха Андрійовича Луцкевича у приміщенні Бахмутського жіночого училища відбулося відкриття учительської наради з питань навчально-виховної частини народних училищ. Були запрошені представники місцевих урядових установ, навчальних закладів, земського і міського управлінь, також законовчителі і учителі міських шкіл, з повіту». Наряду було відкрито промовою А. А. Луцкевича, у якій він намагався привернути увагу присутніх до ролі школи в суспільстві й тих складнощів, з якими доводиться стикатися вчителю, працюючому у сільській глушині: «Хто не знає матеріальних і антисанітарних умов і моральних страждань, які супроводжують вас у вашому трудовому, подвижницькому житті? У сільській глушині, далеко від цивілізованого суспільства і просвітніх установ, не маючи спілкування з інтелігентними людьми, будучи позбавлені хороших і корисних книг, ви, на жаль, дичавієте, хто пов'язаний з селом нерозривними сімейними та іншими узами. Сільська глушина і вся неприваблива обстановка вашої шкільної діяльності та позашкільного життя, непомітно, неблаганно-послідовно підточують і руйнують ваші фізичні і духовні сили, так багато з вас морально опускаються, грубішають, озлобляються і абсолютно втрачають ореол, котрим повинна бути оточена особистість народного вчителя, світоча добра,

правди і душевної краси. Я бажав би вивести рідну народну школу з інертності, вдихнути в неї життєрадісний і велелюбний початок. Таким чином, одне з найперших завдань початкової народної школи є релігійно-моральне виховання. Основою морального виховання має бути Євангеліє, кожна дитина повинна забирати з собою зі школи не лише цю святу книгу як напутній подарунок, а й любов, інтерес і благоговіння до неї, бажання постійно читати її і черпати повчання і розраду. Праці законовчителів, вчителів та вчительок повинні дати російську православну людину, слугу не за страх, а за совість, найвищим святиням, православній вірі, Государю і Вітчизні» [8, с. 12–14].

Занепокоєність А. А. Луцкевича, як офіційного освітянського представника, стає зрозумілою, якщо взяти до уваги той факт, що в цей період церковно-приходські школи в народі популярність втрачали і їх кількість у передреволюційний час значно скоротилася. Якщо у 1900 р. в Російській імперії таких шкіл було 19 592, то в 1916 р. їх залишилося тільки 8 000 [33], тобто їх кількість зменшилася у 2,5 рази.

Приходські школи втратили популярність і у вчительському середовищі, оскільки за викладання в них призначався жебрацький оклад, який обмежувався усього 60 руб. на рік [10; 18; 35], у той час як у державних училищах, підпорядкованих Міністерству освіти, він міг сягати 620 руб. на рік [42, с. 30], тобто вдесятеро більше. Навіть якщо узяти середню платню учителів міських шкіл, яка становила у чоловіків 392 руб., а у вчительок – 385 руб., або відповідно 364 руб. і 413 руб. у селищах [17, с. 173], то й в цьому випадку оплата праці вчителя в приходській школі не справляла враження достатньої.

На початку ХХ століття викладання у церковно-приходських школах було розширене, а термін навчання збільшився. Духовна школа стала розглядатися як доповнення до Православної Церкви і разом з нею повинна була виховувати дітей у дусі любові до Церкви і богослужіння. Тому вивченню Закону Божого діти мали приділяти основну увагу і витратити на це більшу частину учбового часу [33; 36].

Так, в однокласній церковно-приходській школі з 76 учбових тижневих годин 35 (46 %) приділялося основним релігійним предметам – Закону Божому, церковнослов'янському читанню, церковному співу³. У двокласній школі з 56 годин на тиждень на ці предмети відводилася 21 година (37,5 %) [17, с. 173].

У часи першої російської революції та в період 1907–1917 рр. відбувається повсюдне зубожіння й запустіння церковно-приходської

³ У сучасній загальноосвітній школі середнє тижневе навантаження учнів не вибігає за 36 навчальних годин, а для початкової школи воно становить до 24 навчальних годин.

освіти. Справедливості заради слід відзначити, що частина цих шкіл за учбовими результатами посідала позиції, порівняні з тими, що досягалися училищами Міністерства народної освіти. Інші приходські школи внаслідок нестачі коштів, відсутності у приході осіб, зацікавлених у справі освіти, практично перестали відрізнятися від Шкіл грамоти [33].

Земські установи Бахмутського повіту, розвиваючи мережу сільських та міських училищ, не полишали поза увагою підтримку початкових церковно-приходських шкіл у тих населених пунктах, де не було міністерських та земських навчальних закладів. Тим самим Бахмутське земство активно залучилося до випереджувального розв'язання завдань підвищення освітнього рівня населення торговельно-промислового регіону, що дозволило в період технічної розбудови підприємств на початку ХХст. успішно вирішувати питання їхнього забезпечення грамотними робітниками, здатними до опанування професіями та подальшого навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають в оцінці ролі Бахмутського земства у соціокультурному розвитку повіту, підвищенні освітнього рівня селян і промислових робітників регіону, впливу на кадрове забезпечення освітніх закладів та якості їхньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анкетные листки начальных школ Бахмута за 1895-1897 гг. // РГИА. - Ф. 91. - Оп. 3. - Дд. 369, 375.
2. Ведомость школьной сети Бахмутского уездного земства за 1903 год // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 187. - Д. 610.
3. Военно-статистическое обозрение Российской Империи. - Т. 11. - Ч. 4. Екатеринославская губерния. - СПб.: Тип. Департ. Ген. штаба, 1850. - 208 с.
4. Дело о разрешении жене титулярного советника Н. Реннер открыть в Бахмуте частный женский пансион // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 43; Дело о разрешении С. Дмитрашкиной открыть в Бахмуте частную женскую школу // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 53; Дело о разрешении О. Акимовой открыть начальную школу для девочек в г. Бахмут // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 11. - Д. 421.
5. Дело об открытии Бахмутского уездного училища в доме Золотарева // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 49. - Д. 99; Дело об увеличении содержания учителей Бахмутского уездного училища // РГИА. - Ф. 733. - Оп. 78. - Д. 749.
6. Доклады Бахмутской управы и журналы заседаний XXI очередного уездного земского собрания. - Бахмут, 1887. - 494 с.; Обзор Екатеринославской губернии за 1887 год. Приложение к всеподданнейшему отчету Екатеринославского губернатора. - Екатеринослав, 1888. - 81 с.
7. Доклады Бахмутской управы и журналы XXV очередного уездного земского собрания. - Бахмут, 1891. - 405 с.
8. Екатеринославские епархиальные ведомости. - 1908. - 21 марта; Бахмутские потешные (Автобиографический очерк организатора «потешных» А. А. Луцкевича / Действительный статский советник А. Луцкевич. - Бахмут: Тип. И. Х. Новикова, 1912. - 62 с.
9. Журналы XXXIII очередного Бахмутского уездного земского собрания. - Бахмут, 1899. - 423 с.
10. Колено Д. И. Голос народного учителя / Д. И. Колено. - Изд. 1. - Бахмут: Бахмутский уездный учительский Союз, 1907. - 42 с.
11. Корф Н. А. Русская начальная школа: Руководство для земских гласных и учителей земских школ / Н. А. Корф. - Изд. 2-е, испр. и доп. - СПб.: Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1870. - 476 с.
12. Лебедев Д. Церковно-приходские школы в системе начального образования Екатеринославской губернии (на примере Мариупольского уезда) в конце XIX - начале XX веков [Электронный ресурс] / Д. Лебедев // Свято-Троицкий Храм. - Режим доступа: <http://lampada.in.ua/2012/11/tserkovno-prihodskie-shkolyi>.
13. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. / сост. Н. В. Чехов. - М.: Польза, 1912. - 224 с.
14. Новороссийский календарь на 1867 год, издаваемый от канцелярии Новороссийского и Бессарабского генерал-губернатора / под ред. о. И. Федорова. - Одесса: тип. Нитче, 1866. - 390 с.
15. Об отводе сельским начальным училищам земельных от казны участков и о безденежном отпуске сим училищам казенного леса: Высочайшие повеления // Церковные ведомости, издаваемые при святейшем правительствующем Синоде. - 1897. - № 28. - 12 июля. - С. 295-296.
16. Обзор Екатеринославской губернии за 1893 год. Приложение к всеподданнейшему отчету Екатеринославского губернатора. - Екатеринослав, 1894. - 83 с.
17. Обзор народного образования в Екатеринославской губернии за 1913-14 учебный год со списком школ к 1-му января 1914 года. - Екатеринослав: Тип. губернского правления, 1916. - 240 с.
18. Опросные листки состояния церковно-приходских школ города Бахмута за 1912-1916 гг. // РГИА. - Ф. 803. - Оп. 16. - Дд. 846, 494, 504, 514, 523; Справочная книга о Екатеринославской епархии за 1913 г. - Екатеринослав, 1913. - 100 с.

- нослав, 1914. – VIII. – 488 с.
19. Отчет Бахмутской городской управы за 1892 г. – Бахмут, 1893. – 113 с.
 20. Отчет Бахмутской городской управы за 1893 г. – Бахмут, 1894. – 121 с.
 21. Отчет Бахмутской уездной земской управы по народному образованию за 1903–1904 учебный год. – Бахмут, 1904. – 17 с.
 22. Отчет Бахмутской уездной земской управы по народному образованию за 1904–1905 учебный год. – Бахмут, 1905. – 91 с.; Анкета г. Бахмута с различными статистическими сведениями за 1907–1909 гг. // РГИА. – Ф. 1290. – Оп. 5. – Д. 230.
 23. Отчет Екатеринославского и Таганрогского епископа об осмотре церквей и начальных церковно-приходских школ Екатеринославской епархии в октябре 1901 г.: копия // Фонды Артемівського краєзнавчого музею. – ОФ № 123.
 24. Отчет Екатеринославской врачебной Управы за 1864 год // РГИА. – Ф. 1297. – Оп. 239. – Д. 10.
 25. Павлович В. Екатеринославская губерния / В. Павлович // Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. – Кн. 11. Т. VI. – СПб. – 406 с.
 26. Памятная книжка Екатеринославской губернии на 1867 год. – Екатеринослав: Тип. Губернского правления, 1867. – Ч. I. – 124 с.; Ч. II. – 366 с.
 27. Памятная книжка Екатеринославской губернии на 1911 год. – Екатеринослав: Тип.губернского правления, 1911. – 496 с.; Екатеринославский адрес-календарь на 1915 год. – Екатеринослав: Тип.губернского правления, 1915. – 607 с.
 28. Повітові училища// Полтавщина: енцикл. довід. / за ред. А. В. Кудрицького. – К.: Українська Енциклопедія, 1992. – С. 759.
 29. Приходський// Словник української мови: в 11 томах. – Т. 8. – 1977. – С. 89.
 30. Пылаев И. О. Историческая записка о 50-летию первой Бахмутской женской гимназии / И. О. Пылаев. – Бахмут: Тип. Вальдштейна, 1902. – 123 с.
 31. Сборник статистических сведений по Екатеринославской губернии – Т. 2. Бахмутский уезд. – Екатеринослав, 1886 – 204 с.
 32. Скальковский А. Опыт статистического описания Новороссийского края. – Ч. I: География, этнография и народосчисление Новороссийского края / А. Скальковский. – Одесса: [б. и.], 1850 (В тип. Л. Нитче). – 366 с.; Скальковский А. Опыт статистического описания Новороссийского края. – Ч. II: Хозяйственная статистика Новороссийского края / А. Скальковский. – Одесса: [б. и.], 1850 (В тип. Л. Нитче). – 552 с.
 33. Татаринов С. Й. Історія педагогіки та народної освіти Донбасу / С. Й. Татаринов, С. А. Федотов. – Харків: Мачулін, 2012. – 120 с.
 34. Татаринов С. Й. Історія православ'я Донеччини / С. Й. Татаринов, Н. О. Тутова. – Артемівськ, 2010. – 234 с.
 35. Татаринов С. Й. Нариси історії самоврядування в Бахмуті і повіті у XVIII–XX століттях / С. Й. Татаринов, Н. О. Тутова; Центр пам'ятокознавства Національної академії наук України; Донецький університет економіки та права. – Артемівськ, 2008. – 240 с.
 36. Татаринов С. Й. Педагогічна діяльність освітян Бахмата XIX–XX ст. / С. Й. Татаринов, Н. А. Несторук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Теорія і практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18–20 жовтня 2012 р.). – Артемівськ: ННППУПА, 2012. – С. 98–100.
 37. Татаринов С. Й. Розвиток народної освіти Бахмутського повіту (Донеччина) у 19 – на початку 20 століть / С. Й. Татаринов // Актуальні проблеми педагогічної науки: збірник матеріалів IV Всеукр. заочної наук.-практ. конференції (11–12 березня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 36–44.
 38. Татаринов С. И. Роль Бахмутського повітового земства у боротьбі з епідеміями у 19 – на початку 20 ст. / С. И. Татаринов, Г. К. Северин // Вопросы здравоохранения Донбасса: сб. науч.-пед. статей. – Вып. 23. – Донецк: Донецкий мед. ун-т им. М. Горького, 2011. – С. 73–79.
 39. Татаринов С. Й. Створення та діяльність притулків у Бахмуті у кінці 19 – на поч. 20 ст. / С. Й. Татаринов, С. А. Федотов // Збірник праць ХНУ ім. Сковороди. Серія «Історія та географія». – Вип. 44. – Харків, 2012. – С. 172–173.
 40. Третьяков К. М. Часов Яр: истоки огнеупорной промышленности Украины / К. М. Третьяков, С. И. Татаринов. – Артемовск, 2011. – 270 с.
 41. Церковнопарафіальний // Словник української мови: в 11 томах. – Т. 11. – 1977. – С. 203.
 42. Шевелев А. Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга [Электронный ресурс] / А. Н. Шевелев // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2006. – № 4/апрель'2006. – С. 27–32 // Вестник on-line. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2006_4/5.pdf.

Ірина Білецька

СТАНОВЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В США (XVI–XIX століття)

Освіта як соціальний інститут завжди була зорієнтована на потреби соціуму. Інформатизація суспільства та інтеграційні процеси у світі впливають на посилення соціальної зумовленості освіти, а отже, й мовної політики. Сутність змін в освіті, що відбуваються в більшості країн, пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту. Таким чином, освіта повинна давати такі знання, які необхідні людині для забезпечення її гармонійної взаємодії з сучасним суспільством.

Міжнародне спілкування в різних галузях науки і культури, економіки, активна міграція населення потребують уміння відповідно поводитися в умовах іншомовного соціуму і представляти свою країну на належному рівні, а це неможливо без знання іноземних мов.

Щоб оцінити реальну ситуацію реалізації полікультурної освіти через вивчення мов, її не можна розглядати окремо від загальної історії освітнього процесу, педагогічної думки в цілому та розвитку середньої школи зокрема. Такий аналіз передбачає з'ясування значення, яке надавалося і надається мовній освіті в структурі шкільної освіти Сполучених Штатів Америки в контексті історичного розвитку.

У межах праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, знаходимо висвітлення окремих питань історії, методології, організації, структури, змісту іншомовної освіти. Так, О. Акат'єв, П. Велянін, Н. Гусейнова, М. Нікітін, М. Шутова у комплексі складових змісту освіти в середніх навчальних закладах США розглянули мету, завдання, вимоги до навчальних курсів іноземних мов. Особливостям двомовного навчання присвячені публікації О. Литвинова, а Р. Романюк та І. Пасинкова розкривають специфіку мовної освіти бакалаврів в Америці.

Американські науковці, у свою чергу, теж приділяли увагу окремим аспектам мовної підготовки учнів на різних етапах розвитку суспільства. Так, Е. Зейдель, О. Оришкевич, У. Чайлдерс розглянули стан викладання деяких іноземних мов у певний історичний період у США. Б. Блум, Н. Граунлунд, Дж. Келлер висвітлили питання розробки куррікулуму, а К. Брумфіт, Д. Ньюман, У. Разерфорд, Д. Улкінз та М. Фіночіаро – питання розробки навчальних програм мовних ку-

рсів в той чи інший час розвитку американської системи середньої освіти.

Мета статті полягає в розкритті історії становлення іншомовної освіти в США в період з XVI по XIX століття.

На шляху до свого становлення система освіти кожної країни проходить певні етапи, вбираючи в себе усі особливості тієї чи іншої епохи, відповідаючи вимогам того чи іншого періоду, стимулюючи розвиток країни, виступаючи основним осередком прогресивних ідей. Слід зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній літературі мають місце спроби визначити етапи становлення американської системи середньої освіти. Дослідники беруть за основу різні підходи та критерії для її періодизації. Так, наприклад, в концепції історичного розвитку американської освіти, автором якої є Елвін Тоффлер (A. Toffler), виділяється «перша хвиля», що тривала приблизно від 8 тис. до н.е. і завершилася епохою від 1650 до 1750 років, та «друга хвиля», яка розпочалася останніми роками першої хвилі і домінувала до 1950 року [7, с. 654]. Сучасний етап розвитку освіти в США називають «третьою хвилею».

Якщо говорити про початок американського шкільництва, то варто зазначити, що воно виникло задовго до утворення Сполучених Штатів Америки. У 1503 році разом з Христофором Колумбом до Нового Світу прибули іспанські священики, а в 1523 році була відкрита перша школа. Монахи і священики вивчали корінні мови та навчали місцевих дітей читанню, письму, арифметиці, співу та катехізису. Іспанськими місіонерами такі школи відкривалися повсюди аж до 1873 року. Спочатку ці школи створювалися на зразок тих, які функціонували в країнах, звідки прибули колоністи (Англія, Франція, Іспанія, Голландія).

Початок XVI століття характеризувався заснуванням іспанцями шкіл для дітей корінного населення та для своїх власних у колоніях на тих територіях, де зараз розташовані штати Флорида, Луїзіана, Техас, Нью-Мехіко, Аризона, Каліфорнія, Оклахома, Небраска і Канзас. У цих школах пропагували іспанську мову, культуру та цінності.

З 1620 року діти перших поселенців Массачусетса також навчалися письму, читанню, ари-

фметиці, релігійним дисциплінам. Перші «латинські» граматичні школи, в яких навчалася привілейована молодь, з'явилися у середині XVII століття.

Релігійні, культурні відмінності, клімат і географічне положення спричинили певні особливості в освіті на рівні різних колоній. Наприклад, у колонії Массачусетс школа досить швидко стала звичним і необхідним явищем, чого не можна сказати про південні колонії. Відмінності в розташуванні поселень на просторах плантаціях робили неможливим створення державних шкіл (town schools). Це, зокрема, пояснювалося тим, що жителі Півдня вважали освіту справою особистою, а не державною. Вони надавали перевагу приватним учителям або приватним школам, чи відправляли своїх дітей на навчання у Європу. Для дітей бідніших білих жителів Півдня навчання було переважно неформальним: хлопці вчилися полувати, ловити рибу, займатися сільськогосподарськими справами, а дівчата – шити, ткати, готувати їжу тощо. Чорношкірих невільників готували до праці на плантаціях. Більшість із них не вміли ні читати, ні писати. Побоюючись бунту рабів, власники плантацій не робили ніякої спроби для організації їхньої освіти. Концепція колоністів про узаконення освіти цілком керувалася соціальними мотивами. Діти незаможних батьків були зобов'язані отримати базову освіту в початкових школах, тобто навчитися читати, писати, виконувати найпростіші арифметичні дії і вивчити основи релігії. Разом з тим діти із середнього і вищого прошарків суспільства відвідували Латинську граматичну школу, а потім продовжували навчання у коледжі. Отже, колоністи виступали за двояку систему шкільництва: одну – для бідних, а іншу – для багатих дітей [2, с. 13].

Саме на цей період припадає перший випадок прояву двомовної освіти у США, пов'язаний із польськими іммігрантами у перших постійних англійських поселеннях Вірджинії, що зараз є територією цієї країни. Поляки постачали оброблені скляні вироби та смолу, яка використовувалась у кораблебудуванні. Коли члени парламенту засідали у 1619 році, права поширювалися лише на англійців. Поляки, в свою чергу, піднялися на перший офіційно зафіксований у Новому Світі страйк. Через надзвичайну потребу у їхній продукції вони отримали «права англійців» і заснували перші двомовні школи, в яких навчальні предмети вивчалися англійською та польською мовами. Починаючи з цієї першої історично задокументованої події, двомовна освіта у тій чи іншій формі стала функціонувати у США.

У 1635 році було засновано Бостонську латинську класичну школу, яка дала початок розвиткові середньої освіти у Сполучених Штатах Америки. За принципом організації вона була аналогічною до Англійської граматичної школи. Складовими шкільної програми були англійська та грецька мови, а також значна увага приділялася вивченню латинської граматики. Учні вчилися читати і обговорювати латинською мовою праці Цицерона та Овідія, а грецькою мовою вивчалися твори Сократа і Гомера. У цьому ж році було засновано першу школу у Вірджинії. В цілому до 1640 року у США функціонувало всього сім шкіл [9].

Необхідно зазначити, що в 1642 році Верховним Судом Массачусетса було прийнято закон, який вимагав від певної особи проведення опитування батьків та вчителів щодо того, якою мовою має відбуватися навчання їхніх дітей та учнів.

Діти молодшого шкільного віку навчалися в школах, що організовувалися вдома і вчителями, якими були жінки, котрі мали час та здібності, вчили дітей читанню і письму («dame or women's schools»). Діти відвідували такі школи у віці шести-семи років з 9 до 15 години шість разів на тиждень. Тогочасний історик А. Лоренс зазначав, що «у перші роки існування республіки шкільне навчання було лише частиною освіти, причому незначною» [5, с. 232].

Результати дослідження, проведеного Н. Пацевко, свідчать про те, що існуюча шкільна система у США в той час була далекою від ідеалу стосовно корінних жителів та чорношкірих дітей. З 1619 року вони виховувалися релігійними общинами (the Quakers). Зростаючий інститут рабства у поєднанні з расизмом не лише заперечував формальну освіту для багатьох корінних американців та афроамериканців, а й сприяв прийняттю ряду законів, що забороняли їхню освіту.

Перші кроки до обов'язкової освіти були зроблені у 1642 році через прийняття у Массачусетсі закону, який вимагав від дітей знання релігії і навичок читання. Відповідно до нього, батьки, які вважалися на той час найкращими вчителями, повинні нести відповідальність за отримання дітьми базових знань. Якщо ж дитина не вміла належно читати і писати, її необхідно було відправити туди, де б вона могла набути необхідних знань. Проте у цьому законі не говорилося про створення шкіл. Це було зроблено пізніше [463, с. 65].

У 1647 році Верховний Суд колонії Массачусетс прийняв закон (відомий як the Old Deluder Satan Act), який зобов'язував общини (50

і більше будинків) на свої кошти відкривати початкову школу, а коли вони склалися зі ста і більше будинків – середню. Для простих людей цей закон був досить обтяжливим, тому що в умовах важкої праці батьки з більшим бажанням залишали дитину вдома. Закон 1647 року не лише виконувався, але й трактувався по-різному. Дехто вважав, що термін «діти» (зазначений у законі) стосувався обох статей, тому кількість шкіл, у яких навчалися і дівчата, і хлопці, була незначною. Аналогічні закони приймалися і в інших колоніях. Через два роки після створення колонії Пенсільванія був виданий наказ, згідно з яким діти незалежно від соціального походження до 12-и років повинні були вчитися читати і писати, а потім опанувати певне ремесло. Закон Пенсільванії також передбачав внесення плати за кожного учня у розмірі 5 фунтів стерлінгів. Звичайно, ця умова значно зменшила кількість учнів з небагатих родин [2, с. 16].

Прийняті у XVII столітті закони були передумовою становлення обов'язкової освіти у Сполучених Штатах Америки і сприяли появі необхідних навчальних книжок та підручників. Перші підручники, як правило, містили алфавіт, набір буквосполучень, молитву (Lord's Prayer) і Благословення (Benediction). Серед них варто згадати «Новий англійський буквар» (The New England Primer), який уперше з'явився у 1690 році [8, с. 191–193]. У цій книжці, яка складалася з 90 сторінок, кожна з літер алфавіту була проілюстрована римівкою та дерев'яною гравюрою. Вона була написана віршами і прозою, навчала читання та релігії й обов'язково використовувалася для навчання у церкві і в школі.

У 1740 році значно підвищився статус граматики англійської мови як науки, що виявилось у виданні «Нового довідника з англійської мови» (A New Guide to English Grammar), автором якого був Томас Дилверс (Т. Dilworth). У ньому було надруковано ряд слів (від одно- до шестискладових) із транскрипцією і значенням. Крім того, він містив короткий огляд англійської граматики у формі «запитання – відповідь».

Основним підручником для школярів з 1783 року став «Американський орфографічний довідник», який видав учитель з Нью-Йорка Ной Вебстер (Noah Webster). У ньому він запропонував американцям написання слів, що більше відповідало їхній вимові, для цього впорядкувавши американський правопис і відокремивши його від старішого англійського попередника. У 1828 році автор опублікував «Американський словник англійської мови» (The American Dictionary of the English Language), який є прототипом сучасних Вебстерських словників, що свідчить про його

випробування часом. Можна сказати, що словники Вебстера започаткували процес націоналізації американської системи освіти.

Тривалий час освіта у США була приватною справою. Проте ряд державних діячів, серед яких варто назвати Бенджаміна Франкліна, Бенджаміна Раша, Самюеля Нокса, Джорджа Вашингтона, Джона Лея і Томаса Джефферсона, підкресливали вагому роль освіти в майбутньому держави. Саме в цей час Бенджамін Франклін виступав за піднесення ролі англійської мови, особливо серед німецького населення у Пенсільванії, пропонуючи проводити американізацію через освіту.

Провідне місце у середній освіті XVIII століття займали школи, засновані Бенджаміном Франкліном і які отримали назву «академії» (academies). Перша така школа була відкрита у 1751 році у Філадельфії з метою навчання навичок письма і лічби. Вона була створена за моделлю школи Платона. Через три роки першу академію було реорганізовано у «коледж і академію», згодом відому як Пенсільванський університет [192, с. 194]. Перелік предметів в академії був ширшим, ніж у граматичних школах, а викладання – серйознішим. Це сприяло тому, що незабаром ці навчальні заклади отримали право надавати перший науковий ступінь. Більшість академій утримувалася на кошти меценатів і пожертв, проте деякі академії отримували допомогу держави. У перших академіях, як і в граматичних школах, навчалися лише хлопці, але незабаром були створені відділення для жінок [8, с. 382–383].

Особливого розквіту академії набули у другій половині XIX століття. У 1800 році у штаті Массачусетс існувало 17 академій, у 1820 – 36, у 1850 – 403. В цілому, у Сполучених Штатах Америки у 1830 році налічувалося 950 академій, а у 1850 році – 6085, у яких навчалось 263 096 учнів і працювало 12 260 учителів [3, с. 14–17].

У 1795 році палата представників Конгресу США постановила друкувати закони, акти й нормативні документи не тільки англійською мовою, а ще й німецькою. Але пізніше, через надзвичайну потребу консолідувати американський народ, який постійно поповнювали іммігранти з різних країн, ситуація дещо змінилася.

Наприкінці XVIII століття через різноманіття мов і релігій серед іммігрантів колоніальний уряд змушений був дозволити відкриття шкіл з різними мовами викладання. Навчання іноземних мов у США почалося в колоніях вздовж східного узбережжя, де відбувалося ретельне і систематичне вивчення латинської мови. Переселенці з Франції та Німеччини заснували

власні приватні школи, де їхні діти вивчали французьку і німецьку мови.

Протягом XVIII століття францисканські місіонери на території від Каліфорнії до Техасу використовували місцеві мови при перекладі і в навчанні корінних американців катехізису.

На початку XIX століття школи в США поділялися на: початкові (primary schools), середні (secondary schools): граматичні (grammar schools), академії (academies), вищі народні школи (high schools). Навчання у початковій школі тривало вісім років, а в середній – чотири. Граматичні середні школи майже ніколи не існували окремо, а були, як правило, об'єднані з початковою. Для прикладу, у Сан-Франциско граматичною називали таку школу, в якій, крім початкового відділення (primary grade), у старшому відділенні (grammar grade) навчалось не менше 200 учнів. Ті навчальні заклади, де було менше ніж 200 учнів, називалися початковими школами (primary schools) [2, с. 19].

Аналіз наукових праць, в яких розкривається історія освіти в США, свідчить про те, що важливу роль в системі освіти цієї країни відіграла також недільна школа (Sunday School), яка сприяла збереженню національної ідентичності новоприбулих іммігрантів та їх адаптації в американському суспільстві. Перші згадки про таку школу у Вірджинії датуються 1786 роком. Вона була створена на зразок подібної школи в Англії. Незабаром недільні школи з'явилися у Південній Кароліні, а в 1791 році – в Філадельфії. До 1830 року вони стали досить поширеним явищем. Згідно зі статистичними даними Американського союзу недільних шкіл (створений у 1924 році), у 1830 році в США діяло приблизно 5 900 недільних шкіл. Як правило, їхніми покровителями були знані суспільні та політичні діячі, котрі таким чином намагалися реалізувати план розвитку державних шкіл для дітей із незаможних родин [8, с. 389]. Недільні школи здебільшого розміщувалися в орендованих у церков приміщеннях, де школярі вивчали ази грамоти, розучували псалми, запам'ятовували уривки з Біблії. Найкращим при цьому вважався метод запам'ятовування [1, с. 103–104].

У 1809 році в Нью-Гармоні було створено першу школу, що сповідувала принципи Песталоцці. Її керівником став Джозеф Неф (1770–1854), який був переконаний, що навчання слід починати з речей, які оточують дитину, використовуючи різноманітну наочність. Дж. Неф є автором багатьох методичних розробок з кількох предметів, включаючи іноземні мови.

Закон Картера (Carter's law), прийнятий у 1827 році, вповноважував громадськість утриму-

вати середню школу, він також міг стати моделлю для інших штатів, у яких учням хотіли б дати ґрунтовніші знання. За цим законом, міста з населенням 4000 чоловік повинні були ввести у навчальні плани курси загальної історії, риторики, логіки, латинської та грецької мов.

У 1821 році у Бостоні відкрилася перша загальноосвітня школа (public secondary school) – Англійська класична школа. Потім слово «класична» було змінено на «вища» (в деяких джерелах – «середня») і в результаті отримали назву Англійська вища школа (the English High School), яка згодом почала називатися «вища народна школа» (the public high school). До такої школи приймали лише хлопчиків віком 13 років з навичками читання, письма та математики. Учні протягом трьох років вивчали граматику, словотвір, художнє читання, математику, географію, геодезію, історію, логіку, етику, політологію та навігаційну справу. У 1826 році така школа відкрилася у Бостоні й для дівчат. Також вищі школи з'явилися в Уорчестері (Массачусетс) та Портленді (штат Мейн). Варто відзначити, що вища школа, на відміну від Латинської граматичної, є власне американською і стала втіленням демократії.

Нові припливи іммігрантів до США відбулися у 1830 та 1848 роках, що було спричинено революцією в Німеччині та в інших частинах Європи. З огляду на це в 50-х роках XIX століття у багатьох великих містах школи запровадили викладання німецької мови, проте латинська та грецька зберегли своє домінуюче значення. Поряд з цим англійська мова почала набувати статусу загальнодержавної, хоча й залишилася іноземною для частини населення.

До середини XIX століття у приватних та громадських двомовних школах вивчалися такі рідні мови, як чеська, французька, норвезька, німецька, іспанська та шведська. Штат Огайо у 1839 році вперше прийняв закон про двомовну освіту, дозволяючи, на прохання батьків, навчання німецькою та англійською мовами. У 1847 році штат Луїзіана ввів аналогічний закон щодо французької та англійської мов, а Нью-Мехіко у 1850 році – для іспанської та англійської. До кінця XIX століття значна кількість штатів прийняла схожі закони. Багато інших місцевостей упровадили двомовне навчання без державних санкцій, наприклад, щодо голландської, італійської, польської, чеської мов.

У другій половині XIX століття зростає цікавість американського населення до вивчення французької мови, оскільки лідери боротьби за незалежність від Англії були франкофілами. Навчання французької мови здійснювалося в при-

ватних школах. Війна за незалежність піднесла французьку мову до статусу найпопулярнішої іноземної мови у приватних школах, розташованих вздовж Атлантичного узбережжя, окрім Флориди. Проте престиж цієї мови впав після розгрому Франції Німеччиною у 1870–1871 роках.

У роки Громадянської війни (1861–1865) сталися зміни не лише у соціально-економічній, а й в освітній сфері. Серед останніх варто виокремити інтенсивний розвиток початкової школи, реорганізацію середньої освіти, збільшення розмірів асигнувань, пошуки ефективних навчальних методик. Крім того, Громадянська війна вплинула й на освіту національних меншин. Освіта афроамериканців у післявоєнний період була у компетенції різних філантропних товариств. Так, місіонерське товариство, засноване у 1846 році, мало на меті сприяти створенню закладів освіти для чорношкірих дітей. У 1857 році ним був заснований Берійський коледж (Кентуккі), що викликало протест у всіх плантаторів, які домагалися його закриття.

Гнітюче враження на американське суспільство справив перепис населення у 1880 році. Він засвідчив безграмотність більшої частини населення штатів Півдня, а щодо кольорового населення, то відсоток безграмотності сягав 78 % (Південна Кароліна) [4, с. 39]. З приходом до влади консерваторів у багатьох штатах були прийняті закони про створення окремих шкіл (segregated schools) для чорношкірих дітей. У 1896 році Верховний Суд США офіційно визнав такі школи, і вони стали невід'ємною частиною життя американців приблизно на 50 років [10, с. 439].

Характерною особливістю розвитку освітньої системи США у другій половині XIX століття було прийняття низки законів, що забезпечували можливість упровадження суттєвих педагогічних інновацій. Так, у 1850 році відкрилися перші безкоштовні середні школи в Орегоні. У наступні роки такі штати, як Небраска, Іллінойс (1855), Айова (1858), Канзас (1859), Дакота (1960) прийняли закон про навчання у вищих народних школах, в яких продовжували своє навчання ті, хто не мав змоги вступити до університету. Програми граматичних і так званих «підготовчих» (preparatory schools) готували лише до вступу у вищі навчальні заклади.

У вищих школах навчання для учнів віком від 14 до 18 років було диференційованим, враховувались їхні можливості, потреби та інтереси. Як правило, в таких школах функціонували паралельні відділи: загальноосвітній (academic) – для тих, хто бажав вступити до університету або

отримати «класичну» освіту; природничо-науковий відділ з латинською мовою (latin-scientific) або без латинської мови – науковий (scientific); практичний (business) – для учнів, які отримували лише базові знання і в короткий термін закінчували школу [8, с. 191–198]. Крім того, у вищих американських школах предмети поділялись на: загальноосвітні (general course), де переважали математика або природничі науки, і класичні (classical course), де, починаючи з другого року навчання, велика увага приділялася класичним мовам [2, с. 22].

У 1883 році у США було засновано Асоціацію сучасних мов Америки, але це мало незначний вплив на розвиток навчання іноземних мов у навчальних закладах у першому десятиріччі XX століття.

Як свідчать статистичні дані, у 1891–1892 роках у Сполучених Штатах Америки понад 15 млн. дітей отримували освіту, що становило 23 % від усього населення. Такого високого показника не було в жодній країні світу. З цих 15 мільйонів учнів 96,27 % отримували початкову освіту, середню освіту – 402, 089 учнів (2,78 %), а вищу – 147,662 юнаків і дівчат (1 %).

До кінця XIX століття кількість середніх шкіл зросла до 6 000, у списках яких нараховувалося 519 000 учнів. Вони становили лише 8,5 % усього молодого покоління. Відсоток учнів, які закінчували школу, був ще меншим – 6,3 % [5, с. 233–234]. У той час питання цілей американської середньої школи трактувалося з точки зору двох головних напрямів американської педагогіки. Прихильники традиційного навчання вбачали у вищій школі заклад виключно для підготовки учнів до навчання у коледжі. Тобто вихованці поділялися на тих, які вивчали предмети або гуманітарного, або технічного циклу.

Отже, у XIX столітті найбільш вживаною мовою на сході США залишилася французька, у Пенсільванії та на середньому заході – німецька, у Флориді, на південному заході і на заході – іспанська. Дві війни у XIX столітті (війна з Мексикою (1848), іспансько-американська війна (1898)) спричинили зростання інтересу до культури Іспанії та вивчення мови цієї країни.

Незважаючи на всі перелічені переваги, на початку XX століття система освіти у США все ще не повністю задовольняла потреби економіки, тому педагоги намагалися шукати нові, більш ефективні способи її організації.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблеми вбачаємо у вивченні історії розвитку іншомовної освіти в США у XX столітті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кислова А. А. Церковь и школа : борьба вокруг школьной реформы в США первой половины XIX века / А. А. Кислова // Америк. ежегодник. – М., 1986. – С. 85-105.
2. Пацевко Н. В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини XX ст. : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Пацевко. – Дрогобич, 2004. – 210 с.
3. Свадковский И. Ф. Социальное воспитание в Америке / И. Ф. Свадковский. – М.-Л. : Гос. издательство, 1-я Образцовая типография в Москве, 1930. – 182 с.
4. Соловьев И. М. Всеобщее обязательное обучение за границей. Эволюция и современное состояние его в Германии, Англии и Соединенных Штатах Америки / И. М. Соловьев. – М. : Работник просвещения, 1930. – 95 с.
5. Суд над системой образования : стратегия на будущее ; ред. У. Д. Джонстон. – М. : Педагогика, 1991. – 264 с.
6. Gutek G. L. Philosophical alternatives in education / G. L. Gutek. – Columbus, Ohio : Charles A. Merrill Publishing Co., 1974. – 277 p.
7. Johnson A. J. Introduction to the foundations of American education / A. J. Johnson, H. W. Collins, J. H. Dupius, J. H. Johansen. – Boston, 1991. – 574 p.
8. Meyer A. E. An educational history of the Western World / A. E. Meyer. – New York : Mc Graw-Hill Book Co., 1965. – 516 p.
9. Ruskin T. The opening up of American education / T. Ruskin. – Lanham : University Press of America, 1983. – 146 p.
10. Sadker M. P. Teachers, school and society / M. P. Sadker, D. M. Sadker. – New York : The Mc Graw-Hill Co., 1997. – 634 p.

Оксана Кравченко

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕАТРАЛЬНИХ СТУДІЙ ПРОЛЕТКУЛЬТУ

Двадцяте століття характеризується рядом глобальних катаклізмів: економічних, політичних, соціальних, які здійснили безумовний вплив на розвиток усєї світової історії. До числа таких можна віднести революційні перетворення 1917 р. у Російській імперії, які радикально змінили вектор її подальшого розвитку, в тому числі і українських земель. Одним із найскладніших і найсуперечливіших питань тієї епохи поставало питання подальшого культурного розвитку.

Особливий інтерес становить період 20–30 рр. ХХ ст. – неоднозначних суспільно-політичних та соціально-економічних перетворень – період громадянської війни, яка закінчилася встановленням радянської влади, творчих змагань, що поклало початок новому етапу розвитку культури. З цього приводу очевидець тих подій О. Білецький писав: «Україна кипіла, як величезний казан на безперестанному шаленому вогні, і в цім казані виварювалися думки й почуття, наново перетворювалися світогляди, дивно змінювалися люди...» [1, с. 21–22].

Серед багатовекторності концепцій, поглядів стосовно культурного розвитку науковий інтерес викликає процес становлення концепції пролетарської культури, в якому немало важливу роль відіграли організації Пролеткульту.

Пролеткульт – культурно-просвітницька і літературно-художня організація пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала за мету широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом [7, с. 719]. Організація Пролетарської культури була створена за місяць до Жовтневого перевороту з метою підтримки «самодіяльності» пролетаріату в різних сферах культури, причому тільки на добровільних засадах. Із початку створення Пролеткульт став чітко структурованою організацією, яка мала статут, виборчий Центральний комітет, раду і відділи: організаційний, літературний, видавничий, театральний, бібліотечний, шкільний, клубний, музично-вокальний, науковий, господарський.

У контексті створення нової пролетарської культури спрямовувалися зусилля на перетворення театру, як найбільш демократичного й доступного для розуміння й сприймання робітниками цього виду мистецтва, як трибуну полі-

тичного виховання мас, що зумовлювало відкриття театральних робітничих студій Пролеткульту, у яких передбачалося виховання і навчання кадрового складу акторів, які вийшли із пролетарського середовища і відображають психологію, замисли і стремління революційного пролетаріату [17, с. 14].

На різних історичних етапах публікувалися праці з окремих питань досліджуваної проблеми. Історії театрального мистецтва на українських землях присвячені праці Я. Гордійчука, О. Кисіля, І. Романько, П. Руліна, Г. Семенюка, Ю. Станішевського та ін. Заслужують на увагу праці активного діяча Пролеткульту В. Керженцева, який очолював театральний відділ, в яких окреслив методологічні підходи створення пролетарського театру.

Мета статті – охарактеризувати зміст і спрямованість театральних студій Пролеткульту, виявити особливості клубної театральної роботи та її виховне значення в контексті культурно-просвітницької діяльності періоду 20–30 рр. ХХ ст.

У межах діяльності Пролеткульту найбільш популярним і яскравим явищем клубного життя була робота драматичних гуртків та театральних студій. Саме вони виступали методом залучення широкої маси робітників до клубів, тим самим – до культурно-просвітницької діяльності. Уже станом на 1920 р. їх налічувалося до 260 з 300 діючих пролеткультів.

Театральні студії серед інших були найбільш масовими у системі пролеткультівських організацій. Важливість театральної роботи визнавалася усіма пролеткультівськими конференціями – від Першої петроградської, Першого з'їзду Пролеткульту (1917–1918) до Першої всеросійської наради Пролеткульту (1921) і Театральної наради при ЦК Пролеткульту (1930).

Резолюція Першої конференції пролетарських культурно-просвітницьких організацій (жовтень 1917) окреслила завдання пролетарського театру: поглиблення у пролетарських масах свідомого їх невід'ємного права – повноцінного господаря свого життя; самостійний пошук шляхів та оптимальних засобів для побудови життя на соціалістичних засадах; побудований на цих засадах репертуар повинен пробуджувати у ма-

сах творчу енергію, радісне сприйняття життя, жагу невтомної боротьби за соціалістичне майбутнє [9, с. 10–11].

Згідно установчих документів у 1918 р. при Центральному Пролеткульті був створений театральний відділ, одним із завдань якого було «...створення таких студій, де учасники могли б знайомитися з культурою драматичного мистецтва» [27]. Головним обов'язком пролеткультівці вбачали у наступному: «Об'єднати діяльність пролетарських драматичних гуртків, допомагати драматургам із робочого класу шукати нові форми для майбутнього соціалістичного театру..., створювати для пролетаріату ту обстановку, при якій всякий, бажаючий проявити свій творчий інстинкт у сфері театру, зможе знайти повну можливість вільно творити і працювати у дружньому товариському середовищі» [21].

У Черкаському виданні «Пролеткульт» (1919 р.) було зазначено, що осередком, де виховувався новий актор, були драматичні пролетарські студії, які «...вберуть у себе всі пролетарські елементи, що мають тяжіння до театру і володіють даними для творчості у цій сфері» [25, с. 11].

Доступ до театральних студій був відкритий для всіх бажаючих. Про це свідчить висловлювання голови театального відділу Пролеткульту П. Керженцева: «Само собою зрозуміло, що в студію приймаються не лише члени гуртків, але й всі бажаючі, ті, хто з різних причин (відсутність місць, недостатні сценічні дані та ін.) не попав у студію, має можливість вчитися, відвідуючи студії як слухачі і як глядачі, чи за загальним принципом» [14, с. 90–91].

Система навчання театральній справі в Пролеткульті була багаторівнева. Студіям передували драматичні гуртки при робочих клубах, де члени отримували початкові знання у сфері театральної справи. Найбільш талановитих з них відбирали і направляли у районні театральні студії Пролеткульту, де знайомилися з теоретичною і практичною роботою у пізнанні театального мистецтва. Спеціальна екзаменаційна комісія, ознайомившись з можливостями абітурієнтів, формувала з них молодші і старші групи. Студійці молодшої групи займалися за програмою, в якій переважали загальноосвітні дисципліни, а також мистецтво виразного читання, дикція, пластика, ритміка і т.п. Старші групи вивчали спеціальні предмети за поглибленою програмою: історія театру, мистецтвознавство, акторська майстерність, мистецтво гриму. Найбільш обдаровані студійці, закінчивши районні студії, могли продовжити навчання в театральних студіях Пролеткульту, в яких велася робота на рівні професійних навчальних закладів. Основною

була проблема нестачі фахівців, які могли очолити студії [18, с. 72].

У контексті підвищення вимог до професіоналізації робочих театрів діяли курси з перекваліфікації і підготовки керівників драмгуртків. Такі курси діяли на території України в Дніпропетровську. Програма курсів включала: цикл громадсько-політичний (елементи театральної культури усіх епох, сучасні театральні течії); цикл технічний (методика і практика роботи над ролями, режисура, оформлення спектаклю); малі форми; організація; сучасний єврейський театр [10, с. 53].

Завдання студій були не лише підготовчо-педагогічними. Студії – це лабораторії нових пошуків, в яких повинні бути проведені перші досліди створення пролетарського театру. У них випробовуються нові методи постановок, новий репертуар, нові прийоми роботи.

Діяльність театральних студій Пролеткульту передбачала тісну співпрацю їх з іншими студіями: літературною, музичною та ін., з метою створення драматичної літератури, її критичного аналізу, розробки музичного супроводу тощо.

Основними формами театральних студій, крім спектаклів, поставали живі газети, інсценовані суди, інсценовані вечори-доповіді, агіт-вистава, агіт-диспут, агіт-дискусія та ін.

До того ж відкритим поставало питання вироблення методики навчання пролетарського театального мистецтва, якому повинен був навчатися робітник у студії. Ця методика повинна була бути відмінною від буржуазної, але остання повністю не заперечувалася: «Запозичуючи зараз найбільш беззаперечне із технічного арсеналу буржуазного театру, ми повинні з суровою критикою відноситися до неї, намагаючись знайти свої нові шляхи» [25, с. 12].

Пролеткультівці вважали, що пролетарський театр – «театр історичного моменту пролетарської революції», який повинен змінити буржуазний, відокремити позитивні надбання останнього для творення нового театру – театру майбутнього. Разом з тим, передбачалася критична оцінка досягнень буржуазного театру, а не заперечення згідно з стереотипним ставленням пролеткультівських теорій: «Запозичуючи найбільш несуперечливе із технічного арсеналу буржуазного театру, ми повинні з суровою критикою відноситися до цього, намагаючись знайти нові шляхи» [13, с. 51]. З огляду на це, поставало питання вироблення нового підходу до театру, іншої системи роботи, особливих вимог до виконання, іншими словами – інший зміст театального мистецтва.

Принцип колективної творчості у робочо-

му театрі активно підтримувався ідеологами Пролеткульту. Його основні положення були сформульовані у роботі П. Керженцева «Творчий театр», яка витримала 5 видань. Театр був демократичний, у процес написання сценарію п'єси кожний міг стати співавтором, висловлювати свої думки і зауваження.

Таким чином, через драматичні студії Пролеткульту передбачалося вироблення істинного пролетарського театру, який еволюціонує сцену і створює нове театральне мистецтво, що відповідає епосі соціалістичних перетворень і духу соціалістичного суспільства.

Власне, в умовах освітньої практики театральних студій гостро поставало питання професіоналізації драмгуртків. Перший Всеросійський з'їзд Пролеткульту постановив: «Пролеткульт повинен стати на шлях професіоналізму, спеціалізації і відповідним чином поставити практичну роботу в центрі» [5].

Виходячи з такої мети, необхідно було виховати нового актора, який зміг би істинно передати сутність пролетарського життя, показати борця за соціалістичне будівництво. Теоретики пролеткульту вважали, що такий актор може бути лише виходцем із пролетарського середовища: «Новий театр може бути створений лише актором з пролетарського середовища, який за своїх комуністичну ідеологію» [28]. Адже, творцем пролетарської культури і пролетарського театру зокрема, може лише представник пролетаріату: «У сфері театру, як і в іншій сфері пролетарської культури, може яскраво і цілісно відобразитися психологія і запити нового класу лише в тому випадку, якщо творцем культури будуть самі представники цього класу» [13, с. 46]. Саме в нових умовах потрібний новий підхід до театру, інша система роботи, особливі вимоги до репертуару і виконання, тобто зовсім інший зміст театального мистецтва.

Стосовно соціального статусу, то в робітничому театрі передбачалася можливість участі не лише пролетаріату, а й представників інших груп, за умови, що вони «...зможли стати на пролетарську точку зору, засвоївши соціалістичний світогляд» [16, с. 27]. Саме оволодіння комуністичною ідеологією – основний критерій учасника пролетарського театру. Відповідно «...джерелом і життєдайним середовищем робочого театру є пролетарські маси, самодіяльна творчість пролетарських мас – там твориться робочий театр, там його коріння» [19, с. 4].

Цікавою, власне, інноваційною поставала ідея масового залучення робочих в активну творчу діяльність, коли глядачі залучалися до дійства, ставали акторами масових сцен. Масові дійст-

ва набували великої популярності. Перше масове дійство відбулося в травні 1919 р. в Петрограді. Театральне дійство було насичене віршами, хоровою декламацією, революційними піснями тощо. Згодом вони стали робитися з залученням всіх самодіяльних гуртків міста, військових частин, оркестрів з використанням артилерії, піротехніки, флоту. Театральними площадками ставали великі території, як правило, міські квартали і райони.

Найбільш вражаючим видовищем був «Штурм Зимового палацу», поставлений у 1920 р. до третьої річниці жовтневих революційних подій. «Сотні і тисячі людей рухалися, співали, шли в атаку, скакали на конях, заскакували на машини, неслися, зупинялися, освічувалися військовими прожекторами під звучання декількох оркестрів, гул сирен» – писала в ті дні газета «Известия» [цит. за: 18, с. 86].

Агітаційний, водночас, виховний вплив подібних масових сцен був надзвичайно високий. У середовищі учасників і глядачів подібних дійств межа між ними стиралася, у всіх учасників піднімався емоційний тонус, вони пронизалися духом революційної урочистості і перемоги соціалізму. В подальшому ці прийоми знайшли активне впровадження в демонстраціях радянського часу.

В цілому великою симпатією у революційних глядачів користувалися концерти-мітинги, що влаштовувалися у партах і на площах, в театрах і на вулицях, у скверах. Так, у Києві на Софійському майдані, були розіграні інсценівки «Звільнення праці» і «Здобуття Бастилії», в Умані першотравнева інсценівка присвячувалася подіям першої російської революції 1905 року та ін. [23, с. 21]. Відтак, театральне мистецтво повинно бути революційним і виконувати агітаційно-пропагандистську функцію.

У роки громадянської війни пролетарські театри не замикалися у своїх стінах, а вели активну гастрольну діяльність. «Майже всі активні і відповідальні робітники пролеткультів... або на фронті, або безпосередньо працюють для фронту» [29]. Була навіть організована фронтова студія Пролеткульту, яка з літа 1919 по березень 1920 р. дала 34 спектаклі та 9 концертів.

Цікаві відомості стосовно створення пролетарських театрів на місцях. У 1919 р. в м. Умань організацією Пролеткульту було відкрито три театри: український, російський і єврейський [30]. У 1919 р. у передмісті м. Києва організовано 6 районних театрів – на Курінівці, Подолі, Печерську, Деміївці, Соломянці, Шулявці. В основу кожного театру взято ті аматорські робітничі гуртки, що працюють у цих районах. При кожному

театрі утворювався художній апарат (режисер, суфльор, хормейстер і капельмейстер), який працював на місцях під наглядом інструкторів-режисерів. Найбільш активною була робота в районах: Шулявському, Лукянівському, Печерському та Куренівському, де щотижня відбувалося не менше двох вистав, переважно побутового характеру. При кожному театрі організуються хори та оркестри, а також закладалися студії, де за скороченою програмою всі бажаючі знайомилися з необхідними для аматора дисциплінами театрального мистецтва [31]. У 1919 р. при фабриці Попова в м. Одесі діяла театральна секція, яка організувала драматичний гурток, що налічував 12 осіб, та хор з 35 учасників [20].

Керівники Пролеткульту, аналізуючи питання діяльності і стану робочих театрів, заявляли про недостатність їх державного фінансування поряд із професійними театрами, що не сприяло розвитку театрального мистецтва серед робітників [19, с. 8].

На думку пролеткультівців, театр мав безумовне виховне значення. Відповідно у діяльності драмгуртка виділялося три виховні системи: техніка слова; техніка руху; техніка гри. Так як у громадському житті важливе значення має рівень володіння власними рухами, вислови, то необхідне комплексне виховання таких якостей, адже «...синтезоване виховання виразної апаратури людини в цілому може дати потрібний результат» [8, с. 15]. Це може забезпечити участь людини у театральних постановках, де виконуються вправи з постановки голосу та рухів, що надають яскраву виразність та безпосередньо існують у практиці життя. Виховне значення такої діяльності в контексті формування «нової людини» полягало у розвитку навиків наслідування чи заперечення соціальної поведінки, громадських вчнків.

В. Керженцев наголошував, що «...творці соціалістичного театру повинні намагатися полегшити пролетаріату всебічного художнього виявлення свого «я» в дружній колективній театральній творчості» [14, с. 45].

Сучасники Пролеткульту визнавали, що драмгуртки вносили інтерес і захоплення у щоденну роботу робітничих клубів та підсилювали виховний вплив форм і методів клубної роботи [8, с. 16].

Виховна робота драмгуртків здійснювалася у двох напрямках: громадське виховання і спеціальне. У рамках першого основним виступало наступне: інтереси клубу – інтереси драмгуртка, тобто гурток повинен відчувати себе органічною частиною клубу і планувати свою роботу у відповідності із загальним планом для вирішення

загальних завдань; кожна виробнича робота гуртка повинна розглядатися перш за все з точки зору її соціальної значимості; у ході роботи гуртка необхідно ставити і вирішувати ряд громадських проблем, збагачуючи тим самим соціальний досвід членів клубу.

Спеціальне виховання передбачало розвиток соціально-позитивних навиків для використання їх в особистому та громадському побуті, які повинні відповідати загальній задачі формування фізично і морально стійкого члена клубного колективу [32, с. 47].

У перехідний період гостро поставало питання репертуару робітничих театрів, так як до революційна драматична література, на думку пролеткультівців, була проникнута духом буржуазної культури. В умовах активної появи робітничих театрів постала необхідність створення репертуару, який би відповідав пролетарській ідеології. До того ж робітничі театри повинні були працювати для зовсім нової публіки з незвичними до цього запитамі. З цього випливало, що пролетаріат повинен створити свій власний театр з відповідним репертуаром, власною акторською технікою, з іншим влаштуванням сцени [2, с. 23]. Саме створення істинного пролетарського театру як засобу виховання – Пролеткульт ставив своїм завданням. Проте у цьому процесі повістю не заперечувався існуючий досвід у цій сфері, передбачалося знищити самі шкідливі, несумісні з ідеологією пролетаріату елементи.

У цьому контексті важливого значення надавалося репертуару. Адже, письменники, які вийшли не з робочого середовища, могли мислити за робітників, але вони не могли відчувати як робітники. Тому виникала необхідність створення умов, щоб самі робітники могли на професійному рівні передати життя пролетаріату для інсценізації, що мало б виховний вплив.

Був вироблений спеціальний перелік п'єс, дозволених для постановки у пролетарських театрах. До нього входили п'єси та твори пролеткультівських авторів (В. Плетньов «Лена», «Фленго», «Месник», В. Ігнатов «Червоний куточок», «Чорнова робота», П. Бессалько «Коммуна», А. Арський «Раб»), об'ємним був класичний (М. Гоголь «Весілля», А. Островський «Бідність – не біда», А. Чехов «Ювілей») та репертуар іноземних авторів (Д. Лондон «Залізна п'ята», «Мексиканець», Р. Роллан «Взяття Бастилії», П. Верхарн «Жовтень»), основними темами яких була революційна боротьба пролетаріату проти капіталу та міщанства.

П'єси створювалися доступними за змістом і для відвідування: «Ми повинні добитися того, щоб кращі наші театри ставили прості, зрозумілі

робочим п'єси, їздили з постановками на заводи, пристосовували свої театри до робочої маси, рівнялися на неї у розумінні місцезнаходження, часу початку спектаклів, мови і змісту п'єс, просто постановок» [22, с. 5].

Саме в цей час ВУТЕКОМ (Всеукраїнський театральний комітет) звернувся із закликом до робітників писати сучасні п'єси: «Всі, кому дорогий театр, нехай прийдуть нам на допомогу у важливій справі створення нового репертуару. Будьте не лише глядачами, але й творцями оновленої сцени. Пам'ятайте, що театр виник із всенародного дійства і до нього вертається нині. Віднині театр виходить на широкий шлях задоволення духовних запитів пролетаріату» [4].

Пролеткультівці декларували необхідність створення «зовсім нового театру», де комуна «сама із себе виділить драматургів, музикантів, акторів» [24, с. 30].

Поряд зі створенням нового репертуару поставала проблема створення нового актора. На думку теоретиків пролеткульту, ним міг стати лише виходець із середовища робочого класу, який міг влучно передати його психологію і запити. «Потрібен новий підхід до театру, інша система роботи, особливі вимоги до репертуару і виконання – інший дух. Таким чином, зовсім інший зміст театрального мистецтва» [11, с. 48].

Власне, суперечливим інколи виступало питання стосовно того, чи повинні пролетарські актори виключно займатися театральними справами і залишати виробництво. На що теоретики Пролеткульту зауважували: «Саме, живучи тісно зі своїм класом, робітник і зможе стати революціонером у театрі. Тільки залишаючись у станка, залишаючись робітником, – він буде істинним творцем нового пролетарського театру» [12, с. 70].

Український пролеткультівський режисер закликав руйнувати стереотиби театральної гри, вимагаючи вивести акторів на майдани і вулиці: «...театр мусить стати революційним за дійством. Перше, що мусить бути знищене – це рампа сцени, бо ця рампа – безглузді вигадки лакеїв та італьяноманські верхівки. Йдіть на майдани і там на цих гомінливих майданах творіть велике таїнство – таїнство видовищного дійства. І тоді ви підійдете до справжнього революційного театру» [3].

Власне, представники пролеткультівського театального мистецтва на Україні, а саме керівник театру «мистецтво дійства» М. Терещенко, намагалися творити сценічне мистецтво, в якому б не було б ні автора, ні режисера і в основу якого було б покладено «колективну психологію і сучасний рух життя», «ритм робітника, що складає свою пісню під ударами молота» [26]. Здійс-

нені цим театром революційні масові композиції за поетичними творами «плуг» П. Тичини й «Зорі» Є. Верхарна, а також «масове дійство» «перший будинок нового світу» були втіленням пролеткультівських теорій створення «масового колективного образу в мистецтві» за принципом «рух – основа всього мистецтва» [24, с. 41].

Принципово новим явищем у тогочасному театральному мистецтві було прагнення осмислити естетичні запити пролетарського глядача, тобто робітників і червоноармійців, які заповнили театр, зрозуміти його психологію, художні уподобання тощо. У цьому контексті цікавою є стаття «Учет впечатлений», де узагальнюються найсуттєвіші недоліки і шляхи вирішення театральної справи. Увага була звернута на те, що не враховувався освітній рівень нового контингенту глядачів, використання незнайомих слів, іншомовних. Згадана стаття є однією з перших і в тому плані, що в ній зроблено конкретні й перспективні рекомендації по налагодженню безпосередніх контактів і взаєморозуміння між артистами театрів і глядачами. Так, з одного боку, висувається пропозиція перед кожним спектаклем організувати спеціальні лекції роз'яснювального характеру, а з іншого – пропонується запровадити систему «облікових карток», які б містили ряд запитань соціологічного змісту і видавалися разом з квитками. Поряд з цим робітникам і червоноармійцям пропонувалося надсилати свої враження про почуте й побачене до редакцій газет і журналів, аби кожен з них став «рецензентом, тлумачем і критиком театального видовища» [6, с. 30].

Серед проблем створення театру – відсутність критеріїв оцінки репертуару, відповідно вимогам революційної доби, недостатня кількість кваліфікованих режисерів, акторів. «На той час, коли більшість спектаклів для робітників та червоноармійців давалися майже безкоштовно, артисти й режисери, які щиро привітали революцію, часто голодні й стомлені, все ж сумлінно ставилися до своїх творчих обов'язків... Вони усвідомлювали, Радянська влада покликана їх здійснювати благородну справу – допомагати масам трудящих оволодіти надбаннями загальнолюдської культури» [6, с. 23].

Згодом у травні 1922 р. було запроваджено цензуру видовищ («з метою встановлення дійсного систематичного регулярного контролю всіх видів публічних видовищ та зборів, а також демонстрацій мистецтв...»), при цьому ніякої творчості місцеві цензурні органи не проявляли, а просто було прийнято рішення Головпросвіти УСРР про розповсюдження дії відповідних наказів Головполітосвіти РРФСР на територію Укра-

їни. Заборонялася демонстрація творів антирадянського, релігійно-містичного, порнографічного та націоналістичного змісту. Наступного року для здійснення політики в цій галузі було утворено Головний репертуарний комітет (Голов-репертком).

Із статті «Клубно-художня робота в Києві» випливає, що поряд із фінансовими і кадровими проблемами, затрачалися сили по лінії національній, так як з проведенням українізації і єврейзації у робочих клубах виникали вимоги у національних гуртках. Досить часто у клубах діяли одночасно: російський, єврейський і український гурток. Репертуар український гуртків мав національне спрямування, містив старі улюблені народом п'єси. Зазначалося, що національний колорит репертуару українських драмгуртків захоплював глядачів, тим самим залучав робітничу масу до роботи клубу [10, с. 65-67].

Розвиток клубної театральної роботи передбачав підвищення уваги п'єсі, опері та опереті, тому на другий план відходили питання живої газети, театралізованих клубних вечорів.

Водночас, саме у другій половині 20-х років, коли робітники почали відвідувати театри цільними колективами, у театральному процесі за свідченням П. Рудіна значно «...більше активізується роль пролетарського глядача. Він не тільки займає виставу, але диктує свої смаки і художні вимоги, волюючи брати ту чи іншу річ, робітництво скеровує театри на певний шлях, примушує їх шукати його змісту й таких форм, які цьому глядачеві були не тільки зрозумілі, але й потрібні» [24, с. 83].

Крім різнопланової роботи театральних труп пролеткультівських клубів, у деяких центральних студіях були відкриті майстерні кіно. Кінофільми перших радянських років відрізнялися великим драматизмом масових сцен, яскравістю і точністю деталей, чіткою композицією кадрів, відсутністю чітко прописаного сценарію. До того ж кіно включалося в ідеологічний апарат. Кінофільми, як правило, знімаються на революційну тематику з метою збільшення пафосу боротьби пролетаріату за справедливість. Показовими у цьому відношенні стрічки відомого пролеткультівського режисера С. Ейзенштейна «Броненосець Потьомкін», В. Пудовкіна «Мати».

В цілому діяльність пролеткультівських театральних і кіноматографічних студій зіграла велику роль у перші післяреволюційні роки у справі культурного будівництва: були знайдені нові форми, залучені до творчості самі широкі верстви населення.

Водночас, у відділі Соціалістичної освіти в

Пролеткульті були відкриті сеанси кінематографу і кінофонона, що являє собою поєднання звуку і руху у точній передачі, відповідно до дійсності. Також ці картини мали загальноосвітній характер [15].

Вивчення та аналіз матеріалів з культурно-творчої діяльності Пролеткульту дозволили визначити особливості клубної театральної роботи: по-перше, вона будується на основі врахування інтересів і здібностей членів клубу і ставить своїм завданням організаційне задоволення цих інтересів і здібностей, водночас, не відриваючи членів клубу від їх виробничої роботи на фабриці чи заводі; по-друге, клубна театральна робота входить, як органічна частина, у загальну систему клубної роботи; по-третє, характер впливу на глядача, всупереч традиційному відношенню «актор-глядач», так як під час масових святкування, театралізованих демонстрацій та ін. порушується такий стереотип, і кожен бажаючий мав можливість долучитися до театральної гри. Виховне значення театральних студій Пролеткульту полягало у формуванні світогляду робітничої маси на позиціях класової самосвідомості та переосмислення старих цінностей та вироблення нових, ліквідації художньої безграмотності, сприянні у розвитку творчої самодіяльності. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є діяльність музичних студій Пролеткульту та їх роль у становленні музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький О. Двадцять років нової української літератури (1903-1923) / О. Білецький. – ДВУ: Харків, 1924.
2. Богушевський Вл. О репертуаре рабочего театра / Вл. Богушевський // Пролетарская культура. – 1918. – № 1. – С. 23-24.
3. Бонг-Томашевский М. Революционный театр / Бонг-Томашевский М. // Театральное известие. – 1920. – май.
4. Возвание: От Репертуарного Отдела Всеукраинского театрального комитета // Театр. – 1919. – № 7.
5. Всероссийский съезд Пролеткульту // Пролетарская культура. – 1920. – № 17-19. – С. 75.
6. Гордійчук Я. Становлення українського музичного театру і критика: (Київ, 20-30-ті рр.) / Я. Гордійчук. – К.: Муз. Україна, 1990. – 144 с.
7. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремінь]. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Иванов А. Иллюзорность или действительность / А. Иванов // Рабочий клуб. – 1925. – № 11. – С. 13-18.
9. Игнатов В. Пролетарский театр / В. Иг-

- натов // Грядущее. - 1918. - № 2. - С. 10-11.
10. Карачунская Э. О клубном театре / Э. Карачунская // Клуб и революция. - 1929. - № 6. - С. 51-54.
 11. Керженцев В. Строительство пролетарского театра / В. Керженцев // Горн. - 1918. - № 1. - С. 48-52.
 12. Керженцев В. О профессионализме / В. Керженцев // Горн. - 1919. - № 2-3. - С. 69-71.
 13. Керженцев В. Революция и театр / В. Керженцев. - М. : Издательство «Денница», 1918. - 63 с.
 14. Керженцев П. М. Творческий театр / В. Керженцев. - 5-е изд. - М.; Пг., 1923.
 15. Кинематограф Пролеткульта // Грядущее. - 1918. - № 10. - С. 23.
 16. Малинин К. Классовый театр / К. Малинин // Пролетарская культура. - 1918. - № 3. - С. 25-28.
 17. Организация пролеткультов. - II издание. - Ростов н/Д., 1920. - 29 с.
 18. Пинегина Л. А. Советский рабочий класс и художественная культура (1917-1932) / Л. А. Пинегина. - М., 1984. - 240 с.
 19. Плетнев В. За рабочий театр! / В. Плетнев // Рабочий клуб. - 1927. - № 5. - С. 3-8.
 20. Пролетарское культурное строительство на ф. Попова // Пролетарская культура. Одесса. - 1919. - № 1. - С. 35.
 21. Пролеткульт. - 1918. - № 1. - С. 8.
 22. Рабочий зритель. Театрально-художественный еженедельник МГСПС. - 1924. - № 19. - С. 5.
 23. Семенов. Біля джерел: Драматургічний процес на Україні в роки Жовтня та громадянської війни. - К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. - 48 с.
 24. Станішевський Ю. О. Театр, народжений революцією : Нариси історії укр. рад. театр. культури, 1917-1987. - К. Мистецтво, 1987. - 243 с.
 25. Строительство пролетарского театра // Пролеткульт. Видання повітового відділу освіти при Черкаському виконкомі. - 1919. - Ч. 2-3. - С. 11-12.
 26. Терещенко М. Мистецтво дійства / М. Терещенко. - К., 1921.
 27. Хроника Пролеткульта // Пролетарская культура. - 1918. - № 4. - С. 32.
 28. Хроника Пролеткульта // Пролетарская культура. - 1920. - № 17-19. - С. 87.
 29. Хроника Пролеткульту // Пролетарська культура. - 1919. - № 11-12. - С. 59.
 30. Хроніка // Мистецтво. - 1919. - Ч. 1. - С. 55.
 31. Хроніка // Мистецтво. - 1919. - Ч. 5-6. - С. 53.
 32. Художественная работа // Рабочий клуб. - 1928. - № 5- С. 41-48.

Роман Пахолок

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЧОЛОВІЧОЇ ОСВІТИ У ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗІЯХ (XIX – ПЕРША ТРЕТИНА XX СТ.)

В умовах докорінних змін у всіх сферах освітнього життя нові вимоги ставляться як до учнів, так і до вчителя. Перед педагогом сьогодні стоїть завдання не лише передавати обсяг теоретичних знань, а й орієнтувати своїх вихованців на творчі діяння, пошук свого призначення, самовиховання й саморозвиток. Однак вивчення практики діяльності сучасних загальноосвітніх шкіл показує, що не всі освітяни приділяють належну увагу такому аспекту, як формування гуманних цінностей школярів, тому молоді фахівці часто безпорадні перед труднощами, які зустрічаються в їхній професійній діяльності та житті. У зв'язку з вищесказаним, важливим сьогодні виступає вивчення навчально-виховного процесу освітніх закладів різних типів і форм власності різних історичних періодів. Дослідження кращих історико-педагогічних традицій, творці яких також шукали шляхи вдосконалення професійної діяльності, прагнули виховати самодостатню особистість, що здатна глибоко мислити й орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях, дає змогу опиратися на досвід попередників на шляху до створення ефективної системи навчально-виховного процесу.

Окрім того, сьогодні актуалізується потреба відродження кращих традицій чоловічих навчальних закладів, головним суб'єктом яких був учитель-інтелігент, котрий працює з навчання й виховання хлопців і юнаків поєднував із громадською, суспільною діяльністю, власним прикладом виховував молоді генерації. Вважаємо оправданим звернення до аналізу особливостей організації середньої ланки чоловічої освіти у XIX – першій третині XX ст., так як саме тоді на західноукраїнських землях відбувався процес становлення і розвитку чоловічої освіти.

Діяльність чоловічих освітніх закладів Галичини розкривають такі науковці, як І. Андрухів, О. Волинська, Д. Герцюк, Т. Завгородня, І. Курляк, Г. Лемко, З. Нагачевська, Б. Ступарик, М. Чепіль; Буковини – Н. Гнесь, В. Гомоннай, Л. Кобилянська, В. Мужичок, О. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Тимчук; Закарпаття – М. Баяновська, О. Бенца, А. Бондар, І. Гранчак, В. Гомоннай, Д. Данилюк, А. Ігнат, П.-Р. Магочій,

І. Небесник, М. Ричалка, В. Росул, О. Рудловчак, В. Сагарда, П. Стрічик, В. Химинець, В. Худанич, А. Чума, О. Юрош. У їхніх дослідженнях функціонування чоловічих шкіл подано в контексті загального стану шкільництва. Тому метою нашої статті є виокремлення особливостей організації середньої ланки чоловічої освіти в західноукраїнських гімназіях (XIX – перша третина XX ст.).

До кінця XIX ст. всі середні навчальні заклади були виключно чоловічими. Дівчата могли здавати в них іспити лише на правах екстерністок. Становлення загальної середньої жіночої освіти започаткував цісарський декрет 1895 р. та прийняті на його виконання розпорядження Міністерства віросповідань і освіти Австрії. З кінця XVIII ст. основним типом загальноосвітньої середньої школи стають гімназії, паралельно існували реальні училища та реальні гімназії.

Вступ у гімназію відбувався на конкурсній основі. До іспитів допускали хлопців, що мали свідоцтво державного зразка про успішне завершення повного навчання у чотирирічній середній школі. Іспити проводили в усній та письмовій формах з чотирьох предметів: релігії, мови викладання (польської чи української), мови й рахунків (математики). Наприклад, у Тернопільській українській гімназії на екзамені з мови оцінювали плавне й виразне читання, пояснення прочитаного, формулювання власної думки, переказ прочитаного, відміна дієслова, розбір різного виду речень, узгодження підмета й присудка, написання диктанту. Щодо німецької мови ставили вимоги плавно й зрозуміло читати, відмінювати роди, іменники, прикметники, дієслова, займенники [14, с. 55–56]. За умови незадовільного складання вступних іспитів хлопців позбавляли права цього ж року вступати в інші середні навчальні заклади з рідною мовою викладання [19, с. 26].

Від 1893 р. Міністерство освіти впровадило в програму середніх шкіл фізичне виховання. Міністерським розпорядженням велику увагу приділено рухливим іграм. До них належали: забави учнів на перервах між шкільними лекціями

ми; короткі прогулянки; купання; довші прогулянки (до Львова, Кракова тощо). На підставі міністерського розпорядження уроки фізкультури вводяться у всіх чоловічих середніх школах. Так, у Перемишльській гімназії руханку введено від 1894 р. Через 21 рік руханка стає надобов'язковим предметом, а від вересня 1915 р. – обов'язковим [9, с. 44]. У 1905 р. в Перемишльській гімназії започатковано веслярський спорт [9, с. 45]. А вже 1907–1908 н.р. спектр фізичних вправ значно розширено: взимку організовано «спорт совгарський», а літом хлопці купалися, вчилися плавати. Нововведенням у 1908–1909 н.р. були систематичні ігри й забави на шкільному подвір'ї, що проводилися два рази в тиждень. У цьому ж році в гімназії засновано гурток «Копана», який згодом змінив назву і став іменуватися «Сянова Чайка». Це був один із перших такого роду гуртків у Галичині [9, с. 48]. У 1912–1913 н.р. гурток поділено на чотирнадцять відділів: руханковий, прогульковий, купелево-руханковий, легкої атлетики (відряджав хлопців на Великий спортовий день до Львова, де учень гімназії Мирослав Галпаш отримав перше місце у змаганнях «меч ратищем»), важкої атлетики, заколесників, лещетарів, саночкарів, совгарів, копаного м'яча, веслярів, світлиців (гурток мав свій фотоапарат), пластунів, стрільців. Як бачимо, на початок ХХ ст. припадає час розквіту фізичного виховання в чоловічих навчальних закладах [9, с. 49].

У чоловічих гімназіях традиційним стало проведення спортивних свят. Надзвичайно урочистим і видовищним було спортивне свято, організоване в Перемишльській гімназії з нагоди 25-ліття товариства «Сянова Чайка». Наведемо основні види заходів, передбачені святковою програмою: «Олімпійська дефіляда змагунів; привітання учасникам; біг на 100 м.; стусан кулею; скок у височінь; мет кружком; біг на 800 м.; скок у далечінь; мет ратищем; біг на 4×100» [9, с. 57].

Учителі практикували різні методи заохочення гімназистів. Наприклад, за добрі оцінки гімназистів повністю або ж частково звільняли від оплати за навчання [14, с. 56]. Багато здібних учнів із малозабезпечених сімей отримували стипендії. Так, перед Першою світовою війною учень (наддніпрянець) Рогатинської гімназії отримував стипендію «Просвіти» [21, с. 4]. Стипендія 200 корон щорічно із фонду Кароля Скибінського призначена 1911 р. декретом Крайового Виділу учневі Львівської академічної гімназії Василеві Кучабському, який протягом усього часу перебування в гімназії навчався «з відзначенням» [12, с. 88]. У 1937 р. греко-католицька кафедральна капітула надала пере-

мишльським здібним гімназистам 25 стипендій у квоті 1 180.80 зол. з фундації о. І. Могильницького й Антонія Добрянського [10, с. 64]. Стипендіальні фонди виступали однією з форм добродійності. Вивчення звітів гімназій засвідчило, що у досліджуваний період це були іменні стипендії, стипендії громадських товариств, внески на утримання навчальних закладів, пожертви, кошти за заповітами, оплата за навчання одного чи кількох учнів, премії за перемоги в різноманітних конкурсах.

Принагідно зауважимо, що учні західно-українських чоловічих гімназій згодом добре зарекомендували себе, продовжуючи навчання у провідних західноєвропейських університетах. Так, у 1899 р. державну стипендію для молодих письменників отримав у Віденському університеті слухач філологічного семінару В. Ягича О. Маковей [23, с. 18].

Після кожного семестру проводилися підсумкові класифікаційні конференції учителів гімназій. У кінці навчального року гімназисти отримували річні свідоцтва успішності, у які, крім оцінок з навчальних предметів і поведінки, записували загальний висновок учительської конференції про придатність (зрілість) учнів до навчання в наступному класі. Свідоцтва були чотирьох видів, залежно від рівня успішності учнів. Хлопців, які з половини чи більше предметів отримали оцінки «недостатньо», «погано», відраховували. Як виняток, дозволялося скласти повторні, т. зв. «поправчі» іспити. Відповідно до міністерського розпорядження 1908 р. скасовано ступені свідоцтв. У документах нового зразка вписували відповідні судження про загальний стан успішності учня [32].

Якщо при гімназіях створювали паралельні класи з українською мовою викладання, то користувалися зазвичай планами польських, німецьких чи чеських гімназій, адаптуючи їх до потреб освітнього закладу. Простежимо це на прикладі Берегівської гімназії. Зі створенням при ній у 1919 р. класів з українською мовою викладання в них користувалися планами чеських реальних гімназій і галицьких руських гімназій. Так як учні недостатньо добре знали українську мову, відведено на її вивчення більшу кількість годин: у підготовчому класі 12, в 1 і 2 – по 6 год. тижнево. Чеську мову вивчало лише 13 хлопців чеської національності. На релігію відводилося 2 год. у тиждень, на вивчення латинської мови в 1 і 2 кл. – по 6 год. тижнево, географії в 1 і 2 кл. – 2 год. у тиждень. Історія вивчалася у 2 кл., 2 год. у тиждень; на вивчення математики у підготовчому класі відводилося 5 год. тижнево, в 1 і 2–4 год; природознавства – 2 год. у 1–2 кл.; рисун-

ків – 3 год. у 1–2 кл.; краснопису – 3 год. у підготовчому класі, 2 год. у 1 кл., 1 год. у 2 кл.; гімнастики – 2 год. щотижня в усіх класах. Таким чином, тижневе навантаження складало: в підготовчому класі – 24 год., у 1 кл. – 29 год., у 2 кл. – 30 год. В учнів, які вивчали чеську мову, тижневе навантаження збільшувалося ще на 3 год.

В угорських класах у 1919 р. навчання велося за старими планами, лише на уроках історії й географії посилено вивчення Чехо-Словацької республіки; введено українську мову як обов'язковий предмет із 3-годинним тижневим навантаженням. У 8 кл. виділено більше годин на вивчення математики й фізики (по 5 год. тижнево), отже, тижневе навантаження учнів складало 35 год. Значну увагу приділяли фізичному вихованню: учні під час перерв проводили «ігри й забави» на свіжому повітрі [13, с. 13].

Невеликі зміни до навчальних планів чоловічих гімназій внесено у 1867 р., враховуючи вивчення краєвих мов. У підготовці й удосконаленні навчальних програм вагоме місце належить С. Смаль-Стоцькому та Ф. Гартнеру – авторам дидактично-методичних статей, низки підручників з граматики.

Навчальний процес у чоловічих гімназіях будувався з дотриманням принципів послідовності, систематичності. Вивчення мов не обмежувалося лише засвоєнням граматичних правил. Окрім засвоєння матеріалу підручника, гімназисти повинні були прочитати рекомендовані літературні твори, щоби згодом брати участь у їхньому аналізі. На основі прочитаного гімназисти виконували письмові шкільні задачі (твори). Основними дидактичними принципами у чоловічих навчальних закладах виступали принципи науковості, систематичності, доступності, наочності [30, с. 214], свідомості й активності учнів, індивідуалізації процесу навчання, виховуючого характеру навчання, народності.

Гімназисти брали активну участь у діяльності різного роду учнівських гуртків та товариств, завданням яких була підготовка юнаків до самостійного життя. Діяли такі учнівські товариства, як шкільні каси ощадності, кооперативи, шкільні читальні, наукові та спортивні гуртки, гуртки з організації дозвілля, протиалкогольні гуртки, туристичні товариства та ін. Так, у Бережанській гімназії у 1924 р. організували історичне, будівниче й товариство торгівлі. У квітні 1925 р. заснували інтролігаторську майстерню, в якій учні оволодівали основами книжкової реставрації [1, с. 21]. Позакласна робота юнаків Рогатинської гімназії зосереджувалася у гуртках «для самоосвіти, для фізичного розвитку, для господарського й економічного вироблення;

прибрала ж вона форму горожанської (громадянської – Р. П.) підготовки в рамках самовлади (самоврядування – Р. П.)» [21, с. 4].

Одним із перших серед галицьких освітян учитель III державної гімназії ім. С. Сташиця м. Станіслава Володимир Бригідер організував у 1927–1928 рр. шкільний гурток з охорони природи (один із кращих у Галичині). При гуртку була створена бібліотека, лекторій, його члени відвідували резервати, проводили Дні птахів, Дні лісу. З 1 по 21 лютого 1931 р. організували в Станіславі виставку охорони природи.

14 лютого 1936 р. члени філологічного гуртка Перемишльської гімназії влаштували ранок у честь римського поета Квінта Горация Флякка з нагоди 2000-ліття уродин, а 1 березня цього ж року – класичний вечір у честь Горация [11, с. 13]. Саме гімназійні гуртки стали тим осередком, у якому формувалася українська еліта: майбутні педагоги, письменники, вчені. Тут юнаки оприлюднювали свої перші художні, поетичні спроби, науково-популярні розвідки. В одному з найбагатших центрів документальної спадщини – відділі рукописів Львівської національної наукової бібліотеки ім. В. Стефаника – зберігся рукопис доповіді гімназиста Ростислава Заклинського на засіданні Станіславської учнівської організації ім. М. Драгоманова, датований, ймовірно, 1907 роком. Р. Заклинський вже тоді висловив притаманні українському юнацтву погляди: боротьба, змагання – це «найкраща поезія життя». Цікаво, що свій рукопис Ростислав дав «для оцінки і завважень» М. Федюшці (Євшану), який тоді ще був учнем Станіславської гімназії. Майбутній літературний критик простим олівцем зазначив коректні побажання стосовно доповнення й уточнення окремих позицій [4, арк. 7 зв.].

Важливим засобом навчання й виховання чоловічої молоді виступав особистий приклад учителя. Уродженець Закарпаття, вихованець Ужгородської семінарії Ю. Гуца-Венелін у статті «О воспитании юношества» зазначав: «Я всегда был того мнения, что всякий учитель, наставник или профессор должен так вести себя в глазах юношества в словах и делах, чтобы никогда не подать ему случая даже подозревать, что его образователи могут быть люди лживые, недобрые» [3, с. 588]. Зі споминів колишніх учнів гімназій слідує, що їхні вчителі були високоосвіченими, високоморальними особистостями, толерантними, поважними; цікавилися громадським життям, залучали юнаків до краєзнавчої, етнографічної, науково-пошукової, спортивної діяльності. Для прикладу наведемо слова колишнього гімназиста О. Яреми про директора

Перемишльської гімназії Г. Цеглинського: «Як учитель руководився високими засадами педагогії. Головним завданням учителя вважав він вдосконалення розуму, душі й характеру молоді й приготування її до життя дорогою науки й праці. Сам узброєний у всі прикмети доброго педагога, обдарований найкращими засадами людини й громадянина, мав велетенський вплив на учеників і старших громадян. Розпоряджаючи широким знанням різних предметів науки й української мови, захоплював молодь ясним і добірним викладом і тому молодь горнулася до нього за порадою в науці – також поза шкільними годинами. Ученики не лише шанували його, але також і щиро любили. З великою охотою студіювали предмети, яких він учив. У вимогах був строгий, але серце в нього було золоте. Для кожного учня, чи родичів або опікунів, був до нього приступ вільний. Кожного терпеливо вислухав і давав раду... Засадою його було так виховувати молодь, щоби вона творила добро» [11, с. 65–66].

Значний вплив на формування релігійності й національної свідомості бережанських гімназистів мав багатолітній катехит о. Михайло Соневицький [1, с. 8] – «великий приятель молоді, майже легендарна постать: його навчання релігії у шкільних клясах вміщалося в моральних науках з яскравими практичними прикладами з життя, ходив, наче новітній Сократ, завжди оточений молоддю, і втішався надзвичайною повагою та симпатією в цілій Бережанщині та далеко поза нею» [16, с. 14].

Підручники в чоловічих навчальних закладах виконували функцію не лише засобу навчання, а й слугували способом раціонального управління учителем навчальним процесом. Я. Біленький у статті «Шкільні підручники для середніх шкіл» стверджував: «...яка книжка, – така школа, яка школа, така молодь і суспільство» [2, с. 140]. Шкільні підручники обговорювалися на сеймових сесіях, різних засіданнях просвітніх та наукових товариств. Такий інтерес та ініціатива влади у справі змін шкільних підручників викликали довіру до їх вартості.

Серед підручників, якими користувалися в чоловічих навчальних закладах, важливе місце належить граматицям української мови, що зумовлювалося посиленням уваги до рідної мови. Багато підготовлених книг тривалий час залишалися неопублікованими. Наприклад, написана у 1822–1824 рр. «Грамматика языка славено-руського» І. Могильницького, у передмові до якої автор на науковому рівні довів самостійність української мови серед інших мов, була опублікована аж 1910 р.

1830 р. у Будапешті виходить латинською мовою «Grammatica slavo-ruthena» закарпатського мовознавця М. Лучкая, у якій автор висвітлює українську мову в порівнянні зі старослов'янською. У Перемишлі виходять перша друкована в Галичині грамматика Й. Левицького, щоправда німецькою мовою («Грамматика руської або малоруської мови в Галичині», 1834) та Й. Лозинського («Грамматика руської мови», 1846), що були, однак, компілятивними виданнями. Найповнішим із тогочасних видань був підручник Я. Головацького («Грамматика руского языка», Львів, 1849), у якому автор на належному тогочасному рівні аналізує загальноукраїнські та діалектні фонетичні й граматичні явища.

З 1772 до 1851 р. у Галичині, Буковині та на Закарпатті не було жодного підручника для середньої школи українською мовою. Усі підручники були латинською або німецькою мовою. У початкових школах Галичини для вивчення української мови користувалися граматицями Д. Галицького («Грамматика малоруського языка для шкіл парафіяльних в Галиції», 1845), М. Осадци («Грамматика руского языка», 1862), П. Дячана («Методична грамматика языка малоруского», 1865), О. Партицького («Грамматика руского языка», 1871), О. Огоновського («Грамматика руского языка для школь середныхъ», 1889), І. Огоновського та В. Коцовського («Методична грамматика руської мови», 1894). Всі вони були орієнтовані на галицьку мовну практику. Видана 1893 р. у Львові «Руська грамматика» С. Смаль-Стоцького і Т. Гартнера була більше науковою працею. Ці ж авори видали в 1913 р. у Відні працю німецькою мовою «Грамматика руської (української) мови». У 1867 р., тобто ще до заснування «Просвіти», О. Партицький уклав перший німецько-руський словник, друкований старим правописом.

З другої половини XIX ст. започатковується праця з удосконалення, осучаснення, уніфікації підручників для Львівської академічної гімназії, за якими згодом стали навчатися вихованці всіх середніх навчальних закладів. Над вирішенням цього питання працювали три комісії: перша – «святоюрська», ініційована представниками «Руської ради»; друга – «урядова» – організована при Краєвій шкільній раді «Комісія для укладання рускихъ (українських) гимназиальныхъ учебниковъ» постановою Міністерства віровизнань та освіти Австро-Угорщини від 1862 р., яку очолив тодішній директор Львівської академічної гімназії Василь Ільницький; третя – «народовецька», заснована при товаристві «Просвіта» й очолювана Омеляном Партицьким. Згодом перші дві комісії узгодили план своєї діяль-

ності й мали найбільший вплив на укладання підручників. Першою ластівкою стало видання у 1871 р. «Руської читанки» для нижчих гімназійних класів.

Підготовка нових гімназійних підручників вимагала вироблення й устійнення навчальної термінології. На той час частково була вироблена релігійна (катехизм о. Михайла Осадци) та граматична термінологія (опрацьована проф. Я. Головацьким на основі підручників граматики російської мови).

Перші шкільні підручники для всіх навчальних предметів нижчих класів академічної гімназії видало товариство «Просвіта» циклоstileвим методом. Згодом підготовкою й виданням підручників, удосконалених з точки зору методики й частково реформованого етимологічного правопису, зайнялося засноване в 1873 р. Літературно-видавниче товариство ім. Т. Шевченка у Львові. Як правило, це були переклади з інших мов: підручник з математики й фізики Мочника в перекладі Е. Савицького; латинської граматики Самолевича, переробленої Р. Цеглинським; все-світньої історії Семковича в перекладі О. Барвінського; історії рідного краю польського автора А. Левицького в перекладі І. Матвіїва й інші.

З початком ХХ ст. активізується робота над створенням українських книжок для чоловічих середніх навчальних закладів. Шкільні підручники повинні були відповідати новим дидактичним вимогам та інструкціям: врахування індивідуальних, вікових особливостей дітей; чітка структура підручника споріднена зі змістом програми навчального матеріалу; розподіл за розділами; вироблення певної методи під час роботи з розділами; системність у поданні матеріалу з урахуванням пір року та календаря; доступність стилю; моралізація більшості розділів; подання імен людей, їх біографій, які своїм життям та працею є зразком і своїми гарними справами викликають бажання в учнів добре навчатися і вірити в силу науки, розвитку індустрії; ознайомлювати дітей з історією не тільки свого народу, але й з відомими особистостями інших народів [15, с. 81–85].

Першими самостійними й оригінальними підручниками стали книги з природознавства «батька галицького регіоналізму в науковій літературі» І. Верхратського. Авторами перших українських читанок були професор Львівської академічної гімназії І. Копач та А. Крушельницький. Латинські вправи для гімназистів уклали І. Копач та директор Коломийської гімназії Мостович. Виходять підручники з математики й фізики П. Огоновського, релігії – о. Л. Лужницького.

Суспільні зміни вимагали нових підручників. У міжвоєнну добу виникає потреба нових читанок, наповнених краєзнавчим матеріалом, побудованих з урахуванням кращих західноєвропейських традицій. У міжвоєнну добу україномовні підручники з географії видають О. Терлецький [31] та Ю. Полянський [26].

У гімназіях користувалися різними дидактичними методами: самостійна робота, взаємне навчання. З метою закріплення навчального матеріалу використовували повторення тем. Задля глибшого вивчення тогочасних дидактичних форм і методів проаналізуємо методику викладання окремих предметів у чоловічих середніх навчальних закладах.

Ухвалений 1893 року «Плян науки руської мови в галицьких гімназіях» визначав завдання української мови й читання «довести учеників до якнайбільшої вправи в поправнім уживанню її в слові і в письмі», познайомити їх з багатством рідної мови та її правилами; познайомити зі зразками народної творчості – «скарбницею найдосконаліших плодів народного Духа». Читання визначено важливим засобом навчання мови та вагомим виховним засобом, який повинен «розвивати ум, оживлювати уяву, облагороднювати серце, впливати на виплекане характеру й волі учеників» [18, с. 80].

У зв'язку з відсутністю програм з рідної мови вчителі користувалися навчальними програмами для вивчення німецької, польської мов, а професори гімназій укладали свої програми. В 1889 р. Крайова шкільна рада ухвалила «Навчальний план польської мови для гімназій», згідно з яким метою вивчення польської мови було виробити правильність і впевненість у користуванні усною й писемною мовами [24, с. 10]. Аналогічно стали формулювати мету вивчення української мови. За цим планом вивчення мови поділялося на два ступені: елементарний і систематичний. Перший ступінь реалізовувався в 1–2 класах і носив практичний характер. На другому – в 3–4 класах – учні розглядали винятки з вивчених ними граматичних правил. Цією програмою з 1889 р. користувалися впродовж п'яти років. 1893 року вийшла урядова програма з української мови для гімназій Східної Галичини.

Зміст класичної освіти на початку ХХ ст. не відповідав потребам економічного й культурного розвитку краю через те, що не переглядався впродовж десятиріч. Тому Й. Застирець, І. Копач, І. Юцишин та інші педагоги краю, усвідомлюючи необхідність реформи змісту класичної освіти, розробляють низку проектів програм для класичних гімназій та реальних шкіл, однак жоден із них не був затверджений польською

шкільною владою. Натомість уряд частково розширив програми предметів природничо-математичного циклу реальної школи, а 20 березня 1909 р. австрійський міністр затвердив новий «Нормальний план науки для гімназій» («Normallesplan des Gymnasiums»), який майже не відрізнявся від попереднього (1849), але з огляду на розвиток педагогічної науки за останніх десятиліть, зокрема дидактики, містив окремі зміни. Новим планом передбачалося відведення більше навчального часу (понад 62 % усіх годин) для «новочасних мов і краєвих бесід» [17, с. 14], тобто на вивчення латинської, грецької, німецької, української та польської мов. У плані зафіксовано поділ предметів на історично-філологічні (гуманітарні) та предмети математично-природописні, або реалістичні (на їх вивчення відводили всього 0,2 % всіх годин), а на релігію і філософію покладали завдання формування світогляду [17, с. 20]. Щодо викладання німецької мови, то документ виокремлював дві складові: 1) граматику, тобто вивчення мови; 2) історію літератури. На нижчому ступені (I–IV класи) нововведення обмежувалося переліком творів для вивчення в кожному класі. Щодо української мови, то, згідно з новим планом, внесено зміни щодо письмових завдань, розподілу вивчення літературних жанрів.

Низку змін у вивчення української мови в середніх навчальних закладах унесла нова навчальна програма з української мови для гімназій та реальних гімназій, затверджена 1913 р. [28, с. 263–267]. Метою вивчення української мови в класах нижчого ступеня (1–4) новим документом визначено вироблення навичок читання, мовлення, писання із засвоєнням відповідних граматичних відомостей; пізнання різних способів висловлення думок на основі вивчення найкращих літературних зразків [28, с. 263]. Навчання української мови поділяла на два центри: перший – 1–4 класи, в яких проводилося вивчення мови, її стилевих особливостей, розвиток зв'язного мовлення, та другий – V–VIII класи. Такий поділ навчання української мови на центри впливав із механічного поділу гімназії на нижчий (1–4) і вищий (5–8 класи) ступені. Тому програма від 1913 р. не могла бути застосованою в інших типах шкіл, оскільки так звані виділові школи (5–8 класи середньої школи, які відповідали 1–4 класам гімназії) мали інші завдання, ніж нижчий ступінь гімназії. З уведенням в дію нової програми постала необхідність створення підручників, які б містили твори, передбачені для домашнього опрацювання, для класів усіх ступенів.

Слід зазначити, що наявні предметні про-

грами не відповідали тогочасним дидактичним вимогам. Устрій шкільництва в Польщі, поширення ідеї єдиної школи вимагали їхнього ретельного перегляду й зміни. Тому зусиллями освітянських товариств підготовлено проект навчальних програм для народних і середніх шкіл, який було представлено Міністерству освіти й Львівській шкільній кураторії та опубліковано в педагогічно-методичному тримісячнику «Шлях виховання й навчання» [22]. 1935 р. ухвалено нову навчальну програму з української мови [27].

У найстаршій на західноукраїнських землях Львівській академічній гімназії після запровадження 1868 р. в галицьких гімназіях викладання польською мовою Сеймовою ухвалою від 31 травня 1873 р. було введено українською мовою усіх предметів у всіх класах. Зазначимо, що, хоча у XIX ст. домінували традиційні методи навчання, в низці публікацій автори обстоюють необхідність перегляду традиційних методів та методик викладання гімназійних предметів з урахуванням суспільних змін, нових методичних напрацювань. Однак такі статті були епізодичними, розрізненими, не подавали конкретних шляхів реформ дидактики, а обмежувалися констатацією фактів та декларованими постулатами.

Приблизно до 1890 р. у викладанні іноземних мов домінував граматики-перекладний (лексико-перекладний, текстуально-перекладний) метод, метою якого було навчання читання; дослівний переклад текстів, здебільшого художніх, на рідну мову; вивчення напам'ять граматичних правил, віршів, уривків з художніх творів; чітка каліграфія. Його недоліком було одночасне вивчення двох чи більше тем. Для пояснення граматичного правила використовували притаманні рідній мові приклади. При цьому приділялася увага новому граматичному матеріалу, який мав місце не при читанні оригінальних творів художньої літератури, а такому, який необхідно засвоїти. Слабкою стороною вищезазначеного методу була відсутність єдності форми та змісту. Здебільшого використовували зв'язані тексти хрестоматійного плану та оригінальні тексти художньої літератури, недоступні для сприйняття та розуміння учнями. Вивчення мов будувалося на основі отождоження граматики й логіки, недооцінювалося значення особливостей живих мов, насамперед їхнього фонетичного аспекту. Головним досягненням граматики-перекладного методу Б. Лабінська вважає окремі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад складних речень, пошук у тексті вивченого граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою), які використовуються і сьогодні [20, с. 119].

У буковинських середніх школах англійську мову вивчали за підручником С. Дебле, німецьку – за підручником «Zweites Sprach – und Lesebuch für die katolischen Haupt und Stadtschulen». Б. Лабінська доводить, що їхній зміст загалом відповідав меті вивчення іноземної мови, подавав соціокультурну інформацію про країну, мова якої вивчається. Позитивним вважає використання автентичних джерел, циклічну організацію лексичного і граматичного матеріалу, формування навичок і вмій читання, письма, перекладу. До недоліків відносить відсутність уніфікованих вимог, що позбавляло підручники чіткості, доступності, прозорості, завершеності компонентів, відповідності навчального матеріалу віковим особливостям учнів, рівню їхньої мовної та мовленнєвої підготовки, реаліям життя [20, с. 126].

Прикладним спрямуванням відзначалося викладання логіки і пропедевтики філософії. «Небуденною появою у львівськiм шкiльництвi» стало викладання цих предметiв Стефаном Балеем – українським і польським психологом, філософом. Випускник Тернопільської гімназії та Львівського університету працював у гімназіях Перемишля, Львова, Тернополя; студіювався у Німеччині, Франції, Австрії. Був членом існуючих і організатором нових філософських, психологічних і педагогічних державних і громадських структур: директором Інституту психології виховання Варшавського університету, керував Державним учительським інститутом, Педагогічним інститутом Союзу польських учителів, психологічним кабінетом та багатьма іншими фаховими установами. С. Балея було обрано членом Варшавського філософського товариства, Варшавського наукового товариства, головою педагогічної комісії Педагогічного наукового товариства, керівного органу Психологічного товариства ім. Ю. Йотейко. Вчений співпрацював з низкою фахових журналів.

До удосконалення методики викладання стенографії у школах багато спричинився Олександр Панейко. У Східній Європі найпоширенішими були системи стенографії на німецькій основі Ф. К. Габельсбергера (1789–1849). О. Панейко застосував її до української мови, видав перший підручник української стенографії. Долучився також до впровадження у 1922 р. нового правопису.

Традиційне проведення уроків праці доповнювалося організацією виставок учнівських робіт, що були надзвичайно популярними в чоловічих гімназіях. Так, 19 червня 1936 р. учні, вчителі, батьки, інші запрошені відвідали виставку ручних робіт учнів Перемишльської гім-

назії. На ній були представлені вироби з дерева – від іграшок до меблів, вироби з дроту, бляхи, скла. Цікаво, що всі учнівські роботи мали практичне застосування. Такими чином, навчання в гімназіях давало хлопцям не лише теоретичні знання, а й формувало в них практичні навички: «Тішилися родичі, що теперішня школа багато дає їх дітям, бо крім книжної науки дає їм можливість практичної науки, вчить зручності й промисловости».

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що середня ланка чоловічої освіти була добре організованою. Одним із недоліків середніх чоловічих освітніх закладів була відірваність від практичного життя, що призвело згодом до дефіциту фахівців практичних галузей. Під впливом ідей Ю. Кершенцтайнера до програм гімназійного навчання введено обов'язкові предмети ручних робіт, що сприяло переорієнтації гімназійної освіти на реалістичний напрямок.

Надзвичайно популярною дидактично-виховною формою роботи з чоловічою учнівською молоддю були екскурсії, для проведення яких гуртувалися вчителі й учні різних національностей і конфесій. До середини ХІХ ст. екскурсії розглядали як прогулянки хлопців під керівництвом учителя для збору й колекціонування природного матеріалу, який згодом можна було використати в навчальній діяльності. Прогулянки були надзвичайно популярні в учнівському середовищі. Давні студенти навіть іменували себе «мандрівниками»: переходячи з одного місця в інше, водночас знайомилися з природою та місцевістю.

У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. навчальні екскурсії різноманітного тематичного спрямування (природничі, історичні, археологічні, мистецтвознавчі, літературні, виробничі) набули поширення в чоловічих навчальних закладах. Біля витоків туристично-краєзнавчого руху в Західній Україні стояли професори І. Вагилевич, Я. Головацький, І. Франко, М. Шашкевич. Вони організовували мандрівки й прогулянки чоловічої молоді, самі багато подорожували. До туристичних подорожей теренами Східної Галичини, Північної Буковини й Закарпаття часто залучали місцевих мешканців, які добре знали гірські стежки. Упродовж 1883–1888 рр. учнівська й студентська молодь за співорганізації І. Франка провела шість мандрівок Галичиною й українськими Карпатами [25, с. 12]. Р. Заклинський, І. Крип'якевич, І. Франко, П. Франко, Ю. Целевич видають низку туристично-краєзнавчих статей та брошур.

В архівних документах міститься ряд фактів, які підтверджують широке використання

екскурсійного методу в навчально-виховному процесі чоловічих шкіл [8, арк. 3]. Так, під час екскурсії до Львова під керівництвом В. Шухевича та І. Крип'якевича учні Рогатинської гімназії відвідали музей Дідушицьких, картинну галерею, промисловий музей, друкарню, побували на Високому Замку, звідки оглянули Львів, відвідали кінотеатр тощо [29, с. 203]. Велике пізнавальне й виховне значення мали організовані гімназійними професорами екскурсії за кордон. Так, директор Станіславівської, згодом Львівської гімназій, знавець класичної філології й мистецтва Микола Сабат майже кожне літо організовував для юнаків поїздки в Грецію, Італію, Єгипет. «Наукову студійну подорож до Греції» організував також І. Кокорудз, описавши згодом пам'ятки грецької архітектури.

До популяризації мандрівок на початку ХХ ст. активно долучаються молодіжні товариства: українські «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Чорногора», «Луг», «Плай», «Сянова чайка», польське товариство «Татранське» з багатьма філіями. Основним завданням туристично-краєзнавчої діяльності стає популяризація засобами екскурсій та мандрівок пам'яток місцевої природи, архітектури, культури та їх збереження. Освітньо-виховну роль екскурсій педагоги вбачали у плеканні любові до мандрівок, прищепленні прагнення вивчати свій край. Таким чином, у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. екскурсії стають дієвим засобом навчання й виховання чоловічої молоді, удосконалюються й доповнюють навчально-виховний процес і в міжвоєнну добу, знайомлячи учнів із новинками у галузі науки й техніки. Так, 6–9 жовтня 1936 р. 36 учнів Перемишльської гімназії під опікою директора С. Шаха та проф. Й. П'єнтки побували на екскурсії у Варшаві, відвідали краєву виставку металургійного й електричного промислу [10, с. 24].

Польська влада не прагнула радикально змінювати систему середньої освіти. Окремі корективи було внесено лише в навчальний план. Однак загальна шкільна рада все-таки намагалася своїм розпорядженням від серпня 1919 р. пристосувати старі навчальні програм до нових умов. Помітно збільшувалася кількість годин викладання польської мови за рахунок класичних мов з метою зменшення впливу класичної літератури на польську культуру. Обмежувалася кількість годин на вивчення німецької мови, яка втратила своє значення. Незважаючи на тиск з боку польської шляхти, румунського дворянства, угорських і чеських шовіністів, у педагогічну практику західноукраїнських шкіл активно впроваджуються ідеї гуманної педагогіки.

У 1920–21 н.р. запроваджено нову міністерську програму, яка спрямовувалася на загальну перебудову методів викладання. Це мало бути здійснено впродовж трьох років. Були передбачені й окремі зміни в програмах для 2–3 класів залежно від типології гімназій.

Учителі не обмежувалися викладацькою діяльністю. Вони брали участь у діяльності культурно-освітніх товариств, у просвітницькій роботі й заохочували до цього учнів. Прогресивні педагоги вважали, що лише на рідних основах можна виховати національно свідому генерацію, тому велику увагу приділяли плеканню й відновленню народних звичаїв, традицій, обрядів. Вивчення джерел засвідчило, що продовж усього досліджуваного періоду вчителі й учні активно долучалися до збору й збереження народної творчості. Так, у 1821 і 1741 рр. два рукописні пісенники уклав «співець гажинський» Іван Ріпа (1746–1851), сільський дяк і учитель [7, с. 14]. Хлопців залучали до вивчення історії рідного краю, створення музеїв, збирання творів усної народної словесності. Великого значення вивченню народної творчості в школах надавали М. Пушкар, В. Гнатюк, вважаючи її засобом пізнання історії свого народу, його духовності. Останній зауважував, що незвичайне багатство мови, поетичних образів, символів, порівнянь мають значний вплив на формування особистості. Відомий етнограф висловлював занепокоєння з приводу того, що вивчення народної словесності у школах занедбано, немає єдиного підходу до її викладання, а також відповідної навчальної літератури [6]. Тому вчений залучав освітян до активної етнографічної праці. У зборі фольклорно-етнографічних матеріалів йому допомагали народні вчителі Л. Гарматій, Б. Заклинський, О. Іванчук, А. Онищук. Відповідно до розроблених В. Гнатюком фольклорно-етнографічних програм вони надсилали йому зібрані казки, легенди, пісні, колядки і щедрівки, перекази, матеріали про родинні звичаї та обряди. Учитель Лука Гарматій на українській сільськогосподарській виставці в Коломиї експонував збірку гуцульських виробів і отримав за неї золоту медаль [5, с. 73].

Чоловічі навчальні заклади зосереджували в собі основний український науковий потенціал, що позитивно впливало на розповсюдження наукових ідей та виховання юнаків. Чоловічі гімназії завдяки чіткій організації дидактичного процесу давали юнацтву добру освіту, можливість продовжити навчання в університетах. У гімназіях виховувалися цілі покоління української, польської, єврейської еліти. Багато здібних юнаків ще під час навчання у гімназіях займали-

ся репетиторством, друкували на шпальтах часописів свої перші твори. Наприклад, Володимир Левицький, майбутній провідний математик Західної України, ще учнем Тернопільської польської гімназії (1886 р.) почав заробляти на свої потреби репетиторством. Завдяки цьому вони з братом Юліаном створили для себе непогану хіміко-фізичну лабораторію. Прекрасний фізик, на той час декан філософського факультету Львівського університету проф. І. Закржевскі, попри свою відому загаломі нелюбов до українців, все ж пропонував молодому В. Левицькому з огляду на його велику обдарованість університетську асистентуру з фізики (мало не унікальне для Львівського університету явище). О. Маковей, навчаючись у Львівському університеті, займався репетиторством, журналістською діяльністю, перекладав урядові документи у магістраті [23, с. 11].

Таким чином, особливостями організації навчального процесу в чоловічих середніх навчальних закладах виступали спільність навчальних планів і програм чоловічих і жіночих закладів освіти; наявність обов'язкових і необов'язкових предметів; домінуючий гуманітарний характер навчальних планів; домінування польської (в Галичині), угорської (на Закарпатті) та німецької (в Північній Буковині) мов викладання.

Перспективами наступних наукових розвідок вважаємо вивчення особливостей навчально-виховного процесу в окремих чоловічих навчальних закладах; компаративний аспект чоловічої і жіночої освіти; вивчення й порівняння стану чоловічої освіти в різних регіонах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бережанська гімназія. Сторінки історії. Ювілейна книга / підбір, упорядкув. та редакція текстів і фотоматеріалів Надії Волинець. – Бережани-Тернопіль : ДЖУРА, 2007. – 1028 с.
2. Біленький Я. Шкільні підручники для середніх шкіл / Ярослав Біленький // Ювілейний науковий збірник до двадцятип'ятиліття товариства «Учительська громада». – Львів : Учительська громада, 1935. – С. 140–153.
3. Венелин Ю. О воспитании юношества / Ю. Венелин // Рукопис: Український альманах спогадів, щоденників, листів, документів, світлин : у 2-х т. / під заг. ред. І. М. Дзюби. – К. : Криниця, 2004. – С. 588–593.
4. Відділ рукописів Львівської національної наукової бібліотеки імені В. Стефаника Національної академії наук України. Ф. 48 «Заклинські». Од. зб. 150-в / п. 24. Заклинський Ростислав Романович. Як представляє собі Тарас Шевченко будуччину України? Рукопис, 1908, 8 арк. + 1 арк. обл.
5. Гнатюк В. Лука Гарматій і його спогади про М. Коцюбинського / Володимир Гнатюк // Учитель. Т. 1. – Львів, 1925. – С. 66–81.
6. Гнатюк В. Русини в Станіславській гімназії / Володимир Гнатюк // Літературно-науковий вісник. – Т. 15. – Львів, 1901. – С. 40.
7. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В. В. Гомоннай. – Ужгород : Вид-во «Закарпаття», 1992. – 292 с. – (Закарпат. вид-ня Педтовариства України).
8. Державний архів Чернівецької області. Ф. 15 Префектура Черновицького уезда г. Черновцы. Оп. 1. Спр. 12781. Копія отношения Министерства образования и культов про создание комиссии по проведению и организации туристических экскурсий, 1930, 5 арк.
9. Звідомлення виділу «Кружка родичів» при державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1934–35. – Львів : З друкарні Наукового товариства ім. Т. Шевченка, 1935. – 76 с.
10. Звідомлення виділу «Кружка родичів» при державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1936–37. – Перемишль : З друкарні Наукового товариства ім. Т. Шевченка, 1937. – 164 с.
11. Звідомлення виділу «Кружка родичів» при державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1935–36 з альманахом. – Перемишль : З друкарні Наукового товариства ім. Т. Шевченка, 1936. – 240 с.
12. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за шкільний рік 1912–1913. – Львів, 1913. – 120 с.
13. Звѣдомленія державної реальної гімназії въ Бергсасѣ на 1919–20 учебный годъ / зладивъ Андрыѣ Алиськевичъ, доч. Директоръ гимназійы. – Ужгородъ : Книгопечатня акціонерного товариства «Унію», 1920. – 20 с.
14. IV. Звіт дирекції ц.к. Гімназії Франца Йосифа I в Тернополі за рік шкільний 1908/09. – Тернопіль, 1909. – 35 с.
15. Іванчук О. Дещо про шкільні підручники / Олекса Іванчук // Учитель. – Львів, 1906. – Ч. 1. – С. 8–10, Ч. 6. – С. 80–84.
16. Кедрин І. Життя – події – люди. Спомини і коментарі / Іван Кедрин. – Нью-Йорк : Видавнича кооператива «Червона калина», 1976. – 724 с.

17. Копач І. Новий австрійський «Нормальний плян науки для гімназій» / І. Копач // Наша школа. – 1909. – Кн. I-II. – С. 14–32.
18. Крушельницький А. Українські підручники в середніх школах у Галичині / А. Крушельницький // Наша школа. – 1909. – Ч. 3. – С. 78–90; Ч. 4. – С. 79–81.
19. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918) / І. Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.
20. Лабінська Б. І. Структура і зміст західно-українських підручників з іноземних мов 1918–1930 років / Б. І. Лабінська // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки: збірник наукових статей / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 85. – С. 116–127.
21. Лукіянович Д. До історії Рогатинської гімназії / Д. Лукіянович // Діло. – 1934. – 4 жовтня. – С. 4.
22. Наукові програми в народніх школах третього степеня для дітей української національності // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Ч. 1. – С. 1–31.
23. Письменник, публіцист, перекладач: методично-бібліографічні матеріали до 145-річчя від дня народження Осипа Маковея / відп. за випуск Г. Пухальська. – Чернівці: КБУ «ЦБС м. Чернівців», 2012. – 22 с.
24. План науки руской мовы въ гімназіяхъ // Учитель. – 1890. – Ч. 7. – С. 10.
25. Подорожі в українські Карпати : збірник / упорядкув. і вступна стаття М. А. Вальо. – Львів : Каменяр, 1993. – 279 с.
26. Полянський Ю. Позаєвропейські краї та моря : підручник географії для III класи середніх загальноосвітніх шкіл. – Львів : Państwowe wydawnictwo ksiązek szkolnych we Lwowie, 1938. – 215 с.
27. Програма навчання української мови в новій гімназії та методичні уваги. – Львів : Накладом кооперативи «Рідна школа», 1935. – 32 с.
28. Розпорядок ц. к. Краєвої Ради Шкільної в справі пляну науки української мови, як викладової, в гімназіях і реальних гімназіях // Наша школа. – 1913. – С. 263–267.
29. Серкіз Я. Іван Крип'якевич і Рогатинська приватна гімназія / Я. Серкіз // Рогатинська земля: історія та сучасність: матеріали першої наукової конференції. – Львів, 1995. – С. 203–204.
30. Спишул М. Потреба осібної науки наглядної / М Спишул // Bukowiner schule. – 1906. – № 4. – S. 214–217.
31. Терлецький О. Елементарна географія / Омелян Терлецький. – Львів : Рідна школа, 1926. – 80 с.
32. Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich / zestawil H. Kopia. – Lwów, 1900. – 213 s.

Ірина Петухова

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В УСТАНОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Інноваційний розвиток вітчизняної системи освіти супроводжується пошуком нових форм та методів організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, що актуалізує ретроспективний аналіз надбань минулого з метою виявлення та врахування позитивного досвіду, осмислення сучасних змін, визначення освітніх векторів. Так, соціально-економічні, політичні та культурні особливості України 20-х рр. ХХ ст. зумовили особливу організацію системи соціального виховання як невід'ємної складової формування «соціалістичної людини». Суспільно-політичний стан країни, зумовлений наслідками першої світової війни, впровадженням непу, призив до різкого зменшення дорослого населення України й збільшення кількості дітей-сиріт, малолітніх правопорушників. Опіка над ними була покладена на Наркомос УСРР, який розв'язував завдання безпритульності через відкриття установ соціального виховання, у межах роботи яких знайшли широке застосування методи психолого-педагогічної діагностики та тести зокрема.

Історіографічний аналіз проблеми показав, що дослідження особливостей функціонування освітніх установ у 20–30-х рр. ХХ ст. були предметом вивчення Н. Антонець, Л. Березівської, Н. Дічек, С. Лободи, О. Петренко, О. Пометун, О. Сухомлинської, Т. Філімонової та інших. Проте праці цих істориків педагогіки не дали комплексного уявлення про практику застосування методів діагностики особистості у навчально-виховних закладах. Метою нашої статті є аналіз використання методів психолого-педагогічної діагностики у практичній роботі установ соціального виховання у 20–30 рр. ХХ століття.

Початком активного впровадження тестів у практику освітніх закладів вважається початок ХХ століття, коли вітчизняні дослідники (А. Володимирський, І. Сікорський, В. Кащенко, О. Лазурський, М. Ланге, Г. Россолімо та ін.) почали втілювати нові ідеї до експериментального оцінювання (А. Біне, Г. Еббінгауз, С. Кортіс, Е. Мейман, Санте-де Санктіс та ін.) у практику освітніх установ. Систематичні дослідження рівня сформованості психічних процесів у дітей

шкільного віку вимірювалися у лабораторії експериментальної психології (м. Санкт-Петербург) та науково-практичних лабораторіях, створених при вищих навчальних закладах у Харкові (1880), Одесі (1895), Києві (1895), Львові (1900). Діагностикою розумових здібностей та відхилень займалися: Лікувально-педагогічний інститут для розумово-відсталих і нервових дітей (м. Київ), санаторій-школа для дефективних дітей (м. Москва). У межах даних установ використовувалися як запозичені (тест Біне-Сімона, тест Санте-де Санктіса), так і вітчизняні (атлас Ф. Рибаківа, таблиці О. Нечаєва, метод А. Бернштейна, короткий метод розумової відсталості Г. Россолімо, психологічні профілі Г. Россолімо) методи діагностики. Вивчення зарубіжної теорії і практики (П. Наторп, Р. Зейдель, Д. Дьюї, К. Кершенштейнер та ін.) сприяло також активізації самостійної творчої праці радянських педагогів з вивчення особливостей формування колективу, сприятливих умов соціалізації дитини, її індивідуального розвитку.

Система соціального виховання в Україні на початку 20-х рр. ХХ ст. охоплювала дітей віком 4–15 років, була спрямована на навчання дітей читанню, письму, рахунку, формування у них умінь орієнтуватися у трудовій діяльності, активної громадянської позиції [8, с. 11]. Формами організації системи соціального виховання були: дитячий садок, майданчик, семирічна школа, дитячий будинок. Дослідна ж робота з питань навчання і виховання молодого покоління проводилася у дослідно-педологічних станціях, лікарсько-педологічних кабінетах, установах для «дефективних» дітей.

Дослідно-педологічні станції мали на меті вивчення нервово-психічного стану дітей, проведення обстеження «дефективного дитинства», надання лікарсько-педагогічних консультацій, розробку методик навчально-виховної роботи в спеціалізованих установах, підготовку кадрів соціального виховання. Аналіз архівних джерел дозволяє стверджувати, що в Україні існувало чотири станції: Дніпропетровська (Е. Бабицька, М. Брук, І. Левінсон, М. Левіт, Л. Можаровська, В. Розенберг, К. Тихонович, Л. Яновський); Київ-

ська (Г. Баршиполець, Ю. Буркгарт, А. Володимирський, Д. Дударенко, Г. Костюк, В. Крашеніков, Р. Ліберфарб, В. Помагайба, С. Чавдаров); Одеська (П. Гудзь, В. Дем'яненко, Д. Елькін, Ф. Жолудь, П. Коваль, Е. Краснопольський, В. Терлецький); Харківська (М. Герасимович, Т. Міткалів, П. Волобуїв, О. Залужний, О. Заріцька, І. Майстренко, О. Мухіна, В. Протопопов, І. Соколянський).

Основними завданнями даних установ були: планомірні спостереження й експерименти; систематизація педагогічних матеріалів, отриманих на конференціях, лекціях, у музеях; публікації в періодичних виданнях («Народний учитель», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», «Радянська освіта», «Шлях освіти»); переклади фахових іноземних праць; розробка та апробація власних тестів; тестування українських школярів за затвердженими вітчизняними та зарубіжними методиками; удосконалення вже існуючих методів діагностики; моніторинг успішності учнів; консультативна та просвітницька діяльність [7, с. 341].

За досвідно-педологічними станціями закріплювалися опорні школи, в яких безпосередньо здійснювалася апробація нових методик і з метою подальшого масового застосування. Кожна школа мала відповідального куратора, працівника досвідно-педологічної станції, в обов'язки якого входив супровід навчально-виховного процесу, здійснення моніторингу шкільних досягнень учнів увіреної йому школи.

Лікарсько-педагогічні кабінети здійснювали дослідження дітей із аномаліями в психічному розвитку з метою оперативного виявлення відхилень та спрямування дитини для подальшого навчання до відповідних спеціалізованих установ. Зазвичай, медико-педагогічне обстеження здійснювалося через заповнення листа індивідуального обстеження; збір анамнезу; отримання інформації про: особливості життя в родині та поза її межами, спадковість, соціальний статус, політичну надійність, нервову систему, логічне мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування), орієнтування в просторі, часі, морально-правову сферу (інтереси, ідеали) дитини. У своїй роботі лікарі та педологи використовували тести Біне-Сімона, О. Лазурського, О. Нечаєва, Санте-де-Санктиса, Ф. Рібакова, Г. Россолімо та інших.

Так, Дніпропетровський лікарсько-педагогічний кабінет спеціалізувався на вивченні структури дитячої особистості. Харківський – здійснював аналіз «дефективного» дитинства в колекторах, де «представлені всі види дефективності й все різнобарв'я аномалій характерів з усіма мож-

ливими індивідуальними відхиленнями». Одеський – класифікував нормальних та «дефективних» дітей за їх психо-нервовим станом на основі отриманого фактологічного матеріалу при дослідженні особливостей дитячої творчості та поведінки. Київський надавав перевагу дослідженням особливостей підліткового віку як такого, що є пріоритетним у формуванні суспільно спрямованої поведінки [6, арк. 13].

Київський кабінет індивідуальної педагогіки розв'язував питання нервово-психічної гігієни дитинства; діагностики дітей, що «випадали» з колективу. Організовувалися лікарсько-педагогічні консультації вихователям, батькам. Здійснювалася розробка, вдосконалення навчально-виховних методів, підготовка та підвищення кваліфікації педагогів у закладах дефективного дитинства, проводилася профілактична робота з широкими верствами населення стосовно питання культурного оздоровлення дитинства.

Так, у 1927 році Київським кабінетом індивідуальної педагогіки було організовано дослідження дітей в дитячих будинках та перших трьох групах трудової школи м. Києва. За результатами дослідження було встановлено, що в дитбудинках виявилось «різко відсталих» – 4,5 % дітей, «заїк» – 2 %, «енуретиків» – 9 %, «важких щодо виховання» – 8 %. У трудовій школі на 11000 дітей перших трьох груп припало 1070 другорічників, причому найбільше їх знаходилося у третій групі [2, с. 145].

Центральною ідеєю науково-практичних установ досліджуваного періоду була діагностика, класифікація, розробка методів та прийомів дослідження дитячої «дефективності». Дефективними (термін, широко використовуваний у 1920–1930 рр. ХХ ст.) – називали дітей з тими чи іншими відхиленнями від нормального психологічного чи фізіологічного рівня розвитку, які потребували спеціального виховання й навчання у спеціально створених умовах. В основу відхилень було покладено уроджені чи набуті дефекти. Диференціацію вихованців здійснювали за: педагогічною «дефективністю» («важкі» та «розумово відсталі»); моральною «дефективністю» (малолітні правопорушники); фізичною «дефективністю» (сліпі, глухонімі тощо).

Однією з установ, у якій розв'язувалася проблема «дефективного» дитинства, був Одеський краєвий колектор, створений у 1919 році як допоміжна установа науково-дослідної кафедри педології. Він займався питаннями класифікації дитячої «дефективності», розробкою методів виховання й навчання різних категорій дітей, дослідженням факторів біологічного й соціального розвитку, систематизацією психологічних даних

про дітей (коло інтересів, соціально-етичні навички, недержання сечі, сексуальні ненормальності), тестуванням шкільної успішності, діагностикою рівня загальної обдарованості [4, с. 149].

Суспільно-економічна ситуація, в якій опинилася країна у 20-х рр. ХХ ст., призвела до збільшення кількості безпритульних дітей, дітей-сиріт, малолітніх правопорушників (близько 1,5 мільйона), які спрямовувалися до дитячих будинків. Їх приймали по клопотанню відділу освіти за наявності метричної довідки та анкети-характеристики із даними педологічного обстеження. Анкета містила наступну інформацію:

1. Орієнтовні відомості про неповнолітнього (прізвище, ім'я, по-батькові, дата народження, місце народження, національність, соціальний стан батьків, місце проживання до того, як потрапив до установи, осіб, що направили);

2. Відомості про родину (прізвище, ім'я, по-батькові обох батьків, матеріальний стан, професія, освіта батьків, наявність судимості, спадковість: алкоголізм, наркотики, сифіліс, самогубство, нервові та психічні захворювання, наявність родичів, взаємовідносини в сім'ї);

3. Особливості попереднього виховання (скільки часу мешкав у родині, в яких умовах, у яких установах перебував, в яких містах, чому опинився на вулиці, з якого віку почав працювати, чи палить, якщо так, то з якого віку, чи хворів на венеричні захворювання);

4. Аналіз скоєного правопорушення (причини, що штовхнули на злочин, у чому звинувачувався, чи визнавав себе винним, що розповідав про свої правопорушення);

5. Індивідуальні особливості вихованця:

- зовнішній вигляд;
- міміка та жестикуляція;
- хода;
- емоційна сфера: переважний настрій, афекти, нав'язливі думки;
- органічні чуття: гастричний комплекс, сексуальний комплекс, паління, наркотики, сон;
- соціально-етичні складові: статус у колективі, ставлення до родини, вихователів, тварин, природи, речей;
- ставлення до праці у школі, майстерні, клубі;
- ставлення до громадського та суспільно-політичного життя: самообслуговування, самоврядування;
- розумова сфера: увага, пам'ять, фантазії, свідомість, мова;
- формальні знання з: мови, арифметики, суспільствознавства, природознавства.

Результати педологічного обстеження до-

зволяли отримати цілісну характеристику неповнолітнього правопорушника, оскільки поряд із біографічними даними подавалися результати тестів розумової сфери та наявних знань із основних навчальних дисциплін. Така характеристика допомагала педагогові ефективно здійснювати психолого-педагогічний корекційний вплив на особистість дитини. Висновки та аналіз педологічної характеристики дитини опиралися на відомості про її фізичний стан, динаміку працездатності, особливості світогляду, можливість пристосовуватися до умов навколишнього середовища, аналіз причин відхилення від норми.

На початку 1920-х рр. в галузі соціального виховання УСРР актуальності набула проблема створення дитячих містечок. Неабияку цінність для нашого дослідження має досвід вивчення індивідуальних особливостей дітей у Київському дитячому містечку ім. В. Леніна, організованому 17 червня 1923 р. як експериментальна база для дитячої трудової інтернаціональної комуні, де застосовувалися найновіші форми виховання і навчання. Для здійснення науково-експериментальних завдань при містечку було створено антропологічний та експериментально-педологічний кабінети.

Аналіз збірних карток обстеження вихованців та особистих карток за 1927–1930 рр. дозволяє зробити висновок про те, що фахівцями дитячого містечка здійснювалося комплексне педологічне вивчення індивідуальності вихованців. Так, на основі біографічного методу визначався соціальний профіль вихованців (сімейний стан, матеріальний стан, спадковість, комплекс дитячих захворювань); планомірні спостереження дозволяли визначити особливості фізичного розвитку та біологічного віку (в разі відсутності відповідних документів) дитини. Емоційна та інтелектуальна сфери досліджувалися на основі тестів А. Біне, Г. Россолімо. Динаміка працездатності та особливості поведінки вихованця діагностувалися за допомогою тесту пластинок А. Володимирського, який дозволяв визначити звичний алгоритм та особливості роботи «розумово відсталі» дитини [3].

Таким чином, у педагогічній практиці досліджуваного періоду тести використовувалися як допоміжний метод дослідження особистості та колективу в межах установ соціального виховання з метою отримання повної інформації про особистість дитини задля здійснення на неї ефективного педагогічного впливу та спрямування до відповідного навчально-виховного закладу. Після виходу Постанови Наркомосу «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» від 4 липня 1936 р. використання тестів було публічно

розкритиковано та заборонено, тож у навчально-виховних закладах тестування як метод психолого-педагогічної діагностики надалі не застосовувалося. До перспектив подальших наукових розвідок відносимо аналіз методів діагностики особливостей індивідуального рівня розвитку, сформованості психічних процесів та навчальних досягнення, які використовували у своїй практиці фахівці даних установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Звіти Дніпропетровської, Київської, Одеської та Харківської досвідно-педологічних станцій про їхню роботу за 1930–1931 рік та плани роботи на 1931–1932 рік // Центральний державний архів вищих органів влади управління, ф. 166, оп. 7, спр. 429 на 101 арк.
2. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 144–147.
3. Личные карточки воспитанников за 1927–1930 гг. // Державний архів м. Києва, р – 318, оп. 1, спр. 109 а. на 275 аркушах.
4. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 147–152.
5. Особові справи вихованців за 1929 р. // Державний архів м. Києва, р – 161, оп. 1, спр. 43, на 20 аркушах
6. Протоколи засідань колегії відділу патологічного дитинства і лікарсько-педагогічного кабінету досвідної станції Головоцвуху при Наркромосі УРСР та листування з обласними інспекторами установ для дефективного дитинства про комплектування кадрами цих установ // Центральний державний архів вищих органів влади управління, ф. 166, оп. 2, спр. 1684 на 54 арк.
7. Робота Харківського кабінету соціальної педагогіки досвідно-педологічної станції // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1927. – № 3–4. – С. 340–347.
8. Ряппо Я. Система народної освіти на Україні / Я. Ряппо. – Харків, 1926. – 20 с.

ДО ІСТОРІЇ ПЕРШИХ ТОВАРИСТВ ГРАМОТНОСТІ: МОСКОВСЬКОГО ТА С.-ПЕТЕРБУРЗЬКОГО

Вступна стаття

Комітети грамотності в Російській імперії – це громадські просвітницькі товариства, мета яких визначалася як сприяння початковій народній освіті, шляхом розробки теоретичних питань та безпосереднього практичного надання освіти населенню. Ці інституції були своєрідними центрами педагогічної діяльності на засадах демократичності. Комітети грамотності не обмежували свою діяльність межами якої-небудь однієї губернії, а працювали на просторах всієї імперії. Свою назву «комітети» одержали внаслідок виникнення при двох більш давніх товариствах: Санкт-Петербурзький комітет грамотності – при Імператорському Вільному економічному товаристві, Московський – при Імператорському московському товаристві сільського господарства.

З перших днів заснування комітети розгорнули плідну просвітницько-педагогічну діяльність, об'єднавши найкращі педагогічні сили того часу. Їх постійними членами були директори, інспектори та викладачі навчальних закладів різних відомств. Крім того, до складу комітетів грамотності входили відомі педагоги В. Вахтеров, І. Вернадський, А. Калмикова, В. Короленко, А. Маслов, С. Ольденбург, Н. Рубакін, В. Стасов, П. Семенов-Тянь-Шанський, Д. Тихомиров, Л. Толстой, І. Тургенєв, Г. Успенський, А. Чупров та ін. Їх участь, безумовно, визначала рівень обговорення на зібраннях таких важливих проблем педагогіки і народної освіти, як: загальна освіта, народні школи, класична і реальна освіта, шкільна гігієна і фізичне виховання, жіноча освіта тощо. Велика увага приділялася питанням виховання, викладання окремих предметів, дошкільному вихованню, педагогічній освіті і питанням створення семінарії для народних учителів, історії педагогіки та ін.

Комітети постійно проводили роботу, спрямовану на освіту населення: відкривали школи для підготовки сільських учителів, проводили конкурси на кращі підручники для початкової школи, здійснювали видання дешевих книжечок, які називались метеликами, створювали безкоштовні бібліотеки, збирали кошти для голодуючих, організували в губерніях шкільні їдальні тощо [Протопопов Д. Д. Історія Санкт-Петербурзького Комітета грамотності (1861–1895). – СПб., 1898].

З метою урізноманітнення роботи при комітетах створювали постійні комісії. Так, при Московському комітеті грамотності діяли комісії: бібліотечна, редакційна, а також такі, які дбали про недільні школи, про книжкові склади, про запровадження в країні загального навчання, інші сприяли у допомозі учням, або вивчали становище учнів і вчителів та ін. [Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при императорском Москов-

ском обществе сельского хозяйства. – М., 1894].

Щоб певною мірою уявити мету, завдання, особливості діяльності Московського та Санкт-Петербурзького комітетів грамотності, зробити надбанням усіх зацікавлених минулим освіті маловідомі документи з історії їх створення, поширювати їх досвід у роботі різного роду просвітницько-педагогічних організацій, пропонуємо увазі читачів журналу Статут цих товариств (1896), що давав їм змогу «учреждать из своей среды особые постоянные комитеты», для сприяння успішнішому розвитку різних галузей діяльності.

Аналіз наведеного Статуту, затвердженого міністром освіти насамперед свідчить про глибоку зацікавленість його авторів просвітництвом народу. Відомо, що на той час в Російській імперії людей, які вміли б читати і писати було надто мало, що, безумовно, гальмувало її соціально-економічний розвиток порівняно з європейськими країнами. Зміст Статуту вказує на глибоку обізнаність його авторів із ситуацією в державі, бажання поширювати початкову народну освіту шляхом організації читань, створення бібліотек, складів книжок тощо. Плануючи поширювати початкову освіту, вони прогнозують відкриття шкіл, училищ, інших освітніх закладів, які мають бути забезпечені навчальними програмами, посібниками. Мало того, вони вважали, що товариства грамотності створюватимуть власні навчальні заклади.

Добровільне товариство грамотності мало існувати за рахунок внесків (найменший 5 руб. щорічно). Цікаво, що у скарбника на руках могло бути не більше 100 руб. Решта коштів і цінних паперів мала зберігатися у Державному банку. Таким чином забезпечувався і фінансовий бік діяльності, що контролювала ревізійна комісія.

Хоча принципи діяльності товариства були досить демократичними, затверджував членів правління міністр народної освіти. Тим часом всі важливі справи вирішувалися загальними зборами, на яких розглядалися питання, внесені у порядок денний і розглянуті попередньо правлінням.

Звертає на себе увагу цікава деталь: членами правління товариства, секретарем або скарбником не могла бути жінка.

Оскільки товариство створювалося під егідою Міністерства народної освіти, то про всю свою діяльність мало звітуватися перед ним.

Як бачимо, в даному разі у справі поширення грамотності серед населення об'єднувалися зусилля вчених, письменників, громадських діячів, тобто найсвідомішої частини суспільства, які розуміли, що «темний» народ не може прагнути прогресу.

Людмила Войтова

**Уставъ С.-Петербургскаго и Московскаго обществъ грамотности
12-го марта 1896 года
Утверждено г. министромъ народнаго просвѣщенія**

***I. Учреждение, цель и предметы
деятельности обществъ***

§ 1. Существующіе в С.-Петербурге и Москвѣ комитеты грамотности впредь именованы обществами грамотности и, сохраняя за собою принадлежащая им нынѣ суммы и другіе имущества, действуют на основаніи настоящаго устава.

§ 2. С.-Петербургское и Московское общества грамотности имеютъ целью содействовать распространенію начальнаго народнаго образованія.

§ 3. Для сего названнымъ обществамъ предоставляется: а) собирать и издавать в свѣтѣ статистическіе свѣденія о существующихъ по разнымъ ведомствамъ начальныхъ народныхъ училищахъ и школахъ, народныхъ читальняхъ и библіотекахъ, центральныхъ учительскихъ библіотекахъ, народныхъ чтеніяхъ, складахъ книгъ для народнаго чтенія и о мѣстностяхъ, нуждающихся в открытіи поименованныхъ выше училищъ, школъ и учреждений; б) ходатайствовать предъ училищнымъ начальствомъ подлежащихъ ведомствѣ о поддержаніи и улучшеніи существующихъ или об открытіи вновь сего рода училищъ, школъ и учреждений; в) назначать из своихъ средствъ в распоряженіе училищныхъ начальствъ денежныя суммы и другаго рода пособия на потребности народнаго образованія; г) учреждать с надлежащаго по законамъ разрѣшенія на свои средства народныя училища и школы, народныя библіотеки и читальни, народныя чтенія, склады книгъ, центральныя учительскія библіотеки, а также иметь свои библіотеки при обществахъ; д) оказывать пособия учащимся в народныхъ училищахъ и школахъ, учащимъ и учившимъ в нихъ, а также семействамъ послѣднихъ; е) рассматривать существующія учебныя руководства и пособия и вообще книги, назначаемыя для школьнаго употребленія или для народнаго чтенія и ходатайствовать предъ подлежащимъ ведомствомъ об одобреніи или допущеніи сего рода книгъ къ употребленію в названныхъ выше училищахъ, школахъ и учреждениях; ж) издавать на свои средства означеннаго рода книги; з) снабжать названныя училища, школы и учреждения книгами, одобренными или допущенными къ употребленію в нихъ подлежащими ведомствами; и) рассматривать существующія и составлять или издавать новыя планы школьныхъ зданій; і) обсуждать педагогическіе вопросы и мѣры по народному образованію и к) поощрять денежными средствами и другими способами заслуживающихъ такого по-

ощренія авторовъ означеннаго рода книгъ.

§ 4. По предметамъ своей деятельности общества подчиняются существующимъ относительно сихъ предметовъ постановленіямъ и распоряженіямъ правительства съ соблюденіемъ, сверхъ того, слѣдующихъ требованій: а) упоминаемые в § 3 статистическіе свѣденія собираются по программамъ утверждаемымъ министерствомъ народнаго просвѣщенія; б) на изданіе обществами книгъ и сочиненій испрашивается разрѣшеніе сего министерства; в) сношенія съ училищами и школами производятся обществами не иначе, какъ чрезъ мѣстные училищныя начальства техъ ведомствъ, въ коихъ училища и школы сей состоятъ; г) училища и школы, учреждаемыя обществами, состоятъ въ полномъ заведываніи подлежащаго учебнаго начальства наравнѣ съ училищами, учреждаемыми симъ начальствомъ. Училища, содержимыя обществами или получающіе отъ нихъ пособия, могутъ быть посещаемы теми изъ членовъ обществъ, кои будутъ ими на то уполномочены, и съ тѣмъ, что посѣщеніе училищъ дозволяется лишь въ не учебныя часы, и что означенныя члены, осматривая училища и школы, не делаютъ по нимъ никакихъ распоряженій, о замеченныхъ же въ нихъ недостаткахъ сообщаютъ подлежащимъ училищнымъ начальствамъ и правленіямъ своихъ обществъ и д) помощь учащимъ в училищахъ и школахъ общества могутъ оказывать лишь съ согласія подлежащаго училищнаго начальства.

§ 5. Каждое общество имеетъ печать со своимъ наименованіемъ.

II. Составъ обществъ

§ 6. Число членовъ каждаго общества не ограничивается. Въ число ихъ членовъ могутъ поступать, съ соблюденіемъ нижеозначенныхъ условій, лица обоаго пола, русскіе подданные всехъ званій и состояній, достигшіе 21 года кромѣ: а) учащихся въ учебныхъ заведеніяхъ, б) состоящихъ на действительной службѣ нижнихъ чиновъ и юнкеровъ и в) лицъ, подвергнутыхъ по суду наказанію не менѣе тюремнаго заключенія.

§ 7. Члены обществъ могутъ быть почетныя, действительныя и сотрудники. Почетными и действительными членами могутъ быть только лица христіанскаго исповѣданія.

§ 8. Въ почетныя члены каждаго общества избираются общимъ собраніемъ онаго лица, кои значительными пожертвованіями (не менѣе 500 руб., единовременно) или личными заслугами по обществу приобретутъ право на особенную его признательность. Действительными членами общества считаются лица: а) вносящія въ кассу

оного по 5 руб. ежегодно или б) внесения единовременно 100 руб. Эти последние лица считаются пожизненными членами общества. Размер ежегодного или единовременного взноса членов сотрудников определяется общим собранием общества.

§ 9. Лица, желающие поступить в число членов общества действительных или сотрудников, заявляют о том правлению общества, и, по уплате установленного членского взноса, включаются правлением в список членов общества, с выдачею им печатного экземпляра настоящего устава.

§ 10. Члены общества, не уплатившие членского взноса в течении года, предупреждаются повесткой, что, в случае неуплаты означенного взноса еще в течение года, они будут «считаться выбывшими из состава общества, по истечении какового срока, если уплаты взноса не последует, и исключаются из списка членов. Такие лица могут вновь поступить в число членов общества, на при условии уплаты недоимки.

III. Средства обществ

§ 11. Средства каждого общества составляют: а) принадлежащие ему ныне (§1) суммы и имущество, б) взносы и пожертвования членов общества, в) пожертвования учреждений и отдельных лиц, г) сборы по учреждениям общества, каковы: плата, если таковая будет установлена за посещение народных чтений, устранимых обществом, и за пользование книгами из читален и библиотек, им учреждаемых, д) доходы от имущества, книжных складов и изданий общества и е) случайный поступления.

§ 12. Обществам предоставляется принимать пожертвования деньгами, книгами, классными принадлежностями и другого рода имуществом, как движимым, так и недвижимым.

§ 13. Для усиления средств обществ им предоставляется также устроить, с платою за вход, публичные лекции, литературные вечера, концерты, спектакли, базары, с надлежащего каждый раз разрешения и с соблюдением установленных для того правил.

§ 14. Все имеющиеся в кассе каждого общества (§ 1) и вновь поступающая в оную суммы образуют капиталы: а) неприкосновенный, б) оборотный и в) специальный. Распределение по сим капиталам принадлежащих ныне (§ 1) каждому обществу сумм предоставляются решению общего собрания членов оного, с утверждения министра народного просвещения. Затем в неприкосновенный капитал поступают: а) единовременные взносы почётных и пожизненных членов общества и б) отчисления, в размере по определению общего собрания, от других членских взносов и всех вообще доходов общества. Оборотный капитал составляют проценты с не-

прикосновенного капитала, членские взносы и все вообще доходы общества, за вычетом отчислений в неприкосновенный капитал, а также за исключением пожертвований, имеющих особое назначение. Оборотный капитал употребляется на покрытие текущих расходов общества. Специальный капитал образуется из пожертвований членов, посторонних лиц и учреждений на особые указанные жертвователями предметы, а также из сумм, которые отчисляются самим обществом из своего оборотного капитала для специальных целей. Суммы, входящие в состав специального капитала, расходуются только на предметы их прямого назначения.

§ 15. Средства каждого общества расходуются по правилам сего устава исключительно на предметы в нем указанные; в случае же прекращения деятельности общества, обращаются, по постановлений) общего собрания, утвержденному министром народного просвещения, на потребности начального народного образования, означенные в сем уставе.

§ 16. Капиталы каждого общества, за исключением суммы, необходимой на текущие расходы и определяемой общим собранием, обращаются по мере накопления сих капиталов, в государственные или гарантированные правительством бумаги и вносятся на хранение в Государственный банк или его отделения. Туда же сдаются на текущий счет или на хранение и наличные суммы общества. На руках у казначея может быть не более 100 руб. Внесение означенных бумаг и сумм в поименованные учреждения и обратное получение производится по отношению, подписываемым председателем и одним из членов правления за скрепою его секретаря.

IV. Заведывание делами обществ

§ 17. Заведывание делами каждого общества принадлежите а) правлению общества, б) общему собранию членов оного и в) ревизионной комиссии.

§ 18. Общие собрания членов заседания правления и занятия ревизионной комиссии С.-Петербургского общества грамотности происходят в С.-Петербурге, а Московского в Москве.

Примечание. Заседания общих собраний, правлений и комиссии не могут быть публичными.

V. О правлении

§ 19. Правление каждого общества состоит из председателя, назначаемая министром народного просвещения, товарища председателя и шести членов, избираемых общим собранием общества и утверждаемых министром народного просвещения на три года. При правлении состоять: секретарь и казначей, избираемые общим собранием на срок по его усмотрению. Секретарь утверждается в должности министром на-

родного просвещения.

Примечание. Впредь до образования правления данного общества тем порядком и в том составе, какие указаны в § 19 сего устава, обязанности правления исполняет и правами оного пользуется ношений совет соответственного комитета; в случае же необходимости, министр народного просвещения назначает правление общества из лиц, по своему усмотрению. Равным образом, впредь до определения секретаря и казначея в данном обществе по правилам настоящего устава, обязанности, соединённые с этими должностями, исполняются теми лицами, которые ныне заведывают делами соответствующего комитета по частям секретаря и казначея, в случае же необходимости, заведывание сими частями возлагаются, по распоряжению министра народного просвещения, на другие лица.

§ 20. Когда министр народного просвещения не найдёт возможным утвердить к должности тех или других лиц из числа избираемых по § 19 сего устава, то предлагает общему собранию общества произвести новый выбор, при безуспешности же сего выбора назначает взамен того лица другое по своему усмотрению.

§ 21. В случае болезни или отсутствия председателя правления место его заступает товарищ. На случай выбытия членов правления ранее срока, на который они выбраны и утверждены, общим собранием избираются три кандидата к оным, утверждаемые министром народного просвещения.

§ 22. Лица, входящие в состав правления и ревизионной комиссии не могут получать вознаграждения из сумм общества. На необходимые канцелярские и другие подобные надобности правлением расходуются определенным общим собранием суммы.

§ 23. Правление собирается по мере надобности, по приглашению председателя, как по личному его усмотрению, так и по заявлении трех или более членов правления.

§ 24. Для действительности заседаний правлений необходимо присутствие в нем председателя и, по крайней мере, трех членов.

§ 25. Дела в правлении решаются простым большинством голосов, при равенстве коих, в случае разногласия, голос председателя дает перевес. Когда председатель не найдёт возможным «огласиться с решением большинства, дело представляется министру народного просвещения. Постановления правления заносятся в журнал, подписываемый всеми присутствующими членами правления и скрепляемый секретарем, который не имеет права голоса в правлении.

§ 26. Председатель правления имеет право приглашать в заседания оного и не принадлежащих к составу правления таких лиц (не более,

однако, трех в каждом заседании), участие коих в обсуждении деле представляется полезным. Лица эти правом решающего голоса не пользуются.

§ 27. Члены каждого общества могут внести в правление «наго свои предложения и заявления по всем касающимся общества вопросам и делам.

§ 28. К правам и обязанностям правления каждого общества принадлежать: а) изыскание и предначертание мер к возможному достижению цели общества и к увеличению его средств, б) распределение занятий по правлению между его членами, в) прием новых членов в общество и ведение списка членов оного, с обозначением в списке имени, отчества, фамилии, вероисповедания, степени образования, звания или состояния, служебного положения или занятия места жительства члена, г) наблюдение за своевременным поступлением членских взносов и исключение из состава общества лиц, не внесших своевременно (§ 10) членского взноса, д) установление порядка счетоводства и делопроизводства по обществу и издание на сей предмет с утверждения общего собрания инструкции секретарю и казначею, е) заведывание имуществом, суммами и капиталами общества и свидетельствование оных в сроки, определяемые общим «обиранием, ж) сношение по делам общества с подлежащими местами и лицами, з) рассмотрение предположений, заявлений отдельных членов общества и докладов ревизионной комиссии по делам оного и внесение таких предложений, заявлений и докладов в потребных случаях с своим заключением в общее собрание, и) сование общих собраний, и) составление и представление на утверждение общего собрания отчета о суммах в деятельности общества за истекший год со сметными предположениями на будущий год, к) приведете в исполнение постановлений общих собраний и л) предварительная разработка всех вообще дел, вносимых правлением в общее собрание.

Примечание. Когда по приведению в исполнение какого-либо из постановлений общего собрания правление встретит затруднение, то оно предлагает о сем ближайшему общему собранию; если же и за сим встреченное затруднение останется не устраненным, то дело представляется правлением на решение министра народного просвещения.

§ 29. Казначей принимает все поступающие в общество денежные взносы и пожертвования, деньгами и вещами, с выдачею в том, за своею подписью, квитанций; ведет приходо-расходный книги общества как денежный, так и материальный; производит, по распоряжению председателя правления, основанному на постановлении последнего или общего собрания, все

денежные операции и выдачи как деньгами, так и вещами; составляешь годичный отчет о суммах общества и вообще ведет всю счетную часть по делам оною.

Примечание 1-е. Казначей не пользуется правом голоса в заседаниях правления, когда в них присутствуешь.

Примечание 2-е. Приходо-расходные книги казначею выдаются от правления прошнурованными и пронумерованными по листам за подписью председателя, одного из членов правления и секретаря и за печатью общества.

§ 30. Секретарь заведывает письмоводством по делам общества, составляет журнал заседаний общих собраний и правления, скрепляет исходящие от последнего бумаги и составляет годовой отчет о деятельности общества.

§ 31. Ревизионная комиссия каждого общества проверяет, не-менее одного раза в год, суммы, книги, документы и имущества оною. О результатах ревизии делается надпись в кассовой и материальной книгах, за подписью членов комиссии. Ревизионная комиссия проверяешь также годовой отчет и проект сметы, составляемые правлением для чего последнее передает комиссии отчет и проект сметы не позднее, как за месяц до годичного общего собрания, в котором имеют быть рассматриваемы означенные отчет и проект. Заключение ревизионной комиссии по отчету ее проекту сметы, одновременно с ними, вносятся в собрание правлением, которое, когда признает нужным, представляет при этом и свои объяснения по заключению комиссии. На ревизионную комиссию возлагается вообще проверка действий правления общества, а также отдельных членов оною, коим поручается общим собранием ведение тех или других дел общества.

§ 32. Члены ревизионной комиссии каждого общества избираются общим собранием оною на три года и, пока состоят в сем звании, не могут быть членами правления, а равно не могут быть избираемы для ведения каких либо отдельных дел по обществу.

VI. Общие собрания

§ 33. Общие собрания каждого общества состоят из почетных и действительных членов оною и бывают годичные и чрезвычайные. Первые созываются в апрель месяце каждого года, последние же, в случаях особенной надобности, по постановлению правления или ревизионной комиссии, или по письменному заявлению не менее 1/5 членов общества из числа почетных и действительных, или же по предложению министра народного просвещения.

Примечание. До времени, когда правление данного общества будет назначено по правилам настоящего устава, на созыв общего собрания членов сего общества испрашивается разреше-

ние министра народного просвещения.

§ 34. О времени, мест и предметах занятий каждого общего собрания правление заблаговременно извещает членов общества рассылкой им особых повесток, с приложением списка дел и вопросов, подлежащих обсуждению в собрании, сообщает местному полицейскому начальству с приложением сего списка и доводит до сведения министерства народного просвещения, с представлением упомянутого списка.

§ 35. В общих собраниях председательствует председатель правления, кроме тех случаев, когда производятся выборы лиц в составе ревизионной комиссии и рассматриваются отчеты правления и доклады по оным ревизионной комиссии. В этих случаях для председательствования в общем собрании избирается оным из среды его особое лицо; при чем лица, входящие в состав правления и ревизионной комиссии, не могут быть избираемы для председательствования в общих собраниях.

§ 36. Общее собрание каждого общества, созданное для обсуждения тех или других дел и вопросов, считается состоявшимся, если в собрании присутствует не менее 1/6 членов общества, пользующихся правом голоса в общих собраниях и живущих в городе, назначенном для сих собраний; для решений же вопросов о приобретении или отчуждении недвижимой собственности или об изменении устава необходимо присутствие в собрании 1/3 указанных выше членов. Если собрание не состоится по неприбытии определенного числа членов, оно созывается вторично в срок назначенный собравшимися членами, но не ранее недели, для обсуждения тех же дел и вопросов. Вторично созданное собрание считается состоявшимся при каком бы то ни было числе присутствующих членов, о чем члены общества в повестках о собрании предупреждаются.

Примечание. В общих собраниях могут быть обсуждаемы лишь такие вопросы, предложения и предметы, которые относятся непосредственно к определенной сим уставом деятельности общества и были на предварительном рассмотрении правления, при чем в каждом собрании обсуждаются лишь те из сих вопросов, предложений и предметов, кои означены правлением в повестках о созыве этого собрания.

§ 37. Дела в общих собраниях решаются простым большинством голосов, за исключением вопросов об изменении устава и приобретении или отчуждении недвижимого имущества, для решения коих требуется согласие не менее двух третей присутствующих в собрании членов. По всем другим вопросам, в случае равногласия при равенстве голосов, голос председателя дает перевес. Постановления общих собраний заносятся в журнал подписываемый председательствующим

и всеми присутствующими в собрании членами и скрепляемый секретарем правления.

Примечание. Журналы общих собраний, правления и ревизионной комиссии или извлечения из них могут быть печатаемы, с разрешения министра народного просвещения.

§ 38. Все выборы в собраниях производятся закрытою баллотировкою. По другим же делам способ подачи голосов зависит от усмотрения собрания.

§ 39. Предметы занятий общих собраний каждого общества составляют: а) избрания товарища председателя и членов правления общества и кандидатов к последним, а также секретаря и казначея; б) избрание членов в ревизионную комиссию; в) избрание почетных членов общества; г) утверждение годовых отчетов правления, д) утверждение ежегодной прихода-расходной сметы общества, составляемой правлением оно-го; е) определение количества процентов. отчисляемых в неприкосновенный капитал из членских взносов и прочих поступлений; ж) составление инструкции правлению, когда то окажется нужным, з) рассмотрение и разрешение вопросов и предложений, вносимых правлением или ревизионною комиссией, и) распределение принадлежащих ныне обществу сумм по означенным в § 14 капиталам и и) обсуждение вносимых, с разрешения правления, докладов и сообщений членов общества и посторонних лиц по предметам, указанным в сем уставе.

Примечание 1-е. В члены правления и на должности секретаря и казначея не могут быть избираемы лица женского пола.

Примечание 2-е. Члены-сотрудники могут присутствовать в общих собраниях, но не пользуются правом голоса ни решающего, ни совещательного.

§ 40. Постановления общих собраний каждого общества о приобретении и отчуждении

недвижимого имущества, об избрании почетных членов, о программах для собрания статистических сведений, о распределении сумм общества по капиталам (§ 14) и об инструкции правлению, приводятся в исполнение не иначе, как с разрешения министра народного просвещения.

VII. О подведомственности обществ

§ 41. С.-Петербургское и Московское Общества Грамотности состоять в ведомстве министерства народного просвещения и подчиняются непосредственно центральному управлению сего министерства, которое руководит эти общества в их деятельности, поощряя достойнейших из их членов испрошением им почетных наград и другими способами.

§ 42. Правления общества входят в министерство народного просвещения с представлениями и от него получают предписания по делам обществ.

§ 43. Правления обществ представляют министру народного просвещения годовые отчеты обществ, утвержденные общими собраниями оных и доклады ревизионной комиссии по сим отчетам.

§ 44. По вопросам и недоумениям, могущим возникнуть в применении сего устава, общества испрашивают указания министра народного просвещения, коему предоставляется также делать все необходимые распоряжения по введению сего устава в действие.

§ 45. Министр народного просвещения имеет право закрыть своею властью каждое из названных обществ, когда он признает это необходимым по дошедшим до него сведениям о беспорядках в обществе или нарушении последним правил сего устава.

// Журнал Министерства народного просвещения. – 1896. – Ч. 304. – март. – С. 85–96.

ПРО ПОПЕЧИТЕЛЬСЬКІ РАДИ ЯК ОРГАНИ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Вступна стаття

Метою попечительських рад, що існували у XIX – на початку XX століття у Російській імперії, було не тільки залучення коштів населення округу і матеріальна підтримка обдарованих дітей, а і встановлення державно-громадського контролю за роботою навчального закладу та координація діяльності регіональних і місцевих (губернських, повітових, окружних, міських) органів самоврядування в управлінні навчальними закладами.

Офіційно, на державному рівні, попечительство з'являється на початку XIX століття зі створення у 1802 році Міністерства народної освіти. Відповідно до Імператорського Указу (1803) територія Російської імперії була поділена на 6 навчальних округів (Московський, Віленський, Дерптський, С.-Петербурзький, Харківський, Казанський), в кожному із яких вводилася державна посада попечителя. Положеннями «Об учебных округах Министерства народного просвещения» (1835), «О советах при попечителе учебных округов» (1860) були затверджені інструкції, що окреслювали діяльність попечителя навчального округу і попечительської ради: «прежде чем принять решение, попечитель должен предварительно обсудить вопрос на совете» [Рождественский С. В. *Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902)* / С. В. Рождественский. – СПб.: Изд. Министерства Народного Просвещения, 1902. – С. 53–54].

У різні періоди свого розвитку держава робила спроби перекласти тягар відповідальності за громадян, що потребують турботи, на громадські структури. У 1864 році ці функції в основному передаються громадському управлінню в особі органів земського і міського самоврядування, що відкриває нові можливості громадської участі в розвитку народної освіти. Тому, саме в цей період, створюється інститут попечительства, а попечительські ради стають органами державно-громадського управління навчальними закладами.

Попечительські ради мали свої статuti, які затверджувалися Міністерством внутрішніх справ за згодою Міністерства народної освіти. Отже, діяли вони під контролем міністра внутрішніх справ і губернатора, як його пред-

ставника в губернії, та міністра освіти. Існували попечительські ради за рахунок членських внесків (близько 10 рублів); очолювали їх, як правило, дворяни (переважно ті, хто мав великі статки і високе суспільне становище).

Бути членом попечительської ради було престижно та почесно. До їх складу могла входити необмежена кількість членів – повнолітніх, чоловічої та жіночої статі. Вони повинні були виконувати певні обов'язки, а для цього були наділені певними правами. Члени ради розподілялися на почесних і дійсних, кожна рада мала свого почесного голову, скарбника та секретаря. Обов'язково до складу ради входили почесний попечитель, який обирався на три роки особами або організацією, що вносила пожертви на користь навчального закладу. Керівництво справами попечительських рад належало комітету та загальним зборам членів громади. Посади голови, його заступника, секретаря були виборними, відповідно на один і три роки. До складу попечительських рад обов'язково входили члени педагогічної ради гімназії або училища, що забезпечувало тісніший зв'язок із навчальним закладом, давало можливість бути в курсі всіх його проблем, ретельно пильнувати за витрачанням коштів. Представники від повітових земств також входили до складу рад. Це забезпечувало взаємозв'язок між ними та середніми навчальними закладами, яким вони надавали різнобічну допомогу. Загалом контроль за фінансовою діяльністю був розроблений досконало. Попечительські ради працювали в умовах гласності, обов'язково вели журнали з протоколами засідань, на яких обговорювали свої проблеми, вирішували нагальні справи, заслуховували фінансові звіти, які публікувалися в пресі. У містах, де було декілька начальних закладів (гімназія, прогімназія, народне училище), могла бути утворена єдина для всіх них попечительська рада, або кожен навчальний заклад міг мати свою власну попечительську раду. У разі незгоди попечительської ради і педагогічної ради освітньої установи з тих або інших питань, остаточне рішення приймав попечитель навчального округу.

Діяльність попечительських рад мала кілька напрямів:

- обрання та затвердження керівництва та педагогічного складу гімназій і реальних училищ;
- збереження майна та ощадливе використання коштів закладу;
- контроль за фінансуванням та витратами;
- вирішення питань плати за навчання, кого звільнити від плати за навчання, кому надати стипендію;
- вирішення питання необхідності відкриття додаткових та паралельних класів;
- питання будівництва та ремонту при-

- міщень, у яких розташовувалися середні навчальні заклади;
- піклування про матеріальне становище вчителів;
- вплив на поліпшення якості навчального процесу та навчання взагалі [Ганзен П. *Советы и указания работникам в области благотворительности* / П. Ганзен // *Трудовая помощь*. – 1915. – №9 – С. 126].

Оксана Герасименко

Положение об учебных округах Министерства народного просвещения (25 июня 1835 г.)

I. Общие правила

1. Лицеи, Гимназии и училища определенного числа губерний составляют Учебный Округ, управляемый Попечителем на основании сего Положения.

2. Число Учебных Округов и число губерний, к каждому из них принадлежащих, остается то же, какое назначено существующими на сей конец постановлениями.

3. Управление Гимназиями и училищами Дерптского Учебного Округа, Закавказского края и Сибирских губерний остается на прежнем основании.

II. Обязанности Попечителей Учебных Округов

4. Попечители Учебных Округов получают непосредственно донесения от начальств Лицеев, Директоров училищ и Гимназий. Смотря по существу и важности дела, они дают им сами разрешения или представляют свое заключение на утверждение Министра Народного Просвещения.

5. Почетные Попечители Лицеев и Гимназий в случаях, определенных Уставами сих заведений, относятся к Попечителю Учебного Округа.

6. Инспекторы частных училищ и пансионов в столицах состоят под начальством Попечителей С.-Петербургского и Московского Учебных Округов и входят к ним с представлениями.

7. Попечитель может вверить Помощнику своему часть управления, по усмотрению.

8. Попечитель имеет при себе чиновника в звании Инспектора казенных училищ.

9. Попечитель осматривает лично, или чрез Помощника своего, учебные заведения Округа, употребляя к тому же и инспектора казенных училищ.

10. Независимо от сего, Попечитель имеет право, для обозрения училищ вверенного ему Округа, назначать Профессора или Адъюнкта, с наблюдением только, чтоб таковые поручения не затрудняли хода преподавания.

11. О последствиях осмотров учебных за-

ведений доводятся всякой раз до сведения Министра.

12. Во всех училищных делах, требующих ученых соображений, как то: об усовершенствовании преподавания наук, об учреждении дополнительных курсов, о принятии в руководство книг и других учебных пособий, Попечитель требует мнение Университетского Совета, и в случаях, подлежащих разрешению Министра, представляет оное вместе с своим заключением.

13. Попечитель избирает Директоров и Инспекторов Гимназий: о первых он представляет Министру, а последних утверждает в должностях собственной своею властью.

14. Штатных Смотрителей уездных училищ назначает Попечитель, по представлению Директоров, а на определение Почетных Смотрителей испрашивает согласие Министра.

15. Попечитель определяет в учителя Гимназий и уездных училищ, по представлениям Директоров, лица, имеющие на то право по ученым их аттестатам и свидетельствами; при необходимости же подвергнуть кандидата на учительское место предварительному испытанию, предлагает о том Совету Университета.

16. Увольнение от службы лиц, коих определение зависит от утверждения Министра, производится по его разрешениям; всех прочих чиновников и учителей увольняет, на законном основании, сам Попечитель.

17. Попечители Учебных Округов имеют право разрешать, в подведомственных им учебных заведениях, единовременные из экономических из сумм издержки до 1000 рублей ассигнациями.

18. Попечителям Учебных Округов предоставляется утверждать контракты на подряды и поставки, по штатным и другим определенным расходам, суммою до 10,000 рублей ассигнациями.

III. О Совете Попечителя

19. Совет Попечителя Учебного Округа, под его председательством, составляют: 1) В

Санкт-Петербурге: Помощник Попечителя, Ректор Университета, Инспектор казенных училищ, Директор губернской и один из Директоров прочих Гимназий, по назначению Министра. 2) В Москве: Помощник Попечителя, Ректор Университета, Инспектор казенных училищ, Директоры: Дворянского Института и губернской Гимназии. 3) В Киеве: Помощник Попечителя, Ректор Университета, Инспектор казенных училищ, Директоры: губернской и другой Гимназии. 4) В Харькове: Помощник Попечителя, Ректор Университета, Инспектор казенных училищ и Директор губернской Гимназии. 5) В Казани: Помощник Попечителя, Ректор Университета, Инспектор казенных училищ, Директоры: губернской и другой Гимназии. 6) В Одессе: Помощник Попечителя, Директор и Инспектор Лицея и Инспектор казенных училищ.

20. В Белорусском Учебном Округе Правление оно, впредь до дальнейшего распоряжения, заменяет при Попечителе место Совета. В оном присутствует Помощник Попечителя на общих правилах.

21. Во время отсутствия, болезни или особенных занятий Попечителя, место Председателя в Совете занимает его Помощник.

22. В Совете, по усмотрению Попечителя, могут быть приглашаемы Почетные Попечители и Директоры Гимназий Учебного Округа, в бытность их в том же городе, а в столицах, сверх того, Инспекторы частных училищ и пансионов.

23. Дела на рассуждение Совета поступают не иначе, как по назначению Попечителя.

24. Совет ни с кем не имеет письменных сношений: исполнения по его решениям производятся от имени Попечителя.

25. Всякому заседанию Совета составляется особый протокол, подписываемый Председателем и всеми присутствующими. Члены, несогласные с общим решением, предлагают к оному свои мнения.

26. В делах, не превышающих власти Попечителя, он приводит определения Совета в немедленное исполнение; в противном случае

испрашивает оным утверждение Министра.

27. Если более половины Членов Совета несогласны с мнением Попечителя, никакое дело не может получить окончательного решения без представлений Министру.

28. Рассуждению Совета могут подлежать следующие роды дел: 1) О необходимости изменить какое либо постановление по училищной части. 2) Об учреждении Гимназий и открытии уездных училищ. 3) Годовые отчеты и последствия обозрений учебных заведений Округа. 4) Об учреждении и закрытии частных училищ и пансионов. 5) Полугодовые отчеты о состоянии сих заведений. 6) Следствия о неисправности и злоупотреблениях училищных чиновников и учителей. 7) Об ущербе казны и взысканиях с частных лиц. 8) О домогательствах частных лиц на казну. 9) О покупке, постройке; и найме училищных домов. 10) О продаже училищных зданий и вообще собственности учебных заведений. 11) О приобретении для училищ, на счета экономических сумм их, разных потребностей, ценною свыше 1000 рублей. 12) Об утверждении контрактов на подряды и поставки по штатным и другим определенным расходам, суммою свыше 10,000 рублей.

29. Впрочем, от Попечителя зависит предложить на рассуждение Совета и вся кое другое дело.

IV. О Канцелярии Попечителя

30. Канцелярия Попечителя есть месте и Канцелярия Совета. Правитель канцелярии докладывает в собраниях оного подлинные бумаги с нужными справками, составляет протоколы и скрепляет их своею подписью.

31. Для сокращения переписки, к делам, производящимся в Канцелярии Попечителя, приобщаются протоколы Совета в подлинниках.

[Сборник Постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 2 (1825–1855 гг.). – СПб. : Тип-я Императорской Академии Наук, 1864. – 1226 с. – С. 730–735].

Положение о советах при попечительских учебных округах (20 марта 1860 г.)

§ 1. По случаю учреждения в учебных округах педагогических курсов для приготовления преподавателей и воспитателей в средних учебных заведениях, распространяется состав и круг действия советов, существующих при попечителях, на основании положения об учебных округах 25 июня 1835 года.

§ 2. Попечительский совет состоит, под председательством попечителя, из следующих

постоянных членов: помощника попечителя, ректора университета, а в Одессе – директора лицея, инспектора казенных училищ и директоров гимназий и дворянских институтов. В городах же университетских заседают в совете, также в качестве членов, по делам, касающимся собственно до учебной части: деканы историко-филологического и физико-математического факультетов и шесть профессоров по предметам:

а) русского языка и словесности, б) древних языков, в) истории, г) математики, д) естественной истории и е) педагогики.

Примечание. Профессоры первых пяти предметов выбираются в члены попечительского совета советом университета, на двухлетний срок.

§ 3. Сверх того, приглашаются в совет учителя гимназий, когда по их предметам производятся испытания кандидатов-педагогов, порученных непосредственному их руководству, или когда, по возбужденным педагогическим вопросам, совет найдет нужным их присутствие для обсуждения вопросов, с практической стороны.

§ 4. Рассмотрению и решению попечительских советов подлежат дела административные и относящиеся собственно до учебной части.

§ 5. Дела административные поступают в совет не иначе, как по назначению самих попечителей; сюда относятся дела:

а) По следствиям об упущениях и злоупотреблениях училищных чиновников и учителей.

б) Об ущербе училищного имущества и взысканиях по этим делам.

в) О претензиях частных лиц на училищное ведомство.

г) О покупке, постройке и найме домов по училищному ведомству.

д) О продаже училищных зданий и имущества учебных заведений.

е) О приобретении для училищ, на счет экономических сумм их, разных потребностей, свыше 300 рублей серебром.

ж) Об утверждении контрактов на подряды и поставки по штатным и другим определенным расходам, свыше 3000 рублей серебром.

§ 6. По делам, относящимся собственно до учебной части, попечители учебных округов приступают к распоряжениям не прежде, как по обсуждении их предварительно в совете.

К делам сего рода принадлежат:

а) Открытие новых и закрытие существующих казенных и частных учебных заведений.

б) Принятие мер и обсуждение предположений, относящихся до улучшения учебной части, направлены вкравшихся недостатков и предупреждения их на будущее время.

в) Рассмотрение и оценка достоинства учебных руководств и определение, какие из них с большею пользою могут быть употребляемы в учебных заведениях.

г) Удостоение к приему в педагогические курсы кандидатов, назначение им стипендий,

распределение их по училищам и наблюдение за успехами их.

д) Производство испытания кандидатам, утверждение окончательно за ними права на учительские, или воспитательские места и выдача им в том аттестатов.

е) Годовые и полугодовые отчеты и последствие обозрений учебных заведений.

ж) Собираение материалов для статистики учебной части округов.

§ 7. Для производства дел при совете состоит секретарь, назначаемый попечителем из числа лиц, служащих в округе; ему производится содержание до 400 рублей серебром в год из общих остатков сумм по округу, сверх жалованья по настоящей его должности.

§ 8. Попечительский совет собирается во всякое время, по мере надобности, за исключением праздничных дней и времени летних и зимних вакаций, определенных университетским уставом.

§ 9. Решения совета, в форме протоколов, подписываются всеми наличными членами и исполняются по большинству голосов. Попечителю, как председателю совета, принадлежать два голоса. В случай несогласия его с мнением большинства, никакое дело не может получить окончательного решения, без утверждения министра народного просвещения.

§ 10. Попечительский совет ни с кем не имеет письменных сношений. Исполнения по его решениям производятся попечителем. Справки и предварительные сведения собираются секретарем совета, который, для сокращения переписки, может обращаться сам с требованиями о доставлении оных к местам и лицам, навещающим отдельными частями в округе. Если же встретится надобность в сношении с местами и лицами другого округа, или постороннего ведомства, то переписка производится от имени начальства округа, за подписью помощника попечителя, а в случае его отсутствия, старшего по нем члена совета.

§ 11. Краткие мемории из протоколов совета по делам, им слушанным, кроме обыкновенных текущих, представляются попечителем министру народного просвещения по третям года.

Подписали: Евграф Ковалевский, Николай Муханов, Павел Игнатьев, Дмитрий Левшин, Павел Гаевский, Иван Делянов, Николай Ребиндер, князь Николай Цертелев.

[Журнал Министерства народного просвещения. – 1860. – Ч. 106. – С. 40–43].

АНОТАЦІЇ

Віра Вихрущ, Людмила Ковальчук

Розумова перевтома як наукова проблема в контексті шкільної дієтетики та дидактики кінця XIX – початку XX століття

У статті розглядається проблема перевтоми як чинника, що виникає у процесі пізнання, проаналізовано аксіологію й передумови формування дидактичних знань наприкінці XIX – на початку XX століття в контексті розвитку знань зі шкільної дієтетики та експериментальної педагогіки. Розумова перевтома учнів та причини її виникнення стали важливим предметом вивчення ученими, які прагнули розглядати пізнавальні процеси з огляду на їх психолого-педагогічну природу, як передумову формування фізичного та психічного здоров'я учнів. Надалі саме проблема розумової перевтоми учнів стала причиною розробки теорії уроку та доцільної організації навчальної діяльності.

Ключові слова: аксіологія, втома, перевтома, дидактичні знання, шкільна дієтетика, експериментальна педагогіка.

В статье рассматривается проблема переутомления как фактор, который возникает в процессе познания, проанализировано аксиологию и условия формирования дидактических знаний конца XIX – начала XX столетия в контексте развития знаний по школьной диететике и экспериментальной педагогике. Умственное переутомление учащихся и причины его возникновения стали важным предметом изучения учеными, которые стремились рассматривать познавательные процессы с учетом их психолого-педагогической природы, как условие формирования физического и психического здоровья учащихся. В дальнейшем именно проблема умственного переутомления учеников стала причиной разработки теории урока и оптимальной организации учебной деятельности.

Ключевые слова: аксиология, утомление, переутомление, дидактические знания, школьная диететика, экспериментальная педагогика.

The problem of fatigue, as a factor of the learning process is considered, the prerequisites for the formation of values and didactic knowledge in the late nineteenth – early twentieth century in the context of knowledge from school dietetyky and experimental pedagogy are analyzed. Mental fatigue of students and its causes have become an important subject of study for those scientists, who aimed to examine cognitive processes in terms of their psychological and pedagogical nature, as a precondition of students' physical and mental health. In future, it is the problem of mental fatigue that caused the development of the lesson theory and correct organization of training activities.

Key words: axiology, fatigue, exhaustion, didactic knowledge, school dietetyka, experimental pedagogy.

Олена Кірдан

Погляди професорів університетів на проблему управління вищими навчальними закладами Російської імперії (початок XX століття)

У статті представлено погляди професорів університетів на механізм управління вищими навчальними закладами Російської імперії. Встановлено різноманітність поглядів професорів на функціональні обов'язки та розподіл повноважень у внутрішньоуніверситетській системі управління, виборність посад. З'ясовано, що магістральною ідеєю поглядів ліберальних професорів було повернення до принципів університетської автономії, задекларованих у Статуті 1863 р. Проаналізовано погляди консервативних та демократичних викладачів на розширення університетської автономії.

Ключові слова: управління, університети Російської імперії початку XX ст., автономія, університетський статут, професор, механізм управління вищим навчальним закладом, періодика.

В статье представлены взгляды профессоров университетов на механизм управления высшими учебными заведениями Российской империи. Отмечается множественность взглядов профессоров на функциональные обязанности и распределение полномочий у внутри-университетской системе управления, выборность должностей. Установлено, что магистральной идеей взглядов либеральных профессоров было возвращение к принципам университетской автономии, задекларированных в Уставе 1863 г. Проанализированы взгляды консервативных и демократических преподавателей на расширение университетской автономии.

Ключевые слова: управление, университеты Российской империи начала XX века, автономия, университетский устав, профессор, механизм управления высшим учебным заведением, периодика.

The views of the professors' University concerning control mechanisms in Russian empire are presented. The diversity of professors' views on responsibilities and division of responsibilities in the interuniversity management system, election of posts have been determined. It was found that the main idea of liberal professors' views was to return to the principles of university autonomy declared in the Regulations of 1863 year. The views of conservative and democratic teachers to expansion of university autonomy have been analyzed.

Key words: management, universities of Russian empire in the early twentieth century, autonomy, university regulations, professor, universities control mechanism, periodicals.

Роман Поліщук

Фізичне здоров'я як проблема в історії західноєвропейської педагогічної думки

У статті аналізується рецепція проблеми фізичного здоров'я (фізичного виховання, тіловиховання) педагогічною думкою епох європейського Середньовіччя, Ренесансу, Просвітництва, з'ясовується суспільний і гуманітарний контекст епох, особлива увага звертається на спадщину видатних педагогів Я. А. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та ін. Зазначено, що кожен з цих педагогів та ідеї, які вони висували збагатили та розширили загальні освітні погляди, підкреслюючи важливість фізичного розвитку як основного компоненту гармонійного розвитку особистості. Оцінено внесок викладачів-філантропістів у розвиток даного питання, які створили проект, за допомогою якого формувалися засади педагогічної теорії в Російській імперії за визначенням П. Лесгафта. Підкреслено те, що європейські педагогічні погляди базувалися на принципах гармонійного виховання та особистісного розвитку.

Ключові слова: педагогічна думка, гуманізм, Середньовіччя, Ренесанс, Просвітництво, гармонійний розвиток, природовідповідність, фізичне здоров'я, тіловиховання.

В статье анализируется рецепция проблемы физического здоровья (физического воспитания, теловоспитания) педагогической мыслью эпох европейского Средневековья, Ренессанса, Просвещения, определяется общественный и гуманитарный контексты эпох, особое внимание обращается на наследие выдающихся педагогов Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др. Отмечено, что каждый из этих педагогов и идеи, какие они выдвигали обогатили и расширили общие образовательные взгляды, подчеркивая важность физического развития как основного компонента гармоничного развития личности. Оценен вклад преподавателей-филантропистов в развитие данного вопроса, которые создали проект, с помощью которого формировались принципы педагогической теории в Российской империи по определению П. Лесгафта. Подчеркнуто то, что европейские педагогические взгляды базировались на принципах гармоничного воспитания и личностного развития.

Ключевые слова: педагогическая мысль, гуманизм, Средневековье, Ренессанс, Просвещение, гармоничное развитие, природосоответствие, физическое здоровье, теловоспитание.

The reception problems of physical health (physical education, body care) teaching periods opinion of European Middle Ages, Renaissance, Enlightenment, it turns out social and humanitarian context eras are analyzed in the article, particular attention is drawn to the heritage of outstanding teachers J. A. Comenius, John Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi and others. Each of these teachers their respective ideas naturally expanded and enriched the global educational thought in the preservation and strengthening of physical health, as a fundamental component of the harmonious development of personality. The contribution of teachers philanthropist in the development of the problem, conducted appropriate projection to achieve educational thought in the Russian Empire and its evaluation P. Lesgaft is assessed. It is emphasized that in European educational thought of those ages practiced the idea of harmonious education and personal development.

Key words: pedagogical thought, humanity, Middle Ages, Renaissance, Enlightenment, harmonious development, nature compliance, physical health, body care.

Ірина Федосова

Методологічне забезпечення дослідження історії розвитку вищої інженерно-технічної освіти

У статті встановлено, що методологія – це сукупність загальних принципів, вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, які обґрунтовують вихідні регулятивні принципи і способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності; визначено методологічні підходи: теорія пізнання, системний, феноменологічний, герменевтичний, наративний; виявлено, що здійсненню наукового пошуку сприяли такі принципи: об'єктивності, історизму, науковості, системності, розвитку; обґрунтовано методи дослідження: порівняльно-історичний, порівняльно-зіставний, діалектичний, історико-генетичний, конструктивно-генетичний аналіз, конкретно-пошуковий, логіко-історичний, історико-ретроспективний, метод періодизації.

Ключові слова: методологія, методологічні підходи, принципи, методи дослідження, інженерно-технічна освіта, вищі навчальні заклади.

У статье установлено, что методология – это совокупность общих принципов, учения, о методах познания и превращения действительности, которые обосновывают исходные регулятивные принципы и способы их конкретного использования в познавательной и практической деятельности; определены методологические подходы: теория познания, системный, феноменологический, герменевтический, наративный; обнаружено, что осуществлению научного поиска способствовали такие принципы: объективности, историзму, научности, системности, развития; обоснованы методы исследования: сравнительно-исторический, сравнительно-сопоставимый, диалектический, историко-генетический, конструктивно-генетический анализ, конкретно-поисковый, логико-исторический, историко-ретроспективный, метод периодизации.

Ключевые слова: методология, методологические подходы, принципы, методы исследования, инженерно-техническое образование, высшие учебные заведения.

In the article it has been determined that the methodology is a set of general principles, subject on knowledge and reality transform methods, that grounded the initial regulatory principles and methods for their specific use in the cognitive and practical activity. Methodological approaches such as: the theory of knowledge, systematic, phenomenological, hermeneutic, narrative are defined, revealing that the scientific research had been carried out using the following principles: objectivity, historical, scientific, systematic, development. Some methods have been grounded, among them: comparative and historical, comparative and contrastive, dialectical, historical and genetic, structural and genetic analysis, specific and search, logical and historical, historical and retrospective, the method of periodization.

Key words: methodology, methodological approaches, principles, research methods, engineering and technical education, higher educational establishments.

Наталія Богданець-Білокаленко

Проблема нової української школи у працях Я. Чепіги

Автор у статті звертається до наукових праць репресованого вченого-педагога – основоположника педології в Україні, замовчуваного в радянські часи, Якова Феофановича Чепіги (1875–1938). На основі аналізу праць вченого розкриваються його важливі погляди і пропозиції на виховання дитини в новій українській школі. Посилаючись на думку Я. Чепіги визначено фактори національного виховання. Розкрито сутність поняття «національне виховання». Простежується виховання національно свідомого патріотизму в статтях вченого «Пасинки школи», «Вплив вулиці на виховання дітей», «Бережливість у справі виховання», «Страх і кара: психолого-педагогічний нарис» та ін.

Ключові слова: дитина, виховання, національне виховання, Я. Чепіга.

Автор в статье обращается к научным трудам репрессированного ученого-педагога – основоположника педологии в Украине, замалчиваемого в советские времена, Якова Феофановича Чепиги (1875–1938). На основе анализа трудов ученого раскрываются его важные взгляды и предложения на воспитание ребенка в новой украинской школе. Ссылаясь на мнение Я. Чепиги определены факторы национального воспитания. Раскрыта сущность понятия «национальное воспитание». Прослеживается воспитание национально сознательного патриотизма в статьях ученого «Пасынки школы», «Влияние улицы на воспитание детей», «Бережливость по делу воспитания», «Страх и наказание: психолого-педагогический очерк» и др.

Ключевые слова: ребенок, воспитание, национальное воспитание, Я. Чепига.

The author refers to research papers of Yakov Feofanovych Chepiga (1875–1938), repressed scientist, educator, founder of pedagogy in Ukraine, suppressed in Soviet times. In the bases of analysis of several academic works the author reveals some important views and suggestions concerning education of the child in the new Ukrainian schools. Referring to Chepiga's views, the factors of national development have been determined. The essence of the notion national upbringing has been revealed. The development of national patriotism can be traced in such articles of the scientist as «School stepchild», «Street influence on child's development», «Thrift in education», «Fear and punishment: psychological and pedagogical issue».

Key words: child, education, national education, Y. Chepiga.

Інна Гончар

Концепція морального виховання К. Вентцеля: філософський та педагогічний аспект

Стаття присвячена аналізу концепції морального виховання К. Вентцеля. Виокремлено головні аспекти вчення – філософський та педагогічний. Встановлено, що провідними категоріями моралі в поглядах вченого є розвинені у людини три взаємозумовлених категорії: воля, цілі, гармонія. Представлено визначення К. Вентцелем чеснот. Розкрито бачення педагогом процесу морального виховання, основних його чинників, змісту та методів. Систематизовано погляди вченого щодо ознак сприятливого середовища морального виховання особистості. Розкрито основні аспекти самовиховання соціального оточення.

Ключові слова: моральне виховання, цілі, воля, гармонія, творчість, чеснота, середовище, свобода, особистість, самовиховання.

Статья посвящена анализу концепции нравственного воспитания К. Вентцеля. Выделены основные аспекты учения – философский и педагогический. Определено, что ведущими категориями морали во взглядах ученого являются развитые у человека три взаимообусловленных категории: воля, цели, гармония. Представлена характеристика К. Вентцелем добродетелей. Раскрыто видение педагогом процесса нравственного воспитания, основных его факторов, содержания и методов. Систематизированы взгляды ученого, касающиеся благоприятной среды нравственного воспитания личности. Раскрыты основные аспекты самовоспитания социального окружения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, цели, воля, гармония, творчество, добродетель, среда, свобода, личности, самовоспитания.

This article is devoted to the concept analyzes of K. Ventsel's moral education. The main aspects of this concept such as philosophical and pedagogical are determined. It has been established, that the leading categories of morality in the views of the scientist is the development in a person three interrelated categories: commitment, goals, harmony. The definition K. Ventsel's moral traits is presented. The vision of the process of moral education, his major factors, content and methods are presented. Scientific views, regarding the signs of an enabling environment of moral education of the individual, the basic aspects of self-social environment are systematized.

Key words: moral education, purpose, freedom, harmony, creativity, virtue, environment, freedom, identity, self-education.

Зінаїда Гіптерс

Роль виставок в економічній освіті дітей і дорослих на західноукраїнських землях XIX – першої половини XX століть

Розглядається історико-педагогічний аспект організації виставок як однієї з форм економічної освіти дітей та дорослих на західноукраїнських землях XIX – першої половини XX століть, професійної орієнтації молоді, актуалізується можливість використання історичного досвіду в сучасних умовах. Зазначено, що складовою економічної освіти на західноукраїнських землях означеного періоду були сільськогосподарські (хліборобські) крайові, повітові, шкільні виставки та участь у них дітей, молоді, дорослих. Проаналізовано історико-педагогічні джерела та архівні документи досліджуваного періоду. Встановлено, що в Західній Україні виставки влаштовувалися як з ініціативи громадських культурно-освітніх та господарських товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар», «Народна торгівля», «Ревізійний союз українських кооперативів» (РСУК), «Взаїмна поміч Українського вчительства», так і за рішенням державних освітніх органів.

Ключові слова: виставки, виставкова діяльність, економічна освіта.

Рассматривается историко-педагогический аспект организации выставок как одной из форм экономического образования на западноукраинских землях XIX – первой половины XX веков, профессиональной ориентации молодёжи, актуализируется возможность их использования в экономическом образовании в современных условиях. Отмечено, что составляющей экономического образования на западноукраинских землях отмеченного периода были сельскохозяйственные (хлебопашеские) краевые, уездные, школьные выставки и участие в них детей, молодежи, взрослых. Проанализированы историко-педагогические источники и архивные документы исследуемого периода. Установлено, что в Западной Украине выставки устраивались как по инициативе общественных культурно-образовательных и хозяйственных обществ «Просветительство», «Родная школа», «Сельский хозяин», «Народная торговля», «Ревизионный союз украинских кооперативов» (РСУК), «Взаимна помощь Украинского учительского», так и по решению государственных образовательных органов.

Ключевые слова: выставка, выставочная деятельность, экономическое образование.

The historical and pedagogical aspect of the organization of exhibitions, as one of the forms of the economical education in Western Ukraine regions of the 19th – first part of the 20th centuries and young people professional orientation is taking into consideration, actualizing the possibility of their usage in the economical education under modern conditions. The part of economical education in Western territories of Ukraine were agricultural, district, school exhibitions with the children', youth' and adults' participation. Historical and pedagogical bases and archive documents have been analyzed. In the Western part of Ukraine such exhibitions were organized on the initiative of public cultural and educational societies, such as «Education», «Native school», «Rural host», «Public trade», «Revision union of Ukrainian cooperative societyies», «Mutual help of teaching stuff» and because of the decisions of state educational body.

Key words: exhibition, exhibition activities, economical education.

Наталія Гончаренко

Реальні навчальні заклади в системі середньої освіти Російської імперії (друга пол. XIX – початок XX століття)

У статті розкрито передумови виникнення реальних навчальних закладів, що пройшли складний шлях – від реальних класів, реальної гімназії до реальних училищ. Визначено місце реальних навчальних закладів в системі середньої освіти Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття поряд з класичними гімназіями. Проаналізовано законодавчі акти, що конкретно окреслювали параметри системи шкільної освіти і управління нею. Представлено навчальний план гімназій 1804 року та навчальний план за міністерським приписом від 21 березня 1849 року, навчальний план за статутом 1864 року, а також кількість учнів і гімназій в навчальних округах (1808 р.).

Ключові слова: реальні навчальні заклади, система середньої освіти, класичні гімназії, навчальні плани і програми.

В статье раскрыты предпосылки возникновения реальных учебных заведений, которые прошли сложный путь – от реальных классов, реальной гимназии к реальным училищам. Определено место реальных учебных заведений в системе среднего образования Русской империи второй половины XIX – начала XX столетия рядом с классическими гимназиями. Проанализированы законодательные акты, которые конкретно очерчивали параметры системы школьного образования и управления ею. Представлен учебный план гимназий 1804 года и учебный план за министерским предписанием от 21 марта 1849 года, учебный план за уставом 1864 года, а также количество учеников и гимназий в учебных округах (в 1808 г.).

Ключевые слова: реальные учебные заведения, система среднего образования, классические гимназии, учебные планы и программы.

The prerequisites of the non-classical educational establishments' creation that had passed a difficult way from the non-classical classes, non-classical high school to non-classical secondary schools have been revealed in the article. The place of the non-classical educational establishments in secondary education system of the Russian Empire of the late nineteenth – early twentieth century, and the place of the classical high schools has been defined. The legislative acts that specifically outlined the parameters of the school education system and its management have been analyzed. The curriculum of the gymnasium of 1804 and the curriculum of 1849 with ministry orders, curriculum based on the regulations of 1864 and besides the amount of students in the educational districts have been presented.

Key words: non-classical educational establishments, secondary education system, classical high schools, curricula and programs.

Сергій Татаринов

Взаємовідносини земських установ та церковно-приходських шкіл Бахмутського повіту в XIX – на початку XX ст.

У статті досліджується розвиток і особливості функціонування системи церковно-приходських шкіл та діяльність земських органів самоврядування з розвитку початкової освіти Бахмутського повіту в XIX – на початку XX ст. З'ясовано внесок земства в підвищенні освітнього рівня населення. Представлено наповнюваність окремих церковно-приходських шкіл Бахмутського повіту (1862 р.), дані про наповнюваність церковно-приходських шкіл з навколишніх сіл Бахмуту, а також диференціація учительських кадрів Бахмутського повіту за розміром річних окладів у 1904–1905 рр.

Ключові слова: повіт, земські збори, священник, освіта, приходська школа.

В статті досліджується розвиток і особливості функціонування системи церковно-приходських шкіл і діяльність земських органів самоуправління по розвитку начального образования Бахмутського уезду в XIX – на початку XX в. Вияснено вклад земства в підвищенні освітнього рівня населення. Представлено наповнюваність окремих церковно-приходських шкіл Бахмутського уезду (в 1862 г.), дані про наповнюваність церковно-приходських шкіл з оточуючих сіл Бахмута, а також диференціація вчительських кадрів Бахмутського уезду по розміру щорічних окладів в 1904–1905 гг.

Ключові слова: уезд, земские собрания, священник, образование, приходская школа.

The development and characteristics of the system of parish schools and the activities of zemstvos autonomous bodies on the development of primary education in Bakhmutsky district in the XIXth – early XXth centuries is analyzed in the article. The contribution the zemstvo in the point of increasing educational level of people is figured out. The parish school complement in Bahmut districts is presented together with the information about the complement of parish schools in other villages, and the differentiation of teaching personnel, paying attention to the rate of payment in 1904–1905.

Key words: district, zemstvo assembly, priest, education, parish school.

Ірина Білецька

Становлення іноземної освіти в США (XVI–XIX століття)

У статті, на основі аналізу вітчизняних та американських наукових джерел, розкривається історія становлення іноземної освіти в середній школі США в XVI–XIX столітті, обґрунтовуються чинники, які вплинули на використання певної іноземної мови в тому чи іншому штаті. Встановлено, що система освіти у США на початку XX століття все ще не повністю задовольняла потреби економіки, тому педагоги намагалися шукати нові, більш ефективні способи її організації.

Ключові слова: іноземна освіта, США, історія становлення, середня школа.

В статті, на основі аналізу вітчизняних та американських наукових джерел, розкривається історія становлення іноземного образования в средней школе США в XVI–XIX веке, обосновываются факторы, которые повлияли на использование определенного иностранного языка в том или ином штате. Установлено, что система образования в США в начале XX века все еще не полностью удовлетворяла потребности экономики, поэтому педагоги пытались искать новые, более эффективные способы ее организации.

Ключевые слова: иноязычное образование, США, история становления, средняя школа.

In this paper, by analyzing the domestic and American scientific sources revealed formation history of foreign language education in U.S. high school in XVI–XIX century justified the factors that influenced the use of a particular foreign language in a particular state. It has been determined that the system of education in the USA at the beginning of the XX century had not satisfy economical need, as teachers tried to search new and more effective ways of its organization.

Key words: foreign language education, the U.S., the history of development, high school.

Оксана Кравченко

Культурно-просвітницька діяльність театральних студій Пролеткульту

У статті на основі вивчення матеріалів з культурно-творчої діяльності Пролеткульту охарактеризовано зміст і спрямованість театральних студій, виявлено особливості клубної театральної роботи та її виховне значення (формування світогляду робітничої маси на позиціях класової самосвідомості та переосмислення старих цінностей та вироблення нових, ліквідація художньої безграмотності, сприяння у розвитку творчої самодіяльності) в контексті культурно-просвітницької діяльності періоду 20–30 рр. XX ст.

Ключові слова: культура, Пролеткульт, виховання, театральні студії, пролетаріат, клубна робота.

В статті на основі изучения матеріалів із культурно-творчої діяльності Пролеткульту охарактеризовано зміст і спрямованість театральних студій, виявлені особливості клубної театральної роботи і її виховне значення (формування світогляду робочої маси на позиціях класового самосвідомості і переосмислення старих цінностей і виробки нових, ліквідація художньої безграмотності, соціального в розвитку творчої самодіяльності) в контексті культурно-просвітницької діяльності періоду 20–30-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: культура, Пролеткульт, виховання, театральні студії, пролетаріат, клубна робота.

In the article on the basis of study of materials from in a civilized manner-creative activity of Prolet cult maintenance and orientation of theatrical studios are described, the features of club theatrical work are educed and the educator value (forming of world view of working mass is on positions of class consciousness, liquidation of artistic illiteracy, assistance in development of creative independent action) in the context of in a civilized manner-elucidative activity of period 20–30 XX of century.

Key words: culture, Prolet cult, education, theatrical studios, proletariat, club work.

Роман Пахолок

Особливості організації середньої ланки чоловічої освіти у західноукраїнських гімназіях (XIX – перша третина ХХ ст.)

У статті розкрито процес організації середньої ланки чоловічої освіти у західноукраїнських гімназіях (XIX – перша третина ХХ ст.). Проаналізовано основні зміни в навчальних планах; підручники, за якими навчалися юнаки; методику викладання окремих гімназійних предметів. Виокремлено особливості організації навчального процесу в чоловічих середніх навчальних закладах.

Ключові слова: чоловіча освіта; західноукраїнські гімназії; особливості; навчальні плани, підручник; навчальні предмети; мова викладання.

В статті раскрыт процесс организации среднего звена мужского образования в западноукраинских гимназиях (XIX – первая треть XX в.). Проанализированы основные изменения в учебных планах; учебники, по которым учили юношей; методику преподавания отдельных гимназических предметов. Выделены особенности организации учебного процесса в мужских средних учебных заведениях.

Ключевые слова: мужское образование, западноукраинские гимназии, особенности, учебные планы, учебник, учебные предметы, язык преподавания.

The article describes the process of middle-level education, as an example of male Western schools of XIX – the first third of the twentieth century. The basic changes in curricula, textbooks, which trained young men, some methods of teaching high-school subjects are analyzed. The author determined the features of the educational process in male secondary schools.

Key words: male Education, Western High School, features, curricula, textbooks, articles, language teaching.

Ірина Петухова

Застосування методів психолого-педагогічної діагностики в установах соціального виховання

У статті розглядається діяльність закладів соціального виховання, у практиці яких використовувалися методи психолого-педагогічної діагностики. Простежено практику впровадження тестування у досвідно-педологічних станціях (Київська, Дніпропетровська, Харківська, Одеська); лікарсько-педагогічних кабінетах, дитячих будинках для неповнолітніх правопорушників, дитячих містечках. Проаналізовано складові комплексного педологічного дослідження індивідуальності вихованців дитячого містечка «Ленінське». Визначено спектр тестових методик, на основі яких здійснювалася діагностика емоційної, інтелектуальної сфер, динаміки працездатності.

Ключові слова: заклади соціального виховання; досвідно-педологічні станції; лікарсько-педологічні кабінети; дитячі будинки для неповнолітніх правопорушників; дитячі містечка.

В статье рассматривается деятельность учреждений социального воспитания, в практике которых использовались методы психолого-педагогической диагностики. Отслежена практика внедрения тестирования в опытно-педагогических станциях (Киевская, Днепропетровская, Харьковская, Одесская), учебно-педагогических кабинетах, детских домах для несовершеннолетних правонарушителей, детских городках. Проанализированы составляющие комплексного педагогического исследования индивидуальности воспитанников детского городка «Ленинское». Определен спектр тестовых методик, на основе которых происходила диагностика эмоциональной, интеллектуальной сфер, динамики работоспособности.

Ключевые слова: учреждения социального воспитания, опытно-педагогические станции, учебно-педагогические кабинеты, детские дома для несовершеннолетних правонарушителей, детские городки.

This paper deals with the activities of institutions of social education, which is used in the practice of the methods of psychological and educational assessment of personality. It traces the practice of introducing testing experiential and pedagogical point (Kiev, Dnepropetrovsk, Kharkov, Odessa), medical and pedological rooms, children's homes for juvenile offenders, playgrounds. The complex of pedological study individual foster children camp «Lenin», including tests to determine the emotional, intellectual fields and the dynamics of performance of pupils is determined.

Key words: social education institutions, experiential and pedological stations, medical and pedological rooms, children's homes for juvenile offenders, children of the town.

Устав С.-Петербургского и Московского обществ грамотности 12-го марта 1896 года (До історії перших товариств грамотності: Московського та С.-Петербурзького. Публікація Людмили Войтової)

Представлено маловідомий документ – Статут перших товариств грамотності – Московського та Санкт-Петербурзького, що певною мірою дає змогу уявити мету, завдання, особливості діяльності цих комітетів. Здійснено аналіз наведеного Статуту, що свідчить про об'єднання громадськості для поширення грамотності серед населення.

Ключові слова: просвітницько-педагогічні організації, Московський та Санкт-Петербурзький комітети грамотності, статут, народна освіта.

Представлен малоизвестный документ – Устав первых обществ грамотности – Московского и Санкт-петербургского, что в известной мере дает возможность представить цель, задание, особенности деятельности этих комитетов. Осуществлен анализ приведенного Устава, который свидетельствует об объединении общественности для распространения грамотности среди населения.

Ключевые слова: просветительско-педагогические организации, Московский и Санкт-петербургский комитеты грамотности, устав, народное образование.

The little known document – the Charter of the first literacy society (Moscow and St. Petersburg) that to some extent give the opportunity to think over the purpose, objectives, and peculiarities of these societies' activity is presented. The analysis of the Charter, affirming the community association to spread literacy among the population has been made.

Key words: educational and pedagogical societies, Moscow and St. Petersburg Literacy Committee, charter, public education.

Положение об учебных округах Министерства народного просвещения (25 июня 1835 г.) (Про попечительські ради як органи державно-громадського управління навчальними закладами. Публікація Оксани Герасименко)

Подано маловідомі нормативні документи Міністерства народної освіти – «Положение об учебных округах Министерства народного просвещения» (1835) та «Положение о советах при попечительских учебных округах» (1860), що дало змогу виявити мету та напрями діяльності попечительських рад як органів державно-громадського управління навчальними закладами.

Ключові слова: попечительські ради; навчальні округи; попечителі; навчальні заклади; державно-громадське управління.

Поданы малоизвестные нормативные документы Министерства народного образования – «Положение об учебных округах Министерства народного просвещения» (1835) и «Положение о советах при попечительских учебных округах» (1860), что дало возможность обнаружить цель и направления деятельности попечительских советов как органов государственного управления учебными заведениями.

Ключевые слова: попечительские советы, учебные округа, попечители, учебные заведения, государственно общественное управление.

The little known regulations of the Ministry of Education have been presented, among them «Regulations about the educational districts of Ministry of Public Education» (1835) and «Regulations about the councils under the trustee educational districts» (1860), which helped to identify the goals and directions of trustee councils' activity, as the organs of state and public administration by educational institutions.

Key words: trustee councils, educational districts, trustees, educational institutions, state and public administration.

НАШІ АВТОРИ

- Білецька Ірина** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики іноземних мов, докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Богданець-Білоskalенко Наталія** кандидат педагогічних наук, доцент Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
- Вихрущ Віра** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Войтова Людмила** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Герасименко Оксана** начальник відділу освіти Уманської міської ради
- Гіптерс Зінаїда** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України
- Гончар Інна** аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Гончаренко Наталія** аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Кірдан Олена** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Ковальчук Людмила** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Кравченко Оксана** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Пахолок Роман** аспірант кафедри педагогіки та гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, директор Чортківського педагогічного училища імені Олександра Барвінського
- Петухова Ірина** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціології Національного університету державної податкової служби України
- Поліщук Роман** аспірант кафедри дошкільного та початкового навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
- Татаринів Сергій** кандидат історичних наук, доцент кафедри охорони праці та інженерної педагогіки Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії
- Федосова Ірина** кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АЛЬМАНАХ

У 2005 р. Академією педагогічних наук та Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини започатковано «Історико-педагогічний альманах» – передплатне видання, що входить до переліку фахових видань України, повністю присвячене історико-педагогічній проблематиці. Альманах випускається двічі на рік.

Історико-педагогічний альманах представлено на порталі «Наукова періодика України» (режим доступу: <http://journals.urau.ua>)

В Альманасі передбачаються такі рубрики:

- Історія педагогічної думки (проблемне висвітлення тієї чи іншої теми, тези, явища, факту тощо).
- Історія розвитку освіти (характеристика формальної та неформальної, альтернативної освіти у навчальних закладах різних країн).
- Педагогічні персоналії (розкриття творчого шляху та внеску в освітню справу непересічної особистості).
- Педагогічне краєзнавство (висвітлення регіональної та місцевої специфіки розвитку освітніх закладів, педагогічних ідей).
- Огляд літератури. Рецензії.
- Маловідомі джерела (представлення архівних матеріалів маловідомих публікацій знаних педагогів, діячів освіти з коментарями публікатора).
- Бібліографія (бібліографічні покажчики з певної проблеми або певної персоналії).
- Інформація (для дослідників у галузі історії педагогіки; перелік дат та подій, що відбулися в освіті та науці і варті на згадку (пошанування); до відома індивідуальних передплатників).

Подані матеріали мають відповідати тематиці альманаху та сучасному стану науки.

Статті до альманаху повинні мати елементи, що відповідають постанові Президії ВАК України від 15.01.2003 року №7-05/1:

1. **Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.**
2. **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
3. **Формування мети статті** (постановка завдання).
4. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
5. **Висновки дослідження і перспективи** подальших розвідок у даному напрямку.
6. **Список використаних літературних джерел**, складений згідно з вимогами Держстандарту.

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори. Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей. Автор вказує своє прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи, посаду, звання, домашню адресу, телефон, e-mail.

Детальну інформацію щодо оформлення матеріалів можна знайти за посиланням: <http://nauka.udpu.org.ua/istoryko-pedahohichnyj-almanah/>

Статті, подані з порушеннями перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

ДО ВІДОМА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПЕРЕДПЛАТНИКІВ

ІНДИВІДУАЛЬНА ПЕРЕДПЛАТА

91973 (індекс)

Історико-педагогічний альманах (укр.)

Виходить 2 рази на рік.

Вартість видання з доставкою 50.00 (6 місяців).

Вартість видання з доставкою 100.00 (12 місяців).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Випуск 2

Інна ХОМЕНКО – літературний редактор
Павло БОРИСОВ – художнє оформлення
Вікторія РУДЕНКО – комп'ютерна верстка
та відповідальна за випуск

Адреси редакцій:

04053, Київ, вул. Артема, 52-а,
Національна академія педагогічних наук України.
Відділення теорії та історії педагогіки.
До «Історико-педагогічного альманаху».
Тел.: (044) 211-94-63
Тел./факс: (044) 226-31-80
E-mail: into@apsu.org.ua

20300, м. Умань, вул. Садова, 2,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
До «Історико-педагогічного альманаху».
Тел.: (04744) 5-20-92
Тел./факс: (04744) 3-45-82
E-mail: red_viddil@mail.ru

28.11.2013