

Історія освітніх виховних систем

Навчальний посібник



Вінниця 2015

УДК378-029:9 (075.3)

ББК 74.58р30

I 12

Рекомендовано до друку Вченою Радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 10 від 25 березня 2015 року)

Рецензенти:

Джеджула О.М., доктор педагогічних наук професор Вінницького національного аграрного університету

Шахов В.І., доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

*Історія освітніх виховних систем: навчальний посібник для студентів магістратури зі спеціальності 8.18010021 Педагогіка вищої школи ****/
уклад.: М.О.Давидюк – Вінниця, ТОВ «Нілан ЛТД» 2015 – 158 с.*

© Давидюк М.О., 2015

Зміст

| | |
|--|----------|
| Модуль I. Еволюція освітніх виховних систем | 4 |
| <i>Тема 1. Поняття освітньої виховної системи і педагогічної парадигми</i> | 4 |
| <i>Тема 2. Перші вітчизняні освітні виховні системи</i> | |
| <i>Тема 3. Загальносвітовий контекст ідеї університету як освітньої виховної системи</i> | |
| <i>Тема 4. Становлення перших класичних університетів у Західній Україні</i> | |
| <i>Тема 5. Формування системи педагогічної освіти в структурі класичних університетів Центральної, Східної і Південної України (1802 - 1867)</i> | |
| <i>Тема 6. Історія вищих педагогічних навчальних закладів у західноєвропейській освітній традиції</i> | |
| Модуль II. Особливості реструктуризації та розвитку освітніх виховних систем в Україні 1917-1990 рр. | |
| <i>Тема 7. Особливості формування освітніх виховних систем періоду Центральної Ради</i> | |
| <i>Тема 8. Освітні виховні системи за часів Гетьманату і доби Директорії</i> | |
| <i>Тема 9. Становлення освітніх виховних систем вищої школи у радянській Україні 20-30-х років ХХ століття</i> | |
| <i>Тема 10. Особливості функціонування освітньої виховної системи університету в українській радянській республіці в 40-80-х роках ХХ століття</i> | |
| Модуль III. Трансформації освітніх виховних систем на межі ХХ – ХХІ століть | |
| <i>Тема 11. Нова місія освітньої виховної системи університету в постіндустріальному глобалізованому суспільстві</i> | |
| <i>Тема 12. Реформи і соціально-культурні перспективи сучасної вищої школи України</i> | |

Модуль І. Еволюція освітніх виховних систем.

Тема 1. Поняття освітньої виховної системи і педагогічної парадигми.

1. Поняття «педагогічна парадигма» та її трактування в сучасних наукових дослідженнях.

2. Еволюція педагогічної парадигми в історії вищої школи України.

1. Поняття «педагогічна парадигма» та її трактування в сучасних наукових дослідженнях.

У процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких утворилася в залежності від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання.

Термін «парадигма» був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має декілька дефініцій. В античній і середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог - Деміург створює світ. Відомо, що термін «парадигма» вперше запропонував позитивіст Р.Бергман. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміну належить Т.Куну, який в книзі «Структура наукових революцій» (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності.

У сучасній науці термін «парадигма» визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок розв'язання проблеми всіма членами наукового співтовариства. У 90-х рр. ХХ століття цей термін став постійно використовуватися в педагогіці, набув педагогічного значення.

Є.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма – сталий погляд, який став звичним, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідних задач.

Н.В. Бордовська, О.А. Реан пропонують наступну класифікацію парадигм університетської освіти:

- о культурно-ціннісна;
- о академічна;
- о професійна;
- о технократична;
- о гуманістична.

Культурно-ціннісна парадигма спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного й поглибленого вивчення надбань великих мислителів. Навчання найчастіше відбувалося латинською чи грецькою мовами, що характерно для перших університетів. Культурно-

ціннісна парадигма орієнтувала молодь на різнобічне пізнання довколишнього світу. Випускники університетів отримували звання освіченої людини-філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів до нашого сьогодення традиційно належить до феномену класичної освіти [1].

Академічна парадигма університетської освіти характеризується пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук, орієнтацією на підготовку випускників університету до пошуку нових знань, розуміння й пояснення довколишнього світу з теоретичних позицій. У межах цієї парадигми головною цінністю вважаються наукові знання про природу, людину в суспільстві, космос, життя. За типом та якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень розпочали виокремлювати такі види університетської освіти, як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо. Головною академічною традицією університету визначається систематичне вивчення фундаментальних основ науки, яке передбачає безпосередню участь студентів у процесі наукових досліджень.

Професійна парадигма знайшла прояв у збагаченні й розширенні змісту університетської освіти. У межах цієї парадигми наука перестає бути самостійною в якості засобу пізнання й пояснення світу. Вона почала виконувати функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки й виробництва. У результаті подібного підходу університет почав концентрувати й розширювати не тільки спектр наукових знань, але й кращі зразки соціокультурної і професійної діяльності людини. З того часу в університетах стали отримувати вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну та іншу *вищу професійну освіту* як відповідь на соціальний запит суспільства.

Технократична парадигма виступає на перший план у XIX-XX століттях як своєрідний світогляд, суттєвими рисами якого є: примат техніки й технології над науковими й культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти й розвитку наукового знання. При визначенні мети й змісту університетської освіти згідно цієї парадигми домінують інтереси виробництва, економіки й бізнесу, розвитку техніки й засобів комунікації. У зв'язку з цим у XX ст. з гуманітарною та природничо-науковою компонентами університетської освіти відбулися суттєві, далеко не кращі зміни. З цього приводу напевно слід узяти до роздумів слова занепокоєння видатного українського мислителя Г.С. Сковороди (1722-1794): «Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла».

Наразі альтернативою технократичній і професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає гуманістична (від лат. *Humanus* – людський, людяний) орієнтація університетської освіти. Згідно з гуманістичною парадигмою головною цінністю університетської освіти

постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина повинна отримати універсальну освіту й обрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості. Саме тому на сьогоднішній день пріоритетним у галузі модернізації національної системи освіти визнається особистісно орієнтоване навчання. Сутність цього підходу, у відповідності з Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), полягає в необхідності забезпечення вищою школою таких умов, за яких стає можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку й закріплення в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей. Цей процес повинен здійснюватися поступово, ґрунтуючись на урахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних сподівань студентів, їхнього ставлення до отриманої професії, має сприяти розв'язанню суперечностей навчального процесу, досягненню гармонії між учінням і викладанням.

Поняття освітньої парадигми та парадигмального аналізу освітніх процесів останнім часом все більше привертає увагу науковців (філософів, педагогів), адже модернізація освітніх процесів має відображати сучасні тенденції розвитку суспільних процесів і ґрунтуватися на зрозумілих та підтримуваних педагогічним товариством ідеях, концепціях, парадигмах. Вивченню освітніх феноменів на засадах парадигмального підходу присвятили свої наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Андрущенко, Н. Агапова, Є. Бондаревська, А. Гофрон, В. Кізіма, С. Клепко, Г. Корнетов, В. Кремень, С. Кульневич, В. Лутай, М. Овчинникова, І. Предборська, М. Романенко, П. Саух, А. Семенова та ін. Аналіз їхніх наукових досліджень показує, що сучасна наука ще не запропонувала однозначного визначення дефініцій та понять «парадигма», «освітня парадигма», «парадигма педагогічної освіти», але наскрізною ознакою майже всіх розглянутих визначень є порівняння складових параметрів з ідеалізованими уявленнями про розвиток, освіту, педагогіку, особистість. У перекладі з давньогрецької слово «парадигма» означає «зразок». Відомо, що термін «парадигма» в методології науки вперше запропонував Г. Бергман, розуміючи під цим якісь загальні принципи та стандарти методологічного дослідження. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміна належить Т. Куну, північноамериканському науковцю (1922–1996), який у книзі «Структура наукових революцій» (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності. Т. Кун експлікував значення поняття «парадигми» за допомогою дисциплінарної матриці, до якої входять: 1) символічні узагальнення, що становлять мову, яка характерна для конкретної наукової дисципліни; 2) метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні

теоретичні та методологічні принципи світорозуміння; 3) цінності, що задають ідеали й норми побудови та обґрунтування наукового знання.

На відміну від існуючих концептуальних модулів, зокрема К. Поппера, Т. Кун за його основу бере не окрему теорію, а сукупність теорій, що утворює певну метатеоретичну єдність – парадигму, що базується на особливих онтологічних і гносеологічних ідеалізаціях та настановленнях, присутніх у свідомості представників окремого наукового співтовариства, розглядаючи парадигму як визнані на певному історичному етапі розвитку наукові досягнення, видозміни базових стратегій та заміщення їх новими, неспівмірними з попередніми. У сучасній філософії науки парадигма визначається як «система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань і поділяються всіма членами наукового співтовариства» [1, с. 504]. Іншими словами, це такий методологічний конструкт, який інтегрує наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства. С. Гончаренко визначає парадигму як теорію (або модель постановки проблем), взяту за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [2, с. 248].

Як справедливо стверджує М. Савостьянова, зріла наука об'єднана принципом парадигми, що забезпечує їй цілісність, однорідність, функціональність. Цей принцип, що об'єднує структуру, виявляє сутнісну характеристику науки – парадигмальність [5, с. 19]. Парадигмальність науки виявляється в тому, що парадигма, насамперед, спирається на чітке усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. Тобто парадигма завжди повинна мати концептуальну ясність власних основ, навколо яких будується теоретична й емпірична дослідна діяльність. Парадигма неможлива без чітко визначеної точки зору, концепції чи теорії, навколо якої будується наукове дослідження. Вона легітимізує певні методи, поняття, факти, дослідницькі підходи й принципи наукового знання. Парадигма має яскраво виражений праксіологічний і прагматичний аспекти. Перший стосується кола питань «що і як вивчати?», другий – питань «навіщо, з якою метою?» [5, с. 20].

Функція парадигми – направляти дослідження й розвиток науки загалом у певному напрямі. Парадигма потрібна для досягнення чітко поставленої мети та діє як потужний каталізатор руху науки у визначеному, чітко обраному напрямі. Якщо зміст парадигми може змінюватися, то її структура завжди залишається незмінною. Вона складається з елементів трьох рівнів, нерозривно пов'язаних між собою. Найбільш глибинний рівень парадигми, як і науки взагалі, – це метафізичні, онтологічні, гносеологічні, епістемологічні, методологічні, антропологічні, соціокультурні та аксіологічні основи. З них випливають закони, специфіка, можливості й

обмеження наукового пізнання, до яких, зокрема, можна віднести ідеали та норми наукового дослідження. Третій рівень парадигми – результат, знання, під яким розуміється теоретичний, практичний, методологічний і фактичний арсенал науки [5, с. 22].

Отже, парадигма – це не тільки теорія, а й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких завдань. Іншими словами, парадигма – певний спосіб бачення науковим товариством відповідних аспектів реальності, які необхідно дослідити, допустимих наукових проблем і методів їх розв'язання. Поширення поняття «парадигма» в сучасних науково-педагогічних дослідженнях та інноваційній освітній практиці свідчить про його важливе значення як для науковців, так і для педагогів-практиків. Як констатує Є. Бондаревська, пристрасне ставлення до поняття «парадигма» пояснюється незадоволеною потребою дослідників у методологічних опорах педагогіки; прагненням учених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності; бажанням як учених, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності [6, с. 3].

Терміном «освітня парадигма» позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи [7, с. 2]. У такому визначенні цей термін збігається з кунівським поняттям наукової парадигми, яка передбачає: по-перше, загальні принципи діяльності вчених, визначені культурні стандарти, еталони, що є зразками при вирішенні дослідницьких завдань; по-друге, визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх вирішення. Термін «парадигма» в такому розумінні став надзвичайно популярним в освітньому дискурсі, але, як справедливо вважає С. Клепко, водночас розпочався процес втрати його первісного змісту й на сучасному етапі терміном «парадигма» переважно може бути названо будь-які концептуальні побудови [7, с. 2].

Таке об'єктивістське розуміння наукової парадигми як формату репрезентації наукових знань весь час транслювалося в педагогічні науки й освіту. Так, Є. Бондаревська та С. Кульневич обґрунтовують поняття педагогічної парадигми як «усталену, що стала звичною, точку зору, визначений стандарт, зразок у розв'язанні освітніх і дослідницьких завдань» [8, с. 217]. Г. Корнетов трактує педагогічну парадигму освіти як «сукупність стійких повторюваних сенсотвірних характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їхньої рефлексії» [9, с. 66]. На думку цього ж автора, «педагогічні парадигми концептуально осмислюють визначені базові моделі освіти, описуючи та інтерпретуючи їх із педагогічного погляду як модель педагогічного процесу

в термінах і поняттях педагогіки як особливої галузі наукового знання» [9, с. 66].

Н. Дем'яненко трактує педагогічну парадигму як «сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі. Отже, парадигма є моделлю певної освітньої системи» [10, с. 256]. Погоджуючись з таким визначенням, слід уточнити, що поняття парадигми ширше, ніж теорія, концепція чи модель. Проте в межах існуючої парадигми розробляють і моделі освітньої системи. Тому необхідність у новій освітній парадигмі виникає у зв'язку з переходом до нового типу мислення та дії, нових способів перетворення дійсності.

Обґрунтовуючи ту чи іншу парадигму освіти, педагогічна наука реагує на «виклики» суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про цінності й цілі освіти, про функції освітнього закладу та принципи його діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти.

Для ефективної модернізації освіти необхідно чітко уявляти кінцеву мету. Правильний вибір перспективи надає можливості «побачити» предмет, що нас цікавить, без надмірної кількості деталей, як ціле. Парадигми задають систему координат, початок відліку, використовуючи які, людина пояснює, інтерпретує світ. Парадигми дають можливість виокремлювати та встановлювати зв'язки між фактами, вибудовувати «об'єктивні тенденції» [14, с. 12]. Таким чином, вищезазначене свідчить про виняткову складність і невизначеність на сучасному етапі єдиноприйнятого панівного парадигмального підходу до пізнання, виявлення, створення й утвердження впливових чинників на посилення інтелектуально-духовного потенціалу суспільства, на розвиток існуючого досвіду парадигмально-наукового пошуку, що потребує окремого детального наукового вивчення цієї проблеми в умовах конкретного сучасного соціуму.

Література

1. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – [Электронный ресурс] – М., 1998. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrm.htm>.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., Либідь. – 1997. – 376 с.
3. Овчинникова М.В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення / М.В. Овчинникова. - [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf.
4. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ., (2-е изд.). – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

5. Савостьянова М.В. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки / М.В. Савостьянова // Філософія науки: традиції та інновації. – 2010. – № 1 (2). – С. 18–26.

6. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 3–10.

7. Клепко С.Ф. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти / С.Ф. Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5 (102). – С. 2–9.

8. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособ. для студ. средн. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

9. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования] / Г.Б. Корнетов. – М. : 2005. – 184 с.

10. Дем'яненко Н.М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Наталія Дем'яненко // Філософія освіти. – 2(4). – 2006. – С. 256–265.

11. Словарь-справочник по педагогике / Авт-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

2. Еволюція педагогічної парадигми в історії вищої школи України

Українська дослідниця Наталя Дем'яненко пропонує власну періодизацію зміни педагогічних парадигм у вищій освіті. Оскільки її дослідження цього питання є одиничним у вітчизняному науковому просторі, зупинимось більш детально на його результатах.

Прикладом упровадження *академічної педагогічної парадигми* вчена вважає зміст класичної університетської освіти періоду ХІХ — початку ХХ століть, зокрема професійно-педагогічної підготовки. Виростаючи з відомих закладів освіти (основою для утворення Харківського імператорського університету (1804) став Харківський колегіум, Київського (1834) — Кременецький ліцей), університети продовжували їхні наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Функції університетів реалізовувалися через три основні складові — навчання, наукову діяльність і виховання. Ними було започатковано тенденцію до професіоналізації освіти. Так, училищними комітетами університетів здійснено вагомий внесок в удосконалення системи шкільної освіти відповідних навчальних округів (відкриття нових шкіл, забезпечення їх навчально-методичною літературою, організація шкільних бібліотек).

Діяльність училищних комітетів університетів знайшла продовження в роботі учительських з'їздів, які проводилися безпосередньо університетами. Завдання з'їздів були в осно-вому педагогічними, а, отже, спрямовувалися на реорганізацію навчально-виховного процесу в гімназіях та училищах. З діяльністю університетів пов'язане становлення закладів вищої педагогічної освіти. Проблема організації спеціальної підготовки педагогічних кадрів на базі університетів уперше постала у зв'язку зі шкільною реформою початку ХІХ століття (1802-1804). Першим загальним статутом Російських імператорських університетів (1804) проголошувалось створення при них педагогічних інститутів. Особливістю становлення останніх стало формування основ професійно-педагогічної підготовки: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові — теоретична й практична; 2) формувався цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відмінністю стало виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначилася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що проявилось у подальшому її відокремленні від філософії. Про це свідчить заснування в університетах окремої кафедри педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: педагогічна спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість.

Подальший розвиток педагогічної освіти пов'язувався з розподілом педагогічної теоретичної і практичної підготовки між університетами й гімназіями. У травні 1866 р. на міністерському рівні був розроблений проект «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», згодом вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій», за якими теоретичну освіту (курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги отримували при університетах. Вона завершувалась річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях. Так академічна парадигма почала зазнавати суттєвих змістових трансформацій.

Загалом в університетах Центральної і Східної України XIX — початку XX ст. сформувався ряд тенденцій розвитку педагогічної підготовки, що проявилися: в її організації через кафедри педагогіки; в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; в розробці детальних варіативних програм з педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик.

Педагогічна освіта почала потрактовуватись як спеціальна післяуніверситетська, що й відобразилось у створенні педагогічних інститутів та педагогічних курсів на базі університетів винятково для осіб із вищою освітою. Дві основні тенденції — багаторівневості та університетизації вищої педагогічної освіти отримали розвиток у наші дні.

Зміст педагогічної підготовки в імператорських університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (вплив на педагогіку дисциплін релігійного змісту — «основного» і «морального» Богослов'я); 3) психолого-педагогічним (тісний зв'язок педагогіки і психології); 4) прагматично-педагогічним (превалювання практичного спрямування у змісті педагогічних дисциплін); 5) соціально орієнтованим (посилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом у змісті педагогічної підготовки). Освітні відносини академічного характеру («Я володію інформацією і готовий пояснити Вам те, що Вас цікавить») мали за мету підвищення інформаційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник навчального процесу виступає об'єктом впливу. Він повинен виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом — надана й отримана інформація.

Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання й у відповідальності викладача за якість і наслідки наданої інформації. Основні труднощі реалізації академічного підходу пов'язувалися із проблемою компетентності та усвідомленням суб'єктивності й відносності отримуваних відомостей.

Історично другою Н.Дем'яненко визначає професійно орієнтовану педагогічну парадигму. Початок її впровадження збігається з національно-визвольними змаганнями 1917-1920 рр. Перебудова вищої освіти у цей час пов'язувалася з утворенням низки нових вищих навчальних закладів

переважно університетського типу, які водночас мали забезпечувати й спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Так, улітку 1918 р. почали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський український державний університет. Імператорські університети (Св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнавалися державними університетами України. Станом на січень 1919 р. в Україні, крім названих, діяли також Український університет, Польський університет, Єврейський університет «Культурної Ліги».

Декларувалось встановлення двох типів «шкільно-педагогічних» закладів, до яких мали право вступу особи із закінченою середньою освітою. По-перше, реформованої семінарії (для підготовки вчителів нижчих і вищих початкових шкіл). По-друге, для випуску вчителя середньої школи планувалось утворити єдиний навчальний заклад шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів. У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися єдині тенденції: 1) узгодження педагогічної теорії і шкільної практики; 2) побудова останньої на основі оглядових і пробних уроків та їх аналізу; 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин та уведення нової номенклатури дисциплін.

Слід зазначити, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично-університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на професійно-педагогічний. Зокрема всі педагогічні дисципліни у вищих закладах освіти, як правило, розподілялись за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила до загального блоку дисциплін і характеризувалась багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структура розроблялись кожним вищим навчальним закладом окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики.

Практична педагогічна підготовка вважалась логічним продовженням теоретичної, проходила на старших курсах педагогічних навчальних закладів і включала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало впровадження ідеї «єдиної трудової школи». У зв'язку з цим практикувались екскурсії на виробництво, при школах і вищих навчальних закладах започатковувались майстерні, експериментальні земельні ділянки. Отже, специфіка педагогічної парадигми періоду національно-визвольних змагань українського народу (1917-1920) полягала у професіоналізації змісту освіти.

Дана тенденція поглиблюється в освітній політиці радянської України, набуваючи обґрунтування через принцип політехнізму. Так, у межах школи

передбачалось здійснення безоплатної загальної і політехнічної освіти до 17 років. Вимагалось пов'язати завдання і зміст діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості і сільського господарства. Отже, було поставлено питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилось у подальшому розвитку майстерень (столярних, слюсарних, токарних та ін.), шкільних виробничих музеїв, де учні отримували можливість набути елементарних виробничо-трудова навичок, вміння користуватися найпростішими інструментами.

Обов'язковими, як і в попередній період, вважалися екскурсії на виробництво. Відповідно й у вищій школі 1920-х років зароджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої з аграрним та індустріальним ухилом (у залежності від специфіки регіону, в якому знаходився вищий навчальний заклад).

Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) усі педагогічні вузи почали вважатися виробничо-педагогічними навчальними закладами. Пояснювалось це тим, що майбутній учитель мав знати особливості регіону, в якому розташовано педвуз, і де йому надалі доведеться працювати. Починалась така практика, як правило, з I курсу і передбачала працю в організованих з цією метою при вищому навчальному закладі виробничих майстернях та на присадибних ділянках. Далі практика набувала краєзнавчого ухилу. Вона включала вивчення місцевої промисловості та сільського господарства (екскурсії на виробництво, поїздки в колгоспи і радгоспи). На останньому етапі студенти самостійно працювали на виробництві.

У класичних університетах провідною стає ідея вузькопрофесійної спеціалізації факультетів. Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань, умінь і навичок. Це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформу вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі.

Основою подібних дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків вважається відомий організатор освіти в Україні Г.Ф. Гринько. Ним розроблена схема народної освіти в УРСР, провідною ідеєю якої стало поглиблення професіоналізації. Так, для дітей до 15 років ним пропонувалась єдина система соціального виховання, всі ланки якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) будувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалась двох типів: 1) вищі навчальні заклади, спрямовані на підготовку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які повинні

були готувати інженерів-практиків і майстрів. Загалом Г.Ф. Гринько вважав, що шлях до політехнічної освіти лежить через професійно-технічну освіту.

Виходячи з названої концепції, на основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних наук (гумобини). Вже у 1921 р. вони увійшли до складу вищих навчальних закладів нового типу — Інститутів народної освіти (ІНО). В ідеалі такий інститут налічував три факультети: соціального виховання, професійної і політичної освіти. Основною тенденцією розбудови педагогічної освіти в Україні стало уявлення про неї як про винятково вищу.

Станом на 1921 р., крім ІНО, це були Вищі трирічні педкурси (з 1925 р. — педагогічні технікуми), організовані на базі учительських семінарій або наново утворені. Ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів дав змогу абстрагувати основні напрямки розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки у вузах даного періоду, серед яких: соціально перетворюючий, раціоналістичний і політехнічний. 1930 року на базі ІНО утворено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток залишились багатoproфільні ІНО (Луганський та Запорізький) із секторами профосвіти і соціального виховання.

З 1933 р. у СРСР активно утверджується єдина система вищої освіти, наслідком чого стала урядова постанова про організацію (відновлення) діяльності державних університетів в Україні. У 1933-1934 навчальному році вони починають функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Частину інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Перші університетські типові навчальні плани розроблено і затверджено в 1933 р.

Вони включали значний обсяг загальнонаукових і загальнотеоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання; передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалась із третього курсу); введення педагогічної практики. У цілому відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджені одноманітні для всіх університетів навчальні плани і програми, відмінені статuti університетів, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виділені в самостійні науково-дослідні центри). На 1940 р. в Україні склалась система університетської освіти з шести класичних університетів: Київського, Харківського, Львівського, Одеського, Дніпропетровського й Чернівецького.

У повоєнні роки тенденція до злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм продовжує розвиватися, що відобразилось у розширенні профілю фахівців. Так, із 1955-1956 навчального року у

вищих закладах освіти було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю.

На початку 1960-х років ряд педагогічних інститутів (Донецький, Кримський і Запорізький) були реорганізовані в університети. Водночас зазначені події вже наприкінці 1970-х років викликали відродження тенденції професіоналізації змісту підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, спрямовані на забезпечення єдності фундаментальної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки, значна увага звертається на вдосконалення самостійної роботи студентів (шляхом проведення внутрішньосеместрових атестацій). Такі новоутворення 1960-1970-х років, як факультети суспільних професій, давали можливість студентам здобути додаткову спеціальність.

Ряд негативних тенденцій загострився. Зокрема навчальний процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де переважає місце займали теоретичні дисципліни, обсяг яких збільшувався за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це вимагало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумовленим, тим більше, що різка зміна у цей період соціально-економічної ситуації в країні спроектувала необхідність підготовки фахівців, здатних збільшувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Характерною для того часу стала потреба в розширенні сфери активності ідеологічно вільної особистості. Для підготовки кадрів почали застосовуватися *особистісно-орієнтовані технології*. Поступово виникає особливий «технологічний» підхід до побудови навчального процесу в цілому, з'являються нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Метою запровадження педагогічних технологій виступає підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Широкого розповсюдження у змісті й організації підготовки фахівців отримали технології активного соціально-педагогічного навчання: дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань та ін.

Відносини технологічного характеру будувалися за формулою: «Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього бажаєте». Їх метою стали освітні заходи у відповідь на запити тих, хто навчається. Зміст навчання пов'язаний з розвитком окремих практичних умінь фахівця. У порівнянні з академічною педагогічною парадигмою студент тут більш активний, хоча ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалася концентрація на ключовій проблемі навчального

матеріалу. Незважаючи на переваги *професійно-технологічної педагогічної парадигми* (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність отриманого досвіду навчання), головний недолік дослідники вбачають у втраті в цей період академічності освіти.

Від початку 1990-х років відбувається перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначається як час гуманітарних технологій.

У спільній діяльності відбувається народження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід.

Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямку й прискорити процес становлення професіонала. Подібного типу стосунки характеризуються в сучасній педагогіці як «суб'єкт-суб'єктні» відносини співпраці й співтворчості і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега».

Гуманітарна педагогічна парадигма, крім того, що включає академічну і професійно-технологічну, передбачає участь викладача лише в ролі організатора освітнього процесу. У коло його завдань входить створення умов для актуалізації в іншого суб'єкта учіння інтелектуальних, комунікативних, регуляторно-поведінкових ресурсів і загалом особистісного потенціалу у справі оволодіння професією. Основним засобом відносин виступає діалог. Саме у діалозі виявляються певні ситуації, що відповідають потребам іншої людини у пошуках нового знання, способів поведінки. Результатом подібного типу відносин виявляється новий досвід самоосвіти і самовиховання.

Гуманітарна педагогічна парадигма визначає якісно новий рівень розробки напрямків освітньої теорії і практики. Головною її характеристикою є вихід за межі розгляду освіти в категоріях «пізнання» й «практичне засвоєння».

Формуються не знання і не професійні вміння, а людина як суб'єкт самопізнання й власного досвіду.

Фахівець гуманітарної орієнтації особистісно з'єднаний зі своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом його життя, а не набором професійних прийомів. Сформоване

ставлення фахівця до іншої людини стає запорукою того, що він сам віднині буде здатен успішно впоратися і з виробничими проблемами, і з самовдосконаленням, тобто з визначенням перспектив і темпів власного розвитку, тим більше, що в умовах глобальної демократизації всіх соціальних процесів людина перестала розглядатися як «клітина суспільства». Вона трактується «біо — психо — соціо — природно — космічним буттям».

У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них пріоритетне місце. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, не обмежуючись дошкіллям і шкільництвом, зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя. Педагогіка має, вбираючи всі сучасні надбання гуманітарних та інших наук, озброїти людину знаннями певних закономірностей і принципів становлення її як особистості. У зв'язку з цим педагогіка розглядається як спеціально організована, суб'єкт — суб'єктна взаємодія людей, спрямована на виховання і самовиховання певних якостей особистості, на само-зміни в її мотиваційній, інтелектуальній і поведінковій сферах.

На новому рівні власного розвитку педагогіка у своїй меті і змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людина розглядається як самомета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі — реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Одне з головних завдань педагогіки полягає в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт — суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і якомога повнішу самореалізацію. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, з масових явищ і процесів на самоцінність особистості.

Такими є ознаки сучасного розвитку вітчизняних освітніх виховних систем у руслі гуманістичної парадигми.

Література.

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття): Монографія / Н.М. Дем'яненко. – Київ: ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґене́за й еволю́ція /Н.Дем'яненко// Філософія освіти. - № 2 (4). - 2006. - С. 101-112.

Тема 2. Перші вітчизняні освітні виховні системи.

- 1. Передумови й мета відкриття Острозької школи-академії.*
- 2. Особливості організації та змісту навчально-виховного процесу в Острозькій академії. Провідні напрямки науково-дослідної роботи закладу.*
- 3. Основні етапи становлення Києво-Могилянської академії.*
- 4. Структура і зміст навчально-виховного процесу, демократичні засади життєдіяльності Києво-Могилянської академії.*

1. Передумови й мета відкриття Острозької школи-академії.

Острозька школа-академія є однією з перших шкіл вищого ступеня в Україні і найвизначнішою серед православних навчальних закладів XVI-XVII ст., що їх відкривали українські магнати. Школа-академія в Острозі була організована князем К.Острозьким на його кошти 1576 року. Від самого початку заснування їй призначалась відповідальна політична роль – протистояти колонізаторському впливові на українську та білоруську молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів. Тому в навчальному процесі багато уваги приділялося вихованню в учнів почуття патріотизму, любові до культури, мови, традицій свого народу.

Вибір Острога як культурно-освітнього, видавничого й пропагандистського центру виявився не випадковим. По-перше, з чисто престижних міркувань князеві було вигідно розмістити школу в «домоначальному граді», тобто місті, яке дало назву аристократичному роду Острозьких. По-друге, Острог мав відповідну матеріально-технічну базу. По-третє, він був традиційно культурним центром в Україні. У кінці XV – поч. XVI ст. тут були зведені найбільш монументальні православні храми. Саме тут виник в останній чверті XVI ст. відомий в Україні і в Білорусі острозький церковний напів, чому, без сумніву, мало передувати тривале плекання традицій вітчизняного хорового мистецтва. Підтвердженням зростаючої ролі Острога у XVI ст. є й те, що, починаючи з цього часу, дане місто значиться на більшості карт Східної Європи.

На середину XVI ст. Острог був значним центром науки. У цьому місті знаходили притулок багато вільнолюбних і сміливих мислителів, які зазнали переслідувань у себе на батьківщині. Острозька школа стала організаційним центром діяльності наукового гуртка, який об'єднував талановитих вчених латинської, грецької, слов'янської мов, видатних математиків, астрономів, філософів. Тут діяли літературно-науковий гурток, а також друкарня І.Федорова (з 1577 р.). В Острозі Федоров надрукував понад 20 книг. Першим відомим на сьогодні друком, пов'язаним з Острогом, є друга його «Азбука» (1578 р.). Тут вийшла й знаменита перша «Біблія», написана церковнослов'янською мовою (1581 р.). Редактором «Біблії» став Герасим Смотрицький – перший ректор Острозької школи-академії.

Острозьку школу називали «тримовним ліцеєм» або «слов'яно-греко-латинською академією». Іншими словами, її заснування було початком

компромісу між представниками східнослов'янської просвітньої традиції та «латинської науки».

К.Острозький першим практично реалізував ідею поєднання цих течій: в його школі вивчали не тільки слов'янську, а й грецьку, латинську, польську мови. У програму навчання Острозької школи також входили граматики цих мов та інші предмети «семи вільних мистецтв», головним чином – риторика, діалектика, астрономія. Школа брала до уваги також вивчення вищих студій, виходячи за рамки «семи вільних мистецтв», філософію і особливо богослов'я. Тут, очевидно, як і згодом у Києво-Могилянській академії, існувало 7 класів, хоч окремого класу богослов'я не було. Вчителями були як православні греки, так і протестанти.

У школі був високий рівень викладання. Її називали академією навіть прихильники й провідники католицизму. За кордоном її також знали як академію. Щоб досягти цього, К.Острозький запросив до неї найвизначніших українських і закордонних учених. Тут працювали першодрукар Іван Федоров, відомий український письменник Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос, доктори латинських і еллінських наук Кирило і Никифор Лукаріс, Данило Наливайко (брат керівника селянсько-козацького повстання Северина Наливайка) і ін. Очевидно, що об'єднання такого широкого кола вчених, полемістів-літераторів було одним із приводів називати школу «академією». Цю назву вживав на сторінках своїх книг Г.Смотрицький.

Вчилися тут як діти шляхти, так і діти селян. Вихованцями цієї школи були Мелетій Смотрицький – син Г. Смотрицького, талановитий педагог і просвітитель, письменник-полеміст, автор славнозвісної «Граматики слов'янської»; Петро Конашевич-Сагайдачний – відомий гетьман реєстрового козацтва; Іван Борецький – видатний представник української педагогічної думки і громадський діяч, перший ректор Київської братської школи та багато інших видатних людей того часу. За підрахунками, протягом 60-річного існування закладу (1576-1636 рр.) його закінчили близько 500 осіб. Вихованці академії ставали вчителями, літераторами, друкарями, проповідниками.

Існує версія, що за зразком Острозької академії були складені статuti Львівської та Луцької братських шкіл. Проіснувала ця академія недовго. Після смерті К.Острозького (1608 р.) вона починає занепадати. Всі виявлені документи свідчать, що академія була ліквідована з ініціативи ордену єзуїтів. Відомо, що нащадки К.Острозького окатоличились і не були зацікавлені в існуванні православної школи.

Через відсутність офіційно визначеного статусу Острозька Академія називалась сучасниками по-різному. Одночасно вона фігурувала і як школа, і як училище, і як ліцей, і як гімназія, і як академія.

Хронологічно першою назвою, яка була зафіксована в «Букварі» 1578 р., була «дітищне училище» (передмова І.Федорова). У цьому могли відобразитись, по-перше, статус школи на початковому етапі формування

(початкова), чи, по-друге, що більш ймовірно, орієнтація книги (буквар) на підготовчі класи, оскільки в тій же передмові йдеться про запрошених для роботи викладачів, а в самому «Букварі» наявні паралельні грецькі і церковнослов'янські (слов'янські) тексти.

В тестаменті Гальшки Острозької (1579 р.) заклад вперше названо Острозькою академією. Цю ж назву повторено в книзі Г.Смотрицького, виданій (чи лише написаній) у 1587 р. У 1599 р. Іпатій Потій також вжив термін «академія» («славна академія Острозька»).

У 1583 р. папський нунцій А. Болоньєтті назвав Академію колегією та грецькою колегією. Поет Симон Пекалід вжив щодо неї назви «тримовний лицей» та «тримовна гімназія» (1600 р., поема «Про Острозьку війну під П'яткою проти низовців...», вид. у Кракові). У щоденнику єзуїта Я. Велевицького (20-ті рр. XVIII ст.) Острозьку академію названо схизматицькою академією. Викладач же Академії Т. Аннич підписався на подарованому Дерманському монустирю «Четвероєвангелії» «дяк школи руської Острозької». В даному випадку «дяк школи» може означати, що Т.Аннич був учителем у початковому руському відділі (школі, класі), а назва не поширювалась на весь освітній заклад.

Назви «лицей», «гімназія» (тримовні), очевидно, вжиті на означення закладу, подібного до створюваних у Європі. «Тримовні заклади» були результатом започаткованого Е. Ротердамським руху за створення закладів, котрі поєднували б навчальну й наукову діяльність для ґрунтовного вивчення сакральних мов (мов Святого письма) — гебрайської (давньоєврейської), грецької і латини — і їх використання в текстологічному вивченні Біблії. Таким чином, «тримовні» заклади були одним з проявів європейського гуманізму, а щодо Острозької академії також текстологічного аналізу, перекладу, редагування й друку Біблії (це, до речі, здійснювали і європейські лицейі).

Термін «Академія» в Європі та Речі Посполитій вживався у двох значеннях.

По-перше, він позначав вищий навчальний заклад (Краківська Академія, Віденська академія), а по-друге, — гурток учених. Ця двозначність існує щодо Острозької Академії.

Західноєвропейська тримовність лицейів, колегіумів, гімназій на українських (а ширше і пізніше — православних) теренах перетворилась з гебрайсько-греко-латинської на слов'яно-греко-латинську. Чи не через це вже перший Острозький друк — «Буквар» 1578 р. — містив сказання Чорноризця Храбра «Про письмена», яке звеличувало слов'янську мову. Крім «святенності», вивчення грецької мови мало підставою східне (грецьке) християнство українців, а латини — широким її використанням у державному житті Речі Посполитої. До того ж, саме цими мовами була написана переважна більшість християнських творів. Тому заснування Острозької слов'яно-греко-латинської академії, за словами Я. Д. Ісаєвича, засвідчило перехід до нового етапу культурного синтезу — усвідомленого

прагнення поєднати слов'яно-грецьку спадщину з досягненнями «латинськими», тобто з культурними надбаннями Західної і Центральної Європи. Започатковану Острозькою Академією засаду тримовності успадкували Львівська братська школа, Києво-Могилянська академія, а від неї — Молдавія (Ясси, 1642 р.) та Москва (1687 р.).

Є всі підстави вважати Острозьку академію таким навчальним закладом, який не тільки готував учених-богословів, був православним релігійним осередком всієї України в ті бурхливі часи боротьби поміж християнськими вченнями. Це була, насамперед, шкільна установа. Її організатори прагнули зберегти традиції Київської Русі як основу самобутності української культури й протиставити їх наступу католицизму та ополяченню. В Острозі вивчали грецьку, слов'яно-руську й латинську мови, тому Академію часто називали «Слов'яно-греко-латинська Академія», «Тримовний ліцей», «Греко-слов'янська школа» або «Граматична школа».

Тип Острозької Академії як навчального закладу і на сьогодні викликає дискусії. Викликано це тим, що офіційного статусу вищого навчального закладу вона не мала, а пов'язані з організацією навчального процесу документи до нашого часу майже не дійшли (статут, програми, плани, конспекти тощо).

2. Особливості організації та змісту навчально-виховного процесу в Острозькій академії. Провідні напрямки науково-дослідної роботи закладу.

На думку більшості сучасних дослідників, в окремі періоди свого існування Острозька школа мала ознаки вищого навчального закладу, але цей статус їй надавали в першу чергу викладачі, котрі і становили її славу, але більшу частину свого часу віддавали науковій та літературній діяльності. В Академії читались предмети, що належали до т.зв. «семи вільних мистецтв». Вони об'єднувались у два навчальні блоки: «трівіум», до складу якого входили граматики, риторика, діалектика, та «квадрівіум», в який включались арифметика, геометрія, музика, астрономія. Проте аналіз джерел свідчить, що в Острозькій академії вивчалися також предмети, що не входили до «трівіуму» й «квадрівіуму». Учні оволодівали старослов'янською, грецькою, латинською й польською мовами, вивчали поезію та історію. Викладання філософії поряд з теологією в ту добу було прерогативою вищих навчальних закладів. Цей перелік засвідчує, що в Острозькій академії пріоритетною вважалася греко-візантійська культурна традиція. З мов перевага віддавалася старослов'янській, а також українській, що була близькою до народної, розмовної.

Престиж школи, науковий рівень навчання забезпечують викладачі. Чи не головна заслуга К.Острозького в тому, що він зумів зібрати під одним дахом видатних педагогів, і не лише українських, але з різних куточків Європи. У школі-академії при дворі князя Острозького зібралося сузір'я талановитих, всебічно освічених, як на свій час, людей. Захарія Копистенський так охарактеризував коло острозьких діячів: «Згромадилися

тут риторичи, рівні Демосфену, та інші різні філософи; знайшлися й знамениті математики та астрологи. Церква та двір князя були повні православних учителів, євангельських і апостольських, ... які знають богословіє й праву віру від богословів Діонісія, Афанасія та інших багатьох і від соборів та патріархів східних». У складі педагогів, за оцінкою проф. Лук'яновича, були «представники всіх галузей тодішньої науки — медицини, астрології, філософії, богослов'я, проповідництва», математики. Як засвідчує один із найавторитетніших дослідників історії Острозької академії Ігор Мицько, запрошених фахівців «було тут більше, ніж у будь-якому навчальному закладі православного спрямування в Європі XVI–XVIII ст.». Більшість із них викладали в Академії, працювали в друкарні, входили до складу науково-літературного перекладацького гуртка.

Високий рівень науковців, що працювали в Острозькій академії, знову ж дозволяє нам говорити про особистісно орієнтовані технології. Вони спрямовані не лише на вихованця, а й на вихователя, вимагаючи інтенсивного залучення до виховного процесу його індивідуальних можливостей і особистісних схильностей. Викладач мусить своїм моральним складом викликати в дітей повагу, довіру, бути авторитетом у їхніх очах як вихователь і людина. Дійсно, в Острозькій академії працювали Особистості з великої літери. Назвемо декотрих із них.

Кирило Лукас — навчався в Падуї, слухав там лекції Галілео Галілея; Ян Лятос — професор Краківського університету, якого церковники вигнали з Польщі за вільнодумство. Тут починав свою педагогічну діяльність Іван з Вишні, звідсіля він пішов на Афон, щоб стати відомим письменником-полемістом Іваном Вишенським. Герасим Смотрицький — перший ректор Академії — родом із місцевих українців, подільський шляхтич, був писарем у Кам'янець-Подільському старостві. Людина високоосвічена й надзвичайно обдарована, активний діяч Острозького літературно-наукового гуртка, один із перших українських релігійних полемістів, автор знаменитої праці «Ключ царства небесного» (Львів, 1587), один із видавців «Біблії», автор «Передмови» до неї й віршованої посвяти князеві Острозькому. Клірик Острозький (рр. н. і см. невід.) — український письменник-полеміст. Його справжнє ім'я залишається невідомим. Твори цього автора написані яскравою, образною мовою, близькою до народної української. Дем'ян Наливайко — український церковний діяч і письменник. Високоосвічена людина, поет, перекладач проповідей Івана Золотоуста. Д.Наливайко був прихильником педагогічних новацій, зокрема створення паралельних текстів, написаних старослов'янською й українською мовами.

Славу школи створюють її вихованці, характер їхнього подальшого життєвого шляху. Серед тих, хто отримав освіту в Острозькій школі, бачимо гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, автора славнозвісної «Граматики» Мелетія Смотрицького, церковного, політичного й освітнього

діяча Іова Борецького, білоруського поета Андрія Римшу, культурного діяча, письменника й перекладача Гаврила Дорофієвича та інших.

У літературі, в тому числі й художній, знаходимо чимало яскравих описів того, як було організоване навчання в Острозькій академії. Вони є яскравим підтвердженням тези про те, що цей навчальний заклад був осередком особистісно-орієнтованого виховання. Наприклад, в історичній повісті Панаса Феденка «Несмертельна слава», у розділі «В Острозькій академії» так описується навчальний процес: «наука в Острозькій школі була від дев'ятої години ранку до дванадцятої, потім по обіді — від третьої до шостої. За порядком у класах та в бурсі доглядали педагоги й ліпші ученики, — так звані «протосхоли». Хіба це не зародки самоврядування? Читаємо далі: «Пильні ученики сиділи на перших лавах, хоч були селянські або міщанські сини, ледачий, — чи був князь або вельможний шляхтич, — мусив терти штани «на ослячій лаві». Сучасні педагоги назвали б такий підхід «ефектом зігриваючого сяння успіху». Він полягає в тому, що людина, яка переживає успіх, стає більш комунікабельною й проявляє більше співчуття до інших, більше бажання надати їм допомогу й підтримку.

Однією з вирішальних умов успішної діяльності острозького науково-освітнього центру був тісний зв'язок педагогічного процесу Академії з дослідницькою діяльністю науково-перекладацького гуртка та роботою друкарні. Це особливо виразно простежується на другому етапі діяльності Академії з появою в Острозі нових учених і педагогів як українських, так і зарубіжних. Вочевидь, значною мірою це зумовлювалося загостренням ідеологічної боротьби напередодні й після проголошення Берестейської унії 1596 року. Серед острозьких друків особливий успіх мали «Буквар», «ради научения датського», виданий у 1578 році на основі львівського „Букваря“ (1574 року); «Новий Завіт з Псалтирем» та окреме видання алфавітно-предметного покажчика до нього — «Книжка, собрание вещей нужнейших» (1580); «Хронологія» Андрія Римші, листівка церковнослов'янською, старослов'янською та українською мовами у вигляді віршованого пояснення назв місяців року (1581).

І, нарешті, найголовніше видання того часу — «Біблія» (1581) — основоположна книга християнського світу, відповідь на нагальну потребу в умовах гострої ідеологічної боротьби мати таку книгу саме в кириличному варіанті. Це був великий поступ, особливо якщо врахувати, що католицьке видання «Біблії» було здійснене на 20 років раніше, а видання кальвіністів — на 8 років раніше. «Острозька біблія» й закурений порохом мушкет, — як влучно висловився Є. Маланюк, — це могло би бути гербом тієї вікопомної доби на переломі XVI–XVII століть»

Занепад і ліквідація Академії були пов'язані з окатоличенням нащадків Василя-Костянтина Острозького та діяльністю єзуїтів. Ліквідувала Академію онука старого князя, дочка надії православних Олександра Острозького — Ганна-Алоїза (в заміжжі Ходкевич). Вона обмежує матеріально діяльність Академії, намагається звести її до рівня

прицерковної школи, створює і матеріально забезпечує єзуїтський колегіум в Острозі (1624 р.).

Остаточно ліквідувати залишки Академії, запровадити в Острозі і інших маєтках унію Ганні-Алоїзі вдалось на пасхальну ніч 1636 р., спровокувавши виступ острожан. Таким чином 1636 р. вважають останнім роком існування Острозької Академії.

3. Основні етапи становлення Києво-Могилянської академії.

Протягом усієї історії український народ не мав іншої інституції, яка б справила більший вплив на розвиток його освіти, науки, культури, ніж Києво-Могилянська академія. Упродовж віків вона була виразником і носієм специфічних рис духовності українського народу, могутнім чинником формування його самосвідомості, джерелом ідей боротьби за батьківську віру і національну свободу. Для українців вона завжди буде національною святинею, не меншою, ніж Падуя чи Болонья для італійців, Оксфорд для англійців, Сорбонна для французів, Карловий університет для чехів, Ягеллонський для поляків.

Ще до виникнення Києво-Могилянської колегії, згодом Академії, на землях, населених українцями, вже існували школи вищого типу, засновані переважно домініканами та ієзуїтами. З книги Антуана Жобера «Лютер і Могила» (Париж, 1974) дізнаємось, що в кінці XVI ст. – на початку XVII ст. в Україні існувало близько десяти таких колегій. А генуезьці заснували свою колегію в Києві ще століттям раніше. Всі ці заклади не могли не підносити і не поширювати серед місцевого населення ідеї значення освіти і науки в суспільному житті. Але через конфесійно-культурну відмінність і відчуженість від духовних традицій життя українського народу ці ідеї не могли тут глибоко вкоренитися.

Попри всю їхню привабливість, вони слугували справі покатоличення та полонізації української молоді, відривали її від мови, віри, звичаїв, духовних і моральних традицій власного народу, вели до втрати нею національної ідентичності. Прилучення до універсальній європейській культури здійснювалося в цих колегіях не через органічне поєднання загальнолюдського й національного, а через відторгнення від вітчизняної основи. Для українського народу, який боровся за своє виживання, збереження й передачу наступним поколінням своєї культури, ці школи були непридатними, оскільки вели до цілком протилежних результатів. Тому українські інтелектуали шукали шляхів до піднесення рівня власної освіти і використання нею здобутків в галузі науки і культури інших народів.

Києво-Могилянська академія була першим вищим навчальним закладом, що відповідав запитам і потребам духовного життя українського народу в період радикальних світоглядних і суспільно-політичних змін, народно-визвольної боротьби, формування національної церкви і держави.

Виникненню Братської школи сприяла підтримка козацтва. Під захистом його шаблі Київ став центром інтелектуального життя Православної Церкви та руської спільноти, сюди потягнулись культурно-освітні діячі з різних земель України, знаходячи можливості для праці.

Серед них були письменники, поети, педагоги, перекладачі, вчені, богослови, книговидавці, гравери, художники. Це Захарія Копистенський, письменник, автор історичного твору «Полинодія» (1622); Памва Берингу, лінгвіст, гравер, енциклопедист, автор «Лексикону славенороського» (1627), удостоєний в Києві титулу «архитипографа церкви Руської»; Тарасій Земка, письменник, знавець мов, редактор; Лаврентій Зизаній, автор підручників для шкіл, педагог, «муж словеснійша, дидакал і витія»; Кирило Дорофеевич, Олександр Митура, Андрій Ніколаєвич та інші.

Просвітники гуртувались навколо друкарні Києво-Печерського монастиря під покровом архімандрита Єлисея Плетенецького.

Діяльність вченого гуртка справляла помітний вплив на патріотичні почуття громадян, на їх бажання прислужитися загальним інтересам. До них належала й знатна киянка із шляхетського роду Волині Галшка Гулевичівна. 15 жовтня 1615 р. вона вписала до Київських магістратських книг дарчу, за якою свій дім з землею і «всіма до нього належностями» дарувала під фундування монастиря й школи для дітей «народу православного... А щоб тая фундація skutok свій брала, – писала Гулевичівна, – то зараз в той двір школу впровадила й впроваджую». Таким чином, 15 жовтня 1615 р. розпочала свою діяльність школа, яка увійшла в історію як Київська братська школа, родоначальниця Києво-Могилянської академії.

Коли Галшка Гулевичівна дарувала свою землю на школу й монастир, то саме цим вона підтримала Київське братство, яке на той час формувалося в Києві, але, не маючи пристанища, ще не заявило про себе. Тепер Київське братство мало свою землю, юридичну адресу. Братству під його опіку й передавалася заснована Галшкою школа.

Варто підкреслити, що вчені Лаврського гуртка також вступили до братства, що мало неабияку вагу в становленні і розвитку Київської братської школи. За дарчим записом Гулевичівни на дарованій нею землі фундувалася не лише школа, а й монастир. То була також традиція українських братств: вони гуртувались біля монастирів, або створювали їх з метою підтримки шкіл, їхніх учителів і бідних учнів, друкарень тощо. Таким став і Братський Богоявленський учительний монастир у Києві, історія якого тісно пов'язана з історією Києво-Могилянської академії. Першу церкву – Богоявленську з приділом Благовіщення збудував у ньому гетьман Петро Конашевич Сагайдачний.

Велику підтримку Братська школа отримала від гетьмана Війська Запорізького Петра Конашевича Сагайдачного. Він був не лише талановитим полководцем, але й мудрим політиком, добре розумів значення національної освіти й виховання. Є дані, що вже в Острозькій

школі, вихованцем якої був Сагайдачний, він цікавився справами захисту вітчизни й православної релігії від утиску чужинців. 1620 р. гетьман Сагайдачний вступає до Київського братства «зі всім Войськом». Таким чином, Братство й школа отримують могутній захист, а козацтво стає силою, що підтримує загальнонародні інтереси, зокрема, конче необхідну для становлення української державності освіту і науку. Окрім того, як член Братства й опікун Києво-Братського училищного монастиря, Сагайдачний підтримував їх матеріально. А помираючи в Києві від ран, заподіяних йому в Хотинській битві, Сагайдачний майже все своє майно й гроші заповів Київській, а також Львівській і Луцькій школам «на науку і виховання бакалаврів учених дітям християнським за чим би наука тривати могла вічні і потомні часи».

Традицію, покладену Петром Сагайдачним – підтримувати Київську братську школу, продовжили й наступні гетьмани Війська Запорізького й України, зокрема, Іван Петрижицький, Богдан Хмельницький, Іван Самойлович, Іван Мазепа та інші. Б. Хмельницький, зокрема, так писав про Київську колегію: «Понеже несть угодно зокрема те місце святее, котре предкі наші, а найпаче Петро Конашевич Сагайдачний спорудив, да пам'ять вічная буде від тих училищ братських київських».

Вище говорилося, що лаврські вчені вступили до братства. Таким чином, Київська братська школа від початку отримала добрих учителів. Серед них були такі відомі вчені, автори книг і підручників, як Ісайя Копинський, Захарія Копистенський, Лаврентій Зизаній, Олександр Митура й інші.

Посада ректора з'явилася з самого початку заснування школи. Перші її ректори були відомі своєю вченістю в усьому просвіченому слов'янському світі. У 1615-1619 рр. ректорував Іов (в миру Іван Матвійович) Борецький, родом із села Бірча (Галичина), навчавсь в Острозькій, потім у Краківській і Замойській академіях, викладав у Львівській братській школі, був її ректором. З його ім'ям пов'язаний цілий період в просвітницькому русі України. Був гарячим прихильником поширення освіти серед народу. Вважав, що саме від освіти залежить суспільний прогрес. Свою педагогічну, просвітницьку, письменницьку діяльність він підпорядкував вирішенню найголовнішої тогочасної проблеми — пробудженню національної свідомості українців, захисту православної церкви й визволенню вітчизни від іноземного гніту. З 1619 р. Борецький – настоятель Михайлівського Золотоверхого монастиря, у 1620 р. обраний митрополитом Київським.

У 1619-1620 рр. ректором Київської братської школи був Мелетій (в миру Максим) Смотрицький. Родом з с. Смотрич (Поділля), син першого ректора Острозької школи (академії) Герасима Смотрицького. Навчався в Острозі й Волинській академії. Слухав лекції в Лейпцізькому, Віттенберзькому й Нюрнберзькому університетах. Мав ступінь доктора філософії й медицини. Письменник-полеміст, автор знаменитого «Треноса» (1610) й інших творів, один із засновників філологічної науки в Україні,

автор «Граматики словенської» (1619), що була відома у всьому вченому, насамперед слов'янському світі.

Третім ректором Київської братської школи у 1621-1624 рр. був Касіян (у миру Калліст) Сакович. Походив із с. Потеличі на Галичині. Навчався в Краківській та Замойській академіях. Знав багато мов, володів поетичною майстерністю. Його «Вірші на жалосний погреб... Сагайдачного» є взірцем поетичного мистецтва того часу. Відомий Сакович і як автор підручників з філософії для братських шкіл. Те, що керівництво школою й викладання в ній здійснювали такі високоосвічені й талановиті люди, дає підставу вважати, що навчальна справа в ній була на високому рівні.

Для швидкого розвитку Київської братської школи були, таким чином, сприятливі умови. Виникла вона в Києві, де зібрались інтелектуальні сили з усієї України, мала підтримку Війська Запорозького. А ще – досвід своїх попередниць – братських шкіл, особливо Львівської й Луцької, від яких запозичила Шкільний статут, підручники та освічених вчителів, а також – Острозької школи, цього великого й впливового культурного й освітнього осередку. Острозька школа – це перша спроба створення школи вищого типу. З Острога вийшло багато визначних вчених, громадських та політичних діячів, зокрема, Іван Борецький, Мелетій Смотрицький, гетьман Петро Сагайдачний, брати Дем'ян та Северин Наливайки. Першим її ректором був Герасим Смотрицький. Одночасно він був перекладачем і разом з першими вченими упорядником знаменитої «Острозької біблії» – першого повного видання Біблії слов'янською мовою, яка вийшла в світ 1581р. Її примірники за честь вважали мати бібліотеки Оксфорда, Риму й інших країн. 1631 р. виникла ще одна школа в Києві, а саме – Лаврська. Заснував її архімандрит Києво-Печерської лаври Петро Могила. У вересні 1632 р. вона об'єдналась з Київською братською школою. Об'єднана школа дістала назву Братська або Київська колегія. Її керівником, протектором й опікуном став Петро Могила.

Петро Могила (1596-1647) народився в сім'ї молдавського князя (господаря) Симеона й угорської князівни Маргарет. Навчався у Львівській братській школі, Заморській академії й, можливо, в інших зарубіжних університетах. Був військовим, брав участь у битві під Хотином (1620), де, цілком можливо, особисто познайомився з Сагайдачним. Згодом залишив кар'єру військового й прийняв чернецтво. З 1627 р. він – архімандрит Києво-Печерської лаври, з 1632 по 1647 рр. – митрополит Київський та Галицький.

Діяльність Могилы відбувалася в часи загострення соціальних, національних відносин в Україні. Гарячі голови, проймаючись народним болем і, шукаючи волю, йшли на Січ. Поміркувані, захищаючи свої станові інтереси, увірувавши у «вищість» польської культури й католицької релігії, приставали до унії, проголошеної 1596 р., або католичилися.

Але все більше й більше діячів, що вболівали долею України, вихід із становища вбачали у її культурно-національному відродженні. На цей шлях

стає і Петро Могила й до кінця свого земного життя віддано служить Україні й православ'ю. Свої зусилля він спрямовує на реформування національної освіти й православної церкви, на піднесення свідомості і гідності народу, прилучення України до складу вільних європейських держав. 20 років він керує видавничою діяльністю Лаврської друкарні, редагує й пише українською та церковнослов'янською мовами книги. Повертає захоплені уніатами й реставрує православні храми.

Могила налагодив культурні зв'язки з Росією, Білорусією, Молдовою й Волощиною. Допомагав цим країнам вченими, засновував друкарні й школи. Але найбільшою турботою Могили була Колегія. Іван Франко зазначав: «Головна справа його життя – заснування Києво-Могилянської колегії, яка повинна була стати забралом православ'я і південноруської (тобто української) національності, користуючись тією зброєю, якою вівся на них наступ з боку ворога – наукою і просвітництвом». Колегія, якою опікувався Петро Могила, залишалася національною школою, ґрунтованою на давніх культурних й освітніх традиціях. В ній вивчалися церковнослов'янська й руська (книжна українська) мови, вітчизняна історія, студенти виховувались у глибокому православному дусі. До Колегії приймали дітей всіх станів. Але Петро Могила зумів перетворити Колегію на заклад європейського типу. Тут вивчався курс наук, властивий для західноєвропейських університетів, впроваджувалися досягнення світової історії, літератури, поезії, філософії. Засобом до опанування вищих наук була латинська мова, вивчалися також грецька й польська мови. Професорів для викладання в Колегії Могила навчав у закордонних університетах. Незабаром Колегія вже сама готувала викладачів, державних діячів, високоосвічених богословів. Помираючи, Могила заповідає Колегії великі кошти й найбільшу свою цінність – бібліотеку.

На честь Петра Могили Колегія стала іменуватися Києво-Могилянською колегією (академією). Під цією назвою ввійшла в історію.

Єдине, чого не встиг Могила – це добитися для Колегії офіційного статусу вищої школи. Але учні його продовжили розпочату ним справу. 1658 р. гетьман Іван Виговський, вихованець Колегії, підписав з Польщею Гадяцький трактат, за яким Україна, як Князівство Руське, ставала разом з Литвою й Польщею членом федеративної Речі Посполитої. Їй надавались широкі права, в їх числі – свобода віросповідання і статус вищої школи для Колегії, тобто статус Академії. Договір був ратифікований польським сеймом у квітні 1659 р. Таким чином, Києво-Могилянська академія була першим у Східній Європі православним вищим навчальним закладом, офіційно удостоєним цього звання.

4. Структура і зміст навчально-виховного процесу, демократичні засади життєдіяльності Києво-Могилянської академії.

Києво-Могилянська академія довгий час була єдиним вищим загальноосвітнім, всестановим навчальним закладом України, Східної

Європи, всього православного світу. Заснована на принципах гуманізму й просвітництва Академія не лише навчала молодь, але й поширювала освіту, знання, її вихованці відкривали школи, фундували бібліотеки, сприяли розвитку культури, мистецтва, літератури, музики, театру. Академічні наставники й професори свято вірили в те, що освічений розум справляє благотворний вплив на характер і вчинки людини, долю суспільства.

Повний курс навчання в Києво-Могилянській академії тривав 12 років. Але зважаючи на те, що вона була вищою школою, студенти мали право вчитися в ній стільки, скільки бажали без вікового обмеження. Студентів і початкових, і середніх, і старших класів (курсів) ніколи не карали і не відчисляли за те, що вони не вивчили уроків, не підготувались до диспуту чи взагалі не можуть опанувати належний матеріал, бо причиною цього могли бути і хвороби, і голод, і холод, нестача одягу, підручників і таке інше. Більше того, всім надавалась можливість при бажанні залишатися на другий чи навіть третій рік в тому ж класі «підтверджувати навчання».

Всього в Академії було вісім так званих ординарних класів, але кількість предметів сягала до 30 і більше. В перших чотирьох класах Академії – фарі, інфимі, граматичі й синтаксими, що були по суті підготовчими, вивчались мови: церковнослов'янська, грецька, руська (українська), латинь і польська, а також арифметика, геометрія, нотний спів і катехизис. Знання класичних мов – грецької та латинської – було не лише ознакою освіченої людини того часу, але й відкривало їй шлях до пізнання античної культурної спадщини й сучасної європейської літератури й науки. Латинь була мовою науковців, письменників, поетів, судової справи, міжнародного спілкування. Викладання в університетах Європи велось латинською мовою. Всі вищі науки, починаючи з поезики, в Києво-Могилянській академії також викладались латинською мовою. Ще в 1649 р., єрусалимський патріарх Паїсій, відвідавши Київську колегію, писав, що вона має вчителів «високого мистецтва», які навчають ґречну молодь «слов'янській мові, як властивій і латинській, як необхідній...».

Руська або українська літературна (книжна) мова з часом завойовує все більший простір в Академії і в суспільстві. Нею писали твори, вірші, наукові, художні й політичні трактати, літописи, листи, судові акти, гетьманські універсали, укладали проповіді й повчання.

Згодом в Академії зростає інтерес до європейських мов. З 1738 р. до навчального курсу вводиться німецька, а з 1753 – французька мова. З середини ХУІІІ ст. вивчається російська мова, а також староеврейська. Остання – з метою поглибленого вивчення християнських першоджерел.

Починаючи від Петра І, ведеться наступ на українську мову, на її знищення. Приймається ряд заходів, «дабы народ малороссийский не почитал себя отличным от великороссийского», в тому числі закони про заборону друку (з 1720 р.), а потім – і викладання українською мовою. Академії спочатку «рекомендується» перейти на російську мову, а з 1784 р.

– суворо забороняється читати лекції «сільським діалектом» (тобто українською мовою), а лише російського і обов'язково «с соблюдением выговора, который соблюдается в Великороссии». Незважаючи на заходи російського царизму щодо русифікації Академії, як і всієї України, українська літературна мова, в розвиток якої внесла свій вклад і Академія, в повній красі зазвучала в творах І. Котляревського, Т. Шевченка та українських поетів і письменників.

Вивчалися в Академії поетика – мистецтво складати вірші, а також риторика – цариця мистецтв, вміння красиво і правильно висловлювати думку. Поетика й риторика були найулюбленішими предметами студентів. Особливо студенти цікавились тими видами поезії, які мали практичне застосування. Це канти й елегії, які можна було присвятити поважним людям, проголосити їх на громадських, церковних, академічних святах. Не менш популярними були й промови – поздоровні, вітальні, прощальні, іменинні, весільні, а також – на випадок народження чи смерті, перемоги, судового акту, церковного свята та інші. Студенти-красномовці завжди були бажаними гостями на різних урочистостях, за що отримували щирю вдячність й матеріальну винагороду.

В Академії складаються свої традиції: поетичні змагання читання віршів різних епох, різними мовами, в тому числі й власних, викладачами й студентами; увінчання виразних віршотворців лавровими вінками з присвоєнням звання «лавроносного поета» (лауреата). Ні одне академічне свято, ні одна знаменита подія в Академії чи місті не відбувалась без поетів. Дні ангела ректора, префекта чи професора, дні свят – особливо Різдва і Паски, відвідини митрополита, чи інших почесних гостей, вибори до студентського товариства (конгрегації), походи за місто – все це було благодатною нагодою для віршування, для виявлення молодих талантів, справжнім святом для студентів і всіх киян.

Від О. Митури й до Г. Сковороди формується академічна і власна київська поетична школа. Відомими поетами, які вийшли з Києво-Могилянської академії були: ректор Касіян Сакович, Чернігівський архієпископ Лазар Баранович, митрополит Тобольський Іоан Максимович, професори Феофан Прокопович, Стефан Яворський, Георгій Кониський, добре відомий Григорій Сковорода та інші. На «російський ґрунт» прищепили в XVII ст. «руський вірш» могилянці Єпифаній Славинецький й Симеон Полоцький, Стефан Яворський (він вважається засновником російської силабічної поезії).

У Києво-Могилянській академії зародився і став професійним театр. В народі ж особливо великою популярністю користувалися вертеп, інтермедія. Студенти самі готували інтермедії, драми, розучували канти й пісні, виготовляли все необхідне для вертепу. На ярмарках, в селах – біля церков, на майданах, на цвинтарях – студенти рухали свої діїства. Слухачі й глядачі з радістю й захопленням сприймали нехитру студентську музу, щедро винагороджуючи «тружеників науки».

Києво-Могилянська академія була центром філософської думки в Україні. Особливе місце серед філософів в Києво-Могилянській академії належало професорам І. Гізелю, Й. Конановичу-Горбацькому, С. Яворському, Ф. Прокоповичу. До речі, Феофан Прокопович започаткував в Академії (і в усій тодішній Російській імперії), вищу математику.

У другій половині XVIII ст. були відкриті навіть спеціальні класи чистої математики, де викладалась алгебра і геометрія, та змішаної математики, де викладалась механіка, гідростатика, гідравліка, оптика, тригонометрія, астрономія, гідрографія, і математична хронологія, цивільна й військова архітектура. Відомим викладачем математики був також професор Іреней Фальковський.

В Академії започатковуються природничі науки – астрономія, біологія, мінералогія, зоологія та інші, які поступово відділяються від філософії.

Офіційно медичний курс був відкритий лише в 1802 р., але природничі знання, які давала Академія, вивчення творів Авіценни, Везалія, Бекона, Гіппократа, а також чудове знання латині часто були вирішальними у виборі шляху випускниками Академії. Вони йшли навчатися до медичних закладів Європи, а з другої половини XVII ст. й до госпітальних шкіл Росії.

В Києво-Могилянській академії освіту здобували такі відомі медики: основоположник акушерства, ботаніки й фізіотерапії Нестор Максимович Амбодик, родом з с. Веприк на Полтавщині; Іван Полетика, професор Кельнської академії, головний лікар Петербурзького генерального госпіталю, родом з м. Ромни; Данило Самойлович, який довів можливість протичумного щеплення, почесний член 12 зарубіжних академій; основоположник російської анатомічної школи - Павло Згурський; Парпура, брати Шумлянські, Барсук-Мойсеєв, Гамалія, Велланський та багато інших медиків-практиків, авторів підручників, медичних словників, укладачів вітчизняної медичної термінології тощо. Випускником Академії був Петро Чайка, що працював згодом штаб-лікарем у В'ятці (Росія) – дід знаменитого композитора П. І. Чайковського.

В Академії студентів навчали різним прийомам малювання, графіки й живопису. Саме тут складається одна з найбільших художніх та граверних шкіл в Україні. Визначними граверами України, які навчались в Академії, були Іван Митура, Іван Мирський, Леонтій Тарасевич, Григорій Левицький, широко відомі малюнки братів Івана та Василя Григоровичів-Барських. Як відомо, Василь Григорович-Барський після закінчення класу риторики 23 роки мандрував. Був у Єгипті, Лівані, Палестині, Греції, на Кіпрі, Криті, Афоні, в Константинополі. Упродовж всього мандрівного життя він вів «Записки», які щедро ілюстрував. Повернувшись у 1747 р., був запрошений викладачем грецької мови до Академії, але невдовзі помер і був захоронений на території Києво-Могилянської академії.

Серед вихованців Академії були й визначні іконописці монументального й портретного живопису. Художня школа Києва впливала

на весь православний світ від Москви до Балканських країн (за визначенням мистецтвознавця Павла Біленького).

Неабиякого розвитку в Академії досягло музичне мистецтво. З середини XVII ст. в Академії існує хорова школа. Хори, академічний та Братського монастиря, нараховували часом до 300 і більше чоловік. Обидва залишалися незмінними, кращими серед усіх київських хорів, змагання яких відбувалося щороку на Контрактовій площі Подолу. Музика органічно впліталась в академічне життя. Студентський хор і оркестр обов'язково запрошувались на травневі рекреації й літні гуляння, які відбувались на Борщагівці, Шулявці, Глибочиці, біля Кирилівського монастиря, а зимою в трапезній Братського монастиря і великій диспутній залі. Всі урочистості – зустріч гостей, релігійні свята, іменини ректора і професорів, день поминання Петра Могили, ім'я якого носила Академія, диспути – все супроводжувалось музикою і хоровим співом. Численні пісні і канти, створені в Академії, йшли в світ, їх розносили студенти, які відправлялися на вакації або просто просити у добрих людей милостині. Академія дала багатьох професійних композиторів. Найбільш талановитими серед них були Максим Березовський (1745-1777) й Артемій Ведель (1767-1808), музика яких до теперішнього часу хвилює серця.

Унікальною була книгозбірня Київської академії, яка формувалась протягом двох віків. Закладена вона була, очевидно, ще в Братській школі. П. Могила передав Колегії всю свою бібліотеку – 2131 книгу вітчизняних і зарубіжних видань. Так склалась традиція дарувати Академії книги. Бібліотека поповнювалась також за рахунок закупок, надходжень від українських друкарень. Тут були книги видавництва Росії, України, Білорусії, Амстердама, Гамбурга, Галле, Берліна, Братіслави, Данціга, Варшави, Лондона, Парижа. Рима, Болоньї й інших міст. Крім друкованих книг, в бібліотеці зберігались численні рукописи – хроніки, літописи, спогади, щоденники, а також лекції професорів, конспекти студентів, документи минулих віків і поточна документація, значне місце займали передплатні видання.

Києво-Могилянська академія була всестановим закладом. За статутом Академії в ній мали право навчатися всі бажаючі. Навчались діти української аристократії, козацької старшини, козаків, міщан, священиків і селян. Із започаткуванням Академії, уже не в закордонні університети, а до Києва направляють своїх дітей відомі українські сім'ї – Гамалії, Ґалаґани, Берли, Безбородьки, Полуботки, Горленки, Лизогуби, Ломіковські, Максимовичі, Мировичі, Марковичі, Скоропадські, Ханенки, Полетики, Танські та інші.

Вихованцями Києво-Могилянської академії були майбутні гетьмани Юрій Хмельницький, Іван Виговський, Петро Дорошенко, Павло Тетеря, Іван Брюховецький, Михайло Ханенко, Іван Самойлович, Іван Мазепа, Пилип Орлик, Данило Апостол, Іван Скоропадський, наказний гетьман Павло Полуботок. В Академії формувалась генерація козацьких старшин,

кадри провідної української верстви, в їх числі – писарі, обозні, судді, осавули, полковники, сотники, військові канцеляристи, бунчукові товариші, а також – правники, дипломати, перекладачі тощо. Це були освічені державці, світські діячі, значення й роль яких піднялись особливо за часів гетьманування Івана Мазепи.

Києво-Могилянська академія була першим вищим навчальним закладом і довгий час єдиним для всієї Східної православної Європи. Уже в 40-х рр. XVII ст. в Академії навчається молодь із різних міст Росії, навіть з таких, як Чебоксари, Царицин, Тобольськ, Арзамас й інших. Серед росіян, що закінчили Академію в XVII ст., були: Порфирій Зеркальников, який виконував дипломатичні доручення царя під час Визвольної війни, потім співпрацював з Є. Славинецьким у Москві; Каріон Істомін, автор першого ілюстрованого російського «Букваря» й «Малої граматики»; Конон Зотов, відомий військовий діяч, автор першої російської книги з техніки корабельного управління; Б. Шереметьєв, сподвижник Петра I, фельдмаршал та інші. Їх відношення до Києво-Могилянської академії висловив П. Зеркальников, який, від'їжджаючи до Москви, подарував свій будинок Академії «в ознаменованні любви своеї, за восприятіе премудрости на том месте святом Киевомогилянском».

У першій половині XVIII ст. в Академії навчались такі відомі згодом діячі російської науки й культури, як К. Щепін (1728-1770), перший російський доктор медицини, до речі, помер у Києві, куди прибув добровільно допомагати киянам у боротьбі з чумою; Андрій Денисов (1664-1730), основоположник російського документального джерелознавства й палеографії; Михайло Ломоносов (1711-1765), який прийшов до Києва у 1734 р., будучи студентом Слов'яно-греко-латинської академії. І хоча його перебування в Києві було недовгим, але, безсумнівно, послужило розвитку його таланту майбутнього вченого.

Могилянці були засновниками ряду шкіл в Росії й Білорусі. Це Є. Славинський – вчений, педагог, письменник, філософ і богослов. Він і відкрив в Чудовому монастирі першу в Москві греко-латинську школу; С. Полоцький – просвітител, вчений, поет. Відкрита ним у Спаському монастирі школа стала попередницею Слов'яно-греко-латинської академії.

Особливо великого розвитку набула діяльність києвомогилянців у Росії в перші десятиліття XVIII ст. Ними були засновані школи і семінарії майже в усіх містах Росії – Москві, Петербурзі, Смоленську, Ростові Великім, Тобольську, Іркутську, Холмогорах, Твері, Білгороді, Суздалі, Вятці, Вологді, Коломиї, Рязані, Пскові.

Культурні зв'язки Києво-Могилянської академії сягали далеко за межі нашої країни. Іван Франко оцінював Києво-Могилянську академію як «інституцію значною мірою інтернаціональною, вплив якої простягся далеко за межі України». В Академію по науку приходили, окрім росіян і білорусів, волохи, молдавани, серби, боснійці, чорногорці, болгари, греки і навіть італійці, один з яких Костянтин Секура, що прибув до академії з

Венеції у 1743 р. писав: «Зачувши, що щасливо різними вченнями процвітає Академія, залишив вчення римське... й пустився на глас Академії».

Культурні діячі Сербії, Болгарії постійно зверталися з проханням надіслати вчителів із славетної Академії Київської. Група студентів Академії, філософів та богословів була направлена до Сербії 1733 р. Очолив її Мануйло Козачинський (1699-1755). Згодом – відомий письменник, філософ, культурний діяч. Ними була реорганізована школа в м. Карловець, відкриті школи в інших містах Сербії. Ряд відомих письменників, істориків просвітників, художників, педагогів Сербії отримали освіту в Київській академії.

Вчені України не стояли осторонь світової науки і культури. Цьому сприяло навчання академічної молоді в університетах Польщі, Італії, Чехії, Нідерландів, Австрії, Англії, Франції, Швеції.

Повертаючись, молоді вчені працювали переважно в Академії, а також в деяких інших навчальних закладах та установах України і Росії.

Поширення Академією освіти, ідей гуманізму і просвітництва сприяло загальному суспільному прогресові, вихованню в народі почуття людяності, національної гідності, духовності й поваги до інших народів, їх культури, історії.

З другої половини ХУІІІ ст. Києво-Могилянська академія, після заснування університетів у Харкові й Москві, природно, почала втрачати пріоритетне становище єдиної вищої школи, хоча продовжувала гідно підтримувати свої досягнення й традиції. Прихильники Академії роблять непоодинокі спроби перетворити її на університет, тобто відкрити додаткові факультети, зокрема, правничий, медичний, математичний тощо. Але, незважаючи на всі прохання й докази необхідності цього акту, добитися згоди й матеріальної підтримки від Катерини ІІ та вінценосних наступників не вдалося. Проводячи ворожу політику щодо України, спрямовану на знищення й бодай будь-яких ознак автономії й історичної пам'яті, позбавляючи її таких демократичних національних надбань, як гетьманство, Запорізька Січ, козацький адміністративний устрій, російський царизм знищив і Києво-Могилянську академію – осередок української освіти, культури й ментальності. За розпорядженням уряду, указом Синоду від 14.08.1817 р. Академію було закрито, поновила свою роботу Академія 1992 року.

Література

1. Аркас М.М. Історія України-Русі / М.М. Аркас. – К. : Вища шк., 1990. – 395 с.
2. Бабишин С.Д. Школа та освіта Давньої Русі (ІХ – першої половини ХШ ст.) / С.Д. Бабишин. – К. : Вища шк., 1973.

- 3.Брайчевський М. Запровадження християнства на Русі / М.Брайчевський. – К. : Наук. думка, 1989. – 294 с.
- 4.Булашев Г.О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах і віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування / Г.О.Булашев. – К. : Довіра, 1992. – 416 с.
- 5.Ващенко Г.Г. Виховний ідеал / Г.Г.Ващенко. – Полтава : [б. в.], 1994. – 190 с.
- 6.Грушевский М.С. Иллюстрированная история Украины / М.С.Грушевский. – Донецк : Кярп, 2002. – 768 с.
- 7.Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність : посібник / П.І.Дроб'язко. – К. : Академія, 1997. – 181 с.
- 8.Замалеев А.Ф. Мыслители Киевской Руси / А.Ф.Замалеев, В.А.Зоц. – К. : Вища шк., 1987. – 183 с.
- 9.Кузь В.Г. Основи національного виховання / В.Г. Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук. – К. : Київ, 1993. – 152 с.
10. Любар О.О. Історія педагогічної думки і освіти в Україні / О.О.Любар, Д.Т.Федоренко. – К., 1993. – Ч. 1 : Дохристиянський період. – 110 с.
11. Науменко Ф.І. Школа Київської Русі / Ф.І. Науменко. – Львів : Львівський держ. ун-т ім. І.Франка, 1965. – 216 с.
12. Памятники литературы Киевской Руси : IX – начало XII вв. – М. : Худ. лит-ра, 1978. – 602 с.
13. Памятники литературы Киевской Руси : XII век. – М. : Худ. лит-ра, 1980. – 707 с.
14. Романов Б.А. Люди и нравы Древней Руси / Б.А. Романов; АН СССР, Ленинградское отд-ние ин-та истории. – М.-Л. : [б. в.] , 1966. – 240 с.
15. Скуратівський В.Т. Берегиня / В.Т. Скуратівський. – К. : Рад. письменник, 1987. – 278 с.
16. Скуратівський В.Т. Посвіт / В.Т. Скуратівський. – К. : Молодь, 1988. – 172 с.
17. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є.І.Сявавко. – К. : Наук. думка, 1974. – 151 с.
18. Українська культура : Лекції / За ред. Д.Антоновича. – К. : Либідь, 1993. – 588 с.

Тема 3. Загальносвітовий контекст ідеї університету як освітньої виховної системи.

1. Соціально-культурні передумови виникнення університетів.

2. Розвиток нового типу навчальних закладів від Середньовіччя до Новітньої доби.

3. Моделі й історичні трансформації університету як освітньої виховної системи. Періодизація загальносвітового розвитку університетської освіти.

1. Соціально-культурні передумови виникнення університетів.

Що таке університет? Мабуть, мало хто забариться з відповіддю на це запитання: «Це вищий навчальний заклад, у якому здобувають освіту і вищу кваліфікацію з різноманітних дисциплін, що належать до всього спектра наук – від гуманітарних і соціальних до природничих і математичних». Університет є звичаєвою реальністю українського життя, ім'я це за останні 15 років набуло надзвичайного поширення. Тепер кожний вищий навчальний заклад, що бажає ствердити свою інтелектуальну гідність, виборює (чи привласнює) собі ім'я університету. Статистика свідчить, що на сьогодні Україна має кількасот (!) університетів. Натомість, беру на себе сміливість стверджувати, що Україна не має жодного університету.

Перші університети виникають у Європі XII століття. Вони уособлюють кілька процесів: відновлення освіченості після страшної історичної кризи IX–X століть; створення й розвиток міст як осередків нового соціального життя, відмінного від традиційного феодалізму; становлення нової ролі знання та спеціалізованих культурних практик (як-от: теологія, правознавство, медицина) в тогочасному суспільстві. Середньовічний університет приходить на зміну монастирській школі як основній освітній інституції. Сенс його генези полягає в емансипації освітнього закладу від влади єпископа, тобто прямого церковного підпорядкування. Зміст і форми освіти починає визначати не безпосередньо церковна влада, а корпорація освічених людей – університетських викладачів.

Тобто від початку університет виступає у своїй головній функції: він є тією автономною цариною життя, покликанням якої є вишкіл розуму для його подальшого застосування в усіх головних сферах діяльності. Університет керується власним статутом та існує на засадах самоврядування. Він має свої привілеї і вольності, які визнає все соціальне середовище. Ці привілеї роблять середньовічний університет місцем, забезпеченим щодо свободи, необхідної для розвитку розуму.

Європейський університет має ширше значення, ніж просто освітня установа. Феномен університету – причому як середньовічного, так і модерного – неможливо зрозуміти поза врахуванням ключової ролі, яку в структурі європейської культури відіграє сила розуму. Розум у західноєвропейській традиції є не лише абстрактна властивість людини, що

визначає її сутність. Розум тут – самодіяльна незалежна сила, яка є основним джерелом людської продуктивності. Саме він становить основу самовизначення людини і конституювання всіх сфер та елементів соціального й приватного життя. Невід'ємною ознакою західної цивілізації є глибоко вкорінена в організацію людського життя автономія розуму. Саме як інституція, що відтворює, плекає, використовує, продовжує автономію розуму, і постає історично університет.

Від початку засадниче завдання університету полягає в обстоюванні прав розуму та організації найліпшого використання людської здатності мислення і раціонального пізнання. Звісно, повної автономії і культурної значущості розум досягає з початком модерної доби. Спочатку секуляризація світу за доби Ренесансу і Реформації, а згодом рух Просвітництва роблять розум визначальною основою людського буття в усіх його виявах. Водночас виникає нове покликання університету, класичним виразом якого стає гумбольдтівський університетський проект. На європейській арені з'являється новий діяч – нація, створена сукупною незалежною волею самоврядних особистостей. Відповідно, перед розумом постає низка загальнонаціональних завдань, спільним знаменником яких є обстоювання і забезпечення свободи.

У модерному університеті інтелектуальна та соціальна місії поєднані нерозривно. Адже розум і строге мислення не можуть конституюватись інакше, ніж за умови свободи; і так само свобода не знайде надійнішої підтримки, ніж з боку неупередженого розуму.

У всякій справі має бути задіяний не лише ресурс влади, багатства, сили, а й ресурс розумності, відповідного інтелектуального вишколу та професійної компетентності. Тільки коли цей ресурс стає повноправним учасником будь-якої справи, визначаючим її перебіг, сама справа стає цивілізованою. Причому розум тут слід розглядати не як індивідуальну здатність міркування, а як продукт інтелектуальної культури людства, яка уособлюється в постаті незалежного компетентного інтелектуала.

Лише вільний, емансипований від держави розвиток інтелектуальної праці та науки продуктивний. При цьому мислення (передусім у вигляді наукового пізнання) не є суто індивідуальною справою. Це – справа організованої комунікативної єдності, наукової спільноти. Діяльність розуму як соціального інституту потребує розвиненої інфраструктури інтелектуальної праці. Новоевропейський університет став осердям цієї інфраструктури. Певні форми й інституції освіти властиві кожній культурі. Вони виконують функцію передачі знання й досвіду, завдяки ним відтворюється й розвивається культурна традиція. Натомість, університет не лише передає знання та навички, а й здійснює пошук істини. Він поєднує в собі подвійне покликання. По-перше, це – соціальне покликання забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя. По-друге, університет стає провідною установою модерної науки, основу якої становить математизовано-

експериментальне природознавство. Ці дві функції – забезпечення людських прав і громадського виховання для нової, національної держави, що постала з новоєвропейських буржуазних революцій, з одного боку, та забезпечення раціонального пізнання (тобто прав неупередженого мислення) у формі науки, з другого, – невід'ємні одна від одної і разом визначають головне покликання модерного університету. Модерний університет – основна суто культурна інституція розвою національного життя, формування нової якості людей для цього життя.

Продукуючи строге, неупереджене, не ангажоване мислення, готуючи компетентних науковців, університет перетворює знання на дієву силу, здатну визначити спрямованість і успіх будь-яких видів діяльності. Певна річ, сам по собі університет не здатен створити автономію розуму. Це широкий суспільний процес, що передбачає глибокі соціальні і культурні перетворення. Університет радше підтримує, відтворює і продовжує його досягнення. Власне, університет не створює автономію розуму, а лише забезпечує спеціальні умови її самовідтворення та використання в культурі. Це – його базова культурна місія.

2. Розвиток нового типу навчальних закладів від Середньовіччя до Новітньої доби.

З часів пізнього Середньовіччя і до сьогодення університет є неодмінним атрибутом європейської цивілізації та однією з її найстарших соціальних інституцій. У цьому зв'язку виникає необхідність проаналізувати процес виникнення університету та його організаційно-інституційну специфіку в перші сторіччя існування. Як поява університету пов'язана з політичними, соціальними, економічними, культурними аспектами європейського життя в епоху пізнього Середньовіччя? Чим зумовлений сталий характер існування університету як соціальної інституції в європейському, а згодом і світовому контексті? Завдяки чому університету вдалося впродовж багатьох сторіч бути своєрідним епіцентром інтелектуального і культурного життя? Що з університетської традиції необхідно залишити, і чим можна пожертвувати в умовах радикальних трансформацій, які відбуваються у сучасному світі на фоні стрімких глобалізаційних процесів? Відповідь на ці та інші споріднені питання дасть змогу вітчизняним науковцям, управлінцям та експертам із питань вищої освіти знайти оптимальні форми і стратегії реформування українського університету, підвищення його конкурентоздатності в сучасних наукових та освітніх перегонах.

Цікавий підхід до проблеми виникнення університету запропоновано у книзі Жака Ле Гоффа «Інтелектуали в Середні віки» [1]. Появу інтелектуала як специфічного персонажа європейського життя та університету як інституції, що пов'язана з інтелектуальною діяльністю, французький дослідник тлумачить як закономірний наслідок переміщення центру суспільного та економічного життя в міста: «інтелектуали, які

з'явилися у містах, що активно розбудовуються, знову запустили машину історії» [1, с.14]. Ле Гофф розглядає XIII ст. як «сторіччя університетів» [1, с.57] й аналізує специфіку устрою університетської корпорації та особливості навчання в ті часи [1, с.60 – 86].

Своєрідним підсумком розгляду проблеми виникнення університетів у XX ст. був перший том «Історії університетів в Європі», який було надруковано в 1992 р. за загальною редакцією Вальтера Рюєга. Характеризуючи університет як «найбільш поширену в усьому світі суто європейську інституцію» [10, с.19], він зазначає, що університет «виконував певні функції для всіх без винятку європейських суспільств, формуючи європейську інтелектуальну традицію та академічну еліту, яку об'єднують спільні європейські цінності» [10, с. 20]. Специфіці перших університетів з точки зору процесу виробництва знань присвячено монографію Альде Геуне [13]. Спеціальна глава цієї праці присвячена розгляду історичної еволюції європейських університетів [13, с. 35–58], зокрема проблемі виникнення перших університетів [13, с. 38–43]. Чудовим аналізом процесу виникнення університету на прикладі Паризького університету є щойно надрукована стаття Елке Вейка, яка містить значний фактологічний матеріал [18]. Ґрунтовне дослідження історичних трансформацій університетської місії, зокрема аналіз навчання, дослідження, націоналізації та інтернаціоналізації як головних складових університетської місії, було запропоноване в науковій розвідці Джона Скота [17].

Середньовічний університет був автентичним продуктом Західної Європи. Класичні цивілізації не мали аналогу цієї привілейованої корпоративної асоціації магістрів та студентів із їх статутами, печатками та адміністративною машиною, сталим розкладом занять та порядком присудження ступенів. Центри вищої освіти, такі, як філософська школа в Афінах IV ст. до н. е., юридичні школи Бейрута, які процвітали між III та серединою VI сторіччя, або ж Імперський університет Константинополя, заснований у 425 р. (він безперервно працював до 1453 р.), можливо, деякими рисами, наприклад, системою організації та регулярними курсами навчання, нагадують середньовічні університети. Але загалом особливі риси середньовічних університетів не були наявні в жодній із попередніх інституційних форм. Тож немає ніякої органічної спадкоємності між університетами, які виникли наприкінці XII ст., і грецькими, римськими, візантійськими та арабськими школами [11, с. 21–22]. На перехресті античності та християнства і постає університет як одна з ключових соціальних інституцій, агент змін, каталізатор розвитку, ініціатор та головний творець швидкого майбутнього й позначених ним реалій. У контексті пізнього Середньовіччя університетська місія вбачається, передусім, у навчанні студентів, у своєрідній трансляції знання з минулого в сьогодення за допомогою «посвячених» у це знання професорів. Ця тенденція продовжується в добу Відродження. Онтологічний пріоритет

минулого в цьому зв'язку є незаперечним, а процес навчання перетворюється на прилучення потенційного адепта до певної сталої та непорушної традиції. Отже, університети продовжують традиції монастирських шкіл, які виникли раніше та мали на меті навчання основних положень християнської науки.

«Спочатку були міста» – цією фразою відомий французький історик, представник третього покоління школи Анналів Жак Ле Гофф розпочинає свою розвідку «Інтелектуали в Середні віки» [1, с. 7]. Дійсно, період XI – XIII ст. визначається тим, що центр суспільного життя переміщується до міста. Цю просторову метаморфозу можна розглядати як радикальний розрив з природним буттям та властивою йому ретро-орієнтованою циклічністю. Міста стають епіцентрами творення нової, «штучної» реальності, створюють принципово нові форми цивілізованого буття. Саме люди розуму, інтелектуали стають мозковим центром цього грандіозного проекту. «Інтелектуали XII сторіччя, які з'явилися в містах, що швидко розбудовуються, де все рухалося та змінювалося, знову запустили машину історії. Міста – це місця скупчення людей, обтяжених ідеями, наче товаром, місця обмінів, ринків та перехресть інтелектуальної торгівлі» [1, с. 14].

«Міф машини», як назвав сутність ефективної соціальної організації Луїс Мамфорд [3], продовжив поступ європейської історії. Це відбувається на фоні багатьох інших процесів, сукупну мозаїку яких Йохан Гейзінга назвав «осінню Середньовіччя» [7]. Як зазначає Елке Вейка, за період з 1050 до 1200 рр. населення Європи подвоїлося, що призвело до втрати значною кількістю людей життєво необхідних засобів існування та відповідних інфраструктур. «Традиційні інституції не просто втрачали авторитет, а стрімко занепадали, залишаючи у населення відчуття розчарування та небезпеки. Значна кількість людей зрушила з місць, часом утворюючи кримінальні угруповання, серед членів яких, до речі, було чимало студентів. У піснях вагантів та трубадурів звучить відкрита іронія стосовно церкви та її таїнств, а також королів, релігійних практик та християнського шлюбу. Водночас починається пошук «винуватців». У 1007 р. був спалений перший єретик, а в 1096 р. розпочалися «хрестові походи» [18, с. 291]. Джон Скот вважає, що виникнення університетів як самоврядних корпорацій професорів та студентів було зумовлено потужними соціальними змінами, серед яких – відродження меркантилізму, зростання населення міст та чисельності міського середнього класу, бюрократизація життя [17, с. 6].

Болонський університет, заснований на студентському самоуправлінні, став своєрідним праобразом для південних університетів, а Паризький університет, керування якого ґрунтувалося на професорському самоврядуванні, відповідно, для університетів північних регіонів Європи. Ця диференціація була запропонована у фундаментальній праці Алана Коббана «Університети Середньовіччя: їх розвиток та організація» [11], яка побачила світ у 1975 р. Він запропонував цей розподіл на підставі

вивчення інституційної історії університетів Салерно (який розглядається як «прото-університет»), Болоньї, Парижу, Оксфорду та Кембриджу. У середні віки нова вища навчальна інституція найчастіше називалася «Universitas Magistrorum et Scholarium» та «Studium Generale». Алан Коббан зазначає: «Етимологія слова «університет» не має жодного відношення до «універсального знання». І це суто випадковий факт, що латинський термін «Universitas» було покладено в основу назви нової інституції. Упродовж XII, XIII та XIV ст. термін «universitas» використовувався досить широко і зазвичай позначав групу людей зі спільними інтересами та незалежним правовим статусом, наприклад, гільдія ремісників або муніципальна корпорація. Стосовно суто академічної корпорації цей термін почав використовуватися не раніше кінця XIV та XV ст.» [11, с. 22–23]. Ось думка цього дослідника: «Найбільш адекватним терміном, що в Середні віки втілює концепцію університету, є «studium generale». Перше задокументоване використання цього терміна відбувається в 1237 році стосовно Університету Верчеллі, а в папських наказах «studium generale» в університетському контексті з'являється в 1244 або в 1245 році за часів Інокентія IV» [11, с. 23–24].

Статус «studium generale» надавав організації певних прав і привілеїв, серед яких, як вважає Альдо Геуна, найважливішими були: «По-перше, право присуджувати магістерські та докторські ступені, які визнаються в усьому християнському світі. По-друге, університет не підпорядковувався місцевій світській чи релігійній владі, він перебував під імператорською або папською протекцією. По-третє, спираючись на суперечності між духовною та світською владою, університет мав фактичну автономію, апелюючи до певних універсальних норм та правил» [13, с. 40]. Після 1500 р. Паризька модель університету поширюється в німецьких землях. На думку Жака Ле Гоффа, саме Париж відіграє центральну роль в історичних трансформаціях пізнього Середньовіччя, причому «реально або ж символічно він стає для одних містом-світочем, першоджерелом інтелектуальних радощів, а для інших – диявольським вертепом, де розбещеність отруєних філософією умів змішана з мерзенністю життя» [1, с. 20]. За спостереженням Елке Вейка [18, с. 290], характерною рисою найстаріших університетів є те, що вони поступово «виростали» з певної освітянської традиції (ex consuetudine), тоді як пізніші університети були засновані відповідно до наказів (ex privilegio). На досить суттєву різницю між північними та південними університетами звертає увагу Пол Гріндлер. «Незважаючи на спільні риси, значні відмінності характерні для південних університетів, передусім італійських, у порівнянні з північними університетами, особливо німецькими та англійськими. Італійські університети були зосереджені на викладанні права та медицини, тоді як у північних університетах вивчали переважно теологію та вільні мистецтва. Наприклад, у 1470 р. в Болонському університеті викладали близько сорока професорів права, чотирнадцять професорів медицини, а також

двадцять один викладач вільних мистецтв (логіки, філософії, математики). Але не було жодного професора теології. У 1520 р. ми маємо вже сорок п'ять професорів права, двадцять вісім професорів медицини, двадцять п'ять викладачів вільних мистецтв і, знов таки, жодного професора теології. Загалом, приблизно сімдесят п'ять відсотків італійських професорів викладали право та медицину, близько двадцяти – вільні мистецтва і лише п'ять – теологію.

Навпаки, у північних університетах викладали обмежену кількість курсів з права та медицини. У німецьких університетах XVI ст. зазвичай працювало три або чотири професори медицини та права, тоді як загальна кількість викладачів перевищувала двадцять осіб. Ця пропорція характерна для університетів Відня, Гейдельберга та Лейдена. Ще менший обсяг медицини та права викладався в англійських університетах. Наприклад, у XVI ст. в Оксфорді щорічно викладав один або два професори медицини та один професор права. В університеті Віттенбергу в 1536 р. було чотири професори теології, три професори медицини, четверо професорів права та одинадцять викладачів вільних мистецтв» [14, с. 5-7]. Як наслідок цих відмінностей, вважає Пол Гріндлер, «італійські університетські професори змінили академічну реальність завдяки запровадженню принципів інноваційного дослідження, а німецькі університети та їх професори змінили Європу внаслідок створення протестантської Реформації» [14, с. 14].

Як зазначає Дж. Скот, «організаційно середньовічні університети були подібними до сучасних. Це були легальні корпорації з правом надавати бакалаврські, магістерські та докторські ступені. Ступінь магістра мистецтв дозволяла офіційно викладати. Серед інших складових можна назвати наявність навчальних програм, екзамени, ритуал посвячення в студенти» [17, с. 7]. Тобто практично з моменту появи університету виникає його певна універсальна модель, структурна матриця, що впродовж багатьох століть на фоні процесу виникнення та розквіту національних держав упорядковує інтелектуальний та культурний простір останніх.

Характерною є і просторова «прив'язка» перших європейських університетів, що визначала його структурну та управлінську специфіку. На думку Жака Ле Гоффа, типовою моделлю університетської корпорації XIII ст. може бути Паризький університет. Він складався з чотирьох факультетів: вільних мистецтв, канонічного права, медицини та теології. Трьома вищими факультетами – права, медицини та теології – керували регенти на чолі з деканом. Факультет мистецтв, на якому навчалася більшість студентів, поділявся на нації: французьку, пікардійську, норманську та англійську, кожну з яких очолював прокуратор. Своєю чергою, ці чотири прокуратори були помічниками ректора, який очолював факультет мистецтв. Поступово ректор факультету мистецтв стає керівником університету, він має право розпоряджатися фінансами та головує на засіданнях генеральної асамблеї. На відміну від Паризького

університету, в Оксфорді не було посади ректора, керівником англійці обирали канцлера. 1274 р. там також було скасовано систему націй. Специфікою Болонського університету було те, що університетську корпорацію складали лише студенти.

Загалом, вважає Жак Ле Гофф, «могутність університетської корпорації спиралася на три головні привілеї: автономну юрисдикцію, право на страйк та можливість зміни місця перебування і монополію на присудження вчених ступенів [1, с. 67-68]. На думку французького історика, базова університетська освіта тривала приблизно 6 років та включала вивчення «вільних мистецтв»: граматики, діалектики, риторики, арифметики, геометрії, музики, астрономії. Ці мистецтва опановували студенти у віці 14 – 20 років. Потім, у віці 20 – 25 років, вони вивчали медицину та право. Найдовше треба було вивчати теологію – для отримання посади доктора теології в Паризькому університеті існував навіть віковий ценз – 35 років [1, с. 69]. Враховуючи те, що, за даними Б. Філіпова та А. Ястребицької [6], середня тривалість життя в цю епоху не перевищувала 32 роки, цей ценз вражає. До речі, дуже довга тривалість навчання, а також те, що теологічні знання мають менше практичне значення, ніж медичні та юридичні, на думку Філіса Рідлі [16, с. 48], зумовила той факт, що теологічний факультет за популярністю поступався медичному та юридичному.

Отже, епоха пізнього Середньовіччя стала часом народження університету як соціальної інституції, безпосередньо причетної та принципово важливої для розуміння подальшого розвитку європейської цивілізації. Процес виникнення університету охоплює період XI – XIII ст. та збігається з другою «культурною кристалізацією» (Бьорн Вітрок [19]) європейської історії, коли радикально переосмислюється місце людини у Всесвіті, фундаментальні передумови її існування, форми сприйняття дійсності та інтелектуальної рефлексії, сутнісні системи взаємодії з історичним часом. Саме університет стає соціальною інституцією, яка радикально трансформує історичний час та історичний простір. У темпоральному відношенні університет виникає як механізм ретрансляції з минулого в теперішнє знань, які мають практичне значення. Але, на відміну від панівної соціальної інституції епохи Середньовіччя – церкви, він транслює ці знання заради майбутнього. Знання в університеті отримують інструментальний, прагматичний вимір, безпосередньо пов'язаний зі зміною темпоральної орієнтації європейської цивілізації. Університет є, водночас, атрибутом та результатом цієї зміни. Він асимілює та акумулює інтелектуальні техніки, напрацьовані в рамках схоластики, та екстраполює їх за межі сталого догматичного контексту християнської догми та доктрини. Емансипований людський розум, озброєний відповідними техніками, вже готовий «накинутися» на навколишній матеріальний світ, він уже відчуває, що «знання є силою». А інтелектуал епохи пізнього Середньовіччя імпліцитно несе темпоральну орієнтацію на майбутнє як

універсальний творчий імпульс, який згодом закладе підґрунтя для вражаючих темпів техніко-технологічного розвитку. Тож як соціальна інституція університет чи не в найчистішому вигляді втілює цей темпоральний виклик епосі Середньовіччя та віддзеркалює основні інтенції Нового часу з усіма його численними перевагами та вражаючими недоліками. У просторовому відношенні університет – це атрибут і результат піднесення міст, феномен міського життя. Він опосередковано свідчить про відхід у тінь та початок поступового занепаду аграрної цивілізації з її прив'язкою до консервативних, рутинних технологій, з її циклічним сприйняттям часу, в якому немає нічого нового, з її культом минулого та святістю традиції. Ці міста, за висловом Жака Ле Гоффа, «великі та шумні фабрики, що гудуть чисельними ремеслами» [1, с. 49], повинні були віднайти університет як інтелектуальний центр цієї нової спільноти, як місце, де концентруються, формуються та звідки поширюються знання, як мозок, на який замкнена нервова система нової соціальності, що лише народжується. Будівля університету, храму науки, постає поруч із будівлею церкви, храмом Божим, щоб, якщо вірити тезі Освальда Шпеглера [4], визначати своїми архітектурними формами конфігурацію свідомості прийдешніх поколінь. Університет вдало вписався і в соціальну топографію тієї доби, граючи на суперечностях між світською та духовною владою, і відповідно, отримуючи преференції від цих двох ключових центрів впливу.

3. Моделі й історичні трансформації університету як освітньої виховної системи. Періодизація загальносвітового розвитку університетської освіти.

Низка дослідників (В. О. Бадін, І. А. Медведєв, Н. М. Панькова та інші) розглядає ліберальну (гуманітарну) та прагматичну (технічну) тенденції в розвитку університету, перша з яких (Р. Хатчінс, М. Адлер та Ч. Ван Дорен) пов'язана із освітньою місією університету, що збагачує особистість духовно, тому й вивільняє та розвиває її творчі здібності, друга – з потребою суспільства в кваліфікованих спеціалістах (Е. Дюркгейм, Дж. Бернал). Їх синтез – інтегруюча теорія освіти К. Мангейма, згідно з якою «освіта готує людину не абстрактно, а для даного суспільства; кінцева освітня одиниця – це у жодному випадку не індивід, а група, що може змінюватися кількісно, за цілями та функціями, разом з якими змінюються провідні способи дій, що їм повинні будуть підкоритися індивідуальні особи в цих групах» [цитовано за 6, с. 81]. Такий підхід ближчий до парадигмального, тому, зважаючи на викладене вище, дискурс університету в його розвитку доречно структурувати згідно з історико-філософськими підходами: класичний період, посткласичний, постмодерний, що відповідає трьом типам наукової раціональності: класичному, некласичному та постнекласичному, критеріями розрізнення яких слугують, по-перше, особливості системної організації досліджуваних

об'єктів (педагогічних університетів) і типів картини світу (культурно-освітній простір), по-друге, особливості засобів та операцій діяльності, репрезентованих ідеалами та нормами науки, по-третє, особливості ціннісно-цільових орієнтацій суб'єкта діяльності та рефлексії щодо них (В. С. Степін), хоча, згідно з П. Моравом, можна було б розглядати докласичний, класичний, посткласичний університет.

Класичний період німецького університету, що став прообразом постмодерного завдяки поєднанню навчання та наукових досліджень, представлений працями німецьких філософів. Початок наукового дискурсу класичного університету пов'язаний з І. Кантом та його новою моделлю університету [10, с. 90], яка поєднує ідеї епохи Просвітництва та буржуазних революцій, завдяки чому співвідноситься із сучасним періодом, коли знов увиразнюється рубіж між соціально-культурною та виробничо-продуктивною діяльністю людини. Дослідники найчастіше пов'язують Кантову модель університету саме з ідеєю створення умов для освіти вільної особистості, здатної перетворити суспільні відносини на основі їхнього підпорядкування нормам права й моралі, що є, своєю чергою, об'єктивізованим вираженням внутрішніх імперативів. Роздумуючи про сутність університету, І. Кант розглядає його як проміжну між державою та суспільством інституцію, завданням якої є школа створення та розширення простору публічного застосування розуму.

Вершиною класичного періоду розвитку німецького університету, продуктивним синтезом праць німецьких університетських філософів стали діяльність та погляди В. фон Гумбольдта, який, як і Дж. Ньюмен щодо британського, визначив проект німецької ідеї університету на далеку перспективу, заклавши в його основу розуміння академічної свободи та єдності досліджень і викладання. Ще в часи В. фон Гумбольдта позиціонування німецької моделі університету як наймолодшої здійснювалося на основі її протиставлення французькій, загальнодоступній широким масам, зниженій до рівня професійних шкіл, з її «не наукою, а державою, що навчає» [12], яка була перенесена в Росію Петром I, досі є впливовою в культурно-освітньому просторі українських педагогічних університетів, та британській, консервативно-аристократичній, що смислово продовжила існування середньовічного університету. Проте таке позиціонування було не цілком виправданим, оскільки саме процедура протиставлення призвела до запозичення відповідальності університету перед державою, що обмежувала декларовану свободу, та розмивання контурів цілей науки, яка, об'єднавшись із викладанням, перейшла до теоретизування, внаслідок чого ідея на практиці зазнала вихолощення, що, свого часу, засвідчив М. Вебер у праці «Наука як покликання та професія».

Засадничі ідеї посткласичного періоду розвитку європейського університету викладені в працях Х. Ортеги-і-Гассета і К. Ясперса, які осмислювали ідею університету цього періоду, виходячи з факту масовизації університетської освіти, нівелювання її елітарності та

переорієнтації на потреби політехнізації у зв'язку із просуванням досягнень науково-технічного прогресу. Отже, посткласичний період розвитку університетів означився поворотом до осмислення їх екзистенційної сутності, на відміну від класичного з його епістемно-онтологічними підходами, при цьому відсутні чіткі тенденції щодо розрізнення моделей, які, розвиваючись, запозичили одна в одній чимало смислів, утворивши специфічний європейський університетський простір, що його було згодом зруйновано внаслідок Другої світової війни.

Наступним етапом розвитку університетів мав би бути модерний, але через те, що він припав на період, коли в Європі відбувалося спочатку відновлення університетської освіти, а потім – розвиток національних держав та університетів (М. Квієк), відомості про його характеристики є дуже індивідуалізованими, погано піддаються теоретичному опрацюванню в плані знаково-символічного осмислення концепції університету. За своїм змістом модерний університет наближався до ідеї університету епохи Просвітництва з її практичністю та позитивністю знання, значною роллю організованого навчання та виховання, їхньою націленістю на ідеальні зразки. Зростання рівня професіоналізації університету модерного періоду зумовило зростання його впливовості та відповідальності перед суспільством, водночас це обумовило відмову від необхідності об'єднуючої легітимізуючої особливої, не тотожної суспільній, ідеї університету, що виразив у 1963 році К. Керр у концепції «мультиуніверситету» (університет не як єдине ціле, а як сукупність спільнот, що відповідає потребам індустріального суспільства).

Постмодерний університет перестає бути інформаційною опорою, центром суспільства (держави, нації), навіть якщо здійснює активну науково-дослідницьку діяльність, натомість перетворюється на простір інтелектуальної комунікації, генератор смислів, здатних долати розрив між істиною, знанням та досвідом, час для роздумів, осередок культурного, наукового поліцентризму. Його образ повинен виражати внутрішній стан гнучкості, відкритості, що забезпечується критичною міждисциплінарністю та критико-рефлексивною позицією. Отже, ідея університету періоду постмодерного розвитку наближається до змісту його культурно-освітнього простору як соціально-комунікативної єдності культури, знань і науки, втрачаючи формальні, матеріальні, раціонально пізнавані обриси, перетворюючись на смисл університетського хронотопу.

Стосовно німецької, французької чи британської університетських моделей, то відмінності між ними полягають здебільшого в контекстуальних елементах дискурсу, існуючи більше як його першооснова, ніж як дієвий принцип, проте залишаючи можливість для їхнього самостійного прогресу на наступному етапі розвитку. Загалом, особливою рисою періодів, у назві яких присутні морфеми «пост-», є, по-перше, їх коротка тривалість, а, по-друге, прагнення до самопізнання та самоусвідомлення, відмова від метанаративів, із чим пов'язана порівняно більша, порівняно з ХІХ ст.,

кількість досліджень концепції університету на початку ХХ ст. і динамічно наростаюча зараз, на початку ХХІ ст., коли їхня кількість збільшується ще й за рахунок створення університетами власних корпоративних кодексів, де формулюється їхня місія, що, з погляду постмодерної теорії університету, є індивідуальними спробами рефлексії, виявами різноманіття.

У контексті педагогічної університетської освіти це означає, що освітній досвід самотрансформації не може передаватися ні прямо, ні опосередковано, натомість може виникнути тільки в суб'єкта освіти, а педагогічною умовою, яка забезпечує цю появу, є спеціально організована педагогіка середовища.

Отже, завдяки конвергенції педагогічного та філософського дискурсу університету, джерела якої – в існуванні університетської філософії, продукуванні нею цілей та смислів, їх поширенні через трансляцію наступним поколінням, побудова концепцій університетів відбувалася у процесі їхнього історико-культурного розвитку в національно-державній (німецька, французька, британська) та часовій (докласична, класична, посткласична, модерна, постмодерна) площинах. Це відобразилося на зміні розуміння ідеї, покликання та місії університету загалом в Європі та, зокрема, в Україні.

Література

1. Ле Гофф, Жак Интеллектуалы в Средние века. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2003. – 160 с.
2. Курбатов С. Причини виникнення та специфіка перших європейських університетів [Електронний ресурс] / Сергій Курбатов // Людинознавчі студії. Сер. : Філософія . - 2012. - Вип. 26. - С. 96-111. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Lstudf_2012_26_9.pdf
3. Мамфорд, Л. Миф Машины. М.: Директ-медиа, 2007. – 800 с.
4. Самосознание европейской культуры 20 века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М. : Политиздат, 1991. – 366 с.
5. Тлостанова М.В. Судьба университета в эпоху глобализации // Знание. Понимание. Умение. – № 3. – 2005. – С. 180-185.
6. Филиппов Б., Ястребицкая А. Европейский мир X-XV веков. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Filipp/index.php
7. Хейзинга Й. Осень Средневековья: Пер. с нидерл. – М. : Наука, 1989. – 763 с.
8. Шестов Л. Сочинения в двух томах: Т. 1. – М. : Наука, 1993. – 668 с.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

10. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press, 1992. – 506 p.
11. Cobban, Allan B. The Medieval Universities: their Development and Organization. London, Methuen, 1975. – 264 p.
12. Gabriel, Astrik L. The Ideal Master of the Mediaeval University // The Catholic Historical Review, Vol. 60, № 1 (Apr., 1974) – P. 1 – 40.
13. Geuna, Aldo The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research. Edward Elgar, 1999. – 206 p.
14. Grendler, Paul F. The Universities of the Renaissance and Reformation // Renaissance Quarterly, Vol. 57, № 1 (Spring, 2004) – P. 1 – 42.
15. Louth, Andrew Theology, Contemplation and the University // Studies in Christian Ethics 2004 17: 69. – P. 69 – 79.
16. Riddle, Phyllis Political Authority and University Formation in Europe, 1200-1800 // Sociological Perspectives, Vol. 36, № 1 (Spring, 1993) – P. 45 – 62.
17. Scott, John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // The Journal of Higher Education, Vol. 77, № 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). – P. 1 – 39.
18. Weik, Elke The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective // Management & Organizational History. № 6, 2011. – P. 287 – 310.
19. Wittrock, Bjorn Social Theory and Global History: the Three Cultural Crystallizations // Thesis Eleven, № 65, May, 2001. – P. 27 – 50.

Тема 4. Становлення перших класичних університетів у Західній Україні

- 1. Історія виникнення й етапи розвитку Львівського університету.*
- 2. Знакові постаті європейської науки в історії Львівського університету.*
- 3. Трансформації освітньо-виховних і наукових засад життєдіяльності Львівського університету за радянських часів.*

1. Історія виникнення й етапи розвитку Львівського університету.

У XVI – XVII ст. центрами культурного життя на українських землях були церковні братства. Користуючись підтримкою міщан та духовенства, вони сприяли поширенню ідей гуманізму, розвитку науки й шкільництва. Найдавнішим в Україні було Успенське ставропігійське братство у Львові, яке стало визначним українським культурним центром. З 1586 р. у Львові діяла братська школа, яка була середнім навчальним закладом. Тут вивчались церковнослов'янська, грецька, латинська й польська мови, математика, граматики, риторика, астрономія, філософія та інші дисципліни. Члени Львівського братства планували навіть перетворити свій «гімнасіон» (так вони називали цю школу) у вищий навчальний заклад. У Львівській братській школі працювали й здобули освіту визначні діячі української культури кінця XVI – першої половини XVII ст.: Лаврентій Зизаній (Кукіль) і його брат Степан, Кирило Ставровецький, Іван Борецький та ін.

До середини XVII ст. в Україні не було жодного вищого навчального закладу. Шляхетська Польща чинила опір створенню тут вищої школи, яка могла б стати небезпечним політичним і культурним центром. Українська молодь змушена була здобувати вищу освіту в стінах Краківського й інших європейських університетів.

Згідно зі статтями Гадяцької угоди (1658 р.) між Україною та Річчю Посполитою польський уряд обіцяв у майбутньому відкрити в Україні дві вищі школи-академії: одну в Києві, а другу там, де знайдеться для неї відповідне місце. Академіям було обіцяно ті самі права університету, якими користувався Краківський університет. Впливові кола Речі Посполитої не виключали й того, що під тиском певних політичних обставин в Україні могли утворитися власні національні університети. Тоді ж єзуїтський орден у справі захисту католицизму в Україні покладав особливі надії на свій осередок у Львові. Єзуїти з'явилися у Львові ще наприкінці XVI ст., а в 1608 р. відкрили тут свою середню школу-колегію. До середини XVII ст. ця колегія занепадала, але все ж була врятована єзуїтами від загибелі, оскільки користувалась покровительством і підтримкою польських магнатів. Єзуїти розуміли можливість створення на основі братської школи у Львові університету, тому постійно домагались перетворення своєї колегії в академію. Після неодноразових клопотань король Ян II Казимир 20 січня

1661 р. підписав диплом, який надавав єзуїтській колегії у Львові «гідність академії і титул університету» з правом викладання всіх тодішніх університетських дисциплін, присудження вчених ступенів бакалавра, ліценціата, магістра і доктора. Однак відразу ж після підписання диплому створення академії зустріло рішучу опозицію Краківського університету та окремих впливових осіб держави, що його підтримували. Незважаючи на перешкоди, у Львівському університеті навчання велося за зразком інших європейських академій. А згодом польський король Август III у 1758 р. затвердив диплом від 20 січня 1661 р., виданий Яном II Казимиром. Від часу заснування і до 1773 р. Львівський університет повністю перебував під контролем єзуїтського ордену і підпорядковувався генералові єзуїтів у Римі. На чолі університету стояв ректор. Приміщення університету було поблизу Краківської вулиці в центрі Львова. Навчальний заклад будував і купував нові приміщення, мав свою бібліотеку, найбільшу у Львові друкарню.

Університет складався з двох відділів (факультетів) – філософського й богословського (теологічного). Роль середнього навчального закладу при Львівському університеті відігравала колегія, яка була підготовчим етапом для бажаючих продовжувати навчання.

Історичні джерела засвідчують, що у 1667 р. на філософському і теологічному відділах навчалось близько 500 студентів, а навчальний процес забезпечували вісім викладачів. У середині XVIII ст. кількість студентів збільшилося до 700 осіб, викладачів – до 15-17. Поляки становили 75% студентів, решту були українці та представники інших етнічних груп.

Навчальний процес у Львівському університеті проводився за програмою єзуїтських шкіл, розробленою ще наприкінці XVI ст.; помітні зміни в цю програму стали вноситись лише в середині XVIII ст. На відділі філософії, головним чином вивчали філософську систему Аристотеля, яка була сукупністю логіки, фізики й метафізики; у складі фізики розглядали також елементи математики, астрономії, біології, метеорології, у складі метафізики – питання психології та етики. Вивчали, крім цього, історію, географію, грецьку мову та ін. На відділі філософії навчання тривало два-три роки. Після закінчення цього відділу можна було здобувати богословську освіту. На теологічному відділі навчання тривало чотири роки. Тут проходили історію церкви, Старий і Новий Заповіт, догматичне й моральне богослов'є, канонічне право, казуїстику, староєврейську мову. Всі університетські дисципліни викладали професори.

У середині і другій половині XVIII ст. у зв'язку з розвитком наукових знань, зокрема природничих наук, відбулися зміни в навчальному процесі університету. У 1744 р. було відкрито кафедру математики, яку очолив Ф.Гродзіцький – автор підручника з архітектури й математики, створено математично-фізичний кабінет, відкрито університетську астрономічну обсерваторію. Почали викладати польську, французьку, німецьку мови,

географію та історію як окремі предмети. Тут працювали відомі вчені: історик К.Несецький, математики Ф.Гродзіцький і Т.Секержинський, письменник Г.Пірамович, громадський діяч, поет, письменник і філософ І.Красіцький. Випускниками університету були такі відомі люди, як І.Гізель, М.Слотвинський, Я.Богомолівський та багато інших.

Після розпуску у 1773 р. ордену єзуїтів було закрито і Львівський університет. Однак незабаром ряд підрозділів єзуїтської академії стали підвалинами Йосифінського університету у Львові.

У 1772 р. Галичина увійшла до складу Австрійської імперії. З метою централізації і германізації багатонаціональної держави уряд імператора Йосифа II велику увагу приділяв освіті, в тому числі вищій. У Львові передбачалось створити університет. Заміщення викладацьких посад на кафедрах мало відбуватися шляхом конкурсу, з допущенням кандидатів без урахування віровизнань та національної належності.

Університетові було передано приміщення колишнього ордену тринітаріїв при Краківській вулиці. Урядовим рішенням від 17 червня 1784 р. визначено персональний склад викладачів та бюджет університету. У жовтні цього ж року видано диплом та інструкцію для університетської адміністрації. У дипломі вказувалося, що Львівський університет створюється у складі чотирьох факультетів: філософського, юридичного, медичного й теологічного. Урочисте відкриття університету відбулось 16 листопада 1784 р.

У період між 1805 і 1817 роками у Львові на базі університету діяв лицей. Це було пов'язано з реформою вищої освіти в Австрійській державі. Аналіз свідчить, що більшість дисциплін і надалі викладали в університетському обсязі, функціонували ті ж факультети.

Вищим органом управління університетом був сенат (консисторія). До його складу входили ректор, декани та сеньйори (найстарші за віком і стажем професори). Сенат вирішував найважливіші питання, які стосувались загального керівництва університетом. Всі інші справи вирішували декани, що одночасно були директорами факультетів. Слід зазначити, що університет мав певну автономію.

Підготовкою до вступу в університет займалася гімназія, створена у 1784 р. Навчання у ній німецькою і латинською мовами тривало 5 років. Усі студенти університету перші три роки навчалися за програмою філософського факультету, який був загальноосвітнім, підготовчим. Після закінчення філософського факультету студенти або продовжували навчатись на ньому з метою поглиблення своїх знань у галузі окремих наук, або переходили на один з вищих факультетів – юридичний, медичний чи теологічний, навчання на яких тривало чотири роки. Навчальний процес відбувався латинською, польською та німецькою мовами. В 1825 р. було відкрито кафедру польської мови і літератури.

У 1787 р. при теологічному факультеті функціонував studium Ruthenum – українські («руські») курси з дворічним навчанням українською мовою. Вони діяли до 1806 р.

2. Знакові постаті європейської науки в історії Львівського університету.

Зі Львівським університетом перших десятиліть ХІХ ст. пов'язані імена видатних діячів українського національного відродження: Маркіяна Шашкевича, Якова Головацького, Юрія Венеліна (Гуци).

Фізичну науку в другій половині ХVІІІ – першій половині ХІХ ст. у Львівському університеті репрезентували професори Франц Гюсман, Ігнацій Юзех Мартинович, Антон Гільтенбранд, Іван Земанчик, Антон Глоіснер, Август Кунцек та Олександр Завадський, але лише деякі з них мали науковий доробок на ниві фізичної науки. Зокрема, проф. І.Ю.Мартинович (1755–1795) написав двотомний підручник з експериментальної фізики. Відомий вчений 80-х років ХVІІІ ст. Ф.Гюсман (1741–1806) видав у Відні двотомний опис віку землі з точки зору фізики. Виходець із Закарпаття Іван Земанчик багато зробив для збільшення кількості обладнання фізичного кабінету. Проф. А.Кунцек (1795–1865), що цікавився, крім фізики, ще й астрономією, викладав математику й класичну філологію, написав сім наукових праць і підручників (наприклад, «Вчення про світло», «Популярна астрономія», «Популярний виклад з метеорології» та ін.).

У сфері філософії в зазначений період на найбільшу увагу заслуговує Петро Лодій (1764–1829). Його перу належать підручники «Метафізика» та «Логічні настанови». Низку праць з філософії написав також чех Ігнац Ян Гануш (1812–1869). Першим професор історії в університеті став Людвік Едвард Ценмарк (1753–1814). Він був також спеціалістом у галузі допоміжних історичних дисциплін і видав з цієї проблематики посібник. Першим професором допоміжних історичних дисциплін став Готфрід Уліх (1743–1794), який заснував у Львові читальню, написав підручник з дипломатії і нумізматики, був автором цілої низки праць з історії. Дуже популярним серед студентської молоді був професор загальної історії та історії Австрії Йосиф Маус (1778–1856).

Класичну філологію у відновленому в 1784 р. університеті викладав Віктор Вацлав Ган (1763–1816), який, крім проблем мовознавства, цікавився і проблемами естетики, видав двотомну збірку власних віршів, написав кілька робіт з історії літератури. Серед мовознавців на увагу заслуговують також професори Ігнат Поллак (1785–1825) та проф. Леопольд Умляух (1757 – дата смерті невідома).

У 20–30-х роках ХІХ ст. поштовхнулися дослідження в галузі краєзнавства та гуманітарних наук. Вихованець університету І.Могильницький підготував першу в Галичині граматику української мови, видану у 1829 р. Її передмова «Відомість о руськім язичі» містила стислий огляд історії України, визначала українську мову як самостійну серед

східнослов'янських мов. Професор Львівського університету І.Лаврівський уклав шеститомний українсько-польсько-німецький словник, переклав польською мовою «Повість временних літ». Значний внесок у вивчення історії рідного краю зробив проф. М.Гриневецький. Він збирав першодруки та інші пам'ятки старовини.

Юридична наука того часу у Львівському університеті опиралась на так звану історичну школу права. Видатним спеціалістом у галузі цивільного права був проф. Йосиф Вінівартер, який у Львові працював з 1806 по 1827 рік і видав кілька наукових праць.

Значний вплив на розвиток Львівського університету мали події польського національно-визвольного повстання 1830–1831 рр. та особливо революції 1848 р., активну участь у яких брала студентська молодь. Під час листопадового повстання 1848 р. згорів університетський будинок, знищена його цінна наукова бібліотека, яка вже тоді нараховувала понад 51 тис. томів. Згоріли цінні рукописи. Повністю вийшло з ладу університетське обладнання, через що тривалий час не можна було розпочати заняття.

Упродовж другої половини ХІХ ст. відбувалося розширення університетських приміщень. З 1851 р. університет містився у будинку на вул. Миколая (нині вул. Грушевського). У 1891 р. за проектом архітектора Ю.Браунсойна на вул. Длугоша (нині вул. Св. Кирила і Мефодія) було зведено окремий корпус для хімічного, геолого-мінералогічного і фармакологічного інститутів. У 1894 р. завершилось будівництво корпусу для новоутвореного медичного факультету (вул. Пекарська), а у 1897 р. – корпусу для фізичного інституту. У 1905 р. було споруджено приміщення для університетської бібліотеки.

Вищим керівним органом університету того часу був академічний сенат у складі ректора, проректора, деканів, представників факультетів, секретаря. У компетенції сенату були такі питання університетського життя, як навчальний процес, наукова робота, присудження вчених ступенів, адміністративні справи.

Майже до кінця ХІХ ст. в університеті діяло три факультети: юридичний, філософський і теологічний. Юридичний факультет був провідним в університеті, як за кількістю студентів та викладачів, так і за державними пріоритетами. У листопаді 1891 р., після тривалих зволікань, австрійський імператор Франц Йосиф І видав розпорядження про відкриття медичного факультету, що й відбулося урочисто 9 вересня 1894 р.

Кожен із чотирьох факультетів керувався колегіальним органом – радою професорів факультету, або колегією, до якої входили декан, продекан, всі професори і два виборні представники від доцентів.

Кафедр у сучасному розумінні цього слова, не було, поняття кафедра пов'язувалося з особою професора, що читав певний курс лекцій. Проте в університеті діяли наукові заклади, або інакше інститути, які приблизно відповідають сучасному поняттю про кафедру чи кабінет. В інститутах

відбувалися практичні та семінарські заняття, вони мали постійні приміщення, обладнання, бібліотеки та обслуговуючий персонал. У вересні 1894 р. було утворено університетський архів, йому передано всі справи і книги, видані до 1848 р.

Педагогічний персонал Львівського університету складався з професорів, приват-доцентів, асистентів і лекторів. Право викладання в університеті, або доцентуру (*venia docendi*) можна було отримати лише після здобуття звання доктора, проходження габілітації та затвердження Міністерством освіти у Відні. Кількісний склад викладачів університету постійно збільшувався. Якщо в 1850/51 навч. році було всього 27 викладачів, то вже у 1913/14 навч. році – 169. Студентство Львівського університету теж поділялось на певні категорії: звичайні студенти (ординарні), надзвичайні студенти (екстраординарні) та вільні слухачі. Як звичайно, вільнослухачами були жінки, які відвідували лекції за домовленістю з викладачами. У 1851 р. в університеті навчалось 699 студентів (з них на юридичному факультеті 302 особи, філософському – 89, теологічному – 308), у 1890/91 навч. році їх було вже 1255 (відповідно по факультетах: 683, 189, 358 осіб), у 1900/01 – 2060 студентів (юридичний факультет – 1284 особи, філософський факультет – 309, медичний факультет – 127 і теологічний факультет – 340), а в 1913/14 навч. році – аж 5871 студент (відповідно: 3493, 1229, 971 і 358 осіб).

Протягом другої половини XIX ст. тривала боротьба за право відвідування університетських студій жінками. У 1897 р. жінкам було дозволено навчатися на філософському факультеті, а в 1900 р. – на медичному факультеті та відділі фармацевтики. Жінки неодноразово вимагали дозволити їм навчатися на юридичному факультеті, але уряд не йшов їм назустріч.

Навчання в університеті для переважної частини студентів було платним. Зовсім не платили за навчання студенти теологічного факультету. На світських факультетах такими пільгами користувалася лише частина студентів (студенти, які подавали свідоцтво про бідність і успішно склали семестрові колоквіуми). Крім плати за навчання, студенти сплачували таксу за іматрикуляцію (урочисте прийняття в студенти), платили за іспити, колоквіуми, семінарські заняття, за право користування бібліотекою тощо.

Були і студентські стипендії. Стипендійний фонд складався в основному з пожертвувань приватних осіб. Найбільш відомими були стипендійні фонди імені Кароля Людвіка, Ю.Словацького, Цалевича, Гаєцького та ін. Студенти мали гуртожитки, проте кількість місць у них була обмеженою.

На юридичному, філософському і теологічному факультетах навчання тривало чотири роки, на медичному – п'ять, на фармацевтичному відділі медичного факультету – два або три роки. Навчальний рік поділявся на два семестри: зимовий (з 1 жовтня до 20 чисел березня) та літній (кінець квітня – кінець липня). Студенти мали право вибору навчальних дисциплін.

До 70-х років XIX ст. навчання на всіх факультетах відбувалось в основному німецькою мовою, на теологічному – латинською; кілька дисциплін читали українською та польською мовами. 27 квітня 1869 року польська мова спеціальним розпорядженням імператора була визнана як офіційна в цілому краю – поступово відбувалася полонізація Львівського університету. У 1870 р. польською мовою викладали 13 предметів, німецькою – 46, латинською – 13 і українською – 7. 4 липня 1871 р. імператор Франц Йосиф I видав розпорядження про скасування обмежень на читання лекцій польською і українською мовами на юридичному і філософському факультетах. Уже в 1906 р. польською мовою читали 185 предметів, німецькою – 5, латинською – 14 і українською – 19.

У 70-х роках XIX ст. на філософському факультеті Львівського університету навчався Іван Франко – всесвітньовідомий український мислитель, письменник, вчений, перекладач, політичний та громадський діяч, один з геніїв України, що увійшов в історію культури як «титан праці».

Студентські роки в навчальному закладі у другій половині XIX–на початку XX ст. провели такі в майбутньому відомі вчені, письменники, громадські діячі, як М.Павлик, О.Терлецький, В.Навроцький, О.Маковей, Ю.Пузина та ін.

Наукове життя Львівського університету другої половини XIX–початку XX ст. зазнало чималих змін. Запроваджувалось викладання нових дисциплін, створювались нові кабінети, лабораторії тощо. Викладачі університету написали підручники та навчальні посібники, виконували цінні наукові дослідження, переважно з природознавства.

У галузі фізичних наук можна назвати професорів Віктора П'єрра (Пієрре), Войцеха Урбанського, Алоїзія Гандля, Томаша Станецького, Ігнація Закшевського, Мар'яна Смолуховського та ін. Зокрема, проф. В. П'єрр упорядкував і збагатив матеріальну базу фізичного кабінету, (був знищений у 1848 р.) В.Урбанський опублікував двотомний підручник «Наукова фізика». У 1879 р. професор експериментальної фізики Т.Станецький (1826–1891) – автор багатьох підручників фізико-математичного профілю для гімназій. З 1899 р. в університеті працював фізик зі світовою славою М.Смолуховський (1872-1917). Основними його працями львівського періоду є «Середній рух газових молекул і його зв'язок з теорією дифузії», «До кінетичної теорії броунівського молекулярного руху і суспензії».

Представниками математичної науки у Львівському університеті були професори Ігнацій Лемох, Вавжинець Жмурко, Юзеф Пузина, Вацлав Серпінський, Зигмунт Янішевський. З праць цих професорів науковий інтерес становили підручники практичної геодезії з основами маркшейдерства І.Лемоха, «Виклад математики» В.Жмурка, двотомна «Теорія аналітичних функцій» Ю.Пузини та ін.

Першу кафедру хімії було відкрито у Львівському університеті у 1801 р. Відомими хіміками цього періоду були професори Броніслав

Радзішевський (1838–1914), проф. Станіслав Опольський (1886–1919) – автор цінного підручника з органічної хімії, Броніслав Ляхович – завідувач кафедри неорганічної хімії з моменту її заснування у 1894 р. до 1903 р., Станіслав Толочко.

Геологічні науки були введені у перелік обов'язкових предметів на філософському факультеті у 1851 р. В 1852 р. було відкрито мінералогічний музей, у 1864 р. засновано кафедру мінералогії. Її очолював до 1868 р. засновник сучасної петрографії, автор «Підручника петрографії» Фердинанд Ціркель (1838–1912).

На початку 80-х років XIX ст. в університеті було створено кафедру географії, яку очолив проф. Антоній Реман (1840–1917), відомий працями з фізичної географії Карпат. Значний вклад у розвиток географічних наук зробили Євгеніуш Ромер (1871–1954), український географ С.Л.Рудницький (1877–1937).

Першим докторантом Антонія Ремана був українець Григорій Величко (захистив докторську дисертацію у 1889 р.).

У 1852 р. на базі кафедри натуральної історії було створено дві кафедри – зоології та ботаніки. Розвиток зоології в університеті пов'язаний головним чином з іменами видатного вченого Бенедикта Дибовського (1833–1930) – автора понад 350 наукових праць, проф. Юзефа Нусбаум-Гіляровича (1859–1917) – засновника польської школи еволюціоністів.

Значного розвитку досягла львівська історична наука. Засновником львівської історичної школи був Ксаверій Ліске (1838–1891). Помітне місце серед істориків львівської школи посідав Тадеуш Войцеховський (1833–1919), історик права Освальд Бальцер (1858–1933), Броніслав Дембінський (1858–1939), Людвіг Фінкель (1858–1930) – автор тритомної «Бібліографії польської історії» та «Історії Львівського університету». Новоствореною кафедрою загальної історії і історії країн Східної Європи з 1894 по 1914 рр. завідував М.Грушевський (1866–1934) – один з найвидатніших істориків України, автор 10-томної «Історії України-Руси», сотень праць з історії, історії літератури, історіографії, джерелознавства, творець української історичної школи.

Юридична наука в другій половині XIX ст. перейшла від вузького практицизму до поглибленого вивчення історико-правових і філософських дисциплін. З 1862 р. починають працювати такі дві кафедри з українською мовою викладання: цивільного права, кримінального права і процесу. Славу Львівському університету принесли вчені-юристи Тадеуш Пілят, Ернст Тіль, Олександр Огоновський, Маврикій Алергант, Олександр Долівський, Марцелій Хлямтач, Станіслав Шаховський, Пшемислав Домбковський, Юліан Макаревич, Станіслав Дністрянський та ін.

Українську філологію викладають в університеті з 1848 р., коли кафедру «Руської філології» очолив Яків Головацький (1814–1888), автор праць «Грамматика руського языка» та «Народные песни Галицкой и Угорской Руси». У 1849 р. Я.Головацького було призначено ректором

університету. Продовжили справу Я.Головацького Омелян Огоновський, найбільшим досягненням якого була шеститомна «Історія літератури руської», О.М.Колесса, Кирило Студинський, Іларіон Свенціцький.

Історія полоністики в університеті пов'язана з іменами професорів Антонія Малецького (1821–1913), Романа Пілята (1846–1906), Вільгельма Брухнальського (1859–1938), Костянтина Войцеховського (1872–1924), Броніслава Губриновича (1870–1933), Ю.Калленбаха, Ю.Кляйнера, В.Гана та ін.

Великі традиції мала у Львівському університеті класична філологія. На цій кафедрі до 1918 р. працювали такі видатні вчені зі світовим ім'ям, як Людвік Цвіклінський (1852–1942), Броніслав Кручкевич (1849–1919) та Станіслав Вітковський (1866–1950). Завдяки їм Львів став визначним видавничим центром у галузі класичної філології. Лекції з романської філології почали читати з 1918 р.

3. Трансформації освітньо-виховних і наукових засад життєдіяльності Львівського університету за радянських часів.

Після розпаду Австро-Угорської імперії Галичина була захоплена Польщею. Міністерство віровизнань і освіти Польщі вже 18 листопада 1918 р. спеціальним розпорядженням оголосило, що бере Львівський університет під свою опіку, і присвоїло йому ім'я польського короля Яна Казимира. Мовою викладання у навчальному закладі стала тільки польська, лише на теологічному факультеті окремі дисципліни читалися латинською мовою. Кафедри з українською мовою викладання були закриті. Протягом двох-трьох років було звільнено з роботи всіх професорів і доцентів української національності, українській молоді було обмежено доступ до навчання в університеті.

Керівництво університетом відбувалося на основі Статуту університету (Статути 1924, 1929 і 1934). Керівним органом залишився академічний сенат на чолі з ректором. До 1924 р. університет складався з чотирьох факультетів. Розпорядженням Міністерства від 31 жовтня 1924 р. філософський факультет було поділено на два окремі факультети: гуманітарний і математично-природничий. На початку 20-х років ХХ ст. в університеті було 55 кафедр, 19 відділень, 6 клінік, 2 поліклініки, факультетська бібліотека, наукова бібліотека з університетським архівом, ботанічний сад.

Водночас в університеті не було жодної кафедри з українською мовою викладання, жодного професора української національності. Лише в 1933 р. право викладання отримав доцент І. Свенціцький. У 1928/29 навч. році було відкрито кафедру «Руської філології», якою керував професор Я. Янів.

За кількістю студентів Львівський університет був одним з найбільших у Польщі. З 1919/20 до 1937/38 навч. року їхня кількість збільшилася з 2647 до 5026 осіб. Було запроваджено принцип «numerus clausus», згідно з яким українці мали обмеження при вступі в університет (не більше 15% від

кількості абітурієнтів; поляки у цьому випадку мали не менше 50%). Навчальний рік розпочинався 1 жовтня і закінчувався 30 червня, він поділявся на 3 частини, або триместри.

23 квітня 1923 р. Львівському університету було передано будинок колишнього Галицького сейму, який став головним корпусом університету.

У 20-30 роках ХХ ст. у Львівському університеті значних успіхів досягла математика. Тут викладали такі вчені-математики, як Вацлав Серпінський, Гуго Штейнгауз, Станіслав Рузевич, з 1920 р. – Євстахій Жилінський, з 1922 р. – Стефан Банах, з 1927 р. читали лекції Владислав Ніклібор і Юлій Шаудер, з 1929 р. – Стефан Качмаж, з 1934 р. – Владислав Орліч, з 1936 р. – Герман Аусрбах і Станіслав Мазур. Ці математики створили міцний науковий колектив, відомий як «львівська математична школа». Її керівником вважається Стефан Банах (1892–1945), автор праці «Теорія лінійних операцій полів».

Фізичну науку у визначений період репрезентували професори Роман Негруш, Станіслав Лорія, Леопольд Інфельд, Войцех Рубінович та ін. У галузі астрономії працював з 1932 р. професор Є.Рибка, який очолював астрономічну обсерваторію. На ниві хімічної науки відзначались Станіслав Толочко, Володимир Ішебятівський, Віктор Кеемуля. Останній очолював створену у 1937 р. кафедру фізичної хімії.

Дальшого розвитку набула в університеті геологічна наука. У 1921 р. проф. З.Вейберг створив і очолював кафедру кристалографії, згодом цією кафедрою керував Людвік Хробак. У 1924 р. була створена кафедра мінералогії і петрографії, яку очолював проф. Ю.Токарський.

Географічна наука розвивалась під керівництвом відомого вченого Є.Ромера. В галузі економічної географії працював А.Ціргофер.

Дослідження з біології очолював проф. Я.Гіршль (1883–1951). Крім нього, в інституті зоології працювали Б.Фулінський (1881–1942), Г.Полюшинський, Я.Сембрат, Я.Кунце, Я.Носкевич, С.Пілявський, Л.Монне, Я.Романишин.

У 1926 р. кафедра порівняльної анатомії була перетворена в інститут, яким завідував проф. К.Квітнівський (1873–1942).

З 1918 по 1924 рр. на кафедрі ботаніки працювали флорист І.Вільчинський і ботанік-географ та палеоботанік М.Когвара. З 1924 р. кафедру очолював С.Кульчинський. Напрямок наукової роботи в цей час, був головним чином флористичний (С.Кульчинський, С.Тольпа, М.Костинюк, Г.Козій). Досить відомим був професор фізіології рослин С.Кшеменівський.

У міжвоєнний період були відкриті нові кафедри на медичному факультеті: кафедра біології (1920 р.), технології ліків (1932 р.), фармацевтичної хімії (1932 р.), охорони здоров'я та історії медицини (1930 р.), мікробіології (1936 р.).

Світове визнання здобули праці І.Бадіяна (1930–1937) у галузі цитології бактерій. Відомим дерматологом був І.Ленартович. У 1936 р. Н.Гонсьоровський організував і очолював кафедру мікробіології.

Найславетнішим медичним мікробіологом був проф. Г.Вайгль (1883–1957). З 1922 р. кафедра біохімії працювала під керівництвом Я.Парнаса.

Далеко за межами Польщі була відома славетна львівсько-варшавська філософська школа, зачинателем якої був Казимир Твардовський (1866–1938). При Львівському університеті діяло Польське філософське товариство, яке розгорнуло широку видавничу діяльність. До львівсько-варшавської філософської школи належали вчені Я.Лукасевич, А.Тарський, І.Домбська, С.Луццевська, Г.Мельберг, Л.Хвістек, М.Боровський, Р.Інгарден, Л.Блаустейн та ін.

Історична наука була представлена іменами видатних учених Константина Хілінського (1880–1938), Яна Птасьніка (1876–1930), Еміля Модельського (1881–1966), Францішка Буяка (1875–1953), та багатьох інших.

У 1925–1935 рр. в університеті функціонували кафедри арабської, староєврейсько-арамейської, турецької, монгольської, індійської, іранської філології та історії Сходу. Відомими орієталістами та мовознавцями були проф. М.Шарр, проф. З.Смогоршевський, проф. В.Котвіч, проф. Г.Блатт, А.Таваронський та Ю. Курилович.

За статтями таємного протоколу до угоди СРСР з Німеччиною від 23 серпня 1939 р. Західна Україна потрапила в зону впливу Радянського Союзу. 22 вересня у Львів увійшли радянські війська. 26 жовтня 1939 р. у Львові зібралися маріонеткові Народні Збори Західної України, які проголосили запровадження Радянської влади.

У цей період радикальних змін зазнав і Львівський університет. Відповідно до Статуту про вищу школу СРСР проведено докорінну організаційну перебудову університету як вищого навчального закладу з безоплатним і вільним навчанням для всіх громадян. Теологічний факультет було ліквідовано, а медичний з фармацевтичним відділом реорганізовано в медичний інститут. У жовтні 1939 р. були створені нові кафедри: історії марксизму-ленінізму, діалектичного та історичного матеріалізму, політичної економії, української мови, української літератури, російської мови, російської літератури, історії СРСР, історії України, фізичного виховання. Поряд з забезпеченням високої професійної підготовки спеціалістів вони мали виховувати молодь на основі марксистсько-ленінської ідеології та матеріалістичного світогляду.

Вчена рада 2 грудня 1940 р. затвердила новий університетський статут, у якому зазначалось, що право вступу до університету мають усі громадяни незалежно від їхнього соціального походження, статі, раси та національності.

На роботу до університету були запрошені відомі вчені: історик літератури М.Возняк, літературознавець, фольклорист і поет В.Щурат, фольклорист і музикознавець Ф.Колесса, письменник, літературознавець М.Рудницький, історик І.Крип'якевич, математик М.Зарицький та інші. Сюди ж Народний Комісаріат освіти УРСР скерував 45 наукових працівників з

Києва і Харкова. Ректором університету був призначений історик за фахом, доцент М.Марченко.

Указом від 8 січня 1940 р. Президія Верховної Ради УРСР присвоїла Львівському державному університету ім'я видатного українського письменника і мислителя Івана Франка.

Університет 15 січня 1940 р. розпочав роботу за новими навчальними програмами на підставі схваленого статуту у складі п'яти факультетів: історичного, юридичного, філологічного (з відділами української мови та літератури, слов'янської філології, романо-германської філології), фізико-математичного (з відділами математики, механіки, фізики), природничого (з відділами біологічним, хімічним, географічним, геологічним). Новостворені колегіальні органи – вчена рада університету та ради факультетів – вирішували питання навчальної, методичної та наукової роботи, надавали наукові ступені і вчені звання. Основною навчально-науковою одиницею й надалі залишалася кафедра (1940 р. їх налічувалось 52), яка виконувала навчальну роботу, розробляла програми спецкурсів і спецсеминарів, організовувала наукову роботу.

Однак робота університету була зупинена з нападом Німеччини на Радянський Союз і вторгненням 30 червня 1941 р. гітлерівських військ до Львова. У перші ж дні 70 відомих учених університету, політехнічного та медичного інститутів були заарештовані, а після побоїв та знущань розстріляні в районі теперішньої вулиці Сахарова. Серед знищених окупантами були видатні вчені зі світовим ім'ям, зокрема Т.Бой-Желенський, Роман Лоншан де Бер'є, Маврикій Аллерганд, Генріх Ауербах, Станіслав Сак.

У 1942 р. німецька окупаційна влада закрила вищі школи в Україні. Окупанти грабували і нищили університетське майно. До Німеччини було вивезено обладнання кабінетів і лабораторій фізико-математичного і хімічного факультетів, бібліотеку кафедри фольклору та етнографії, яка налічувала 15 тис. томів. З наукової бібліотеки університету, в якій було зруйновано головний читальний зал, вивезено 20 тис. томів найцінніших книг, близько 5 тис. стародруків та інкунабул, 500 цінних рукописів.

Відновлення діяльності університету розпочалося відразу ж після звільнення Львова від гітлерівських військ. 30 липня 1944 р. в університеті відбулися збори, учасники яких – 127 викладачів і технічних працівників – звернулися до інтелігенції з закликом взяти активну участь у відбудові економіки, навчальних, культурно-освітніх закладів Львова.

Протягом другої половини 1944 р. і першої половини 1945 р. переважно силами студентів і викладачів було впорядковано приміщення на вул. Щербаківа (тепер Грушевського), 4 (біологічний факультет), на вул. Ломоносова (тепер Кирила і Мефодія), 6 і 8 (хімічний та фізичний корпуси), відремонтовано наукову бібліотеку та гуртожитку на вул. Герцена, 7, частково відбудовано астрономічну обсерваторію і ботанічний сад.

Після більш ніж трирічної перерви 15 жовтня 1944 р. в університеті приступили до навчання 194 студенти 2-4 курсів. 226 студентів перших курсів розпочали навчання 1 листопада 1944 р. На перші курси студентів зараховували і після початку навчального року. Всього наприкінці березня 1945 р. в університеті навчалось 799 студентів. Відновилась робота навчально-методичних майстерень, астрономічної обсерваторії, ботанічного саду, наукової бібліотеки, геологічного та ботанічного музеїв.

У 1948 р. ректором університету був призначений відомий учений-механік професор Г.Савін. З 1951 до 1963 рр. університет очолював відомий учений-геолог, професор, член-кореспондент АН УРСР, згодом академік АН УРСР Є.Лазаренко. З 1963 по 1981 рр. ректором був учений у галузі електротехніки, професор М.Максимович, у 1981–1990 рр. – учений у галузі історії, професор В.Чугайов.

У повоєнний час структурні зміни в університеті тривали. У 1945 р. створено хімічний факультет у складі чотирьох кафедр. Наприкінці 1950 р. зі складу філологічного факультету – як окрема структурна одиниця виділяється факультет іноземної філології. Отже, всього в університеті діяло дев'ять факультетів. Водночас відкрилися нові кафедри, кількість яких збільшилась до 71. У 1953 р. на базі фізико-математичного факультету утворилися два нових: механіко-математичний і фізичний, а з 1975 р. – механіко-математичний факультет поділився на математичний та факультет прикладної математики і механіки.

У 1959 р. для викладання іноземних мов на неспеціальних факультетах створено загальноуніверситетську кафедру іноземних (англійської і німецької) мов.

Для підготовки працівників преси у 1953 р. у складі філологічного факультету було відкрито кафедру журналістики, а з наступного року організовано окремий факультет журналістики.

У 1966 р. на базі Львівської філії Київського інституту народного господарства засновано економічний факультет, у складі якого працювали такі кафедри: економіки, організації та планування народного господарства, фінансів, бухгалтерського обліку та статистики, математичних методів в економіці.

У 1975/76 навч. році університет налічував уже 13 факультетів. Цього ж навчального року розпочав роботу підготовчий факультет для іноземних громадян з кафедрами російської мови та природничих наук.

Збільшення кількості факультетів, кафедр, розвиток нових наукових напрямів, удосконалення навчальних процесів у зв'язку з науково-технічним прогресом потребувало розширення матеріально-технічної бази університету. У 1950/51 навч. році університет мав 12 навчальних будівель загальною площею 42,8 тис. кв. м, а в 1959–1962 рр. навчальна площа була збільшена за рахунок надбудови хімічного факультету на вул. Ломоносова. Наприкінці 50 – початку 60-х років університет одержав приміщення на вул. Січових Стрільців (колишня 17 Вересня), в яких

розмістилися студентська бібліотека, юридичний і географічний факультети та кілька фізичних лабораторій. У 1966 р. університету передано будинок на проспекті Свободи 18, у якому розмістився економічний факультет. У 1971 р. введено в дію новий навчальний корпус фізичного факультету на вул. Драгоманова. У 1984 р. на цій же вулиці університету передано ще один корпус. Навчальна площа університету у 1984 р. становила понад 55 тис. кв. м.

Один з найстаріших підрозділів університету – ботанічний сад. У 1957–1959 рр. розроблено генеральний план його розбудови. Тут було організовано два відділи: інтродукції і фізіології рослин. У 1970 р. ботанічний сад набув статусу наукової установи.

В організації навчального процесу та наукової роботи важливу роль відіграє наукова бібліотека університету. За повоєнні роки її книжковий фонд збільшився майже в 5 разів і у 1985 р. становив понад 2 700 тис. одиниць.

Розвитку навчальної, методичної та наукової діяльності університету сприяло створення в 1947 р. друкарні та видавництва, яке наказом міністра вищої освіти УРСР у квітні 1957 р. було реорганізоване в статутне видавництво Львівського університету і функціонувало як структурна одиниця університету до 1968 р. (згодом було реорганізоване у видавництво Видавничого об'єднання «Вища школа» при Львівському університеті, а з 1989 року виділилось у самостійне видавництво «Світ»). Велику видавничу діяльність розгортали факультети університету. Вже з 1948 р. були започатковані «Наукові записки» Львівського університету, які відображали стан наукової роботи на факультетах. З 1962 р. вони виходять під загальною назвою «Вісники Львівського університету» з зазначенням серії. Студенти також не стояли осторонь видавничої діяльності – було видано три студентські «Альманахи» (1954, 1956, 1958 рр.). Велика кількість навчальних посібників та методичної літератури друкується в машинно-офсетній лабораторії університету, створеній у 1959 р.

За післявоєнні роки в університеті склався висококваліфікований колектив науковців. За 1946–1965 рр. працівники університету захистили 53 докторські дисертації, а за 1965–1975 рр. – 52. За 1946–1975 рр. захищено 842 кандидатські дисертації. Про загальне визнання цінного внеску у розвиток науки свідчить обрання професорів університету академіками і членами-кореспондентами АН УРСР, присвоєння їм почесних звань. Зокрема, у 1948 р. дійсними членами АН УРСР були обрані професори О.В'ялов, Б.Гнеденко, Г.Савін, у 1958 р. – професор І.Крип'якевич. У 1961 р. дійсним членом АН СРСР став професор В.Соболев. Серед випускників університету академіки НАН України О.Парасюк, Я.Підстригач, І.Юхновський, В.Панасюк, Р.Кучер, М.Бродін, Є.Фрадкін. В університеті навчалися такі відомі українські письменники, як Р.Братунь, Д.Павличко, Р.Іваничук, Р.Федорів, В.Лучук.

Протягом 50–60-х років на кафедрах і факультетах формувалися наукові колективи і закладалися основи наукових напрямів, зокрема, теорія пластичності і міцності, диференціальних рівнянь, теоретична мінералогія, фізико-хімічний аналіз металічних систем, франкознавство, слов'янознавство, народногосподарські ресурси і культура західних областей УРСР, історичні і культурні зв'язки слов'янських народів та інші, більшість з яких у наступні роки визначили наукове обличчя Львівського університету. Протягом 60–70-х років значно розширилась державна тематика наукових досліджень, координована АН УРСР, поступово входила в життя госпдоговірної тематика.

З року в рік збільшувалася кількість студентів, зарахованих на перший курс університету. Цьому сприяло створення нових факультетів, спеціальностей і спеціалізацій. У 1950 р. на перший курс навчання було зараховано 575 осіб, 1970 р. – понад 1100, 1985 р. – понад 1300 осіб. У 1947/48 навч. році розпочало роботу заочне відділення, що дало змогу здобувати вищу освіту без відриву від виробництва. У 1951–1953 рр. прийом на перші курси заочного навчання становив 300–325, у 1965 р. майже 1200 чол. У 1959 р. університет розпочав прийом студентів на вечірнє навчання за спеціальностями українська мова і література, історія, фізика, математика, хімія, у 1960–1962 рр. – правознавство, російська мова і література, англійська і німецька мови, біологія, в 1963–1965 рр. – радіофізика й електроніка, обчислювальна математика, біохімія, у 1966 р. – планування народного господарства і промисловості, бухгалтерського обліку, у 1970 р. – організація механізованої обробки економічної інформації. Прийом на перші курси вечірнього навчання в ті роки становив щорічно 300–350 чол. Набір на вечірнє навчання припинено у 1992 р.

З 1969 до 1996/97 навч. року при університеті функціонувало підготовче відділення, яке готувало молодь до вступу в університет. З 1971 р. працює інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. З 1989 р. в Інституті підвищення кваліфікації та підготовки кадрів здобувають другу освіту 5998 осіб. Інститут проводить підготовку фахівців з 11 спеціальностей.

Проголошення незалежності України – нова сторінка в історії нашого Університету. У 1990 р. очолив Університет професор, доктор фізико-математичних наук Іван Вакарчук. Відкриття нових факультетів та підрозділів – виконання масштабної програми реформ організації навчання у Львівському університеті. У 1992 р. започатковано факультет міжнародних відносин, філософський факультет; у 1997 р. – факультет доуніверситетської підготовки. У 1992 р. засновано Інститут історичних досліджень, який очолив доктор історичних наук Я. Грицак. З 1997 р. діють такі структурні підрозділи Університету – Правничий коледж, Центр гуманітарних досліджень, Інститут літературознавчих студій, Центр вивчення італійської мови і культури. Ще з 1978 р. триває співпраця з Львівською обласною Малою академією наук, у якій щороку навчається

близько 1000 учнів. В університеті відбуваються заняття-лекції, семінари-практикуми, науково-дослідницька робота учнів під керівництвом учених, підсумкові конференції відділень Малої академії.

11 жовтня 1999 року Указом Президента України Львівському державному університету імені Івана Франка надано статус «національний».

Сьогодні Львівський національний університет імені Івана Франка є одним із провідних вищих навчальних закладів України та Європи. У структурі Університету функціонують 18 факультетів, Інститут післядипломної освіти, 3 коледжі, 7 науково-дослідних інститутів, Астрономічна обсерваторія, Ботанічний сад, Наукова бібліотека, 6 музеїв. Здійснюється підготовка фахівців відповідно до отриманих ліцензій за 16 галузями, 52 напрямками та 91 спеціальністю. Сьогодні в Університеті функціонує 130 кафедр, три з яких відкрито за останні роки.

У 2010 році відповідно до отриманих ліцензій розпочато набір студентів на нові напрями та акредитовано спеціальності. Починаючи з 2009-2010 навчального року розпочато підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою магістр зі спеціальностей «Фізика», «Фізика твердого тіла», «Астрономія» із дворічним терміном навчання.

На факультетах та у коледжах Університету активно діє низка студентських громадських організацій – Профком студентів, студентське самоврядування, «Молода дипломатія» (факультет міжнародних відносин), студентський «Англійський клуб» (факультет іноземних мов), «Об'єднання студентів правників» та «Європейська асоціація студентів права» (юридичний факультет та Правничий коледж), «Студентське братство» та інші. Студентське самоврядування сформовано у 2005 році. Його виконавчий орган – Студентський уряд, який складається з 20 представників студентських рад факультетів. очолює Студентський уряд студент історичного факультету Роман Яцикович.

Виховна робота Університету ґрунтується на реалізації Концепції національного виховання студентської молоді та виконанні Програми культурно-мистецьких і виховних заходів Університету, у якій зазначено головні події, що відбуватимуться на загальноуніверситетському рівні та на факультетах і в коледжах.

У Центрі культури та дозвілля працює понад 10 мистецьких колективів і гуртків, 5 з яких є народними: Народна капела бандуристок «Зоряниця», Народна чоловіча хорова капела «Прометей», Народний камерний оркестр, Народний ансамбль пісні і танцю «Черемош», Народний дівочий хор «Ліра». В Університеті функціонує Навчально-професійний театр «Просценіум», у якому створено необхідні умови для практичної підготовки митців сценічної діяльності.

За роки незалежності України Львівський національний університет імені Івана Франка став одним із найпрестижніших закладів нашої держави,

здобув високий міжнародний авторитет, став потужним науковим осередком.

На фронтоні головного корпусу Львівського національного університету імені Івана Франка – гасло: «Patriae decori civibus educandis» («Освічені громадяни – окраса Батьківщини»). Колектив наполегливо працює для того, щоб реалізувати цю ідею. Перетворення нашого Університету в сучасний європейський навчальний заклад зі збереженням здобутків і утвердженням найкращих національних академічних традицій – головна мета нашої університетської спільноти.

Література.

1. Гудима Ю. Народження Університету: явне та сокровенне в експозиції музею «Каменярь» [Електронний ресурс] / Ю. Гудима. – Режим доступу : <http://kameniar.franko.lviv.ua/cms/>
2. Історія Університету [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.franko.lviv.ua/>
3. Киршицька Оксана. Історія розвитку Львівського національного університету імені Івана Франка/ О.Киршицька // Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 2. Історія університетської освіти : виникнення, становлення, розвиток : збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 308 с. – С. 212-216.
4. Крип'якевич І. П. Історичні проходи по Львові/ І.П.Крип'якевич .— Львів: Каменярь, 1991.— 168 с.— С. 70-71.

Тема 5.Формування системи педагогічної освіти в структурі класичних університетів Центральної, Східної і Південної України (1802–1867)

1. Передумови та етапи становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні.

2. Створення навчальних округів і розширення сфери впливу університетів.

3. Університетські статути ХІХ ст.

1. Передумови та етапи становлення системи вищої педагогічної освіти в Україні.

Розвиток педагогічної освіти в Україні 1802-1866 рр. був об'єктивно зумовлений соціально-економічними зрушеннями в суспільстві. У 30-х – 40-х рр. ХІХ століття в Центральній і Східній Україні розпочинається промисловий переворот, який забезпечив економічне зростання міст, сприяв збільшенню кількості міського населення. Розвиток аграрних відносин засвідчив кризу панщинної системи господарювання, що супроводжувалося розоренням селянських господарств (завершилась відміною кріпосного права, Маніфест 1861 р.), звільненням робочих рук, а отже, сприяло зростанню кількості вільнонайманої робочої сили у містах. Усе це поставило проблему підвищення рівня освіченості робітників, підготовки кваліфікованих професійних кадрів, зумовило розширення мережі початкових і середніх шкіл, потребу в педагогічних кадрах, а отже, необхідність створення і регулювання системи їх підготовки. Тому закономірним виявилось поетапне проведення освітніх реформ 1802-1804 рр., 1828-1835 рр., 1862-1866 рр., вагомою складовою яких став пошук оптимальних форм і моделей педагогічних навчальних закладів, надання професійно-педагогічній підготовці вчителя структурованого характеру.

Історико-системний аналіз державного законодавства з питань регламентації розвитку педагогічної освіти дозволив стверджувати, що особливістю визначеного періоду слід вважати зародження тенденцій окремої підготовки вчителя початкової і середньої школи. Водночас, закономірним для даного часу виявилась відсутність самостійних педагогічних навчальних закладів з підготовки вчителя початкової школи. Як правило, педагогічними кадрами початкові навчальні заклади забезпечували гімназії (наказ міністра освіти «Про започаткування груп учительських стипендіатів при гімназіях», 1819) та духовні семінарії (реформа духовної освіти 1803-1814рр., організація Комітету з удосконалення духовних училищ, 1807), у навчальний процес яких з метою підготовки вчителя було запроваджено психологію, логіку (1837), а невдовзі й педагогіку (1843). З кінця 50-х років ХІХ ст. при жіночих гімназіях було утворено педагогічні класи («Положення про жіночі навчальні заклади», 1858). Певного значення мало запровадження

(наприкінці 30-х – початку 40-х рр. XIX ст.) іспитів на звання вчителя при гімназіях (губернських училищах). Внесок у вирішення проблеми забезпечення педагогами початкової школи здійснили також інститути шляхетних дівчат (з 1812 р.) та приватні пансіони, хоча вони, як правило, спрямовувалися на підготовку домашніх учителів. Міністерський проект першого самостійного закладу педагогічної освіти (учительського інституту) з'являється у 1862 р.

Добре відпрацьованою в період 1802-1866 рр. була підготовка педагога для середньої школи в університетських педагогічних інститутах (1811-1859). Їх поява і діяльність закріплювалися законодавчо («Попередні правила народної освіти» (1803), Статути Російських імператорських університетів (1804, 1835). 1860 року педагогічні інститути замінені іншою формою університетських педагогічних навчальних закладів – педагогічними курсами («Положення про педагогічні курси», 1860, 1865).

Упродовж першої половини XIX ст. вчитель готувався і безпосередньо в навчальному процесі університету – на фізико-математичному, історико-філологічному і юридичному факультетах, а з 40-х рр. – і в системі університетського екстернату. Професійно-педагогічна (як правило, в першу половину XIX ст. вона зводилась до методичної) підготовка майбутнього вчителя особливо високого рівня (щодо реалізації принципу єдності теорії і практики) досягла в діяльності педагогічних семінаріїв на базі університетів (1859-1866 рр.).

Процес становлення і розвитку педагогічної освіти в Україні 1802-1866 рр. визначаємо як поетапний (1802-1811 рр., 1811-1860 рр., 1860-1866 рр.), послідовний, хоча і не позбавлений суперечностей, пошук оптимального типу педагогічних навчальних закладів, що позначився масовим створенням офіційних урядових і творчих авторських освітніх проектів, розробкою варіативних моделей підготовки вчителя. Зумовлений соціально-економічними змінами в країні та регламентований освітніми реформами 1802-1804 рр., 1828-1835 рр., 1862-1866 рр.

Враховуючи підходи відомих істориків та істориків педагогіки, які частково досліджували проблеми розвитку освіти обґрунтованого нами хронологічного періоду (Л.П.Вовк, О.В.Глузман, Н.М.Дем'яненко, М.Б.Євтух, Ф.Г.Паначин, Л.П.Юрченко, М.Д.Ярмаченко та ін.) і базуючись на проаналізованих архівних джерелах, виводимо три етапи розвитку педагогічної освіти в Центральній і Східній Україні 1802-1866 рр.: 1802-1811 рр. – реформа освіти 1802-1804 рр.; організаційна діяльність, що передувала створенню закладів педагогічної освіти (започаткування Міністерства народної освіти (1802), обґрунтування ідеї педагогічного інституту («Попередні правила народної освіти» (1803), Статут Російських Імператорських університетів (1804); 1811-1860 рр. – відкриття й функціонування університетських педагогічних інститутів (1811-1859); освітня реформа 1828-1835 рр.; організація підготовки вчителя на базі духовних семінарій (з 1807 р.) і гімназій (1819); 1860-1866 рр. – діяльність

педагогічних курсів при університетах (1860-1867), поява проектів та початок діяльності педагогічних семінарій (1858-1862), розробка проекту учительського інституту (1862), реформа освіти 1862-1866 рр.

За змістом і цільовим призначенням педагогічні заклади згруповують у два підрозділи: 1) організації самостійних закладів освіти з підготовки вчителів початкової школи (учительські семінарії, учительські інститути); 2) створення навчальних закладів при університетах для підготовки педагогів середньої школи (педагогічні факультети, педагогічні інститути, педагогічні курси, педагогічні семінарії).

2. Створення навчальних округів і розширення сфери впливу університетів.

У Східній, Центральній і Південній Україні першої половини ХІХ ст. основи класичної університетської освіти заклали три імператорські університети – Харківський, Київський св. Володимира і Новоросійський. Виникаючи в центрах промислово розвинених регіонів, вони слугували базою розвитку освіти і культури. Становлення університетської освіти розпочалося під час освітньої реформи 1802 – 1804 рр. У 1802 р. було утворено Міністерство народної освіти, вийшов перший Статут Російських імператорських університетів (1804) та Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам (1804). Цими документами декларувалося структурування системи освіти за чотирма типами навчальних закладів: парафіяльні, повітові училища, гімназії та університети. Імперія поділялась на шість навчальних округів із центрами в університетах. На чолі Харківського навчального округу постав Харківський імператорський університет (1804), який було засновано на базі Харківського колегіуму з ініціативи В. Каразіна – секретаря Головного правління училищ Міністерства народної освіти. Від початку в університеті функціонувало чотири відділення – словесне, етико-політичне, лікарське (медичне) і математичне. Серед відомих викладачів – І. Ризький – перший ректор, І. Тимківський, Т. Осиповський, І. Срезневський, М. Бекетов, М. Лунін, О. Валицький, М. Лавровський та інші видатні випускники Харківського університету – історики: М. Костомаров, П. Гулак-Артемівський, В. Бузескул, М. Сумцов; філологи: І. Срезневський, О. Потєбня; біологи: О. Данилевський, В. Черняєв; юрист Д. Каченовський та ін.

Київський навчальний округ, утворений у 1832 р., об'єднав навчальні заклади Київської, Волинської і Подільської губерній. Освітньо-науковим центром округу став Університет св. Володимира (1834), заснований на базі Волинського (Кременецького) ліцею. Університет відкрився у складі філософського факультету. 1835 р. розпочалися заняття на юридичному, а з 1841 р. – на медичному факультеті. На посаду ректора було обрано 29-річного професора ботаніки Московського університету, українця за походженням, Михайла Максимовича.

У 1865 р. на базі Рішельєвського ліцею засновано Новоросійський (Одеський) університет, який розпочав діяльність у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного і юридичного. В 1900 р. відкрився медичний факультет. У стінах університету працювало багато відомих науковців: І. Сеченов, Д. Заболотний, В. Липський, О. Ковалевський, М. Умов, М. Зелінський, М. Ланге, О. Трачевський, Є. Щепкін, Б. Веріго, В. Підвисоцький та ін.

Розвиток цих навчальних закладів регламентувався вимогами Статутів Російських Імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884) щодо структури і змісту їх діяльності; створення при них навчальних закладів; визначення обов'язків і прав професорсько-викладацького складу і студентів; утворення навчальних закладів і керівництва ними; діяльності рад і правлінь університетів; функцій училищних комітетів; форм зв'язків із закордонними навчальними і науковими установами тощо. Факультети мали кафедральну структуру. Діяли науково-предметні кабінети, лабораторії. Значний вплив на формування світогляду майбутніх фахівців, їхню наукову і професійну підготовку здійснювали університетські науково-педагогічні товариства за певними галузями знань. При університетах відкривалися музеї, астрономічні обсерваторії, закладалися ботанічні сади. Університетські училищні комітети (1804-1835) удосконалили систему шкільної освіти відповідних навчальних округів. Це стосувалося відкриття та опікування школами округу; методичної допомоги вчителям; видавництва підручників, навчальних посібників і забезпечення ними шкіл; створення шкільних бібліотек. Із середини ХІХ ст. сфера діяльності університетів розширюється. Вона починає охоплювати екстернат (іспити поза стаціонарним навчанням на звання домашнього вчителя) і після-дипломну підготовку через систему учительських з'їздів.

Витоки вищої педагогічної освіти в Україні загалом та в м. Києві і на Київщині зокрема беруть свій початок від широкоформатної освітянської реформи в Російській імперії, започаткованої Олександром І у 1802-1804 рр. Основою цієї реформи стало утворення Міністерства народної освіти (1802) та визначення основних типів навчальних закладів — парафіяльних шкіл, повітових, губернських училищ (гімназій) та університетів. Згідно з планом реформи, у межах Російської імперії утворювалося шість навчальних округів (Московський, Петербурзький, Казанський, Харківський, Віленський і Дерптський). Центром кожного навчального округу вважався університет, який поєднував функції вищого навчально-наукового закладу і навчально-адміністративного органу. Цією ж освітньою реформою вперше офіційно було поставлено питання про необхідність спеціальної підготовки світських педагогічних (учительських) кадрів, які до того не готувалися.

З початку реформи освітні заклади міста Києва і Київщини входили до Віленського світського навчального округу. Між тим, такий густонаселений, історично усталений, економічно і політично потужний і впливовий регіон,

як м. Київ та Київщина, який до того ж інтенсивно розвивався, потребував власних підготовлених учительських кадрів, які б, окрім просвітницької функції, змогли б нейтралізувати все ще досить помітні в цьому регіоні колонізаторські настрої, посилити російський вплив на населення. З метою посилення свого просвітницько-політичного впливу царський уряд утворив в 1832 році давно запланований «особливий» освітянський округ, а разом із ним заснував новий навчальний заклад — Університет св. Володимира.

3. Університетські статuti XIX ст.

Історично в слов'янських державах звід правил фіксувався в документі, який отримав ще в XII ст. назву «Статут». Свої статuti стали розробляти й навчальні заклади, починаючи з українських братських шкіл XVI ст. Зокрема, збереглись повністю «Статут Луцької школи» 1624 р., «Статут Львівської школи» 1568 р. Це була перша спроба визначити функції і особисті якості керівника навчального закладу. В подальшому, наприкінці XVII – початку XVIII ст. ст. у документах про школу, в основному, йшлося про призначення навчальних закладів, зміст навчання, методи впливу на учнів, правила їх поведінки. В основному це були церковні, монастирські школи, де керівництво здійснювалось згідно з церковними правилами і у відповідності з церковною ієрархією, крім того, в школах зазвичай був один учитель, він же і керівник.

Наприкінці XVII ст. були спроби створити статут для вищої школи, але для середньої і початкової школи такі документи були відсутні. З часів Петра I почали з'являтися різні постанови про школи, корпуси, училища, статuti навчальних закладів. У 1787 р. був затверджений статут «Про головні народні училища». Саме починаючи з цього документу, приймалися один за одним правові акти, які регламентували діяльність навчальних закладів. Таких документів у XVIII – XIX ст. ст. було прийнято декілька, зокрема, 1787 р. – статут «Про головні народні училища», 1804 р. – «Загальний Статут Російських імператорських університетів» та «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам», 1828 р. – «Статут гімназій і училищ повітових і приходських», 1835 р. – другий «Загальний Статут Російських імператорських університетів», 1863 р. – третій «Статут Російських імператорських університетів», 1864 р. – «Статут гімназій і прогімназій», 1871 р. – «Статут гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти», 1884 р. – четвертий «Статут Російських імператорських університетів». Соціально-економічна і особливо політична ситуація в Росії на момент прийняття цих статутів значно відрізнялись один від одного. Навіть більше, саме різні суспільні ситуації і породжували ці правові документи. Статут 1787 р. відображав епоху Катерини II, кризові явища в державі, реакцію на пугачовське повстання. Статут 1804 р. свідчив про ліберальні наміри Олександра I, про створення несуперечливої освітньої системи в державі. Статут 1828 р. продовжив тенденцію до створення єдиної системи освіти в Російській імперії, відображав

наступність Миколаївської реформи в освіті. Статут 1864 р. вписувався в контекст «Великої реформи», затверджував два типи гімназій – класичну і реальну, давав певний простір педагогічній творчості. Статут 1871 р. – вираз тенденцій котрреформ та скорочення привілеїв гімназіям. Характерно, що останній статут не зазнав змін у зв'язку з прийняттям одного з найреакційніших університетських статутів у 1884 р.

Наприкінці XIX – початку XX ст. нові статuti не приймалися, хоча різноманітні проекти статутів розроблялись і в 80-і роки при Міністерстві народної освіти під керівництвом І. Д. Делянова (1882 – 1897 р.р.), і на початку XX ст. міністрами Н. П. Оголеповим (1898 – 1901 р.р.) і П. С. Ванновським (1901 – 1902 р.р.). Як основний правовий документ продовжував діяти статут 1871 р., але зміна суспільної ситуації змушувала Міністерство народної освіти видавати велику кількість додаткових циркулярів, які регламентували діяльність закладів освіти.

У 20-х роках XIX ст. стала очевидною потреба у загальній реформі вищої та середньої школи. Але реформа ця головним чином була проведена не з педагогічних міркувань, а з політичних. Після повстання декабристів, Миколі I дана реформа уявлялась найдієвішим способом для «протверезіння суспільства» [4, с. 324]. Рескриптом від 14 травня 1826 р. він призначив особливий комітет облаштування навчальних закладів, а міністр народної освіти А. С. Шишков відразу виступив перед комітетом з планом загальної реформи. Цей план ґрунтувався на двох основних ідеях. По-перше, кожен навчальний заклад повинен був надавати повну освіту вихідцям із того «класу людей, для якого такі училища переважно засновуються» [4, с. 324]. Отже, мова йде про становість освіти.

А. С. Шишков вважав, що приходські школи повинні існувати переважно для селян, міщан і промисловців нижчого класу, повітові училища – для купців, частково дворян, гімназії – для дворян, але не позбавляючи права представників з інших станів вступити до них. Нагадаємо, що «екатерининська» школа була одна для всіх, і кожен бажачий міг почати навчання у будь-якій з них, покинути і розпочати знову. Навпаки, Олександрівська система передбачала послідовне навчання в кожній з чотирьох типів навчальних закладів (приходська школа, повітове училище, гімназія, університет), іншими словами, нижча школа була сходинкою до вищої.

Інша ідея реформи 1828 р. полягала в тому, що школа повинна не лише навчати, але й виховувати. Для досягнення цієї мети міністр прагнув заснувати при гімназіях, а також і при деяких повітових училищах закриті виховні заклади – пансіони. Також для заохочення гімназистів закінчувати повний курс навчання передбачалось надання кращим учням право на чин XIV класу. Але такий сміливий план виконати було важче, ніж запропонувати, хоча деякі пропозиції були закладені у нормативно-правові акти, як «Статут гімназій і училищ повітових і приходських» (8 грудня 1828

р.), «Загальний Статут Російських імператорських університетів» (26 липня 1835 р.).

Загалом, університетські статuti – це закони, своєрідні конституції цих навчальних закладів, в яких закріплювалися способи організації та якими регулювалися стосунки членів науково-педагогічної корпорації, де були встановлені їхні права та обов'язки, механізм захисту цих прав та контролю за виконанням обов'язків. Аналізуючи статuti різних років, неважко помітити, що у початковому вигляді вони існували недовго. Під впливом політичних подій ці документи видозмінювалися, доповнювалися додатковими розпорядженнями, що тією чи іншою мірою негативно позначалося на розвитку університетської і середньої та початкової освіти.

Починаючи з 1803 р. керівництво навчанням в кожному окрузі повинні були здійснювати університети. Тому норми, які закріплювались у Статутах, певним чином зачіпали й інтереси гімназій, приходських та повітових училищ. На нормах другого загального університетського статуту чітко простежується складна й суперечлива динаміка російської моделі освіти. І вона характеризується вектором, направленим не до ідентифікації з західними університетами, а від розповсюдженої на Заході практики. Три головні такі новації яскраво виражені вже у преамбулі, а потім конкретизовані у відповідних розділах статуту. Це високий державний і суспільний статус університету; система управління й підпорядкування; регламентація навчально-виховного процесу. Підкреслимо, що новий статут закріпив і посилив загальну тенденцію до відходу від розповсюдженої на Заході практики університетського будівництва.

Одним із завдань університетів також визначалась підготовка вчителя для середньої школи. При цьому, метою визначалась професійна підготовка вчителів для гімназій і повітових училищ. Університетським Статутом 1835 р. уперше було передбачено спеціальні іспити кандидатів на учительські посади. Це стосувалось тих, хто прагнув здобути вищу педагогічну освіту екстерном, не маючи можливості навчатися в університеті. Отож, особливістю розвитку системи вищої педагогічної освіти стало державне регулювання й проведення у навчальних закладах політики держави. Зміни в урядовій політиці відносно вищої педагогічної освіти багато в чому залежали від особистих якостей монархів, змін в їхніх прагненнях, підбору кандидатур на посаду міністра народної освіти, внутрішніх і зовнішніх проблем держави. Це призводило до реформ і контрреформ, які позначалися на змісті й розвитку вищої педагогічної освіти.

Зміни в соціально-економічному та суспільно-політичному житті України другої половини XIX – початку XX ст. об'єктивно зумовили невідкладність реформування вищої школи. Швидкі темпи розвитку виробництва й народного господарства вимагали високоосвічених робітників із новим складом мислення. Вища школа, покликана забезпечити країну кваліфікованими фахівцями, не відповідала новим історичним умовам, економічному й духовному розвитку суспільства. В

основу її організації було закладено принцип становості, суворої регламентації навчального процесу та внутрішнього життя вищого навчального закладу, залишкове фінансування й бюрократизація управління.

Намічена тенденція професіоналізації вищої школи на початку ХХ ст. загострила проблеми спеціальної освіти. Особливої ваги набуло питання оптимізації вищої педагогічної освіти, яка до 1905 року була сконцентрована переважно в університетах (на історико-філологічному та фізико-математичному факультетах).

Тенденція університетизації вищої педагогічної освіти, що характеризувала стан її розвитку протягом ХІХ ст., в основних рисах збереглася й на початку ХХ ст. Виокремились дві тенденції щодо форми здобуття вищої педагогічної освіти. Першою обґрунтовувалась організація професійної підготовки педагогів на базі університету. Квінтесенцією ідеї була інтеграція «суспільнонаукової університетської освіти і поглиблення спеціальної педагогічної освіти» [8, с. 32]. Другою тенденцією стала післяуніверситетська спеціальна освіта вчителів, що передбачало створення педагогічних інститутів. Розробку Статуту такого педагогічного інституту в 1900 році було доручено піклувальнику Кавказького навчального округу К.П.Яновському. Термін навчання визначався ним як дворічний. На першому курсі планувалось вивчати педагогічну теорію, а на другому – здобувати практичні уміння та навички в школі. При інституті планувалось відкрити гімназію з пансіоном. Навчальний заклад такого типу хоча і проголошувався самостійним, але на практиці підпорядковувався піклувальнику навчального округу.

Іншою спробою організації вищого навчального закладу для підготовки педагогічних кадрів був проект відомого вченого, педагога Д.І.Менделєєва, який отримав назву «Головне училище наставників». За проектом училище повинно було мати 3 факультети: історико-філологічний, фізико-математичний і технічний. Як допоміжні навчальні заклади, при ньому повинні були існувати гімназія та училище для практичного вправлення студентів. Виокремлювалася думка про поєднання загальнонаукової, спеціальної і практичної підготовки вчителя. За планом Менделєєва, училище мало розташовуватися окремо від університетів, утворюючи незалежний центр педагогічної освіти. Дорожнеча проекту стала причиною його відхилення Радою міністрів, хоча попередньо планувалося реалізувати його у Ніжинському історико-філологічному інституті.

Ще одним варіантом організації підготовки педагогічних кадрів стала розробка проекту педагогічного факультету при університеті. Ініціатива його створення належала групі професорів Московського університету, до якої входили: А.Н.Бернштейн, В.А.Вагнер, Е.В.Гот'є-Дюфайє, П.І.Д'яконов, Н.А.Митропольський, Н.І.Напалков, І.Ф.Огнєв, А.П.Павлов, Г.І.Россолімо, Т.Д.Фадєєв та ін. Протягом 1904-1905 рр. вони працювали над задумом, а в

1906 – на Першому Всеросійському з'їзді з педагогічної психології в Санкт-Петербурзі представили його на розгляд педагогічної громадськості. Т.Д.Фадєєв у своїй доповіді «Про педагогічні факультети» зазначив, що для розробки проблем педагогіки необхідні спеціальні наукові педагогічні заклади, до складу яких входили б експериментальні школи. Педагогічні заклади повинні бути науково-навчальними й існувати у вигляді педагогічних факультетів. Ця група вчених мала на меті розвиток педагогічної теорії і планувала спрямувати роботу педагогічних факультетів при університетах в основному на організацію науково-дослідної роботи в цій галузі. При цьому факультет розумівся як педагогічний центр, який об'єднує результати роботи педагогів-науковців та педагогів-практиків.

Отже, як показує аналіз проектів організації вищої педагогічної освіти початку ХХ ст. в Україні, актуальною залишається ідея організації вищої педагогічної школи на базі університету.

Епохальним для розвитку освіти в Російській імперії у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття стало зародження вищої жіночої освіти. Її становлення припадає на другу половину ХІХ століття. Перші спроби жіноцтва отримати дозвіл на слухання лекцій в університетах та медико-хірургічній академії відносяться до 1860-1863 рр. Відвідування жінками занять в університеті мали випадковий, безсистемний характер. У 1861 р. Міністерство народної освіти офіційно порушило клопотання про допуск жінок до слухання університетського курсу й про надання їм права складати іспити на вчені звання. Однак, недовіра й сумніви щодо доцільності вищої жіночої освіти у більшій частині суспільства, негативні відгуки університетських рад, які вважали допуск жінок в університети «явищем небажаним і таким, що не узгоджується з серйозністю університетського викладання», запровадження нового університетського статуту 1863 р. призвели до заборони жінкам відвідувати університети.

Не маючи можливості здобути вищу освіту на батьківщині, жінки виїжджали на навчання за кордон. Збільшення кількості жінок-емігранток потребувало негайного розв'язання питання організації вищої жіночої освіти. Компромiсним рішенням стало відкриття вищих жіночих курсів і спеціальних вищих жіночих навчальних закладів (педагогічних курсів (класів) при жіночих середніх навчальних закладах). Педагогічні курси, які підпорядковувались ІV відділенню Особистої Їїого Імператорської Величності канцелярії, не були вищими навчальними закладами, хоча застосовувані навчальні програми перевищували загальний рівень середньої жіночої освіти.

Відмічаючи за жінкою покликання до педагогічної діяльності, спеціальна Комісія зі справ вищої жіночої освіти (1873) визнала за необхідне заснування вищих жіночих навчальних закладів «зі строго визначеним і закінченим курсом, що ґрунтується на вивченні історико-філологічних предметів, за зразком вищих жіночих шкіл у Берліні... які б

випускали досвідчених викладачок для середніх жіночих навчальних закладів».

В Україні першим вищим жіночим навчальним закладом стали Київські вищі жіночі курси (1878), відкриття яких ініціювала група професорів Університету св. Володимира. Курси мали на меті продовжити освіту слухачок і «підготувати їх до педагогічної діяльності».

Спроби організації вищих жіночих курсів в означений період спостерігаємо також і в Новоросійському краї. Заслуговує на увагу проект статуту Одеських вищих жіночих курсів проф. О.С.Трачевського (1878). На думку автора проекту, вищі жіночі курси мали на меті дати жінкам вищу освіту й підготувати їх до педагогічної діяльності. Курси планувалось організувати у складі двох факультетів: історико-словесного та фізико-математичного. До навчального плану історико-словесного факультету входили предмети педагогічного спрямування: педагогіка (теорія та практичні заняття), гігієна, філософія, логіка, психологія. На фізико-математичному факультеті читались анатомія людини, фізіологія, педагогіка, гігієна. Загальним для обох факультетів було викладання Богослов'я.

Відчутно слабке фінансування проекту курсів, незичливе ставлення піклувальника навчального округу послабили ініціативу автора проекту, залишили нездійсненою мрію про організацію вищих жіночих курсів в Одесі.

Вищі жіночі курси, що функціонували в період з 1870 по 1886 рр. відзначались слабкою організацією, відсутністю чіткої мети, матеріальною незабезпеченістю (існували винятково на кошти слухачок). Більшість із них орієнтувались на надання загальної освіти слухачкам, на підвищення рівня жіночої освіти до рівня освіти чоловіків (доповнення середньої освіти жінок до рівня програм чоловічої гімназії), забезпечення жінок необхідними знаннями для виконання обов'язків виховательок та вчителів. Жодне з цих спрямувань не було досягнуто. На перешкоді першого став низький рівень середньої жіночої освіти. А з причини відсутності в навчальних планах курсів предметів педагогічного циклу (крім Київських вищих жіночих курсів, де викладалися: «Психологія та педагогіка», «Логіка», «Історія філософії», «Гігієна», «Психологія», «Богослов'я»), Міністерство народної освіти не надавали слухачкам прав домашніх наставниць та вчителів.

Зазначене призвело до того, що 1884 р. при Міністерстві народної освіти під керівництвом заступника міністра князя Волконського була створена комісія з питання організації жіночої освіти в Російській імперії. У 1886 р. на особливій нараді під головуванням міністра народної освіти відбулося обговорення проблем подальшого існування жіночих курсів. Було прийнято рішення про необхідність припинення прийому слухачок на вищі жіночі курси до вироблення статуту, програм і правил вищого жіночого навчального закладу.

Література.

1. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов. Ч.1. –СПб, 1862. – 479 с.
2. Любимов Н.А. Мой вклад: статьи, записки, чтение, заметки. Т.1 Университетский вопрос / Н.А. Любимов. – М.: 1881.
3. Общий Устав императорских российских университетов 1884 года. – Харьков, 1911. – 59 с.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
5. Симоненко Г.Ф. Возможно ли возрождение наших университетов при сохранении в них нынешней системы преподавания / Г.Ф. Симоненко. – Варшава., 1901.–151с.
6. Университетский устав 1863 года, по поводу нового университетского устава. – СПб, 1863.– 129 с.
7. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна за 200 років. /Бакіров В.С., Духопельников В.М., Зайцев Б.П. та ін. – Харків: Фоліо, 2004. – 750 с.
8. Шарібжанова Г.О. Професорсько-викладацький корпус харківського університету наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст. / Г.О. Шарібжанова, С.М. Куліш // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, №835. Харків: 2008. – с.28-38.
9. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування (1805-1820) / Людвіг Яновський. – Харків: Майдан, 2004. – 508 с.

Тема 6. Історія вищих педагогічних навчальних закладів у західноєвропейській освітній традиції

1. Зміст і характер професійної педагогічної освіти в контексті соціально-культурного та політичного розвитку національних держав XVII – XIX століть.

2. Перші педагогічні коледжі Великої Британії, Франції, Німеччини.

3. Педагоги-гуманісти.

1. Зміст і характер професійної педагогічної освіти в контексті соціально-культурного та політичного розвитку національних держав XVII – XIX століть.

Нерівномірність культурного та економічного розвитку провідних європейських країн зумовила появу нових рис в освіті та шкільництві, покликаних потребами нового, економічно могутнього класу — буржуазії. Остаточний розклад феодальних відносин та розвиток капіталістичного виробництва спричинили боротьбу буржуазії проти привілеїв дворянства й духовенства, яка проходила під гаслами оздоровлення суспільства, проти забобонів та неучтва. У цьому протистоянні велике значення надавалось освіті, яка розглядалась як велика політична сила. Не випадково саме в цей час освітяни виступають як видатні політичні й громадські діячі.

У XVII ст. в Англії, у XVIII — у Франції та Німеччині видатні просвітителі виступають проти існуючого формалізму в галузі думки й вірувань, проти церковного та державного абсолютизму з його зловживаннями та тиранією в галузі моралі, управління, думки. Людський розум стає головним засобом досягнення людського щастя. Панує глибока віра у права особистості, насамперед на індивідуальні оцінки, вирішення будь-якого питання, свободу думки, совісті, самодостатність людського розуму. Основним критерієм будь-якої реальної освіти визнається її практична корисність, самостійне мислення, вміння доводити та узагальнювати. Представники французької просвітницької філософії XVIII ст. (Вольтер, Гельвецій, Гольбах, Ламетрі та ін.) вели невтомну боротьбу проти церковної та феодальної відсталі ідеології, були людьми енциклопедичних знань, наголошували на необхідності природничонаукових знань — сильної зброї проти неучтва, релігійного фанатизму, панування догматизму і схоластики. Надаючи вирішальну роль у створенні нових (буржуазних) суспільних стосунків переконанням людей та їх освіті, просвітителі наголошували на проблемах формування людини. Глибоко розроблені філософські та педагогічні системи цієї епохи взаємопов'язані й доповнюють одна одну.

Велика французька революція (1789—1794) розчистила шлях капіталістичному розвитку у Франції, що означало економічний і соціальний прогрес, наклала відбиток на всі сфери суспільного життя і в інших країнах Європи, в тому числі — у справу оновлення теорії і практики

виховання й освіти. Діячі революції прагнули втілити в життя ідеї французького Просвітництва, висунувши кілька проектів оновлення системи освіти.

За проектом Ш. Талейрана (1791) система державних шкіл повинна була забезпечити загальність і безплатність початкового навчання. Це був компромісний проект, який залишав елементарну освіту в руках духівництва, передбачав упровадження чотирьох ступенів освіти: первинні (безплатні) школи, окружні (середні, платні) школи, школи третього ступеня (поглиблена спеціальна та професійна освіта), національний інститут (керуючий науково-дослідницький заклад).

Проект Ж. Кондорсе (1793) був радикальнішим і передбачав обов'язковість і безплатність навчання, рівну державну освіту для молоді обох статей, відміну релігії як навчальної дисципліни, наступність системи народної освіти.

Проект Л. Лепелетьє (1793) — утопічний план національного республіканського виховання, який передбачав створення суспільних виховних закладів інтернатного типу з повним самообслуговуванням, де діти були б ізольовані від небажаного впливу середовища, проголошував обов'язковість виховання і державного утримання дітей від 5 до 12 років.

Жоден з цих проектів не був втілений повністю, але окремі їх риси реалізовані в освітніх системах різних європейських країн.

До професійно-педагогічної підготовки входило вивчення таких дисциплін, як: педагогіка, психологія, логіка та історія філософії (останні три складові представляли інтегрований курс). Для кращого розуміння ґрунтовності теоретичної підготовки проаналізуємо програми з циклу психолого-педагогічних дисциплін. Розглянемо програму з педагогіки, курс якої у 1875-1878 рр. читав перший директор Ніжинського історико-філологічного інституту кн. О. Безбородька професор М.О. Лавровський (1825-1899). Учений поділяв педагогіку на три розділи: дидактика, історія педагогіки, теорія виховання. Окремо розділив дидактику на загальну та часткову. В загальній М.О. Лавровський акцентував на таких основних питаннях, як: поняття навчання, його значення і мета, дидактичні принципи і методи, зміст навчання, дидактичні вимоги до вчителя, освітній вплив різних предметів на учнів (мовознавства, історії, географії, математики, природничих наук). У частковій дидактиці М.О. Лавровський виділяв три теми: 1) критичний огляд різних методів навчання «з боку їх освітнього значення та можливостей використання в різних науках»; 2) предмет і методи навчання (початкове навчання читання і письма, рідної мови, іноземних мов, історії, географії, математики і природничих наук; усний виклад, питання і відповіді, їх оцінка); 3) побудова державних навчальних закладів, тобто система освіти Росії. У курсі «Історія педагогіки» вчений у I розділі висвітлював історію розвитку педагогічних ідей у дохристиянський час, акцентуючи увагу на питаннях історії виховання та освіти в країнах Стародавнього Сходу (Китай, Індія, Єгипет,

Персія), Греції та Риму (педагогічні погляди Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана, Сенеки, Тацита), давав огляд діяльності вищих навчальних закладів у Римі, Афінах, Німеччині та деяких інших країнах. II розділ М.О. Лавровський присвячував історії розвитку християнської педагогіки середніх віків до відродження наук на Заході (50-і рр. XIX ст.). На його думку, поширення та утвердження реалістичних засад у галузі педагогіки має три ступені: 1) твори Яна-Амоса Коменського; 2) твори М. Монтеня та Д. Локка; 3) твори Й.Г. Песталоцці та його послідовників. Курс історії педагогіки М.О. Лавровський завершував характеристикою сучасних йому тенденцій розвитку педагогічної думки [2, с. 155-156]. Щодо курсу «Теорія виховання», то науковець зупинявся на двох основних темах: а) загальне вчення про виховання (мета, засоби та методи виховання, загальні правила виховання, спрямовані на активізацію і керівництво здібностями учнів та загальні правила, які мали допомагати самостійній освіті випускників); б) часткове (конкретизоване) вчення про виховання (фізичне, моральне та естетичне). Теорію виховання він розглядав як самостійну педагогічну дисципліну. Читаючи лекції, спирався на підручники Шварца, Німейера, Раумера. М.О. Лавровський так оцінював зміст та методичні особливості загальнопедагогічних дисциплін, які він викладав: «Читав історію виховання та теорію педагогії, крім того, займав своїх слухачів педагогічними вправами. Викладання педагогії проходило згідно з сучасним її станом, причому кожне педагогічне положення приймалося тільки після розбору думок кращих сучасних педагогів. Такий напрямок викладання, з одного боку, знайомив слухачів з літературою науки, з іншого – надавав міцності педагогічним висновкам» [3, с. 15].

Таким чином, теоретичний курс «Педагогіка» був побудований на викладанні трьох окремих розділів – дидактика, теорія виховання та історія педагогіки. У зміст «Дидактики» були включені методи, засоби та цілі навчання з читанням окремих розділів методик викладання предметів. «Історія педагогіки» охоплювала розвиток педагогічної думки від Стародавньої Греції до середини XIX ст. Лекції з «Теорії виховання» включали окремі напрями виховання учнів. Звичайно, така побудова курсу «Педагогіки» була не досить досконалою.

Отже, теоретична підготовка у Ніжинському історико-філологічному інституті передбачала єдність психолого-педагогічної, загальнокультурної, мовознавчої та суспільствознавчої компонентів. Мовознавча переважала над професійно-педагогічною, а та, в свою чергу, над загальнокультурною та суспільствознавчою. Семінари були невід'ємною частиною теоретичної підготовки студентів. Теоретична професійно-педагогічна підготовка в Ніжинському історико-філологічному інституті являла собою поєднання курсів педагогіки, історії педагогіки, психології і логіки. У 1890-х рр. додалися «Гімназійна педагогіка з коротким описом педагогічних напрямів від епохи Відродження до новітнього часу» і «Дослідна психологія», а в 1908 р. – «Історія педагогіки і дидактики». Педагогіка включала такі

розділи: дидактика, теорія виховання, історія педагогіки. Її вивчення відбувалося на всіх курсах (I курс – 2 год. на тиждень, II-IV курси – 4 год. на тиждень), що поглиблювало професійно-педагогічну підготовку студентів. Психологія викладалася на I-II курсах, а логіка – на I курсі по 2 год. на тиждень. Це вважалося недостатнім для повноцінного оволодіння молодими фахівцями знаннями з даних дисциплін. Проте, у 1908 р. до навчального плану інституту ввели новий предмет – «Психологію пізнання», а також збільшили кількість годин на вивчення логіки.

Таким чином, теоретична професійно-педагогічна підготовка виглядала досить ґрунтовною, водночас, її недоліком була відсутність викладання спеціальних методик. Лише з 1914 р., на прохання директора інституту Й.Е. Леціуса, до навчального плану додалися методики чотирьох дисциплін.

Наступним самостійним вищим навчальним закладом, теоретичну підготовку в якому ми не можемо обминути увагою, були Київські вищі жіночі курси (1878). Професійно-педагогічна підготовка тут здійснювалася спочатку на двох факультетах (історико-філологічному та фізико-математичному), згодом – на трьох (додався юридичний). Медичний факультет став окремим інститутом.

Усі дисципліни на курсах поділялися на обов'язкові та необов'язкові [3, с. 146]. Так, на історико-філологічному факультеті обов'язковим було вивчення педагогіки і психології, які викладав С.С. Гогоцький. До необов'язкових предметів педагогічного циклу належали логіка (О.О. Козлов) і гігієна (О.С. Шкляревський) [3, с. 107-1088]. На фізико-математичному факультеті ці дисципліни педагогічного циклу, вважалися необов'язковими для вивчення [2, с. 234-235]. У теоретичній складовій підготовки співвідношення було наступним: педагогічні дисципліни – 26,4%, загальнокультурні – 19,8%, суспільствознавчі – 13,2%, мовознавчі – 40,6% (на історико-філологічному факультеті).

Як показує аналіз навчальних планів, педагогіка та психологія планувалися обов'язковими дисциплінами для вивчення тими особами, що обрали педагогічну професію. До предметів теоретичної професійно-педагогічної підготовки належали курси теорії та історії педагогіки, психології, логіки, гігієни і методик окремих предметів (відповідно до спеціальності). Курси педагогіки та психології носили досить системний характер і викладалася послідовно з висвітленням найважливіших тем та розділів (історія педагогіки, теорія виховання, дидактика; душевне життя, психічні стани та властивості). Зупинимось на аналізі програми дисципліни «Педагогіка», яку від часу відкриття Київський вищих жіночих курсів читав ординарний професор Університету св. Володимира С.С. Гогоцький. Викладання педагогіки він розподіляв на три навчальні курси: науку про виховання (2 год. на тиждень), дидактику (з практичними вправами) та прикладну педагогіку (3 год. на тиждень), історію виховання (2 год. на тиждень). Його курс «Історія педагогіки» включав три основні епохи: I

епоха – виховання виключно в межах національності, II епоха – теократичне виховання іудеїв, III епоха – національного і водночас загальнолюдського виховання. Здійснювалося порівняння понять: «історія виховання», «історія освіти», аналіз навчальних посібників з історії педагогіки. Історію педагогіки він починав із часів Стародавніх Греції та Риму і закінчував XIX ст., найбільше захоплювався історією освіти країн Західної Європи у XVIII ст. (Англія, Франція, Німеччина). Щодо освіти в Росії, учений писав: «У Росії не було нестачі в педагогічних творах, як перекладних, так і авторських або, принаймні, складених під впливом якоїсь педагогічної школи». Курс «Наука про виховання» («Чиста педагогіка») включав: 1) вступ до педагогіки, поняття про педагогіку (етимологічне значення слова, предмет педагогіки, її джерела, зв'язок з іншими науками); 2) обґрунтування необхідності педагогіки; 3) процес вивчення педагогіки (способи вивчення, труднощі й перешкоди у формуванні як науки); 4) розвиток структурних складових – чистої і прикладної педагогіки. Перша, за С.С. Гогоцьким, мала дві складові, предмет однієї з яких – виховання у вузькому розумінні слова, іншої – навчання. Виховання вчений поділяв на загальне та індивідуальне, конкретизуючи такі його види: духовне, моральне, розумове та фізичне. Індивідуальне розрізняв за віком, статтю та виділяв спеціальне виховання дітей з фізичними та розумовими вадами. У темі «Навчання» характеризував зміст гімназійних дисциплін, серед яких виокремлював: «ідеальні» (Закон Божий, математику, рідну мову (риторику, граматику), іноземні мови (стародавні, нові) та «реальні» (історію, географію (загальну, фізичну, математичну), природничі науки, фізику). Особливого значення вчений надавав темі «Метод», де обґрунтовував різницю між методами викладання і методами навчання. Важливе значення має його спроба розробити курси методик викладання окремих шкільних предметів. Щодо прикладної складової педагогіки, то С.С. Гогоцький виділяв власне прикладну педагогіку та лікарсько-педагогічну її частину. У власне прикладній розглядав такі питання: 1) виховання; 2) сімейне виховання; 3) виховання на громадських засадах; 4) організація діяльності училищ (аналіз процесу навчання, роль особистості вчителя, обладнання училищ). До лікарсько-педагогічної частини входили проблеми психічного та фізичного розвитку людини, засоби ліквідації недоліків у вихованні дитини.

Отже, маємо можливість виокремити особливості розвитку теоретичної професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищій школі:

- вивчення логіки, психології, педагогіки та методик викладання предметів (у Ніжинському історико-філологічному інституті кн. О. Безбородька – з 1914 р.) як основи теоретичної професійно-педагогічної підготовки;

- ступневість підготовки вчителя (Ніжинський історико-філологічний інститут) та профілювання за спеціальностями від початку навчання (Київські вищі жіночі курси);
- відсутність міністерських (офіційних) програм психолого-педагогічних дисциплін (Україна, Англія, Німеччина);
- фундаменталізація педагогічних навчальних курсів через запровадження семінарів з усіх дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- збільшення кількості теоретичних професійно-педагогічних дисциплін (1890-і рр. – поява таких предметів, як: «Дослідна психологія (систематичний виклад учення про найважливіші групи психологічних явищ та їх закони)», «Психологічний огляд», «Гімназійна педагогіка з коротким нарисом педагогічних напрямів від епохи Відродження до новітнього часу», «Психологія пізнання» (Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька); «Історія педагогіки», «Психологія творчості», «Російська школа» (Київські вищі жіночі курси).
- переважання суспільствознавчої та мовознавчої підготовки над професійно-педагогічною (Київські вищі жіночі курси, Ніжинський історико-філологічний інститут).

2. Перші педагогічні коледжі Великої Британії, Франції, Німеччини.

Підготовку майбутніх учителів у Англії розпочато в кінці XVIII століття завдяки появі шкіл, що працювали за системою взаємного навчання Белла – Ланкастера. Навчальні заняття проводили учні-монітори, які набували педагогічних знань у спеціальних інтернатах. У першій половині XIX століття моніторіальну систему замінила форма педагогічного учнівства: кращі випускники початкової школи після чотирьох – п'яти років учнівства в досвідченого педагога працювали у школі. Недоліками обох систем були молодий вік учителів, їх слабка загальноосвітня і педагогічна підготовка. Перші спеціальні педагогічні коледжі в Англії з'явилися в 40-х роках XIX століття. Це були здебільшого інтернатні навчальні заклади з дворічним строком навчання. З метою розробки і реалізації нового національного курсу в галузі підвищення педагогічної компетентності заохочення вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [3].

В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії удосконаленням професійної компетентності вчителів займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому; розрізняють внутрішні та зовнішні джерела підвищення кваліфікації вчителів. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організовуються школою та безпосередньо вчителем, а до зовнішніх – різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання.

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану «систему підготовки», до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що сприяють розвитку педагогічної освіти у країні.

Другу половину XVIII ст. можна охарактеризувати як період жвавих дискусій серед прихильників різних теорій і концепцій змісту освіти, які порушували питання організаційно-дидактичної реформи середньої школи, основних напрямків розвитку загальної освіти, структури й змісту навчання тощо.

Даючи загальну оцінку особливостей та результатів розвитку педагогічної освіти в зарубіжних країнах, зокрема у Німеччині, Англії й Франції, Австрії, можна дійти висновку, що з прогресом суспільної культури заклади підготовки вчителів на зразок інших суспільних інституцій зазнали еволюційного розвитку та удосконалення. Виникнення та становлення навчальних закладів для майбутніх учителів історично тісно пов'язується з соціально-економічним розвитком у XVIII ст., а згодом і з процесом націоналізації шкільництва протягом усього XIX століття. І хоча кожна з європейських держав мала притаманні лише їй особливості, спричинені певними історичними, соціально-економічними, етнічними чинниками, ми виокремили спільні риси, характерні для процесу реформування педагогічної освіти того часу.

Спільним є те, що підготовка учителів для народних шкіл здійснювалась при нормальних школах, згодом - при учительських семінаріях із трьохрічним курсом навчання (пізніше - із шестирічним чи семирічним). Як правило, переважна більшість європейських семінарій була закритого типу, на зразок інтернатів з повним пансіоном для слухачів, окремо для жінок та чоловіків. Проте в них здобували освіту й ті, що приходили на навчання.

У процесі реформування європейських навчальних закладів для підготовки учительських кадрів відбулися суттєві зміни в теоретичній підготовці майбутніх фахівців, які передбачали обов'язкове засвоєння предметів психолого-педагогічного циклу, нових мов, історико-природничих дисциплін тощо.

Вимоги, що ставилися навчальними закладами більшості європейських держав до вступників були невисокими. Щоб покрити величезний дефіцит учительських кадрів, який практично тією чи іншою мірою існував у кожній з держав, до педагогічних закладів приймали осіб часто без жодного покликання до цієї професії, а єдиною вимогою при вступі було вміння абітурієнта читати й писати. У процесі еволюції "нормальних" шкіл, учительських інститутів та семінарій зросли вимоги до вступників, про що велась мова вище. Проте недоліком усіх семінарій і надалі залишалось те, що при вступі до них не зверталась увага на придатність до педагогічної професії.

Архівні матеріали, документи та публікації у пресі того періоду переконливо засвідчують, що в основі підготовки педагогічних кадрів згаданих вище країн лежав єдиний принцип - принцип єдності теорії й практики, що виражався у проведенні обов'язкової педагогічної практики. Це допомагало майбутнім учителям набути певного досвіду самостійної роботи в навчально-виховних установах та закріпити отримані знання в процесі своєї практичної діяльності.

Прогресивним у діяльності європейських педагогічних закладів було запровадження в навчальні програми психолого-педагогічних предметів і розширення терміну практичної підготовки майбутніх фахівців. Знання з педагогіки та шкільної гігієни закріплювалися на практичних заняттях. Викладання методик шкільних дисциплін та керівництво практичними заняттями майбутніх педагогів доручалось кращим фахівцям місцевих загальноосвітніх закладів. Періодична зміна їх давала студентам змогу засвоювати різні методи і прийоми й на цій основі виробляти власну систему.

У кожній країні існували свої принципи класифікації вчительських спеціальностей і посад. Але, як правило, щоб бути педагогом, потрібно було закінчити відповідний навчальний заклад ("нормальну" школу, учительський інститут чи семінарію), скласти відповідний іспит та мати посвідчення про благонадійність, видане представниками церковної влади.

Проблема загальної та якісної освіти молодого покоління виникла давно і знаходилася в центрі уваги європейських держав. Щоб поліпшити ефективність навчання, зробити його більш відповідним до тодішніх потреб, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці впродовж XIX ст. вели активні пошуки досконаліших форм і методів, оновлення змісту освіти.

Уявлення про науково-методичні засади навчального процесу досліджуваного періоду дають численні праці, матеріали дискусій, методичні рекомендації й статті західноєвропейських і вітчизняних науковців, які друкувались у відомих на той час педагогічних часописах. Вони зосереджують увагу на основних принципах організації навчання, типах уроків, формах, методах та засобах навчання.

Значний внесок у розвиток теорії та практики навчального процесу зробили А. Дістервег, Ф. Діттес, Й. Гербарт та його однодумці Т. Ціллер, К. Стой, О. Вільман, В. Рейн, П. Барт, К. Шмідт - послідовники педагогічної теорії Я.А. Коменського і Й. Песталоцці. Проблемами становлення й розвитку українського шкільництва на теренах тодішньої Австро-Угорщини займалися О. Барвінський, Ю. Романчук, К. Лучаківський, О. Партицький, Г. Врецьона, К. Кахникевич, Г. Зарицький, В. Ільницький та багато інших теоретиків і практиків.

Для забезпечення належної організації навчального процесу більшість із цих педагогів вважала за необхідне будувати навчання на знанні психології дитини. Слід зазначити, що підвищення уваги до особистості учня та його вроджених даних простежується у всіх європейських

держав: дитина стоїть у центрі навчальної діяльності педагога, вчитель при виборі методів навчання керується рівнем розвитку дитини і формує її обдарування в належному напрямку.

На особливу увагу заслуговує розробка німецькими педагогами таких проблем:

1) концепції змісту освіти народної та середньої школи і навчальних програм відповідно до розвитку розумових сил учнів;

2) принципів кореляції навчальних предметів і концентрації навчального матеріалу;

3) розширення міжпредметних зв'язків тощо.

Ведучи мову про науково-методичні засади навчального процесу, слід зазначити, що переважаюча більшість західноєвропейських педагогів вважала, що народна й середня освіта має базуватися на принципах: природовідповідності, національної спрямованості, наочного викладання, доступності (посильності), осмислення засвоєного матеріалу (свідомого навчання), ґрунтовності, повноти й цілісності вивченого, наступності (поступовості й послідовності) у навчанні, повторення опрацьованого матеріалу, індивідуалізації навчання, запобігання втомлюваності дітей тощо.

Окремі аспекти аналізу галицького шкільництва ХІХ ст., висвітлені на сторінках педагогічної преси, свідчать про те, що воно розвивалося поряд із розвитком педагогічної науки, основу якої творили кращі освітні ідеї європейських й вітчизняних педагогів.

3. Педагоги-гуманісти.

Англія була однією з перших країн Європи, що пережила буржуазну революцію (1648). Внаслідок компромісу крупної буржуазії і дворянства було встановлено конституційну монархію, яка забезпечила участь обох правлячих класів в управлінні державою (1688).

Джон Локк (1632—1704) — англійський філософ, психолог, педагог, педагогічні погляди якого були виразом цього компромісу, відповідали вимогам буржуазії і водночас відображали традиційні погляди англійського дворянства. Він розвинув теорію природних прав людини, основою яких були її праця і наявність власності, названа ним святою. Висловив нові ідеї у галузі виховання й освіти в працях «Думки про виховання» (1693) та «Розумність християнства» (1695).

З метою формування громадянських добродішностей вважав надзвичайно важливим досягти панування розуму над почуттями. У самообмеженні і самодисципліні вбачав суттєву умову розумної поведінки і управління собою при різних обставинах життя.

В основній філософській праці «Дослідження про людський розум» намагався довести, що в свідомості немає «вроджених ідей» і уявлень, душа дитини нагадує «чисту дошку» (*tabula rasa*). Пояснюючи сутність і походження знань, відчуттів і досвіду, виступав проти вроджених

моральних принципів, за вирішальну роль виховання у розвитку дитини, яке долає вплив спадковості та середовища.

Однією з найважливіших ідей Локка є чітке розмежування виховання та освіти. Освіта — засіб інтелектуального виховання. Головна мета виховання — утворення характеру. «Доброчесність, саме доброчесність — складна і цінна мета виховання... Всі інші міркування, всі інші якості повинні дати дорогу доброчесності».

Найповніше його педагогічна теорія представлена у праці «Думки про виховання», де ставиться завдання підготувати нову породу людей, здатних індустріалізувати суспільство. На відміну від середньовіччя, коли мета виховання визначалась підготовкою людини до потойбічного життя, Локк визначив її як формування джентльмена, який уміє розумно і прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, має здоровий дух у здоровому тілі і вміє поводитись у товаристві. На його думку, джентльмен — особлива порода людей-буржуа, доброчесних, мудрих, вмілих у справах, з прищепленою «світськістю», фізично сильних і загартованих.

Перед вихованням Локк ставив три завдання: виховання тіла, характеру і розуму, які розв'язував, спираючись відповідно на загартування, честь і практичну доцільність. Найважливішим вважав формування характеру, моральне дисциплінування, розвиток волі дитини. Необхідно з раннього віку привчати дітей до вміння перемагати власні примхи, приборкувати пристрасті.

Особливе місце відводив моральному вихованню, головним завданням якого вважав формування дисципліни духу, яка виховується обмеженнями. Намагався дати програму морального виховання: розумність, скромність, поміркованість, стриманість, передбачливість (уміле і передбачливе ведення справ джентльменом), щедрість, хоробрість і мудрість, розуміння понять честі, відповідальності, сорому за неправильні вчинки. Важливою рисою особистості вважав благовихованість (внутрішню делікатність, чемність душі).

Одним з перших розробив і запровадив у моральне виховання метод вправ (формування моральних звичок). Ефективними вважав методи прикладу (виховання на позитивних прикладах), нагород і покарань.

Мета навчання — підготувати «ділову людину», тобто розвинути і спрямувати її розум, готувати до активного сприймання нових знань і ідей. Запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до дієвих занять у реальному світі, до комерційної діяльності і складалась із чотирьох циклів: перший — читання і письмо рідною мовою, малювання, французька, латинська мови; другий — арифметика, геометрія, географія, історія, хронологія, натуральна філософія (вчення про загальні закони природи, предмети пропонувалось вивчати французькою або латинською мовами); третій — право, етика, ремесло, бухгалтерія, стенографія; четвертий — танці, фехтування, їзда верхи, музика, пластика.

Вони покликані надати джентльмену грації, витонченості, сформувати впевненість у собі.

Особливу увагу приділяв навчанню джентльмена ремесла, вважаючи, що фізична праця зміцнить здоров'я, служитиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя.

Обмеженість підходу Локка до широкої освіти народу знайшла відображення у його «Записці про робітничі школи», де він пропонував утримувати школи для бідних частково за рахунок дитячої праці.

Клод-Андріан Гельвецій (1715—1771) — філософ, мислитель, у вченні якого найглибше розроблено ідеї французького Просвітництва XVIII ст. — критика феодального ладу, церковного абсолютизму та релігійного фанатизму, догматизму, схоластики й формалізму в галузі науки та освіти. Вбачав причину нерівності розумових даних не в соціальному походженні, расовій чи національній належності, а в суспільних факторах, наполягав на перевагах суспільного виховання.

Дені Дідро (1713—1784) — енциклопедист, прихильник державної системи безстанової народної освіти, який обґрунтував необхідність створення реальної школи, тісно пов'язаної з потребами життя та виробництва.

Жан-Жак Руссо (1712—1778) — найвидатніша постать періоду французької буржуазної революції, філософ-просвітитель, письменник, педагог. Народився в Женеві, рано розпочав самостійне життя, сповнене злигоднів і нестатків. За довгі роки мандрів змінив багато професій, зазнав принижень, злиднів, голоду, підірвав здоров'я, але, незважаючи на це, мав багату душу, чуйну і гуманну. Велику увагу приділяв самоосвіті, вивчаючи філософію, фізику, хімію, астрономію, латину, музику. У 1741 р. переїжджає в Париж, де займається літературною діяльністю, пише статті з історії і теорії музики, праці: «Про походження нерівності між людьми» (1754), «Суспільний договір» (1762), роман «Нова Елоїза» (1761), педагогічний напівроман-напівтрактат «Еміль, або Про виховання» (1762). У 4-й частині «Еміля» різко висловився проти віросповідної релігії, проти церкви, що викликало бурхливу реакцію католицької церкви, яка стала його переслідувати. Втікає до Швейцарії, Англії, але й там його переслідували фанатичні католики. Наприкінці життя йому дозволили повернутися до Франції, де він і помер від інфаркту.

У житті це була дуже дивна, безпорадна, боягузлива людина (навіть своїх п'ятеро дітей він віддав на виховання у дитячий будинок), але в галузі думки — рішуча й смілива. Його педагогічна система пройнята глибоким демократизмом, є палким протестом проти схоластичної мертвої школи, догматизму і зубріння, сліпої середньовічної дисципліни, тілесних кар.

Головна в педагогічній системі Руссо — теорія природного виховання, наслідком якої є «вільне виховання». Воно повинно бути природовідповідним, готувати людину для активної суспільної діяльності,

боротьби. Виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, від людей, що їх оточують, від навколишніх речей. Виховання природою здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття; виховання людьми — це привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання від речей — власний досвід людини, що вона здобуває від речей, з якими має справу, які на неї впливають. Правильне виховання буде лише тоді, коли всі три чинники діють узгоджено, в одному напрямі.

Основою педагогічної системи Руссо є принципи: гуманізму (конкретизується у вигляді глибокої любові до дитини, безмежної поваги до її природи); природовідпо-відності (у вихованні треба слідувати за природою дитини, враховувати її вікові особливості); свободи (свобода фізична, свобода духу, свобода в діях і вчинках); індивідуального підходу до дітей (дитина має все від природи і треба лише розвинути цінні якості в ній, допомагаючи в цьому природі, тобто треба знати дитину).

У праці «Еміль, або Про виховання» зробив спробу виділити основні періоди в розвитку людини від її народження до повноліття, накреслити завдання для кожного з них. Виділив чотири періоди: від народження до двох років (особлива увага фізичному розвитку і загартуванню); від 2 до 12 років (період «сну розуму», розвиток органів чуттів, знайомство з навколишнім життям); від 12 до 15 років (період розумового й трудового виховання, розвитку спостережливості, самодіяльності, трудових умінь); від 15 до повноліття (період «бурі пристрастей», морального і статевого виховання, розуміння призначення жінки в суспільстві).

Уперше в історії педагогіки висуває метод природних наслідків (природний наслідок поганих вчинків), наголошуючи, що виховують не шляхом декламації, а шляхом переживання вихованцем наслідків зроблених ним поганих вчинків, нагромадження морального досвіду. Засуджує покарання, ганьбу, підвищені вимоги до дитини, не допускає порівняння її з іншими дітьми («жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама із собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших»).

В основі дидактики Руссо — принципи самодіяльності, свідомості у навчанні, наочності, міцності та ґрунтовності знань.

Завданням морального виховання вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Кожна людина повинна працювати: багатий чи бідний, сильний чи слабкий — кожний непрацюючий є шахраєм.

Незважаючи на недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання та ін.), педагогічна система Ж.-Ж. Руссо була пройнята глибоким демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності серед людей, протестом проти мертвої схоластичної середньовічної школи.

Педагогічна думка XIX ст. була нерозривно пов'язана із щоденною практикою шкільництва, яке перевіряло і коригувало ідеї науковців.

Демократичні ідеї організації нової школи знайшли теоретичне обґрунтування у педагогічних творах і втілення у практичній діяльності європейських педагогів-класиків кінця XVIII—XIX ст.

Йоган-Генріх Песталоцці (1746—1827) — швейцарський педагог-класик. Упродовж багатьох років керував відомими виховними закладами в Швейцарії: «Установою для бідних» у Нейгофі (1774—1780), притулком для сиріт у Станці (1798—1799), інститутами в Бургдорфі (1800—1804) та Івердоні (1805—1825). Ще до того, як стала знаменитою створена ним Івердонська вчительська школа, був удостоєний візитів французького та російського імператорів Наполеона Бонапарта та Олександра I. Німецький канцлер Бісмарк, якому вдалося об'єднати 296 князівств, курфюрств, герцогств у єдину державу, зазначав, що цим він зобов'язаний шкільному вчителю, який зумів виховати в юних німців національний патріотизм, прагнення до єдності. Увійшов у світову історію педагогіки тим, що утримував на власні кошти школи для бідних дітей. Свій досвід узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда» (1781 — 1787), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1825) та ін.

Основну роль відводив вихованню, яке повинно забезпечити дітям поступовий, різносторонній і гармонійний розвиток природних задатків, здібностей, добру трудову підготовку, розвинути фізичні й духовні сили. В основу виховання поклав принцип природовідповідності, прагнув побудувати навчально-виховний процес на основі врахування особливостей психологічного розвитку дитини.

Услід за Я.-А. Коменським ввів у теорію морального виховання принцип народності. Виховання повинно ґрунтуватися на кращих якостях і рисах народу, почуттях правди і справедливості, закладених в самому народі. Головним завданням морального виховання вважав розвиток високих моральних якостей, навичок і переконань шляхом вправлення дітей у моральних вчинках. «Людина сама природо-відповідно розвиває основи свого морального життя — любов і віру, якщо тільки вона виявляє їх на ділі».

Одним з перших намагався розробити проблему взаємозв'язку сім'ї і школи. Наголошував на важливості родинного, зокрема материнського, виховання: родина — це перший зразок науки життя в спільноті, науки взаємної допомоги, дії. Справжня любов до дитини вимагає мудро керувати і твердою рукою стримувати. Цінуючи свободу дитини, визнавав і стримування, і слухняність, ставив межі між свободою і слухняністю. Допускав у вихованні покарання, попередження, заохочення. Основними чинниками виховання вважав працю, простоту, взірцевий порядок, дисципліну, сім'ю і добру матір.

Навчання прагнув будувати на психологічній основі, зокрема на чуттєвому пізнанні. Великого значення надавав наочності, висунув ідею

розвиваючого навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності, поступовості, міцності, систематичності, самодіяльності у навчанні.

Песталоцці був прикладом величезної людської енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. «Все для інших, нічого для себе» — слова, написані на його пам'ятнику, є найкращою характеристикою його педагогічної діяльності.

Йоганн-Фрідріх Гербарт (1776—1841) — німецький філософ, психолог і педагог, послідовник Песталоцці. Народився в Ольденбурзі (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення Ієнського університету жив у Швейцарії, працював домашнім вихователем. У 1801р. відвідав Бургдорф, де познайомився з досвідом Й. Песталоцці, його «психологізацією навчання», почав посилено вивчати його праці, пропагувати педагогічні ідеї. Повернувшись до Німеччини, працював доцентом, потім професором Геттінген-ського і Кенігсберзького університетів, де читав лекції з філософії, психології та педагогіки. Свої педагогічні погляди виклав у творах: «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання» (1806), «Підручник психології» (1816), «Психологія як наука, що заснована на досліді, метафізиці й математиці» (1824), «Нарис педагогічних читань» (1835) та ін.

Намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія — шляхи до цієї мети. Визначаючи основну мету виховання дітей як гармонію волі з естетичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, накреслив основні шляхи і засоби її досягнення: виховуюче навчання, керування людьми і моральне виховання.

Ідея виховуючого навчання Гербарта містить шість видів багатостороннього інтересу: емпіричного — до навколишнього світу; спекулятивного — до речей і явищ; естетичного — до прекрасного; симпатичного — до близьких; соціального — до всіх людей; релігійного — служіння релігії «найвищому духові». Для задоволення багатостороннього інтересу необхідно відповідно проводити навчання: розвивати уяву, пам'ять, логічне мислення, пробуджувати інтерес до знань, збагачувати різними уявленнями.

Вважав, що світ складається з нескладних «реаліїв» — елементів і зв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини є обмеженим і його слід формувати завдяки чотирьом ступеням навчання. На першому ступені (ясність) застосовується первинне ознайомлення учня з предметом пізнання, що посилюється унаочненнями; на другому (асоціація) встановлюється зв'язок нових елементів знань з попередніми, відомими; на третьому (система) відбувається компонування матеріалу, яке ускладнює його у вигляді правила чи закону; на четвертому ступені (метод) виробляється застосування набутих знань на прикладах, при розв'язанні вправ, завдань, тренувань.

Система морального виховання Гербарта ґрунтується на п'яти моральних ідеях: ідея внутрішньої волі (робить людину цільною, без «душевного розладу»); ідея вдосконалювання (поєднує силу та енергію волі й забезпечує «внутрішню гармонію» людини; ідея приязні (сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших); ідея права (має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей); ідея справедливості (визначає нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила). На думку педагога, той, хто виховується на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт із середовищем.

Педагогічна теорія Гербарта істотно вплинула на подальший розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах. Він вказав на те, що педагогіка має свою систему понять, зокрема поглибив дидактичну проблематику. Його методика навчання на довгий час запанувала в школах, а думки про багатогранність та різноманітність інтересів, систематичність у навчанні, увагу та її розвиток актуальні й нині. Не менш важливими є його спроба визначити взаємовідношення між навчанням та вихованням і пропорований принцип «виховного навчання».

Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістервег (1790—1866) — німецький педагог-демократ. Його називали «учителем німецьких учителів». Народився в м. Зігені (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення спочатку Герборнського, а потім Тюбінгенського університетів (1811) працював учителем, згодом директором учительських семінарій у Мерсі й Берліні, де викладав математику, педагогіку і німецьку мову, водночас був учителем дослідних початкових шкіл при семінаріях. У 1827—1866 рр. видавав педагогічний журнал «Рейнські листки для виховання і навчання», в якому опублікував понад 400 статей. У 1832—1841 рр. створив у Берліні 4 учительські товариства, 1848 р. був обраний головою «Загальної німецької вчительської спілки». Цього ж року підписав «Записку 23», у якій засуджував конфесійні школи і становість. У 1847 р. за «небезпечне вільнодумство» Дістервега було усунуто з посади директора вчительської семінари, а в 1850 р. звільнено у відставку.

Світогляд формувався під впливом просвітительської філософії та передової літератури Німеччини (Лессінга, Гете, Шіллера та ін.). На його філософських і етичних поглядах позначився і вплив Канта. Послідовник Песталоцці.

Обстоював ідею загальнолюдського виховання, тобто єдності любові до всього людства і до свого народу. Головною метою виховання вважав гармонійний розвиток людини на основі принципів природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності.

Принцип природовідповідності вважав найважливішим, тобто виховання має здійснюватися відповідно до природного розвитку дітей, враховуючи їх вікові та психологічні особливості в процесі навчання й виховання. Природі людини, на його думку, властиві індивідуальні задатки,

які потребують збудження і розвитку. Розвиток і виховання дітей нерозривно пов'язані між собою, виховання має стимулювати природні задатки дітей, але не повинно застосовувати насильства, оскільки це суперечить людській природі.

Сутність принципу культуровідповідності полягає у тому, щоб у процесі виховання передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи. Принцип самодіяльності (активності та ініціативності) визначає особистість дітей, сприяє розвитку їх мислення й волі, які виявляються у вчинках. Підготувати дітей і молодь до вільної діяльності та вільного розвитку, виховати і навчити їх відповідно до вимог сучасності — основне завдання кожної школи.

Значне місце у своїй педагогічній системі відводить дидактиці. Виходячи з розуміння процесу виховання як збудження задатків дитини, створює дидактику розвиваючого навчання, яку виклав у вигляді 33 законів і правил навчання у «Посібнику для освіти німецьких вчителів», виокремивши при цьому 4 групи: правила, що стосуються учня (суб'єкта навчання); правила, що стосуються об'єкта навчання — учбового матеріалу; правила відповідно до часу і місця; правила, що стосуються учителя. Головним завданням навчання вважав збудження пізнавальних здібностей учня, розвиток мислення, уваги, пам'яті, водночас підкреслюючи, що розвиток цих здібностей дітей нерозривно пов'язаний із засвоєнням матеріалу.

Істинне навчання, за Дістервегом, повинно мати виховуючий характер. Воно не тільки розвиває розумові сили дитини, а й формує в ній тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, всю її особистість. Навпаки, погане навчання «псує не лише голову, а й характер». Добре поставлене навчання сприяє вихованню у дитини свідомого ставлення до роботи, правильної поведінки.

Дістервег є автором понад 20 підручників (з математики, географії, природознавства та інших предметів), посібників для вчителів. Наголошував на вимогах до вчителя: повинен досконало знати свій предмет, любити дітей, бути рішучим, енергійним, мати тверду волю, характер, мати громадянську мужність і власні переконання, постійно вдосконалюватися, бути взірцем для вихованців, уміти дисциплінувати їх. Для вчителів сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам'ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу — в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність, цілеспрямованість); привчай учнів правильно усно й письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; завжди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання; знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і в своїх учнів.

Фрідріх Фребель (1782—1852) — німецький педагог, теоретик дошкільного виховання, послідовник Песталоцці. Син пастора, рано

залишився без матері. У 1801 р. вступив до Геттінгенського університету, а потім — Берлінського, де захопився природознавством і філософією. У 1817 р. відкрив в Кейльгау (Тюрингія) виховний заклад для дітей шкільного віку, в якому намагався втілити педагогічні принципи Песталоцці. У 1837 р. відкрив перший дитячий заклад у м. Бланкенбургу, який згодом назвав «Kindergarten» — дитячий садок. Розробив методика дошкільного виховання, пропагував необхідність дитячих садків, готував через систему курсів «садівниць»-виховательок дитячих садків. Свої педагогічні думки виклав у творах: «Виховання людини», «Виховання шляхом розвитку», «Заклик заснувати німецьку національну систему виховання», щорічних звітах про стан виховного закладу, щомісячному журналі «Сімейне виховання».

Був прихильником всебічного розвитку дітей, урахування їхніх вікових особливостей. Мету виховання, вслід за Й.-Г. Песталоцці, визначав як саморозвиток закладених у людині сил і здібностей.

Розрізняв чотири інстинкти в дитини: інстинкт діяльності (виявлення творчого начала): інстинкт пізнання (прагнення пізнати внутрішню суть всіх речей), художній інстинкт (надання безформним предметам прекрасної форми), релігійний інстинкт, до якого звів і попередні три.

Весь період розвитку дитини поділяв на три вікові ступені: немовля (розвиток зовнішнього чуття); дитинство (сімейне виховання, ігри, розвиток мови), отрочество (свідомі цілі, шкільне навчання).

Людину, як і всю природу, розглядав у неперервному розвитку, однак розумову і фізичну діяльність пов'язував з божественною сутністю людської природи: в діяльності людини вбачав вияв божественного начала.

Основним завданням дошкільних закладів вважав допомогу дитині знайти зовнішнє вираження для свого внутрішнього життя і, таким чином, сприяти її розвитку. Прагнув допомогти дитині висловити свої почуття і думки за допомогою жесту, пісні та мови, присвятивши своє життя організації матеріалу в такій формі ігор, забав, конструктивної діяльності, оповідань та ін., що допомогло б дитині в її прагненні до самовияву.

Велика заслуга Фребеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей. Розробив дидактичний матеріал для ігор — шість «дарунків Фребеля», якими були: м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя тварин і людей, пригод казкових героїв, сприяли ознайомленню з природою у поєднанні із засвоєнням геометричних форм, розвитком художнього смаку, комбінаторних здібностей дитини. Запроваджені були й ігри з паличками, горохом, виколювання по контуру, малювання, аплікації, ліплення, плетення з кольорових смужок паперу, рухливі ігри.

Школа — це місце, де дитина повинна навчитися важливих життєвих речей, основ істини, справедливості, відповідальності, ініціативи, причинних співвідношень, не лише засвоюючи їх інтелектуально, а й перетворюючи на практичне життя; зосередити свою увагу на природі як зовнішньому світі й на душі як світі внутрішньому через посередника, яким є мова. Звідси Фребель визначає зміст шкільного навчання: релігія як пізнання творчого світового начала; природознавство як пізнання природи; математика як предмет, що сприяє пізнанню душі та розвиткові мислення, і мова як посередник між навколишнім оточенням і людиною. Підкреслював роль вправ у шкільних заняттях, значення правильності, виразності та ритму мови, розширення запасу слів.

Негативною рисою педагогічної системи Фребеля була надмірна регламентація діяльності дітей, що призводить до обмеження їхньої самостійності, виховання педантизму.

Література

1. Джури́нский А.Н. История педаго́гии / А.Джури́нский – М., 2000. – 432 с.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред З.И.Васильевой. –М.:Владос, 2002.
3. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001.
4. Педагогика народов мира: история и современность / Под ред. К.И. Соловьевой. М., 2001.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
6. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. М., 1981.

Модуль II. Особливості реструктуризації та розвитку освітніх виховних систем в Україні 1917-1990 рр.

Тема 7. Формування освітніх виховних систем періоду Центральної Ради та доби Гетьманату і Директорії

1. Українізація навчальних закладів. Перші всеукраїнські учительські з'їзди, створення Товариств шкільної освіти.

2. Діяльність М. Грушевського та І.Стешенка, їхній внесок у реформування національної освіти.

3. Освітні виховні системи за часів Гетьманату і доби Директорії.

1. Українізація навчальних закладів. Перші всеукраїнські учительські з'їзди, створення Товариств шкільної освіти.

Початок Першої світової війни (1914-1918) українські національні сили Австро-Угорської та Російської імперій, як і більшості бездержавних націй Європи, зустріли з ідеями національно-політичного самовизначення та надією на їхнє утвердження на всіх етнічних землях після завершення війни. Проте, в площині практичної реалізації, ці сили стали заручниками сформованої впродовж XIX – початку XX ст. системи взаємовідносин, у контексті якої поза культурною сферою були відсутні спільні позиції, які б відповідали історичному виклику і сприяли політичному та територіальному об'єднанню української нації. У зв'язку з цим фактично непрогнозований початок Української національної революції на Наддніпрянщині, крім декларативних заяв з березня 1917 р. до листопада 1918 р., не призвів до публічного діалогу та консолідації провідних суспільно-політичних сил для вироблення єдиного зовнішньо- та внутрішньо-політичного курсу та утвердження засад української державності по обидва береги р. Збруч.

Поза цим, утворена 4 березня 1917 р. в Києві Українська Центральна Рада, на тлі Лютневої революції в Російській імперії, задекларувала курс на досягнення національно-територіальної автономії. У межах цього курсу передбачалась велика праця і на ниві відродження української мови, відкриття національних освітніх закладів та українізації існуючих, відкриття культурно-просвітніх та мистецьких закладів, об'єднань, бібліотек, періодичних видань, видання художньої та навчальної літератури, розвиток науки, мистецтва тощо. Навколо цих ініціатив об'єдналась значна частина української творчої еліти, меценатів та всіх небайдужих. Після усунення в квітні 1918 р. Центральної Ради цей курс підтримав гетьман П. Скоропадський.

Передусім основні зусилля були спрямовані на освіту. За статистичними даними, на початок 1917 р. в Україні нараховувалось 19 568 загальноосвітніх шкіл, 1 678 000 учнів і 46 739 вчителів, а з 35 млн. українців більше як 75% не вмели читати. Чинна система майже на 70% була русифікована, а тисячі вчителів-чоловіків було мобілізовано на

фронти Першої світової війни.

Початок українізації освіти пов'язаний зі створеною в березні 1917 р. при Центральній Раді шкільної комісії, яку очолив відомий громадський і політичний діяч, педагог, літературознавець, письменник, перекладач і один із засновників Центральної Ради І. Стешенко (1873-1918). Комісія ініціювала проведення 5-6 квітня I-го Всеукраїнського педагогічного з'їзду. За результатом роботи з'їзду при Центральній Раді було створено Шкільну Раду. У губерніях та повітах передбачалось засновувати українознавчі бібліотеки, відкривати інструкторські курси для навчання лекторів та літні вчительські курси, видавати підручники для народної школи, розробити українську термінологію з арифметики, географії і граматики.

6-7 серпня 1917 р. II Всеукраїнський педагогічний з'їзд підтримав рішення I-го.

Вже з вересня 1917 р. українізація охопила навчальний процес. Відповідно російська мова як один з предметів вводилася з третього року навчання. Вивчення української мови, літератури та історії стало обов'язковим в усіх середніх школах та гімназіях.

Упродовж травня-липня 1917 р. проходив процес перебудови російських шкіл на україномовні та заснування нових навчальних закладів для того, щоб юнаки та дівчата здобували початкову, середню і технічну освіту. За цей час у великих та губернських містах – Полтави, Харкова, Чернігова, Херсона та інших відкрили 40 українських гімназій. У Києві з 60 шкіл 15 перейшли на українську мову викладання.

Однак процес українізації освіти проходив дуже складно, давалось у знаки більш як двохсотлітнє перебування в складі Російської імперії. У результаті доводилось стикатись з не дуже прихильним, а часто і ворожим, ставленням до цього процесу з боку населення України, а особливо в багатонаціональних районах.

Для проведення реформи школи гостро не вистачало вчителів, а в багатьох районах України їх не було зовсім. Частково для вирішення цієї проблеми навесні 1917 р. по Україні відкривались спеціальні курси. До цієї справи долучили українські гімназії, кафедри педагогічних інститутів та університетів, «Просвіту» та інші організації. На прохання І. Стешенка командувач Південно-Західного фронту А. Брусилов демобілізував з фронту близько 13 тис. педагогів.

15 липня 1917 р. при уряді – Генеральному секретаріаті вперше створено секретаріат (міністерство) народної освіти, який очолив І. Стешенко. Це забезпечило налагодження управління освітнім процесом на принципах: громадсько-державного характеру освіти; рівноправності усіх громадян на здобуття загальної освіти; навчання рідною мовою; запровадження самоврядування в школі; пріоритетний характер фінансування освіти; введення загального, безплатного та обов'язкового початкового навчання. Законом про шкільне правління від 5 грудня 1917 р.

секретаріат освіти перебрав під своє керівництво більшість навчальних закладів.

Проведена робота з підготовки кадрів дала змогу вже в 1917/1918 н. р. провести широку українізацію початкової та середньої освіти: відкрили 5,4 тис. шкіл, понад 100 українських гімназій, педагогічних, технічних, медичних училищ; розширити мережу курсів для ліквідації неписьменності серед дорослого населення. Загалом з ініціативи всіх українських урядів на 1921 р. було відкрито близько 8 тис. вечірніх шкіл та курсів письменності.

У цей час активно відроджується діяльність товариства «Просвіта». Влітку 1917 р. центральна та східна Україна вкрилися густою мережею читалень. До кінця літа 1917 р. було відкрито понад 2000 осередків «Просвіти».

Після 29-30 квітня 1918 р. українізацію освіти продовжив уряд гетьмана П. Скоропадського. Викладання української мови і літератури, історії і географії України стало обов'язковим у всіх середніх чоловічих і жіночих загальноосвітніх, професійних, комерційних школах, учительських та духовних семінаріях. У перших 5-ти класах на це відводилося не менш як 3 години на тиждень, а в 6-му і 6-му – 4 години на тиждень. Посада вчителя української мови та літератури всюди вважалася штатною, географії та історії України – позаштатною, але обов'язковою.

Окремої уваги заслуговують здобутки у вищій освіті та науково-дослідній роботі. Вже в 1917 р. за Центральної Ради до існуючих інститутів, університетів додалися Географічний інститут (Київ), Київський юридичний інститут, Херсонський педагогічний інститут, Одеський сільськогосподарський інститут, Харківська консерваторія та 9 учительських інститутів, реорганізованих секретаріатом освіти у вищі навчальні заклади.

Після II-го Всеукраїнського педагогічного з'їзду розпочалась робота з відкриття Українського народного університету. Ініціаторами були «Українське наукове товариство», українське науково-технічне товариство «Праця», «Просвіта» Києва та кооперативні організації. У статуті університету ставилось завдання виховання науково-педагогічних кадрів для українізації освіти. Формування викладацького складу для університету розпочалося в серпні 1917 р. Першим ректором обрали І. Ганицького. Урочисте відкриття відбулося 5 жовтня 1917 р. у приміщенні Центральної Ради, а заняття розпочалися 9 жовтня 1917 р.

21 квітня 1918 р. в Полтаві, з ініціативи місцевої «Просвіти» відкрито другий Український народний університет з двома факультетами: історико-філологічним та економіко-правничим.

7 листопада 1917 р. в Києві з відкриттям однорічних курсів для підготовки вчителів розпочала роботу Українська педагогічна академія. Слухачами були люди з вищою освітою та випускники педагогічних інститутів.

Восени 1917 р. у Кам'янець-Подільському виникла ідея заснування університету, урочисте відкриття якого відбулось лише 22 жовтня 1918 р.

Влітку 1917 р. з метою якнайшвидшого відродження національного образотворчого мистецтва українська інтелігенція та секретаріат освіти розпочали підготовку до відкриття Української академії мистецтв. Академію відкрито 18 грудня 1917 р. (сьогодні Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури), ректором якої став художник Ф. Кричевський (1879-1947), який до цього очолював Київське художнє училище.

Для організації навчального процесу відомі викладачі-художники відкривали власні майстерні: Ф. Кричевський – побутового та історичного жанру; О. Мурашко – портрету; М. Жук – декоративного малярства; А. Маневич – декоративного пейзажу; М. Бурачек – інтимного пейзажу; М. Бойчук – релігійного малярства, мозаїки, фрески та ікони; В. Кричевський – композиції. Студенти оволодівали спеціальностями: малярство, різьба, будівництво, гравюра тощо.

У академії працював основоположник сучасної української графіки Г. Нарбут (1886-1920). Його перу належать малюнки гербів, грошових банкнот та поштових марок Української Народної Республіки.

Крім Української академії мистецтв, розвиток та збереження образотворчого мистецтва спричинило відкриття в кінці 1917 р. Української національної картинної галереї. На момент заснування основу фондів становили картини українських і зарубіжних малярів XVI-XIX ст. Галереї передали частину своїх робіт та колекції полотен художники В. Кричевський, М. Козик, М. Жук, М. Бойчук, М. Бурачек, М. Самокиш, Г. Нарбут та ін.

З розвитком вищої освіти уряд піклувався і про підготовку наукових кадрів. Він надав всім університетам та дев'ятьом провідним інститутам, зокрема Київському політехнічному, комерційному, медичному, Харківському технічному, право відкривати аспірантуру й докторантуру для захисту дисертацій і надавати наукові ступені здобувачам.

29 березня 1917 р. створено комісію в складі Г. Павлуцького, І. Лучинського, М. Грушевського та інших для розроблення статуту та програми організації Української академії наук. Частково організаційний процес покладено на «Українське наукове товариство» в Києві. Втім, за час роботи Центральної Ради Українську академію наук не було відкрито.

У червні 1918 р. за наказом міністра народної освіти і мистецтв М. Василенка комісія відновила свою роботу. Головою комісії призначили В. Вернадського, членами професорів Д. Багалія, М. Кащенко, Б. Кістяківського, А. Кримського та ін. До роботи відмовився долучитись М. Грушевський. Зміна уряду 18-19 жовтня 1918 р. пригальмувала затвердження законопроектів, і це було зроблено лише 14 листопада. Того ж дня П. Скоропадський затвердив прийнятий Радою міністрів закон про заснування Української академії наук у Києві. 27 листопада 1918 р.

відбулися установчі Загальні збори Української академії наук, на яких першим президентом академії обрали вченого-геолога і геохіміка зі світовим ім'ям В. Вернадського.

В останній декаді січня 1919 р. під час організації відступу з Києва, Директорія запропонувала Українській академії наук евакуюватись з іншими центральними органами влади УНР. 25 січня на загальних зборах академії прийнято рішення про те, що вчені не повинні покидати Київ і зобов'язані без перерви продовжувати діяльність.

Національна революція сприяла і відродженню української видавничої справи. Упродовж 1917 р. виникло 78 видавництв, у 1918 – їх налічувалося вже 104 – це приватні, кооперативні, при «Просвітах» та громадських організаціях. Серед них: «Час», «Вік», «Дзвін», «Криниця», «Вернигора», «Сяйво», «Друкар», «Союз» (Харків), «Сіяч» (Черкаси), (Одеса), «Селянська самоосвіта» (Одеса) та інші. У Києві в 1918 р. діяло близько 40, Катеринославі – 6, Одесі – 5. Ці видавництва масовими тиражами почали друкувати навчально-методичну, художню, наукову, технічну літературу українською мовою.

З травня 1918 р. головну роль у книгодрукуванні відіграло Державне видавництво. Засновники прагнули надати видавництву аполітичного спрямування й спрямувати його діяльність на публікування офіційних документів, науково-популярних, художніх, перекладних творів, дитячої літератури.

Видавались та перевидавались твори класиків української літератури: І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, І. Франка, В. Стефаника, Лесі Українки та багатьох інших. У 1918 р. видано першу збірку віршів П. Тичини (1891-1967) – «Сонячні кларнети».

Двічі було видано працю І. Огієнка «Українська культура» (перший тираж досяг 100 тис. примірників, другий понад 1 млн.). Серед історичної літератури першість утримували праці М. Грушевського «Ілюстрована Історія України», «Звідки пішло українство» та інші. Світ побачила робота В. Антоновича «Про козацькі часи в Україні». Популярними були праці М. Драгоманова, Б. Грінченка, М. Міхновського, С. Єфремова та інших.

Українською мовою почали видаватися твори класиків зарубіжної літератури: Г. Мопассана, Д. Лондона, О. де Бальзака та інших.

За Центральної Ради були засновані педагогічні журнали «Вільна українська школа», «Просвітянин», дитячий – «Волошка», сатиричний – «Гедзь» і «Будяк», сільськогосподарський – «Українське пасічництво», у березні 1917 р. відновилось видання «Літературно-наукового вісника» (1909-1914, 1917-1919) та інші. Головним редактором «Літературно-наукового вісника» був Олександр Олесь. У грудні 1919 р. видавництво журналу «Літературно-науковий вісник» припинила більшовицька влада. Серед культурологічних і літературно-мистецьких видань – кварталник історії, літератури, культури і мистецтва «Наше минуле» (1918-1919),

«Літературно-критичний альманах» (1918), «Шлях» (1917-1918).

Упродовж 1917-1920 рр. в Україні проводилися численні кооперативні курси. Часто ця робота переростала в кооперативні школи. У кооперативних школах і на курсах вишколювалися й перевиховувалися не лише багатотисячні кадри кооперативних працівників, але готовився національно-свідомий актив для громадської праці. Серед найвідоміших кооперативних шкіл того часу можна відзначити: однорічну кооперативну школу ім. В. Доманицького в Києві при «Дніпросоюзі»; однорічну кооперативну школу ім. В. Доманицького в Звенигороді; трирічну кооперативну школу (на честь 50-річчя української кооперації) у Києві при Союзбанку; тримісячну «початкову школу-курси» в Києві при Централі.

Для підготовки кооперативних інструкторів вищих кваліфікацій відділ міністерства земельних справ восени 1917 р. влаштував перші Вищі інструкторські кооперативні курси. Весною 1918 р. вони випустили близько сотні досвідчених інструкторів з різних галузей кооперації. При ЦУКК розвинувся запланований ще в 1913 р. Кооперативний інститут імені М. Туган-Барановського, який почав діяти 1 січня 1920 р. Першу його програму написали проф. М. Туган-Барановський, К. Мацієвич і Б. Мартос.

Центральні кооперативні організації утворили спільний культурно-освітній фонд і окремо закладали власні освітні фонди для постійної допомоги національно-культурним справам. «Дніпросоюз» і Українбанк опікувалися Українським народним університетом у Києві, асигнували поважні суми на стипендії студентам київських високих шкіл і Кам'янець-Подільського університету; Київський Союзбанк опікувався місцевою «Просвітою»; кооперативи часто асигнували гроші на допомогу національно-просвітній роботі в провінції, зокрема на організацію книгозбірень на Холмщині і Поліссі, «Просвітам» на Катеринославщині, видавництву «Рух» у Харкові тощо. Великою мірою, завдяки їм, постало товариство «Українфільм», їхню допомогу отримували «Молодий Театр», «Вільний Театр». Завдяки Конотопському союзові, в повіті засновано реальну гімназію, 12 вищих початкових шкіл, 138 нижчих. В Олександрівському повіті на Херсонщині місцеві споживчі і кредитові союзи заснували 7 нижчих сільсько-господарських шкіл з дворічним терміном навчанням. Єлисаветський Кредитовий союз у своєму повіті організував масові бібліотеки. Остерський кооперативний союз у 1918 р. на Волині облаштував і організував навчання кооперації в земських початкових школах, заклав 30 популярних бібліотек.

Загалом такі процеси за участі української кооперації проходили по всій Україні. Відповідно є підстави стверджувати, що кооперативний рух у 1917-1921 рр. відіграв значну роль у відродженні української культури, в її змаганнях за нові форми й зміст громадського та національного життя.

Отож у добу Української національної революції в умовах відродження та утвердження засад української державності була розгорнена широка

державна політика в сфері освіти, науки, мистецтва та культури загалом. Досягнення за неповні два роки, після більш як двохсотлітнього перебування в складі Російської імперії, вражають.

2. Діяльність М. Грушевського та І.Стешенка, їхній внесок у реформування національної освіти.

Михайло Сергійович Грушевський – відомий вчений, творець української національної історії, видатний громадський діяч і організатор освітньої справи в Україні, талановитий педагог. Народився 29 вересня 1866 р. у м. Холм у родині вчителя. Пройшов гімназію у Тифлісі, куди переселилася його сім'я. По закінченні курсу навчання на історико-філософському факультеті університету Святого Володимира у Києві Грушевського, як талановитого молодого дослідника, залишають при кафедрі російської історії. А з жовтня 1894 р. він очолив щойно створену кафедру всесвітньої історії у Львівському університеті і з того часу протягом 20 років викладав тут історію України. Помер Грушевський 25 листопада 1934 р. У сфері педагогіки проявив себе і як талановитий педагог-практик, і як педагог-вчений.

Про педагогічні дарування Грушевського на викладацькій посаді свідчить його учень І. Крип'якевич: "Як учитель був дуже ввічливий і доступний. До молодих студентів не говорив інакше як "пане-товариш". Він умів заохочувати молодь до праці, давав поради у важких питаннях, підтримував знеохочених. Часто запрошував студентів до своєї хати, де мав чудову бібліотеку. Він мав таку вдачу, що не раз одним жартівливим слівцем умів заохотити до праці, а загонистих умів стримати легеньким насміхом. Поруч з викладами, Грушевський вів і історичні справи, де залучав своїх студентів до історичних дослідів."

Грушевський цікавився й розвитком українського шкільництва. Він першим у Галичині подав думку заснувати українські приватні школи. Вказував, що не треба вичікувати поки галицький сейм зі своєї ласки дозволить відкривати українські гімназії та ще й до того ж з принесенням великих жертв з боку українського народу. Але Грушевський не лише словом, а й ділом розв'язував цю проблему. На власні кошти він заснував у Києві будинок під школу імені свого батька.

Займаючись творенням української історії, Грушевський дбав про поширення історичних знань серед народу, про вивчення рідної історії у школах. Ще 1903 року він на запрошення російської вищої школи в Парижі прочитав там курс історії України. З викладів цього курсу Грушевський склав російську книжку "Очерк истории украинского народа" – короткий зв'язний підручник української історії для студентів й видав його друком у Петербурзі.

Поряд з цим вузівським підручником Грушевський написав ще й дві книжки для школярів: "Про старі часи на Україні" (1907 р.) та "Історія

України, приладжена до програми вищих початкових шкіл і нижчих класів шкіл середніх" (1921 р.).

Дорогою для Грушевського була і справа освіти широких народних мас. Він брав участь у багатьох культурно-освітніх товариствах. У 1910 р. став на чолі "Краєвого шкільного союзу" у Львові, який боровся за піднесення українського шкільництва та формування національної української інтелігенції в Галичині. На кожному кроці підносячи значення народної освіти, Грушевський розумів і цінував роботу львівської "Просвіти". За прихильність до товариства та до його праці головний відділ "Просвіти" йменував Грушевського своїм почесним членом.

Він був активним діячем Наукового Товариства ім. Шевченка (НТШ). Ще 1911 року піднімав питання про перетворення НТШ в Українську Академію Наук, розробив проект цього перетворення. Саме цей проект було покладено в основу створеної в період Гетьманату 1918 року Української Академії Наук.

У своїх статтях Грушевський піднімає широке коло питань освітнього характеру. Він з особливим запалом закликав, щоб у народних школах навчання відбувалось українською мовою, щоб скрізь ширити українську пресу і книгу ("Про українську мову і українську школу", 1912), ґрунтовно обговорює справу заснування українських кафедр при університетах тощо.

Грушевський доклав багато зусиль у формуванні української школи в нових умовах, був ініціатором створення Головної Шкільної Ради (1917 р.).

Іван Матвійович Стешенко (1873-1918) – видатний діяч українського національного відродження, організатор народної освіти в Україні, педагог, літературознавець. Народився у Полтаві, там закінчив гімназію, поступив до Київського університету. Після закінчення університету 1896 року став учителем жіночої гімназії в Києві, викладав всесвітню літературу. Аж до революції 1917 р. Стешенко вчителював у різних київських школах, як середніх, так і вищих. Працюючи в музично-драматичній школі ім. М.Лисенка, він там першим став викладати українською мовою (викладав історію драми). Перебуваючи на вчительській посаді, проводить активну літературно-наукову (займався слов'янознавством) та громадсько-політичну діяльність. Брав участь у роботі багатьох літературних і громадських товариств (член Українського Наукового Товариства в Києві, "Старої Громади", один із основоположників соціал-демократичної партії, співробітник і редактор багатьох українських часописів тощо). Коли українське учительство створило 1917 року "Товариство шкільної освіти", воно вибрало Стешенка головою цього товариства.

Стешенко особливо проявив себе як організатор народної освіти тоді, коли його запросили очолити у серпні 1917 р. щойно створений Центральною Радою Генеральний Секретаріат Освіти. За короткий час свого перебування на посаді генерального секретаря, а потім міністра народної освіти в Українській Народній Республіці Стешенку довелося витримати велику боротьбу не лише з ворогами українського національного

руху, але й з тими поміркованими українцями, які виступали проти широкої українізації школи.

Стешенко, проводячи українізацію школи, твердо стояв на засадах забезпечення у цьому питанні прав усіх національних меншостей. У статті "Про українську національну школу" (1917 р.) і в інших своїх статтях він піднімає проблему співвідношення національного та інтернаціонального у справі виховання. Вказуючи на необхідність національної школи для всіх національних груп, Стешенко доводив, що всі народності, які проживають на території України, повинні знати її мову, літературу, географію, історію.

Стешенко був одним із авторів плану організації національної освіти в Україні, який було схвалено на всеукраїнських учительських з'їздах, які проходили 1917 року. Він також займався організацією роботи цих з'їздів.

Секретаріат освіти на чолі із Стешенком накреслив широку програму національного виховання, основні положення якої викладені у брошурі "Поміч учителю у справі національного виховання". Тут давалися рекомендації, як організувати серед учнів гуртки, українські бібліотеки, театральні вистави, літературні вечори, лекції, екскурсії, подорожі, спілки учнів тощо. Секретаріат також звернувся "До української людності" із закликом будувати національну школу, де у дітей буде розвиватися духовність рідного народу.

3. Освітні виховні системи за часів Гетьманату і доби Директорії.

Питання національної освіти були невід'ємною складовою культурного будівництва доби Гетьманату П. Скоропадського. Його вирішення було пов'язане насамперед з розв'язанням складної проблеми задоволення національних інтересів корінного населення – українців – з врахуванням потреб російського та зросійщеного населення українських міст, а також реалізацією культурних запитів національних меншостей на території Української Держави. Як згадував Д. Дорошенко, гетьманський уряд стояв перед дилемою: «або силоміць повертати дотеперішні російські школи в українські, або, залишивши російські школи існувати далі, творити нові українські школи». За його словами, «як би піти першим шляхом, то зважаючи на те, що майже всі міста на Україні зросійщені і надати їм українське обличчя можна було лиш з часом, в міру зросту національної культури, піддержуваної всіма засобами держави, але без насильства, – то зачиняти російські школи або примушувати їх українізуватись, це значило викликати страшну боротьбу двох культур і ускладнити безмежно і без того складне внутрішнє становище». Уряд обрав другий напрям – творення нових українських середніх і вищих шкіл.

Нижча школа, зосереджена головним чином у сільській місцевості, де здебільшого мешкали українці, почала українізуватися ще у 1917 р. Цей процес набрав значного розмаху не лише по селах, ай у містах. Ключовим у вирішенні цього питання в Україні був процес запровадження

безперервності навчання українською мовою у всіх навчальних закладах України, оскільки саме він створював головні стимули для вивчення мови всіма категоріями українських громадян, які прагнули здобути освіту і стати фахівцями у різних галузях знань.

Поступовість у запровадженні української мови у школах відстоював відомий український вчений і педагог Микола Василенко, який 2 травня 1918 р. очолив Міністерство народної освіти гетьманського уряду. Він мав значний досвід діяльності в галузі освіти, оскільки у 1917 р. займав посаду попечителя Київської шкільної округи, згодом – заступника міністра народної освіти Тимчасового уряду, водночас був відомим українським педагогом з багатолітньою практикою викладацької роботи. Очоливши міністерство, М. Василенко перш за все намагався дотримуватися принципу спадкоємності у державній політиці в галузі освіти. Він фактично зберіг на керівних посадах майже всіх, хто працював за часів УНР і виявив себе цілком здатним до реалізації української національної політики.

Деякий час продовжував існувати інститут губернських комісарів з народної освіти, призначених за часів Центральної Ради. Зокрема, продовжили працювати В. Андрієвський (Полтавщина), Г. Стаднюк (Чернігівщина), І. Труба (Катеринославщина), Шило (Київщина),

М. Черкавський (Волинь), К. Дмитріюк (Холмщина), Злотчанський (Поділля). Це були відомі українські громадські діячі, більшість з них мала значний педагогічний досвід. М. Василенко прагнув залишити їх на своїх посадах, змінивши згодом лише сам принцип керування справою освіти на місцях. Інститут комісарів згодом був реорганізований на інститут «управляючих шкільними справами в губернії». Цей процес відбувався в ході запровадження загальноукраїнської реформи державних органів керівництва освітньою справою, яку підготував відомий український педагог В. Науменко. Реформа проводилася з метою реорганізації колишніх «попечительств» трьох шкільних округів (Київського, Харківського й Одеського) в управи, які водночас опікувалися б усіма навчальними закладами, в тому числі і галузевими, належними раніше до інших міністерств.

Першим кроком у здійсненні національної шкільної реформи стало розв'язання питання про створення умов для запровадження української мови у середній школі. Тут міністерство згідно із раніше проголошеними принципами поступовості в українізації гімназій та училищ насамперед зосередилося на створенні нових українських гімназій. Ще навесні 1917 р. силами української громадськості в Києві, Чернігові, Полтаві, Харкові, Одесі, Катеринославі, Херсоні та ін. містах були відкриті перші українські гімназії. За часів Гетьманату всі вони одержали статус державних і фінансове забезпечення. Влітку 1918 р. у столиці Україні вже були три державні українські гімназії. Першими директорами середніх національних державних шкіл були відомі українські освітяни та педагоги: І. Власенко, В. Дурдуківський, Г. Козленко (Київ), М. Плевако (Харків), П. Дорошенко,

згодом – А. Верзілов (Чернігів) та ін. Слід зауважити, що ці гімназії дуже швидко здобули популярність і невдовзі до них почали переходити учні з російських гімназій, бажаючи здобути національну освіту.

Процес створення українських середніх шкіл набрав масового характеру вже влітку 1918 р., коли було відкрито 54 гімназії з українською мовою викладання в різних повітових містах України, на осінь – ще 40 гімназій і 10 училищ. Усього, за підрахунками Д. Дорошенка, наприкінці гетьманування П. Скоропадського в Україні було відкрито близько 150 українських середніх шкіл. Ті, що були створені місцевими самоврядуваннями, отримали фінансову підтримку від Міністерства народної освіти, яке 3 вересня одержало від Державної скарбниці 400 тис. крб. на ці витрати. Водночас в усіх російських гімназіях на Україні міністерство ввело обов'язкове вивчення української мови, літератури, географії та історії.

Іншим не менш важливим напрямком діяльності Міністерства освіти стали заходи з підготовки кадрів учителів для української нижчої та середньої школи. З цією метою створювалася мережа курсів українознавства для вчителів, які розпочали свою роботу вже влітку 1918 р. Законом 2 червня було виділено 2184790 крб. на проведення курсів, де мали можливість прослухати лекції вчителі середніх шкіл, вищих та нижчих початкових шкіл, а також майбутні лектори з українознавства. Для останніх окремо було виділено 28910 крб. Перші курси відкрилися в Києві 10 червня, згодом їх мережа вкрила всі місцевості України. Міністерство не оминуло своєю увагою і терени Холмщини, Підляшшя і Полісся, окуповані австро-угорськими і німецькими військами. Тут, починаючи з 15 червня 1918 р., відбулися три випуски курсів з українознавства, слухачами яких були 600 вчителів з повітів зазначених земель. Згідно з розпорядженням губерньського комісара освіти на Холмщині, викладання в них могли проводити лише вчителі, що прослухали лекції на згаданих курсах. 29 червня 1918 р. із слухачами літніх учительських курсів у Києві зустрівся гетьман П. Скоропадський.

Поряд з організацією курсів українознавства для вчителів початкових шкіл міністерство провадило реформування навчання в учительських семінаріях, де вводилися предмети з української мови, літератури, історії, географії та методики викладання цих дисциплін.

Водночас як Міністерству освіти, так і самим освітянам доводилося стикатися зі значними труднощами. Частина з них полягала в тому, що більшість української інтелігенції політично орієнтувалась на Центральну Раду і не сприймала гетьманський уряд як національний. Перебуваючи в полоні революційних настроїв, вона намагалася використати кожен публічну акцію не лише для критики гетьманського режиму, але й відвертої антиурядової агітації. Місцева адміністрація, представники якої здебільшого належали до чиновництва з усталеними антиукраїнськими настроями, сприймала всіх українських патріотів як відвертих революціонерів. Як

зазначає Д. Дорошенко, вчителі подекуди самі своїми виступами створювали труднощі у проведенні українознавчих курсів, оскільки провінційна адміністрація вбачала в їхній діяльності лише засіб для революційного підбурювання населення. Подібні випадки не були поодинокими, що зрештою змусило прем'єр-міністра Ф. Лизогуба видати 25 червня спеціальне розпорядження губернським старостам, щоб вони «прихильніше ставилися до курсів і не ставали на перешкоді їх організації».

Не забувала гетьманська влада і про вшанування пам'яті видатних українських громадсько-політичних і культурних діячів, на честь яких були засновані спеціальні стипендії для учнів середніх загальноосвітніх шкіл. Загалом планувалося надати 350 стипендій загальною сумою в 77500 крб. Стипендії одержали ім'я Г. Сковороди, І. Котляревського, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемівського, Т. Шевченка, М. Костомарова, П. Куліша, Марка Вовчка, О. Стороженка, І. Нечуя-Левицького, С. Руданського, М. Старицького, Б. Грінченка, М. Драгоманова, І. Франка, М. Павлика, І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького, Лесі Українки, М. Коцюбинського, М. Лисенка, М. Чубинського, В. Антоновича, П. Житецького, Г. Шерстюка, К. Михальчука, О. Русова.

Процес активізації громадської ініціативи з розбудови національної школи за гетьманування П. Скоропадського набирав подальшого поширення. 10-11 травня в Києві відбувся з'їзд Ради Всеукраїнської учительської спілки, на якому були ухвалені рішення про заснування в столиці України Всеукраїнського учительського дому, Всеукраїнського учительського видавничого товариства, подальший розвиток мережі вчительських спілок в усіх місцевостях, де є учителі-українці. В зв'язку з тим, що трибуна з'їзду була використана вчителями для революційної антиурядової агітації, німецьким комендантом Києва було достроково припинено його роботу.

Вирішуючи питання запровадження української мови в навчальних закладах, уряд Української Держави не оминув своєю увагою і питання державної підтримки шкільних установ національних меншин та забезпечення їх кадрами. Про це, зокрема, свідчить постанова Ради Міністрів від 2 липня 1918 р. про асигнування 112050 крб. на організацію курсів для вчителів польських та єврейських шкіл, якою передбачалася організація трьохмісячних курсів для вчителів польських шкіл у Києві, Винниці та Житомирі та єврейських шкіл у Києві, Одесі й Катеринославі.

Не залишилися поза увагою українського уряду і такі важливі сфери виховання, як дошкільне і позашкільне. Спеціальним урядовим законом від 23 серпня 1918 р. через Міністерство народної освіти та мистецтва на підтримку позашкільної освіти та дошкільного виховання земським і міським самоврядуванням надавалася грошова допомога, зокрема, вечірнім школам з навчанням грамоти і з популярно-науковими викладами, бібліотекам – читальням з найкращим складом книжок, народним клубам

тощо. Водночас передбачалося фінансування дитячих садків, майданчиків, ясел.

Уряд надавав фінансову підтримку і товариствам «Просвіта», яких на жовтень 1918 р., за підрахунками департаменту позашкільної освіти міністерства, нараховувалося понад 950. Найгустіша мережа цих надзвичайно популярних культурно-просвітніх установ вкривала Київщину, Катеринославщину і Полтавщину. Директор департаменту позашкільної освіти С. Русова підготувала спеціальний «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання», на видання якого уряд своїм розпорядженням виділив 10 тис. крб.

Щодо реформування університетів, то гетьманський уряд створив спеціальну комісію у справах вищої освіти та наукових закладів при Міністерстві народної освіти. Її очолив відомий вчений, академік Російської академії наук В. Вернадський. За поданням комісії 16 вересня 1918 р. Рада Міністрів прийняла рішення про «оголошення колишніх російських вищих шкіл, які знаходяться на території України, українськими державними вищими школами». Тобто три вже існуючі в Україні університети (Київський св. Володимира, Харківський і Новоросійський) та колишні державні російські вищі технічні школи – Катеринославський гірничий інститут, Харківський технологічний інститут, Харківський ветеринарний інститут і Київський політехнічний інститут – були забезпечені державною підтримкою українського уряду. При цьому Рада Міністрів 28 вересня ухвалила закон про відкриття чотирьох кафедр українознавства (історії України, історії української мови та історії українського письменства – на історико-філологічному факультеті, історії західно – руського права – на правничому факультеті) в Харківському та Новоросійському державних університетах. 27 вересня Історико-філологічний інститут князя Безбородька в м. Ніжині уряд проголосив державною вищою школою України. З метою уніфікації викладання на історико-філологічних факультетах державних університетів України і у Ніжинському історико-філологічному інституті було засновано дві кафедри українознавства: кафедру історії України та кафедру історії української мови й історії українського письменства. В усіх державних вузах на українознавчих кафедрах вводилося обов'язкове викладання українською мовою.

Процес українізації вищої освіти, який уряд Української Держави бачив у поступовості введення українознавчих студій, водночас підкріплювався заснуванням окремих українських державних університетів.

Насамперед було вирішено заснувати українські університети в Києві і Кам'янці-Подільському. Для цього були виділені окремі приміщення і фінансування. Ще за часів Центральної Ради 5 жовтня 1917 р. у Києві було засновано Київський народний український університет, навчання студентів якого проводилося в аудиторіях Київського університету св. Володимира. Українська інтелігенція вимагала надати народному університету однакові з університетом св. Володимира права й матеріальні можливості,

встановивши почергове навчання в одному приміщенні. Однак уряд розв'язав цю проблему іншим шляхом. Українському університету було виділено значно більше приміщення колишньої Артилерійської школи, що закладало значний резерв для майбутнього зростання цього вузу.

17 серпня 1918 р. уряд прийняв «Закон про перетворення Київського Народного українського університету в Київський Державний український університет». Передбачалося навчання на чотирьох факультетах нового університету: історико-філологічному, фізико-математичному, правничому й медичному. Всі виклади передбачалися виключно українською мовою³⁴. Серед викладачів цього університету було чимало відомих українських вчених та педагогів: І. Ганицький (ректор), Ф. Сушицький, Г. Павлуцький, М. Туган – Барановський, Д. Граве, В. Лучицький, Ф.Швець, М. Кравчук та багато ін.

17 серпня 1918 р. Рада Міністрів також затвердила закон про заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету, який одразу мав розпочати навчання в складі чотирьох факультетів. Передбачалося «відкрити в цьому університетові факультети історико-філологічний та фізико-математичний з двома відділами – математичним та природничо-історичним». Іншою постановою уряд виділив 2354450 крб. на фінансування в

1918 р. Київського і Кам'янець-Подільського державних українських університетів. Аби новостворені українські державні вузи не мали дефіциту кваліфікованих кадрів викладацького складу, уряд своєю постановою запровадив двадцять стипендій для підготовки професорів та викладачів вищих шкіл з українською мовою викладання. Умови надання стипендії на той час були надзвичайно сприятливими, адже щорічно по двадцять молодих вчених протягом двох років мали одержувати державну стипендію в розмірі від п'яти тисяч до семи тисяч двохсот карбованців загальним обсягом 150 тис. крб.

Наступним кроком поглиблення українізації вищої школи став урядовий «Закон про право написання та захисту дисертацій на вчені ступені в усіх вищих школах України українською мовою» від 27 вересня. Уперше за багато років української історії надавалося право послуговуватися українською мовою під час захисту наукових праць, що значно підвищувало рівень використання національної мови й ставало ще одним стимулом для її вивчення. Водночас це засвідчувало неухильне бажання гетьманського уряду продовжувати процес українізації освіти та науки.

Відкриття Українського державного університету в Києві відбулося в надзвичайно святковій атмосфері 6 жовтня 1918 р. На урочистостях був присутній П. Скоропадський, який виголосив грамоту про заснування університету та промову в присутності 2 тис. студентів нового навчального закладу, урядовців, професорів, громадських і культурних діячів. Лейтмотивом виступу гетьмана були слова про майбутнє вищої школи, яка

має зробити загальноукраїнським культурним надбанням «все велике, що зроблено вченими мужами як у Західній Європі, так і в Росії». Окреслюючи перспективи на майбутнє, П. Скоропадський зауважив, що «тільки на основах науки, основах державності та принципі індивідуальної свободи – можливий соціальний поступ людськості».

В атмосфері справжнього національного свята пройшло відкриття Українського державного університету в Кам'янці-Подільському 22 жовтня 1918 р. Ректором цього навчального закладу було призначено І. Огієнка, а викладацький склад був сформований з педагогів та вчених з різних куточків України: В. Біднов, М. Федоров (Катеринослав), І. Любарський, М. Васильківський, П. Клименко (Київ), К. Широцький (Петербург), М. Плевако, М. Столяров (Харків), П. Клепацький, П. Бучинський (Одеса) та ін.

Поряд з відкриттям українських державних університетів, гетьманський уряд водночас сприяв заснуванню та діяльності освітніх закладів для національних меншин. При Кам'янець-Подільському українському державному університеті відкривалися кафедри польської та єврейської літератури. 9 червня в Києві урочисто відкрився Єврейський народний університет – перший вищий єврейський навчальний заклад на території колишньої Російської імперії. Його ректором обрано відомого єврейського громадсько-політичного діяча М. Зільберфарба. Навчання відбувалися на трьох факультетах: природничо-математичному, гуманітарному та єврейських знань.

На початку літа 1918 р. комісія на чолі з В. Вернадським розпочала процес заснування найвищої наукової інституції в Україні – Української академії наук (УАН). Першим етапом стала робота комісії з підготовки законопроекту про заснування Академії наук у Києві, до складу якої були запрошені відомі українські вчені. 26 липня 1918 р. уряд ухвалив закон про асигнування 200 тис. крб. на початкові видатки по організації УАН. Заснування УАН, за словами міністра освіти М. Василенка, мало надзвичайну вагу і було «національною потребою», оскільки як у самій Україні, так і поза її межами було чимало людей, які «скептично й з насмішкою відносяться до українського руху та відродження, не мають віри в життєві сили українського народу, не вважають можливим розвиток української мови і науки». У свою чергу, академік В. Вернадський, окреслюючи мету очолюваної ним комісії, наголошував, що УАН за своїм складом і організацією повинна відповідати високим вимогам всесвітньої спілки академій і «опріч своєї всесвітньої ваги задовольняти важливі національні, державні й місцеві життєві вимоги».

Результатом тримісячної роботи комісії (9.07–17.09.1918 р.) став закон Ради Міністрів Української Держави, затверджений гетьманом П. Скоропадським 14 листопада 1918 р., яким були ухвалені статут та штати Української Академії наук у м. Києві та штати її установ. Згідно з опублікованим 26 листопада 1918 р. статутом УАН, найвищої наукової

національної установи на Україні, її мета, «окрім загальнонаукових завдань», полягала у вивченні «сучасного і минулого України, української землі та народу». Причому статут визнавав пріоритетом «українську національну культуру з її знаряддям – українською мовою». Згідно зі статутом Академія мала три відділи: Історично-філологічний з «Класом українського красного письменства», Фізико-математичний з «Класом прикладного природознавства» і Відділ соціальних наук з класами юридичних та економічних наук.

Перший склад дійсних членів Української Академії наук (по чотири на відділ) призначав гетьман. Так, по Відділу історично-філологічних наук – заслужений професор Харківського університету Д. Багалій; ординарний професор українського Київського державного університету А. Кримський; заслужений професор Київської духовної академії М. Петров; професор Чернівецького університету С. Смаль-Стоцький; по Відділу фізико-математичних наук – ординарний академік Російської академії наук В. Вернадський; професор Київського політехнічного інституту С. Тимошенко; професор Київського політехнічного інституту М. Кащенко; заслужений ординарний професор Київського університету св. Володимира П. Тутковський; по Відділу соціальних наук – ординарний професор Київського українського державного університету М. Туган-Барановський; професор Катеринославського університету Ф. Тарановський; ординарний професор Київського політехнічного інституту В. Косинський; член-секретар Комісії по розбору давніх актів О. Левицький. Першим президентом УАН гетьман призначив В. Вернадського.

Таким чином, протягом гетьманування П. Скоропадського були закладені міцні підвалини для розвитку української освіти від початкової до вищої, планомірно вводилася українська мова як мова викладання у всіх державних навчальних закладах, які створювалися протягом травня-листопада 1918 р. Вивчення української мови, літератури та історії вводилося в обов'язковий навчальний курс у всіх закладах освіти, які діяли в Україні напередодні 1917 р. Уряд надавав державну підтримку усім шкільним закладам, які засновувалися на громадських засадах і за ініціативою місцевих самоврядувань, забезпечував підручниками, організував мережу вчительських курсів з українознавства тощо. Поряд з реформою шкільної та вузівської освіти під опікою уряду перебували установи дошкільної та позашкільної освіти, культурно-просвітні заклади. За часів Української Держави в Україні було створено національну Академію наук з широкою мережею науково-дослідних інститутів, розвиненою науковою базою і найкращими українськими вченими. Створені в цей період основи освітньої політики заклали міцний ґрунт під національну школу та науку, які до сьогодні є справжньою гордістю українського народу.

Література

1. Винниченко В. Відродження нації. В Зч. 4.1. - Київ - Відень, 1920. – 270 с.
2. Грушевський М. На порозі Нової України. - К., 1991.
3. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. - К.,1991.
4. Скільський Д.М. Історія української педагогіки. Ілюстрований навч. посібник / Д.М. Скільський. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. — 340 с.
5. Українська Центральна Рада. Документи і матеріали у двох томах. – Т.2. - К., 1997.

Тема 8. Становлення освітніх виховних систем вищої школи у радянській Україні 20-30-х років ХХ століття

- 1. Соціально-економічні та суспільно-політичні зміни в країні. Створення та діяльність Наркомосу.*
- 2. Вищі навчальні заклади як установи-комплекси.*
- 3. Зниження якості вищої освіти. Репресії проти науково-педагогічних діячів*

1. Соціально-економічні та суспільно-політичні зміни в країні. Створення та діяльність Наркомосу.

Поняття «радянізація», яке виникло на початку 20-х рр., віддзеркалювало методи, форми, принципи, тактику й стратегію модернізації системи освіти, яку неухильно здійснювали більшовики. Радянізація безпосередньо стосувалася ідеологізації духовного й культурно-освітнього життя суспільства, але вона не мала виразних ознак кампанії, позаяк йшлося про формування цілісної і самодіяльної системи освіти, про існування її різних схем, що дозволило деяким дослідникам висловитися стосовно наявності концепції і моделі освіти.

Ліквідація університетів і формування вищих навчальних закладів нового типу відбувалися згідно політичного ладу, але в Україні, яка вирізнялася впливом партії боротьбистів, розвиток системи освіти протягом 20-х рр. мав суттєві відмінності порівняно з РСФРР. Принципи становлення й функціонування закладів соціального виховання, професійно-технічної освіти, їхні організаційні форми віддзеркалювали соціальні наслідки війни, її затяжний і руйнівний характер в Україні. Не американська модель освіти позначилася на реформаторській діяльності наркомів Г.Ф. Гринька, О.Я. Шумського і кадрового складу Наркомосу УСРР 20-х рр., а низка суспільно-політичних та національно-культурницьких обставин: наявності значного впливу колишніх боротьбистів в центральних та місцевих закладах освіти, формальне здійснення декларативного конституційного права самовизначення націй, катастрофічна безпритульність дітей, відсутність національних професійно висококваліфікованих інженерно-технічних працівників, яких вимагала націоналізована промисловість. Наркомос УСРР обстоював ідею та принципи профтехосвіти, яка вирізнялася від російської, відтак після створення СРСР українська самодіяльна система освіти та її апологети стали суперечити принципам унітарної держави. Відмінності мали організаційні та методично-концептуальні ознаки: в Україні соціальним вихованням дітей займалися від 4 до 15 років, професійним від 15 до 17 років, а в Росії від 3 до 17 років; виховання українських дітей відбувалося в дитсадку, дитбудинку, школі, в РСФСР в єдиній трудовій школі; в Україні діяла семирічна з двома концентрами, в Росії єдина трудова школа – дев'ятирічна; віковою групою дітей 15-17 років в Україні переймалася головпрофосвіта, в Росії головсоцвих; профшкола в УСРР 20-х

рр. була єдиною, уособлюючи елементи соціальної і загальної освіти, а в Росії функціонували окремо загальноосвітня та професійна, технікум в Україні належав до вищого навчального закладу. Росія залишила університети, а українські реформатори ліквідували, хоча у 1934 р. відновили їх роботу. Технікум в Україні давав універсальну кваліфікацію інженера-виконавця, а інститут готував – організатора, який вивчав не лише техніку виробництва, але і його економіку та політичні основи. Трансформація старої системи освіти в Україні супроводжувалася не лише зміною організаційних форм, а також радянизацією виховання, зумовленого системою політичної влади.

Науково-педагогічна інтелігенція брала безпосередню участь в організації системи освіти, а з другого боку ставала сама об'єктом модернізації, тобто політико-ідеологічних чисток. Для розпорошеної системи освітніх установ та закладів необхідно було підготувати десятки тисяч фахівців. Ситуація ускладнювалася тими обставинами, що трансформацію та модернізацію намагалися провести майже одночасно, відтак держава не виконала проголошеної обов'язковою початкової освіти дітей від 8 до 11 років. Номенклатура Наркомосу УСРР протягом 20-х рр., особливо на чолі якого перебували Г.Ф. Гринько та О.Я. Шумський, тісно співпрацювала з творчою інтелігенцією, яка за М.О. Скрипника почала втрачати конструктивістську позицію, а при В.П. Затонському остаточно перетворилася на знаряддя та інструмент обслуговування тоталітарної системи.

Упродовж 20-х рр. творчий тандем науково-педагогічної еліти з українською номенклатурою виявився можливим, позаяк Наркомос України був самодіяльним наркоматом, а наркоми та їх заступники належали свого часу до різних політичних партій. Втрата повноправних функцій республіканської номенклатури освітніх установ, яка сталася внаслідок уніфікації єдиної системи освіти та реорганізації і політичних чисток НКО УСРР у 1929-1933 рр., децентралізувала й знесила науково-педагогічний склад вищих навчальних закладів. Реформаційний курс Скрипника (правопис, коренізація, українізація) не виходив за номенклатурні межі глобальної соціалістичної реконструкції соціально-економічного, суспільно-політичного і духовного життя, започаткованого Сталіним у 1929 р. Безперспективність українізації стала очевидною, оскільки йшлося про створення не лише економічних основ соціалізму радянського (сталінського) зразка, а також соціальних, політичних і духовних, серед яких пріоритетними ставали нові суспільні цінності: пролетарський інтернаціоналізм, соціалістична змістом і національна формою культура.

Інтелігенція, хоч і далеко не вся, була ідейним мотором революційного оновлення суспільства. Значна її частина дотримувалася політичного нейтралітету, не полишаючи наукової та викладацької діяльності. Політика українізації, яка виконувала своєрідну функцію культурно-просвітницького непу, сколихнула патріотичні почуття

української інтелігенції, а лібералізація економічного життя та відносна суспільна стабілізація стримала так звану старорежимну професуру від еміграції. Дві третини професорсько-викладацького складу реорганізованих ІНО становили представники дореволюційної генерації, серед яких були відомі вчені: Д.І. Багалій, В.П. Бузескул, В.І. Веретенников, О.Н. Синявський, С.О. Єфремов, А.М. Кримський, К.Г. Воблий, Д.О. Граве, В.О. Щепотьєв, В.Є. Данилевич та багато інших. Вони справді уособлювали науково-педагогічну еліту українського суспільства, маючи вищу університетську освіту, наукові звання, вагомий науковий доробок. Гуманітарні, природничі і технічні дисципліни читали висококваліфіковані лектори, які займалися науково-дослідною і викладацькою роботою. Київські навчальні заклади поповнили професійні науковці і лектори колишнього університету Св. Володимира, а в Харкові професори реорганізованого університету – Д.І. Багалій, В.І. Веретенников, Д.М. Синцов, О.Н. Синявський, М.Ф. Сумцов, Р.Ф. Коковський, О.Г. Дяков.

Наприкінці 20-х рр. відомі вчені зосередилися переважно в УАН, а факультети ІНО поповнили вихованці радянської аспірантури, хоча професорами залишалися переважно випускники дореволюційних університетів (Київського, Харківського, Московського, Петербурзького, Дерптського, Новоросійського). Для формування справжньої радянської професури, яка мала б освіту в ІНО, аспірантуру, захист дисертацій та належний стаж науково-викладацької роботи, необхідно було щонайменше двадцять років. Форсувати інтелектуальні можливості людини намагалися, але результати виявилися малоперспективними. Безпартійність професорів старшого покоління засвідчувала домінування інтелектуально-професійних пріоритетів над ідеологічними. Держава максимально використовувала їхній потенціал, але забезпечувала тільки жалюгідне пенсійне забезпечення і мізерну зарплату.

Переважна більшість дореволюційної професури не сприйняла українізації, продовжували читати лекції та писати праці винятково російською мовою. До УТОРНІТСО записалося чимало відомих вчених у 1929 р., але у 1933 р. Харківську філію «покинуло» 42% її членів, а Дніпропетровська фактично припинила діяльність, тому прийняли новий склад. Від попереднього складу 1928 р. залишилось лише 9 осіб: Я.Г. Білик, М.П. Барабашов, С.Ю. Соколовський, Л.В. Писаржевський, К.Ю. Гревизирський. Причинами «плинності» науково-педагогічних кадрів стали масові репресії, пенсійний вік, виїзд з України.

Модернізація системи освіти в УСРР у 20-х – 30-х роках ХХ ст., відбувалася шляхом докорінної зміни дореволюційної концепції та схеми вищої, середньої й початкової школи, максимального використання професорсько-викладацького складу колишніх реорганізованих університетів, поступовим усуванням від науково-педагогічної діяльності дореволюційних кадрів, а також формування нового типу інтелектуальних працівників – радянської за духом і соціалістичної за змістом «червоної

професури». Революція ліквідувала станові привілеї, у тому числі в освітніх закладах, позаяк більшовицька доктрина соціалізму проголошувала соціальні цінності робітничо-селянського союзу та суспільно-політичні пріоритети комуністичної партії. Курс на підготовку радянської науково-педагогічної інтелігенції відповідав основним завданням розбудови соціально однорідного суспільства за умов монопартійної системи функціонування державних органів влади. Освітня й кадрова політика радянської держави, враховуючи її системотворчий поступ, забезпечувала соціально-професійні, інтелектуально-духовні, політико-ідеологічні й економічно-технологічні основи власного існування.

У 20-ті роки на базі академічних закладів були засновані науково-дослідні кафедри. Вони мали важливе значення в організації науки в Україні й стали основою формування науково-дослідних інститутів сучасного типу. Перші кафедри технічного профілю почали створюватися в другій половині 1921 року в Харкові та на початку 1922 року в Києві [2]. Так, у Харкові була створена кафедра авіації і гідромеханіки (керівник - Г. Ф. Проскура). у Києві - гідрології (С. Ф. Опоков), будівельного мистецтва (К. К. Симинський), механічної технології (К. А. Зворикін). Уже на початку 20-х років в Україні було організовано 84 науково-дослідні кафедри, на яких працювало 320 дійсних членів Академії наук, 203 наукові співробітники і 609 аспірантів. На 20 кафедрах технічного профілю працювало 59 академіків, 47 наукових співробітників і 83 аспіранти. Вони прагнули створити періодичні видання з найважливіших напрямів досліджень.

З подібних кафедр гуманітарного профілю найбільше значення мала кафедра української історії в Харкові, очолювана професором Д. Багалієм. Її науковці змогли видати десятки томів "Записок", які містили ряд цінних розвідок з історії України. У "Записках", що виходили при інститутах народної освіти у Києві, Полтаві, Кам'янці й Ніжині, також було чимало важливих праць з українознавства. Багато нового в дослідженні творчості великого Кобзаря започаткували різноманітні "Шевченківські збірники", які видавалися у Києві й Харкові Інститутом Т. Шевченка.

Активну наукову і просвітницьку діяльність проводила Археологічна Комісія УАН. Вона сформувалася в 1921 році з трьох київських археологічних установ: "Комісії для розбору древніх актів", заснованої в 1843 році, "Археологічної Комісії Українського наукового Товариства в Києві", заснованої у 1913 році, і "Археологічної Комісії Української Академії наук", організованої невдовзі після заснування Академії в 1919 році. Велике значення мала також діяльність "Археографічної Комісії Львівського Наукового Товариства", заснованого у 1895 році [3].

Над розбудовою української науки працювала плеяда видатних учених, таких як видатний природознавець В. Вернадський, мікробіолог і епідеміолог Д. Заболотний, математики Д. Граве, М. Кравчук, М. Крилов, економісти М. Туган-Барановський, К. Воблий, М. Птуха, історики Д.

Багалій, Д. Яворницький, М. Слабченко, геолог П. Тутковський, гігієніст і епідеміолог О. Корчак-Чепурківський, археолог і етнограф М. Біляшівський, філологи й літературознавці С. Єфремов, М. Сумцов, В. Перетц, А. Кримський та інші. Авторитет у світовій науці здобули наукові школи М. Кравчука (математика), Д. Граве (алгебра), М. Крилова (математична фізика), Л. Писаржевського (хімія), О. Богомольця (експериментальна патологія), Є. Патона (електрозварювання), І. Шмальгаузена (зоологія), М. Грушевського (історія).

Особливого розмаху діяльність Академії наук, надто її гуманітарних підрозділів, набула після повернення в 1924 році з еміграції в Україну академіка М. Грушевського, який з великою енергією включився в науково-організаційну роботу. Він реорганізував історичну секцію, очолив Археологічну комісію, створив науково-дослідну кафедру історії України, редагував журнал "Україна" (1924-1930), "Наукові збірники" історичної секції та низку інших видань, водночас продовжуючи писати фундаментальні дослідження - "Історію України-Руси" та "Історію української літератури".

Картину культурного процесу Західної України доповнює різнобічна наукова діяльність, головним осередком якої залишалося засноване ще 1873 року і реорганізоване 1893 року Наукове Товариство ім. Т. Шевченка (НТШ). З 1921 року при ньому діяли окремі науково-дослідні установи (Інститут нормальної і патологічної психології та бактеріологічно-хімічний інститут). Заходами НТШ були створені три музеї (Культурно-історичний, Природописний та Українського війська) і нелегальні українські вищі школи (Львівський український університет і Львівська українська політехнічна школа), виходили друком "Записки... НТШ", "Праці комісії шевченкознавства", "Збірник правничої комісії", українознавчий часопис "Стара Україна" та інші видання. У 20-ті роки НТШ активно співпрацювало з Українською Академією наук у Києві. Усі ці здобутки в Галичині в сфері освіти, науки, літератури й мистецтва досягнуті не тільки без допомоги держави (Польської), а й усупереч її антиукраїнській політиці, ґрунтуючись лише на зусиллях й активності свого українського громадянства.

На початку 20-х років західноукраїнська інтелігенція брала активну участь у боротьбі за демократизацію науки і культури, за відкриття українського університету. М. Грушевський так характеризував цей рух: "В Галичині українці добиваються вже українського університету, щоб українці мали свою осібну найвищу школу, де усі науки викладалися українською мовою і українськими професорами; хочуть, щоб усякі наукові потреби українського громадянства задовольнялися українською наукою, щоб українство жило своїм власним і повнокровним життям" [4]. За ініціативою відомих учених і діячів культури. С. Балея, Ф. Колесси, І Крип'якевича, М. Музики, І. Свенцицького, В. Щурата та студентської молоді у Львові був заснований підпільний український університет. Його ректором став голова Наукового Товариства ім. Т. Г Шевченка В. Щурат.

Боротьба за легалізацію українського університету знайшла широку підтримку народу Західної України. 12 лютого 1926 року у Львові на підтримку цієї вимоги відбулася нарада, в роботі якої взяли участь делегації від культурно-освітніх організацій, представники прогресивного українського студентства. Демократично настроєне студентство Львівського університету спрямовували М. Вовк, Ю. Великанович, І. Вантух, І. Хаба, П. Шах та ін. Вони брали участь у роботі напівлегальної організації "Ділове об'єднання поступового студентства". С. Тудор розповсюджував серед студентів нелегальну літературу, читав лекції з історії національно-визвольного руху в Західній Україні. Однією з легальних студентських організацій, що об'єднала національне свідому частину студентів, була організація "Життя", яку очолювали Б. Дудикевич та І. Хаба. Студентський комітет університету в декларації від 15 грудня 1925 року засудив по-примиренському угодовську заяву групи варшавських професорів на чолі зі Смаль-Стоцьким з питання про український суверенітет [5].

У цей період помітно зростає кількість різноманітних періодичних видань (газет, журналів, бюлетенів), які друкували інститути, окремі кафедри, товариства. Важливе значення у розвитку наукової преси в Україні мала постанова Раднаркому УРСР "Про Українську Академію наук" від 25 січня 1921 року, в якій зафіксовано: "Передати в переважне користування Академії наук достатньо обладнану друкарню у Києві й забезпечити її папером для академічних видань..." [6]. У лютому 1922 року в розпорядження Всеукраїнської Академії наук (ВУАН) була передана друкарня Києво-Печерської лаври.

Згодом почав видавати свої "Записки" Історично-філологічний Відділ Академії (всього вийшло 26 томів). Ряд наукових праць з історії, археології, мови, історії мистецтва опублікували такі визначні українські вчені, як Д. Багалій, С. Єфремов, В. Перетц, А. Кримський, І. Каманин, Є. Тимченко, В. Резанов, В. Модзалевський, В. Данилович та ін. М. Грушевський, який у 1924 році повернувся з еміграції в Україну, теж розвинув активну наукову і видавничу діяльність. Він відновив з 1924 року видання двомісячника українознавства "Україна", видав кілька цінних збірників, ряд наукових праць з історії української літератури, продовжив видання своєї "Історії України-Руси". Чимало статей з історії української науки друкувалося в науковому тримісячнику українознавства "Україна" (1924) за редакцією М. Грушевського.

Активну дослідну й науково-видавничу діяльність розвинули вчені фізико-математичного відділу, що об'єднав навколо себе найкращі сили України з природничих і математичних наук. Ними було надруковано десятки томів "Записок фізико-математичного відділу", "Праць Інституту Технічної Механіки", "Українських Геологічних Вістей", "Збірника Біологічного Інституту", "Збірника праць Зоологічного Музею", "Українського Ботанічного Журналу", сотні окремих праць з різних галузей

наук. Уперше цілком легальне ознайомлено учений світ з розвитком і досягненнями української науки в її національній формі.

Відродилися й активізували свою просвітницьку діяльність наукові товариства. Причому кожна секція Товариства прагнула мати своє періодичне видання. Так, в Одесі видавалися "Записки Одеського наукового при ВУАН товариства" (1927-1931) кожною із секцій - соціально-історичною, природничо-математичною і технічною та ін. З поширенням та поглибленням роботи окремих секцій Товариства виникає необхідність міждисциплінарного обміну інформацією, обміну думками щодо спільних організаційних проблем. Отож, зважаючи на цю обставину, і був започаткований у 1927 році "Бюлетень Харківського Наукового Товариства", в якому подавалися короткі повідомлення про роботу кожної із секцій Товариства, а також узагальнювався досвід їх діяльності.

У 20-30-х роках відновилося і значно розширилося у порівнянні з дореволюційним періодом видання медичних наукових і науково-популярних журналів в Україні. Відомо, що ще в 1919 році в Одесі друкувався науковий і професійно-громадський часопис "Южный медицинский вестник". У 20-х роках виникає низка різного типу медичних журналів: орган НКОЗ та Української вченої медичної ради "Профілактична медицина" (Харків - Київ, 1922-1937), "Український медичний Архів" (1927), видання Одеського державного медичного інституту і наукової асоціації лікарів "Южный медицинский журнал" (Одеса, 1926-1927), "Одеський медичний журнал" (Одеса, 1927-1930), щомісячні популярні журнали "Общее дело" (Київ, 1923), "Шлях до здоров'я" (Київ, 1925-1941) та ін.

Водночас із зміцненням матеріальної бази Всеукраїнської Академії наук, становленням нових інститутів, науково-дослідних кафедр виникає гостра необхідність у періодичних виданнях загальнонаукового характеру, які б відображали проблеми розвитку теорії, організації і практичного використання результатів науки. Такими виданнями в роки НЕПу стали "Научно-технический журнал" - орган науково-технічної ради при Українському науково-технічному відділі УРНГ (Харків, 1922-1923) і журнал "Наука на Украине" - орган наукового комітету Укрголовпрофосву (Харків, 1922). З 1923 року замість останнього друкується журнал "Ученые записки" - орган наукового комітету Наркомосву УРСР. У числі активних авторів цих журналів - відомі вчені: академіки Д. І. Багалій, П. А. Тутковський, Ф. І. Шміт, професори О. В. Палладін, С. Ю Семковський, М. І. Палієнко, П. І. Фомін, Н. І. Лебедєв, О. М. Динник та ін [7].

Після реформи вищої школи в 1920 році в Одесі з'явилося ряд оновлених періодичних видань, присвячених цій тематиці. Так, у 1921-1922 роках виходили "Ученые Записки Высшей Школы г. Одессы". Збірники праць (томи) присвячувалися окремим напрямом досліджень і були редаговані відділами гуманітарно-суспільних наук, медицини та біології, фізико-математичних і технічних наук і т. д. Пізніше почали

видавати свої праці навчальні заклади, науково-дослідні кафедри: одеські науково-дослідні кафедри з 1923 року - "Журнал Научно-исследовательских кафедр в Одессе", Комісія Краєзнавства при ВУАН з 1924 року - "Вісник", Державна геофізична обсерваторія з 1925 року - "Бюллетень", Центральна наукова бібліотека з 1927 року - "Праці" і т. д. У період 1925-1928 років починають видаватися "Вісті Одеського Сільськогосподарського Інституту" (1926), "Записки Одеського Інституту Народного Господарства. Господарство та право" (1928) [8].

У 20-ті роки в Україні активно відроджуються і створюються нові наукові, технічні й фахові товариства, кожне з яких прагне мати свій друкований орган. Створювалися вони у важких умовах, які переживала країна в той період. У 1923 році в Одесі почав видаватися щомісячний науково-технічний бюлетень "Наука и техника" (1923-1927) - орган Одеського науково-технічного відділу Одеського відділення Всеросійської асоціації інженерів та Одеського політехнічного інституту (редакційна колегія: С. І. Давидов, І. Л. Левензон, Б. Л. Ніколай, П. І. Петренко-Критченко). У ньому розміщувалися "оригінальні дослідницькі праці, присвячені фізико-математичним наукам, зведення лабораторно-аналітичних робіт, результати експериментальних досліджень з прикладних інженерно-технічних дисциплін, пов'язаних з потребами і розвитком місцевого господарства [9]. З 1928 року це періодичне видання друкується під назвою "Научно-технический журнал". З 1924 року в Донецьку починає видаватися за редакцією професора І. І. Тантари щомісячний науково-технічний і професійний журнал "Инженерный работник" (Донецьк-Харків, 1924-1932). У 1932 році журнал уже друкується українською мовою під назвою "Інженерний робітник".

У деяких містах республіки створюються технічні наукові товариства при Українській Академії наук, які започатковують свої друковані періодичні видання. Одне з перших таких видань - щомісячник технічної секції Харківського наукового товариства "Науково-технічний вісник" (Харків, 1926-1933), який став справжньою трибуною українських учених і спеціалістів, ознайомлюючи їх з досягненнями союзної і всесвітньої науки. До складу редакційної колегії входили Голова Технічної Секції Хімічного Наукового Товариства І. Немоловський, Голова Науково-Технічного Відділу ВРНГ Танський, професори О. Потєбня, Є. Орлов, В. Мазуренко, інженери В. Голубович, Є. Касяненко та ін. Серед редакторів провідних відділів журналу були такі видатні українські вчені, як професори К. О. Зворикін, Є. В. Споков, К. Симинський та ін.

Це був перший загальнотехнічний український журнал (усі статті друкувалися виключно українською мовою), що мало важливе значення у справі українізації технічних наук. Передбачалося, що "Науково-технічний вісник" буде сприяти вивченню української технічної термінології. У передмові до першого номера видання наголошується: "Журнал має бути живим, діловим підручником технічної науки й української наукової

технічної мови для червоних інженерів, техніків і студентства, яким у майбутньому належатиме керівництво промисловістю України. Вони повинні оволодіти так технічною наукою, як і мовою і зайняти передові позиції в розвитку української пролетарської культури. Але й старі спеціалісти - інженери і професори, що винесли, власне, на своїх плечах відбудовання промисловості й технічної науки до цього часу, мусять узяти в тому участь. Не можна вимагати, звичайно, щоб наприкінці віку свого вони вчилися говорити й писати українською мовою. Але читати й розуміти по-українському, визнавши, що українізація науки, в тому числі технічної, є річ історично конечна й необхідна, що це розуміють і це провадять держава й комуністична партія - вони повинні" [10].

Соціальна необхідність ліквідувати неписьменність, піднести рівень освіти в Україні у 20-ті роки спричинилася до відродження і започаткування ряду науково-освітніх масових видань. На початку революції 1917 року товариства "Просвіти" виходять із небуття або напівлегального існування і знову поширюються по всій Україні. Уряд УНР в особі Центральної ради охоче сприяв відродженню "просвіт". Однак із встановленням радянської влади в Україні більшовики взяли курс на те, щоб заволодіти "просвітами", зробити їх комуністичними, перетворивши у своєрідні пролет-культи. А для цього потрібні були відповідні масові видання, які б вели пропаганду в цьому напрямі.

Одне з перших таких видань - орган Київської профспілки робітників освіти і соціалістичної культури та губнаросвіти Київщини "Пролетарська освіта" (Київ, 1920). Приблизно через рік у Вінниці починає друкуватися журнал під такою ж назвою. У цих виданнях активно публікуються матеріали і документи, пов'язані з початком діяльності нових професійних спілок робітників освіти, реформуванням "просвіт", утворенням нової системи освіти в Україні і т. д. Так, у першому номері вінницької "Пролетарської освіти" були надруковані новий примірний статут "просвіт", а також Положення і Статут про Український Головний комітет професійно-технічної і спеціально-наукової освіти, що увійшов до складу Наркомосву УРСР [11]. У період 1923-1927 років у Харкові виходив двотижневий популярно-науковий громадський ілюстрований журнал Все-російської ради профспілок "Знання". Як орган Центральної комісії самоосвіти Управління політосвіти, журнал, що друкувався українською і російською мовами, прагнув популяризувати всі галузі природничих, технічних і суспільних наук, намагаючись охопити всі прошарки населення.

У середині 20-х років в Україні започатковуються такі загальноосвітні масові журнали, як "Робітник освіти" (Харків, 1924-1925), "Робітнича освіта" (Харків, 1927-1931), "Робітничий журнал" (Харків, 1928), "Політехнічна школа" (Харків, 1932), "Радянська освіта", "За політехнічну освіту" (Харків, 1933-1934). Протягом 1927-1932 років у Харкові видається щомісячний педагогічний журнал мовою есперанто "Шлях освіти". Польською мовою друкувався журнал для малописьменних "До свята"

(Харків, 1927-1928). Двічі на місяць виходив додаток до газети "Народний учитель" - "Самонавчання" (Харків, 1927), в якому популярно подавалися методики і рекомендації для тих, хто прагнув самостійно здобути освіту.

У 20-ті роки в Україні видавалися також масові науково-популярні журнали, розраховані на молодь, робітників і селян. Так, у 1923-1935 роках спочатку в Харкові, а потім у Києві друкувався науково-популярний і суспільний журнал українською мовою "Знання" ("Знаття") - орган Народного комісаріату освіти УРСР. У редакційній статті, яка відкривала перший номер журналу, зазначалося, що мета видання - "дати широким робітничим і селянським масам у зрозумілій для них формі найрізноманітніші знання з різних галузей науки і практики" [12]. З 1925 року журнал стає органом політосвіти Наркомосву УРСР. На його сторінках велась пропаганда різних наукових проблем: друкувалися огляди політичних й економічних подій, нариси історії і теорії наукового соціалізму, статті з актуальних питань природознавства і техніки, пропагувалися нові технічні розробки, форми і методи сільськогосподарської діяльності.

Як бачимо, 20-ті роки стали періодом формування національної системи науки і наукових комунікацій. Українська наука, де успішно розвивалися як фундаментальні дослідження, так і прикладні, досягла світового авторитету. Наукова робота набуває державного масштабу, стає важливою ланкою української культури, засвідчуючи глибинну інтелектуальну енергію, яку здатна виявити українська спільнота за хоч скільки-небудь сприятливих умов.

2. Вищі навчальні заклади як установи-комплекси

Однак надалі, особливо на початку 30-х років, умови й обставини почали зловісно змінюватися, ідеологічний тиск дедалі відчутніше поширювався й на науку. Зростаючі тенденції централізації і бюрократизації суспільного життя негативно вплинули на стан наукових досліджень, освітянський рух. Припинили існування деякі наукові й просвітницькі товариства. Наукова діяльність була відокремлена від викладання, зокрема сформовано розгалужену систему науково-дослідних кафедр, які не могли інтегруватися з навчальним процесом. Не приніс бажаних результатів й експеримент з університетами, перетвореними в інститути народної освіти. У вузах і наукових установах було засновано інститут комісарів, які безцеремонно втручалися у навчальний і дослідницький процеси. У 20-ті роки ще мала місце певна автономія наукових досліджень від ідеології та уряду, але останній доклав багато зусиль для здійснення реформи і завоювання вищої школи через інститут робітфаків, шляхом заміни й ідеологічного пресингу викладачів. Розпочаті властями репресії проти науково-технічної та освітянської інтелігенції і боротьба з націоналізмом призвели до згортання багатьох напрямів

досліджень, особливо в галузі суспільствознавства і фундаментальних наук.

Першою гучною репресивною акцією, яка торкнулася науковців, була сфальсифікована судова справа "Київського обласного центру дії" [13]. На відкритому судовому засіданні навесні 1924 року звинувачувалися у контрреволюційній діяльності 18 осіб, переважно викладачі вузів та працівники УАН. Чотирьох звинувачених засудили до страти, велику групу інших, до якої увійшов академік М. П. Василенко - до десятирічного ув'язнення (пізніше під тиском світової громадськості страту було змінено на 10 років ув'язнення, а іншим скорочено терміни ув'язнення до 5 років).

Починаючи з другої половини 20-х років, Академія наук стає об'єктом тотального переслідування партійного апарату як "осередок української буржуазної культури і політики". Йшлося про "чистки" академічної інтелігенції, які Наркомос мав проводити під безпосереднім наглядом партії.

Зловісну роль у долі української науки відіграв судовий процес, що відбувся навесні 1930 року в Харкові над членами так званої "Спілки визволення України", у справі якої проходило 45 осіб на чолі з визначним українським ученим-літературознавцем, віце-президентом ВУАН академіком С. О. Єфремовим. Серед них - О. Ю. Гермайзе, А. В. Ніковський, В. Ф. Дурдуківський, В. М. Ганцов, Г. Г. Холодний, В. В. Міяковський, Л. М. Старицька-Черняхівська, О. Г. Черняхівський, В. Д. Отамановський, М. З. Левченко та ін. Усіх їх засудили на різні строки ув'язнення, чимало з них згодом були розстріляні або загинули в таборах. Праці цих учених протягом тривалого часу викреслювалися з історико-культурної спадщини українського народу. 1929 рік, коли відбулися вибори до ВУАН і арешти у справі "Спілки визволення України", став поворотним для Академії наук і започаткував новий етап її історії. Як писала очевидиця тих часів історик Н. Д. Полонська-Василенко, Українська Академія була фактично зруйнована, вона опинилася в становищі "контрреволюційної установи, саме існування якої повисло на волосинці" [15].

У тому ж 1929 році було започатковано реформу Академії науки, яка передбачала зміну її структури, систематизацію напрямів наукових досліджень та організацію інститутів (замість кафедр) як основних наукових підрозділів. У середині 20-х років при ВУАН були засновані наукові товариства у Кам'янці-Подільському (1925), Одесі (1926) і Полтаві (1926), в яких проводилися демографічні та етнографічні дослідження, розроблялися проблеми історії та економіки краю, історії культури, розвитку літератури і мови. Щорічно вони проводили десятки засідань, де виголошувалися наукові доповіді, друкували "Записки" Товариства, укладали бібліотеки. Так, Одеське наукове товариство видало 12 випусків "Записок" секцій, шість монографій, російсько-український словник і щорічні звіти [15].

Товариства виконували значні обсяги робіт, готували наукові обгрунтування на запити місцевих господарчих організацій,

співробітничали з установами Академії. Однак на листопадовій сесії ВУАН у 1929 році за пропозицією наркома освіти М. О. Скрипника було прийнято рішення про їх ліквідацію як складової частини Академії.

Це було виявом загальної тенденції, спрямованої на посилення адміністративної системи. Невиправдані експерименти в галузі науки й освіти, наростаючі репресії щодо представників інтелігенції не могли не позначитися на якості та рівні наукових досліджень.

Наприкінці 20-х - на початку 30-х років помітно посилилися тенденції до централізації, директивного планування науки, одержавлення, підпорядкування її господарським завданням. Одночасно йшов активний процес організації нових наукових й освітніх центрів. У 1928-1929 роках у республіці було створено мережу інститутів індустріального профілю в системі ВРНГ УРСР. До неї входили такі інститути, як Український променергетики, Український металів, Всесоюзний вугільний, Український споруд, Український фізико-технічний, Український силікатної промисловості, сільськогосподарського машинобудування та ін. Усього в 1930 році в системі ВРНГ УРСР діяло 12 науково-дослідних інститутів з 8 філіалами на місцях і 5 філіалами всесоюзних інститутів. У 1930 році в зв'язку з перетворенням ВРНГ на Наркомат важкої промисловості СРСР (НКВП) усі інститути першого перейшли в підпорядкування другого. У той час в Україні в системі НКВП було створено ряд нових інститутів технічного профілю [16]. Замість Наркомосу провідну роль у науковій політиці почали відігравати господарські наркомати. В Україні, як і в усьому СРСР, створюється комплекс галузевої науки. У вищих навчальних закладах проходив процес дедалі більшої спеціалізації вищої освіти.

Особливо суттєві зміни відбулися в діяльності Академії наук республіки, яка зазнала докорінної реорганізації. На базі науково-дослідних кафедр були організовані академічні інститути з різних напрямів науки і техніки, започатковані нові дослідницькі напрями. Поступово з переважно гуманітарної тематики було перейдено на розробку проблем техніки, сільського господарства, медицини, природничих наук. Рішення партійних і державних органів з питань розвитку наукових досліджень, репресії проти вчених, перебудова діяльності ВУАН значною мірою позначилися на стані гуманітарних наук. Вибори в Академії наук 1929 року, коли були відхилені кандидатури деяких видатних учених, а натомість в академіки обрано групу партійних діячів, створили прецедент політичного втручання влади в діяльність наукової спільноти, силового тиску на вчених, що мало згубний вплив на долю української науки в 30-ті роки.

3. Репресії проти науково-педагогічних працівників. Зниження якості вищої освіти

У середині 30-х років прокотилася нова хвиля репресій проти української наукової інтелігенції. Розгорнулося полювання за

"націоналістами, шкідниками, шпигунами" в академічних установах, під час якого було "виявлено" 248 "ворогів". Особливо значних репресій зазнали колективи інститутів української культури ім. Д. І. Багалія, української літератури ім. Т. Г. Шевченка, радянського права. Практично припинили своє існування внаслідок репресій і "чисток" Інститут польської культури, Інститут книгознавства. Одночасно припинилося видання багатьох наукових журналів, зокрема "Бібліографічних вістей", редактор яких, відомий дослідник преси Ю. О. Меженко, теж зазнав переслідувань і репресій. Масові репресії забрали життя багатьох українських учених, які були заарештовані і загинули в тюрмах і концтаборах. Серед них - математики М. Ф. Кравчук і М. Х. Орлов, географ С. Л. Рудницький, історик М. І. Яворницький, філософи С. Ю. Семковський, В. О. Юргинець, О. П. Дзеніс, філософ і генетик Т. Т. Агол, культуролог Ф. А. Козубовський, мовознавець Н. А. Каганович, ботанік О. О. Яната та ін. [17].

Однією з форм репресій була заборона займатися науковою діяльністю, викладати і навіть друкуватися. Підготовлені до друку рукописи книг і статей, а також опубліковані раніше книги репресованих авторів вилучалися з бібліотек. Чимало вилучених із наукового обігу архівних матеріалів та інших культурних цінностей надовго ізолювалися від суспільства у так званих спецховищах.

Внаслідок цих репресивних акцій, а також швидкого кількісного зростання наукової інтелігенції за рахунок соціальних верств, мало пов'язаних з попередньою культурною традицією і вихованих на неприйнятті цієї традиції, значно знизився її професійний рівень. Усе це поглиблювало розрив між інтелектуальною елітою і основною масою творчої інтелігенції, призводило до її "технократизації". Нова інтелігенція перетворювалася не в еліту інтелекту, а в еліту посади. Таким чином, створювалася ціла верства нової бюрократії, напівінтелігентної української еліти, що в часи репресій проти першого покоління радянської бюрократії заступила її місце.

Подібні процеси мали місце в науковій і видавничій сферах, діяльність їх інституцій дедалі ідеологізується, набуваючи рис тоталітаризму. Політизація та ідеологізація суспільствознавства призвели до суттєвого скорочення обсягу українознавчих досліджень, звуження міжнародних контактів, а також до різкого зменшення кількості наукових видань і публікацій. Усе це в підсумку загостило актуальну для українського наукового співтовариства проблему ефективності наукових комунікацій і дієвості пропаганди знань.

На початку 30-х років багато українознавчих напрямів науки почали змінюватися вульгарно-ідеологізованим суспільствознавством, чому немало сприяло заснування Інституту комуністичної освіти (1929), створення в Харкові Всеукраїнської асоціації марксистсько-ленінських інститутів (ВУАМЛІН). Репресії проти окремих учених, ряду колективів науковців та освітян призвели до закриття багатьох перспективних інститутів і наукових

напрямів. Так, на початку 30-х років було розгромлено таку важливу українознавчу установу, як Комісія з вивчення звичаєвого права України, очолювану академіком ВУАН О. О. Малиновським і професором А. Е. Кристером. Така ж доля спіткала Інститут демографії, який очолював видатний вчений у галузі статистики і демографії академік М. В. Птуха. У 1931-1932 роках ліквідовано багато комісій історико-філологічного і соціально-економічного відділів ВУАН, у 1933 році - Всеукраїнський археологічний комітет - широкопрофільну установу, яка чимало зробила для української культури. У 1937 році фактично припинив існування через арешти більшості співробітників Інститут транспортної механіки АН УРСР, очолюваний академіком П. М. Супруненьком. Отже, в 30-ті роки почав складатися певний дисбаланс між фундаментальними і прикладними дослідженнями на користь останніх. "Вимивання" теоретичних розробок, заміна їх псевдонауковими ідеологічними теоріями неминує вело до деформації наукової практики, що виконувала соціальні замовлення й набирала форми грубого утилітаризму.

Підготовкою педагогів, інженерів, медиків, особливо протягом 20-х рр., переймалися професори старої школи, які вирізнялися світоглядом, ментальністю та професіоналізмом. Держава використовувала їхній інтелектуальний потенціал, зосереджуючись одночасно на соціально-політичних критеріях формування саме «радянського кадра»: вірність ідеям соціалізму, патріотизм, суспільна активність, робітничо-селянське походження. Від викладачів, крім професійної підготовки та успішного іспиту з політграмоти, вимагали «високої педагогічної майстерності». Формування «червоної професури» відбувалося за двома напрямками: виховання молоді генералізації робітничо-селянської молоді та службовців у вищих навчальних закладах і рекрутування досвідчених вчених з табору «буржуазної інтелігенції». Необхідно визнати той факт, що інтелектуальне, професійне і світоглядне становлення професорсько-викладацького складу «радянських вишів» відбувалося за допомогою переважно дореволюційної еліти. Брак високопрофесійних кадрів освітніх установ, котрий спостерігався протягом другої половини 30-х рр., зумовлений катастрофічними наслідками масового політичного терору. Дефіцит педагогів сягав у 1933 р. 30 тис., а в школах майже половина учителів мала стаж роботи три роки. Серед педагогів-предметників вищу освіту мав лише кожен третій, а дві третини учителів початкової школи мали "нижчу" та неповну середню освіту. Кожний четвертий директор сільської школи не мав навіть середньої освіти. Малописьменна армія педагогів та надмірна ідеологізація школи виховували і відповідний тип радянського інтелігента.

Пролетаризація студентів, тобто свідоме збільшення питомої ваги робітничо-селянської молоді, сприяла формуванню соціально однорідної бази розвитку саме радянської науково-педагогічної інтелігенції. З другого боку, усунення соціально-станового цензу добору студентів та поступове обмеження вихідців з інших категорій населення негативно позначалося на культурно-освітньому потенціалові суспільства, на інтелектуальному рівні спеціалістів промислового, аграрного та мистецького секторів. Діти службовців, тобто осіб розумової праці, мали напередодні вступу до радянських навчальних закладів базову дореволюційну освіту, хоча норми їхнього набору не залишали універсального вибору. Вони переважали в педагогічних, медичних та мистецьких навчальних закладах, а в індустріально-технічних та сільськогосподарських – діти селян та робітників. У 30-х рр. пріоритети стосовно соціального контингенту суттєво переглянули на користь пролетарської молоді, надаючи перевагу партійно-комсомольським прошаркам. У 30-х рр. продовжував функціонувати Інститут червоної професури, слухачами якого були 67,4% робітників, 18% селян та 18,1% вихідці «трудова інтелігенція». Незважаючи на кількісне зростання випускників вищої школи, система освіти в Україні переживала у 30-х рр. «кадрову кризу», позаяк бракувало кваліфікованих викладачів. Наприкінці 1938/39 р. збільшили набір аспірантури до 10 тис. осіб, оскільки кафедри, факультети, лабораторії очолювали студенти старших курсів, аспіранти, молоді кандидати наук. Існувала практика присудження наукового ступеня без захисту дисертації, що свідчило про форсування темпів підготовки наукових кадрів, про подолання соціо-гуманітарної катастрофи, яка склалася в українському суспільстві внаслідок репресій та експериментів.

Література

1. Від редакції // Наука и техника. - 1924. - № 4. - С. 1-2.
2. Від редакції // Науково-технічний вісник.- 1926. - № 1. - С. 1-2.
3. Від редакції // Знаття. - 1923. - № 1. - С. 1-2.
4. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу. - К., 1991. - С. 27.
5. Дело Киевского областного центра действий. - Х., 1922. - С. VII-IX.
Деренчук Л. П. Місцеві наукові товариства при ВУАН // Вісник АН УРСР. - 1997. - № 8. - С. 65.
6. Книга и книжное дело в Украинской ССР. - К.: Наук. думка, 1985. - С. 49.
7. От редакции // Наука на Украине. - 1922.- № 1. - С. 2.; Научно-технический журнал. - 1922. -С. 1-2.
8. Одеська періодична преса років революції та громадянської війни 1917-1921. - Одеса: Праці одеської ЦНБ, 1929, - Т. 3. - С. 21-211.

9. Онопрієнко В. І. Репресована наука України. - К.: Знання, 1990. - С. 25-26.
10. Постанова Раднаркому УСРР "Статут Всеукраїнської Академії наук" 14 червня 1921 р. // Історія Академії наук України 1918-1923: Документи і матеріали. - К.: Наук. думка, 1993.- С. 280-282.
11. Пролетарська освіта. - 1922. - № 1. - С. 29-36.
12. Полонська-Василенко Н. Д. Українська Академія наук. Нарис історії. - К.: Наук. думка, 1993. - С. 74.
13. Ряппо Я., Семковський С. Положение о научно-исследовательских кафедрах УССР // Наука на Украине - 1922. - № 1. - С. 112- 118.
14. Сеть научно-исследовательских институтов промышленности ВСНХ СССР // Социалистическая реконструкция и наука. - 1937. -№ 2-3. - С 282-288.
15. Хроніка. Історичні установи УАН. Археографічна комісія // Україна. Кн. 6. - 1927. - Вип. 25. - С. 191-194.
16. ЦДІА України у Львові. - Ф. 399. - Оп. 1 - Спр. 890. - Арк. 1-77.

Тема 9. Особливості функціонування освітньої виховної системи університету в Українській радянській республіці в 40-80-х роках ХХ століття

- 1. Вища освіта в період після другої світової війни.*
- 2. Реорганізація системи педагогічної освіти.*

1. Вища освіта в період після другої світової війни.

Практично з руїн після визволення від окупації доводилося відбудувувати мережу вищої освіти. Визначення збитків, які зазнали вищі навчальні заклади України, дозволяє окреслити основні проблеми їх відродження та складові процесу відновлення освітньої діяльності. Наслідків війни у сфері освіти та відновлення функціонування навчальних закладів торкалися радянські науковці. Проте у працях, присвячених проблемам розвитку радянської вищої школи, питання української вищої освіти розглядаються фрагментарно. Після проголошення незалежності вітчизняні дослідники звернулись до вивчення історичного досвіду та традицій освіти України, але період повоєнної відбудови освіти в Україні ще недостатньо досліджений істориками. Як відзначають науковці, в Україні не залишилося жодного вищого навчального закладу, який би не постраждав від війни. Найцінніше устаткування та прилади українських ВНЗ вивозили у віддалені регіони Радянського Союзу. Забезпечення умов для продовження під час війни педагогічної та науково-дослідної діяльності радянських науковців мало стратегічне значення. Викладачі Дніпропетровського металургійного інституту (ДМетІ) у Магнітогорську провели велику організаційну та методичну роботу. Це дозволило покращити стан викладання багатьох дисциплін, підвищити теоретичну та практичну підготовку спеціалістів. Евакуйовані науковці Донецького індустріального інституту (ДІІ) надавали допомогу вугільній промисловості Кузбасу, їхні наукові розробки сприяли підвищенню продуктивності видобутку вугілля. Значних втрат зазнали вищі навчальні заклади України під час бойових дій, багато наукових цінностей за роки окупації були свідомо знищені або вивезені. В оранжереях ботанічного саду Київського університету окупанти влаштували стайні, вирубали 500 дерев, вивезли 150 пальм, знищили розаріум, пограбували та вивезли устаткування астрономічних лабораторій. Зазнали величезних втрат 10 музеїв з цінними фондами. Не менше постраждали в роки війни музеї інших навчальних закладів України. Було пограбовано музей біологічного факультету Харківського університету. Окупанти повністю зруйнували археологічний музей університету, де було зібрано близько 200 тис. експонатів, унікальна нумізматична колекція з 40 тис. монет з VII ст. до н.е. Майже 90% колекції ботанічного саду загинуло, у тому числі 200 унікальних порід пальм та хвойних дерев.

Разом з навчальними корпусами німці знищували лабораторії з науково-технічним та дослідним устаткуванням. Руйнація лабораторій та

втрата обладнання у майбутньому значно перешкоджали відновленню повноцінної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, через те що унеможлилювали отримання необхідних практичних навичок студентами з багатьох дисциплін. Під час війни та німецької окупації бібліотечні фонди навчальних закладів УРСР втратили мільйони примірників наукової, навчально-методичної та художньої літератури. Наприклад, окупанти знищили бібліотеку Київського університету, в якій до війни зберігалось 1,3 млн томів [5, с.26], а бібліотека ДІІ поменшала на 600 тис. примірників [7, с.70].

Величезних збитків зазнав провідний університет України – Київський. Постраждали навчальні заклади Дніпропетровська, Донецька, Запоріжжя та інших великих міст республіки. Так, за роки війни ДІІ втратив 13 навчальних і житлових споруд [4, с.62]. Були повністю знищені: Харківський автодорожній та педагогічний інститути, Харківський, Донецький та Дніпропетровський медичні інститути, педагогічні та вчительські інститути: Кременчуцький, Куп'янський, Чернігівський, Луганський, Одеський, Полтавський, Запорізький [1, с.99].

У результаті бойових дій та діяльності загарбників мережа вищої освіти радянської України була практично винищена. Навчальний процес у вищій школі України доводилося відроджувати, не чекаючи на повну відбудову матеріально-технічної бази й вирішення інших проблем. Ще йшли бойові дії, а студенти опановували нові знання, складали іспити, отримували дипломи. У віковій структурі студентського контингенту навчальних закладів України перших повоєнних років зберігалася значна диспропорція. Більша частина студентів навчалася на першому та другому курсах, а кількість старшокурсників залишалася незначною.

Великі обсяги ремонтно-будівельних робіт вимагали суттєвого фінансування. Вже у 1944 р. на відбудову культурно-освітніх закладів України держава асигнувала 80 млн карб. [9]. На ремонтно-будівельні роботи та відновлення матеріально-технічної бази вищої освіти кошти виділялися з союзного та республіканського бюджетів, надавали допомогу промислові підприємства та місцеві органи влади. Така позиція держави сприяла прискоренню відбудови навчальних закладів. Наданням приміщень для навчальних корпусів, лабораторій, бібліотеки частково вирішити проблему навчальних та житлових площ університету допомогла влада міста Дніпропетровська.

В умовах масштабної відбудови країни гостро не вистачало робочих рук. Тому викладачі та студенти вищих навчальних закладів активно брали участь у відбудові інститутів та університетів. Наприклад, в ДІІ у 1944 р. після весняної сесії сформували студентські бригади штукатурів, малярів, теслярів, які за літо виконали робіт на 512 тис. карб. За 1944/45 навчальний рік студенти напрацювали декілька тисяч трудоднів та виконали план ремонту інституту [7, с.71].

Відновлювати зруйновані війною вищі навчальні заклади УРСР допомагали інші республіки, які менше постраждали від війни. Навчальні заклади Росії допомогли забезпечити устаткуванням та приладами лабораторії та експериментальні кабінети, а бібліотеки літературою. Московський університет передав Харківському університету 126 приладів для обладнання лабораторій і кабінетів фізико-математичних та хімічних факультетів, географічні та історичні карти, атласи, наочне приладдя та інше устаткування. Академія наук СРСР передала УРСР 29 найменувань журналів 1941-43 рр. видання [6, с.103]. Відновлення функціонування системи вищої освіти республіки після визволення від окупації відбувалося швидкими темпами. Так, на початку 1943/44 навчального року відновили свою діяльність 5 вищих навчальних закладів із загальною кількістю студентів 610 чоловік. У 1945 р. в Україні функціонувало 150 ВНЗ, у яких навчалось 97400 студентів [11].

Незважаючи на всі труднощі повоєнного періоду, гостру соціально-економічну кризу та обмежені джерела фінансування відновлення функціонування ВНЗ Української РСР почалося ще до завершення війни, а в 1945 р. Під час Другої світової війни державні вищі навчальні заклади було евакуйовано у східні райони СРСР. Тільки наприкінці 1943 року евакуйовані українські університети та інститути почали повертатися в рідні міста. Після звільнення тимчасово окупованої території України в ній відновили роботу 154 вищих навчальних заклади. Після закінчення війни та приєднання Закарпаття до України в університетську систему влився Ужгородський державний університет, перший вищий навчальний заклад на Закарпатті.

У післявоєнний період в університетах стала відчутною потреба укрупнення спеціальностей, розширення профілю підготовки фахівців. Було переглянуто навчальні плани та програми, відбулося укрупнення ряду вищих навчальних закладів. У великих закладах якість підготовки фахівців стала кращою, менше витрачалося засобів на підготовку кожного з них, раціональніше використовувалися матеріально-технічна база та професорсько-викладацькі кадри. У результаті укрупнення вищих навчальних закладів з 1950 р. до 1960 р. їхня кількість в Україні скоротилася зі 160 до 135 при одночасному збільшенні кількості студентів більш ніж удвічі: з 201,5 тис. до 417,7 тис.

Відбувалося наближення вищих навчальних закладів України до виробництва, удосконалювалася їхня структура, усувався паралелізм у підготовці кадрів. Відкривалися нові навчальні заклади на периферії. У 1956-1957 рр. було створено медичні інститути у Ворошиловграді і Тернополі, куди перевели частину студентів з Київського і Харківського медінститутів. У 1958 році відкрився гірничо-металургійний інститут у м. Ворошиловське. Зміни в географічному розташуванні вищих навчальних закладів сприяли повнішому охопленню вищою освітою жителів всіх областей, наближенню умов навчання до умов праці майбутніх фахівців.

Однак головними центрами вищої освіти в Україні залишалися Харків, Київ, Одеса і Львів. У 1958 р. у цих містах знаходилося 70 вищих навчальних закладів зі 140, в них навчалось 59% від загальної чисельності студентів.

Рівень підготовки висококваліфікованих кадрів значною мірою залежав від якісного та кількісного складу науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Їхня кількість за 10 років (1950-1960) збільшилася з 14,5 тис. до 24,7 тис. осіб. Відомі вчені, що викладали у вищих навчальних закладах, сприяли активізації наукової праці студентів.

2. Реорганізація системи педагогічної освіти.

У другій половині 50-х років почалася перебудова університетської педагогічної освіти. Було переглянуто навчальні плани й програми для студентів педагогічних спеціальностей університетів у бік збільшення кількості годин на викладання педагогічних, психологічних і методичних дисциплін. Значною мірою змінилася практична підготовка студентів до роботи в середній школі. За часом педагогічна практика збільшилася більш ніж утричі. Остаточно визначилися три види педпрактики: один раз у тиждень здійснювалася практика без відриву від навчальних занять у школі і позашкільних установах з виховної роботи, що закінчувалася місячною практикою в літніх піонерських таборах; практика з відривом від занять, що проходила переважно у міських школах, і стажування протягом місяця, головним чином, у сільських школах.

На початку 60-х рр. розширилися мережа державних університетів шляхом перетворення в університети великих педагогічних інститутів (Донецький, Сімферопольський). Головним завданням вищих навчальних закладів стала підготовка висококваліфікованих фахівців, що володіють глибокими теоретичними знаннями й практичними навичками. Вища школа постійно удосконалює якість підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки та культури, перспектив їхнього розвитку. Невід'ємною частиною діяльності вищих навчальних закладів є розвиток науково-дослідної роботи, створення підручників і навчальних посібників, підготовка науково-педагогічних кадрів, а також фахівців з вищою освітою, зайнятих у відповідних галузях народного господарства. Університети порівняно з педінститутами у питанні підготовки педагогічних кадрів різнилися науково-дослідною спрямованістю університетської освіти.

У 1960-1970 рр. основна увага при плануванні підготовки кадрів зверталася на ті ланки вищої освіти, які забезпечували науково-технічний прогрес. У 1974-1975 рр. на основі чинних навчальних планів було створено робочі навчальні плани, в яких визначалася кількість годин, затрачуваних студентами на самостійну роботу з кожної дисципліни. При цьому зверталася увага на складність навчального курсу, його трудомісткість і значимість для фахівців даного профілю. З метою професійної адаптації випускників з 1972 р. було введено річне стажування

молодих фахівців на підприємствах. Зміцнення зв'язків вищих навчальних закладів із виробництвом в усіх напрямках (виробнича практика і стажування, організація філій профільюючих кафедр на виробництві, лабораторій, навчально-науково-виробничих об'єднань та ін.) і на цій основі поліпшення професійної підготовки фахівців були основними завданнями вищої школи. Цей етап розвитку вищої школи характеризується не тільки збільшенням обсягу й розширенням тематики науково-дослідної роботи, але й зростанням ролі наукової діяльності вищої школи в загальнодержавному масштабі.

У середині 70-х рр. було зроблено спробу вдосконалення процесу формування висококваліфікованих фахівців-педагогів в умовах університетів. У методичне забезпечення було впроваджено навчально-методичні комплекси, які мали поєднати фундаментальну, спеціальну й психолого-педагогічну підготовку. Однак їхня реалізація мала здебільшого формальний характер. Прогресивною для вищої школи 70-х рр. була нова форма організації самостійної роботи студентів — проведення внутрішньо-семестрових атестацій.

Разом із позитивними змінами були й негативні. Науково-технічний прогрес вимагав мобільної системи підготовки фахівців, а програми навчання практично не змінювалися. Вищі навчальні заклади були в полоні інструкцій і розпоряджень, не мали права змінювати освітні програми. Гонитва за виконанням плану прийому та випуску фахівців призводила до того, що відраховувати недбалого студента можна було лише за умови, якщо він сам припиняв відвідувати тривалий час університет або скоїв кримінальний вчинок. Навчальний процес будувався на принципі паралельного викладання загальнонаукових, спеціальних і професійних дисциплін. У результаті випускники не уявляли повною мірою можливостей використання значної частини знань у педагогічній і виробничій діяльності. У навчальних планах педагогічних спеціалізацій пріоритетне місце займали теоретичні дисципліни: суспільно-політичні, військово-медичні, котрі ніяким чином не були пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю. Педагогічній практиці приділялося усе менше й менше уваги, найчастіше вона проводилася формально. Навчальний процес у цілому здійснювався екстенсивними методами. Кількість інформації, яку необхідно було засвоїти за весь період навчання, постійно зростала. Збільшувалося число аудиторних занять. Організація самостійної діяльності студентів була формальною, перебільшувалася роль адміністративних методів управління. У студентів формувалася інертність у мисленні та діяльності.

У період з 1960 р. до 1980 р. низку вищих навчальних закладів було реорганізовано, відкрито нові. На базі Донецького педагогічного інституту створено Донецький університет, на базі вечірньої філії Харківського політехнічного інституту – Ворошиловградський вечірній машинобудівний та ін. У 1984 р. в УРСР функціонувало 146 вищих навчальних закладів, у тому числі університетів – 9, технічних вищих навчальних закладів – 50,

сільськогосподарських вищих навчальних закладів – 17, вищих навчальних закладів економіки і права – 10, педінститутів – 30, вищих навчальних закладів охорони здоров'я – 15, вищих навчальних закладів фізкультури і спорту – 3, культури і мистецтва – 12. Мережу вищих навчальних закладів доповнювали також 25 філій, 7 спеціалізованих факультетів і відділень та 12 загально-технічних факультетів.

У середині 80-х рр. проводилася реформа загальноосвітньої і професійної школи. Вищі навчальні заклади України, багато робили для її реалізації. Основні заходи, спрямовані на вирішення питань реформи, дали деякі позитивні результати. Помітно покращилася якість навчання у вищих навчальних закладах як у плані наукової підготовки студентів, так і їхньої психолого-педагогічної готовності до роботи в школі. Цьому сприяв курс на цільову підготовку вчителів. На основі спільної діяльності поступово почала складатися система довузівської підготовки й добору абітурієнтів. В університетах функціонували юнацькі предметні школи, Малі академії наук, факультети довузівської підготовки, проводилися олімпіади з суспільних, гуманітарних і природничих наук. З 1984 року педінститути й університети почали проводити цільовий прийом на факультети, що готують педагогічні кадри. Однак реалізація цього починання досить часто не давали позитивних результатів. Скерування для цільового вступу нерідко видавалися формально, а недосконала діагностика спрямованості та здібностей абітурієнтів не завжди дозволяла приймати на навчання схильних до педагогічної діяльності. Проте система заходів щодо професійної орієнтації молоді дозволила зберегти протягом 80-х років високий конкурс на педагогічні спеціалізації.

Після здобуття в 1991 році незалежності Україна почала формувати власну політику й систему вищої освіти. У спадок країна отримала дуже специфічну багаторівневу систему освіти СРСР. Головні її недоліки були пов'язані як з поєднанням надмірної централізації з екстремістською ідеологією, так і «залишковим» фінансуванням освіти та неувагою до підтримки викладачів усіх рівнів.

Література.

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л.В.Артемова. – Київ, "Либідь", 2006. - 424 с.
2. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник / Лузан П.Г., Васюк О.В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К.:ДАКККіМ, 2010.– 296 с.
3. Скільський Д.М. Історія української педагогіки. Ілюстрований навч. посібник / Д.М. Скільський. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. — 340 с.
4. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С.Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001.– 912 с.

Модуль III. Трансформації освітніх виховних систем на межі XX – XXI століть

Тема 10. Нова місія освітньої виховної системи університету в постіндустріальному глобалізованому суспільстві

- 1. Розширення функцій університету на межі XX-XXI століть.*
- 2. Моделі сучасного університету.*
- 3. Мультиверситет як особливий університетський комплекс.*

1. Розширення функцій університету на межі XX-XXI століть.

Ідея Університету, рушійною силою якого виступає культура, визначає місію Університету як інституції. Незважаючи на існуючі розбіжності у поглядах науковців стосовно завдань університету, більшість впевнені, що університет не покликаний нести в суспільство утилітарне, винятково прагматичне знання. Але з того часу, як суспільство обрало екстенсивний технологічний шлях свого розвитку, який характеризується прискоренням руху науково-технічного прогресу й формуванням глобального ринку, загальний розвиток практично всіх соціальних інститутів, в тому числі й освітніх, стали визначатись впливом глобалізації. Як наслідок, освітній процес характеризується використанням утилітарного технократичного підходу, який визначив подальший розвиток університету XX століття у бік масовізації. Університети починають активно співпрацювати з комерційними структурами у питаннях розробки спільних освітньо-технічних програм та проведення прикладних досліджень.

Стрімкий розвиток в університетській освіті вищевказаних тенденцій визначив зародження новітніх моделей університетів, серед яких: класичні, підприємницькі, дослідницькі, академічні, корпоративні, віртуальні університети та інші.

Університет кінця XX століття являє собою інститут соціального обслуговування, який пропонує численні науково-освітні послуги населенню. Приміром, американський соціолог, теоретик постіндустріального суспільства Бел вважає, що університет, перетворюючись на головний соціальний інститут сучасного суспільства, виступає одразу в декількох іпостасях: як центр з проведення фундаментальних наукових досліджень; як інститут забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; як місце формування загального рівня інтелектуальної освіченості громадян і т.д. [2, с.334-335].

Поліфонія уявлень про сучасний університет засвідчує те, що питання про його місію є дискурсивним і має багато варіантів своєї презентації. При цьому не викликає жодних сумнівів те, що на сучасному етапі свого розвитку першочерговим завданням університету є налагодження співробітництва як із суспільством і національною державою, так і з глобальним ринком.

З такого ракурсу дослідження досить цікавими можуть здатися погляди англійського дослідника Рональда Барнета, який у своїй лекції «Осмислення університету» (1997) визначає нове призначення університету в якості формування у студентів вміння визначати для себе відповідну освітню траєкторію у відповідності з динамічною життєвою та професійною ситуацією [1].

У сучасному академічному суспільстві активно досліджується проблема кризи університету як результат загальної кризи культури, та її пов'язують з неможливістю освітніх закладів до сприйняття тих об'ємів інформації, які представляє сучасна інформаційна епоха. Оптимальна модель університетської освіти та культурної інституції загалом, у XXI столітті покликана бути у відповідності до сучасного типу культури, а також давати відповіді на актуальні питання сучасної цивілізації. Питаннями обґрунтування призначення університету в сучасній соціокультурній ситуації займалися та продовжують займатися велика кількість вітчизняних і зарубіжних науковців – філософів освіти, серед яких на особливу увагу заслуговують З. Бауман та Я. Пелікан.

Розмірковуючи з позиції сьогодення про місію університету неможливо обійти погляди історика та філософа освіти Ярослава Пелікана. У своїй праці «Ідея Університету. Переосмислення» (1992) він звертає увагу на університет як конвеєр для швидкої підготовки спеціалістів у визначеному ринковому сегменті, і протиставляє йому альтернативу у вигляді реанімації гуманітарної культури. Американський дослідник вважає, що сьогодні, як ніколи університет покликаний служити ідеалам гуманізму, інтелектуальному та моральному вихованню людини, передачі соціально-культурного досвіду наступним поколінням [4].

Незважаючи на суттєву поліфонію поглядів на університет, що пов'язано, передусім, з різними дослідницькими інтересами спеціалістів, науковці мають загальне судження на місію університету. Відповідно до їхніх суджень, освітній заклад покликаний формувати фігуру інтелектуала – спеціаліста, який зможе в контексті сучасної соціокультурної ситуації вибудовувати стратегії особистого та професійного розвитку, та не буде позбавлений світоглядно-гуманістичної підготовки в університеті.

Дослідивши погляди провідних спеціалістів із питань університетської освіти та університет як соціокультурний феномен з погляду його місії, можна стверджувати, що в історико-філософському дискурсі його осмислення підлягало та продовжує підлягати суттєвій трансформації. Залишивши в минулому бачення університету як закладу, покликаного формувати фігуру освіченого інтелектуала та свідомого громадянина – спеціаліста у своїй сфері діяльності воно перетнулося з необхідністю свого переосмислення у зв'язку з формуванням нової ідеї університету як інституту, який обслуговує утилітарні запити сучасного світу, і в контексті становлення сучасного світу вимагає свого перепризначення. Значна увага також була націлена на дослідження поглядів провідних спеціалістів

минулого та сучасності на різні сторони осмислення університету, як-от питання масовізації університетської освіти, питання культурної ідентичності. Широке коло сучасних дослідників у контексті становлення сучасного університету засвідчують не лише актуальність питання, яке вони досліджують, а й сприяють концептуалізації власного бачення її розв'язання та сучасному етапі. У дослідженнях науковців варто звернути увагу на бачення трансформацій культурного проекту Університету в сучасному контексті.

Приміром, Мирослав Попович стверджує, що в сучасній Україні університети політизовані, а усе реформування освіти мало формальний, поверховий характер. На його думку, Захід взагалі ризикує втратити усі цінності його старого центру науки і культури, виховання і громадського впливу.

Досить невтішні процеси трансформації почали відбуватися ще раніше, приміром, напередодні Другої світової війни почав відбуватися процес комерціалізації освіти, студенти більше звертали увагу на якість отриманої освіти, чи можливість викладати лекції, а почали цікавитися проектами та дослідженнями у корисливих цілях. Серед викладачів також спостерігалася подібна тенденція, вони майже не прагнули викладати глибокі та блискучі лекції, а були більше зацікавлені у різноманітних грантах.

На думку М. Поповича, невтішна ситуація спостерігалась і на території колишнього СРСР. Університети на цій території мають більше навчально-педагогічний, а не науково-дослідницький характер, тобто відійшли від первинної ідеї університету – автономії дослідження та примноження науки. Університети стали спочатку політизовані, бо студенти почали розглядатися як маса, як об'єкт різноманітних маніпуляцій, пізніше стали ще й корумповані. Нажаль, усі спроби реформування освіти на цьому етапі мали лише формально-косметичний характер. Приміром, досить комічним для науковців став процес перейменування: університети перетворились в академії, університетами стали називати педінститути та технічні ВНЗ, технікуми перетворились на коледжі, а ліцеї – це колишні ПТУ. Університетська освіта потребує кардинального реформування, університету потрібно повернути його автономію, суспільний престиж, дати можливість вільно займатися сучасною наукою, і головне, подолати корупцію. Досить важливим залишається питання статусу студента у житті університету.

Суголосними виявляються думки В. Горського: він також вважає, що класичний університет лежить у руїнах, причому така ситуація спостерігається і на Заході, і на пострадянському просторі. Те, що називалося терміном «universitas», означало спільноту викладачів та студентів у межах вищої школи із універсальною програмою навчання. Пізніше, навіть школи із такою програмою почали називати університетами. Найважливішу роль в осмисленні універсальності поглядів на світ дослідник

надає філософії. Саме вона, на його думку, завдяки своєрідній природі духовного освоєння світу, повинна відігравати визначальну роль у реалізації ідеї університету в чистому вигляді, саме такому, який утвердився в європейській культурі.

Сергій Пролєєв також вбачає в автономії розуму найголовніше покликання університету. Він наводить аргументи, які ґрунтуються на тому, що саме розум є самостійним і незалежним чинником у розв'язанні проблем та питань будь-якого характеру. На його думку, емансипація інтелектуальної праці від держави здійснюється завдяки автономії розуму. А сам університет повинен забезпечувати відповідні умови самовідтворення автономії розуму та використання цього потенціалу в культурі. С. Пролєєв також висловлює думку про те, що криза університету в Україні полягає у втраті ним самодостатності. Університет перестав продукувати незалежних компетентних інтелектуалів, суспільство перестало дослуховуватись до голосу розуму. Над розумом почали переважати інші могутні суспільні сили, такі як: держава, гроші, культурні стереотипи, насильство.

Б. Рідінгс вважає, що зміна ролі сучасного Університету обумовлена насамперед крахом національно-культурної місії, яка забезпечувала суть його існування. Криза сучасного Університету на Заході пов'язана із фундаментальними змінами його соціальної ролі і внутрішніх систем, які втратили традиційну роль гуманітарних дисциплін як центральних ідей життя університету. Б. Рідінгс також називає сучасний Університет постісторичним, а не «постмодерним», для того, щоб підкреслити той факт, що даний інститут пережив себе, що тепер це лише уламки епохи, протягом якої він визначав себе в перспективі історичного розвитку, укріплення і розповсюдження національної культури.

2. Моделі сучасного університету.

Останні десятиліття характеризуються модернізацією всього суспільства і вищої освіти, зорієнтованої на розвиток ринкових відносин. Посилення комерціалізації в освітній сфері – проблема сучасності. Адже в результаті реформ вищої освіти з'явилося своєрідне середовище комерційної освіти, котра вимагає існування нових правил взаємодії, статусно-рольових взаємовідносин, ціннісно-нормативних утворень. Комерціалізація, по суті, постає своєрідним викликом сьогодення; тим не менш, у суспільстві точаться наукові суперечки з приводу того, наскільки масштабний даний процес, в якій формі він протікає та як позначається на якості надання освітніх послуг. Варто зазначити, що потребують соціологічного дослідження американська та європейська освітні моделі, які передбачають різні погляди відносно процесів комерціалізації, появу своєрідних феноменів, таких як «підприємницький університет», «академічний капіталізм» та ін.

У сучасній Європі існують різні системи та моделі вищої освіти, які, з одного боку, виступають головним вираженням національних культур

європейських держав, а з іншого – несуть на собі відбиток всієї європейської культурної традиції, котра склалася ще в античності та середньовіччі. Розглянемо більш детально, як з'являється комерціалізація в європейській та американській освітніх моделях. Незважаючи на те, що сьогодні в Європі все більше починає відчуватися американський вплив як культури, так і вищої освіти, зокрема багатовікове лідерство німецької, англійської, французької вищої освіти, знаходить своє підтвердження в сучасних загальноєвропейських тенденціях розвитку освіти. Це й дає можливість приділити їм більшу увагу при проведенні компаративного аналізу європейських систем вищої освіти. В ряді європейських країн спостерігається надзвичайна різноманітність вищих навчальних закладів, проте відзначаються схожість тенденцій у розвитку систем вищої освіти загалом.

Серед вищезазначених показників необхідно навести наступні: децентралізація, академічна автономія, державна відповідальність за систему вищої освіти, державне фінансування вищої освіти, інтернаціоналізація і т.д. Європейська вища освіта володіє своєю визначеністю, яка відрізняє її від американської моделі, незважаючи на те, що в сучасній Європі існує різноманіття освітніх систем, які мають свої традиції, моделі навчання та наукові школи. Тож в умовах формування уніфікованих цінностей європейська система вищої освіти прагне зберегти своє різноманіття і одночасно відповісти на сучасні виклики глобалізації, що проявляється у прагненні відродити традиції інтернаціоналізації.

Входження до єдиного світового освітнього простору – один із напрямків розвитку міжнародних зв'язків європейської вищої освіти, функціональне призначення якого – протистояння зростаючим тенденціям американізації та комерціалізації, поширення яких в Європі оцінюють неоднозначно. Хоча розвиток вітчизняних освітніх традицій формувалася під впливом європейських. Сучасні університети у відповідь на скорочення державного фінансування та розширення меж глобального ринку освітніх послуг все частіше виступають як його активні суб'єкти, що й визначає інституційні зміни вищої освіти, перетворення університетів із центрів ліберальної освіти в підприємства з виробництва знань та освітніх послуг.

Останніми роками в американській моделі вища освіта розглядається не як соціальний інститут, а як комерційна індустрія [6; 7]. У той час як соціальні інститути, до яких традиційно відносять вищу освіту, мають свою логіку нормативних вимог, систему статусно-рольових відносин, виконують певні функції (сприяють не тільки навчанню студентів, але і їхньому вихованню, формуванню системи моральних та естетичних норм, цивільної відповідальності), тоді як система індустрії передбачає виконання інших завдань. Університет втілює свою мету в підготовці студентів до успішних дій на ринку праці в умовах жорстокої конкуренції та підвищення свого іміджу на ринку освітніх послуг.

Перехід до ринкової орієнтації вищої освіти призводить до непередбачених наслідків і для студентів, і для самих університетів, і для суспільства загалом. В умовах постіндустріального суспільства Д. Белл визнавав, що університети беруть на себе багато функцій у галузі наукових досліджень та забезпечення потреб у висококваліфікованих кадрах, у загальному розвитку освіти. Університет був проголошений центром культури істеблішменту [1, с. 334-335].

3. Мультиверситет як особливий університетський комплекс.

Один із провідних американських соціологів К. Керр доводив, що коло сучасних завдань вищих навчальних закладів вже не обмежується проблемами викладачів і студентів як якоїсь автономної сукупності і кожен університет має безліч структурних компонентів, які вирішують різного роду проблеми, для чого Керр вводить поняття мультиверситет [2, с. 219]. Мультиверситет визначається як кілька співтовариств (студентів, аспірантів, викладачів, соціальних дослідників, професійних шкіл і т. д.) , які не завжди сумісні один з одним. Кожне співтовариство має свою субкультуру, тому університет сам по собі виступає прообразом сучасного мультикультурного світу. Саме в основі мультиверситету лежить науково-дослідний механізм, керований економічними принципами та системою грошових відносин. Зокрема, це свідчить про появу в науковій літературі таких понять, як «академічний капіталізм» [8; 10; 13], «університет ринкового типу» [4], «підприємницький університет» [9;11-12]. Однією з найбільш суперечливих інституційних змін в проамериканських системах вищої освіти є «академічний капіталізм». Термін, запроваджений у науковий обіг Ш. Слотер і Леслі в роботі «Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University» у 1997 році, означає зміну традиційної моделі університетської професійної діяльності під впливом глобалізації політичної економіки в кінці ХХ – початку ХХІ століття.

Наразі вищі школи залучені до комерційної діяльності, за допомогою чого намагаються збільшити кількість своїх доходів.

Політика, котра зосереджена на суттєвій трансформації від лібералізму до підприємництва, – це академічний капіталізм, який передбачає проведення досліджень із комерційною метою [10, с. 208]. Причини породження академічного капіталізму різноманітні: університети потребують нових джерел доходів; проте бажають не втрачати конкурентоспроможність на глобальному ринку. Слотер і Леслі співвідносять академічний капіталізм з усіма видами діяльності, які залучають зовнішні джерела фінансування як для колективних, так і для індивідуальних наукових досліджень. Наприклад, Дж. Енджелл і Е. Денджерфілд для позначення навчального закладу, головним пріоритетом для якого виступає добування грошей, запропонували використовувати термін «університет ринкового типу», що певною мірою виступає розвитком ідей «академічного капіталізму» [4].

Сучасні університети перетворюються на економічно неоднорідні організації, в яких відділи діляться на ті, котрі мають значний і незначний прибуток. Проте спочатку передбачалося, що комерційні структури будуть вкладати гроші у вищу освіту, не потребуючи нічого взамін. Подальше зростання ринкової орієнтації університетів породжує зовсім нову культуру дослідження, яка зміщує традиційні академічні цінності та «етос науки», сформульований ще Р.К. Мертоном. Універсалізм підміняється рішенням проблем у рамках локального контексту; спільність перетворюється на мультидисциплінарність; безкорисність трансформується в суміш комерційних, політичних та соціальних інтересів; організований скептицизм у прагнення до конкуренції; індивідуальність поступається місцем роботі в колективі. Питання співвідношення традиційних академічних цінностей та сучасної постакадемічної культури в дослідженнях академічного капіталізму вирішують по-різному. Дж. Зіман вважає, що нова постакадемічна культура повністю замінює традиційні способи університетських досліджень, стверджуючи, що традиційні фундаментальні, дисциплінарні академічні дослідження поступаються місцем фінансованим, проблемно-орієнтованим науково-дослідним розробкам [1, с. 307].

Зважаючи на все, наразі університети повинні пропонувати додаткові послуги, безперервну освіту і т.д. Отже, як показав аналіз розвитку університетів США, розвиток приватної вищої освіти, ринкових тенденцій йшов паралельно з пріоритетністю розвитку емпіричного знання над теоретичним. Відсутність аналогічних традицій в європейській освіті породжує і множинне неприйняття капіталістичних тенденцій на рівні академічного простору. На сьогодні не викликає сумнівів те, що знання в сучасному суспільстві виступають основним економічним ресурсом, хоча для прогресивного розвитку вищої освіти необхідно передбачити основні напрямки знань, які будуть затребувані на ринку праці через кілька років. Говорячи про феномен «підприємницького університету», слід зазначити, що в сучасному суспільстві він доволі своєрідний, адже це насамперед, соціальний інститут, котрий в праві вирішувати нагальні проблеми вищої освіти. Сформований суспільством знань, такого роду університет відіграє важливе значення в суспільних прошарках, в розвитку та трансформаційних змінах сучасного суспільства. Тому останнім часом «підприємницький університет» став однією з важливих ідей щодо перетворення сучасного університету, спрямованого на забезпечення кращої відповідності результатів його діяльності вимогам часу. Досить багато уваги присвячено даній проблемі, хоча спостерігаються різні погляди щодо інтерпретації поняття «підприємницький університет». В загальному, під ним розуміють вищий навчальний заклад, котрий у змозі залучити додаткові фінансові ресурси для забезпечення своєї діяльності, університет, який використовує інноваційні методи навчання. Важливою умовою є те, що такий заклад тісно взаємодіє з промисловістю, де впроваджуються розробки університетських учених.

Сам термін «підприємницький університет» потребує неабиякого пояснення, адже різноманітність поглядів і думок призводить до того, що багато університетів з метою самореклами оголошують себе підприємницькими без достатньої підстави. Безліч наукових праць, починаючи із 1990-х років, застосовували поняття «підприємницький університет», не даючи чіткого визначення останнього. В одній із робіт Ропке дає наступні вимоги університетам, аби нести статус підприємницького:

- університет повинен демонструвати підприємницьку поведінку як організація;
- члени університету – викладачі, студенти, співробітники – мають бути підприємцями;
- взаємодія між університетом та навколишнім середовищем повинна призводити до структурного сполучення університету та регіону.

Б. Кларк, один з найвідоміших розробників даної концепції, вважає, що основною ознакою підприємницького університету є відсутність страху комерціалізувати генерацію і поширення знань. На його думку, члени такого університету не бачать у комерціалізації небезпеки для академічних традицій та якості освіти [9]. Такий підхід у неявному вигляді передбачає диверсифікацію джерел фінансування університету. Кларк підкреслює, що важливою умовою ефективного функціонування підприємницького університету є такий стиль управління, котрий забезпечує гнучкість і стратегічну взаємодію із зовнішнім середовищем. Не можна визнати, що описані характеристики не відображають важливих елементів того, що можна назвати підприємницьким університетом. Однак зведення цього поняття лише до комерціалізації або до тієї чи іншої форми традиційного підприємництва, на нашу думку, звужує проблему, і це не дозволяє вказати шляхи подолання труднощів вищої освіти, описані вище. Скористаємося визначенням підприємництва, даними Г. Стівенсон, і розглянемо на його основі загальний підприємницький потенціал університету.

Для вирішення основних завдань університету необхідні ресурси. Обмеженість ресурсів природним шляхом лімітує можливості вирішення основних завдань університету. Використовуючи визначення Стівенсона, можна сказати, що підприємницький університет постійно шукає можливості подолати ці обмеження. Беручи до уваги те, які саме сфери діяльності є ключовими для вищого навчального закладу, можна сказати, що університет, який бажає називатися підприємницьким, повинен долати обмеження в трьох сферах:

- генерації знань, постійно працюючи над створенням нових дослідницьких методів і вивченням нових областей знання або нових проблем у вже відомих сферах;
- викладання, розвиваючи інноваційні методи навчання та модифікуючи зміст навчання шляхом відображення у ньому новітніх досягнень науки і практики;

- упровадження знань в практику за допомогою різних видів взаємодії із зовнішнім середовищем.

Відзначимо, що вважаємо неправомірним перебільшувати значення одних із цих сфер на шкоду іншим. Таке перебільшення в довгостроковій перспективі неминуче призведе до виникнення серйозних труднощів. Так, наприклад, зневага інноваціями в освіті при концентрації на дослідницькій діяльності може призвести до виснаження важливого ресурсу: скоротиться приплив молодих талановитих дослідників, вихованців даної наукової школи. Надлишковий акцент на викладанні на шкоду дослідженням приводить до зниження кваліфікації викладачів. З розвитком глобалізації та зростанням масштабів у світовому розподілі праці, формуванням глобальних корпорацій, що мають бюджети, порівняні з бюджетами окремих країн, деякі локальні фактори не тільки не втратили своєї значущості, а й стали більш суттєвими для аналізу конкурентного середовища. Критична маса сконцентрованих в одному регіоні компаній створює саме їм особливі умови, що дозволяють домагатися конкурентного успіху.

Комерціалізація освіти в європейській моделі освіти, на відміну від американської, на сьогодні суперечить вимозі соціальної справедливості, оскільки освіта, тобто процес засвоєння знань, що належить всьому суспільству, виявляється привілеєм для еліти, а не надбанням усіх. Очевидно, що здібності до освоєння знань і подальшого виробництва нових знань не розподілені в суспільстві відповідно до наявності коштів. Уведення оплати за навчання вибудовує бар'єр для величезної кількості людей з невисокими доходами, для яких непосильний тягар вищої освіти позбавляє їх можливості особистісного розвитку та соціальної мобільності. Адже, коли відбувається елітизація освіти, тобто вища освіта перетворюється на привілей для обраних, то суспільство програє, оскільки, по-перше, витісняються потенційно талановиті студенти, які можуть стати в майбутньому талановитими дослідниками, педагогами, фахівцями.

По-друге, суспільство потребує нових ідей і нових людей, оновлення соціальної структури. Отже, суттєвими недоліками комерціалізації є те, що вона сприяє її елітизації і закріпленню соціальної нерівності, і суперечить праву кожного на розвиток і самовдосконалення. Соціальна справедливість у сфері освіти, а також соціальний прогрес можуть бути досягнуті тільки в разі, якщо всі матимуть рівний доступ до освіти. Тому гарантувати, що освіта не буде механізмом закріплення соціальної нерівності та передачі елітою у спадок своїх привілеїв, може тільки система, побудована на принципах її безкоштовності і рівності доступу до освіти [3, с. 12]. Проте багато комерційних університетів, єдина мета яких – у мінімальні терміни заробити якомога більше грошей, – припиняють свою діяльність так само швидко, як і почали, оскільки не мають відповідного обладнання, приміщень, матеріальних умов для того, щоб забезпечити якісну освіту [3, с. 15].

Аналіз систем та моделей вищої освіти, які, з одного боку, виступають головним вираженням національних культур європейських держав, а з іншого – несуть на собі відбиток всієї європейської культурної традиції, дозволяє говорити про надзвичайні масштаби комерціалізації у відкритій формі, передбачаючи як позитивні, так і негативні тенденції, в свою чергу, призводячи до модернізації і трансформації інститутів освіти.

Функціональним призначенням входження до єдиного світового освітнього простору постає протистояння зростаючим тенденціям американізації та комерціалізації, поширення яких неоднозначно оцінюють в Європі.

Розгляд вищої освіти в американській моделі не як соціального інституту, а як комерційної індустрії, визначається існуванням мультіверситету, «академічного капіталізму», «університету ринкового типу» та «підприємницького університету», які мають вагомий вплив на розвиток освітньої системи загалом. Таким чином, резюмуючи вищесказане, доходимо висновку про те, що освіта – не товар і не послуга, а соціальне благо, доступ до якого – право кожного. Право на освіту є загальнообов'язковим, оскільки освіта – запорука розвитку й самовдосконалення як кожної окремої особистості, так і всього суспільства.

Загалом, дослідники, як вітчизняні, так і зарубіжні, констатують кризу ідентичності класичного університету, яка пов'язана із втратою ним цінностей старого типу центру науки, культури, виховання і громадянського впливу. Стає все більш зрозумілим, що у XXI столітті інституційне існування університетів забезпечується їхньою адаптацією до викликів інформаційного суспільства. Тому сьогодні відбувається пошук якісно нових моделей та концепцій Університету як важливої інституції інформаційного суспільства, що повинні бути не просто розширеним або уточненим варіантом класичних моделей XIX-XX століття, а поставати як складні моделі соціально-економічного комплексу, який створюється в постіндустріальну епоху.

Відтак майбутнє університетів, зокрема українських, буде залежати від того, наскільки їм вдасться стати важливим осередком формування та розвитку людського капіталу; каталізатором інноваційного розвитку; місцем, де знаходять нестандартні рішення економічних, наукових, художніх, технічних та соціальних проблем за рахунок творчої взаємодії новаторів. Реалізація цих завдань напряду залежить від того, чи набуде діяльність Університету інноваційного та технологічного характеру, а також від того, як буде здійснюватися взаємодія між освітою, наукою та бізнесом.

Література

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 956 с.

2. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт; [пер. с англ. Р. Гайлевича]. – Образование в современной культуре. – Минск : БГУ, 2001. – С.97-124.
3. Ідея Університету: Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп.ред. М. Зубрицька. – Л. : Літопис, 2002. – 304 с.
4. Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляховиц. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.
5. Пелікан Я. Ідея Університету: переосмислення / Я. Пелікан; [пер. з англ. В. Верлока, Д. Морозова]. – Київ : Дух і Літера, 2008. – 360с.
6. Рідінгс Б. Університет в руїнах / Монографія; [Пер. с англ. А. М. Корбута]. – М. : Изд-воом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
7. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства / С. Фуллер // Вопросы образования. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 2-28.
8. Brock-Utne, B. The Global Forces Affecting the Education Sector Today – The Universities in Europe as an Example / Birgit Brock-Utne // Higher Education in Europe. – 2002. – Vol. XXVII, no 3.– P. 283-299.
9. Clark B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education / B.R. Clark. – Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 1998. – 232 p.
10. O'Brien G.D. All the Essential Half-truths about Higher Education / G.D. O'Brien. – Chicago; L. : Univ. of Chicago Press, 1998. – XXI. – 243 p.
11. Rhoads R.A. Globalization and Resistance in the United States and Mexico: The Global Potemkin Village / R.A. Rhoads // Higher Education. – 2003. – Vol. 45, no 2. – P. 223-250.

Тема 11. Реформи і соціально-культурні перспективи сучасної вищої школи України

1. Перехід до ступеневої системи освіти (освітні ступені, фахові ступені, наукові ступені).

2. Перспективи освітніх виховних систем вищої школи України.

Творення, збереження і розвиток культури є головним змістом історичного процесу. Українська культура 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. постала як узагальнене вираження творчих зусиль народу, його осягів у світорозумінні, моралі, релігії, художньому мисленні, науці й філософії. Вона відіграла вирішальну роль у формуванні сучасної української національної ідентичності та національному самоствердженні українського народу.

Протягом століть український етнос був субдомінантним в імперських державах. Імперська політика економічно, соціально, морально і духовно заохочували комплекс культурної неповноцінності української нації або й прямо придушувала її культуру. За несприятливих історичних умов перебування України в складі СРСР відбулося руйнування структур національної культури.

Культурно-освітнє відродження, яке розгорнулося на етапі перебудови і продовжилося вже в умовах досягнення Україною державності, показало, що творчі і духовні сили українського народу та його інтелектуального провуду не вичерпалися, і сьогодні ми є свідками процесів трансформації духовних цінностей та культурної політики незалежної держави. Розвиток культури на сучасному етапові функціонування України як вільної держави довів, що лише повноцінна і самобутня національна культура остаточно гарантує історичне буття етносу. Тому головним завданням національно-культурного відродження і стало подолання культурного колоніалізму України.

Національна система освіти формувалася в 1990-і роки в умовах значних змін у духовному житті суспільства, в контексті загально цивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Реформи були зорієнтовані на створення нової системи освіти в Україні, збереження й примноження здобутого в радянські часи досвіду та одночасно внесення суттєвих коректив у цілі, завдання й зміст освітянського процесу.

Діяльність сучасної системи освіти України забезпечується цілою низкою освітніх нормативно-правових документів, серед яких основними є: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про мови в Українській РСР», Концепція середньої загальноосвітньої школи України, «Положення

Міністерства освіти України «Про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад», «Про експериментальний педагогічний майданчик» та ін. Цими актами визначено основні напрямки модернізації змісту, форм і методів навчання, виховання й управління закладами освіти. Крім цих правових документів, важливими є Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття", затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. та Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р.

Для того, щоб ґрунтовніше дослідити розвиток української державної освітньої політики за часів державної незалежності, вважаємо за необхідне встановити її періодизацію. В. Огнев'юк вважає, що після набуття Україною незалежності радикальні зміни у сфері освіти здійснювалися у два головних етапи: перший (1991-1995 роки) визначив проблему як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995—2002 роки) увів її в систему національних потреб та інтересів і водночас до широкого міжнародного контексту цивілізованого розвитку людства.

У 1991 р. Верховна Рада ухвалила Закон України «Про освіту», що визначив школу як основу духовного та соціально-економічного розвитку держави й передбачив кардинальні зміни в її роботі. Відповідно до закону, а також внесених до нього змін і доповнень (1996 р.), освіта в сучасній Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, реальної взаємоповаги між націями та народами. Система освіти в державі досить розгалужена й передбачає дошкільну та загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну, вищу й післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру та самоосвіту. Демократизація структури освіти забезпечує соціально-педагогічні умови створення достатнього простору для самореалізації особистості у навчанні; відхід від загальної стандартизації навчання; аналіз існуючого досвіду щодо створення реальних умов для самореалізації учнів, студентів; відхід від жорсткої уніфікації навчальних планів, включно і в школах різних типів.

Законом «Про освіту» встановлено шість освітніх рівнів: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта. Водночас затверджено освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні (або ступеневу освіту): кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім тих закладів освіти, що належать релігійним організаціям. Закон «Про освіту» визначив державні стандарти освіти відповідно до вимог щодо змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки. Відповідність освітніх послуг державним стандартам і вимогам визначається встановленими законом засобами ліцензування, інспектування, атестації та акредитації закладів освіти.

Наприкінці 1992 р. на Першому з'їзді педагогічних працівників України була затверджена Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». Програму схвалили Уряд і Президент України. Її концептуальні засади передбачали кардинальну реконструкцію всієї системи освіти, починаючи з дошкільного виховання й закінчуючи підвищенням кваліфікації дипломованих спеціалістів. Стратегічними завданнями реформування змісту освіти в Україні Програма визначила:

- вироблення державних стандартів формування системи та обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх і кваліфікаційних рівнях;

- відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції;

- забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей;

- органічне поєднання в змісті освіти його загальноосвітньої й фахової складових відповідно до освітніх рівнів та особливостей регіонів України;

- вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах, утвердження її як мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи;

- орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;

- оптимальне поєднання гуманітарної та природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини й сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;

- створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних та інформаційних технологій.

У галузі гуманітарної освіти було визначено такі основні напрями: формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами; прилучення до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української та світової культури; осмислення історичних фактів, подій і явищ, різноманітності шляхів людського розвитку; формування світоглядної, правової, моральної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури; утвердження пріоритетів здорового способу життя людини; відображення в змісті історичної освіти закономірностей історичного розвитку, широке вивчення українознавства, етнічної історії та етногенези українців, інших народів держави.

Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» не була позбавлена вад, однак декому найбільше не подобалася її чітка національна спрямованість та невідповідність стану перехідного періоду. Попри все, Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)»

справила й далі справляє суттєвий вплив на розвиток усієї системи освіти в Україні.

З 1996 р. реформа освіти в Україні набула конституційного забезпечення. Конституція України юридично закріпила процеси демократизації освіти в нових суспільно-політичних умовах після розпаду СРСР. Повна загальна середня освіта визначалася в ній не тільки гарантованою, а й обов'язковою. Громадянам, які належать до національних меншин, Основний Закон України гарантує право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

15 жовтня 1996 р. Верховна Рада схвалила Програму діяльності Кабінету Міністрів України, в якій підкреслювалося, що освіта потребує прискорення системного реформування. Ця галузь, відзначалося в Програмі, за структурою та обсягами підготовки кадрів сформувалася за інших соціально-економічних умов і тому не відповідає вимогам ринкових перетворень, бюджетним можливостям України. У зв'язку з цим Програмою передбачалося: забезпечити виконання вимог Конституції України щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти; розробити комплексну програму структурного реформування галузі, виходячи з наявних бюджетних можливостей та необхідності збереження визначальних якісних характеристик навчання та виховання молоді, підготовки й перепідготовки кадрів у державі; здійснити комплекс заходів щодо всебічного розвитку та функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя, вільного розвитку й використання російської та інших мов національних меншин; розробити кваліфікаційні характеристики для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, затвердити у 1997 р. державні стандарти дошкільного виховання, загальної, професійно-технічної та вищої освіти; запровадити ступеневу підготовку за всіма напрямками вищої освіти; вдосконалити мережу державних вищих закладів освіти шляхом об'єднання та перепрофілювання навчальних закладів; запровадити механізм працевлаштування випускників вищих і професійно-технічних закладів освіти шляхом удосконалення взаємодії між підприємствами різних форм власності, закладами освіти та державними службами зайнятості населення; внести на розгляд Верховної Ради України проекти законів України «Про базову освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту».

Віхою на шляху реформування освіти в Україні став закон «Про загальну середню освіту», ухвалений Верховною Радою України 13 травня 1999 р. Цей закон визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти в нових умовах. В ньому дається визначення загальноосвітніх навчальних закладів різних типів: середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, ліцею, колегіуму, загальноосвітньої школи-інтернату, спеціальної загальноосвітньої школи, загальноосвітньої санаторної школи, школи

соціальної реабілітації, вечірньої (змінної) школи, інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти, навчально-виховних комплексів. Згідно із законом, не допускається реорганізація та ліквідація загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості, заснованих на комунальній формі власності, без згоди територіальних громад.

Серед основних завдань загальноосвітньої школи, зокрема, визначено: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдаровань, наукового світогляду; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини та громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Істотні зміни передбачені законом у структурі й організації середньої освіти. На відміну від традиційної структури середньої загальноосвітньої школи, починаючи з 1 вересня 2001 р. почав здійснюватися поступовий перехід до 12-річного терміну навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для здобуття повної загальної середньої освіти (I ступінь – 4 роки, II – 5 років і III – 3 роки). Це зумовлено, головним чином, двома обставинами: розвантаженням поточного навчального процесу (щоденного й тижневого) та необхідністю надання молоді більш якісної середньої освіти відповідно до європейських і світових критеріїв (тривалість навчання у повній середній школі більшості європейських країн становить 12-13, а то й 14 років).

Законом «Про загальну середню освіту» встановлено верхній норматив наповнюваності класів – 30 учнів, унормовано, згідно з віковими можливостями учнів, їх навчальне навантаження, тривалість уроків. До закону введено спеціальні статті щодо соціального захисту учнів, охорони та зміцнення їхнього здоров'я. Сформульовано також вимоги до педагогічних працівників та керівників загальноосвітніх навчальних закладів, особливо щодо їхніх професійних якостей.

У законі знайшли відображення питання прав та обов'язків педагогічних працівників, їх соціального захисту. В перспективі передбачається повернутися до оплати праці педагогічних та інших працівників загальноосвітньої школи з коштів державного бюджету. До закону введено спеціальний розділ «Держстандарт загальної середньої освіти», який визначає державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової, повної загальної середньої освіти й включає гарантії держави для його досягнення всіма громадянами України.

Завжди існував і повинен існувати тісний взаємозв'язок освітянських, педагогічних ідей та філософсько-етичних, естетичних, культурологічних

концепцій, на яких вони ґрунтуються. Нині велика роль освіти, культури, конкретних педагогів, науковців полягає у соціалізації особистості учня, студента, людей, у освоєнні ними загальнолюдських і національних цінностей. Чим вищого рівня сягає освіта народу, чим більше вона збагачується, тим більше збагачується культура цього народу. Так само високий рівень культури засвідчує якіснішу глибоку освіту будь-якого народу.

У першій половині 1990-х рр. Міністерство освіти вжило низку заходів, спрямованих на виконання закону про мови. Зокрема, було випущено серію директив і розпоряджень: про приведення відсотку першокласників «в оптимальну відповідність» із національним складом населення кожного регіону; про викладання у школах з українською мовою навчання російської мови як факультативного предмету; про запровадження з 1993 р. вступних іспитів до вищих навчальних закладів українською мовою та ін. Однак державна мова не стала домінуючою ні в загальноосвітній, ні, тим більше, у вищій школі. Певній ревізії піддано було й окремі змістові характеристики шкільного навчання та виховання. Так, замість ухваленої в 1994 р. «Концепції національного виховання», Міністерство освіти в кінці 1990-х рр. зобов'язало керуватися новим документом — «Концепцією виховання в національній системі освіти», де поняття «нація», «національна інтелігенція», «духовна еліта» вжиті в деяких розділах без жодного зв'язку з Україною.

Отже, в Україні в основному створена правова база для глибокого й усебічного реформування системи освіти в напрямку децентралізації та демократизації, диференціації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, безперервності освіти та варіантності навчальних планів і програм, переорієнтації сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості й створення для цього відповідних умов у суспільстві. Ухвалення Закону України «Про загальну середню освіту» відкрило реальні можливості щодо прискорення реформування системи загальної середньої освіти відповідно до сучасних вимог нашого суспільства й потреб кожної особистості.

Загальна середня освіта в незалежній Україні є обов'язковою основною складовою безперервної освіти. Водночас вона виступає основою соціалізації молодого українського громадянина в суспільстві, фундаментом для подальшого його освіти чи трудової діяльності і забезпечує наступність у становленні людини як гідного представника своєї нації. Проте, саме середня освіта зазнала за часів незалежності найбільше неоднозначного впливу трансформаційних процесів. Україна в середині 90-х років опинилася на 95 місці за індексом людського розвитку ЮНЕСКО. Прогресуючі тенденції – падіння престижу освіти, престижу педагога – породили плінність кадрів, що зумовило падіння якості педагогічного складу, рівня загальної педагогічної освіти, зниження результативності праці.

Загальноосвітня школа все ще не позбулася своєї радянської суті: панує байдужість до особистісного розвитку дитини, абсолютизація колективістських засад, жорстка регламентація роботи вчителя, а іноді навіть переслідування творчо мислячих педагогів. Щоб суспільство стало відкритим, воно повинно забути про авторитарну педагогіку, школа має формувати самодостатню особистість.

2. Перспективи освітніх виховних систем вищої школи України

Інтелектуальний потенціал українського народу значною мірою залежить від рівня розвитку системи вищої та середньої спеціальної освіти. На час проголошення незалежності в Україні діяло 156 вищих і 735 середніх спеціальних закладів освіти. Розташовані вони були нерівномірно по території України, концентруючись переважно в найбільших індустріальних та науково-культурних центрах.

На початку 1990-х рр. шляхом об'єднання Міністерства народної освіти та Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти було створено Міністерство освіти України. У 1999 р. до нього приєднали й Міністерство у справах науки та технологій. На основі Закону України «Про освіту» (1991) була реорганізована вся структура вищої та середньої спеціальної освіти для наближення її до реальної практики суспільного життя. Здійснено перехід на триступеневу підготовку – бакалавр, спеціаліст, магістр. Почалось інтенсивне розроблення та впровадження нових навчальних планів і програм. Поряд із державними з'явилися навчальні заклади, базовані на інших формах власності.

Вже на початку 1990-х рр. у системі вищої освіти України виникло близько 500 недержавних навчальних закладів, 100 з яких мали юридичний статус. Наступними роками були врегульовані такі важливі питання, як порядок створення та ліквідації навчальних закладів; структура закладу та управління ним; порядок прийому на роботу й звільнення керівників і працівників; порядок організації навчального процесу, працевлаштування випускників. У перебігу реорганізації вузівської системи були ліквідовані малопотужні навчальні заклади, створено вищі та професійно-технічні навчальні заклади через об'єднання й перепрофілювання малопотужних та однопрофільних. Важливим заходом стало включення до складу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації технікумів і коледжів із правами структурного підрозділу.

У нове тисячоліття Україна вступила з розвиненою системою освіти. В її арсеналі 48 тис. закладів та установ, у яких навчається майже 15 млн. учнів та студентів, працює понад 2 млн. фахівців. Понад 20 провідних закладів освіти держави мають статус національних. Протягом 1990-х рр. зроблено такі важливі кроки в царині освіти, як відкриття в Києві Національної академії управління, Міжрегіональної академії управління персоналом, Академії фінансистів у Донецьку, ряду нових університетів.

Вагомим внеском у процес національного й інтелектуального відродження України стало відкриття в 1992 р. Національного університету «Києво-Могилянська академія». Національний університет «Києво-Могилянська академія» заснував власну мережу навчальних закладів різних рівнів: Острозький колегіум як вищий навчальний заклад, середні навчальні заклади – Києво-Могилянській колегіум, Запорізький січовий колегіум, колегіум «Берегиня» в Черкасах, Феодосійський колегіум у Криму. До участі у викладанні в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» запрошуються провідні вчені, найкваліфікованіші викладачі.

За розвитком вищої освіти, на думку колишнього міністра освіти В.Кременя, Україна здебільшого не поступається розвиненим європейським країнам. Її якісний рівень забезпечує значною мірою Міністерство освіти й науки, здійснюючи науково-організаційну, адміністративну та методичну роботу, провадячи такі акції, як ліцензування та акредитація. Професійний рівень діяльності та юридичний статус навчального закладу будь-якої форми власності став визначатися шляхом акредитації, яка провадиться за чотирма рівнями. Найвищий, IV рівень акредитації, отримують в основному університети та академії. Акредитація навчальних закладів розширила можливості інтегрування освіти України в міжнародну систему, міжнародної відповідності українських дипломів. Вона дістала позитивну оцінку ЮНЕСКО та Ради Європи.

На початок 2000 р. в Україні діяло 298 університетів, академій, інститутів; 206 із них – державної власності. Того самого року було розведено в часі вступ до вищих навчальних закладів різного типу. Вступникам дозволено здавати не оригінали атестатів, а копії, що дає можливість складати іспити одночасно в кілька закладів, а це, в свою чергу, загострює конкуренцію між закладами, підвищує якісні показники студентства. При цьому важливо, що переважна більшість студентів навчається за рахунок бюджетних асигнувань. Поряд з цим і комерційні заклади освіти створюють умови для безплатного або пільгового навчання талановитих юнаків і дівчат.

У 1993 р. Всеукраїнське політичне об'єднання «Єдина родина» започаткувало акцію «Перспективній молоді – перспективну освіту». Саме ця акція відкрила можливість для талановитої молоді отримати гранти на безкоштовне та пільгове навчання. Першим серед комерційних закладів освіти підтримав її Інститут економіки, права та систем управління Песоцьких. Безкоштовну освіту в ньому здобули понад 100 обдарованих дітей із 50 шкіл Києва та Київської області. Також підтримали акцію й заявили про готовність надати гранти Вища школа економіки та ділової адміністрації «Ажіо-коледж», коледж «Бакаляр», Навчальний центр автоматизації та лінгвістики, Вище професійне училище при Київському державному торговельно-економічному університеті, Міжнародний науково-

навчальний центр ЮНЕСКО та інші. Акцію підтримали комітет Верховної Ради України з питань молодіжної політики та Міністерство освіти України.

В 2000 р. Фонд інтелектуальної співпраці «Україна – XXI століття» виступив із ініціативою проведення Всеукраїнської універсиади «Інтелектуал XXI століття», мета якої – виявлення обдарованої молоді та надання їй ґрантової підтримки для здобуття вищої освіти за спеціальностями, які визначають розвиток новітніх технологій в Україні. Фонд виділив 100 ґрантів для навчання в закладах освіти України та близько 50 – у закордонних навчальних закладах.

На рубежі тисячоліть найпрестижнішими в Україні залишалися професії спеціалістів з міжнародних економічних відносин, міжнародного права, правознавства, філології, насамперед англійської, німецької та французької, педагогіки й практичної психології, економіки, екології, журналістики, обліку і аудиту, культурології. У технічних університетах престижними виявилися автоматизоване керування технічним процесом, технологія машинобудування, інформаційні керуючі системи й технології. За цими технологіями – майбутнє країни, тож зростання інтересу до них є певною ознакою оздоровлення суспільства.

Вища освіта перестає бути лише засобом підготовки спеціалістів для народного господарства, вона щораз більше перетворюється на обов'язковий ступінь у розвитку людини. Однак найбільшою проблемою для національної вищої освіти є фінансування. Залишається складною кадрова ситуація у вищій освіті. Окремі кафедри втратили до 30-40 % викладачів. Лише протягом 1994/95 навчального року із вищих навчальних закладів пішло 7 тис. викладачів, більша частина з яких кандидати та доктори наук.

У 1996 р. вищі навчальні заклади залишило понад 5 тис. викладачів, зокрема близько 2 тис. кандидатів та докторів наук. Було втрачено зв'язки освітян із промисловими підприємствами. Перестала діяти традиційна система розподілу випускників. Щоб запобігти цьому, Президент України в 1996 р. підписав Указ «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів і працевлаштування випускників вищих навчальних закладів». Передбачалося забезпечити відповідність профілю підготовки спеціалістів перспективним потребам як країни загалом, так і окремих її регіонів. Відтоді абітурієнти, які вступають до державних закладів освіти, укладають із ректором контракт про те, що після закінчення навчання вони зобов'язуються відпрацювати три роки на державному підприємстві.

Нині в Україні близько 60 % студентів навчаються за рахунок бюджетних асигнувань, близько 40 % – за контрактом, зокрема 7,8% – у недержавних вищих навчальних закладах. В умовах поглиблення комерціалізації вищої освіти виявляються недоліки навчальних закладів і якості дипломів, які вони видають своїм випускникам. Проблему забезпечення прийнятної якості дипломів та успіху випускників на національному й світовому ринках праці доводиться розв'язувати в умовах

браку загально визнаного визначення якості вищої освіти – закладів, навчального процесу та професійної компетентності випускників. На думку багатьох фахівців, вихід полягає в подальшому реформуванні економіки, демократизації системи освіти, диференціації навчальних закладів відповідно до суспільних потреб, розширенні всієї гами спеціалізації відповідно до вимог ринку праці, відмові від єдиного критерію стандарту якості.

В цих умовах поки що залишається ще одна не менш істотна проблема – якісна та кількісна необґрунтованість структури підготовки кадрів. У країнах Західної Європи вважають доцільною підготовку спеціалістів широкого профілю, тому там класифікаційний реєстр налічує 500 назв професій і 100 службових посад, тоді як у нас тривалий час він містив близько 8 тис. назв професій і 1,7 тис. службових посад.

Останнім часом в Україні було вжито заходів для розширення профілю підготовки фахівців, підвищення універсальності знань випускників за рахунок об'єднання споріднених спеціальностей. Водночас діючий перелік напрямків підготовки приведено у відповідність до вимог Міжнародної стандартної класифікації освіти. Новий перелік містить 275 спеціальностей молодшого спеціаліста та 268 спеціальностей рівня спеціаліст і магістр.

Розширюються міжнародні зв'язки та співробітництво закладів освіти України із зарубіжними освітніми установами та організаціями. За 10 років укладено понад 70 міжнародних угод у галузі освіти. Державні структури, громадські організації й заклади вищої освіти підтримують плідні контакти з Радою Європи, ЮНЕСКО, органами управління освітою країн СНД, Австрії, Греції, Іспанії, Франції, Китаю, Ізраїлю, Польщі, Румунії, Німецькою службою академічних обмінів, Британською Радою. Вони беруть участь у реалізації програм фонду Фулбрайта, Хемфрі, Франкліна, Маскі та ін. Розвиваються безпосередні зв'язки між навчальними закладами України та зарубіжних країн. Зарубіжний досвід сприяє поліпшенню становища в освітній галузі. Система освіти поступово модернізується, набуваючи європейського характеру та рівня.

Освітнє відродження безпосередньо пов'язано з етнопедагогікою. Наукою та багатовіковою практикою переконливо доведено, що українська школа справді національна тоді, коли ґрунтується на етнопедагогіці, українській національній системі впливу на формування особистості й за орієнтаційний еталон має народні чесноти, норми християнської моралі, гармонію родинно-шкільного виховання. Етнопедагогіка в сучасній освіті може бути задіяна при викладанні тих наук, що стосуються етносу, мови, фольклору, історії, держави, культури, географії, побуту, літератури, релігії. Етнопедагогіка досліджує педагогічний досвід народу, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації його прогресивних ідей у сучасній науково-педагогічній практиці, виявляє способи становлення контактів і взаємодій з наукою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ

народного життя і встановлює їх відповідність сучасним завданням українського виховання.

Етнопедагогічна основа української національної школи будується на використанні наступних компонентів навчально-виховного процесу: родинознавство, дитинознавство (педологія), домашнє виховання, дидактика, народна деонтологія, педагогіка народного календаря, козацька педагогіка, педагогіка опіки тощо. Провідним засобом етнопедагогіки є українознавство як один з предметів, що інтегрує дані всіх наук про Україну та українців. Перший етап його освоєння відбувся через впровадження народознавства.

Етнопедагогічний підхід у будівництві сучасної школи відображений у наступних педагогічних принципах: державотворення, народність, природовідповідність, гуманізм, європеїзм, національна соціалізація, історизм, забезпечення єдності, наступності і спадкоємності поколінь, культуровідповідність, демократизм, родинно-громадсько-шкільна гармонія, вияв власної творчої ініціативи, систематичність педагогічного впливу, утвердження життєвого оптимізму, врахування регіональних особливостей. Невипадково К.Д. Ушинський відзначив, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу». Таким чином, сама природа української національної школи потребує аби вона базувалася на етнопедагогічній основі. Побудована на такому фундаменті школа відповідає національним рисам української дитини, її ментальності, що здатні забезпечити найвищий злет її розумового, духовно-морального й естетичного розвитку.

Отже, освіта завжди виступає в суспільстві основою само відтворення культури. Реформаційні роки для української освіти започаткували низку важливих тенденцій: певну деідеологізацію та демократизацію навчального процесу, підтримання органічного зв'язку освіти з національною історією, культурою і традиціями вітчизняної педагогіки, забезпечення свободи творчості педагогів-новаторів, урізноманітнення спектра навчальних закладів з метою врахування інтересів і нахилів підростаючого покоління, поступове утвердження у сфері освіти української мови. Проте, були і негативні явища, які вплинули на генезис освітньої галузі. Це, зокрема: залишковий принцип фінансування, невідповідність матеріальної бази освіти оптимальним нормативам і потребам суспільства, падіння престижу педагогічної діяльності, різке загострення кадрової проблеми.

На жаль, освіта поступово втрачає своє природне значення важливої продуктивної сили суспільства, якщо точніше — рушійної сили прогресивного розвитку нашої країни. Держава не напрацювала механізмів і не робить практичних кроків для залучення системи освіти з її науковим і кадровим потенціалом до розв'язання найактуальніших питань розвитку економіки. Майже втрачено зв'язки освітян із промисловими підприємствами, установами, яких практично перестали цікавити питання

підготовки нового покоління кадрів і підтримка цієї діяльності. Немає й законодавчих актів, які сприяли б заохоченню підприємців до інвестицій в освіту. За таких умов почав складатися імідж освіти як надлишкової, другорядної сфери, що лише створює додаткове навантаження на бюджет.

Освітня політика сучасної України базується на принципах демократизації та гуманізму, орієнтована на досягнення сучасного світового рівня, відродження самобутнього національного характеру, докорінне покращення змісту, форм і методів навчання, збільшення інтелектуального потенціалу країни. У 90-х роках продовжувала спостерігатися тенденція реорганізації великих педагогічних інститутів країни в університети. Так, у 1992 році на базі Івано-Франківського педінституту було відкрито Прикарпатський університет. Луцький педінститут у 1993 році перетворено у Волинський університет. 1994 року організовано Східноукраїнський університет, 1995 року Черкаський, у 2003 році Миколаївський і Херсонський педінститути стали державними університетами. Відновлено діяльність двох історичних для України і навчальних закладів: Національного університету «Києво-Могилянська академія» та Національного університету «Острозька академія». З середини 90-х років за вагомі досягнення у підготовці науково-педагогічних кадрів, внесок у розбудову Української держави та міжнародне визнання деяким вищим навчальним закладам Указом Президента України було надано статус Національних. Сьогодні їх - більше шести десятків.

Протягом останніх років було переборено державну монополію в галузі вищої освіти. Відкрито вищі навчальні заклади з різними формами власності: комерційні, приватні, спільні, міжнародні, котрі надають можливість для здобуття вищої освіти великій кількості випускників середніх і середніх спеціальних навчальних закладів.

Науковий потенціал незалежної України, в основному, збережено за рахунок наукових досягнень України у попередньому радянському періоду розвитку, до того ж частково структуроване, а на окремих напрямках і примножено відповідно до вимог часу та задля утвердження самодостатності української економіки й загалом української державності. Проте, оскільки ринковий потенціал науки в Україні низький з огляду на відсутність глибокої внутрішньої трансформації і реформ в управлінні нею, то вона до цього часу переживає загальну кризу у всіх вимірах: в когнітивному, функціональному, соціальному, інформаційному. Хоча слід відзначити, що загальна криза по-різному вплинула на наукові галузі. Перехідний період в Україні продемонстрував цікаве явище: в той час, коли природознавство розвивається надзвичайно повільно, втрачає престиж, такі суспільні науки, як соціологія, політологія, філософія, психологія, правничі та історичні дисципліни переживають період відносного розвитку.

Логіка суспільного розвитку сьогодні вимагає продовження структурного системного реформування освіти. Масштабність галузі, значна диференціація ступенів готовності різних ланок освіти до цих перетворень,

запізнення із розробленням і впровадженням значного обсягу законодавчих та нормативних документів, брак належної взаємодії центру та регіонів об'єктивно уповільнюють і ускладнюють цей процес. Це змушує зробити висновок, що досягнення стабілізації функціонування галузі, її адаптації й розвитку не може бути швидким і здійсненим лише можливостями галузі. Послідовне, еволюційне реформування системи освіти країни повинно відбуватися водночас із радикальними змінами в ставленні до освіти. Утвердження пріоритетності освіти вимагає принципових змін не лише в нормуванні фінансових витрат, а й у свідомості людей та суспільства загалом.

Література

1. Академічна наука і науковці в сучасній Україні (за результатами соціологічного дослідження). - К, 1998. - 137 с.
2. Бакіров В.С. Соціологія вищої освіти: нові дослідницькі сюжети // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. пр.. - Вип. 15. - Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. - С. 561-566.
3. Бондар М. Пріоритети трансформації української освіти // Мандрівець. - 2002. - № 5. - С. 34-40.
4. Витрати на освіту, Research & Branding Group, 2 березня 2012 року [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://rb.com.ua/ukr/marketing/tendency/8324/>
5. Вища освіта в Україні: Навчальний посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко. - К., 2005. - 327 с.
6. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. - М.: Изд. дом гос. ун-та - Высшей школы экономики, 2011. - 240 с.
7. Коваленко О. Українська освіта в світовому просторі // Освіта України. - 2006. - 17 листопада. - С. 6.
8. Молодь України: від освіти до праці / [Оксамитна С., Виноградов О., Малиш Л., Марценюк Т.; за ред. С. Оксамитної]. - К.: ВПЦ НАУКМА, 2010. - с. 18.