

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ТА
МЕТОДИКА ЇХ ВИКЛАДАННЯ**

*Збірник наукових праць
за матеріалами доповідей і повідомлень
Сьомого Всеукраїнського
науково-практичного семінару
(30 — 31 березня 2011 року)*



Полтава — 2011

УДК 94 (0722) (100)

ББК 63.3 (0) я 43+63,3 (0) р 30+75.266.3

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання: Збірник наукових праць за матеріалами доповідей і повідомлень Сьомого Всеукраїнського науково-практичного семінару (30 — 31 березня 2011 року). — Полтава: Друкарська майстерня, 2011. — 196 с.

До збірника увійшли матеріали доповідей і повідомлень, виголошених учасниками семінару з актуальних проблем історії світової освіти та методики їх викладання у навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Для науковців, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться історією зарубіжних країн.

Редакційна колегія: докт. філос. н. Аляєв Г.Є., канд. іст. н. Вільховий Ю.В., докт. іст. н. Волошин Ю.В., докт. пед. н., канд. іст. н. Год Б.В. (*головний редактор*), канд. іст. н. Єрмак О.П., докт. філос. н. Кравченко П.А., канд. іст. н. Лахно О.П. (*заступник головного редактора*), канд. іст. н. Тронько Т.В.

Від редакційної колегії: автори несуть особисту відповідальність за повноту висвітлення обраного питання, системність викладу, достовірність наведених фактів та їх автентичність, правильне цитування, написання власних імен, назв тощо.

Друкуються за рішенням ученої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 7 від 01 березня 2011 року)

© Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, кафедра всесвітньої історії та методики викладання історії, 2011
© Колектив авторів, 2011

ЗМІСТ

I. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

Аліна Сбруєва ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	5
---	---

II. ДИСКУСІЙНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Віктор Рибачук НАУКОВО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СОФІСТІВ У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ	16
Юрій Левченко ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ШКОЛІ М. Ф. КВІНТІЛІАНА	21
Ірина Цебрій ОСНОВНІ НАПРЯМИ В ХРИСТИЯНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ТРАДИЦІЇ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ I — VI СТ.	32
Леонід Швець ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В МОНАСТИРСЬКИХ І КАПУТУЛЬНИХ ШКОЛАХ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ЄВРОПИ	42
Борис Год МАГІСТР У СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ	50
Олександр Лахно РОЗВИТОК ОСВІТИ В СХІДНИХ СЛОВ'ЯН УПРОДОВЖ XI — XVI СТ.	65
Наталія Год ПОСТАТЬ УЧИТЕЛЯ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ЖИТТІ РЕЛІГІЙНОЇ РЕФОРМАЦІЇ XVI СТОЛІТТЯ	77
Оксана Коваленко ПОЛТАВСЬКІ ШКОЛИ XVII-XVIII СТ.	84
Наталія Беседіна СИСТЕМА ІМПЕРАТОРСЬКИХ ЕКЗАМЕНІВ — ОСНОВА ТРАДИЦІЙНОЇ КИТАЙСЬКОЇ МЕРИТОКРАТІЇ	87
Ніна Цехмістро ІСТОРІЯ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ РЕФОРМИ ОЛЕКСАНДРА I	99

Тетяна Тронько РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВИТИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ (СЕРЕДИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)	108
Світлана Снапковська БЕЛОРУССКИЕ ЗЕМСТВА НА НИВЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАЧАЛЕ ХХ В.	117
Олена Козьменко СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В КАНАДІ	122
Олена Огієнко ПЕДАГОГІЧНА ОСВИТА НОРВЕГІЇ	129
Людмила Цибулько ШКІЛЬНА СИСТЕМА ЛІХТЕНШТЕЙНУ	138
Лариса Данілова ОРГАНІЗАЦІЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИДЕРЛАНДАХ	144
Віталіна Лашихіна ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ (80-ТІ РР. ХХ СТ. — ПОЧАТОК ХХІ СТ.): ДОСВІД ФРАНЦІЇ	153
Олександра Бессідіна «ЦЗЮНЬЦЗИ»: КОНФУЦІАНСЬКИЙ ІДЕАЛ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	160

ІІІ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ОСВИТИ

Тетяна Демиденко ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ТА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВИТИ В СРСР НА ПОЧАТКУ 1930-Х РОКІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ РАДЯНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ)	171
Юрій Вільховий ПРАВОСЛАВНА ОСВІТНЯ ТРАДИЦІЯ В СРСР І УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО АКАДЕМІЧНОГО РЕЛІГІЄЗНАВСТВА	183
Відомості про авторів	194

I. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

*Аліна Сбруєва
(Суми)*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Європейська педагогічна освіта є об'єктом реформаційних перетворень у рамках обох освітньо-політичних процесів Болонського процесу та Лісабонської стратегії ЄС.

У контексті Болонського процесу педагогічна освіта розвивається як невід'ємна складова Європейського простору вищої освіти, що формується за допомогою таких інструментів, як дворівнева система академічних ступенів (бакалавр-магістр); кредитно-модульна система врахування та трансферу навчальних кредитів; компетентнісний підхід до визначення змісту навчальних програм і результатів навчальної діяльності; запровадження документів, що забезпечують порівнюваність і визнання дипломів і кваліфікацій (Додатка до диплома); нові інституційні та змістові підходи до забезпечення якості освіти; програми розвитку мобільності студентів, викладачів і дослідників, розвиток європейського виміру освіти.

Провідна роль учителів у модернізації європейської освіти підкреслюється в рамках Лісабонської стратегії ЄС в усіх фундаментальних документах, що визначають сутність сучасної регіональної освітньої політики. Це і резолюція Єврокомісії «Про розвиток неперервної освіти», і «План дій щодо розвитку професійних умінь та професійної мобільності», і Болонська та Копенгагенська декларації, і «План розвитку дистанційної освіти», і багато інших.

Визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти стало пріоритетом діяльності спеціальної групи європейських експертів (Working group A), яка визначила вимоги до формування широкого спектру нових компетентностей учителя, зумовлених змінами в політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства. Отже, експертами визначено три групи нових професійних компетентностей учителя, пріоритетний вплив на формування яких здійснюють певні чинники [1, р. 11]:

1. Соціальні зміни. Ними зумовлена необхідність формування таких компетентностей учителя:

- компетентності у сфері громадянської освіти учнів (студентів):

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

- готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного і професійного розвитку всіх громадян;
- формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного навколишнього середовища;
- сприяння тендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті;
- усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу;
- готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо;
- компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань:
- мотивація до отримання знань, що виходять за межі обов'язкової освіти;
- уміння будувати самостійну навчальну траєкторію;
- уміння здобувати нову інформацію;
- комп'ютерна грамотність;
- креативність та інноваційність;
- готовність до розв'язання проблем;
- підприємницькі уміння;
- комунікативні уміння тощо;
- встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння укладати нові навчальні програми і знаннями предмета спеціалізації вчителя.

2. Зростаюча різноманітність учнівських контингентів та зміни в шкільному середовищі. Вони вимагають від учителя компетентностей, що передбачають урахування нових умов здійснення навчального процесу:

- уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження;
- організація навчального середовища та сприяння успішності навчального процесу;
- робота в командах з учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того самого контингенту учнів.

У позакласній роботі вчитель повинен оволодіти такими компетентностями:

- укладання нових навчальних програм, участь в організаційному розвитку школи, у розробці нових форм оцінювання знань учнів;
- уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальними партнерами.

Учитель повинен уміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес та в професійну практику в цілому.

3. Зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя. Така вимога передбачає:

- дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем;
- відповідальне ставлення до свого професійного розвитку в контексті неперервної позитивної перспективи.

Таким чином, нова роль учителя є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті європейської спільноти. Її втілення не досягається автоматично, а потребує здійснення політичних кроків у галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, які будуть стосуватися таких п'яти сфер змін: 1) досягнення нових навчальних результатів; 2) реструктуризація навчального процесу; 3) розвиток позакласної роботи як у межах школи, так і поза нею з широким колом соціальних партнерів; 4) інтеграція ІКТ у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій професійний розвиток.

У результаті значної кількості ознайомлювальних візитів євроекспертів до країн, що здійснюють активні реформи педагогічної освіти (передусім Велика Британія (Англія), Швеція, Австрія, Угорщина, Португалія), багатосторонніх консультацій та конференцій, фахівці дійшли висновку про необхідність таких напрямів реформування педагогічної освіти в Єврозоні:

- обов'язкове визначення вимог до навчальних програм та оцінки навчальних результатів (стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- відповідний контроль діяльності закладів педагогічної освіти органами державної влади;
- відповідна державна підтримка закладів педагогічної освіти та шкіл у здійсненні їхньої діяльності;
- забезпечення участі всіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін.

Одним із центральних проявів інтеграційної політики у сфері вищої освіти як у рамках Болонського процесу, так і Лісабонської стратегії є розвиток європейського виміру освіти.

Процес формування європейського виміру освіти почався ще наприкінці 80-х рр. ХХ ст., тобто він має вже певні традиції і навіть етапи розвитку. Його можна розглядати як регіональний прояв інтернаціоналізації вищої освіти, який включає в себе як внутрішню складову, що полягає в утворенні певної спільноти змісту освіти, так і зовнішню, що передбачає розвиток мобільності в усьому можливому різноманітті її проявів (тобто студентської, викладацької, менеджерської,

Актуальні питання *всесвітньої історії та методика їх викладання*

дослідницької, програмної, інституційної) передусім у рамках регіональних програм SOCRATES/ERASMUS.

У контексті педагогічної освіти також визначено дві складові її прояву: 1) європейський зміст педагогічної освіти; 2) забезпечення порівнюваності та визнання педагогічних кваліфікацій в рамках європейського простору, що слугує передумовою розвитку мобільності вчителів, учнів, шкільних адміністраторів [2].

Формування європейського виміру змісту педагогічної освіти мало своєю первинною метою не вчительську мобільність (освітню або професійну) і не свободу пересування вчителів як демократичне право, а реалізацію завдань формування учнівської молоді як європейських громадян. Таке завдання було сформульовано Радою з питань освіти Європейського Союзу ще у травні 1988 р. як спрямованість шкільної освіти на «розвиток у молоді почуття європейської ідентичності шляхом засвоєння традиційних цінностей європейської цивілізації, фундаментальних засад сучасного розвитку європейського суспільства, тобто принципів демократії, соціальної справедливості і поваги до прав людини». Із цією метою було запропоновано включити відповідні матеріали до змісту шкільної освіти, а також «сприяти розвитку контактів між учнями та вчителями європейських країн як засобу формування у них позитивного досвіду європейської інтеграції та ознайомлення з життям інших народів Європи».

Таким чином, потреби розвитку освіти для демократичного громадянства визначили сутність першого етапу запровадження європейського змісту педагогічної освіти. На цьому етапі перед педагогічною освітою ставилася така мета: 1) підготовка вчителів до викладання нових «європознавчих» предметів, (наприклад, мультикультуралізм, громадянознавство), або розділів уже існуючих предметів (історія, географія, іноземні мови, культура тощо); 2) перетворення європейського виміру на методологічний принцип побудови змісту педагогічної освіти, що реалізується на міжпредметній основі в рамках викладання всіх навчальних дисциплін.

Початок другого етапу запровадження європейського змісту педагогічної освіти пов'язаний із Лісабонською стратегією та відкритим методом координації. На цьому етапі призначення європейського виміру стало ширшим, ніж сприяння формуванню європейського громадянства. Воно спрямоване на «розвиток конкурентоспроможної економіки, побудованої на знаннях, соціальної єдності суспільства, на повноцінний особистісний розвиток громадянина демократичного і справедливого суспільства» [3]. Нові, ширші завдання, що ставить сучасне суспільство перед освітою, вимагають виконання вчителем нових ролей, пов'язаних зі

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

змiнами як у широкому соціальному середовищі, так і в шкільному. Соціальні змiни вимагають розвитку в учнів навчальних умінь, зумовлених переходом до неперервної освіти. Учитель повинен вміти мотивувати учнів до побудови самостійної навчальної траєкторії, до здобуття нової інформації, що виходить за межі навчальних програм, а також розвивати комп'ютерну грамотність, комунікативні уміння, креативність та інноваційність.

Змiни в шкільному середовищі вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу, що передбачає уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження; роботу в командах із учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того ж контингенту учнів.

Разом із новими завданнями не втрачає актуальності орієнтація на формування європейської громадянськості школярів, що передбачає розвиток таких якостей, як готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо.

Отже, тенденція до інтеграції змісту педагогічної освіти ставить перед сучасними європолітиками два завдання: по-перше, пошук консенсусу щодо визначення професійних компетентностей, якими має володіти європейський учитель; по-друге, створення умов для здобуття цих компетентностей, їх підтримки та розвитку впродовж життя.

Безумовно, на політичному рівні визначаються тільки загальні вимоги до тих нових ролей, які повинен виконувати вчитель, і до результатів його професійної діяльності. Конкретизація цих вимог — справа професійної громади, передусім педагогічних вишів, які завдяки зростаючій автономізації університетів стають більшою мірою самостійними у визначенні змісту освіти. Разом із тим вони стають відповідальнішими за досягнутий результат. Формою такої відповідальності є, як відомо, ліцензування і акредитація навчальних програм і навчальних закладів, що має в сучасних умовах як національний, так і міжнародний рівні.

Другим аспектом європейського виміру педагогічної освіти є забезпечення порівнюваності та визнання педагогічних кваліфікацій. Відомо, що в рамках Болонського процесу між країнами-учасницями була досягнута домовленість про єдину структуру академічних ступенів, яка поширюється і на педагогічну освіту. Однак щодо порівнюваності професійних кваліфікацій у рамках Болонського процесу зроблено значно менше. Така робота вимагає більшої точності та поінформованості,

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

оскільки передбачає зіставлення навчальних програм не тільки педагогічних вишів, але й шкіл різних країн.

Робота над з'ясуванням змісту педагогічних кваліфікацій в сучасних умовах активно здійснюється в рамках Лісабонської стратегії ЄС.

Вже у 2004 р. Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [4], покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти. Основоположні риси цієї структури викладені в доповіді робочої групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» (2004 р.). Вона передбачає такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів:

- наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умова вступу до педагогічної професії; формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;
- перетворення процесу професійного розвитку на справу спільної відповідальності індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків учнів та освітніх адміністрацій;
- мобільність учителів як невід'ємну складову їхньої професійної освіти та розвитку на всіх її етапах. Вона розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального навчального середовища для учнів, а тому належним чином визнається та оцінюється;
- формування європейського виміру змісту педагогічної освіти;
- ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня [4].

Потреби створення європейського виміру педагогічної освіти зумовили активну інституалізацію цього процесу. Основними її формами є утворення міжнародних дослідницьких організацій та фахових мереж. Ініціаторами цього процесу виступають як члени професійної громади, національні об'єднання дослідників, так і наднаціональні політичні структури, зокрема, Європейська комісія ЄС.

Першим кроком об'єднання творчих зусиль європейських педагогів-теоретиків стало утворення у 1994 р. Європейської асоціації педагогічних досліджень (European Educational Research Association — EERA), цілями якої є: 1) сприяння співробітництву науковців у галузі педагогічної освіти в Європі; 2) розвиток контактів між теоретиками освіти та міжнародними організаціями, такими, як ЄС, РЄ, ОЕСР та ЮНЕСКО; 3) розвиток співпраці між дослідницькими центрами в галузі педагогічної освіти в різних країнах та регіонах Європи; 4) поширення інформації про результати педагогічних досліджень, їх запровадження в освітню практику та використання в освітній політиці. У рамках EERA утворено

27 тематичних дослідницьких мереж (наприклад, неперервний професійний розвиток учителів і керівників шкіл, інновації у змісті педагогічної та шкільної освіти, філософія освіти, соціальна справедливість та інтеркультурна освіта, історія освіти, ІКТ в освіті та професійній підготовці вчителів, освітня політика тощо). До складу EERA сьогодні входять 23 асоціації дослідників у галузі педагогічної науки з 19 європейських країн [5].

У 1995-1999 рр. за організаційного та фінансового сприяння ЄС у рамках програми ЕРАЗМУС/СОКРАТЕС була утворена та активно функціонувала «Тематична мережа досліджень у галузі європейської педагогічної освіти» (Thematic Network in Teacher Education Research — TNTEE). Метою цієї структури стала оцінка курікулярних інновацій у галузі педагогічної освіти шляхом їх порівняння в різних країнах, передусім у контексті утворення європейського виміру змісту педагогічної освіти; сприяння розвитку дискусії щодо удосконалення методів навчання та поширення кращого педагогічного досвіду; оцінка якості співробітництва в галузі педагогічної освіти. У рамках TNTEE було організовано вісім субмереж¹, учасники яких досліджували найбільш актуальні проблеми педагогічної освіти.

Важливим результатом діяльності TNTEE стало згуртування дієздатної міжнародної громади теоретиків педагогічної освіти, які й після завершення фінансування цього проекту в рамках програми ЕРАЗМУС/СОКРАТЕС продовжували і розвивали співробітництво, створили ряд нових значущих для європейської педагогічної освіти проектів, які реалізовувались в рамках дослідницьких мереж (консорціумів) Це передусім проекти Європейська докторантура в галузі інтерактивної освіти (European Doctorate in Interactive Learning — EDIL) та Європейська докторантура у галузі викладання та педагогічної освіти» (European Doctorate in Teaching and Teacher Education — EUDORA). Консорціуми EDIL та EUDORA (2002-2005 рр.) поставили перед собою амбіційні цілі суттєвого удосконалення педагогічної освіти шляхом створення програм докторських досліджень у невизнаній на той час галузі педагогічної науки — «педагогічна освіта» та її реалізації в рамках нової міжнародної школи докторських педагогічних досліджень.

¹ Субмережі TNTEE: А) культура і політика у професійному формуванні вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів; В) розвиток інноваційних стратегій співробітництва педагогічних ВН, шкіл та служб освітніх послуг; С) сприяння розвитку неперервної освіти в рамках та через педагогічну освіту; D) педагогічна освіта як могутнє освітнє середовище: зміна педагогічної культури педагогічної освіти; Е) пошук відсутньої ланки — предметні дидактики як теорія педагогічної освіти; F) розвиток рефлексивної практики у педагогічній освіті та в діяльності вчителя; G) інтеркультурна освіта в контексті педагогічної освіти; H) гендер та педагогічна освіта.

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

До наступного покоління міжнародних дослідницьких мереж у галузі педагогічної освіти належить створена у 2003 р. мережа «Політика у сфері і педагогічної освіти в Європі» (Teacher Education Policy in Europe (TEPE), яка ставить за мету проведення комплексних досліджень з найактуальніших проблем сучасної педагогічної освіти та розробки рекомендацій щодо розвитку європейської політики у сфері педагогічної освіти [6].

Із важливими ініціативами розвитку європейського виміру педагогічної освіти виступають не тільки освітні теоретики, а й освітні політики країн ЄС, що об'єдналися в Європейську мережу політики в галузі педагогічної освіти (European Network on Teacher Education Policies — ENTEP)².

Предметом активної дискусії теоретиків та освітніх політиків є визначення професійних компетентностей європейського вчителя³, які стають все більш актуальними в нових умовах регіональної інтеграції та розвитку Європи як суспільства знань. Осмислюючи ціннісний аспект поняття «європейський вимір освіти», експерти визначили сутність «європейськості» педагогічної професії. Вона включає цілий ряд аспектів, що природним чином впливають із соціально-політичного та культурного контексту європейського суспільства. Складовими «європейськості» як складової професійної компетентності вчителя визначені:

1) європейська ідентичність. Європейський учитель є свідомим як свого національного коріння, так і належності до загальноєвропейської спільноти народів. Його цінності зумовлюють можливість викладання не тільки в рамках національних навчальних програм, а й «поза їх межами». Готовність до прийняття різноманітності в рамках єдності є провідним

² European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE) — Європейська мережа політики у галузі педагогічної освіти утворена у 2000 р. на міжнародній конференції у Португалії. Її засновниками стали представники міністрів освіти 14 країн — членів ЄС та РЄ. Головною метою цієї організації є об'єднання у справі розвитку педагогічної освіти всіх значимих сторін і, передусім, освітніх політиків. У 2003 р. до участі в ENTEPE приєдналося 10 країн; у 2007 р. — ще 2 країни.

³ В аналітичному документі ENTEPE «Що означає поняття «європейський учитель»?» визначаю, що «європейський учитель» повинен мати ті ж базові професійні уміння, що і будь-який кваліфікований учитель. Перш за все, він повинен мати глибокі знання предмета своєї спеціалізації та уміння успішно навчати учнів. Це уміння передбачає такі складові: організований розвиток пізнавальних якостей учнів; спрямування учнів на досягнення навчальних успіхів; робота з групами учнів з гетерогенними навчальними здібностями; розвиток у учнів відповідальності за результати своєї роботи і навчання; робота в командах; участь у розробці навчальних планів і програм, у програмах організаційного розвитку школи; розвиток відповідальності батьків учнів та місцевої громади за роботу школи; розв'язання професійних проблем та моральних дилем; організація свого професійного розвитку.

аспектом європейської ідентичності, що без упереджень ставиться до світу в цілому;

2) європейське знання, яке передбачає обізнаність учителя з особливостями освітніх систем інших країн, з освітньою політикою регіонального рівня. Учитель із повагою ставиться до своєї національної системи освіти і співвідносить якість її діяльності з іншими. Він є обізнаним зі станом справ в Європі та в світі в цілому, знає історію країн регіону та її вплив на розвиток сучасного європейського суспільства;

3) європейський мультикультуралізм. Європейський учитель із повагою ставиться до своєї національної культури, та є відкритим до інших культур, володіє навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур. Він працює у гетерогенних групах, цінує та поважає різноманітність, працює над тим, щоб надати всім учням рівні можливості;

4) європейська мовна компетентність, Європейський учитель володіє, більш ніж однією європейською мовою. Навички володіння та викладання іншими мовами він набуває в системі педагогічної освіти та подальшого професійного розвитку. Він проводить певний час в іншомовному середовищі, спілкуються іншими мовами з колегами та носіями цих мов;

5) європейський професіоналізм. Європейський учитель отримав освіту, яка дозволяє йому викладати в будь-якій європейській країні. Він має «європейський» підхід до викладання предмета своєї спеціалізації та міжпредметних тем, що передбачає трактування навчального матеріалу з позицій європейської перспективи. Він співпрацює в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших європейських країн, бере все краще з різних педагогічних традицій. Розвитку європейського професіоналізму слугує практика розробки університетами різних країн спільних навчальних програм та надання спільних академічних ступенів;

6) європейська громадянськість. Європейський учитель повинен жити і працювати як громадянин Європи, що розділяє такі цінності, як повага до прав людини, демократія, свобода. Критичний стиль його викладання повинен сприяти формуванню автономних, відповідальних та активних громадян Європи завтрашнього дня;

7) європейські виміри якості. Підготовка європейського вчителя передбачає наявність інструментів порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону. Засоби розвитку порівнюваності та прозорості систем вищої та професійної освіти, напрацьовані в рамках Болонського та Копенгагенського процесів, сприяють усуненню перешкод на шляху взаємовизнання кваліфікацій педагогічної освіти та розвитку мобільності вчителів; нашою метою є характеристика сучасного етапу

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

розвитку європейської інтеграційної політики в галузі вищої освіти в цілому та перспектив розвитку педагогічної освіти в інтеграційному контексті зокрема;

8) європейська мобільність учителів включає такі складові, як навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайомлення з культурами інших народів, участь у програмах організованих обмінів студентами в рамках ЄС, індивідуальне працевлаштування за кордоном. Європейський учитель сприяє розвитку мобільності учнів, надаючи їм можливість встановити віртуальні та реальні контакти з однолітками з інших європейських країн. Обміни учнями в рамках програм ЄС є засобом, що надає додаткові можливості взаємного навчання нового розуміння європейської громадянськості. В європейському класі ІКТ перестають бути тільки технічним засобом пошуку нових даних. Вони стають ефективним інструментом комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони.

На завершення підкреслимо, що всі названі вище характеристики європейського вчителя, а саме: європейська ідентичність, знання, мультикультуралізм, мовна компетентність, професіоналізм, громадянськість, якість, мобільність є надзвичайно актуальними і для вітчизняного педагога, який має сполучати кращі якості і українського і європейського вчителя.

Щодо готовності української педагогічної освіти до європейської інтеграції, у нас є і здобутки, і проблеми. До здобутків можна віднести завершення структурних реформ, розробку галузевих стандартів підготовки вчителів різних спеціальностей на освітньому рівні «бакалавр» та успішні кроки у цьому напрямі на освітньому рівні «магістр», формування компетентнісного підходу до побудови навчальних програм та оцінки результатів навчання, певну активізацію міжнародних контактів педагогічних вишів. Найближчим часом у системі педагогічної освіти буде запроваджено Додаток до диплома міжнародного зразка та зовнішні форми оцінки якості знань студентів.

До проблем, розв'язання яких, на нашу думку, вимагає найбільшої уваги, належить запровадження європейського змісту педагогічної освіти, і, не в останню чергу в цьому контексті, набуття іншомовної компетентності, що є дуже важливою запорукою розвитку і європейського професіоналізму, і європейського знання, і мультикультуралізму, і мобільності. Потребують активних зусиль і такі нагальні проблеми, як розвиток культури якості педагогічної освіти, конкретизація програм аспірантської підготовки в галузі педагогічної освіти, вивчення і поширення кращого національного та закордонного досвіду, розвиток студентської, викладацької та дослідницької мобільності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Implementation of «Education & Training 2010» Work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers». Progress report. — Brussels: European Commission, 2003. — 136 p.
2. Campos B. The European dimension of teacher education: A policy Agenda «Teacher training in the society of knowledge: new techniques and new methods for the necessity of learning»/ B. Campos — Zaragoza, March 2002. — 12 p.
3. The concrete future objectives of education and training systems. Report from the European Council. URL: http://www.europaeu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html
4. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. — Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004 — 74 p.
5. European Educational Research Association About. Aims. History. Networks. [<http://www.eeae.ac.uk/web/eng/all/about/aims/index.html>]
6. Teacher Education Policy in Europe (TEPE). [<http://tepe.worldpress.com/goals>]

II. ДИСКУСІЙНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

*Віктор Рибачук
(Полтава)*

НАУКОВО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СОФІСТІВ У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ

Сучасна система освіти в багатьох своїх виявах бере початок у багатогранній культурі Стародавньої Греції. Елементи науки й освіти, філософії й техніки, різні форми літератури та мистецтва стали істотною і невід'ємною частиною тієї основи, на якій успішно розвивалася та розвивається світова культура.

Проголошення Україною незалежності знаменувало собою водночас і початок інтенсивних пошуків світоглядних орієнтирів, передусім у контексті вироблення нової концепції освіти. Однією з основних тез, під знаком якої проходять ці пошуки, стала теза про «європейськість» України, про її належність до європейської цивілізації. Оскільки основи сучасної системи освіти зародилися в Стародавній Греції, актуальність звернення до класичної античності не викликає жодних сумнівів.

Основоположниками сучасних методів освіти та виховання були старогрецькі софісти V ст. до н. е. Із новітніх наукових розвідок про освітню діяльність софістів варто виділити дослідження Г. Жураковського [1], О. Лосєва [2], А. Марру [3], В. Татаркевича [4] у яких з'ясовано причини поширення руху софістів у Стародавній Греції класичного періоду, проаналізовано форми і методи їхньої освітньої діяльності. Вище названі дослідники доводять, що старогрецькі софісти виконували функцію, яку сьогодні виконує публіцистика та різногалузеві університети. Софіст, на думку В. Татаркевича, був напівжурналістом-напівпрофесором [4, с. 74-75]. О. Лосєв вважає, що типологічно софісти були «просвітниками», тобто скептиками, раціоналістами, індивідуалістами й анархістами, які з'явилися внаслідок розкладу давньої космології [2, с. 11].

Метою пропонованої статті є аналіз форм, методів і змісту науково-освітньої діяльності старогрецьких софістів.

«Софіст» — цей термін, загалом позитивний, який означав «мудрий», досвідчений, експерт знання, уживався як негативний, особливо у контексті полеміки Платона й Аристотеля. Сократ оцінював знання софістів, як поверхові та неефективні, адже у них не було безкорисливої мети пошуку істини як такої, а була мета наживи. Платон підкреслював особливу небезпеку ідей софістів з моральної точки зору, окрім їхньої

теоретичної необґрунтованості. Упродовж тривалого часу історики філософії беззастережно поділяли оцінку Платона й Аристотеля, критикуючи загалом рух софістів, визначаючи його як занепад грецької думки. Лише у наш час відбулася переоцінка історичної ролі софістів на основі систематичного перегляду всіх усталених упереджень.

Піднесення руху софістів у Стародавній Греції припадає на другу половину V ст. до н. е.. Софісти – це нове інтелектуальне середовище, мандрівні вчителі-професіонали, світські гуманісти-вільнодумці, що пропонували свої послуги тим, хто перебував у пошуку інтелектуальних знань та успіху в практичній діяльності. Оскільки демократичний поліс створював унікальні можливості для участі в політичному житті всім громадянам, то послуги софістів мали великий попит, особливо серед молоді, яку не задовольняли традиційні цінності старшого покоління. Молодь потребувала нових знань та ідей, і такі знання запропонували софісти. Тому цілком справедливо грецьких софістів називають просвітниками [2, с. 11].

Софістів поділяють на старших і молодших. До «старших софістів» належать Протагор із Абдер, Гіппій з Еліди, Продік Кеоський, Горгій Леонтінський та Антифонт. «Молодші софісти» — це Критій, Каллікл і Фрасимах Халкедонський. Всі ці мислителі мандрували містами, за винагороду навчали «доброчесності» (зміст якої полягав у мистецтві дискусії та вмінні «непереконливий аргумент робити переконливим»), користувалися неабияким успіхом і хизувалися своїм анархізмом та нігілізмом. Вони дійсно вдосконалювали логічні здібності своїх учнів, що, зрештою, й слугувало новій ері критицизму, який прийшов на зміну застарілій натуралістичній філософії. Ми проаналізуємо діяльність «старших софістів», адже саме вони заклали основи сучасної освіти.

Щодо форм і методів навчання софістів, то переважна більшість дослідників вважає, що метод навчання, який використовували софісти, можна визначити як групове навчання. Софісти збирали навколо себе молодих людей, яким вони повинні були дати закінчену освіту. На навчальний процес відводилося три роки, а саме навчання було платним. Щоб завоювати популярність і довести перевагу свого методу та системи навчання, софісти використовували своєрідні рекламні прийоми: 1) публічні виступи у грецьких полісах, відомих святилищах, наприклад в Олімпії, адже там збиралося багато людей з нагоди ігор. Виступ міг бути завчасно підготовленим і слугував як зразок чи ідеал промови. Але такий виступ міг бути й імпровізованим, а його тему визначали слухачі; 2) як рекламу софісти проводили дискусії на тему, яку визначала аудиторія. У таких рекламних виступах, зазначає французький дослідник А. Марру, зароджувався жанр лекції, якому судилося довге життя [3, с. 79].

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Деякі із таких лекцій були відкритими: Гіппій проголошував їх на агорі, поруч зі столами міняв, а Протагор читав їх для обраної публіки. Лекції були платними [5, с. 109-110]. Характер і тональність рекламних лекцій мали свої особливості: софісти намагалися показати себе мудрими і всезнаючими. Тон промови був піднесеним і врочистим. Безперечно, що оратори враховували риси менталітету стародавніх греків, і передусім їхню схильність до естетизму. Рекламні виступи софістів мали великий успіх. Вони дуже швидко здобували собі славу й авторитет, а глузування та іронія з боку критиків софістів Сократа і Платона аж ніяк не применшували їхньої популярності. Важливим методом навчання в освітній діяльності софістів був метод діалектики, уміння вести суперечку, переконувати, доводити власну думку. Оскільки ініціатором його використання був Протагор, то на прикладі викладацької діяльності софіста доведемо ефективність вищезазначеного методу.

Протагор був найвідомішим серед софістів V ст. до н. е. Це – професійний викладач риторики й еристики – мистецтва полеміки і суперечки. Він стверджував, що людина є мірою всіх існуючих та неіснуючих речей. Міра, на його думку, це певна «норма судження», а речі – факти і досвід загалом. Цим принципом Протагор заперечував абсолютний критерій, який відрізняв буття від небуття, істину від неправди. Критерій – це лише людина, індивідуум: «якими окремі речі постають переді мною, такими вони є для мене, якими перед тобою, такими вони є для тебе» [2, с. 19]. Філософ підкреслював, що абсолютної істини немає, істина завжди відносна, вона залежить від судження людини. Найголовніше – навчитися доводити істину, і Протагор методологічно показував, як можна довести або спростувати будь-яку можливу точку зору. Він уважав, що успіх у політичній діяльності забезпечений для того, хто досконало оволодіє методом діалектики, хто навчиться переконувати інших.

Отже, згідно з ученням Протагора, все є відносним: абсолютної істини немає, тому немає й абсолютних моральних цінностей. Але існує дещо, що є більш важливим, прийнятнішим, а тому й доречнішим. Мудрець – це той, хто розуміє корисність відносного, прийнятного і доречного, хто вміє переконати інших у цьому й актуалізувати це корисне. Майстерність, яку викладав Протагор, полягала в умінні технічно й методологічно посилювати позиції та здобувати перемогу, користуючись спершу слабким аргументом; в умінні посилювати вагу та значення будь-якої точки зору чи протилежної їй. Успіх мислителя пояснювався тим, що його учні, натреновані у цих здібностях, засвоювали все нові можливості в громадських трибуналах, асамблеях і політичному житті загалом.

Якщо Протагор навчав мистецтву полеміки, то інший відомий софіст Горгій велике значення у системі освіти надавав риторичі. Теоретичний внесок Горгія полягав у тому, що він відкрив значення слова як носія переконання та вірування, незважаючи на його істинність. На думку софіста, слово є великим володарем, який, наділений достатньо малим та абсолютно непомітним тілом, вершить дивовижні справи. Воно здатне й страх відігнати, й розвіяти тугу, й вселити радість, й пробудити співчуття [2, с. 31]. Якщо слово має такий вплив на людину, то цілком зрозуміло чому саме риторичі цей мислитель відводив велику роль в освіті та вихованні. Риторика – це мистецтво переконувати, мистецтво, яке використовує можливості слова. У класичний період історії Стародавньої Греції риторика користувалася великим авторитетом, адже справжній політик – це оратор, здатний переконувати громадян у народних зборах, суді або Раді.

У викладанні Горгієм риторичі прослідковується два етапи: теорія і практика. Спочатку софіст пояснював учням правила ремесла, розкривав теоретичні положення риторичі, а потім – переходить до практичних вправ. Принципи і методи риторичної техніки виражені у відомих трьох «горгієвих фігурах»: антитезою, паралелізмом рівних відрізків фрази, співзвучними закінченнями усіх відрізків.

Але не лише еристика й риторика були складовими софістичної освіти. Горгій і Гіппій неодноразово заявляли, що справжній софіст повинен ідейно перемагати будь-якого противника й уміти вести суперечку на різні теми. Але ж для цього потрібні енциклопедичні знання. Розуміючи цю обставину, софісти звертали увагу на розвиток інших наук. Так, софіст Продік, займався вивченням мови. Тому його, за словами О. Лосєва, потрібно вважати першим грецьким філологом [2, с. 33]. Продік поглиблено займався словесною семантикою, аналізував вживання у реченні синонімів. О. Лосєв запропонував перелік синонімів, які досліджував Продік. Це – «сперечатися» і «сваритися», «задоволення» і «насолода», «мужність» і «відвага», «навчатися» і «вивчати», «загальне» та «однакове», «хотіти» й «бажати», «ставати» й «бути», «жахливе» й «важке», «кінець», «межа» і «найбільш крайнє». «виробляти» й «робити», «радість», «веселощі», «насолода» й «хороший настрій» [2, с. 33]. Запропонована філософом техніка спиралася на синонімію, тобто розрізнення синонімів і точне визначення відтінків змістових значень.

Своїми енциклопедичними знаннями славився софіст Гіппій. Він навчав учнів астрономії, геометрії й арифметиці, викладав фонетику й ритміку, розробив вчення про музику. На жаль, твори Гіппія не збереглися. Відомі лише його слова, які передає Платон, про відмінність законів розвитку природи і суспільства. Від державних, протиприродних

законів Гіппій відрізняв загальнолюдські природні закони, наприклад, повагу до батьків.

Просвітницька діяльність софістів у грецьких полісах, особливо в Афінах, наштовхувалася на сильний опір. Консервативні кола боялися, що широке розповсюдження системи освіти софістів призведе до підриву традиційної моралі й релігії. Софісти стали предметом критики з боку філософів і дошкульних насмішок у творах комедіографів.

Непримиримим ворогом софістів був Сократ, який, хоча за духом мислення й був близьким до них (публічність викладання, застосування суперечки для з'ясування питання), на протигагу абсолютному релятивізму софістів, відстоював абсолютну істину й абсолютну мораль.

Оцінка науково-освітньої діяльності грецьких софістів в історіографії суперечлива. Дослідники визначають як позитивні, так і негативні аспекти цієї діяльності: 1) діяльність софістів мала позитивне значення, оскільки вони проголосили тезу: добродійність від народження не дається і не залежить від благородства крові, як стверджували аристократи. Добродійність засновується лише на знанні. Моральні якості можна виховати, головне – знати їхню сутність; 2) софісти брали платню за навчання. Це дуже обурювало древніх, адже до руху софістів знання розумілося як продукт безкорисного духовного спілкування. Навпаки, софісти займалися знанням як ремеслом, і тому повинні були вимагати плати для того, щоб жити, подорожувати і навчати. Без сумніву, деякі з них заслуговують нарікання, але лише за зловживання, а не за початковий принцип, який став пізніше розповсюдженою практикою. Отже, софісти зруйнували стару соціальну схему, яка робила культуру доступною лише для обраної верхівки. Софісти відкрили доступ до культури для всіх громадян; 3) софістів звинувачували у бродяжництві, у неповазі до рідного поліса. Але з іншої точки зору, ця обставина мала позитивний результат: софісти першими почали розуміти вузькість кордонів поліса, розширяючи їх, вони стали носіями панелліністичних ідей у Стародавній Греції. Софісти відчували себе громадянами Еллади і в цьому контексті були прогресивніші, ніж Платон й Аристотель, ідеальна держава яких була парадигмою поліса; 4) софісти проголосили свободу духу всупереч традиції, нормам і кодифікаціям, продемонструвавши цим самим необмежену віру в розум, тому рух софістів у V ст. до н. е. цілком слушно отримав назву грецького «просвітництва».

Отже, старогрецькі софісти – це перша сходинка самосвідомості духу, що переходить від об'єктивного космологізму до суб'єктивного антропологізму [2, с. 50]. Дослідницький інтерес софістів переноситься із космосу на людину, суспільство, знання. Софісти досліджували природу та можливості людського мислення. Вивчення свідомості й мислення

людини породжує гносеологічний релятивізм, який знайшов своє відображення у вислові Протагора: «Людина є мірою всіх речей». Із цим гносеологічним релятивізмом пов'язувався етичний і політичний релятивізм. Протагор проголошував: «Що кожному місту здається справедливим і похвальним, те і є для нього справедливим і похвальним, поки воно так думає» [5, с. 128]. Отже, ураховуючи позитивну і негативну оцінку руху софістів в історіографії, ми стверджуємо, що софісти представляли важливий етап у розвитку культури Стародавньої Греції.

Особливо важливе значення мала їхня науково-освітня діяльність, адже вони започаткували лекційну форму навчання, розробили такі методи навчальної роботи як дискусія, диспут, діалог. Софістичні форми, методи та зміст освіти стали основою навчання у класичних європейських університетах. Удосконалені Сократом, Платоном та Аристотелем, освітні принципи софістів можна вважати прообразом сучасної вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – 510 с.
2. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А. Ф. Лосев. – М.: АСТ, 2000. – 846 с.
4. Марру А. И. История воспитания в античности / А. И. Марру. – М.: Наука, 1998. – 291 с.
5. Татаркевич В. Історія філософії / В. Татаркевич. – Львів: «Свічадо», 1997. – 607 с.
6. Платон. Діалоги / Платон. – К.: Основи, 1993. – 395 с.

*Юрій Левченко
(Полтава)*

ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ШКОЛІ М. Ф. КВІНТІЛІАНА

За умов політичної та економічної нестабільності, дефіциту духовності винятково важливою стає стабілізуюча роль школи як гаранта громадянського миру. Сучасному суспільству потрібна інформована та компетентна особистість, яка спроможна приймати самостійні рішення і нести відповідальність за свої вчинки. Державна система освіти, що відповідає за соціологізацію особистості, повинна забезпечити

еволюційним шляхом зміну ментальності, створити умови для виховання людини громадянського суспільства.

Зважаючи на те, що в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий та європейський простір, що супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці, освітній парадигмі, доцільним, на нашу думку, є звернення до історико-педагогічного досвіду соціологізації особистості шляхом здобуття гуманітарної освіти в епоху Античності. Зокрема, великий інтерес становлять методи і прийоми навчання гуманітарних дисциплін римського вчителя-наставника М. Ф. Квінтіліана. Мета статті — розкрити зміст та особливості методів, методичних прийомів і засобів навчання при вивченні гуманітарних дисциплін у школі М. Ф. Квінтіліана.

Марк Фабій Квінтіліан (бл. 35 — бл. 96 рр.) — давньоримський теоретик риторського мистецтва, педагог. Його праця «Про виховання оратора» (12 книг) — одне з перших джерел вивчення римської педагогіки. Він був одним із теоретиків педагогіки, хто першим розробив методикау навчання, обґрунтував і сформулював низку дидактичних принципів і правил [3, с. 158].

Різні аспекти педагогічної системи римського педагога досліджували О. Батлук, Л. Винничук, П. Гіро, О. Джуринський, Г. Жураковський, Г. Корнетов, Т. Кузнецова, Л. Модзалевський, С. Первакова, О. Піскунов, І. Стрельнікова, М. Холодняк, В. Шестаков, Ф. Штадельман та ін.

Намагаючись подолати стереотипи про практичну користь та егоїстичні цілі освіти в римському суспільстві, Марк Фабій Квінтіліан розробив власну систему освіти громадянина Стародавнього Риму. Її основною метою було виховання оратора — державного діяча, усебічно освіченої, розвиненої, досконалої особистості. Обґрунтовуючи ідеал освіти досконалого оратора, результатом своєї педагогічної діяльності мислитель убачав формування з вихованця «мудрого римлянина», справжнього та досвідченого державного мужа [4, с. 439]. Ідеальний оратор і добродішній муж для мудреця були синонімами: «... муж, який володіє витонченими та різноманітними знаннями, ... муж, беззаперечної честі й гідності, у всьому досконалий, благородно мислячий і найкращим чином розмовляючий» [8, с. 418].

Отже, перед Квінтіліаном постало складне завдання — виховати гідного громадянина, наділеного навичками управляти приватними та державними справами, здатного своїми промовами, порадами і законами знаходити суспільний компроміс.

Система освіти оратора, за Квінтіліаном, складалася з трьох рівнів: елементарна (початкова), граматична та риторична школи. До навчальної програми були віднесені різні предмети: граматики, історія, філософія,

риторика, музика, геометрія, астрономія, право, які вивчалися в тісному міжпредметному взаємозв'язку й складали цикл гуманітарних дисциплін. Такий підхід до освітньої програми майбутнього оратора був цілком виправданий, оскільки головна мета навчання, на думку римського педагога, полягала у вихованні прагнення і спрямованості особистості до суспільного життя [6, с. 251].

Навчання у початковій школі розпочиналося із семи років і продовжувалося впродовж наступних 4-5 років. Його завдання полягало в оволодінні навичками читання, письма та лічби. Мудрець радив розпочинати навчання з вивчення грецької мови, яка, на його думку, була джерелом усіх наук. Проте, рекомендував педагог, не варто поглиблено й занадто довго займатися грецькою мовою, оскільки рідна (латинська) мова у такому випадку може втратити свою цінність. Потрібно паралельно й поступово знайомити учня з особливостями обох мов [7, с. 6].

Оволодіння навичками читання розпочиналося з вивчення букв. Квінтіліан засуджував підхід своїх попередників до примушування дітей зачувати напам'ять назву і алфавітний порядок букв без використання наочності. На його думку, дитина від природи здатна до швидкого запам'ятовування, копіювання та наслідування, і тому наставники початкових шкіл повинні обов'язково показувати за допомогою наочних методів зображення кожної букви. При цьому, уважав мислитель, букви можна вивчати у довільному порядку. Головне, щоб дитина навчилася розрізняти букви за їхнім зображенням [7, с. 10]. Це відповідальна робота учителів, які повинні створити таку атмосферу навчання, щоб воно стало забавою для учнів. Доцільно мотивувати дитину до цього різними заохоченнями, зокрема похвалою, проханнями, викликати у вихованців радість від учіння, інколи заздрість від успіхів інших, організовувати змагання між учнями, сприяти формуванню відчуття перемоги [7, с. 8]. У такому випадку в нагоді стануть нагороди, наприклад, виготовлені із слонової кістки чи з іншого матеріалу букви [7, с. 10].

Ознайомившись і вивчивши зображення та назви букв, учні приступали до роботи зі складами. Спершу вони зачували напам'ять склади різні за складністю будови та вимови. Наступним кроком було складоутворення (буквоскладальний метод). Учні завдяки таким вправам здобували уміння не лише утворювати склади, а й удосконалювали навички читання таких буквосполучень. Лише після цього, на думку римського педагога, вони розпочинають вимовляти цілі речення [7, с. 11]. Він указував на те, що учителям потрібно уважно слідкувати за вимовою учнів, виправляти недоліки, особливо звертати увагу на чіткість вимови

кожної букви, щоб діти не забували промовляти останні склади у словах [7, с. 66-67].

У ході навчання письму римський педагог рекомендував використовувати дощечки з вирізаними на них буквами. Застосування такого методу було обумовлено, на думку Квінтіліана тим, що, навчившись обводити контури букв, дитина набуде навичок правильного каліграфічного, розбірливого почерку [7, с. 11].

Одночасно з читанням складів, на переконання мислителя, потрібно вчити писати не тільки ці склади, а й навіть окремі слова. Вони не повинні бути досить простими і випадково відібраними. Окрім того, словосполучення, речення та вислови, на його думку, мають містити моральну спрямованість та зобов'язані виховувати учнів [7, с. 13]. Тому критерієм підбору об'єктів для письма, за Квінтіліаном, були моральні чесноти, покликані формувати у вихованців уявлення про загальнолюдські цінності та містити елементарні знання з окремих наук. Він уважав, що знайомство з такими високоморальними фразами не лише до старості залишаються у пам'яті вихованців, а й впливають на їхній характер та свідомість. Разом із тим Квінтіліан закликав, щоб діти у перервах між іграми вивчали вислови легендарних історичних діячів, правителів та вибрані уривки з поетичних творів з метою організації ігрового змагання на краще запам'ятовування. Не зайвим, наголошував мислитель, буде використання грубих, складних та незрозумілих слів, навмисно складених учителем для вдосконалення виразності та чистоти мовлення й читання [7, с. 14]. Окрім читання та письма в початковій школі діти здобували елементарні навички лічби. Рахувати учні навчалися за допомогою хорového голосного наспіву, наприклад, один та один — два і т.д., потім вправлялися лічити на пальцях, рахівницях (абак) і, насамкінець, виконували прості арифметичні дії на дощечках [2, с. 84].

Отже, за Квінтіліаном, в елементарній школі основними методами навчання були наочні та словесні, використання яких спрямовувалося, у першу чергу, на розвиток пам'яті учнів, удосконалення навичок читати, писати й рахувати. Рівень їхньої ефективності залежав від використання методичних прийомів навчання — ілюстрацій, демонстрацій, підбору речень і словосполучень морально-етичного змісту, використання змагально-ігрових моментів, переказ уривків поетичних творів. Таким чином, на час переходу на навчання до граматичної школи учні мали лише загальне уявлення про історичних діячів та їхню діяльність, про особливості морально-етичних норм поведінки людей у суспільстві.

Після закінчення початкової школи у 11 — 12-річному віці учні продовжували навчання у граматичних школах. Це були навчальні заклади підвищеного типу, де вони перебували чотири роки. [5, с. 145].

Навчання розпочиналося з виправлення вимови, вправ у словотворенні, знайомства зі стилістикою. У граматичній школі грецька мова викладалася поряд з латинською, однак Квінтіліан вимагав розпочинати навчання лише з грецької. Саме зі шкіл граматистів і бере початок та грецько-латинська двомовність, яка відрізняла освічених римлян до кінця епохи імперії. Ця елінізація римської середньої освіти мала суперечливий характер. З одного боку, вона виражала і поглиблювала розрив між освіченою частиною суспільства і рештою населення, перетворюючи школу у ще більш кастово замкнену. З другого — вивчення грецької мови сприяло поширенню у Римі багатьох демократичних і гуманістичних ідей, характерних для грецької культури класичної доби [5, с. 146].

Основними завданнями граматичної школи були: формування правильного способу виражати свої думки словом, читання поетів та обговорення прочитаного. Римський педагог уважав, що граматики у собі містять не лише мовознавчі та стилістичні аспекти, а й покликана через вивчення літературних джерел формувати знання з історії, філософії, права, астрономії, арифметики, красномовства.

Зміст навчання у граматичній школі поділявся на дві частини — розвиток зв'язного мовлення та читання поетів. Квінтіліан був переконаний, що ефективними методами навчання у такій школі є вправи. Він розробив для учнів комплекс вправ відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини. Спочатку учні знайомилися з байками Езопа, які вони вчилися переказувати близько до тексту. Наступним видом роботи був письмовий переказ зазначених байок, при цьому увага учителя зосереджувалася на якомога детальному відтворенні вихованцями цих творів. Широкого поширення набули вправи з поетичними творами, зокрема учні вчилися перекладати поетичні рядки на прозові, а інколи — навпаки, відповідно супроводжуючи це письмовими записами. Кожне речення змінювали на прозову форму. При цьому відбувався детальний аналіз тексту, зокрема вихованці виявляли огріхи та грубощі, а інколи й запозичення з інших авторів [7, с. 43]. Така практика зводилася не до осуду автора твору, а навпаки, до уникнення неправдивих висловлювань окремих письменників та поетів [7, с. 44]. Однак робота з поетичними творами передбачала й інші методичні прийоми, які римський педагог наполегливо рекомендував використовувати у навчально-виховному процесі. Мудрець виділяв такі завдання: складання ефологій та хрій, коментування висловлювань та поглядів відомих мужів [7, с. 47]. Усі ці завдання складалися на основі відібраних для учнівського читання текстів і, як указував Квінтіліан, було нелегкою справою навіть для досвідченого вчителя. Ефології передбачали аналіз постатей (щось подібне до характеристики історичного портрету особи), а хрії поділялися на

декілька видів і знаменували собою вираження основної істинної думки. Перший вид хрїй — просто висловлена думка чи твердження, наприклад, він сказав чи він говорив. Другий вид передбачав висловлену у відповіді думку, наприклад, він відповів чи коли його запитували, то він відповідав. Третій вид означав певну діяльність, і не містив відомостей про особу, яка говорить чи відповідає, наприклад, «Кратес, побачивши неосвіченого хлопчика, побив його вчителя» [7, с. 47].

Одночасно із вправами над текстом, на думку Квінтіліана, доцільно було б проводити словникову роботу, яка ґрунтувалася на емпіричному рівні пізнання та засвоєння інформації учнями. Це означало, що учні, працюючи з відібраними уривками текстів, засвоюють головні історичні факти у вигляді цілісних, іноді емоційно забарвлених образів, а інколи лише у словесній формі. На емпіричному рівні здатні працювати всі учні, оскільки він є необхідною сходиною до оволодіння основами будь-якого предмета й передбачає розвиток образної пам'яті, репродуктивної уяви, образного мислення, аналітико-синтетичного сприйняття [9, с. 63].

До відбору образів, понять і фактів Квінтіліан висував такі вимоги: по-перше, вони повинні бути реальними, правдивими та загальновідомими фактами, найчастіше запозиченими в ораторів та істориків; по-друге, відповідати духу епохи; по-третє, містити не лише слова, а й виховний, повчальний момент [7, с. 35-36]. Разом із тим при використанні застарілих слів, на думку римського педагога, вчитель повинен слідкувати за рівнем розуміння та використання їх учнями. Зокрема, наставник самостійно пояснював такі слова, враховуючи пізнавальні здібності учнів і не показуючи свою розумову перевагу над ними. Тому при тлумаченні окремих понять він повинен використовувати лише зрозумілі слова, не обтяжуючи учнівську пам'ять незрозумілими для їхнього віку термінами [7, с. 23].

Окремо римський мислитель говорив про особливості дитячого наслідування й пропонував учителеві граматичної школи декілька методичних рекомендацій з цього приводу. На його думку, потрібно ретельно слідкувати, щоб дитина розуміла навчання і намагалася копіювати гарні манери не лише з особистого прикладу вчителя, а й з літературних образів. Вона повинна йти за своїм учителем, убаचाючи в ньому взірець інтелектуальної та моральної людини [7, с. 27]. Корисними та повчальними у такому випадку можуть бути образи з трагедій, комедій, ліричних творів. У перелічених жанрах міститься детальна характеристика образів різних верств населення, їхньої поведінки та вчинків. Тільки ці твори, на переконання мислителя, є взірцем чистоти мови, благородства і твердості думок [7, с. 42]. Головне завдання роботи над образами, як уважав Квінтіліан, — навчити дитину правильно

розуміти прочитане. Зокрема, учень повинен знати, звідки розпочинати читання, а де закінчувати, у яких випадках понижувати чи підвищувати силу голосу. А тому, наполягав мудрець, читання учнів має характеризуватися мужністю, твердістю, піднесеністю, поважністю, супроводжуватися приємністю та задоволенням [7, с. 39]. У зв'язку з цим він рекомендував розпочинати читання з творів Гомера і Віргілія, навіть допускав їх постійне перечитування [7, с. 40].

Для уникнення перевантаженості дітей як у початковій, так і в граматичній школах, педагог наголошував на необхідності організації перерв між заняттями. На його думку, дитина, якими б здібностями вона не володіла, має здатність втомлюватися. Вона потребує відпочинку у двох випадках: безперервна праця не є природною, і старанність залежить від доброї волі, яку не можна викликати примусом. Таким відпочинком, на думку римського педагога, була гра, яка сприяла мотивації до навчання та розумової діяльності. Однак римському авторові вона представлялася чим завгодно, але тільки не відпочинком. Гра у Квінтіліана належить не до сфери розваг, а залишається у компетенції моралі [6, с. 253]. Навіть при організації дозвілля дітей необхідно дотримуватися міри, шукати «золоту середину»; виховний оптимум, за яким дисциплінуюча і виховна дія не пригнічувала б дитину, а сприяла розкриттю індивідуальних рис, прояву живої ініціативності, але в рамках соціально прийнятних і схвалених зразків поведінки у суспільстві, — радив він [7, с. 29].

Поряд з іграми, які виникають з ініціативи самих дітей, корисною є організація ігор самим учителем-наставником. До таких ігор Квінтіліан відносив і постановку вчителями різних питань дітям із метою організації змагання останніх при відповідях. Дитячі ігри, на переконання мудреця, можуть повніше й глибше визначити якості характеру, його особливості та інтереси дітей. Найкраще, — переконаний Квінтіліан, — засвоюються в іграх моральні норми поведінки. У ранньому віці діти ще не навчилися прикидатися, і тому виконують усі настанови. Тому варто привчати дитину до того, щоб вона не робила нічого з примхи, зі злістю, із недбалістю.

Отже, граматична школа, як це ми бачимо у Квінтіліана, покликана була забезпечити учня середнім рівнем енциклопедичних знань. Найпоширенішими методами навчання у таких школах залишалися словесні, наочні та репродуктивний, які доповнювалися методичними прийомами роботи з уривками творів різних жанрів. Засвоєння інформації та знань учнями відбувалося на емпіричному рівні, тобто на основі почуттів, емоцій, образної пам'яті та уяви.

З досягненням шістнадцятирічного віку учні продовжували своє навчання у риторичній школі, доступ до якої мали лише вихідці з

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

аристократичних сімей. Учителі риторичного мистецтва давали одночасно знання з філософії, історії, права, вчили укладати промови на задану тематику та виголошувати їх. Навчання, таким чином, передбачало забезпечення різнобічного розумового розвитку [5, с. 146].

Квінтіліан рекомендував розпочинати навчання у риторичній школі вправами над оповіданнями та розповідями, котрі він поділяв на три групи: байка (не містила істини), випадок або приклад (іноді мали правдоподібність) та історія (висвітлювала реальні події й факти) [7, с. 93]. Головна увага спрямовувалася на історію, з якої мало розпочинатися навчання. Мислитель наголошував, що у ході навчального процесу вчитель повинен дотримуватися основних методичних вказівок. Насамперед, жодним чином не присоромлювати учнівські здібності. Навпаки, робити все можливе для того, щоб розвивалася творчість і самостійність вихованців, щоб вони отримували задоволення і радість від своїх навчальних досягнень [7, с. 94]. У такому випадку зайвою буде надмірна вимогливість педагога, яка, на думку Квінтіліана, може викликати відразу до навчання. Адже мислитель на власному досвіді переконався, що вчитель повинен бути поблажливим: настанови свої супроводжувати ласкою, похвалою, іноді підбадьорити учня, вказавши на недоліки та запропонувавши способи їх подолання [7, с. 96].

Робота над історичними творами розпочиналася з читання. Римський педагог наполягав на читанні «ланцюжком», щоб учні вдосконалювали навички правильної вимови під пильним наглядом учителя. Під час таких вправ останній робив вступну промову, у якій він говорив про предмет читання. Подальша діяльність учнів і вчителя зводилася до коментованого читання. Зокрема, до обов'язку наставника належав розгорнутий аналіз структури тексту, тобто він повинен був показати учням де зустрічається вимисел, де відбувається переказ фактичного матеріалу, у якій частині твору прослідковується чіткість і лаконічність розповіді, з якою метою автор використовує жарти, яку систему доказів пропонує оратор для переконання суддів тощо. Окрім зазначених завдань, учитель відповідно до тексту читання наочно демонстрував основні елементи риторичного мистецтва [7, с. 106-107].

Квінтіліан рекомендував також читати твори, які мають недоліки, тобто містять підступні й неблагородні судження та вигадані діяння. Такий вид роботи використовувався свідомо, з метою формування моральної стійкості дитини: виховання справедливості, мужності, хоробрості, патріотизму, зневаги до аморального способу життя. Окрім цього, римський педагог вимагав від учителів, щоб вони поступово залучали учнів до самостійного аналізу творів. Він радив запитувати власну думку учнів щодо прочитаного, оскільки це дозволяло, на його

переконання, по-перше, підтримувати увагу вихованців, по-друге, їхні думки будуть розглянуті та проаналізовані колективно [7, с. 108]. Висока ефективність такого підходу досягатиметься, на думку мислителя, лише тоді, коли вчитель у присутності всіх учнів виправлятиме їхні помилки, а також тоді, коли залучатиме останніх знаходити помилки у своїх товаришів. Але при цьому не потрібно допускати взаємних образ та неприязні між вихованцями [7, с. 109].

Для навчання у риторичній школі ретельно відбирали авторів творів. Спочатку знайомили з найкращими творами істориків, ораторів, зокрема Лівія, Салюстія, Цицерона, а пізніше вивчали твори сучасників. До такого відбору Квінтіліан розробив кілька вказівок: не повинно бути надмірної зацікавленості стародавніми авторами, як-то Катонами, Гракхами, бо це може викликати наслідування дітьми аристократичних звичок та застерігав від розбещеності й розкутості творів сучасників, що негативно впливали, на його думку, на формування рис характеру юнаків [7, с. 111]. Проте вже на завершальній стадії навчання риторичного мистецтва, коли завершувалося формування моральної сторони світогляду особистості, дозволялося читати різних авторів без винятку.

Одночасно з читанням практикувалися й інші види вправ, котрі учні виконували самостійно. До них належали складання промов та задач. У процесі складання промов римський педагог виділяв дві форми: свазорії та контроверсії. До перших належали промови на будь-яку тематику, проголошені однією особою (монолог, декламація), до других — приклад поєднання виступів обвинувача і захисника, тобто безпосередня підготовка до майбутніх дебатів у суді [1, с. 208]. Робота над складанням промов відбувалася за принципом від найпростіших до найскладніших. Спочатку учні вчилися складати прості виступи-розповіді, які ґрунтувалися переважно на переказі прочитаних уривків [7, с. 96]. Потім, на переконання Квінтіліана, такі виступи-розповіді доцільно розширювати доказами та їх спростуваннями. Цьому слугували байки, окремі частини поетичних та історичних творів [7, с. 98]. Лише після таких вправ учні допускалися до складання промов та творів. Вони самостійно писали похвалу відомим державним діячам, порівнювали їх, аналізуючи в цілому не тільки позитивні і негативні якості, а й вникаючи у кожен вчинок та даючи йому власну оцінку. Такі вправи переслідували одразу декілька завдань — давали загальну характеристику без вказівки на конкретного діяча та виявляли причини кожного діяння особи, наприклад, аналізуючи всі сторони дій злочинця (його мотиви, причинно-наслідкові зв'язки), не виправдовуючи при цьому самого злочинця [7, с. 99].

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Іншим, не менш важливим видом вправ, які римський педагог відносив до складних, були задачі на порівняння [7, с. 100]. Умову задач формулював учитель, а учні самостійно їх вирішували, спираючись на відповідні докази та висловлюючи при цьому власну думку. Поширеними були такі завдання для задач: «Яке краще життя — сільське чи міське?», «Хто здобуває більше слави — юристи чи полководці?», «Чи потрібно одружуватися?», «Чи потрібно прагнути влади?». За своїм змістом вони нагадували твори-роздуми учнів. Проте, уважав мислитель, такі задачі одночасно могли перетворитися на поради чи рекомендації, якщо до їхньої умови внести конкретне ім'я особи [7, с. 111].

Важливими для розвитку мисленевих процесів, а також для вдосконалення навичок учнів структурувати свої виступи, твори та промови були вправи на прогнозування та передбачення. За словами Квінтіліана, вирішення таких завдань приносило не лише користь, а й радість та задоволення. За своїм алгоритмом вирішення вони нагадували хрїї: 1) вступ, 2) причина, 3) протиставлення, 4) подібність, 5) приклад, 6) висновок. Зокрема, прикладом завдання таких вправ було: «Чому Купідон зображувався у вигляді хлопчика з крильцями, луком та стрілами?» [7, с. 100].

Як у процесі складання учнями творів та промов, так і під час розв'язання задач, учитель, як наголошував Квінтіліан, повинен уважно слідкувати за їхніми висловами. У разі відхилення від завдання чи теми виступу, необхідно виправити такі неточності, роблячи не зауваження, а пропонуючи певні поради та настанови. Особливо наставник повинен слідкувати за структурою речень, щоб вони не були занадто складними та незрозумілими, інколи навіть допомагати виправляти стилістичні, синтаксичні та логічно-сміслові розбіжності.

Результати ефективності вищезазначених навчальних вправ, на переконання римського педагога, можна було перевірити, застосувавши групові форми роботи. Мудрець із власного досвіду наполегливо рекомендував поділяти учнів на розряди (групи), закріплювати за кожним вихованцем тему виступу чи промови, звертаючи увагу при цьому на здібності дитини. Кожен учень, виголошуючи свою промову, як правило у ролі одного з учасників судового процесу, намагався найкраще себе проявити, перемагти інших у риторському мистецтві. Стати переможцем було, як указував Квінтіліан, найвищою відзнакою та похвалою. Така форма роботи відбувалася щомісяця і кожному вихованцеві випадала нагода стати переможцем, бути найкращим ритором. Це, на думку мислителя, краще мотивувало учнів до навчання, ніж настанови та поради батьків і вчителів [7, с. 23].

Римський педагог забороняв вивчати напам'ять власні твори учнів. Ефективніше, на його думку, вивчати уривки творів ораторів та істориків. У такому разі краще розвивається пам'ять, яскраві приклади з цих творів надовго запам'ятовують учні і можуть використовувати навіть у власних промовах. Однак, на думку Квінтіліана, інколи не зашкодить дозволити читати учням і власні твори, щоб не позбавити їх похвали за старання [7, с. 116].

Останнім видом вправ були декламації, самостійне та правильне виконання таких вправ свідчило про готовність учнів до суспільної практичної діяльності. Саме вони, уважав Квінтіліан, представляли собою піднесені, пишнослівні промови і були найефективнішим засобом для підготовки судових виступів, зокрема виголошення остаточних рішень у судовому процесі [7, с. 123]. На думку римського педагога, декламації демонстрували уміння учнів структуровано будувати промови: вступ, виклад сутності питання, аргументація власної позиції і спростування тверджень опонента та висновок [7, с. 135]. Манера виголошення таких промов обов'язково повинна була супроводжуватися врочистістю, піднесеністю, впевненістю та переможністю і жодним чином не відходити від меж правдоподібності.

Таким чином, ідеалом освіти для М. Ф. Квінтіліана був досконалий оратор — усебічно розвинена освічена особистість, готова до суспільної та державницької діяльності. Розроблена ним педагогічна система формування ідеального громадянина базувалася на таких принципах: обов'язковість моральної основи у навчанні, увага до індивідуальних особливостей та здібностей кожного учня, дотримання міри у похвалі та осуді, відмова від тілесних покарань тощо. Сукупність різноманітних методів (від наочних і словесних до проблемно-пошукових і творчих), прийомів навчання та групових форм роботи з учнями, сприяли розкриттю здібностей і задатків кожного вихованця, формували бажання і мотивували останніх до навчання, забезпечували якісними результатами навчально-виховний процес. Реалізація педагогічних ідей М. Ф. Квінтіліаном на практиці не залишилася поза увагою імперської влади, яка надала риторичній школі мислителя державний статус. Незважаючи на великий часовий проміжок з епохою Античності, гуманістичні погляди римського вчителя-методиста не втрачають своєї актуальності й сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук: [пер. с польск. В. К. Ронина]. — М.: Высш. школа, 1988. — 496 с.

2. Гиро П. Частная и общественная жизнь римлян / П. Гиро: [пер. с франц., под ред. С. П. Моравского]. — СПб.: Изд-во Алетейя, 1995. — 600 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 510 с.
5. Зайченко І. В. Історія педагогіки: [у 2 кн.] / І. В. Зайченко. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2010 — . — Кн. 1: Історія зарубіжної педагогіки: — 2010. — 624 с.
6. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения: [учеб. пособ.; под ред. Т. Н. Матулис]. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — 593 с.
7. Марка Фабия Квинтилиана Двенадцать книг Риторических наставлений. — Ч. 1: [пер. с лат. Императорской Российской Академии Членом А. Никольским]. — СПб.: Тип. Имперской Российской Академии, 1834. — 486, [2] с.
8. Марка Фабия Квинтилиана Двенадцать книг Риторических наставлений. — Ч. 2: [пер. с лат. Императорской Российской Академии Членом А. Никольским]. — СПб.: Тип. Имперской Российской Академии, 1834. — 522, [2] с.
9. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика викладання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. — К.: Генеза, 2006. — 328 с.

*Ірина Цебрій
(Полтава)*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ В ХРИСТІАНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ТРАДИЦІЇ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ І — VI СТ.

Тенденція до відродження християнських цінностей у сучасному європейському суспільстві, переоцінка людьми різних поколінь морально-етичного змісту християнської педагогіки, активне обговорення можливості введення вивчення релігії в межах шкільної програми вимагає від істориків освіти відповіді на питання про виникнення та зміст релігійних традицій в освіті. На початковому періоді зародження християнської школи були сформовані ті ідеї, які впродовж усього Середньовіччя визначали стратегію розвитку освітніх інститутів у більшості європейських країн.

Зважаючи на те, що в історії освіти більшість педагогічних систем спиралося на релігійно-детерміновані постулати поколінь, то без вивчення витоків реноваційної педагогіки раннього Середньовіччя неможливо зрозуміти ті принципи, які були формоутворюючими для освіти й виховання сучасної європейської спільноти, до соціуму якої зараз намагається ввійти Україна.

Реноваційна педагогіка (від лат. /renovatio/ — оновлення, відновлення), процес формування якої остаточно завершився в VI ст., передбачала комплексну реконструкцію античного знання з метою відбору з нього тих структур, котрі гармонійно узгоджувалися з новим християнським світоглядом і відповідали запитам нового суспільства. Проблема подібної реконструкції освіти постала перед молодим варварським світом, бо попередня програма християнських шкіл з її повним запереченням античного знання вже не могла задовольнити зростаючі потреби в освічених державних кадрах — політиках, юристах, богословах, лікарях і військових тощо [4; 7].

Християнство найкращим чином сприяло формуванню монолітних королівств у Європі з єдиним правителем на чолі відповідно до постулату: «Один бог на небі, один король на землі». У зв'язку з цим необхідно було, *по-перше*, якнайшвидше повернути на христову віру широкі кола язичницького населення, *по-друге*, знайти оптимальні шляхи для глобально діючої християнізації європейських язичників, котрі б стали надійною основою нових монархій. Отже, необхідно було створити *нову ідеологію суспільства* і цьому мала сприяти програма християнсько-релігійної школи.

Однак, щоб зрозуміти, які саме складові частини попередніх навчально-освітніх програм увійшли до змісту реноваційної педагогіки разом із семи вільними мистецтвами, нам необхідно розглянути попередні християнські моделі освіти й виховання від «апостольського наставництва» до системи шкіл Ірландії, де найкраще збереглися римські шкільні традиції.

Становлення нового педагогічного ідеалу вчителя склало основу освітніх традицій християнства. В його епіцентрі ціннісно-орієнтовані суб'єкт-суб'єктні відносини – *вчитель* та його *учні*. У якості відправної точки інституціалізації шкільної освітньої моделі евангелістами ми беремо формування відносин між Ісусом та його послідовниками: Ісус як учитель, його ставлення до вчителів і школи, перші учні Ісуса (апостоли), вимоги до них, поступове формування шкільної атмосфери навколо традиції евангелістів. Тому найпершим напрямом у християнській педагогіці став *апостольський напрям* (біля 30-х – 150 рр. н.е.) [4, с. 12].

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Упродовж ХХ століття тема Ісуса як учителя та його апостолів як учнів піднімалася винятково в богословському аспекті. Російський теолог і педагог першої половини ХХ ст. К. Сильченков писав, що першими пройшли шлях пізнання учні Ісуса – апостоли. Вони отримали від нього особливі «благодатні» сили, бо мали стати головними провідниками вчення Христового. Апостоли «не лише пригадали все, чому їх навчав Господь, коли передавали Його вчення всесвіту, а досягли істинного розуміння Його, від межі одиничних фактів і виразів перейшли до розуміння вчення Господа в Його органічній цілісності та єдності». «Святий Дух перевтілює «істину Христового вчення у свідомість людини», а церква «узагальнила, передавала волю Духа й істини.»

Німецький історик педагогіки другої половини ХХ століття В. Штендаль довів шкільний характер Евангелія від Матвія як суто «начальної книги». Цінним для нас є запропонований дослідниками першої епохи (Дж. Реале, Д. Антисері, Г. Піков) аналітичний підхід до «діалогу культур», завдяки якому вдалося виявити три шкільні традиції, що існували водночас – вітхозавітну, античну та християнську, бо вони мали спільний досвід вирішення освітніх проблем [9; 7].

В епоху протохристиянства діти найшвидше виховувалися в сім'ї і найближчому соціумі (у повсякденному «позаконфесійному просторі»), котрі були ще не структуровані вірою. У I ст. н.е. Учитель найчастіше виходив із традиційних вітхозавітних уявлень про те, як необхідно виховувати дитину на різних вікових етапах.

Освітня традиція християнської школи, що зберігала та передавала врівненню наступним поколінням, почала формуватися лише в діяльності євангелістів. Тому в їхніх творах ми вперше спостерігаємо реальні наслідки обробки текстів Нового Заповіту. Далі ці тенденції будуть простежуватися й у роботі *шкільних гуртків*.

Зазначимо, що виховне кредо християнства з'явилося лише біля 96 р. в «Посланні до Коринфян» папи Климента: «Дети (tekna) ваши пусть получают воспитание христианина (Christo paideias); пусть научаются (mathetosan), как сильно может быть пред Богом смирение, ничто значит пред Богом иная сильная любовь, как прекрасен и велик страх Божий и спасителен для всех, свято ходящих в нем с чистым умом» (21:8). Таким чином, в апостольському напрямі християнська педагогічна парадигма лише почала зароджуватися. Серйозне ідеологічне підґрунття вона отримала в творчому спадку педагогів-апологетів [9, с. 51].

На відміну від Античності ранньохристиянська цивілізація мала традиційний характер, глибоко зрозуміти який нам заважають стереотипи мислення сучасного світу. В архаїчних і традиційних цивілізаціях важливу роль відігравала сфера сакрального знання, розмова про яку

вимагає великої обережності, поміркованого використання загальноприйнятих у сучасній науці оціночних суджень і визначень, які зазвичай є адекватними лише для сфери мирського, світського (позбавленого святості) знання.

Зрозуміти сутність *напрямку педагогіки апологетів* не є такою простою проблемою, як здається на перший погляд. Тон апологетики (ранньохристиянської філософії, яка відстоювала свої позиції серед інших релігій Імперії) – це гнівні напади на античну культуру з її педагогікою. Учителі, які пропонували власні засади на протипагу язичницьким, стверджували, що справжня наука — це лише «наука про Бога», котра *не потребує логіки та математичних доводів*. Мудрість Господня може зійти на людину лише через Одкровення, через слово Боже, тому наука – це осягнення й тлумачення цього Слова [7, с. 73].

У Пізньоримській імперії паралельно з неофіційними християнськими шкільними гуртками апологетів продовжували діяти три види державних шкіл: школи літераторів («грамотників»), де навчалися латинському письму й рахунку; школи граматикив і школи риторів, у котрих діти осягали риторику, диалектику та філософію. Безумовно, вони не могли не впливати на формування християнського мислення місцевого населення, коректуючи його риторичними традиціями. Інституалізація християнської освіти найшвидше відбулася не випадково в тих регіонах Римської імперії, де активно функціонували освітні центри старої античної культури. Найбільшої уваги заслуговують апологетичні освітні традиції в християнському Єгипті (Олександрія), Римі та римській Африці, в міських центрах Сирії.

Коли педагоги теоретично усвідомили ті питання, які перед ними поставив Новий Заповіт, тоді й виникла християнська педагогіка. На думку *В. Безрогова*, якісні зрушення в увазі наставників до дітей відбуваються в кінці II ст. Це було пов'язано зі значним збільшенням «новообернених» у християнство, зі зростанням кількості дітей, що народжувалися у нових християнських сім'ях [4, с. 113].

Серед педагогів-апологетів II ст. дослідники виділяють Марціана Аристіда та Юстина. Їхній внесок у розвиток освіти полягав у тому, що вони, не поступаючись своїми вихідними позиціями, зуміли швидко відреагувати на соціальні та політичні зміни, які відбувалися в суспільстві.

Збереглися уривки творів, написаних *Марціаном Аристідом*, де апологет стверджує, що «...віра людини вище за її розум», тому дітей необхідно навчати лише слову Божому. Однак, його сучасник *Юстин* пропонував використовувати античне знання й педагогіку як перший

(найнижчий) ступінь навчання християн, особливої уваги надаючи вивченню Одкровення біблейських пророків.

Цю лінію у вихованні продовжили діячі церкви кінця II – першої половини III ст. Климент та Ориген. Не випадково, що після часів Нового Заповіту наступним етапом в історії концепції християнської школи стала поява визначних християнських теоретиків. Проблеми школи та моделі навчання знайшли відображення в діяльності *Климента Олександрійського* (150/153 – 215/220). Його три головних твори стосуються язичників, новообернених і тих, які вже ствердилися в новій вірі. Климент, людина, котра пройшла через «Стромати», потім стала християнським учителем і наставником цілого покоління новообернених. Його педагогічна діяльність «... викликала до життя в сучасній історіографії термін «навчальний гурток», яким позначили розповсюджені в II – IV ст. неінституалізовані, однак постійно діючі утворення» [9, с. 101].

Відсутність доказів інституціональних відносин християнської церкви в Олександрії кінця II — початку III ст. і «Будинку Клемента» викликало до життя в сучасній історіографії термін «навчальний гурток» (*study circle*), яким позначили розповсюджені в II-IV століттях «неінституалізовані», але регулярні та відносно існуючі навколо наставника в різних місцях шкільні гуртки. Такі «педагоги» керували всім гуртком, до якого входили не лише новообернені, а й співчуваючі християнам (А. Дворкін).

Схожий варіант школи і шкільної філософії простежується в теоретико-практичній діяльності *Оригена*. Оригенівську інституцію традиційно прийнято називати не шкільним гуртком, а школою. На думку *П. Монро*, методологія видатного олександрійського апологета послужила основою для школи російської релігійної філософії та педагогіки, а його трагічне життя і передсмертні тортури стали символом служіння наставника ідеалам віри.

Окреме місце серед педагогів-апологетів займає *Тертулліан із Карфагену*, палкий місіонер, «ригористичний сподвижник» у справі масового поширення християнства. Саме його категоричні максими були інтерпретовані в середні віки у вираз: «Вірую, бо це абсурдно», хоча Тертулліан ніколи не казав такого. Його нігілістичне ставлення до розуму у викладанні знаходило в апологетичному напрямі більше прихильників, ніж поміркована позиція Юстина [5, с. 18-19].

Наступний розвиток освітянських традицій християнства пов'язаний із регіональними варіантами перших християнських навчальних закладів. Регулярно діючі школи виникали не лише в Єгипті, Італії, Північній Африці, Сирії, а й у Месопотамії та Персії. Отже, протосередньовічна

шкільна модель успішно (хоча й не без переслідувань із боку офіційної влади) формувалася в часи апологетики, поєднуючи теоретико-практичну діяльність апостолів із місцевими традиціями освіти.

Після легалізації християнства в Римській імперії (313 р.) і надання їй статусу єдиної державної релігії імператором Костянтином на Нікейському соборі (325 р.), християнські вчителі-наставники нарешті посправжньому отримали офіційний статус. Із останніх апологетів, хто дожив до ствердження вчення Ісуса в Римі, були *Арнобій і Фірмік Матерн*, які стояли на позиціях знищення античної освіти, стверджуючи, що світське знання нездатне привести до пізнання Бога, а тому воно абсурдне й непотрібне. Вони були гідними послідовниками Тертуліана [6, с. 33]. На протигагу їм викладачі-апологети *Лактацій і Мінуцій Фелікс* стояли на позиціях філософсько-християнського синтезу поєднання релігійної та пізноримської шкільної освіти, зберігаючи основи попередньої шкільної моделі.

У часи становлення монотеїстичної християнської держави в освіті склався *напрямок патристичної педагогіки*, який призвів до ствердження беззаперечного авторитету наставника-священослужителя та права за ним тлумачення (певною мірою, авторитарного) Біблії. Саме діяльність пасторів Уселенської церкви започаткувала написання «сум» (ортодоксальне тлумачення Біблії), які пізніше перетворяться на справжнє лихо середньовічної педагогіки.

Загальними рисами всіх християнських шкіл цього напрямку були *центрація навчання* на текстах Біблії, примат екзегетики над теологією у викладанні, ієрархічність доступних рівнів у залежності від внутрішніх якостей і можливостей учня, контроль за легітимністю в процесі навчання, можливість навчатися в будь-якому віці та домінанта духовно-морального виховання над навчанням [6, с. 34].

Однак умови для наступного розвитку школи були різні: серед освіченого населення великих центрів Імперії (Рим, Олександрія) повторювати курс початкової освіти не було потреби; у периферійних областях держави вчителі-християни не могли спиратися на попереднє знання, необхідне для вивчення біблійських текстів, їм необхідно було розробити спеціальні технології поєднання «божественних наук із світськими».

Найоптимальніша система освіти в парадигмі християнської школи склалася в навчальному закладі м. Нісібін, який разом із Олександрійською школою став зразком для наступних систематизацій змісту освіти та побудови самостійної християнської школи.

Видатними педагогами цього напрямку стали представники патристики IV ст., Отці Церкви – Амвросій Медіоланський (єпископ

Міланський). Єронім, учень Елія Доната та Аврелій Августин (єпископ Гіпонський). Найвизначніший проповідник і наставник західного світу IV ст. *Амвросій Медіоланський* намагався зблизити західний і східний християнські світи. І хоча він достатньо різко виступав проти язичницьких традицій, однак відлучив від церкви імператора Феодосія за каральні експедиції проти язичників і неортодоксальних християн, виступав за збереження бібліотек на території імперії [9, с. 97-98].

Єронім Блаженний, сучасник Амвросія, був блискучим знавцем грецької та стародавньоєврейської мови. Саме він здійснив другий після «Італи» переклад Біблії на латину, який отримав назву «Вульгата». Єронім увійшов в історію церковної освіти як прихильник використання античної освіченості для потреб християнської церкви.

Ці теоретики і практики патристичного напрямку відобразили найбільш типові підходи до школи в ранньохристиянській думці. І лише в першій чверті V ст. Аврелій Августин теоретично обґрунтував і практично підтвердив найбільш оптимальне для перехідної епохи поєднання Церкви та школи, яке б за наявності організаційної єдності зберігало між ними структурну дистанцію. У майбутньому освітня модель Августина лягла в основу парадигми аскетичного напрямку.

Творча спадщина *Аврелія Августина* (354-430) нараховує 113 трактатів, 218 листів і понад 500 записаних проповідей. Практично всі його роботи мають *педагогічне спрямування*. Великий інтерес для дослідників історії педагогіки представляють «De ordine «Про порядок», De vera religione «Про істинну релігію», De magistro «Про вчителя», De doctrina Christiana «Про християнську науку», De catechizandis rudibus «Про навчання названих», De Trinitate «Про трійцю», De Genesis ad litteram «Про книгу Буття», а також Confessiones «Сповідь» [9, с. 102].

Таким чином, теоретико-практична діяльність Отців Уселенської церкви, особливо св. Августина, відкрила шлях для подальших напрямів у формуванні духовно-моральної парадигми освіти, зокрема квазімонастирському та напрямку церковних інтелектуалів.

У всіх без винятку традиційних культурах сфера вищого знання є сакралізованою і знаходиться в руках жрецтва, або священиків. Система освіти в традиційній християнській культурі, як ми знаємо, також повністю визначалася Церквою. Школи в своїй більшості відкривалися при монастирях і єпископських кафедрах. *Ченці-наставники* в перехідну епоху не виступали як профі (спеціалісти в окремій вузькій галузі знання), а навпаки, у своїй практичній діяльності керувалися цілісним уявленням про світ, створений Богом. Їхня значущість і масштаб залежали від визнання в суспільстві та особистого авторитету, а також гарантувалися церквою. Учитель (*praceptor*, від *praecipio* – рекомендувати, наставляти)

був у першу чергу наставником у християнській вірі, мав найвище знання (про Бога та Вічність), він не був інтелектуалом у сучасному смислі цього слова.

Найвище знання в перехідну епоху не продавалося на ринку праці, бо це також заборонялося в кожній із традиційних культур. Шлях до освіти та передачі знань відбувався у замкненій церковній сфері. Сфера десакаралізованого знання в якості самостійної була відсутньою.

Одним із перших засновників чернецтва на Заході був представник квазімонастирського напрямку *Іларій із Пуатьє*, церковний поет і гімнограф. Щоб віднайти найдосконаліші форми чернецької організації, він навіть відвідав країни Сходу, де вивчив грецьку мову, теологію та філософію. Потім у створеному ним братстві намагався поставити вченість язичників на службу християнській церкві [6, с. 56].

Квазімонастирський напрям в освіті – це процес навчання й виховання в релігійних громадах, які за своєю організацією вже нагадували монастирі. Релігійні громади, що організовувалися на жорстких аскетичних принципах, були відомі в Європі ще до виникнення християнства. Найпершим ченцем був святий *Антоній*, який вирішив віддалитися від світу і поселитися в пустелі. Він завжди служив прикладом для Кассіодора.

Перші правила чернецтва розробив 322 р. *Пахомій*, котрий заснував у Фіваїді власний кіновій, через три роки визнаний імператорським Римом. «Правила» Пахомія достатньо чітко регламентували життя членів громади, зобов'язували їх до щоденної фізичної праці, визначали години для спільної молитви братства, вказували необхідну для читання літературу, обмежували кількість їжі та алкогольних напоїв [9, с. 103-104].

Ранні монастирі також з'явилися в Галії в IV ст. Це було пов'язано з нашествиям франків та інших германських племен і жорстоким їхнім ставленням до місцевого населення. Жителі Галії, котрі до того часу вже прийняли християнство, починають об'єднуватися в релігійні громади на зразок чернечих (квазімонастирські братства) й обмежують контакт із оточуючим світом.

Перший монастир був заснований у Центральній Галії одним із найпопулярніших у наступні часи французьким святим – *Мартином Турським*, попередником відомого церковного письменника та педагога VI століття Григорія Турського. Монастир відразу перетворився на культурний центр Галії. За його зразком упродовж V ст. в Леріні та інших містах Південної Галії почали будуватися монастирі, громади яких ще деякою мірою підтримували попередні освітянські надбання. Однак інтелектуальні традиції в VI ст. тут починають поступово згасати.

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Справжньою освітньою програмою та законодавством перших християнських ченців Західної Європи став «Статут» (529 р.) *Бенедикта Нурсійського*. Цей статут визначений дослідниками як «золотий місток» від квазімонастирської освіти до церковно-монастирської школи раннього Середньовіччя.

Бенедикт Нурсійський був святим «нового типу». На відміну від своїх попередників він походив із знатної аристократичної родини, однак відмовився від переваг походження заради служіння Богу. До заснування монастиря в Монтекассіно, він уже відкрив 12 монастирів, у тому числі виступив першим ініціатором започаткування жіночого чернецтва.

Обов'язковими вимогами до релігійного братства Бенедикта та беззаперечними обов'язками чернецтва були бідність, фізична праця і молитва. Це не дивно, бо Західна Європа в першій половині VI ст. пережила не кращі часи – постійні війни, неврожаї, епідемії наче зумисно підтверджували близький кінець світу. Переосмислення колишньої імперською елітою ставлення до фізичної праці (яка зневажалася ще півтора століття тому та ототожнювалася лише з рабським станом) стало справжнім зламом свідомості освіченої людини, котра стояла на порозі нової епохи.

Поступово поняття «фізичної праці» в Бенедиктовському монастирі було розширено до *фізичного виховання*. В «Regula» (Статуті) питання про освіту ченців Бенедиктом лише окреслено. Засновник Монтекассіно вважав, що для них достатньо читання та слухання церковних книг і виконання християнських (більшою мірою, амвросіанських) піснеспівів. Отже, читанням, письмом і музикою повинна була обмежитися освіта чернецького братства [7, с. 35].

Таким чином, квазімонастирський педагогічний напрям утворився як відповідь на події європейської історії V – першої половини VI ст., був пов'язаний з утвердженням віри в швидкий кінець світу та друге Пришестя Христа, коли дійсно цивілізованій людині допомагала вижити лише стійка віра. *Квазімонастирська педагогіка* стала предтечею аскетичного напрямку в духовно-моральній парадигмі освіти раннього Середньовіччя.

Виключною в цю епоху була роль монастирських шкіл Ірландії. Християнізація «Зеленого острова», що відбувалася в IV – V століттях, була пов'язаною з ім'ям *св. Патрика* (біля 389 – 461), котрий отримав освіту в монастирі св. Мартина Турського. Саме в Західній і Південній Галії завдяки високому рівню культури гало-римлян, які там проживали, ще довго зберігалися традиції римської освіченості. Тікаючи від безчинства франків та інших германських племен, християнські місіонери-аристократи привезли в Ірландію багато церковних книг і

Біблію. До часу смерті св. Патрика в Ірландії було вже немало єпископів, пресвітерів і ченців, а засновані ними монастирі стали центрами благочестя та книжних традицій.

Монастирська освіта тут була більш об'ємною і систематичною, ніж на європейському континенті. Природні нахили кельтів до різного роду мистецтв і наук, а також тому, що Ірландія не була завойованою англосаксонськими племенами, дозволили ірландським монастирям стати воістину інтелектуальними центрами християнської освіченості для всієї Європи.

Тут читали античних філософів і письменників, культивували духовну музику, проводили драматизовані літургії на свята, цитували духовну поезію, займалися діалектикою, логікою, арифметикою, геометрією, астрономією. Ірландські проповідники та наставники користувалися в Європі великою популярністю й авторитетом. Ще в VI ст. тут зародилася та стала потім популярною традиція віддавати малолітніх синів із знатних родин на служіння церкви. Хлопчики потрапляли до числа *pueri oblati* (дослівно.— хлопчики для пожертву церкви), яких батьки з дитинства віддавали до монастиря, щоб із них там виховували благочестивих та освічених монахів. Із таких «*pueri oblati*» потім вийшов Алкуїн [7, с. 59].

Ірландія поступово перетворювалася в локалізований острів інтелектуальної чернецької освіти, і першим, хто спробував її знову повернути на материк, був *Колумбан із Бангора*. Але це вже було в наступному VII ст.

Таким чином, християнська педагогіка пройшла складний шлях від заперечення цінностей античного знання на початку I ст. нашої ери до ствердження ідеї поєднання християнського світогляду із сімома вільними мистецтвами пізньоримської освіти, котрі не підривали Божественних основ. На прикладі діяльності видатних діячів п'яти напрямів (апостольського, педагогів-апологетів, патристичної педагогіки, квазімонастирської та ірландської) ми простежили, як змінювалися освітні орієнтири, а разом із ними і призначення школи. Традиції ірландської релігійної освіти, що в основному склалися на середину VI ст., визначили європейські пріоритетні шляхи розвитку середньої і вищої школи практично до кінця XVI століття. Проблема витоків європейської школи ще недостатньо вивчена та потребує від істориків серйозного аналізу та відповідних моделей відтворення позитивного досвіду минулого.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверинцев С. С. Судьбы европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью / С.С. Аверинцев // Из истории культуры средних веков и Возрождения. — М.: Наука, 1976. — С.17-64.

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

2. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли / И. Адо. — М.: Наука, 2002. — 381 с.
3. Античные теории языка и стиля (антология текстов). — СПб.: Евразия, 1996. — 568 с.
4. Безрогов В.Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I-V веках / Виталий Григорьевич Безрогов. — М.: Высш. шк., 2004. — 345 с.
5. Безрогов В.Г., Варьяш О.И. Педагогика Средневековья // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. — М.: Мысль, 1994. — Т. 1. — С. 11-28.
6. Интеллектуальные традиции европейской культуры (очерки истории образования): [учеб. пособие] / И. Л. Григорьева, Н. В. Салоников; НГУ им. Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2008. — Ч. 1: Античность и раннее Средневековье. — 70 с.
7. Пиков Г.Г. Реновационная педагогика Каролингского Возрождения и педагогические идеи Алкуина / Г.Г. Пиков // История и социология культуры. — Вып. 1. — Новосибирск, 2000. — С. 32-81.
8. Рамм Б.Я. Светские и церковные начала в культуре раннего средневековья (докаролингский период) / Б.Я. Рамм // Известия Воронежского гос. пед. ин-та — 1938. — Т. 4. — С. 45-71.
9. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней / Дж. Реале, Д. Антисери. — СПб.: ОЛМА-Пресс, 1994. — Т. 1: Античность. — 106 с.

*Леонід Швець
(Полтава)*

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У МОНАСТІРСЬКИХ
І КАПУЛЬНИХ ШКОЛАХ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ЄВРОПИ**

В сучасних умовах пошуків шляхів удосконалення системи освіти в Україні, важливе значення має вивчення історії зарубіжної школи і педагогіки як важливої складової загальної і педагогічної культури, що дає уявлення про основні напрями розвитку педагогічної думки. Вивчення історичного досвіду, який стосується освіти і виховання дозволить уникнути багатьох помилок, оптимально врахувати і виправити недоліки в майбутніх концепціях і підходах до організації навчального процесу. Дослідження історії педагогічної думки дозволяє зрозуміти характер взаємин суспільства і школи на різних етапах історичного розвитку, а

також роль освіти в нагромадженні та збереженні соціальних і культурних цінностей набутих людством.

На сьогодні європейська система освіти є еталонною у всьому світі. Велика кількість освітніх технологій та методик, що широко застосовуються у педагогічній діяльності, організації навчального процесу виникли у Європі й здобули потім широку популярність. Але до цього європейській системі освіти у своєму розвитку довелося пройти складний і тривалий процес розвитку і трансформацій, у якому особливе місце займає Середньовіччя період. Саме тоді було закладено окремі базисні принципи освіти, які й сьогодні відграють важливе значення.

Розвиток освіти у період західноєвропейського середньовіччя був і залишається предметом живого наукового інтересу як в Україні, так і за її межами. Так, до вивчення даної проблематики у свій час долучалися: Б. Бахтін [1], О. Джуринський [2], Л. Карсавин [3], Б. Рамм [5, 6], Б. Струков [8], В. Уколова [9, 10], А. Фортунатов [11] та ін.

Проте у наші дні, проблема організації та функціонування монастирських та капітульних шкіл у Західній Європі висвітлена у вітчизняній історіографії недостатньо і потребує подальшого дослідження.

Розвиток освіти у період середньовіччя був тісно пов'язаний із католицькою церквою. Із занепадом античної цивілізації організація освітнього процесу, починаючи з раннього середньовіччя перейшла до церковних інституцій. Уже в епоху пізньої античності і раннього середньовіччя відбувся процес десекуляризації освіти. У цей період сформувалися найважливіші риси, характерні для середньовічної шкільної практики: відтворення в структурі і змістовному мінімумі навчальної програми основ античної системи знання; підпорядкування світського знання цілям релігійної освіти і духовного піклування; орієнтація шкільного тренінгу на підготовку духовенства і засвоєння практичних навичок виконання специфічних церковних обов'язків; функціонування освітніх установ під контролем церковних інститутів.

Розвиток системи шкільної системи в середньовічній Європі значною мірою був визначений теологічною полемікою, що розгорнулася у IV ст. Вона стосувалася ставлення церкви до знання накопиченого в античний період і його використання в освітньому процесі. У результаті тривалої суперечки з цього питання було ухвалено рішення, що ґрунтувалося на поміркованій позиції, що була висловлена Августином, який вважав, що «язичницька» освіченість допустима в церковній освіті, але за умови, вона підпорядковується істині святого Письма і може бути використана на користь християнства. Таке рішення дозволило зберегти античну спадщину при організації навчального процесу в школах. Спираючись на

таку позицію, до освітньої середньовічної практики було долучено окремі дидактичні прийоми, основні принципи наочної організації і відбору навчального матеріалу, що були сформовані ще в античний період [7, с. 588].

Важливе значення у ході організації шкільної освіти мав указ Карла Великого *Admonitio generalis* (789 р.), у якому говорилося про необхідність поширення освіти як серед духовенства, так і серед світських осіб. У заходах, розроблених і здійснених духовенством при дворі Карла Великого на чолі з Алкуїном, важливого значення надавалося вивченню у школах латинської мови, яка була інструментом пізнання Біблії і правильного проведення богослужіння. Із того часу латинь стає не тільки мовою богослужіння та духовенства, але й своєрідною перепусткою до світу знань [7, с. 589].

Упродовж раннього середньовіччя у Європі сформувалося два головних типи церковних освітніх закладів: єпископальні або капітульські та монастирські школи. Вони поділялися на два типи: *scolae minores* (діяли при другорядних монастирях, в яких викладалися лише елементарні науки) та *scolae majores* (розташовувалися у великих абатствах, і викладалися вищі науки). На чолі цих шкіл стояли директори, яких називали *scolasticus* (вчитель богослов'я), що призначалися абатом. Крім цього, єпископ, до обов'язків якого належала організація навчання духовенства своєї єпархії, утримував біля своєї кафедральної церкви школу. Керівник цього навчального закладу призначався єпископом і називався в різних місцевостях по-різному, наприклад: в Анжері й Турні — «схоластиком», у Сансі — кантором, а в Шартрі та Парижі — канцлером капітулу. З кінця XI ст. він отримує повноваження надавати від імені єпископа «право на викладання» (*licentia docendi*) особі, що хотіла відкрити школу на території єпархії поза межами монастиря та контролювати функціонування таких шкіл [12, с. 627].

Єпископальні (капітульні) школи до IX ст. були провідним типом церковних навчальних закладів. Найбільш відомими були школи в Сен-Дені, Сен-Жермені, Турі, Фонтенелі, Утрехті, Галлі, Рейхені та ін. Упродовж IX ст. школи при єпископствах і кафедральних соборах переживають занепад. Причинами цього були спустошливі набіги норманів та конкуренція з боку монастирських шкіл. Однак у X ст. мережа єпископальних і кафедральних шкіл відновлюється. Тоді виникли нові освітні заклади в Суассоні, Вердені, Реймсі, Шартрі, Парижі [2, с. 100].

Монастирські школи, як вже зазначалося, склали серйозну конкуренцію єпископальним. Серед творців перших монастирських шкіл

середньовіччя виділявся Флавій Касіодор. У монастирі, настоятелем якого він був, працювала школа з бібліотекою.

Помітно відрізнялися монастирські школи Англії та Ірландії. Остання здобула репутацію у сучасників як «острів учених». Ірландські й англійські ченці створили досить широку навчальну літературну базу з граматики, астрономії, арифметики, історії і літератури, брали участь у шкільних реформах у континентальній Європі [14].

Перші монастирські школи в Європі були засновані орденом анахоретів. Орден був створений ченцем Бенедиктом Нурсійським у 529 р. Ця подія стала відповіддю на заклик очільників християнської церкви до відкриття шкіл. У монастирях анахоретів спочатку навчали майбутніх членів ордену. Батьки віддавали 7-річних хлопчиків під опіку вчених ченців [15].

Упродовж шести століть монастирські школи бенедиктинців залишалися найбільш впливовими учбовими закладами такого типа. Наприкінці VIII ст., наприклад, у Західній Європі існувало біля 15 тисяч монастирів св. Бенедикта. При кожному з них діяла школа. Особливу популярність набули школи бенедиктинців в Рогенсбурзі, Тюрлінгені, Гессені. Але, починаючи з XIII ст., вплив бенедиктинців на духовне життя Європи падав. Першість в організації монастирських шкіл переходить до ордену капуцинів — францисканців і домініканців [2, с. 101].

Організація навчального процесу в монастирських і капітульських школах базувалася на викладанні «семи вільних мистецтв», що складався з двох частин: тривіуму (*trivium*) і квадривіуму (*quadrivium*) та богослов'я. До складу тривіуму входили граматика, риторика, діалектика, а квадривіум складали арифметика, геометрія, музика й астрономія [12, с. 628].

Перші формули шкільної програми «семи вільних мистецтв» виробили Марціан Капелла, Боецій, Кассіодор, Ісідор Севільський, Алкуїн. Ця класифікація людських знань панувала з VI ст. до кінця середніх віків. Починаючи з VII ст. програма і обґрунтування змісту «семи вільних мистецтв» була остаточно оформлена Ісідором Севільським у його праці «Етимологія» і стала загальновизнаною, а він — найавторитетнішим у галузі шкільних наук.

У середньовічній школі виділяється кілька рівнів освіти: елементарний рівень, що включав навчання читання, письма, рахування та співу (тривав біля 5 р.); середній рівень — опанування наук тривіуму; і вищий — включав повний курс «семи вільних мистецтв». Особливо ґрунтовно вивчалися дисципліни, що були базовими для майбутнього духовенства (граматика і музика) [13, с. 452].

З VI по XII ст. відбувалося періодичне висування на перший план різних предметів. До XII ст., у період панування в письмовій культурі латинської мови, діалектика і математика були розвинені слабо, а основний наголос робився на вивчення граматики та риторики. Однак до кінця вказаного періоду, із розвитком схоластики на перший план виходить діалектика. Характерним було й те, що зміст предметів трактувався широко, а практичні результати навчання часто контрастували із заявленими цілями [7, с. 464].

ГраMATика була головним навчальним предметом. Основною книгою для вивчення граматики був Псалтир. Вивчення латині починалося з механічного заучування напам'ять молитов та всіх 150 псалмів. Після цього переходили до вивчення абетки, правил читання і письма [3, с. 111]. При навчанні граматиці користувалися підручниками Прісципіана, Доната, Діомеда, Алкуїна, Ратерія, Александра. Поступово підручники спрощувалися, ставали доступнішими [2, 103].

Після засвоєння граматики переходили до вивчення літератури. Спочатку читали короткі літературні тексти. Далі – переходили до правил складання віршів, читали поетичні твори. Вибір літератури був дуже обмеженим, вивчалися здебільшого твори батьків церкви. Найчитанішими були, «Енеїда», твори Теренція, Горація, Стація, Лукана, Персія і Ювенала, а також твори Пруденція і Седулія. До програми входили твори давньоримських авторів — Сенеки, Катона, Орозія та ін. Класична грецька література вивчалася в латинському перекладі, оскільки грецька мова була виключена з програми, так само як і новітні мови [7, с. 464].

Необхідно зазначити, що школярі під час вивчення латинської мови не обмежувалися простим заучуванням правил. Вони розучували їх на прикладах із класичних творів, після чого складали самостійні поетичні і прозаїчні тексти. Правила римування вивчалися на прикладі Вергілія та християнських поетів [7, с. 465].

Діалектика і риторика вивчалися одночасно. Перша сприяла правильному мисленню, чіткій побудові аргументів і доказів, вона нагадувала формальну логіку і лише в пізніше спонукала звертатися до метафізичних проблем. Практичне значення діалектики полягало в умінні спростовувати еретичні та доктринальні відхилення. Риторика вчила побудові фраз, мистецтву красномовства, яке високо цінувалося серед священиків. Для ченців, серед яких віталася мовчання та смирення, риторика була непотрібною. З огляду на це вона зводилася до формування навичок складання офіційних юридичних документів і листів відповідно до встановлених форм (пізніше ця частина риторики виділилася в окрему галузь, відому як *ars dictaminis*). Термінологія риторики поступово стала технічним словником епістолярного стилю [7, с. 464-465].

Вивчення філософії і діалектики спиралося перш за все на твори Аристотеля. Заучували також тексти святого Августина й інших батьків церкви. У перші ст. середньовіччя риторику вивчали по Квінтіліану і Цицерону, потім — по Алкуїну, а з X ст. — знову по Квінтіліану [2, с. 104].

Географія і геометрія давали уявлення про устрій навколишнього світу. Число не відділялося від просторової форми. Кожна цифра відповідала своїй геометричній фігурі. У співвідношенні фігур і чисел шукали глибокий етично-філософський зміст. Вивчали геометрію за окремими частинами праць Евкліда. Географічна наука була розвинена дуже слабо. Учених-географів було мало. Основні географічні відомості брали з арабських джерел.

Астрономія носила прикладний характер і була пов'язаною з обчисленнями церковних свят. Школяри повинні були напам'ять знати «Цизіо-ланус» — святковий церковний календар, що складався з 24 віршів. Загальним завданням вивчення астрономії полягала в допомозі розуміння Бога через споглядання красот природи і продуманості побудови світу. Астрономія поділялася на дві частини: власне астрономію і астрологію. Перша трактувалася як наука про закони руху зірок, а друга — досліджувала їхню сутність, природу та силу впливу на навколишній світ. У курсі астрономії вивчалися питання руху сонця, місяця і планет, знаки Зодіака, сузір'я, місячного і сонячного затемнень. Світобудова, що вивчалася базувалася на поглядах Птолемея. Через недостатній розвиток астрономії у Європі під час навчання використовувалися арабські праці.

У музичній освіті перевага віддавалася духовній музиці. Її сприймали як віддзеркалення гармонії між природою і людиною, суспільством і Богом. Інструментальній музиці навчали за допомогою нот, які позначалися буквами алфавіту [2, с.105].

Програма з арифметики включала не лише оволодіння чотирма арифметичними діями, а й вивчення сакрального змісту цифр, оскільки вважалося, що світ влаштований Богом за допомогою чисел, і тому їм приписувалися чудесні властивості. Арифметика вивчалася в обсязі, необхідному для розуміння окремих місць святого Письма. Часто арифметичні задачі полягали у розкритті прихованого змісту цифр у біблійних текстах. Арифметика перетворилася на самостійну галузь знання лише з X ст.

На початку XI ст. у монастирських школах виокремилася певна спеціалізація, особливо в тому, що стосувалося теології або канонічного права. У XII ст. в монастирській учительській традиції відбуваються певні зміни, пов'язані зі збільшенням ролі схоластики в культурному житті

суспільства. Так освітній процес у школі здійснювали вчителі-викладачі (магістри). Зазвичай навчанням займався один наставник, у якого могли бути помічники з місцевого духовенства нижчого рангу. У класах навчалася шістдесят, інколи – сто осіб. Від кількості учнів залежав добробут магістра, оскільки освіта була платною. Великі класи інколи ділилися на декілька груп відповідно до рівня підготовки учнів. Процес навчання був пов'язаний головним чином з усним викладом інформації, її засвоєнням і відтворенням. Навчання відбувалося катехізисним методом (запитання і відповіді). Навчальний день був тривалий — починався він, як правило, зі світанку і продовжувався упродовж світлої частини доби з перервами на сніданок і обід. Найкращими способами оволодіння знаннями вважалися старанність. Гаслом середньовічної школи були слова «Скільки напишуть букв на пергаменті школярі, стільки ударів вони завдадуть дияволові».

Тілесні покарання розглядалися у середні віки як один із найважливіших способів виховання працьовитості, слухняності, розвитку чеснот у дитини. Часто використовувалися в навчальному процесі методи фізичного впливу на учня. Різка стала постійним супутником вчителя. Володіння нею було необхідним свідомством професійної придатності. Зокрема, у Кембріджі в XVI ст. існувала давня традиція: випускник, отримуючи ступінь «магістра граматики» (отримуючи право бути шкільним учителем), повинен був продемонструвати власну спритність у побитті різками «непокірного учня». Відомі, й випадки, коли батьки дітей, що постраждали від руки наставника, зверталися до суду й отримували суттєві компенсації за заподіяну втрату. Бували і курйозні випадки. Наприклад, в грудні 1301 р. із річки було виловлено тіло одного з магістрів Оксфорда. У висновках слідчої комісії зазначалося, що він потонув, упавши з верби, яка стояла над водою, під час зрізування гілок на різки для своїх учнів [7, с. 591].

Учителі, що здобули славу вчених чи майстерних педагогів дуже цінувалися у середні віки. Церкви і монастирі конкурували один з одним за можливість запросити відомого викладача до своєї школи. І вони їздили по Європі, читаючи лекції у різних навчальних закладах. Серед відомих викладачів-мислителів свого часу назвемо Ланфранка, Герберта, Фульберта, Ансельма Ланського, Вазона, Адельмана, Альжера, Марбода, Гільдебєрта Лаварденського, Жофруа Бабіона, Бернарда Сильвестра, Примата Орлеанського та ін. [12, с. 628].

Починаючи з XIII ст., у зв'язку із змінами економічного життя більшості європейських країн, шкільна освіта опинилася в складному становищі. Орієнтація переважно на переказ схоластичної праці перестала задовольняти потребу суспільства в науковій освіті. Антична література

майже зовсім зникла зі змісту шкільного навчання. Школа задовольнялася ознайомленням учнів з творами повчального характеру і зазубрюванням напам'ять навчальних поем нових граматики, що користувалися так званою «вульгарною латинню» що мало відповідало вимогам життя. Залежно від того, зміст освіти ставав обмеженішим, зубріння і тілесні покарання почали займати все більше місце в школі. Поступове зведення освіти до елементарного навчання протягом двох-трьох років, не дивлячись на кількісне зростання шкіл різного напрямку, призводило до зниження загального рівня освіти. Єдиними навчальними закладами, що зберігали старі традиції, залишилися університети [3, с.116].

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що впродовж всього середньовіччя школа сприяла соціальному просуванню осіб навіть із нижчих верств суспільства. Монастирські та капітульні школи стали осередками освіти і науки, що дозволили зберегти й поширити окремі надбання античної цивілізації, виробити свої підходи та ідеї щодо організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин Б. Школьная жизнь в Париже в XII в. / Б. Бахтин // Средневековый быт: [сб. ст.; под ред. О.А. Добинане-Рождественской].— Л.: Время, 1925. — 280 с.
2. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: [учебн. пособ. для вузов] / Александр Наумович Джурицкий. — М.: ФОРУМ — ИНФРА-М, 1998. — 272 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: [учеб. пособ. для пед. заведений; под ред. академика РАО А.И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн.]. — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 512 с.
4. Карсавин Л.П. Монашество в средние века / Лев Платонович Карсавин. — М.: Высшая школа, 1992. — 191 с.
5. Рамм Б.Я. К вопросу об источниках по истории школы в каролингскую эпоху / Б.Я. Рамм // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — 1948. — Т. 68. — С. 135-142.
6. Рамм Б.Я. «Каролингское возрождение» и проблемы школьной образованности в раннем средневековье / Б.Я. Рамм // Ученые записки ЛГПИ им. М.Н. Покровского. — 1949. — Т. V, Исторический факт. — Вып. 1. — С. 81-116.
7. Словарь средневековой культуры: [под ред. А.Я. Гуревича]. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. — 632 с.

8. Струков Б.Г. Университеты Германии как центры образования и культуры в средние века / Борис Георгиевич Струков. — М.: Педагогика, 1980. — 291 с.
9. Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья / Виктория Ивановна Уколова. — М.: Наука, 1989. — 318 с.
10. Уколова В.И. Боззий и формирование системы квадривиума / В. И. Уколова // Сб. научных трудов аспирантов исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. — М.: МГУ, 1970. — С. 243-266.
11. Фортунатов А.А. Алкуин как деятель каролингского возрождения / А. А. Фортунатов // Ученые записки МГПИ. — 1941. — Т. III, кафедра исторического фак-та, вып. 1. — С. 26-46.
12. Эпоха крестовых походов: [под. ред. Э. Лависс и А. Рамбо; пер. М. Гершензона; изд. испр. и доп.]. — М.: АСТ; СПб.: Полигон, 2005. — 1086 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка [навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. — К.: Академія, 2001. — 528 с.
14. Обучение и воспитание в период Средневековья и в эпоху Возрождения. — Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3812/24343/>
15. Вклад монастырей в развитие отечественной педагогики. — Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00201026_0.html

*Борис Год
(Полтава)*

МАГІСТР У СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Університет як специфічна освітня установа має у своїй історії вісім століть. Сьогодні він багато в чому відрізняється від середньовічного, проте в ньому Середньовіччя нагадує про себе багатьма поняттями та термінами, такими як: факультет, семестр, декан, бакалавр, магістр, доктор. Інтерес до них у наш час незмірно зріс із огляду на процес модернізації національної освіти, її інтеграції в європейський простір.

Запропонована стаття присвячена з'ясуванню місця і ролі магістра в середньовічному університеті. Для цього необхідно з'ясувати сутність університету, його місію в середньовічному суспільстві, особливості

організації і функціонування, взаємні права й обов'язки членів університетської спільноти, проаналізувати статус магістра, форми та методи його роботи.

Історія західноєвропейських університетів висвітлена у загальних працях (О. Джуринський, Г. Корнетов, М. Суворов, Ф. Паульсен та інші). Студентські «нації» як форму внутрішньо університетських об'єднань досліджувала С. Нехаєва. Зв'язок північноіталійських університетів із гуманістичною культурою представлено Н. Рев'якіною. Особливої уваги заслуговує вітчизняне видання «Ідея університету» – антропологія філософського дискурсу, присвяченого проблемі ідентичності університету в сучасних умовах.

Коріння університетської традиції сягають у західноєвропейське Середньовіччя, а їхня єдина система склалася ще в середині XIII ст. Найбільші й найдавніші університети – Паризький у Франції, Оксфорд і Кембридж в Англії, Падуанський в Італії, Гейдельберзький та Ерфуртський в Німеччині, Краківський у Польщі. Утвердження університетів як специфічного закладу відбувалася під патронатом католицької церкви, у ході виборювання ними своїх прав і привілеїв на території міст, де вони розташовувалися. Так, папа Григорій IX спеціальною буллою 1231 р. навіть дозволив Паризькому університетові припиняти читання лекцій у разі невиконання міською владою висунутих вимог. Права і пільги університетів полягали, по-перше, у тому, що вони від імені римської курії повинні були навчати, екзаменувати й присвоювати ступені бакалавра, магістра або доктора; по-друге, вони користувалися автономією і правом самоврядування, розробляли власні статuti та правила; по-третє, самі судили своїх членів, без звичайного суду, а також звільнялися від податків (це вже дарунок не курії, а міської влади). Найгострішим, видається, було питання судової юрисдикції. Як свідчить хроніка Роджера Вендовера, в Англії 1209 р. 3000 студентів і викладачів Оксфорду залишили свої робочі та навчальні місця на знак протесту проти порушення судового імунітету, а в Франції у 1229 р. з аналогічного приводу страйкував Паризький університет.

Загалом же і церква, і влада були зацікавленими в існуванні університетів. На них покладалася особлива місія – «...збереження внутрішньої єдності християнського світу» [4, с. 57]. Для оптимального здійснення цього завдання потрібні були автономія й академічні свободи. Університети споконвічно вважалися вільними корпораціями учнів і вчителів. Ректор і декани факультетів обиралися всіма членами колективу, причому ректором нерідко ставав студент знатного походження. Формально він завідував усіма справами, у тому числі

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

фінансовими, хоча реально їх вів який-небудь член університету старшого віку.

Однією з форм самоврядування слугували студентські «нації» – об'єднання за етнічним принципом. Справа в тому, що університет від самого початку був інтернаціональним за складом, в університетські міста приїздили з усіх куточків Європи, утворювалися свого роду земляцтва, які виконували функцію соціально-психологічної адаптації, правового захисту своїх членів, там надавали матеріальну та юридичну допомогу студентам [5, с. 49].

Навчання відбувалося на чотирьох факультетах, трьох спеціальних – богословському, юридичному, медичному – і одному загальноосвітньому – так званому артистичному (*facultas artium*). Назва походить від «семи вільних мистецтв» (*artes liberales*), які поклалися в основу тогочасної світської освіти і, на думку Алкуїна, видатного педагога європейського Середньовіччя, відкривали шлях до технології, професійного заняття духових осіб. Порядок навчання в університеті й отримання вчених ступенів був таким: прослухавши у встановлений термін курс «артистичного» факультету, взявши участь у визначеній кількості диспутів і склавши перший екзамен, студент отримував звання бакалавра вільних наук. Продовжуючи навчання на тому ж факультеті, після відвідання певної кількості занять і складання другого екзамену він ставав магістром, або викладачем (на вищих факультетах вживався термін «доктор»). Бакалавр мав право бути помічником викладача на лекціях і диспутах, а магістр був уже повноправним викладачем, читав лекції, влаштовував диспути, виконував інші викладацькі обов'язки. Нерідко його просто зобов'язували це робити, принаймні впродовж двох років.

«*Docendo discere*» (навчаючи, навчатися) – говорили про магістрів, і це був принцип безперервної освіти. Паралельно з викладанням на «артистичному» факультеті магістр міг в якості *scholaris* пройти курс одного з вищих факультетів – юридичного чи богословського. У такий самий спосіб за декілька років він отримував ступінь спочатку бакалавра, потім доктора з названих наук. Варто зауважити, що екзамени і присвоєння звань мали винятково академічний характер. Вони не давали жодних прав і гарантій, а лише свідчили, що особа прослухала певний курс певного університету. Майбутня кар'єра магістра або доктора була дуже невизначеною. Він міг залишитися викладачем, якщо буде для нього забезпечене пожертвами місце, а також міг піти на державну посаду, для заміщення якої з часом усе частіше почали вимагати вченого ступеня.

Є підстави вважати, що у XII – XIII ст. професія викладача приваблювала магістрів більше, ніж правника чи теолога. Вони отримували більшу платню, оскільки «мистецтвами» цікавилася багато

людей, у тому числі дорослих. Наприклад, викладанням займалися П'єр Абельяр у Парижі, Ансельм Кентерберійський в Англії – яскраві особистості, проповідники знань. Проте вже у XIV ст. викладанням займалися лише за відсутності кращих перспектив [1, с. 157]. Здебільшого магістри навчали паралельно з підготовкою до отримання ступеня вищих факультетів. Не слід забувати, що цей процес відбувався в стінах самого університету. Так, за реформою 1452 р. при Паризькому університеті створювалися спеціальні заклади-педагогії, колегії, «будинки мистецтв», де працювали педагоги, регенти і магістри. Вони цілковито поглинали викладання «мистецтв», а магістр (*magister principalis*) ставав головною постаттю навчально-виховного процесу на нижчому факультеті. Свої коледжі створили також англійські університети – Ітон і Кембридж.

Що стосується форм і методів викладання, то вони в досліджувальний період були консервативними. На всіх чотирьох факультетах читалися лекції (*praelectio*) і проводилися диспути. При цьому зазначимо, що середньовічна лекція була не схожою на сучасну: викладач просто розтлумачував зміст тих книг, якими користувалися студенти. Коментар і резюме (*commentatio et summa*) – дві головні форми читання лекцій. Наприклад, спеціальною постановою факультету «мистецтв» Паризького факультету викладачі зобов'язувалися говорити швидко, «...так, щоби розум слухачів міг сприйняти ці речі, а рука не могла записати їх». Очевидно, практика свідчила, що лекція може перетворитися на диктант, тому наголос було зроблено на активному розумовому сприйнятті матеріалу. «Усі лектори, як магістри, так і схолари... повинні дотримуватися першого методу (тобто, читати швидко – Б. Год) із метою найбільш повного розвитку їхніх здібностей...» [10, с. 92]. Прикметно, що порушники настанови суворо каралися, аж до позбавлення посад.

Другий вид здобуття занять – диспут – слугував перевіркою міцності одержаних знань, уміння користуватися ними, аби спростувати логічно вибудованими аргументами твердженнями опонента. Магістру належало запропонувати тези для обговорення, а студентам довести їх необґрунтованість чи внутрішню суперечливість. У таких диспутах брали участь усі члени факультету, а от у навчальних самі студенти тренувалися і вправлялися в захисті або спростуванні тих чи тих положень. Такі заняття дещо нагадували семінарські. У проведенні диспутів поряд із магістрами брали участь студенти, особливо ті з них, хто готувався у майбутньому отримати вчений ступінь. Так, у Болонському університеті існував детально виписаний регламент проведення диспутів. Молодші магістри, які готували свій курс уперше, повинні були займатися цим «...один раз на тиждень вранці у святковий день..., або в четвер, коли немає свят». Після диспуту магістр зобов'язувався «...обговорюване

питання привести у зв'язний вигляд», тобто згрупувати заперечення, відкоригувати відповіді виступаючих тощо, аби розглядувана тема постала у всій повноті й чіткості. Цей матеріал переписувався «на білих аркушах паперу», передавався на збереження педелям (посадовим особам). Найдрібніші помилки, затримки каралися штрафами [2, с. 108-110]. Отже, вимоги до магістрів із боку університетської адміністрації були надто суворими.

Багато інформації про професійні якості магістрів, їх взаємини зі школярами, умови життя та праці, а також злободенні проблеми середньовічного університету дає трактат Псевдо-Боеція «Про шкільну науку», окремі розділи якого безпосередньо стосуються нашої теми. За припущенням дослідників, він написаний у XIII ст. і йдеться в ньому про факультет «вільних мистецтв» Паризького університету.

Передусім автор вирізняв «дві групи магістрів»: тих, хто постійно живе в ушлявлених університетських містах, і тих, хто вважає за краще шукати притулку в інших через бідність, «мачуху для науки», або через «привабливу солодкість природної батьківщини». Ми дізнаємося також, що мотивами, за якими прагнуть здобути вчені ступені, є пошана до їх носіїв і жадоба до знань, бажання уникнути невігластва. Дійсно, у період зрілого Середньовіччя освіченість розглядалася уже не лише з точки зору інтересів церкви і держави, а як «самозначуща культурна цінність» [4, с. 56]. Бути освіченим ставало престижним уже само по собі, незалежно від матеріальної винагороди. З іншого боку, наука інтернаціоналізувалося, що призводило до мобільності викладацького й студентського корпусів. Місцем паломництва виявилися насамперед французькі та італійські університети. Тут можна було послухати лекції відомих учених, долучитися до скарбниці знань, а для самих учених переїзди з місця на місце означали пошуки вище оплачуваної роботи.

Псевдо-Боецій наділив магістра такими якостями, як бездоганна порядність, висока моральність, правдивість у тому, що належить доносити до молоді, обачливість у порадах їй, незворушність і спокій, хоча б зовнішні. Викладач університету повинен також бути добросердечним у стосунках, щодо учнів – суворим, але справедливим. Головне – це добросердечність, бо «...немає нічого небезпечнішого для учня, ніж ганебне життя магістра» [7, с. 118]. Знання й моральність повинні бути нероздільними.

В окремому розділі роботи Псевдо-Боецієм детально проаналізовано якості магістра як науковця й викладача. Усього їх п'ять: освіченість, урівноваженість, вимогливість до учнів, великий досвід «причетності до науки, що безперервно продовжується» (тобто вірність науковим традиціям, ґрунтовність знань – *antiguus*), відсутність недбалства та

пихи. Автор зазначив, що перший досвід викладання здобувається ще на студентській лаві, коли, готуючись стати магістрами, бакалаври й ліценціати допомагають професору при підготовці до занять. І дуже важливо, щоби університет віддавав перевагу досвідченим, «старим», як їх називає автор, кадрам, а не «зеленим» новачкам.

Недбальство в роботі – ще одна «мачуха» науки. Псевдо-Боецій переконаний, що краще займатися ручною працею, ніж «...обтяжуватися ярмом недбалого магістра». Так само неприпустимі гордовитість і пихатість магістрів, які хизуються своїми званнями, нехтують думкою інших людей. Зарозумілість «...гасить іскру обдарованості в бідняків, а в заможних пропадає будь-яке бажання знати, оскільки старанний, але пихатий учитель ніколи надійно не навчав людину» [7, с. 118]. Важливим для викладача університету, на думку автора твору, є врівноваженість і спокій, бо процес навчання є не дуже простою справою. Магістрові належить бути готовим «...запровадити суворі заходи в колі школярів... накласти покарання на тих, хто помиляється, розв'язати суперечки софістів, відповісти на випаді тих, хто накидається з лайкою, стримати заперечення, покарати зухвалих...» [7, с. 118]. Одним словом, йшлося про навчальну дисципліну.

Із дисципліною у студентському середовищі в той час, дійсно, було далеко не все гаразд. У статуті Паризького університету так описується методика читання лекції: слухачі могли «...свистом, галасом, шумом і киданням каменів» завадити лекторові, якщо їх не влаштовував темп читання [10, с. 92]. Що ж тоді говорити про поведінку студентської корпорації у позаурочний час!

Жодних авторитетів, окрім корпоративних, школярі Середньовіччя не визнавали. Панували закони дідівщини – вагант і «жовторотий», тобто початківець. Існували традиції посвяти (ініціації), студентських бенкетів із випивкою, брутальних жартів, колективних мандрів у пошуках прожитку і «гострих відчуттів». Школярі, зрештою, носили зброю і нерідко пускали її в хід, обстоюючи свої права або просто заради розваги. Тривалий час громадськість повинна була терпіти витівки молоді, зважаючи на те, що вони освячені традицією. Так, Ф. Меланхтон, німецький реформатор вищої освіти, із обуренням писав у XVI ст., що студенти «...гасають цілими ночами по вулицях із шумом і гамом, як циклопи і центаври, наповнюючи все диким галасом, нападаючи на мирних неозброєних людей, осипаючи їх лайкою та камінням, кидаючись на них зі зброєю, навіть тримаючи в облозі оселі городян, вибиваючи двері й вікна...» [1, с. 255]. Тут, очевидно, мова йшла про карнавали, які влаштовувалися на честь релігійних свят, наприклад у так званий «жирний вівторок». Однак молодь могла таким чином і помститися за

несправедливі покарання. Часто справа доходила до заворушень і страйків, які, наприклад, у Франції припинилися лише наприкінці XVII ст., а в Англії, навіть у XVIII ст., як зазначає Ф. Ар'єс, «перемир'я не спостерігалось» [1, с. 318].

Загалом Псевдо-Боецій радив магістрам завжди бути наготові і «...коли трапиться нагода постраждати від пихатості з боку учнів, поводитися спокійно..., виходити зі становища за допомогою м'якого спілкування» [7, с. 118]. Мислитель був палким прихильником педагогічного оптимізму. Хоча магістр повинен бути вимогливим під час занять, він, приходячи до школи, повинен демонструвати свою приязнь до учнів, щиро вітати їх при зустрічі, радо напучувати, «бути супутником у навчанні». Головне, щоби магістр був оточений учнями. Чим їх більше, тим більше пошани до нього. Але навіть при невеликій кількості не варто впадати у відчай, залишати магістерську посаду. Нехай магістр «...не байдужий від цього, не позбавляється надії, а ще більше старатись в заняттях та дієво випробує себе в боротьбі», – радив Псевдо-Боецій [6, с. 120].

Він також закликав боротися з бідністю студентів, бо їхнє матеріальне становище було в епоху Середньовіччя насправді вкрай незадовільним. Про це свідчать історичні хроніки, художня література. Студенти жили здебільшого за рахунок допомоги батьків, погано харчувалися та часто хворіли. Тому нерідко жебракували, удавалися до крадіжок. Автор розглядуваного трактату приділив увагу і цій проблемі університетського життя, показавши, що магістри не стояли осторонь від неї і наполягали на необхідності доброчинства, допомоги «харчами, взуттям, одягом тим, хто справді бажає навчатися». Загалом університетські власті піклувалися про забезпечення студентів літературою, а вона до появи книгодрукування була дуже дорогою, до того ж книготорговці наживалися на посередництві між магістрами, які повинні були подавати матеріали лекцій і диспутів для копіювання. У зв'язку з цим спеціальною постановою Паризького університету заборонялися зловживання, а від книготорговців вимагалася «тілесна клятва» про відсутність негативного ставлення до викладача.

У трактаті «Про шкільну науку» також йшлося і про методику університетського викладання. Автор, очевидно, на власному досвіді переконувався, як важливо вдало розпочати лекцію, правильно обрати потрібний темп і голос, виключити запізнення студентів. Багато уваги він приділив організації диспутів: не покладаючись на самоплив, магістр повинен ретельно обмірковувати стратегію і тактику «діалектичного бою», аби стати насправді керівником диспутантів. Якщо ж по ходу заняття виникнуть сумніви щодо істинності тих чи тих положень, не поспішати з

висновками, відкласти на наступний день. Емоції, хвилювання, на його думку, не спроможні дати правильну відповідь. Варто скористатися з допомоги бакалаврів, щоб повернутися до найбільш цікавих моментів диспуту, ще раз «програти» їх у наступних заняттях, аби закріпити в уяві студентів корисний «горючий матеріал». Якщо винеси за дужки схоластику, яка панувала в університетському викладанні, диспут цілковито міг стати формою пошуку істини, а саме в цьому полягало завдання університетської науки.

Схоластика стала головною перешкодою на шляху оновлення університетів в епоху європейського Відродження. Гуманістична ідеологія виникла поза межами схоластичного університету і всупереч йому, проте існував «артистичний» факультет, який став воротами проникнення гуманізму, причому доволі мирного. Усе розпочиналося з вивчення грецької мови. Тут моду диктували італійські університети. Наприклад, упродовж трьох років (1396 – 1399) в університеті Флоренції викладав візантійський церковний діяч, дипломат і письменник М. Хризолор, який переконав флорентійців у значенні давньогрецької спадщини. У XV ст. грецьку мову, літературу та філософію стали викладати в усіх університетах Італії. Новацією було вивчення поезії й оновленої риторики, а також моральної філософії (етики). Остання перетворилася на самостійну університетську дисципліну. Гуманізм надійно укорінився на «артистичних» факультетах італійських університетів.

Так, у Падуанському університеті чітко виокремився інтерес до педагогічних проблем [9, с. 65]. Тут навчалися, а потім викладали Конверсіні да Равенна, Гаспаріно Барцицца, Вігторіно да Фельтре, які згодом утворили власні школи, де здійснили принципово новий підхід до освіти та виховання. Займаючи посаду магістра, вони мали можливість переконатися, що університет особливо не надавав значення вихованню, школярі відзначалися свавіллям, розбещеністю, мало хто закінчував повний курс навчання. Отже, починати реформу слід із нижчих рівнів шкільної системи.

У Франції проникнення гуманізму в університет було пов'язано з діяльністю гуртка на чолі з Гійомом Фіше та Робертом Гагеном. Перший працював на посаді ректора Сорбонни і багато зробив для розповсюдження друкованої гуманістичної літератури. Саме друкована книга значною мірою змінила становище магістра як лектора, бо ліквідувалася привілейованість знань, із кінця XV ст. почали створюватися муніципальні бібліотеки. Взірцем магістра (професора, доктора) нової, ренесансної формації був Жан Лефевр д'Ентапль, енциклопедично освічений науковець і реформатор церкви. Таких, як він і

його учень Гійом Бюде, у Паризькому університеті було мало, але вони створювали атмосферу пошуку, освітньої реформи, чим підірвали позиції Сорбонни. Бюде відкрив для студентів світ грецької античності («Коментар до грецької мови», 1529 рік), виклав у трактаті «Про виховання государя» програму гуманістичної освіти, за його ініціативи у Франції було створено колеж трьох мов. Також було знято заборону Сорбонни на вивчення стародавніх мов, відмінялося правило про необхідність отримувати дозвіл на їх викладання, отримання вченого ступеню. Курси лекцій повністю передавалися на розсуд лектора. Освіта оголошувалася безкоштовною і відкритою для всіх [3, с. 257].

В Англії у 80-90-х рр. XV ст. відбулося оновлення професорського складу Оксфордського університету за рахунок свіжих сил, серед яких було багато прихильників гуманістичних ідей. Виник так званий оксфордський гурток інтелектуалів – «республіка вчених», як назвав його Еразм Роттердамський. Джон Колет, який з великим успіхом читав курс теології, наголошував на необхідності критичного аналізу текстів Св. Писання. Його підтримували інші викладачі: Т. Лінекр, У. Гросін, Д. Фішер. Усі вони були переконаними борцями за оновлення християнства за допомогою гуманізму, виступали проти авторитетів середньовічної схоластики. Хоча основними формами навчання в університеті залишалися лекція і диспут, почалося їхнє очищення від традиційного «коментування коментарів», логічних хитромудрощів і силогізмів, за допомогою яких середньовічні магістри намагалися нібито відшукати істину. Щоправда, не обійшлося без опору консервативно налаштованої професури. Так, на початку XVI ст. в Оксфорді з'явилася впливова група «троянців», яка виступала проти вивчення давньогрецької мови і літератури, а зрештою й проти світської культури в цілому. На захист гуманізму піднявся Т. Мор. Він писав у листі до університетської спільноти, що «...оксфордським професорам і магістрам має бути відомо, чим ми зобов'язані грекам... Греки передали нам «великі відкриття» в царині науки, зокрема філософії». Не можна допустити, щоби зі стін університету виходили «ліниві ідіоти», які нічому не бажають вчитися, а науку уявляють «як спорт» [6, с. 26]. Втручання Т. Мора, авторитетного гуманіста, друга Еразма Роттердамського допомогло відбити атаку обскурантів і відновити позиції вченості в Оксфорді. Варто відзначити й таке: університетські вчені-гуманісти в Англії як і в Італії, виявляли неабиякий інтерес до педагогіки в широкому сенсі слова. Джон Колет був талановитим педагогом і реформатором освіти. Залишивши Оксфорд, він зі своїми друзями відкрив середню школу для дітей городян, сам написав підручник для молодших учнів і запровадив принципово нову систему виховання, без муштри і тілесних покарань.

На початку XVI ст. у п'ятнадцяти університетах Німеччини панувала схоластика, хоча вона тоді вже вступила у смугу кризи. Найстаріші освітні заклади мали право цензурувати літературу, їхні магістри були зобов'язані уважно стежити за ортодоксальністю поглядів авторів підручників, швидко реагувати на єретичні прояви і будь-які відхилення від офіційної лінії церкви. «Томісти» і «секамісти» сперечалися між собою, забиваючи голови студентів застарілими догмами та лабіринтом софістичної аргументації. Ціле століття в німецьких університетах не було жодної яскравої постаті викладача, який би мав реальний авторитет у Європі. Але й у цих цитаделях консерватизму гуманізм знайшов собі місце, і не лише на «артистичному», а й на вищих факультетах (окрім теологічного). Завдяки університетам за короткий період (кінець XV – початок XVI ст.) у Німеччині було підготовлено значне коло носіїв нової, ренесансної культури, виникли організаційні об'єднання гуманістів у Нюрнберзі, Відні, Ерфурті, Базелі.

Загалом реформаційні процеси розкололи європейський гуманізм, змусили його перебудуватися. Значна частина гуманістів обрала шлях кабінетної роботи, викладання в університетах, які тепер потрапили під контроль протестантів і католиків. Провідну роль в організації університетської освіти у цей час відіграв професор Віттенберзького університету Філіп Меланхтон, один із лідерів реформації у Німеччині. Реформатори запозичили в гуманістів певні ідеї щодо освіти й виховання, однак ретельно відфільтрували і використали з суто прагматичними цілями підготовки нового покоління священнослужителів і світських діячів. Із цією метою були перебудовані старі університети, відкриті нові в Марбурзі, Кенігсберзі, Ієні. За сприяння Меланхтона університетська наука стала наближенішою до життя, тепер у вищій школі викладалася фізика, математика, астрономія, географія, етика. Ставилося завдання тісніше зв'язати середню школу з вищою. Виникали так звані «вчені школи» із розширеним курсом наук і початками академічного викладання, до яких зараховувалися найобдарованіші діти, які впродовж 5-6 років готувалися до вступу до університету. Як бачимо, Меланхтон уособлював тип педагога часів Реформації, теоретика і практика шкільної справи. Навколо нього об'єдналися багато хто з учасників гуманістичного руху, до нього прислухалися і в католицьких землях. Усе це створило йому славу «наставника Німеччини», який виховав цілу плеяду шкільних учителів і університетських професорів.

Таким чином, гуманісти епохи Відродження сприяли подоланню схоластики й оновленню навчальних програм в європейських університетах, а реформатори здійснили практичні кроки у напрямку їхньої перебудови і реорганізації шкільної системи в цілому. Водночас у цей

період відбувалася еволюція університетського корпоративізму, він дедалі більше сприймався як одна з форм анархії і безладу. Самоврядування школярів піддавалася жорсткій критиці з боку церкви, властей і моралістів. Висловлювалися думки, що його необхідно хоча б обмежити якимось чином, якщо не можна заборонити остаточно. Водночас усвідомлювалася необхідність нової ієрархії в навчальних закладах і нової дисциплінарної системи.

Насамперед порядок почали наводити в школі. Наприклад, на початку XVII ст. влада міста Флеш у Франції, під час великого зібрання школярів у єзуїтському колежі, оприлюднила низку заходів з метою унеможливити проституцію і носіння молоддю зброї. Обмежувалися деякі права студентських «націй». У Діжоні парламент «...категорично заборонив школярам утворювати асамблеї й монополії, а також обирати абатів, пріорів та інших ватажків розпусти» [1, с. 256]. Як бачимо, традиційні студентські корпорації, навіть «нації», владою засуджувалися. А реформа Паризького університету, проведена Генріхом IV, заборонила студентські бенкети і будь-які спільні трапези (comprotatio). На думку англійського дослідника Решдола, «...саме розвиток колежів викликав цю велику революцію в галузі університетської дисципліни, апогей якої припадає на XVI ст.» [1, с. 262].

Серед дослідників поширена думка, що найкращими колежами (колегіями) були єзуїтські. Саме єзуїти розробили і втілили в життя власну методику виховання дисципліни. По-перше, вона підтримувалася самими учнями – дисуріонами, прірекетами, магістратом тощо. По-друге, учитель (наставник) гнучко використовував засоби заохочення й покарання. Він повинен був знати психологічні особливості кожного школяра, прагнув встановити приятні стосунки з ним (фамільярність, звісно, не допускалася). Йшлося, таким чином, про поєднання навчальної і виховної функції. По-третє – і це дуже важлива складова єзуїтської педагогіки – практикувалися доноси і нагляд, не скасовувалися тілесні покарання. У такий спосіб єзуїтам вдалося налагодити дисципліну та ліквідувати шкільну анархію. Майбутній студент університету дисциплінарно вже був готовий до того, щоб продовжити навчання в вищій школі. А це значно полегшувало роботу магістрів і докторів.

Загалом же можна говорити про підвищення соціального статусу магістра пізнього Середньовіччя. У першу чергу цим він мав завдячити зростанню престижності знань і науки, не схоластичної, а гуманістичної за характером і змістом. Гуманісти були щирими прихильниками освіти, невтомно переконували європейців-правителів і аристократів, купців і городян, що справжнє благородство досягається не знатністю роду і не багатством, а освіченістю. «Нині науки відновлені, відроджені мови... –

писав Гаргантюа синові в романі Ф. Рабле. – Нині у вжитку вишукане й майстерне тиснення (книгодрукування – Б. Год)... Усюди бачимо вчених людей, найосвіченіших наставників, величезні книгосховища... Нині робітники, кати, пройдивіти і конюхи більш освічені, ніж у мій час доктора наук і проповідники» [8, с. 195]. Останнє є гіперболою. Вона згагалі притаманна авторові, однак тенденція відображена загалом правильно. Саме в епоху європейського Відродження формувалася нова, світська інтелігенція, її авторитет і соціальне значення зростали. У цьому контексті слід розглядати й будь-яку інтелектуальну працю, у тому числі працю університетського викладача. Про те, що це дійсно є праця, напружена й відповідальна, багато говорив італійський гуманіст П.П. Верджеріо. Він зазначав, що вчений, займаючись моральною філософією та риторикою, так само проливає піт і здобуває все «studio at gue industria» (знання через працю). Кожного ранку автор цих слів піднімався задовго до світанку, читав при свічках, готуючись до заняття, потім поспішав до університету, де спочатку опитував учнів, після чого читав 2 – 3 лекції. І так щодня «у жадобі пізнання» і сильному прагненні до науки та слави. Славу «князя науки» також заслужив і Еразм Роттердамський, людина незнатного походження, яка стала визнаним лідером європейської «республіки вчених» у XVI ст.

У нас немає достатніх даних про те, як матеріально винагороджувалася праця магістрів. Однак слово «бідність» зустрічається в документах не тільки щодо школярів і шкільних учителів. Нагадаємо, що Псевдо-Боецій писав про вимушені мандрі університетських викладачів у пошуках кращого життя. Загалом їхня праця оплачувалася, як нам видається, із внесків студентів за навчання, пожертвувань церковних і світських властей на користь університету, додаткового заробітку шляхом приватного викладання. В епоху європейського Відродження багато що залежало від щедрості меценатів, покровителів мистецтв і науки, таких як: Лоренцо Медічі в Італії, Франциск I, Генріх III у Франції, Генріх VIII в Англії та інших монархів Європи. Визначним центром гуманістичної культури Італії була Флоренція, місто багате й процвітаюче. Міська влада добре опікувалися університетом, а його провідному викладачеві М. Хрисолору встановили платню за лекції в розмірі 150 флоринів, а потім, зважаючи на те, що цей професор «не може за такої оплати ... із честю, як годиться, вести своє життя, унаслідок чого змушений переїздити в інші краї», підвищили її до 250 флоринів на рік [11, с. 140]. Для порівняння зауважимо: річне утримання студента в Болонському університеті у XV ст. становило 20-25 флоринів, отже професор Хрисолор оплачувався достатньо високо, проте так було не з кожним.

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Здобути вчену ступінь людині зі скромними статками коштувало немало. Окрім платні за навчання, потрібно було, згідно зі статутом того ж Флорентійського університету, внести два золотих флорина за ступінь доктора, 5 лір – магістра. Доктору, під керівництвом якого проходила промоція (акт одержання наукового ступеня), здобувач повинен був подарувати 30 лір, на які купувався одяг для решти докторів, такого ж кольору, як у самого здобувача. Окрім цього, необхідно було внести відповідні кошти за послуги кожного екзаменатора окремо, нотаріуса і педеля, подарувати рукавички ректору і знатним студентам на публічному екзамені, організувати бенкет для докторів і студентів, внести гроші на купівлю мантиї, шапки та золотої каблучки [2, с. 114-116].

Матеріальні труднощі були важливою, хоча й не єдиною причиною плинності контингенту середньовічного університету. Якщо вірити дослідникові Ф. Паульсену, більшість слухачів залишала навчання, не отримавши жодного ступеня, навіть бакалавра. А ті, хто став магістром або доктором, часто шукали іншої вакансії. Тогочасна університетська система була від самого початку інтернаціональною, а викладачі й студенти – спільнотою дуже мобільною. Наведемо приклад із життя відомого гуманіста Вітторино да Фельтре: у Падуанському університеті він отримав докторську ступінь, а потім, захопившись математикою, слухав курс у Б. Пелакані. Не маючи коштів, Вітторино прислуговував у домі вченого, мив посуд. Провчившись семестр, переконався, що краще вивчить цей предмет самостійно, і незабаром так і зробив. У 40-річному віці він вирушив до Венеції вивчати грецьку мову. Зрештою Вітторино, енциклопедично освічений, знайшов собі місце у шкільному викладанні, а не в університеті, хоча і тут не обійшлося без підтримки можновладців – його запросив до Мантуї маркіз Гонзага. Так виник славетний «Радісний дім», один із кращих педагогічних проектів епохи Відродження. Загалом залежність від герцогів і маркізів, знатних вельмож і монархів не могла не пригнічувати освічених людей, докторів і магістрів, але такою була їхня доля за часів Середньовіччя та епохи Відродження. Інакше вони могли і не відбутися як учені.

Підсумовуючи сказане, відзначимо деякі характерні риси магістра, університетського викладача епохи Середньовіччя. Передовсім це людина в мантиї, одна з трьох, хто її удостоївся (інші дві – священник і суддя). Мантия означала визнання за вченими особливої місії в житті суспільства – зберігати і передавати наступним поколінням християнську культуру. Він був членом специфічного соціуму – університетської корпорації, побудованої за принципом автономії та самоврядування. Його праця регламентована раз і назавжди визначеними корпоративними правилами. Його завдання – передавати знання – остаточно визначені.

Вони викладалися у стислі формули, із посиланням на незаперечні авторитети. Середньовічний магістр – схоласт, але схоластика, словами К. Ясперса, була «...необхідним підґрунтям традиції раціоналізму», тому не варто її недооцінювати. Звідси випливають такі риси магістра, як раціоналістичність, схильність до аналізу проблем, уміння логічно мислити, аргументовано обстоювати свою позицію в диспуті. Лекція і диспут – дві основні форми навчальних занять. Від магістра вимагалось вміння дискутувати й коментувати тексти, керувати диспутом і виконувати роль арбітра. Магістр «навчає, навчаючись». Це значить, що вільний час він використовував на підготовку до занять, на поповнення, уточнення, корегування власних знань, для того, щоб завжди бути готовим в оптимальній формі вкласти їх у голови слухачів. Для цього потрібно усамітнюватися, ховатися від галасу студентського середовища.

Магістр не займався вихованням студентів, він був лише викладачем. Його відносини зі студентами завершувалися, як тільки закінчувався навчальний час. Загалом йому доводилося мати справу з некеруваною масою школярів, які живуть за власними законами, освяченими традицією. Дисципліна в сучасному розумінні починала впроваджуватися в університетське життя лише за часів Реформації, а порядок наводився «знизу» – із боку середніх навчальних закладів, єзуїтських коледжів і протестантських гімназій. Проте магістр не міг існувати без студентського гурту, його хвилювала потенційна нечисленність учнів. Цей настрій відчувається у трактаті Псевдо-Боеція.

Як бачимо, епоха європейського Відродження внесла багато нового в життя та працю університетського викладача. Відтепер на «артистичному» факультеті він викладав *studia humanitatis*, а це потребувало глибоких знань античної культури, стародавніх мов, філософії та літератури. Це стимулювало інтерес до людини, до її реальних потреб, наближало університет до життя. Зростало значення педагогіки, деякі університетські магістри охоче бралися за шкільну справу.

Проте університет у цілому залишався в цей час ще середньовічним. Лише пізніше він набуде сучасної цивілізованої форми, не втрачаючи своєї ідентичності. Та незважаючи на це, ведучи сьогодні подумки діалог із середньовічним магістром, ми переконуємося, як багато нас об'єднує і в радостях, і в негодах викладацької праці. Для нас так само актуальною залишається максима «*Docendo discere*».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке: [пер. с франц. Я.Ю. Старцева] / Ф. Арьес. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
2. Из статута Флорентийского университета от 1387 года: [пер. С.В. Нехаевой] // Традиции образования и воспитания в Европе XI – XVII веков: [сб. ст. и матер.]. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. – С. 114 – 116.
3. История культуры стран западной Европы в эпоху Возрождения: [учеб. для вузов ; Л.М. Брагина, О.И. Варьяш, В.М. Володарский и др.; под ред. Л.М. Брагиной]. – М.: Высш. школа, 2001. – 479 с.
4. Корнетов Г.Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: [учеб. пособ.]/ Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
5. Нехаева С.В. Студенческие нации в позднесредневековых итальянских университетах / С.В. Нехаева // Традиции образования и воспитания в Европе XI – XVII веков: [сб. ст. и матер.]. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. – С. 42 – 56.
6. Осинковский И.Н. Томас Мор / И.Н. Осинковский. – М.: Наука, 1974. – 167 с.
7. Псевдо-Бозций. О школьной науке (магистры): [пер. Н.В. Ревякиной] // Традиции образования и воспитания в Европе XI – XVII веков: [сб. ст. и матер.]. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. – С. 116 – 122.
8. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле. – М.: Худож. лит., 1966. – 560 с.
9. Ревякина Н.В. Гуманистическая культура Падуи и университет в конце XIV – начале XV века / Н.В. Ревякина // Традиции образования и воспитания в Европе XI – XVII веков: [сб. ст. и матер.]. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. – С. 56 – 67.
10. Статут Парижского университета о методе чтения лекций, 1355 г. // Хрестоматия по истории педагогики. – Т. 1.: Античный мир. Средние века. Начало нового времени: [сост. И.Ф. Сладковский]. – М.: Гос. изд-во уч.-педагогич. лит.-ры, 1935. – С. 89 – 92.
11. Хрисолору М. от Флорентийского университета послание: [пер. С.В. Соловьёва] // Традиции образования и воспитания в Европе XI – XVII веков: [сб. ст. и матер.]. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. – С. 137 – 142.

*Олександр Лахно
(Полтава)*

РОЗВИТОК ОСВІТИ В СХІДНИХ СЛОВ'ЯН УПРОДОВЖ XI — XVI СТ.

Історія освіти в східних слов'ян має свої корені ще в далекій давнині. Її початок став наслідком, по-перше, виникнення державності Русі й, по-друге, поширення на Русі християнства, оскільки сама форма державного устрою, на відміну від попередньої родової, визначила тісніші й інтенсивніші міжнародні контакти в політичних, економічних і культурних аспектах, а християнізація припускала прилучення до християнської книжкової традиції. Це було б неможливо без засвоєння грамотності хоча б обмеженою частиною суспільства на рівні читання, письма й рахування.

Якої б гіпотези чи теорії щодо походження Русі не дотримуватися, напевно, що її основи досить чітко визначилися в другій половині IX ст., коли на Русі виділилися два державотворчі центри — Київ і Новгород. Так дозволяють думати збережені літописні дані (перекази про Кия з братами, про Аскольда й Діра, про Рюрика). До того ж часу — 60-х рр. IX ст. — відносяться звістки про хрещення з ініціативи Константинопольського патріарха Фотія якихось русів [1, с. 85-102] (у науці дотепер не знайшли загальноприйнятого вирішення питання етнічного змісту цього терміну [2, с. 11-14] і точного датування цієї події [3, с. 62-63; 4, с. 24-29; 5, с. 38]). Із цими неоднозначними фактами чудово узгоджується факт створення в 863 р. слов'янської абетки братами Кирилом і Мефодієм та їхніми учнями християнського богослужіння й книжності в сусідніх із Руссю слов'янських державах — Великій Моравії, Паннонії та Болгарському царстві [6; 7, с. 650-669].

Отже, про велику ймовірність появи на Русі в зазначений ранній час паростків християнства в процесі формування державних форм суспільного буття можна говорити позитивно. Очевидно, що християнами при переважаючому автохтонному язичництві були люди сторонні — греки, загадкові варяги, «німці» (як прозивали тоді європейців-неслов'ян), якоюсь мірою й уже освічені слов'яни. Усі вони осідали в містах і займалися торгівлею, ремеслами, дипломатією, військовою справою, впливаючи на корінне населення країни, але не залишивши при цьому глибокого сліду. Крім того, східні слов'яни, із різних причин побувавши в християнських країнах, могли прилучитися там до «нової» віри. На жаль, через відсутність надійних даних це не піддається детальній

конкретизації. Одне лише безсумнівно, — зазначена стадія існування на Русі християнства відрізнялася випадковим, мерехтливим характером.

Фактологічно виразніша інформація належить до наступного періоду руської історії — до епохи київського князя Ігоря (помер у 945 р.) і потім його вдови княгині Ольги (померла 969 р.). Наприклад, із «Повісті минулих літ» відомий мирний договір Ігоря 944 р. із візантійським імператором Романом I Лакапіном про військові, торгові та правові взаємини русичів і греків, що з руської сторони був завірений як язичниками, так і християнами, причому останні (у тексті договору, щоправда, уточнюється: «варязі») піддані були «роті», тобто сакральному акту обіцянки у київській «соборній церкві пророка Іллі» [8, стб. 46-54]. Досить докладно «Повість минулих літ» розповідає про оцерковлення в Константинополі княгині Ольги в 955 р., хоча дата цієї події, підтверджена іншими давніми джерелами, є серйозною історичною проблемою [2, с. 220-310].

Таким чином, у Давній Русі ще до офіційного хрещення були вогнища християнської культури. При цьому очевидно, що наявність християн була сполучена з наявністю грамотного духівництва, яке володіло знаннями, книгами та якимось процесом навчання. Утім, про інтенсивність і форми тодішнього прилучення корінного населення Русі до християнського способу життя й, відповідно, до освіти доводиться говорити тільки приблизно. Зрозуміло, що місіонерство могло здійснюватися і за посередництвом греків, і за посередництвом латинян, і за посередництвом слов'янських спадкоємців кирило-мефодіївського починання.

Виразнішою ця справа стала лише завдяки великому київському князеві Володимирі Святославичу (помер 1015 р.) після того, як він затвердив на Русі християнство як державне віросповідання (988 р.), почавши тим самим християнізацію східних слов'ян. Народження в ході даного процесу церкви як нової митрополії Константинопольського Патріархату не тільки спричинило поступове й неухильне множення духовних осіб і місць для славослів'я Божого, але вимагало й освіти народу. Останнє завдання значно полегшувалося завдяки більш ніж 100-літньому існуванню слов'янської писемності й книжності, крім того, давнім контактам Русі зі слов'янським світом, особливо з балканськими слов'янами й, нарешті, складеним на той час слов'янським освітнім традиціям.

«Повість минулих літ» у статті за 988 р., присвяченій історії особистого хрещення Володимира Святославича в Корсуні й загального хрещення підвладного йому народу в Києві, повідомляє про князівське розпорядження повсюдно «поимати у нарочитые чади дети» заради

«учення книжного» [8, стб. 118-119]. Це літописне свідчення породило різні думки поміж учених.

Насамперед, мова йшла лише про найбільші руські міські поселення, де в епоху Володимира вже були християнські храми й, відповідно, були люди, здатні вчити «книгам». Літописні свідчення й археологічні матеріали щодо кінця X — першої третини XI ст. дозволяють говорити лише про чотири міста — Київ (три церкви), Новгород (дві), Чернігів і Тмутаракань (по одній) [9, с. 42]. Однак процес храмовбудівництва (кам'яного й дерев'яного) і збільшення кількості духівництва не завжди йшов на Русі так, як можна його уявити за обмеженим колом джерел. Наприклад, у створеному в XI ст. панегірику Володимиру Святославичу стверджується, начебто цей новий Костянтин «всю землю Русскую и грады вся украси святыми церквами» [10, с. 318, 320], а відповідно до ще більш раннього свідчення німецького хроніста Титмара, єпископа Мерзебурзького, у 1018 р., під час правління Святополка Ярополчича (Окаянного), в одному тільки Києві було 400 церков [11]. Статистичні ж підрахунки, засновані на різних фактах, дозволяють думати, що в домонгольській Русі було до 10 000 міських і сільських, монастирських і домових храмів [12, с. 64] (зрозуміло, гіпотетичність даного припущення відкрита для корекції).

Наведене вище свідчення «Повісті минулих літ» не дозволяє точно судити про мету й завдання навчання молоді. Не ясно, кого київський князь сподівався в результаті одержати — служителів церкви або ж помічників собі по управлінню державою. Невідомими також є порядок і характер навчання: хто вчив, у якій формі, за якими методиками та в рамках громадської чи приватної школи.

Справді, митрополит Макарій (Булгаков), наприклад, поділяючи думку ревних захисників саме шкільної основи руської християнської культури, припускав, що «училищ книжных» уже за Володимира було відкрито «множество»; але всі вони були «парафіяльними» й «першопочатковими», тобто призначені були навчати майбутніх священно- і церковнослужителів — «слов'янській грамоті» й «церковному співу», а іноді навіть і «мові грецькій»; при цьому в першу чергу освіту одержували князівські діти [13, с. 62-63]. Навпаки, Є. Голубинський сумнівався у масштабності цього процесу, а також у тому, що набраних, відповідно до волі князя, нащадків східнослов'янських аристократичних родин учили для практичних потреб руської церкви. З його погляду, «казенні училища» тоді все-таки не існували. Учили в індивідуальному порядку окремі освічені греки всьому тому, «що було в Греції», прагнучи дати тим, яких навчають, справжню «наукову освіту» для державної користі. Але так тривало недовго —

насамперед, через переважну відсутність у вищих прошарках руського суспільства зацікавленого відгуку на князівську ініціативу. Крім того, поряд із ученими мужами, справою освіти русичів і з більш широким соціальним охопленням приватно займалися прості «учителі грамотності» (за пізніми джерелами — «майстри»), переважно слов'янського походження або греки, які обрусіли. Вони при цьому обмежувалися завданням навчити лише читанню й письму [14, с. 703-705, 711, 719-722, 724-726].

Дана суперечка [15, с. 128-132], судячи з історико-педагогічної наукової й публіцистичної літератури, породила протилежні думки. Більшість становлять захисники існування в Київській Русі організованої системи шкільної освіти, аж до вищої, класичної освіти [16], орієнтованої на послідовне освоєння граматики, риторики, діалектики, арифметики, геометрії, музики, астрономії [17]. Меншість — прихильники більш обережної думки про хід просвітницької роботи й характер її освітньої складової в давньоруському суспільстві; відповідно до цієї думки, основу всього навчання, незалежно від його конкретних цілей, становили церковно-богослужбові знання, у рідкісних випадках доповнені знайомством із іноземними мовами [18, с. 43-45]. Є й примирлива точка зору. Задум Володимира Святославича дати аристократичній молоді «повний цикл наук» не вдався. Причин тому кілька: Візантія не могла дати Русі приклад справжньої систематично організованої державної школи [19, с. 366-400], греки-наставники мали досвід лише приватного й вільного вчителювання, до того ж не знайшли на Русі достатнє матеріальне й моральне «заохочення», зіштовхнувшись із опором з боку народу, тому змогли дати «належну освіту лише деяким одиничним талановитим особам» і надалі «дійшли у своїй діяльності до навчання простій грамотності» [20, с. 255-256].

Розпочатий Володимиром Святославичем процес мав свої результати. Підтвердження тому — ряд непрямих і прямих даних. Наприклад, літописи свідчать про зусилля Ярослава Мудрого поширити освіту: у 1030 р. він зібрав у Новгороді «детей 300 учити книгам» [21, стб. 136], а потім уже в Києві при Софійському соборі організував дружину грамотників і знавців грецької мови, які перекладали й скопіювали «книги многи, ими же поучащєся верни людє наслажаются ученєя божественаго» [8, стб. 152]. Написи на різних речах щоденного вжитку (посуд, пришляхові хрести, пряслиці) [22], записи, надряпані на стінах храмів (графіті) [23; 24; 25], і особливо берестяні грамоти, знайдені в Новгороді, Смоленську, Пскові, Вітебську, Твері, Москві й інших містах [26; 27, с. 186-193; 28; 29; 30], виявлена в новгородській землі цера початку XI ст. [31, с. 202-209; 32, с. 3-25; 33, с. 35-56], — усі ці джерела

вказують не тільки на географічну, але й на соціальну, гендерну [34, с. 42-49], вікову широту поширення грамотності в давньоруському суспільстві кінця X — XIII ст., насамперед, у міському (яке, за гіпотетичними підрахунками, до початку XIII ст. становило біля 400 000 осіб при загальному приблизному населенні Київської Русі в 7 мільйонів [35, с. 60]). Однак окремі бажаючі мали можливість одержати й глибшу освіту.

Корпус відомої в Київській Русі перекладної книжності представляє дивне розмаїття руських читацьких інтересів. Варто згадати відомий «Ізборник», переписаний з болгарського оригіналу в 1073 р. за замовленням великого київського князя Святослава Ярославовича [36, с. 36-40]. Понад 380 статей книги були створені 25 християнськими письменниками II-IX ст. і стосувалися різних областей знання: біблійної екзегетики, богослов'я, філософії, історії, зоології й ботаніки, медицини й антропології, астрономії й астрології, календаря, літературних прийомів художньої виразності, граматики. Але особливо показово те, що зазначений енциклопедичний збірник був популярний у світі Slavia Orthodoxa: його переписували аж до XVIII ст. Зокрема, у Росії копії збірника були, наприклад, у бібліотеках Новгородського Софійського собору, Кирило-Белозерського й Волоколамського монастирів [37, с. 194-196]. Іншими словами, поміж руських читачів були цінителі, освіченість яких дозволяла розуміти складний зміст книги. До когорти подібних учених мужів належали вже перші руські письменники, — митрополит Іларіон («Слово про Закон і Благодать»), насельник Києво-Печерського монастиря Іаков («Пам'ять і похвала руському князеві Володимирі»), преподобний Нестор Літописець («Повість минулих літ», життєписи благовірних князів Бориса й Гліба й преподобного Феодосія Печерського), великий київський князь Володимир Мономах («Повчання дітям»), святитель Кирило Туровський (гімнографічні, екзегетичні й гомілетичні твори), Климент Смолятич («Послання до Фоми Смоленського»), ігумен Видубицького Михайлівського монастиря Мойсей («Київський літопис»), невідомий укладач Галицько-Волинського літопису. Їхня літературна робота є результатом освіченого інтелекту й відточеної освітою майстерності. Поміж русичів були й світські освічені люди. Це підтверджується блискучими літературними пам'ятками — «Словом про похід Ігоря» й «Молінням Данила Заточника», а також кількома найдавнішими законодавчими актами — «Руською правдою», князівськими «Уставами» й «Статутними грамотами», новгородськими й псковськими «Судними грамотами» [38].

Таким чином, найважливішим наслідком християнізації східного слов'янства стала можливість учитися, яка відкрилася для бажаючих. При цьому люди або задовольняли свою потребу малим, або — у виняткових

випадках — прагнули помножити свої знання, стати «преизлиха насытившимися сладости книжныя». Про успішність процесу самоосвіти можна позитивно говорити за численними збереженими рефлексами, — причому проявленими не тільки літературою, але й іншими сферами давньоруської культурної діяльності (містобудівної, храмоторчої, іконописної) [39, с. 211-229]. Красномовний також факт наявності давньоруських книголюбів (новгородський посадник Остромир, ростовський князь Костянтин Всеволодович й ін.) і, відповідно, бібліотек (монастирських, парафіяльних, князівських, боярських, купецьких тощо) [35, с. 110-162]. Між іншим, підрахунки щодо ймовірної загальної кількості книг домонгольської Русі привели в підсумку до 140 000 томів [35, с. 82]. Правда, у цьому випадку враховувалися тільки церковнослов'янські тексти й без уваги залишилися книги грецькою й латинською мовами. Та й взагалі зазначена цифра умовна.

Щодо початкового рівня освіти можна говорити більш ґрунтовно. Учили й училися на Русі приватно. Державних шкіл не було. Були грамотники з духовних (священнослужителі, дячки, ченці) і з мирян (вільні майстри або служиві — князівські, володарні — люди), які бралися вчити за договором за певну винагороду. Навчання — групове або індивідуальне — здійснювалося або при дворі князя, архієрея, боярина, купця або безпосередньо в будинку вчителя, але переважну освітню роль грали, безперечно, монастирі й парафіяльні церкви. І в кожному разі характер навчання був церковно-релігійним, спрямованим на зміцнення християнської віри й виховання моральності [40, с. 35-45]. Учатися починали з дитинства, по досягненні «віку розуміння», згідно, наприклад, «Житіям» преподобних Феодосія Печерського й Авраамія Смоленського [41, с. 356; 42, с. 32], і навчання, залежно від конкретних завдань, складалося поетапно. На порядок освоєння букв, читання, письма й обрахунків указують берестяні грамоти другої чверті XIII й XIV ст. (№№46, 199-208, 287, 342) і cera XIV ст. [28, с. 45-57]. Слідом за абеткою засвоювали богослужбові тексти й правила, причому зовсім не обов'язково разом з навичками письма. Такий напрям освіти зберігався століттями. У народному середовищі навіть у новий час за Букварем, Часословом і Псалтирем училися аж до XIX ст. Слід відзначити, що святий Геннадій, явно незадоволений жалюгідним становищем шкільної справи в його час, ратує за створення й більшу організованість і ефективність школи, розраховуючи при цьому не на приватну ініціативу, а на волю й піклування з боку або державної, або церковної влади, і піклуючись не взагалі про школу, а конкретно про школу на потребу церкви.

Аналізуючи стан руської освіченості й шкільної справи в середні віки, багато дослідників відзначають їх порівняно високий рівень в епоху Київської Русі й наступну поступову деградацію. Однак такий висновок явно суперечить безперечному факту поступального розвитку державності, церкви та суспільства упродовж XIV — XVI ст. Після татаро-монгольської розрухи освіченість у межах Північно-Східної Русі стає достоїнством і привілеєм вужчої частини суспільства, навіть у церковному середовищі; разом із тим і процес початкового навчання невблаганно губить свою якість і масштабність охоплення. Але дивна річ: при загальному зниженні освітнього рівня сильніше і яскравіше проявляли себе творчі й інтелектуальні руські люди (залишаючись у рамках християнського знання й православної думки). Зазначений час — це період напруженої та продуктивної роботи зодчих, іконописців, історіографів, письменників.

Так, наприкінці XIII або в XIV ст. на Русі укладають «Толкову Палею» — енциклопедичний збірник старозавітних й апокрифічних відомостей про устрій та історію світу [43, с. 5-7; 44, с. 604-631]. Тоді ж з'являється новий давньоруський переклад із грецької мови всього новозавітного тексту Святого Письма, заснований на усвідомленому й чіткому уявленні про лексичну, граматичну, синтаксичну, орфографічну, графічну норму [45, с. 191-195; 46, с. 281-283]. На межі XIV — XV ст. працював майстер слова Єпифаній Премудрий, який зумів у блискучих життєписах святителя Стефана Пермського, преподобного Сергія Радонезького, благовірного московського князя Дмитра Івановича проявити себе не тільки митецьким оповідачем, стилістом, ритором, який володіє різними літературними формами й прийомами, але й глибоким мислителем, знавцем християнського духовного досвіду, християнського знання про Бога, людину, історію [47; 48, с. 174-222]. У XV ст. бібліотеку руського читання поповнив трактат «О небеси», унікальна за своєю повнотою пам'ятка вітчизняного природознавства, звід космологічних, астрономічних і метеорологічних відомостей [49, с. 183-197]. Одночасно з'явилися «Письмовники», у яких був зафіксований накопичений руською культурою літературно-оповідальний досвід взаємоспілкування, де містилися у вигляді рекомендаційних моделей зразки різних епістолографічних текстів і стилів [50, с. 178-219]. Про разючу енциклопедичну широту читацьких інтересів свідчать книги, переписані або замовлені в другій половині XV ст. ієромонахом Кирило-Белозерського монастиря Євфросіном [51, с. 3-300], що зуміли послідовно реалізувати свої бібліофільські запити з богослов'я, церковного права, музики, історії, белетристики, зоології, медицини тощо. Співзвучно діяльності цього грамотника в 1499 р. у Новгороді Великому за

допомогою перекладацької й редакторської роботи був складений перший у Slavica Orthodoxa вичерпний звід книг Святого Письма — «Геннадіївська Біблія». Ця робота мала за мету не тільки ревізію й заповнення всього відомого на Русі переказу Старого й Нового Завітів, але й вирішення поставлених життям богословських завдань [52, с. 188-211]. Наприкінці XV — на початку XVI ст. святий Вассіан, архієпископ Ростовський, і потім старець псковського Єлеазарова монастиря Філофей створюють теоретичні основи нового на Русі вчення про визначену Богом історичну роль Московської держави й Руської церкви в усьому християнському світі.

У XVI ст. проводилася фундаментальна колективна робота зі складання Великих Міней Четій. Понад 20 р. керував нею архієпископ Новгородський, а потім митрополит, Макарій, створивши три редакції цього 12-томного збірника [53, с. 119-130; 54, с. 275-289].

Добре освічених людей у Московській Русі було мало. Недостатньо було й шкіл: про них як явище майже зжите говорили в 1551 р. учасники відомого Стоглавого собору («А преже всего в российском царствии на Москве и в великом Новгороде и по иным городом многия училища бывали, грамоте и писати и пети и чести учили»). Разом із тим соборяни, констатувавши дуже низький рівень навченості бажаючих служити церкві («А отцы их и мастера их и сами потому ж мало умеют и силы в божественном писании не знают, а учиться им негде»), поставили за обов'язок духовництву надалі навчати дітей грамоті [55, с. 290-291]. У визначеннях «Стоглава» подібно колишнім планам святого Геннадія Новгородського, знову немає мови про нецерковний характер навчання. Рішення Собору, таким чином, відображували загалом не потребу суспільства в освічених людях, а лише нестачу церкви в грамотному духовництві. Дефіцит освіти ще довго залишав не тільки нерозв'язаною проблемою життя держави, але й слабо усвідомлюваною потребою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Святитель Фотий, патриарх Константинопольский. Окружное послание к Восточным Архиерейским Престолам, а именно — к Александрийскому и прочая... // Альфа и Омега. — М.: Издательство Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1999. — №3 (21) (перевод П. Кузенкова).
2. Назаренко А.В. Древняя Русь на международных путях: междисциплинарные очерки культурных, торговых, политических связей IX-XII вв. / А.В. Назаренко. — М.: Языки русской культуры, 2001. — 234 с.

3. Цукерман К. Два етапа формування древнерусського державства / К. Цукерман // Славянознавство. — 2001. — №4. — С. 62-63.
4. Бибииков М.В. Когда была крещена Русь / М.В. Бибииков // Ученые записки. Российский православный университет ап. Иоанна Богослова. — Вып. 5. — М.: Российский православный университет ап. Иоанна Богослова, 2000. — С. 24-29.
5. Назаренко А.В. Русская Церковь в X— I-й трети XV в. / А.В. Назаренко // Православная энциклопедия. Русская Православная Церковь: [под общей ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II]. — М.: Православно-науч. центр «Православная энциклопедия», 2000. — С. 21-29.
6. Тахиаос А.-Э.Н. Святые братья Кирилл и Мефодий, просветители славян / А.-Э.Н. Тахиаос: [перев. с новогреч. яз. иером. Дионисия (Шленова), иером. Леонтия (Козлова), игум. Тихона (Зайцева), С. Кима]. — Сергиев Посад: Издательство Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2005. — 126 с.
7. Верещагин Е.М. Тахиаос А.-Э.Н. Святые братья Кирилл и Мефодий, просветители славян / Е.М. Верещагин: [перев. с новогреч. языка]. — ТСП, 2005: Рецензия // Богословский вестник, издаваемый Московской Духовной Академией и Семинарией. — 2005-2006. — №5-6. — Сергиев Посад: Издательство Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2006. — С. 650-669.
8. Полное собрание русских летописей. — Т. 1: Лаврентьевская летопись. — Вып. 1: Повесть временных лет. Изд. второе. — Л.: [Б. и.], 1926. — Стб. 46-54.
9. Седов В.В. Распространение христианства в Древней Руси (по археологическим материалам) / В.В. Седов // Введение христианства у народов Центральной и Восточной Европы. Крещение Руси: [сб. тезисов]. — М.: Наука, 1987. — С. 42.
10. «Память и похвала князю русскому Владимиру» // Библиотека литературы Древней Руси. — Т. 1: XI-XII века. — СПб.: Наука, 1997. — С. 318-320.
11. Титмар Мерзебургский. Хроника. — В 8 кн.: [пер. с лат. И.В. Дьяконова]. — М.: «SPSL»-Русская панорама, 2005. — Кн. 8, фрагмент 32 (<http://www.vostlit.info/Texts/rus11/Thietmar/frametext8.htm>).
12. Сапунов Б.В. Книга в России в XI-XIII вв. / Под ред. С.П. Луппова / Б.В. Сапунов. — Л.: Наука, 1978. — 186 с.
13. Макарий (Булгаков), митр. Московский и Коломенский. История Русской Церкви. Книга вторая: История Русской Церкви в период совершенной зависимости ее от Константинопольского патриарха (988-1240). — М.: Православие, 1995. — 344 с.

14. Голубинский Е. История Русской Церкви. — Т. I: Период первый, Киевский или Домонгольский. Первая половина тома / Е. Голубинский. — М.: [Б. и.], 1901. — 168 с.
15. Подскальски Г. Христианство и богословская литература в Киевской Руси (988-1237 гг.): [изд. втор., исправл. и дополн. для рус. перев.; перев. А.В. Назаренко, под ред. К.К. Аментьева]. — СПб.: Византинороссика, 1996. — 144 с.
16. Золин П.М. Истоки высшей школы в России / П.М. Золин // Межд. науч. пед. журнал. — 2003 / <http://oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=345>.
17. Леонтьев А.А. История образования в России от древней Руси до конца XX века / А.А. Леонтьев // Русский язык. — 2001. — №33 // <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200103304>.
18. Каптерев П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. — СПб.: Алетейя, 2004. — 224 с.
19. Самодурова З.Г. Школы и образование / З.Г. Самодурова // Культура Византии: вторая половина VII-XII в. — М.: Наука, 1989. — С. 366-400.
20. Карташев А.В. Очерки по истории Русской Церкви / А.В. Карташев. — Т. I. — М.: Наука, 1991. — С. 255-256.
21. Полное собрание русских летописей. — Т. 5: Псковские и Софийские летописи. — СПб.: [Б. и.], 1851. — Стб. 136.
22. Медынцева А.А. Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X — первой половины XIII века / А.А. Медынцева. — М.: Наука, 2000. — 291 с.
23. Рыбаков Б.А. Русские датированные надписи XI-XIV вв. / Б.А. Рыбаков. — М.: Наука, 1964. — 328 с.
24. Высоцкий С.А. Древнерусские надписи Софии Киевской IX-XIV вв. / С.А. Высоцкий. — Вып. 1. — К.: Наукова думка, 1966. — 240 с.
25. Медынцева А.А. Древнерусские надписи новгородского Софийского собора / А.А. Медынцева. — М.: Наука, 1978. — 312 с.
26. Арциховский А.В., Тихомиров М.Н. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1951 г.) / А.В. Арциховский, М.Н. Тихомиров. — М.: Изд-во АН СССР, 1953. — 208 с.
27. Авдусин Д.А. Смоленские берестяные грамоты из раскопок 1966 и 1967 гг. / Д.А. Авдусин // Советская археология. — 1969. — №3. — С. 186-193.
28. Янин В.Л. Я послал тебе бересту... / В.Л. Янин. — М.: Издательство Московского университета, 1975. — 240 с.
29. Янин В.Л., Зализняк А.А. Новгородские грамоты на бересте / В.Л. Янин, А.А. Зализняк. — М.: Наука, 1986. — 164 с.

30. Янин В.Л., Зализняк А.А., Гиппиус А.А. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1997-2000 гг.) / В.Л. Янин, А.А. Зализняк, А.А. Гиппиус. — М.: Наука, 2004. — 166 с.
31. Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородская псалтырь начала XI века — древнейшая книга Руси / А.А. Зализняк, В.Л. Янин // Вестник Российской академии наук. — 2001. — Т. 71, №3. — С. 202-209.
32. Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородский кодекс первой четверти XI в. — древнейшая книга Руси / А.А. Зализняк, В.Л. Янин // Вопросы языкознания. — 2001. — №5. — С. 3-25.
33. Зализняк А.А. Тетралогия «От язычества к Христу» из Новгородского кодекса XI века / А.А. Зализняк // Русский язык в научном освещении. — 2002. — №2 (4). — С. 35-56.
34. Бенжамин Сатклифф. Женская грамотность в Древней Руси: гипотезы и факты / Б.Сатклифф // Древняя Русь: вопросы медиевистики. — №4 (26), декабрь. — М.: Наука, 2006. — С. 42-49.
35. Сапунов Б.В. Книга в России в XI-XIII вв. / Б.В. Сапунов. — М.: Наука, 1986. — 284 с.
36. Сводный каталог славяно-русских рукописных книг, хранящихся в СССР. XI-XIII вв. — М.: Наука, 1984. — 192 с.
37. Творогов О.В. Изборник 1073 г. / О.В. Творогов // Словарь книжников и книжности Древней Руси. — Вып. 1: (XI — первая половина XIV в.). — Л.: Наука, 1987. — С. 194-196.
38. Российское законодательство X-XX веков. В 9 т. — Т. I: Законодательство Древней Руси. — М.: Юрид. лит., 1984. — 566 с.
39. Громов М.Н., Ужанков А.Н. Культура Древней Руси / М.Н. Громов, А.Н. Ужанков // История культур славянских народов: [в 3 т. — Т. I: Древность и средневековье; Отв. ред. Г.П. Мельников]. — М.: ГАСК, 2003. — С. 211-229.
40. Громов М.Н. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики / М.Н. Громов // Просвещение и педагогическая мысль древней Руси (Малоисследованные проблемы и источники): [сб. науч. трудов]. — М.: Изд. АПН СССР, 1983. — С. 35-45.
41. «Житие Феодосия Печерского» // Библиотека литературы Древней Руси. — Т. 1: XI-XII века. — СПб.: Наука, 1997. — С. 356-386.
42. «Житие Авраамия Смоленского» // Библиотека литературы Древней Руси. — Т. 5: XIII век. — СПб.: Наука, 1997. — С. 32-48.
43. Кожинов В. Книга бытия небеси и земли / В. Кожинов // Палая Толковая. — М.: Согласие, 2002. — С. 5-7.
44. Мильков В., Полянский С. Палая Толковая: Редакция, состав, религиозно-философское и энциклопедическое значение памятника /

- В. Мильков, С. Полянский // Палея Толковая. — М.: Согласие, 2002. — С. 604-631.
45. Алексеев А.А. Текстология славянской Библии / А.А. Алексеев. — СПб.: Наука, 1999. — 284 с.
46. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI-XVII вв.) / Б.А. Успенский [изд. 3-е, испр. и дополн.]. — М.: Наука, 2002. — 448 с.
47. Грихин В.А. Проблемы стиля древнерусской агиографии XIV-XV вв. / В.А. Грихин. — М.: Наука, 1974. — 242 с.
48. Кириллин В.М. Епифаний Премудрый: умозрение в числах о Сергии Радонежском / В.М. Кириллин // Символика чисел в литературе древней Руси (XI-XVI века). — СПб.: Алетей, 2000. — С. 174-222.
49. Гаврюшин Н.К. Космологический трактат XV века как памятник древнерусского естествознания / Н.К. Гаврюшин // Памятники науки и техники. 1981. — М.: Наука, 1981. — С. 183-197.
50. Демин А.С. Литературные черты древнерусских письменников / А.С. Демин // О древнерусском литературном творчестве: Опыт типологии с XI по середину XVIII в. от Илариона до Ломоносова. — М.: Языки славянской культуры, 2003. — С. 178-219.
51. Каган М.Д., Поньрко Н.В., Рождественская М.В. Описание сборников XV в. книгописца Ефросина / М.Д. Каган, Н.В. Поньрко, М.В. Рождественская // Труды Отдела древнерусской литературы. — Т. 34. — Л.: Наука, 1979. — С. 3-300.
52. Цуркан р.К. Славянский перевод Библии: Происхождение, история текста и важнейшие издания / р.К. Цуркан. — СПб.: Алетей, 2001. — 362 с.
53. Гаврюшин Н.К. Первая русская энциклопедия / Н.К. Гаврюшин // Памятники науки и техники. 1982-1983. — М.: Наука, 1984. — С. 119-130.
54. Макарий (Веретенников), игум. Митрополит Московский Макарий и церковно-литературная деятельность его времени // Тысячелетие крещения Руси. Международная церковная научная конференция «Богословие и духовность». Москва 11-18 мая 1987 г. — М.: Издание Московской Патриархии, 1989. — Т. 2. — С. 275-289.
55. Стоглав // Российское законодательство X-XX веков: [в 9 т. — Т. 2. Законодательство периода образования и укрепления Русского централизованного государства]. — М.: Юридическая литература, 1985. — С. 290-291 (главы 25-26).

ПОСТАТЬ УЧИТЕЛЯ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОМУ ЖИТТІ РЕЛІГІЙНОЇ РЕФОРМАЦІЇ XVI СТОЛІТТЯ

Реформа освіти є одним із пріоритетних завдань в Україні на сучасному етапі. Ми повинні прагнути наблизити школу — як вищу, так і середню до європейських стандартів. На це спрямовано «Болонський процес», який розпочався в Україні декілька років тому. Проте існує багато перешкод на шляху просування до кардинальної мети — зробити нашу освіту якісною, ефективною, такою, що відповідає вимогам демократичної правової держави, готує не лише фахівців певної галузі, але й фізично та морально здорових громадян, людей із багатим культурним і духовним внутрішнім світом.

Таке завдання неможливо виконати лише на основі впровадження комп'ютерів й інтернетз'язку, інноваційних технологій викладання, управлінської перебудови системи освіти тощо. Специфіка такої тонкої справи, як навчання і виховання потребує пильної уваги до постаті вчителя, його особистості, яка вже сама по собі є важливим чинником навчально-виховного процесу.

Для вирішення питання, яким має бути сучасний учитель і які вимоги висуває до нього суспільство на початку XXI ст., велике значення має соціокультурний і педагогічний досвід Західної цивілізації. У самій же цивілізаційній історії Заходу яскравим епізодом є епохи Відродження та Реформації, коли по-новому, порівняно з Середньовіччям, почали розглядатися проблеми людини та її виховання, а з огляду на це було сформовано новий образ учителя, уявлення про його працю та професійні якості. Ідеї ренесансних гуманістів і реформаторів XVI ст., практика створених ними шкіл збагатили європейську освітню традицію як тих часів, так і наступних епох.

Усі ці міркування зумовили вибір теми даної роботи, яка покликана в історичному ракурсі розглянути проблему місця і ролі вчителя в системі реформування освітньої діяльності на прикладі західноєвропейського досвіду епохи релігійної Реформації XVI ст.

З цією метою нами використано досить широке коло історико-педагогічних джерел: філософські й педагогічні твори гуманістів; теоретичні роботи діячів Реформації (М.Лютер, Ф. Меланхтон, І. Лойола та інші); документи з історії середньовічних університетів Європи (статути, постанови, хроніки тощо); матеріали з історії середньовічної школи (договори з учителями, витяги з нотаріальних документів тощо).

Тема, що нас цікавить, розглядається на тлі загальних ренесансних і реформаційних процесів XV — XVI ст., тому автором залучено також низку праць історико-культурологічного характеру (П. Біциллі, Л. Баткін, Л. Брагіна, М. Бахтін, О. Лосев, В. Рутенбург, О. Горфункель, С. Сказкін, М. Смирін та інші).

Загалом ідеологи Реформації вважали перебудову освітньої системи одним із головних завдань. До цього їх підштовхували дві обставини: різке скорочення інтересу до латинської освіченості та освіти взагалі, яке спостерігалось в перші роки, і загальна стратегічна лінія боротьби за «розум і душі» людини. Поширення реформаційного руху призвело до того, що деякі батьки перестали посилати дітей до шкіл, скоротилося відвідування університетів. У зв'язку з цим німецькому реформаторові М. Лютеру довелося докласти значних зусиль, аби переконати громадськість і бургомістрів міст в необхідності реформи школи.

У «Зверненні до бургомістрів і радників усіх міст землі німецької» (1524 р.) він енергійно протестував проти інертності громадян щодо освіти. Нова школа видавалася йому ключем для розв'язання гострих релігійних і соціальних питань. У визначенні того, чому вона повинна навчати, реформатор дещо запозичив із гуманістичної програми — антична класика як взірць для наслідування, поєднання світського й релігійного в шкільних програмах, методичне оновлення викладання тощо. Не забув сказати він і про ігри, які необхідно дозволяти дітям.

Новим був у Лютера підхід до підбору учительських кадрів та установка на різнобічну підтримку школи міською владою. Учителя в оцінці реформатора було піднесено досить високо. Лютер покладав надії на випускників німецьких університетів — «...найвитонченіших, найосвіченіших юнаків і мужів, блискучих знавців мов і всіх мистецтв, які можуть принести нам величезну користь у навчанні молоді» [4, с. 326].

Професія учителя видавалася Лютерові надзвичайно відповідальною. «Звідки могли би взятися юристи, проповідники, лікарі, якби не було шкільних учителів?», — запитував він [4, с. 327]. Далі мислитель зазначав, що старанного, благочестивого шкільного учителя, який чесно навчає й виховує дітей, ніколи не можна достатньо ані оцінити, ані винагородити. «Що стосується мене особисто, то якби обставини змусили залишити духовну практику, ...хотів би стати тільки шкільним учителем, бо не знаю кориснішої, високої діяльності, ніж діяльність учителя» [4, с. 328]. Недбальство вчителя у виконанні своїх обов'язків Лютер розцінював як великий гріх і кримінальний злочин [4, с. 327]. Звертаючись до світських властей, він рекомендував частину коштів, які раніше йшли «на відпущення гріхів, меси, нічні богослужіння, монастирі, поминальні дні (йшлося про церковну секуляризацію)

спрямувати на створення нових шкіл і оплату вчительської праці» [7, с. 329].

М. Лютера можна вважати теоретиком реформаційної освітньої теорії і практики. А його сподвижник Ф. Меланхтон був, окрім того, ще й успішним організатором шкільної та університетської справи. Навколо нього тоді згуртувалася інтелектуальна еліта Німеччини, колишні учасники гуманістичного руху, науковці й учителі. Саме тут визрів план створення «добре впорядкованої містом школи». Із кола Меланхтона, його багатьох учнів вийшли майже всі видатні шкільні вчителі й університетські професори середини і другої половини XVI ст. Він і сам уособлював образ учителя в очах німців — чудовий знавець античної класики, ерудований учений, теоретик і практик освіти, автор навчальних посібників і проєктів реорганізації шкіл. Німеччина визнала його заслуги в освітянській галузі, нагородивши титулом «наставник Німеччини».

За проєктом Ф. Меланхтона були створені середні навчальні заклади нового типу, які згодом стали назватися гімназіями. Деякі з них очолили ентузіасти шкільної справи, учні Меланхтона — Й. Штурм, В. Тротцендорф, М. Неандер, Й. Вольф. Одним із кращих був заклад Й. Штурма, відкритий у Страсбурзі 1538 р. Із дозволу міських властей три латинських школи злилися в одну велику, що утримувалася на кошти секуляризованого монастирського майна. Й. Штурм виявився талановитим педагогом й організатором школи. Упродовж 40 р. він очолював Страсбурську гімназію, зробивши її зразковим закладом. Сотні учнів з усіх кінців Німеччини сходилися до нього на заняття. У 1578 р. гімназія нараховувала біля 3000 вихованців [3, с. 172]. Штурм цілковито віддавався справі відродження греко-римської освітньої традиції, традиціям Сократа і Квінтіліана. Головна увага ним приділялася не спеціалізованій, а загальній підготовці учнів (як у гуманістів), гармонійному розвитку здібностей особистості, її інтелекту та волі. Гімназисти планомірно, крок за кроком опановували латинську й грецьку філософію, діалектику, риторику. Усе це вважалося на той час вищим досягненням культури.

В. Тротцендорф, інший відомий педагог, навіть побудував свою школу за римським зразком. Педагогічною особливістю діяльності Гейдельберзької гімназії було запровадження її директором принципу учнівського самоврядування. Наприклад, для вирішення багатьох біжучих справ школярі обирали сенат у складі 12 суддів, 2 цензорів та одного консула. Сам педагог обіймав посаду довічного диктатора. Тротцендорф приділяв увагу фізичному вихованню, заохочував заняття гімнастикою (як у стародавній Греції). Він закликав розробляти і впроваджувати різні методики навчання, стимулював вчительський колектив постійно дбати

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

про вдосконалення педагогічної майстерності [2, с. 452]. Навчальна дисципліна у школі В. Тротцендорфа підтримувалася фактично самими учнями. Водночас учителі вирізняли педагогічно обдарованих дітей, які в майбутньому могли обрати професію наставника молоді. Саме цей факт дає нам підстави стверджувати, що учительська зміна починала готуватися вже у стінах гімназії.

У XVI ст. німецька освітянська традиція, представлена багатьма яскравими іменами і талантами, виходить на перше місце в Європі. Це була заслуга протестантів, проте не відставали й католики, створивши свою оригінальну освітню систему. Тому далі дещо скажемо про діяльність єзуїтських шкіл.

Так, «Товариство Ісуса» І. Лойоли у прагненні «...удосконалювати людей у християнському вченні та житті, розповсюджувати справжню віру» взяло на озброєння педагогіку, запозичивши, як і протестанти, деякі постулати гуманізму [3, с. 165]. Спільні для тієї епохи ідеї вони узагальнили в Ratio Studiorum — навчальному плані, який було втілено в діяльності багатьох навчальних закладів у всьому світі. Єзуїтські колегіуми (колегії) стали місцем не тільки навчання, але й виховання дітей. У них була відсутня палична дисципліна, уроки чергувалися з активним відпочинком, впроваджувалося фізичне виховання, підтримувалося заняття спортом, працював самодіяльний театр, а навчальний процес учителі намагалися зробити «легким і приємним». У вихованні єзуїти використовували різноманітні засоби й хитрощі, аби поставити дитину під контроль. Часто заохочувалися шпигунство й доноси, гра на слабких місцях психології, заздрощах, честолюбстві. При всьому цьому єзуїтські школи мали багато позитивного і були кращими в Європі.

До позитиву, гадаємо, слід віднести й формування нового образу вчителя і підвищення його професійного статусу. Це була вже не та «людина з різкою», що в середньовічній школі слугувала страховиськом для дітей. Відтепер статус учителя ґрунтувався на авторитеті. Розмірковуючи про авторитет освітянина, єзуїтський письменник Жувансі вказував на три засоби його отримання, три риси учителя нової формації: повага з боку учнів, любов до нього, відчуття вчительської сили (він називає це страхом). Повага, на його думку, завойовується професійністю та ерудицією, рівнем підготовленості до викладання, серйозним ставленням до справи, бо лише тоді самі учні зможуть дійти до висновку про те, що вчителя «варто слухати». Любов, на думку Жувансі, досягається зацікавленістю в успіхах дітей, справедливістю в оцінках, «скупістю на покарання», «не уїдливістю». Так само наставник заслуговує любов з боку учнів і тоді, коли

підкуватиметься про їхнє здоров'я, репутацію, освіченість, честь і навіть матеріальні інтереси. Він повинен допомагати слабким, відвідувати хворих, виявляти ніжність і батьківську турботу» [1, с. 172-173]. При цьому учні повинні переконатися, що вчитель не слабкий: він наполегливий у дотриманні правил поведінки, з усіма поводить рівно, упевнено, підтримує контакт із батьками вихованців.

Окрім цього, єзуїти робили ставку на створення педагогічного колективу, єдині для всіх дидактичні правила та спільні підходи до навчання і виховання. Вони достатньо глибоко розуміли необхідність, окрім загальної, наукової, також фахової, дидактичної підготовки. Ними були створені спеціальні навчальні заклади, де вивчалася методика ведення уроку, освоювалися засоби впливу на аудиторію. Майбутні вчителі по черзі читали лекції (вони називалися прелекції), диктували, виправляли чужі помилки, обговорювали проведені уроки. У Ratio Studiorum представлена низка практичних порад про те, як розв'язувати ті чи ті педагогічні проблеми.

«Товариство Ісуса» уважно стежило за зовнішнім виглядом і поведінкою наставників. Великого значення його члени надавали вмінню педагога встановити особисті, неформальні стосунки з учнями, закликали постійно здобувати їхню довіру й приязнь. Стиль спілкування, на їхню думку, мав бути доброзичливим, без зайвої фамільярності, урівноваженим і тактовним. Уважалось, що похмурому, меланхолійному викладачеві не місце у шкільній аудиторії.

Отже, за часів Реформації відбулися значні зміни в уявленні про вчителя, про його завдання й методи роботи. Змінився статус наставника, а роль і місце в суспільному житті тепер оцінювалися по-новому. Також сформувався прошарок інтелігенції, орієнтований на роботу в школі. Незважаючи на всі труднощі й катаклізми перехідного часу, учительство міцно утримувало завойовані позиції. При цьому не варто думати, що шкільництво єзуїтів вичерпувало всю тогочасну освітню практику. Насамкінець згадаємо тих педагогів епохи Реформації, про яких відомо менше, і які здійснили вагомий вплив на формування особистості вчителя, адаптованої до нових соціально-економічних і політичних умов життя.

Джон Колет — англієць, ідеолог «християнського гуманізму», священик і педагог-реформатор, талановитий проповідник, один із найосвіченіших людей Англії. Він на кошти лондонських купців організував школу при соборі Св. Павла, де навчав дітей городян основам гуманістичної культури. Колет уперше запровадив розподіл учнів на класи та ввів урочну систему. Шкільна атмосфера у його навчальному закладі ґрунтувалася на взаємній любові й повазі вчителів та учнів.

Роджер Ешем — професор Кембріджського університету, теоретик і практик освіти в Англії, експериментатор у галузі викладання рідної мови. Його трактат «Шкільний учитель» навіть у ХХ ст. користувався неабиякою популярністю як посібник із виховання і навчання. У цьому творі Ешем писав: «...головна біда школи в тому, що учні швидко втрачають любов до навчання, і що в цьому винні самі вчителі». «Якщо опитати десять джентльменів, чому вони так швидко забули школу, то вісім із них... покладуть вину на погану поведінку вчителів». Дітей, — уважав Ешем, — необхідно навчати «...м'яко, приємно і різноманітними методами» [5, с. 203-204].

Річард Мюлькастер — викладач лондонських шкіл, автор педагогічних праць, у свій час не був належним чином зрозумілий і оцінений англійськими пуританами. Він виступав за необхідність перебудови шкільної програми на користь занять фізичною культурою і наголошував на великому значенні дитячого здоров'я, без якого не може бути якісної освіти. Ідеї Мюлькастера випередили свій час. Пізніше, у ХVІІ — ХVІІІ ст. у приватних навчальних закладах Англії фізичне виховання поступово прокладало собі шлях. До заслуг Мюлькастера можна віднести й те, що він одним із перших у країні запропонував створити спеціальні підготовчі заклади для вчителів і педагогічний факультет при університеті. Для шкільного вчителя самої ерудиції замало, — стверджував він. Освіта вчителя має бути такою ж ґрунтовною, як лікаря, священика, юриста [3, с. 121].

Реформаційні й перед реформаційні процеси сприяли появі в Європі великої кількості єретичних сект, які нерідко створювали власні навчальні заклади й оригінальну методику навчання. Так, Абат Сен-Сіран і його однодумці янсеністи здійснили унікальний педагогічний експеримент, коли зібрали дітей в обителі Пор-Рояль біля Парижа, де виховували і навчали їх як єдину сім'ю в оточенні любові та взаєморозуміння. Було усунено все, що негативно впливало на «чистоту» дитячих душ. Учителями призначалися лише ті, хто мали бездоганну репутацію й покликання до педагогічної праці. Одному вихователеві доручалося не більше п'яти дітей. Школа янсеністів мала добру репутацію, уважалася зразковим навчально-виховним закладом. Незабаром вона перетворилася у вищу й змагалася з Паризьким університетом. У Пор-Роялі навчалися Б. Паскаль і Ж. Расін.

В. Ратке — німецький учитель і реформатор школи. Він неоліком освіти вважав те, що навчання велося латиною і переконував владу створити школи з рідною мовою навчання. Реформу школи мислитель пов'язував зі створенням умов для підготовки висококваліфікованих учителів. Реформатор обстоював нову методику викладання, головним

принципом якої була природовідповідність. В. Ратке спирався на індуктивний метод англійського філософа Ф. Бекона, й уважав, що знання передаються «тим самим методом, яким здобуваються». Ось деякі педагогічні ідеї Ратке: «нічого про речі без самих речей»; «усе починається з індукції, із досліду»; «нічого не заучувати напам'ять, а розуміти»; «навчати всьому без примусу, не залякувати дітей».

Підсумовуючи сказане, відзначимо масштабність змін у шкільній освіті, що їх започаткували протестанти і католики. Гуманісти створили передумови для таких змін, а реформатори доклали необхідних зусиль для втілення в життя деяких засадничих положень ренесансної педагогіки. Шкільному вчителю в освітніх реформах відводилося важливе місце. Зростали вимоги до його професійної підготовки та моральних якостей. Він мусив бути не лише викладачем певного матеріалу, а й наставником молоді, вихователем у душі високих критеріїв моральності, однак моральності прагматичної, такої, що відповідала новим соціокультурним умовам.

Досліджуючи місце і роль учителя в суспільно-політичному житті релігійної Реформації, ми не обмежилися ідейною спадщиною цієї історичної епохи, а прагнули персоніфікувати ці поняття, так би мовити залюднити історико-педагогічний простір. У результаті ми дійшли до висновку, що епоха Реформації висунула когорту талановитих педагогів. Їхні імена названі в роботі з усвідомленням того, що багато хто з них нам невідомі. Проте можна з упевненістю сказати: вирізняючись за стилем, методами роботи, особистісними рисами, усі вони були подвижниками, відданими справі навчання і виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жуванси. Об авторитете учителя / Жуванси // Хрестоматия по истории педагогики. — Т.1: Античный мир. Средние века. Начало Нового времени. — М.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. — С. 171-173.
2. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения [учеб. пособ.; под ред. Т.Н. Матулис]. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — 593 с.
3. Краткая история педагогики [сост. М.М. Демков]. — М.: Типография И.Д. Сытина, 1912. — 196 с.
4. Лютер М. К бургомистрам и советникам всех городов земли немецкой / Мартин Лютер // Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. — Т. 1: Античность. Средневековье [под ред. А.И. Свистунова]. — М.: Техносфера, 2006. — С. 325-335.

5. Эшем Р. Школьный учитель / Р. Эшем [пер. И.С. Каштановой] // Традиции образования и воспитания в Европе XI — XVII веков [сб. ст. и матер.]. — Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1995. — С. 197- 204.
6. Nacosten M. The history and philosophy of education / M. Nacosten. — New York: The Roland Press Company, 1965. — 746 p.
7. Schluss H. Martin Luther und die Pedagogic / H. Schluss — Versuch einer Rekonstruktion // Veierteljahrsschisft fuer wissenschaftliche Pedagogic. — 2000. — Jg 76. — №3. — S. 321-353.

Оксана Коваленко
(Полтава)

ПОЛТАВСЬКІ ШКОЛИ XVII – XVIII СТ.

До цивільних споруд громадського призначення, які існували у всіх полкових містах Гетьманщини XVII – XVIII ст. слід, окрім медичних установ, насамперед віднести тодішні заклади освіти. До освітянських установ, що діяли в Полтаві XVII – XVIII ст., належали школи, училище та семінарія. Щодо перших, то при кожному церковному приході існував двір, званий школою, де мешкали дяки та школярі з безпритульних сиріт чи бідних родин. Нагадаємо, що в межах Полтавської фортеці розміщувалися: соборна Успенська, Миколаївська, Преображенська і Воскресенська церкви. На форштадті, своєю чергою, знаходилися Стрітенська церква, церква в ім'я Всіх Святих, церква Різдва Богородиці та два монастирі.

Про школи XVII ст. відомо небагато. Про них, зокрема, згадано в листі полтавців до Петра Іваненка (Петрика) 1695 р., де йому в'їдливо нагадали, як він у дитинстві в полтавській «школі межі нищими валяючися та під вікнами нашими ходячи окрушками викормився» [4, с. 441]. Ще раніше свідчення міститься в судовій справі 1669 р. про викрадення грошей, яку в недослівному переказі опублікував О. Левицький [4, с. 441-445]. Із неї дізнаємося, що на той час у місті діяла школа, заснована громадою Успенського собору, й відповідно звана Успенською. Розміщувалася вона поряд із собором, в одному дворі з однойменним шпиталем. Навчав у цій школі дяк Успенської церкви Влас Марченко, який власне з 1669 р. перейшов на посаду міського писаря. Дяку-дидаскалу допомагав піддячий, а проживали в школі «виростки школьні». У справі їх згадано 6, проте з пізніших документів бачимо, що при школі могло мешкати й більше хлопців, частина з яких уже не

навчалася, а викладала. Один із таких виростків посилався на свідчення полтавських міщан, що він кілька років уже навчає їхніх дітей. Такі особи, разом із перехожими дяками, були мандрівним контингентом.

Станом на 1735 р. у місті зафіксовано 6 шкіл при церквах: Воскресенській, «Пречиській» (Успенського собору), Спаській, Стрітенській, Миколаївській, Подільській Різдва Богородиці [11, арк. 3 зв.; 12, арк. 6]. Шкільна організація XVII – середини XVIII ст. реконструюється як своєрідне товариство, яке займалося вчителюванням та дяківською службою в церкві [4, с. 447]. Їм надавали помешкання на церковному дворі при школі, працю оплачували як батьки учнів, так і від церкви — через збори коштів у прихожан. Безперечно, фінансування цього було мало: згадана судова справа та лист до Петрика прямо вказують на те, що «школьникам» фактично доводилося старцювати. Стосовно підлітків, які жили при школі, то це здебільшого або діти бідняків, або сироти. На основі непрямих відомостей можна встановити, що школи являли собою окремі будівлі поряд із церквою та шпиталем, де було житлове й водночас навчальне приміщення та, ймовірно, комора.

О. Левицький уважав, що такий інститут приходської школи був запозичений із Заходу — Німеччини та Польщі [4, с. 447]. У цьому є деяке перебільшення: школа приходського типу фіксується на українських теренах уже з XV ст., тобто від появи перших не наративних писемних свідчень. Інша річ, що в Гетьманщині така школа набула доволі виразної специфіки, пов'язаної з так званими мандрівними дяками. Зникає вона лише наприкінці XVIII ст., після реформ, які зробили неможливими вільне переміщення мандрівних дяків-учителів.

Вірогідно, початком вказаних соціальних змін обумовлюється те, що «Генеральний опис Лівобережної України 1765-1769 рр.» зафіксував у Полтаві лише одну школу при Преображенській церкві: «Двор церковной церкви Преображения Гддня, в нем жилих покоев для хозяев два, в них живут без заплати тоеи церкви церковные служители, дячки Петр Ахтирской да Иван Козаков, да при них для обучения грамоти» — ще п'ять учнів [8, арк. 79, 79 зв.]. Ця школа розміщувалася поблизу церкви, на Шкільній вулиці [2; 3, с. 155].

Інших навчальних закладів до кінця XVIII ст. в Полтаві не було. Як свідчив у 1770 р. міський голова: «не имея в себе учрежденных училищ» [9, с. 42]. На прохання полтавського протопопа Йоакима Яновського, згідно з указом Катерини II від 3 грудня 1778 р. було засноване «народне училище» — школа другої ланки освіти [6, с. 272-273]. Управління закладом, що його відкрили 15 жовтня 1799 р., покладалося на ієромонаха духовної консисторії Никифора Феотокія, а вчителями призначалися священники Воскресенської церкви Матвій Колосовський та Стрітенської

церкви Микола Ординський [6, с. 273-274]. Спеціальної будівлі для училища не споруджували, розмістивши його в будинку колишнього запорізького козака, купця, бунчукового товариша, а пізніше бургомістра та надвірного радника Павла Руденка [1, с. 18] по Воскресенській вулиці (нині подвір'я Полтавського краєзнавчого музею). Училище було розраховане на незначну кількість учнів [6, с. 273]; 2 лютого 1808 р. його реорганізували в повітове [1, с. 310; 10, с. 748].

Джерелом утримання цього навчального закладу служили кошти, зібрані з прихожан у межах юрисдикції Полтавського духовного правління, та надходження з казни [5, с. 275, 311]. Незважаючи на первісну засаду, за якою вихованці мали жити при училищі [6, с. 273], усталився порядок, що учні мешкали в місті — у власних домівках чи найманих помешканнях [5, с. 276]. Серед учнів переважали діти священників, тобто училище, по суті, функціонувало як заклад з підготовки молодших священицьких кадрів, тому його нерідко називали духовною семінарією [1, с. 277], хоча насправді Полтавську духовну семінарію було відкрито лише 1862 р. як переведену з м. Переяслава [10, с. 717; 1, с. 307]. Вона розміщувалася по вул. Колоністській (сучасна вул. Сковороди №1/3) [7].

Отже, Полтава має давні традиції шкільництва. А освітянській простір Гетьманщини XVII – XVIII ст., зі своїми специфічними особливостями та своєрідним устроєм ще потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бучневич В.Е. Записки о Полтаве и ея памятниках / Василий Евстафиевич Бучневич. — Полтава: Типография Губернского правления, 1902. — 440 с.
2. Волошин Ю. Писемність серед мешканців Полтави другої половини XVIII століття (за матеріалами Румянцевського опису) / Юрій Волошин // Київська академія. — К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. — Вип. 5. — С. 143-154.
3. Волошин Ю. Родина Котляревських в Румянцевському описі Малоросії 1765-1769 років / Юрій Волошин // Київська старовина. — 2007. — № 5. — С. 149-158.
4. Левицькій О. Очерки народной жизни в Малороссии во второй половине XVII в. / Орест Левицький // Киевская старина. — 1901. — № 2. — С. 424-471.
5. Мнение Полтавского протопопа Иоакима Яновскаго о лучшем устроестве в Полтаве училища // Бучневич В.Е. Записки о Полтаве и

- ее памятниках / Василий Евстафиевич Бучневич. — Полтава: Типография Губернского правления, 1902. — С. 274-276.
6. Ордер о основаніи училища в Полтаве // Бучневич В.Е. Записки о Полтаве и ее памятниках // Василий Евстафиевич Бучневич. — Полтава: Типография Губернского правления, 1902. — С. 272-274.
 7. План г. Полтавы и окрестностей к Братской могиле. 1900 р. // Російський державний історичний архів (Санкт-Петербург). — Ф. 1118 : Шереметьева А.Д. — Оп. 3. — Спр. 222. — 1 арк.
 8. Показания жителям в городе Полтаве разного звания людей ревизорам поданные на их владения. 1 листопада 1765 – 2 лютого 1766 р. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві. — Ф. 57: Генеральний опис Лівобережної України 1765-1769 рр. — Оп. 2. — Спр. 1. — 390 арк.
 9. Полтаві 800 років: 1174-1974: [зб. докум. і матер.; упоряд.: П.Х. Білий, П.Н. Ємець, В.Н. Жук та ін.]. — К.: Наукова думка, 1974. — 420 с.
 10. Полтавщина: енциклопедичний довідник / [ред. А.В. Кудрицький]. — К.: «Українська енциклопедія» імені М.П. Бажана, 1992. — 1022 с.
 11. Про наявність школи в м. Полтаві. 1735 р. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві. — Ф. 51: Генеральна військова канцелярія. — Оп. 3. — Спр. 12801. — Арк. 3 зв.
 12. Ревизия Полтавского полка. 1735 р. // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського — Ф. П: Історичні матеріали. — Спр. 734. — 8 арк.

*Наталія Бесєдіна
(Полтава)*

СИСТЕМА ІМПЕРАТОРСЬКИХ ЕКЗАМЕНІВ — ОСНОВА ТРАДИЦІЙНОЇ КИТАЙСЬКОЇ МЕРИТОКРАТІЇ

Сучасні реформи у Китаї охопили всі сфери життя китайського суспільства, й передусім освіту. Однак велика китайська цивілізація активно використовує свою духовну спадщину у контексті глобальної культури. Особлива увага приділяється вивченню та пропаганді конфуціанської педагогічної концепції, важливою складовою якої була чітка система конкурсних екзаменів. На думку багатьох китайців, головним чинником визначення якості освіти є єдиний державний іспит. Він складається по двох напрямках: технічному і гуманітарному. Єдиний

іспит — велика подія для всієї країни. У цей день, щоб не створювати шуму для сконцентрованих учнів, не працюють будівництво, заводи та інші підприємства. Важливим є те, що традиційно у громадській думці людина, яка не склала єдиний державний іспит із першого разу, уважатиметься закоренілим невдахою на все життя. Крім того, прискорена модернізація країн конфуціанського регіону дає всі підстави твердити про існування оригінальної й ефективнішої, порівняно із традиційною європейською, «азійської моделі освіти».

Проблемі зародження конкурсних екзаменів у Китайській імперії присвячені окремі розділи наукових праць таких відомих дослідників, як В. Малявіна [1], Ч. Фіцджеральда [2], В. Єлисеєфф і Д. Єлисеєфф [3], І. Семененка [4]. У публікаціях Л. Васильєва [5], П. Рисакової [6], А. Аллаберт [7], Л. Головачової [8], Ю. Савенкова [9], Є. Рашковського [10] у контексті проблеми відродження конфуціанства розглядається еволюція імператорських екзаменів у Китаї від виникнення до XV ст., тобто до їхнього остаточного становлення. Разом із тим, узагальнюючої наукової праці, присвяченої традиційній екзаменаційній системі, немає.

Мета пропонованої статті полягає у спробі з'ясувати причини та визначити умови виникнення системи конкурсних екзаменів у Китаї; окреслити особливості її еволюції впродовж класичного періоду історії Піднебесної; розкрити зміст імператорських екзаменів як складної, триступеневої, соціальноорієнтованої процедури.

Виникнення екзаменаційної системи у Китаї припадає на період становлення конфуціанської імперії за династії Хань, найвідомішим імператором якої вважається Уді [140 — 87 рр. до н.е.]. За його правління були закладені ідейні та інституційні засади китайської конфуціанської імперії [1, с. 76]. Перехід від системи спадкових посад до меритократичної системи добору чиновників відображав прагнення до культурної та політичної єдності Піднебесної. Задля створення соціально впорядкованого, гармонійного соціуму система адміністрацій, на переконання конфуціанців, повинна була комплектуватися із мудрих і здібних, обраних на основі практики змагальності [5, с. 65]. Вагомий внесок у цю справу зробив один із відомих конфуціанських учених того часу Дун Чжуншу. У трактаті «Рясна роса літопису «Чуньцю» він наполягав на визнанні пануючою ідеологією конфуціанства й офіційній забороні всіх неконфуціанських учень. За його ініціативою була впроваджена нова система призначення на державні посади, відповідно до якої кожен претендент на чиновницьке місце повинен був скласти державні іспити. Ця ідея у китайській політичній культурі виникла ще в епоху Воюючих Царств (V — III ст. до н.е.). В умовах загальної ворожнечі та падіння престижу родовитої знаті провідна роль у

тодішньому політичному житті переходить до прошарку професійних служивих людей, які перебували у пошуку служби радників, керуючих, дипломатів, полководців при дворах правителів царств або уділів. Це були наймані адміністратори, що втратили свій зв'язок з батьківщиною. За своїм світоглядом вони були вільними вченими, незалежними від традиційної догматики та забобонів. Ця «духовна еліта», свого роду тогочасна інтелігенція, була свідченням появи у суспільстві абсолютно нових духовних сил, покликаних припинити хаос та вивітрювання моралі. Пізніше саме вони, передусім конфуціанці, стали носіями ідеї єдиної централізованої китайської імперії.

У давніх імперіях службовців відбирали за рекомендацією самих чиновників. Із середини II ст. до н.е. на правителів областей покладался обов'язок щорічно рекомендувати двору кандидатів на державні посади. Їхні здібності визначалися тільки в узагальнених поняттях «гідні та здібні», «справедливі», «видатні таланти», «шанобливі й віддані» тощо. У столиці вищі сановники влаштовували їм іспити (зазвичай письмові) на знання конфуціанських законів [11, с. 81]. Цікаво, що табличку з накресленою на ній темою претендент обирав особисто, збиваючи стрілою один із цих своєрідних «екзаменаційних білетів», виставлених як мішені. Одночасно була заснована Імператорська Академія, де майбутні чиновники вивчали конфуціанські канони і словесність. Знання, за якими склалися іспити, були представлені комплексом стародавніх теорій про інь — ян і п'ять першоелементів (дерево, вогонь, земля, метал і вода); даоськими елементами космогонії та містичної теорії світотворення; принципами вчення Моцзи про волю Неба щодо природних феноменів; легістськими інститутами влади та управління, приведеними у відповідність до конфуціанських норм [12, с. 68].

Найважливішими були знання дев'яти конфуціанських канонів — «Чотирикнижжя» («Сишу») та «П'ятикнижжя» («Уцзин»). Написані нелегкою мовою, вони ставали доступними лише для освічених людей. Уміння читати ці канони поклато початок справжньому культурі грамотності у Піднебесній, стало винятковим критерієм і засобом досягнення життєвого успіху, адже це асоціювалося з отриманням посади та просуванням по службі. Тому для китайців характерним було прагнення до навчання, незалежно від віку. Адже Конфуцій уважав своєю найпозитивнішою рисою пристрасть до навчання: «Учись так, ніби знань тобі завжди бракує і ти боїшся їх розгубити» [13, с. 203]. Саме в освіті мудрець убачав шлях до розкриття людських здібностей. На його переконання, знання стає знанням тільки тоді, коли його застосовують; знання не пов'язане з вартостями, — марне; самореалізація можлива тільки завдяки участі у суспільному житті; тільки освічений учений

здатен пояснити і спрогнозувати піднесення і занепад держав, і тому вчені — це скарбниця нагромадженої політичної мудрості й соціальних норм. В одному із афоризмів Конфуцій радить учням «спрямувати волю на пошуки Шляху, спиратися на свої здібності, гуманність та розважатися за допомогою благородного мистецтва» [13, с. 127]. Наведений вислів можна розглядати як концентроване відображення мети та етапів процесу навчання. Початковий етап навчання — концентрація всіх зусиль, «установлення волі», спрямованої на досягнення кінцевої мети — оволодіння доктриною, і вдосконалення особистих якостей. Умовою реалізації цієї мети, за Конфуцієм, є розвиток в особі шляхетного потенціалу особистості. Оволодінню спеціалізованими навичками відводиться лише другорядна роль як засобів розваги [13, с. 321]. В офіційних едиктах до навчання заохочувалися навіть 70 — 80-літні люди, які прагнули оволодіти не лише ієрогліфікою, а й скласти конкурсні іспити на певний учений ступінь [5, с. 65]. Культ ученості став утіленням найважливіших рис китайської цивілізації: єдність влади та знання; присутність у реальному житті його нетлінного символічного тіла, сплетеного з книжкових образів та натяків; тверда віра у співпрацю природи та людського розуму. «Аристократія чорнильниці» остаточно перемогла «аристократію меча», і повага до всього, що мало відношення до письма, супроводжувала кожного китайця від народження до смерті. Винятково почесною та бажаною вважалася лише одна кар'єра — «людини культури».

Щоб догучитися до чиновницького середовища, честолюбні китайці не шкодували ані часу, ані сил, ані грошей. Навчання дитини розпочиналося від раннього дитинства, а шкільний курс наук, що передбачав зазубрювання напам'ять усього корпусу конфуціанських канонів, знайомство з найважливішими історичними та літературними творами, опанування основами віршування, тривав не менше 7 — 8 років [11, с. 81]. Спеціальних або технічних знань учні не отримували: професійність могла завадити майбутнім чиновникам здійснювати місію управління державою методом символічних жестів. Премудрість древніх вивчалася найпростішим способом: учитель зачитував уголос вислів, а учні хором та поодиноці декламували його за ним. Повторивши одну фразу п'ятдесят разів по книзі й стільки ж по пам'яті, навіть пересічний школяр здатен був запам'ятати її назавжди [2, с. 41]. Школа покликана була забезпечувати державу грамотними та уніфіковано освіченими людьми, без яких на міг існувати бюрократичний апарат. Водночас ученість потребувала кваліфікації. Тому у старому Китаї головну роль у доборі чиновників відігравали екзамени на вчене звання.

Подальший розвиток екзаменаційної системи пов'язаний із новою епохою централізованих імперій, започаткованою династією Суй (581 — 618). Перші іспити відбулися 587 р. за правління імператора Веньді, який скасував чинний з III ст. порядок відбору на службу через систему особистих категорій. Коли імператор побачив, як збираються перші учасники іспитів, він сказав: «Герої імперії зібралися у межах досяжності моєї стріли» [10, с. 63]. Відтоді все більшого значення набувають екзаменаційні випробування.

Першим завданням іспитів було не забезпечення автоматичного потрапляння людини до адміністративного апарату. Воно полягало в тому, щоб сформувати освічену людину, наділену моральними якостями та енергійну за будь-яких умов, на всіх рівнях. Програма базувалася на глибокому знанні класичних текстів, коментарів до них та на здатності використовувати їх для розв'язання проблем. Така освіта вимагала майстерного володіння письмовою мовою, розумного використання цитат, опанування мистецтвом каліграфії. Усі ці вимоги обумовлювали необхідність тривалої та вартісної підготовки, що могли дозволити собі тільки вищі верстви суспільства, хоча доволі часто траплялися випадки, коли села спільним коштом відправляли до повітової або провінційної школи своїх талановитих уродженців [3, с. 391]. Успіх якогось селянського сина на іспитах можна порівняти із життєвим успіхом європейської Попелюшки.

За Танської імперії (618 — 907) іспити перетворилися на детально розроблену систему конкурсних екзаменів, й стали справжнім осередком публічного життя в імперії [1, с. 124]. На початку епохи Тан існувало вже 8 різних за значенням екзаменаційних ступенів. Наприкінці VII ст. подібні випробування були введені для тих, хто претендував не тільки на цивільний чин, але й на військову посаду.

В епоху Сун (961 — 1279) сформувалася загальнодержавна система конкурсних екзаменів, як основний і, без сумніву, найпрестижніший шлях добору здібних чиновників. Були введені екзамени на рівні провінцій та повітів. Успішне складання цих іспитів стало умовою допущення до екзаменів при імператорському дворі. Надзвичайно високий конкурс на столичних екзаменах змусив сунський уряд установити квоти для вихідців із Півночі та Півдня країни: перші отримали 40%, другі — 60% усіх місць. Особливі квоти вводилися для представників кожної провінції [11, с. 82]. Завершеного вигляду екзаменаційна система набула за часів Мін (1368 — 1644). Кандидати простого походження розпочинали з того, що навчалися вдома, самостійно або під наглядом місцевого вчителя, який зазвичай був релігійною особою. Потім вони з'являлися на повітові чи провінційні іспити, які або дозволяли їм обійняти певну нижчу посаду, або поступово

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

піднятися до кращих шкіл імперії, де вони приєднувалися до синів найбільш знатних батьків [3, с. 391].

На вершині шкільної ієрархії Китаю знаходилися два імператорських університети, розташовані у двох столицях імперії — Чанані та Лояні. Обидва навчальні заклади у XIII ст. склалися із чотирьох відділень, на які учні розподілялися відповідно до звання своїх батьків. Вищі три відділення призначалися для дітей знаті та вищого чиновництва: це було відділення «дітей держави», вище відділення та створене у 790 році відділення «поширення літератури» [3, с. 391]. Останнє відділення — «чотирьох воріт» — було відкрито 733 року для студентів більш низького походження після того, як вони пройшли випробування «освіченої людини». Водночас деяке змішування соціальних верств проявлялося на технічних відділеннях, призначених для вивчення права, діловодства і математики. Результатом навчання на цих відділеннях була менш престижна у соціальному сенсі посада, ніж та, яку надавала освіта загального характеру. Найважливішим був екзамен власне літературний і ті, хто успішно складав його, отримували звання цзиньши — «особа, що просунулася» [1, с. 125]. Крім університету у Китаї існували ще 2 навчальних заклади: «розвитку літератури» та «возвеличення літератури». До них потрапляли учні із вищих прошарків суспільства, члени імператорської сім'ї та діти вищого чиновництва [2, с. 201].

Кожний з університетів об'єднував біля двадцяти кафедр. Навколо штатного викладача, якому допомагали два асистенти, збиралися залежно від епохи, від 500 до 1000 студентів. Стосунки між викладачами та учнями базувалися на проханні слухати лекції мудреців. Пошукувач, приносячи кошик із рулонами шовку, флягами з вином і сухим м'ясом, шанобливо представлявся вчителю та ставив йому ритуальне питання: «Як усі ті, хто прагнув до освіти, чи можу я сподіватися, що зустрів свого вчителя?» Допущені викладачем учні, повинні були дотримуватися суворої дисципліни, за порушення якої передбачалося суворе покарання [3, с. 392].

Програма навчальних занять складалася із тлумачення класичних текстів, які розподілялися на три категорії: «Записки про ритуал» («Ліцзи»), (належали до списку «великих класичних текстів»), «Канон пісень» («Ши цзин») — до списку «середніх класичних текстів», а «Канон історії» (Шу цзин) — до списку малих класичних текстів» [8, с. 118]. Заняття, до яких студент долучався у віці від 13 до 18 років, не могли тривати понад дев'ять років, незалежно від поєднання обраних предметів або їхньої складності. Навчальний рік розподілявся на семестри і декади. У кожній декаді був один вихідний день, напередодні якого студенти складали контрольний екзамен — прообраз великого екзамену, що

проводився наприкінці року. Крім того, щороку під час п'ятого місяця у них були канікули для обробки землі. На дев'ятий місяць їм надавалися канікули для пошуку зимового одягу. Тим, хто відправлявся на канікули далі ніж на 200 лі, видавався дозвільний документ. Зі школи відраховували нездатних проходити навчання, а також тих, котрі запізнювалися більше, ніж на 30 днів, та тих, хто, будучи відсутнім із поважної причини, запізнювався більше ніж на 100 днів, тих, хто, пропускаючи заняття через хворобу батьків, запізнювався більше, ніж на 200 днів [3, с. 393].

Екзамени із перевірки знань, складені у вищих навчальних закладах, давали право на одну із п'яти «докторських ступеней», утворених упродовж VII ст. відповідно до спеціалізації адміністративних посад. До них належали три ступені, яких потребувало управління державою: право, каліграфія і математика. Але найпрестижнішими, з огляду на те, що їхні носії мали загальні знання та зберігали рівновагу між здоровим глуздом і вченістю залишалися ступені «досконалої людини» (цзиньши) та «знавця класичних текстів» (мінцзин) [8, с. 120].

Перевага конкурсних іспитів полягала в тому, що вони дозволяли гнучко регулювати соціальний склад чиновництва, й при цьому забезпечувати широку соціальну базу влади, бо формально такі екзамени могли складати ледве не всі піддані імперії. Це було особливо важливим за умов швидкого поширення грамотності, відповідно до ідеї Конфуція: «Учитися і в належний час застосовувати те, чому ти навчився, на практиці. Хіба це не приносить радості?» [13, с. 95]. Екзаменаційний відбір як певна «передбачувана випадковість» став традиційним для Китаю засобом розв'язання найважливішої соціальної проблеми: визнання правомочності влади. Те, що в інших суспільствах стародавнього та середньовічного світу вирішувалося ритуальним поєдинком, жеребом або виборами, в імператорському Китаї визначалося екзаменами.

За часів Мінської імперії існували екзамени трьох рівнів. Екзамен першого ступеня проводився при повітовій управі, а ті, хто його склав, отримували звання шень юаня. Уважалося, що вони ще не закінчили своєї освіти, тому не є готовими до державної служби. Більшість із них учителювали або займалися літературною буденністю — «працювали пензлем». Найбільш честолюбні мріяли скласти екзамени у столиці провінції й отримати звання цзюй женья, а з ним — право вдягатися в шовковий халат, їздити у паланкіні, а головне, обіймати відповідальні посади у державній адміністрації. Еліта освіченого прошарку складалася із цзиньши — переможців іспитів при імператорському палаці [11, с. 82]. Навіть у повітах екзамени були складною, урочистою та виснажливою

процедурою. Зранку претенденти, захопивши кошики із провізією, збиралися біля воріт повітової управи. Після гарматного пострілу ворота відкривалися, й учасники екзаменів входили до спеціального приміщення. З'являвся начальник повіту, одягнений у парадну форму. Він почергово викликав претендентів, засвідчував їхню особу і видавав папір для екзаменаційних творів. Потім учасники розходилися по окремих кабінках, помічники начальника опечатували вхід до приміщення й оголошували тему твору, якою зазвичай був вислів із «чотирикнижжя». Урядові постанови суворо регламентували композицію, обсяг і стиль екзаменаційного твору; вони покликані були унеможливити будь-яку спробу шахрайства з боку претендентів. Викритих у списуванні або фальсифікації, виштовхнувши з екзаменаційного залу, виставляли на загальний осуд. За участь у екзамені підставної особи передбачалося суворе паличне покарання. Проводився й обшук претендентів [11, с. 83].

Боротьба з шахрайством стосувалася навіть чиновника відповідального за правильне проведення випробувань. Починаючи з 1007 р. принцип анонімності кандидатів, започаткований ще в епоху Тан, був уведений для столичних екзаменів, а з 1033 р. — поширений і на провінції [7, с. 92].

Задля того, щоб екзаменатор не міг упізнати автора екзаменаційної роботи, був виданий указ про перевірку копій, переписаних спеціальним писцем з оригінальних робіт. Кожний твір передавався на перевірку двом екзаменаторам, які виставляли оцінки, запечатавши їх у спеціальний конверт. Потім всі ці матеріали передавалися третьому перевіряючому, котрий відігравав роль арбітра, співставляючи виставлені оцінки, і на свій розсуд міг повернути роботи для виправлення або додаткової перевірки. Із 1065 р. кожні три роки змінювалося місце проведення екзамену. Було впроваджено періодичність, яка діяла до початку ХХ ст.

Проте всі названі заходи не змогли забезпечити ідеальний порядок у проведенні екзаменів. Відомий історик і державний діяч Сима Гуан (1019 — 1086) з'ясував, що переважна більшість щасливих «учених мужів» походили з південно-східних провінцій Китаю, а найбільше невдах було із західних, південних і північних територій. Він виступив проти упередженої перевірки робіт екзаменаторами, які самі за походженням були із багатих рівнин Янцзицзян, проти поверхового блиску робіт, написаних людьми «прудкого пера», які зневажали класичні тексти [3, с. 473].

За Сунських часів отримання чиновником посади винятково залежало від результатів екзаменів. Більша увага приділялася якості та оригінальності міркувань претендента на вчений ступінь. Звання «освіченої людини» було достоїнством, рідкісною честю, до якої люди

прагнули постійно. Деякі отримували ступінь до двадцятирічного віку, інші — після 60 років. Упродовж останніх років правління династії Сун середній вік особи з ученим ступенем складав 36 років [3, с. 472].

Іспит на ступінь «досконалої людини» складався із трьох письмових випробувань. Перше, присвячене висловам, полягало у завданні завершити і виправити класичний текст, який подавався у скороченому та перекрученому вигляді, завдання наступного випробування — написати два літературних твори, а потім ще й відповісти на п'ять питань у вигляді есе. Наприклад, до екзаменаційних питань на кваліфікацію «досконалої людини» у 800 р. було винесене таке завдання: «У доктринах, що передавалися через мудрість святих, основні положення викладені у дуже неясній манері, але із глибоким почуттям:

1. Щодо обрядів та музики, які підтримують гармонію (тун) між Небом (тянь) і Землею (ді).

2. Щодо легкості (і) та союзу (цзянь), який зустрічається між діями Неба (цянь) і Землі (кунь). За якими текстами можна вивчити ці явища, за допомогою яких знаків можна їх довести?

3. Лаоцзи сказав: відмовтеся від усіх наук і ви звільнитесь від усіх турбот.

4. Як (тоді) Лу, князь Юані, опинився на межі загибелі (через свою зневагу до знань)?

5. Менцзи сказав: люди, (які дотримуються добродетельності), Доброти, (жень) не збагачуються.

6. Як (тоді) Гунцзи Цзин сказав (після того, як розбагатів): це майже досконало?

7. На східних схилах літає фенікс.

8. Дозрівання дерев може змінити пісня сови.

9. Перевага залишається за лісовим півнем.

10. Кмітливим завжди є той, хто надає перевагу черепиці:

Всі ці висловлювання ще не зрозумілі. Ми бажаємо почути ваші пояснення» [3, с. 395].

Успішне складання екзаменів відзначалося дуже врочисто. Упродовж усього класичного періоду воно було приводом до захоплюючих свят: бенкети біля води, церемонії занесення до списку кандидатів, які отримали ступінь «досконалої людини», дозвіл одягатися у вбрання чорного кольору, кольору вченості.

Сунські часи називають «золотою епохою» чиновництва. Завдяки екзаменаційній системі була створена модель «відкритого» та швидко оновлюваного правлячого класу [1, с. 87]. Збільшення вихідців із незнатних сімей у чиновницькому середовищі поєднувалося зі значним кількісним зростанням чиновництва. Основним каналом проникнення до

означеного середовища стають державні екзамени, які значною мірою втрачають колишній замкнений, кастовий характер. Зросла чисельність представників учених ступенів, отриманих на різних рівнях екзаменаційної системи, а також кандидатів на їх отримання. Вони називалися шеньши, утворивши особливий, престижний прошарок суспільства, який доповнював чиновництво й зливався з ним. Коло шеньши розширилося за рахунок представників середніх і дрібних землевласників, міської торгово-підприємницької верхівки.

Разом із тим не можна перебільшувати «демократичність» екзаменаційного каналу висування: він, як і раніше, здебільшого слугував інтересам служилих і заможних прошарків. За деякими підрахунками, у період Сун контингент спадкових службовців складав до 25%, а разом із вихідцями зі знаті — понад 50% чиновництва [7, с. 84]. Рекрутування чиновників відбувалося із середовища шеньши, які, звичайно, були забезпеченими людьми. Характерне для середньовічного Китаю зрощування багатства та службової кар'єри, що зміцнювала його і дозволяла збільшувати, проявилось в епоху Сун досить виразно. Це було прямим порушенням твердження Конфуція про те, що «...досконала людина переймається доброчинністю, а низька людина — зиском» [4, с. 213]. Усе ж екзамени певним чином сприяли оновленню та розширенню складу пануючого класу й забезпечували деяке розширення соціальної бази імперського порядку наприкінці X — XIII ст.

Ріст освіченості у середовищі привілейованих і заможних верств населення був пов'язаний зі значним поширенням книг та підвищенням значення вчено-службової кар'єри. Книгодрук із дощок був освоєний у X — XIII ст. у широких масштабах. На 20-ті рр. XI ст. тільки казенні друкарні видали понад 100 тис. книг. Зросла кількість обласних і повітових училищ, поряд із казенними виникли численні приватні школи. У столицях з'явилися спеціалізовані училища, у яких викладалися правознавство, математика, астрономія, медицина, військова справа, красномовство, художня література, образотворче мистецтво [1, с. 316].

За часів монгольського правління у Китаї (імперія Юань, 1279 — 1368) процес китаїзації адміністративної системи обумовив відродження тимчасово призупиненого екзаменаційного добору чиновників. Разом із тим була впроваджена практика купівлі чиновницького рангу, що у подальшому вкрай негативно відбилосся на функціонуванні державного апарату. Незважаючи на відкриття у 1287 р. Академії синів батьківщини — центру підготовки вищих конфуціанських кадрів, колишнє пріоритетне становище конфуціанства так і не було відновлене.

Відродження ідеології китайсько-конфуціанського націоналізму відбувається в епоху правління Мінської династії (1368 — 1644).

Відновлюється й екзаменаційна система, яка згодом остаточно набуває триступеневої структури: послідовні екзамени на рівні повітів та областей, провінцій а потім у столиці [11, с. 82]. Поза екзаменами на чиновницькі посади могли висуватися випускники привілейованих училищ, передусім столичного училища Гоцзицзянь. В обох столицях — Пекіні й Нанкіні — функціонували вищі Державні школи. До середини XV ст., крім них, існувало Вище училище. У особливих вищих школах вивчалися військові науки, медицина і навіть магія. Відновлювалися та відкривалися місцеві школи-академії. Однак загалом система вищої та спеціальної освіти на початку Мін не досягла рівня, характерного для імперії Сун у XI — XIII ст.

Уряд докладав зусиль щодо розвитку початкової освіти. Крім обласних окружних і повітових училищ, указом 1375 р. передбачалося створення на місцях початкових сільських (общинних) шкіл. Існували й приватні школи. Імперська адміністрація намагалася повністю контролювати учбовий процес, визначаючи, які книги вивчати, як проводити екзамени, які вимоги на них висувати [14, с. 544]. Екзаменаційна система того часу все більше формалізувалася, ставала рутинною й безглуздою. Щоб скласти екзамени, говорили тодішні жартівники, потрібно мати спритність скакуна, впертість віслюка, невибагливість воші й терплячість верблюда [11, с. 84]. Невдоволення екзаменаційною системою мало й політичні причини: суперечність між принципом конкурсних екзаменів та авторитарною природою влади, непотизмом, фракційною боротьбою, диктатурою тимчасових правителів, засиллям євнухів.

Таким чином, упродовж усього класичного періоду екзаменаційна система стала невід'ємною частиною політичного та суспільного життя Китаю. Саме на неї чи не в першу чергу звернули увагу перші європейські мандрівники. Можна із упевненістю стверджувати, що в Європі екзамени для кандидатів на державну службу, вперше були впроваджені у республіканській Франції 1791 р., а з'явилися вони під впливом повідомлень про подібні екзамени у Китаї.

Основою духовних цінностей сучасного китайського суспільства, без сумніву, є традиційна культура Китаю й, передусім посилення, відповідно до неї, принципів меритократії та значної вертикальної соціальної мобільності. У зв'язку із цим велика увага приділяється розвиткові системи освіти, яка останнім часом у КНР розглядається як запорука соціального й економічного прогресу суспільства, надійний спосіб забезпечення його стійкості та гармонії. Сьогодні, як ніколи актуальною є перша конфуціанська заповідь — «Життя – це навчання».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В. Малявин. — М.: Астрель, 2000. — 632 с.
2. Фицджеральд Ч.П. История Китая / Ч.П. Фицджеральд; [пер. с англ. Л.А. Калашниковой]. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. — 460 с.
3. Елисеефф В., Елисеефф Д. Цивилизация классического Китая / В. Елисеефф, Д. Елисеефф; [пер. с франц. Д. Невского]. — Екатеринбург: У-Фактория, 2007. — 640 с.
4. Семенов И.И. Афоризмы Конфуция / И.И. Семенов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 300 с.
5. Васильев Л.С. Китай на рубеже III тысячелетия: конфуцианская традиция или марксизм-маоизм? / Л.С. Васильев // Восток. — 2000. — №4. — С. 64-74.
6. Рысакова П.И. Конфуцианские истоки китайской образовательной доктрины: прошлое и современность / П.И. Рысакова // Восток. — 2007. — №6. — С. 76-88.
7. Аллаберт А.В. Роль конфуцианских ценностей в формировании морально-нравственного облика современного китайского руководителя / А.В. Аллаберт // Восток. — 2005. — №4. — С. 83-95.
8. Головачева Л. Цивилизация, Конфуций и будущее Китая / Л. Головачева // Проблемы Дальнего Востока. — 1996. — №1. — С. 111-122.
9. Савенков Ю. Тень великого старца / Ю. Савенков // Новое время. — 2003. — №12. — С. 30-32.
10. Рашковский Е. Цивилизационный облик Китая: структуры, преемственность, метаморфозы / Е. Рашковский // Мировая экономика и международные отношения. — 2003. — №8. — С. 62-69.
11. Малявин В.В. Сумерки Дао. Культура Китая на пороге Нового времени / В.В. Малявин. — М.: Дизайн, 2000. — 448 с.
12. Искусство управления / [сост., пер., вступ. ст. и коммент. В.В. Малявина]. — М.: Астрель, 2004. — 430 с.
13. Конфуций. Лунь Юй // Классическое конфуцианство: [переводы, статьи, комментарии А. Мартынова и И. Зограф; в 2 т.] / Конфуций. — СПб.: Нева, 2000. — Т. 1. — 2000. — 384 с.
14. История Востока: [в 6 т.]. — М.: Вост. лит., 2002. — Т. 2: Восток в средние века: [гл. редкол.: Р.Б. Рыбаков (пред.) и др.]. — 2002. — 716 с.

*Ніна Цехмістро
(Полтава)*

ІСТОРІЯ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ РЕФОРМИ ОЛЕКСАНДРА І

Святкування ювілеїв найстаріших університетів і поява у зв'язку з цим узагальнюючих праць, присвячених окремим навчальним закладам [1] і питанням становлення вищої освіти в цілому [5], сприяли актуалізації дослідження цієї проблеми в Росії. Ці розвідки мають значення і для вітчизняної вищої школи, яка знаходиться на етапі реформування. Теоретичною базою дослідження проблеми є поняття про «університетську модель». Застосування цього поняття відображає той закономірний факт, що в різні історичні епохи університети мали неоднаковий устрій і роль у суспільстві. Історична наука виділяє три моделі університетів: докласичну (середина XIV – початок XIX ст.), класичну (XIX – перша половина XX ст.) і посткласичну (сучасну). Класична модель університету зародилася в Німеччині на початку XIX ст., здійснивши перехід від середньовічної привілейованої корпорації до закладу під державним контролем і забезпеченням, який має широкі наукові свободи. Саме у цей період закладалася основа університетської системи Росії.

Найбільш повно стан дослідження проблеми сучасною російською історіографією відтворено Л. Лаптевою [7]. Подією в російській історіографії став вихід багатотомного твору Ф. Петрова «Формирование системы университетского образования в России», в якому на основі комплексного аналізу джерел автору вдалося синтезувати основні досягнення півторастолітнього дослідження питання [9].

У статті – зроблена спроба дослідити процес розробки нової університетської системи в Росії на початку XIX ст., підкреслити її демократичний і одночасно суперечливий характер, який заклав суттєві відмінності розвитку університетів у Росії та Європі.

У Росії термін «університет» уперше зустрічається в законодавстві Петра I, а пізніше в 1747 р. у статуті Петербурзької Академії наук. Першим законом, який визначив основні засади і права російського університету, відповідно до європейських уявлень про привілейовану корпорацію вчених, був проєкт про заснування Московського університету, підписаний імператрицею Єлизаветою Петрівною в 1755 р.

У часи правління Олександра I центром розробки проєктів реформ став Негласний комітет, який об'єднував молодих друзів імператора. Питання про реформи в галузі освіти почали розглядатися з грудня

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

1801 р. Олександр намагався підкреслити наступність цих реформ, зокрема, неодноразово згадував висловлену Катериною II в 1786 р. ідею про необхідність збільшення кількості російських університетів. Рішення про відкриття другого в Росії Дерптського університету прийняв ще Павло I. Олександр I затвердив заснування університету в Дерті указом від 12 квітня 1801 р., а потім повторно це підтвердив 5 січня 1802 р. [10]. 21 – 22 квітня 1802 р. у Дерпті відбулася церемонія інаугурації університету. Сенатським указом від 26 травня 1802 р офіційно про це оголосили. Відкриття другого в Російській імперії університету стало важливою подією в справі утвердження принципів університетських реформ.

Інший важливий захід Олександра I — створення 18 березня 1802 р. «Комитета по рассмотрению новых уставов ученых заведений», який повинен був вивчити проекти статутів Академії наук, Російської Академії та Московського університету, порівняти їх з кращими іноземними закладами і на цих засадах створити новий університетський статут.

Наступний крок у справі реформування освіти — обнародування 7 вересня 1802 р. маніфесту про заснування міністерств, серед яких було перше в Європі міністерство «Народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук» (така повна назва цього закладу) [10]. Міністерству підпорядковувалися Головне управління училищ, Академія наук, Російська академія, університети. В указі була фактично накреслена система навчальних округів Росії, а на університети покладалося завдання управління освітніми закладами. У міністерстві була створена Комісія училищ, управителем справами якої призначили В. Каразіна, а головою — міністра народної освіти, колишнього фаворита Катерини II графа П. Завадовського. Головним завданням Комісії Олександр I визначив відкриття нових університетів.

24 січня 1803 р. виданий документ під назвою «Предварительные правила народного просвещения»[10]. Він визначив структуру і управління освітніми закладами імперії, основні принципи організації російських університетів, а саме: відміна станової освіти, безкоштовність навчання на початкових етапах, наступність навчальних програм. Уводилася ступенева структура навчальних закладів: однокласні парафіяльні училища, трикласні повітові училища, семирічна гімназія у губернському місті, університет.

Одним із джерел «Предварительных правил» 1803 р. і, відповідно, усіх наступних університетських ухвал, був «Акт постановлення для Императорского университета в Дерпте» від 12 грудня 1802 р. [10]. За цим документом вводився принципи автономії, який дозволяв закладу, подаючи через попечителя щорічний звіт у міністерство, розпоряджатися

своїми прибутками. Університету дарувався автономний суд у цивільних справах («внутрішня розправа») для усіх викладачів, студентів, службовців і членів їхніх родин. Кримінальні справи після попереднього розгляду в університеті відправлялися до відповідних державних інстанцій. Усі посадовці в університеті обиралися Радою, ректор затверджувався монархом, а професори, учителі та інші чиновники затверджувалися міністром освіти. У документі передбачалося право власної цензури, звільнення університетських будинків від постою, пільги для іноземних професорів, пенсії вдовам і сиротам професорів. Окрім того, закріплювалася пільга, яка пізніше увійшла в усі грамоти російських університетів — звання «заслуженого професора» і право через 25 р. університетської служби отримати повний оклад професора як довічну пенсію. Жалування професорам визначалося у 2000 рублів, що було у двічі більшим, аніж оклад професорів Московського університету на зламі XVIII – XIX ст. Законодавчо була реалізована ідея плану 1787 р., яку підтримав Комітет 18 березня 1802 р. про відповідність наукових ступенів і посад державним чинам. Оскільки Дерптський університет, наслідуючи німецькі традиції, видавав два ступеня — доктора і магістра, то їм присвоювалися відповідно 8 і 9 класи, професорам — 7 клас, ректору, на період обіймання посади, — 5 клас. Студентам надавався чин 14 класу, з яким вони по закінченню вузу вступали на службу.

У документі прописувалася норма, яка вперше прозвучала в указі Олександра від 5 січня 1802 р. про те, що перебування в Дерптському університеті упродовж трьох років є обов'язковою умовою для вступу на посаду, яка вимагає «юридичних знань». Цим уряд підтримував престиж університетського атестату і намагався мати освічених чиновників навіть примусовими заходами. Аналогічна норма була внесена і до «Предварительных правил» 1803 р. та привела до появи знаменитого указу « про экзамени на чин» М. Сперанського.

Окрім дерптських постанов джерелом загальноуніверситетського статуту був проект Статуту Московського університету, підготовлений в Комітеті 18 березня 1802 р. Звідти взяли важливі норми про те, що управління навчальними і господарськими справами університету належить університетському Правлінню, яке складається з ректора і деканів, обраних факультетами. Рада університету, як зібрання усіх професорів, відігравала роль верховної законодавчої влади, а Правління, що обиралося Радою, — виконавчої влади. До кожного університету долучався Педагогічний (учительський) інститут. Відповідно до «Предварительных правил» в інституті на казенному утриманні знаходилися студенти зі ступенем кандидата, який прирівнювався до 12 класу «Табелі про ранги». Тим самим «Предварительные правила»

оформили оригінальну тричленну структуру наукових ступенів у Російській імперії, яка була поєднанням двох різних ідей: із Акту Дерптського університету взяли ступені магістра і доктора, що відповідало традиціям середньовічних німецьких університетів, а із доповіді Комітету 18 березня 1802 р. — увели Педагогічний інститут для підготовки професорів і учителів, а особи, які там навчалися отримували ступінь кандидата. Ця система російських наукових ступенів у цілому збереглася (за виключенням заміни в 1884 р. кандидата університетським дипломом I класу) до 1918 р. [8, с. 94]. Це поєднання і стало витоком розбіжностей у структурі наукових ступенів Росії й Європи, що збереглися до нашого часу.

7 лютого 1803 р. Головне правління училищ наказало розпочати розробку на основі «Предварительных правил» загального університетського статуту, а у березні 1803 р. міністерство затвердило Статут Віленського університету, підписаний Олександром 18 травня 1803 р. [10]. Проте затвердження загального статуту затяглося ще на рік.

Основні організаційні принципи нової університетської системи Росії визначили два документи — «Предварительные правила народного просвещения», затверджені імператором 24 січня 1803 р. і пов'язаний з ними перший російський загальноуніверситетський Статут від 5 листопада 1804 р. [10], первісно поширений на Московський, Казанський, Харківський університети, а пізніше — і на Петербурзький університет. Ще два російських університети мали в ці роки власне законодавче забезпечення: «Акт постановления для Императорского университета в Дерпте» від 12 грудня 1802 р. і «Акт утверждения для Императорского университета в Вильне» від 4 квітня 1803 р. [10].

За Статутом Росія поділялася на шість навчальних округів: Московський, Петербурзький, Казанський, Харківський, Віленський і Дерптський. На чолі кожного навчального округу повинен стояти університет. На той час в Росії було три університети: у Москві, Дерті, Вільно. Планувалося відкриття також у Казані, Харкові та Петербурзі. На університети покладалися поряд з науковими і навчальними ще й адміністративно-педагогічні функції. Для управління всіма навчальними закладами округу при Радах університетів створювалися училищні комітети, а професори повинні були виконувати функції методистів та інспекторів («візиторів»). Встановлювалася сувора бюрократична залежність нижчих ланок освіти від вищих: парафіяльні училища підлягали смотрителю повітового училища, ті — директору гімназії, останні ж — ректору університету, а університет — попечителю учбового округу. У Статуті 1804 р. були підтверджені принципи власної юрисдикції

університету, самостійного вибору університетською Радою всіх посадовців, включаючи професорів.

Визнаємо, що принципи університетської реформи мали суперечливий характер, бо їх формування відбувалося в результаті обговорення різних ідей і думок про університети, які часто не узгоджувалися одна з одною, що і відобразилося в підсумковому документі. Вони об'єднували елементи трьох різних систем вищої освіти. По-перше, у відповідності з системою управління училищами у Франції та Польщі, університети отримали функції інспектування, призначення директорів, учителів, перевірки господарських документів середніх і початкових шкіл, які належали до їхнього навчального округу. Із Франції прийшов і поділ університету на факультети. Головним завданням університету проголошувалася підготовка студентів до державної служби, і як наслідок, установлювався державний контроль (з боку попечителя) над викладанням і управлінням. По-друге, в Статуті були й традиційні права німецьких закладів, зокрема власна юрисдикція. Утім ця автономія була обмежена фінансуванням університету із державної казни і підпорядкуванням Міністерству народної освіти. По-третє, принципи модернізації університетської освіти перейняли з Геттінгена, з кращих німецьких університетів межі XVIII ст. Завдяки цьому Статут 1804 р. констатував наявність зібрання професорів, які займаються науковими дослідженнями і беруть участь у діяльності різних наукових товариств.

Отже, Росія обрала власний оригінальний шлях, який не копіював повністю жодну з освітніх систем Європи, а був компіляцією відразу декількох із них. Освітня система Росії, інкорпорувавши елементи низки освітніх систем Європи, зумовила те, що Статут 1804 р. залишився анонімним, бо не було висунуто єдиної, цільної концепції університетської освіти, а була канцелярська робота по зведенню до купи різних, схвалених міністерством думок, щодо структурних частин організації університету. Вже через декілька років після затвердження Статуту на порядок денний постало завдання його удосконалення. Підтверджуємо справедливність висновку Д. Багалія про те, що університетський Статут 1804 р. мав теоретичний характер, бо складався не на основі власного досвіду, а ліберальних засад, які сповідували видатні діячі Росії того часу, а разом з ними й імператор [3, с. 208].

Реалізація Статуту 1804 р. вимагала масового притоку університетських учених до Росії, бо у Московському, а особливо у Казанському і Харківському університетах вакантними були більше сотні викладацьких місць. Отож яскравою сторінкою університетської реформи став приїзд на службу в університети упродовж короткого проміжку часу близько півсотні німецьких професорів, які багато в чому визначили

особливості вищої школи в Росії. Німецькі вчені посприяли розвитку російської науки і вдосконаленню університетського викладання. Вони допомагали змінювати інфраструктуру університетського міста, що було особливо важливо для російської провінції. Проте їх діяльність у Росії виявилася нетривалою і продовжувалася у середньому десятилітті. На середину 1810 р. почалося масове зменшення кількості німецьких професорів, викликане різними причинами, в тому числі й урядовою політикою.

Завданням освіти у другому десятилітті XIX ст. став не загальний інтелектуальний розвиток, а моральне виховання людини, глибокі наукові знання проголошувалися не потрібними для виконання конкретних службових обов'язків. Університети звинуватили у надмірній свободі (навіть науковій), яка призводила до «падіння моралі». Російським студентам, унаслідок піднесення молодіжного руху в Німеччині, заборонили здобувати освіту в німецьких університетах, проголошених осередками вільнодумства. Припинили запрошувати в російські університети й німецьких учених, «заражених духом філософізму». Система вищої освіти все більше набувала утилітарно бюрократичних рис. Основною функцією університетів стало надання випускникам чинів відповідно до «Табеля про ранги». Кожен факультет отримав навчальний план і курсову систему освіти. Отже, через півтора десятиліття нова урядова політика призвела до того, що поставлені на початку XIX століття завдання укорінити університетську освіту і створити «дійсно національні університети» вирішена не була. Лише один Дерптський університет у 1819 – 1820 рр. підтримував свою наукову і навчальну роботу на належному рівні. Саме у Дерптському університеті наприкінці 20-х років почалася підготовка нового покоління російських професорів. Проте у 1810 – 1820 рр. російські університети не могли забезпечити відтворення свого складу на критеріях наукового відбору, які діяли на початку XIX ст. Причиною цього була система виборів викладачів професорами, уведена Статутом 1804 р. Ще сучасники реформи відмічали притаманні вченим риси створювати «партії», інтригувати один проти одного. Це яскраво проявилось у перші роки діяльності нових університетів — Харківського і Казанського. На засіданнях університетської Ради, особливо під час виборів, там панувала взаємна ворожнеча професорів, конфлікти. Саме тому зривом завершилася спроба перших виборів ректора Казанського університету в 1810 р. Спочатку два кандидати набрали однакову кількість голосів, під час перебалотування з мінімальною перевагою переміг І. Браун, проте на нього подали скаргу попечителю прибічники іншої кандидатури і добилися відміни підсумків виборів [4, с. 23]. На час знаменитої ревізії

М. Магницького у 1819 р. Казанський університет, після від'їзду декількох провідних учених, не відповідав вимогам вищої школи. Там на різних роках навчання перебувало від 3 до 13 осіб, а загальна кількість студентів була меншою за кількість викладачів, штат яких комплектувався і за рахунок студентів старших курсів. Ревізія показала, що професори пропускали лекції, їхні курси не відповідали університетському рівню [4, с. 101 – 107].

Проблемою було і наповнення університетів студентами. Дворянство не прагнуло навчатися в університетах Росії, віддавало перевагу вишколу за кордоном. Одним із перших критиків університетської реформи 1802 – 1804 років був М. Карамзін. У поданій імператору в 1811 р. записці «О древней и новой России» він писав: «Вся беда от того, что мы образовали свои университеты по немецким; не рассудив, что здесь иные обстоятельства. В Лейпциге, в Гёттингене надобно профессору только стать на кафедру — зал наполнится слушателями. У нас нет охотников для высших наук.... Вместо 60 профессоров, приехавших из Германии в Москву и другие города, я вызвал бы не более 20 и не пожалел бы денег для умножения числа казенных питомцев в гимназиях; скудные родители, отдавая туда своих сыновей, благословляли бы милость государя, и презренная бедность чрез 10, 15 лет произвела бы в России ученое состояние [6, с. 66].

У 1811 р. з'являються перші розпорядження, щодо обмеження впливу німецьких університетів у Росії: у державних установах відмовляються визнавати іноземні дипломи про вищу освіту, вводяться обмеження на пільги у виплаті жалування і вислугі років для іноземних професорів, викликаних із-за кордону, а в 1815 р. з'являється рекомендація не запрошувати надалі іноземців на кафедри. Підсумком цієї політики було призначення в 1816 р. на пост міністра освіти князя О. Голіцина і перетворення через рік цього закладу на Міністерство духовних справ і народної освіти.

Міністерство О. Голіцина провело у життя захід, який помножив особливості російської системи вищої освіти — в університетах увели курсову систему. За Статутом 1804 р. студенти мали право обирати лекції і повідомляти ректору імена професорів, яких хотіли б слухати упродовж року. Про це свідчать книги реєстрації студентів Московського університету за 1810 – 1815 рр. [2, с. 210 – 211]. Завершуючи навчання, студент, відповідно до Статуту 1804 р., отримував атестат за підписом ректора і членів університетського Правління, в якому перераховувалися прослухані ним предмети і давався відзив про поведінку. Цей атестат забезпечував право випускника на чин 14 класу. Студенти, які бажали отримати науковий ступінь кандидата, що відповідало 12 класу, склали

екзамени з усіх предметів, котрі викладалися на факультеті. Екзамени приймала комісія професорів на чолі з деканом. Формально лише до таких студентів варто вживати термін «закінчили університет», про інших, які виходили з університету з атестатом про прослухані лекції, краще говорити, що вони навчалися в університеті.

«Положение о производстве в ученые степени» від 20 січня 1819 р. стало законодавчою основою для відміни свободи навчання в російських університетах. У документі, на додаток до Статуту 1804 р., окрім ступенів доктора, магістра і кандидата, фігурував ще один — дійсний студент. Кожен студент відтепер повинен був відвідувати увесь курс наук на своєму факультеті упродовж трьох років (для медиків — чотирьох), а потім скласти випускні экзамени і, в залежності від успішності, отримати ступінь кандидата (12 клас) чи дійсного студента (14 клас). Студент, який не склав іспити не отримував ступеня і права на чин.

Це Положення посилило зв'язок навчання і чину в російській системі вищої освіти. Присвоєння чинів стало основною функцією університетів. Утилітарна етика російських закладів освіти суперечила ідеї класичного університету, де метою вищої освіти проголошувалося здобуття знань, не пов'язане з майбутніми службовими перевагами. Ця відмінність не лише склала особливість російської університетської системи, а й деформувала ставлення студентів до навчання, формуючи у них установку на те, щоб скласти экзамен, а не засвоїти науку. Прагнення до знань підмінялося прагненням до чину.

Реалізація цього документу вимагала додаткового контролю за навчанням усіх студентів, щоб засвідчити необхідний трирічний строк перебування в університеті. Статутом 1804 р. контроль за навчанням існував лише для казеннокоштных студентів. Це повинен був здійснювати інспектор. З 1817 р. університетське начальство, здійснюючи нагляд за навчанням, починає вказувати студентам, які лекції вони повинні прослухати упродовж навчального року. Так виник курс у його новому значенні — як затверджений заздалегідь набір лекцій, необхідних для відвідування на певному році навчання в університеті. В 1820 – на початку 1830-х р.р. слово «курс» почало означати і студентів, які спільно слухають заплановані лекції. Наочним проявом відміни колишньої свободи навчання стало уведення «табеля», який на початку навчального року отримував студент, і де зазначалися професори, курси котрих обов'язково потрібно прослухати. Ця система передбачала й обов'язкові щорічні экзамени, які стали умовою допуску студента до навчання на наступному курсі. Студент, який не склав экзамен повинен був повторно відвідувати той самий курс.

Отже, нововведення, починаючи з другої половини 1810 р., внесли суттєві відмінності в розвиток університетів у Росії та Європі. Основним наслідком університетської реформи цього періоду було утвердження в Російській імперії системи освіти, на вершині якої стояли саме університети, а не інші форми вищої школи, які конкурували з ними — привілейовані заклади-ліцеї, що з'явилися на початку XIX ст.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аврус А.И. История российских университетов. Очерки / А.И. Аврус — М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001 — 86 с.; Вишленкова Е.А. Terra Universitatis: Два века университетской культуры в Казани / Вишленкова Е.А., Малышева С.Ю., Сальникова А.А. — Казань: КГУ, 2005.— 500 с.; История Ленинградского университета. Очерки. 1819 – 1969 : [отв. ред. В.В. Мавродин]. — Л.: ЛГУ, 1969. — 663 с.; История Московского университета. 1755 – 1955 : [ред. М.Н. Тихомиров] — М.: МГУ, 1955. — Т. 1. — 562 с.; Казанский университет. 1804–1979: Очерки истории. Казань: Казанский ун-т. — 1979. — 304 с.; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років: [В.С. Багіров, В.М. Хопельніков, Б.П. Зайцев та ін.]. — Х.: Фоліо, 2004. — 750 с.
2. Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX в. / А.Ю. Андреев — М.: Языки русск. культ., 2000. — 156 с.
3. Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) / Д.И. Багалея — Х.: Паровая типография и литография Зильберг, 1893. — Т. 1 (1802–1815). — 1219 с.
4. Вишленкова Е.А. Казанский университет Александровской эпохи / Е.А. Вишленкова — Казань: КГУ, 2003. — 243 с.
5. Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляхович. — М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. — 240 с.; Ляхович Е.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России / Е.С. Ляхович, А.С. Ревушкин — Томск: Томск. ун-т, 1998. — 580 с.; Ляхович Е.С. Модель Гумбольдта: университеты — центры эталонного знания (опыт воплощения идеала) / Е.С. Ляхович // Alma mater. — 1994. — № 2. — С. 35 – 48; Павлова Г.Е. Организация науки в России в первой половине XIX в. / Г.Е. Павлова. — М.: Наука, 1990. — 238 с.
6. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях / Н.М. Карамзин — М.: Наука, 1991. — 126 с.

7. Лаптева Л.П. История российских университетов XVIII – начала XX века в новейшей отечественной литературе / Лаптева Л.П. // Российские университеты в XVIII – начале XX века. — Воронеж, 2000. — Вып. 5 — С. 3 – 27.
8. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи. XVIII в. – 1917 г. / А.Е. Иванов. — М.: ИРИРАН, 1994. — 112 с.
9. Петров Ф.А. Формирование системы университетского образования в России: в 4 т. / Ф.А. Петров. — М.: МГУ, 2002.
10. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года [Електр. ресурс] // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. — Режим доступа: http://www.nlr/y-kyi/law_r/coll/php?part=1.

*Тетяна Тронько
(Полтава)*

РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ (СЕРЕДИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Освітня сфера є надзвичайно чутливою до змін, які відбуваються у суспільстві. Реформа школи стає неодмінною складовою усієї політики перетворень і модернізації будь-якої країни. Так, унаслідок Великих реформ у Російській імперії змінилося правове і соціально-економічне становище окремих верств населення. Країна вимагала кваліфікованих спеціалістів, початкове виховання яких мала здійснювати освічена мати-наставниця. Водночас у суспільстві набули поширення ідеї про емансипацію жінок, їхню рівність із чоловіками у правах на здобуття освіти. Все це поставило якісно нові вимоги до організації й змісту навчання представниць різних станів. Втім, середня школа для жіноцтва, започаткована в Російській імперії на межі XVIII – XIX ст., не відповідала реаліям середини XIX ст. Вона ґрунтувалася на принципах становості й закритості. Самих навчальних закладів було мало, а вартість виховання в них була доволі високою. Нові вимоги до організації й змісту навчання представниць різних станів зробили необхідним реформування жіночої школи.

До проблем перетворень в освітній сфері Російської імперії середини XIX століття зверталися ще радянські дослідники — Ш. Ганелін, М. Константінов, В. Смірнов. Політиці в галузі освіти населення України 60-90-х років XIX ст. присвячено роботи В. Борисенка, М. Заволоки. Проте матеріал про організацію середніх жіночих навчальних закладів

вони не подавали. В останні роки цій проблемі почали приділяти більше уваги, прикладом чого є публікації Л. Применко, М. Симонової, Т. Сухенко та ін.

Метою статті є аналіз статутних документів, які визначали правове поле заснування та діяльності навчальних закладів для середньої освіти жіноцтва Російської імперії у XIX ст.

Більшість дослідників початок реформування жіночої школи пов'язують з доповіддю міністра народної освіти А. Норова царю від 5 березня 1856 р. У ній зазначалося, що системою виховання і навчання охоплена чоловіча половина населення імперії, а між тим від освіти жінок залежить поліпшення сімейних засад і загалом усієї громадянськості [1, 4-5]. У резолюції імператора пропонувалося обміркувати питання організації відкритих жіночих шкіл, наближених за курсом навчання до гімназії, поки що, лише в губернських містах [5, с. 353 – 354].

Для реалізації визначеної програми міністерство направило попечителям навчальних округів запит про вже існуючі жіночі школи, потребу в нових і можливі джерела їх утримання [5, с. 372]. Більшість відгуків свідчила про небажання щось змінювати. Наголошувалося, що батьки віддадуть перевагу закритим становим закладам, що гарантуватимуть збереження чистої моральності дівчат. Невизначеним було і фінансове забезпечення нових шкіл [1, с. 8 – 12].

Отже, перші наміри реорганізувати жіночу освіту в Росії не вийшли за межі міністерських кабінетів і не принесли суттєвих змін. Здавалося, що до появи статутних документів, а тим паче до створення якісно нових жіночих навчальних закладів було далеко. Справжнім поштовхом до розгортання широкого суспільно-педагогічного руху стала стаття відомого хірурга М. Пирогова «Питання життя», що вийшла в липневому зшитку «Морского сборника» за 1856 р. Чільне місце в статті відводилося завданням жіночого виховання. Автор зауважував, що потребує зміни не становище жінки в суспільстві, а її виховання. Адже доглядаючи за коліскою людини, жінки стають головними «будівничими суспільства» [2, с. 51].

Найбільший досвід організації навчання дівчат на середину XIX ст. мало Четверте відділення Імператорської канцелярії (у 1880 р. було перетворено у самостійну вищу державну установу – Відомство установ імператриці Марії (або Маріїнське відомство). Під його опікою на середину XIX ст. на теренах України діяло п'ять інститутів шляхетних дівчат. Саме це відомство першим у квітні 1858 р. за ініціативою російського педагога М. Вишеградського у Петербурзі урочисто відкрило Маріїнське училище – першу всестанову школу для прихожих учениць. Наприкінці 1858 р. у столиці вже діяло чотири таких заклади, а невдовзі

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

вони з'явилися і в Україні. (Усього в Наддніпрянській Україні було засновано 4 маріїнські гімназії).

Проте, на нашу думку, справжнім зачинателем реформаційних процесів у царині жіночої освіти слід вважати міністерство народної освіти. У цьому центральному державному органі вперше (у 1856 р.) виникла думка про необхідність запровадження нових принципів улаштування школи для жінок. У міністерстві ж, раніше за інші відомства, вона отримала своє правове оформлення. 30 травня 1858 р. імператор затвердив «Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти» [6, с. 267 – 271]. У документі визначалося, що відкриті заклади двох розрядів могли відкриватися в усіх губернських містах, де для цього будуть фінансові можливості за рахунок коштів місцевої громади або приватних осіб. Отже, державного фінансування не передбачалося. Оплата за навчання в училищах першого розряду встановлювалася в розмірі 35 крб. сріблом на рік, в училищах другого розряду — 25 крб. [6, с. 267 – 271].

Училища мали на меті надавати ученицям релігійну, моральну й розумову освіту, необхідну для кожної жінки, а особливо для майбутньої матері. Навчання в училищах першого розряду тривало 6 років і охоплювало такі обов'язкові предмети: Закон Божий, російська мова, арифметика й поняття про виміри, географія, історія, деякі відомості з природничої історії, чистопописання та рукоділля. До необов'язкових предметів, що викладалися за додаткову плату, належали французька та німецька мови, малювання, співи й танці. В училищах другого розряду протягом трьох років вивчали Закон Божий, стислу російську граматику, коротку російську історію та географію, перші чотири правила арифметики, чистопописання й рукоділля.

Керівництво училищем здійснювала начальниця (призначалася з авторитетних осіб і шанувалася мешканцями міста) та попечителька училища (обиралася з мешканок міста, які найбільше піклувалися долею училища). Питаннями навчальної роботи відала педагогічна рада, до складу якої входили усі викладачі та начальниця.

Життя йшло вперед і Положення 1858 р. у багатьох відношеннях виявилось недосконалим. 10 травня 1860 р. був затверджений новий закон, який вводився в дію поки що на 3 роки [6, с. 496 – 502]. У ньому з'явилися нові розділи, присвячені господарським питанням, правам і привілеям училищ і осіб, які в них працювали. Незмінними, однак, залишилися принципи організації училищ, мета виховання та освіти дівчат. Відтепер При кожному училищі крім педагогічної ради, яка мала чітко окреслене коло завдань з навчальної та виховної роботи, створювалася опікунська рада для сприяння розвитку училища з боку

громадськості. Розділ про навчальну частину Положення було доповнено правилами вступу до училища та наданням права створювати в училищах підготовчі класи.

Остаточний закон міністерська середня жіноча школа отримала 24 травня 1870 р. – «Положення про жіночі гімназії і прогімназії» [7, с. 1620 – 1629] (так тепер стали називатися жіночі училища), яке з певними доповненнями проіснувало аж до радянської доби. Цим закладам тепер надавалася державна грошова допомога, яка поділялася на одноразову й термінову, а її обсяг не повинен був перевищувати 2 тис. крб. для гімназії, 1 тис. крб. для прогімназії. Виділені в 1870 р. урядові дотації в 50 тис. крб. покривали цю суму лише на 10%. Але й така мізерна допомога стала підставою для суттєвої зміни управління навчальними закладами у бік обмеження їхньої самостійності. Так, опікунська рада, сформована з представників громадськості, коштами якої переважно утримувалися заклади, усувалися від участі в обранні викладачів. Ряд питань, пов'язаних з організацією навчального процесу вилучалися з кола компетенції педагогічних рад.

Для бажаючих здобути педагогічну освіту при гімназіях створювався додатковий восьмий клас з одно- або дворічною програмою навчання. Отримавши професію педагога, жінка могла не лише краще виховувати власних дітей, але й заробляти викладацькою діяльністю на життя.

Положення 1870 р. набувало чинності на території Петербурзького, Московського, Харківського, Казанського, Одеського і Київського (Чернігівська і Полтавська губернії) навчальних округів та в губерніях Західного та Східного Сибіру. Для Правобережної України розробка проекту влаштування жіночих училищ проводилася окремо від загальноімперського законодавства. Особливі політичні обставини західного краю імперії змусили визнати за необхідне створювати жіночі навчальні заклади на суто урядовій основі без участі в управлінні ними місцевої громадськості. З цією метою 26 травня 1869 р. було затверджено окремий документ «Положення про жіночі гімназії і прогімназії в Київській, Подільській і Волинській губерніях» [7, с. 1146-1149, 1217-1221]. (Документ передбачав створення однієї гімназії в Києві та по одній прогімназії в Немирові, Білій Церкві й Златоїллі).

Політичні смути у регіоні на початку 1830-х та 1860-х р.р. настільки налякали царизм, що він не допускав існування навіть такого обмеженого органу самоврядування, як опікунські ради при навчальних закладах, вбачаючи в них можливий осередок консолідації антиімперських сил. Тому Положення 1869 р. передбачало більшу централізацію в управлінні закладами.

Штатом жіночої гімназії та прогімназії, що додавався до Положення 1869 р., передбачалося на утримання гімназії щорічно витратити 12750 крб., а на три прогімназії – 19,5 тис. крб. (по 6,5 тис. крб. на кожну). Для покриття зазначених сум лише 3 тис. крб. надходили із спеціальних коштів закладів (плата за навчання), а решта 29,3 тис. крб. – із державної скарбниці [7, штаты и приложения, 18]. Порівняння цих субсидій із грошовою допомогою жіночим гімназіям і прогімназіям, організованим за Положенням 1870 р., явно не на користь останніх. Як бачимо, уряд не шкодував грошей, якщо мова йшла про поширення панування «російського духу» спочатку в освіті населення національних окраїн імперії, а потім і в політичному житті.

Отже, для організації середньої жіночої школи міністерство народної освіти підготувало три статутні документи (Положення 1858 р., 1860 р. та 1870 р.), кожен із яких ураховував не лише досвід упровадження попереднього, але й суспільно-політичні настрої в країні. Саме стурбованість влади фактами революційного руху, розвитком ліберальних ідей та особливими настроями на заході імперії зумовила розширення впливу освітнього відомства на жіночі гімназії та прогімназії за Положенням 1870 р. та появу окремого Положення 1869 р. для південно-західних губерній імперії.

Паралельно з міністерством народної освіти перетворення здійснювалися і у Відомстві установ імператриці Марії. При заснуванні кожного з інститутів шляхетних дівчат видавалося окреме положення, яке й визначало всі сторони життя закладів. 30 серпня 1855 р. замість розрізаних документів Олександр II затвердив загальний для усіх жіночих навчальних закладів Маріїнського відомства Статут [10], який для більшості інститутів Російської імперії діяв до кінця XIX ст. Документ не вносив кардинальних змін, а лише впорядковував усі сторони життя цих традиційно станових і закритих інститутів шляхетних дівчат. Проте вже наступного року почало дебатоватися питання про відпустки інституток. Для прийняття остаточного рішення на вимогу імператриці усі начальниці закритих жіночих навчальних закладів мали висловитися з цього питання. Із 27 отриманих відповідей лише три захищали режим закритого утримання вихованок. Решта висловились за його відміну. Рада Полтавського інституту, наприклад, вважала, що родинні почуття зможуть запобігти душевній відчуженості, притаманній багатьом інституткам [4, с. 335].

12 травня 1862 р. спеціальні правила про надання відпусток вихованкам закритих жіночих навчальних закладів були затверджені імператрицею спочатку лише на 2 р. Визнавши, що канікули приносять більше користі, ніж шкоди, правила про літні відпустки інституток були

остаточно затверджені 17 травня 1864 р. [4, с. 336-339; 10, с. 258-261]. Згодом дозволили відпустки вихованок на Різдво і Великдень.

Отже, крига скресла. Після сторічного дотримання закритого характеру виховання визнали його неприйнятність. Якщо до 60-х рр. суворий затворницький режим інститутів порушувався лише у разі захворювання дівчат і обов'язково з відома імператриці, то тепер відпустку, що розцінювалась як нагорода за успішне навчання та зразкову поведінку, могли отримати усі вихованки за винятком тих, хто переходив у випускний клас. Ці дівчата в літній час повинні були читати літературні твори та вдосконалювати знання з іноземних мов. Лише за рекомендацією лікаря їм теж дозволялося відвідувати домівку [4, с. 336-338].

За Статутом 1855 р. відвідування занять у закритих закладах прихожим вихованкам категорично заборонялося. Виняток становили лише діти посадових осіб цих навчальних установ. На початку 1870-х рр. доступ у закриті навчальні заклади Маріїнського відомства отримали прихожі учениці. Почин у цій справі належав Донському Маріїнському інституту, рада якого доводила необхідність виховання дівчат у тісному зв'язку з родиною. Ініціативу Донського інституту підтримали інші заклади. У серпні 1874 р. прийом напівпансіонерок і прихожих учениць був дозволений Керченському Кушніковському інституту. У 1877 р. цим правом користувалися вже 4 заклади відомства [4, 578-580; 10, 64]. Відкриття ж дверей усіх губернських інститутів для прихожих учениць відбулося лише наприкінці 1881 р.

Інститути першого розряду за Статутом 1855 р. призначалися винятково для доньок спадкових дворян і осіб, що мали чин не нижче штаб-офіцера. Заклади другого розряду надавали освіту дівчатам із родин особистих дворян, обер-офіцерів, почесних громадян і купців. Представники інших вільних станів для навчання дітей мали користуватися послугами установ третього розряду [10, с. 10].

Коли у 1860 р. проводили опитування рад інститутів шляхетних дівчат про можливі зміни Статуту 1855 р., від багатьох надійшли пропозиції приймати до них доньок купців усіх трьох гільдій та іноземців. Безпосередніми чинниками позитивного вирішення цієї проблеми стали нові економічні умови життя країни, а також загальна демократизація суспільних відносин. До уваги бралось те, що недворянки мали прийматися як своєкошті пансіонерки, а це б поліпшувало фінансове становище закладів. Можливість же навчання дітей іноземців, особливо тих, хто займався в Росії підприємництвом, заохочувало б їх до більш тривалого перебування в імперії, отже, сприяло б надходженню інвестицій в економіку країни.

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

З огляду на зазначені аргументи, 2 січня 1865 р. були затверджені заходи щодо зміни соціального складу учениць закритих установ відомства. До навчання в них окрім двох уже згаданих категорій допускались і діти усіх інших станів, не обкладених подушним податком. Але вжиті заходи мали обмежений характер. Вони не зачіпали такі найбільш привілейовані заклади, як Виховне товариство шляхетних дівчат, Петербурзьке та Московське Катерининські училища. За умов, коли кількість абітурієнток перевищувала наявні вакансії, перевагу надавали дворянкам перед доньками представників інших станів, російським підданам – перед іноземками [4, с. 382-384; 10, с. 11]. Унаслідок цього інститути й надалі залишалися становими навчальними закладами, в яких більшість учениць походило із дворян.

Таким чином, у контексті кардинальних модернізаційних перетворень середини XIX століття відбулися суттєві зміни в улаштуванні інститутів шляхетних дівчат. Проте, як і всі інші реформи цього періоду, вони були половинчатими. Відкривши заклади для прихожих учениць, їх кількість обмежили певним відсотком. Допустивши в інститути доньок іноземців та купців, перевагу при вступі надавали дітям дворян.

Як уже зазначалося, із 1858 р. у Маріїнському відомстві почали відкриватися всестанові школи для прихожих учениць. Спочатку їхня організація та облаштування визначалися тимчасовим документом, затвердженим на три роки. По закінченні цього терміну 9 січня 1862 р. Олександр II затвердив новий статут училищ для прихожих дівчат Маріїнського відомства [9]. Він також запроваджувався на 3 роки, проте залишився чинним і надалі.

Новостворені заклади мали надавати освіту дівчатам усіх станів і віросповідань. Крім однорічних класів допускалося існування закладів із дворічними класами. У статуті не було суворого поділу на обов'язкові і необов'язкові предмети, але зазначалося, що французьку і німецьку мови та танці могли вивчати не всі учениці. По закінченні училища лише на підставі отриманого атестату без будь-яких додаткових іспитів випускницям видавали свідоцтва на звання домашньої вчительки. Якщо ж учениця ще й опанувала програму педагогічного курсу, то вона мала можливість претендувати на звання домашньої наставниці. Фінансування жіночих училищ Маріїнського відомства мало здійснюватися за рахунок плати за навчання, постійних або одноразових внесків місцевих доброчинців і щорічних субсидій із сум відомства.

Приклад Відомства установ імператриці Марії та міністерства народної освіти надихнув узятися за фундацію середньоосвітніх закладів для жінок і духовне відомство. Ситуація з підготовкою Синодом нормативної бази для заснування жіночих шкіл була подібною до

міністерської. З одного боку, існував загальноімперський закон – Статут єпархіальних жіночих училищ, а з іншого, закон, який поширювався лише на західні губернії імперії.

У 1863 р. духовно-навчальне управління Синоду склало Загальний статут училищ дівчат духовного звання в Західному краї [3, с. 93]. Документ став базовим для фундації подібних шкіл на Правобережній Україні. Ці заклади повинні були «виховувати дівчат у правилах благочестя на засадах православної церкви і в російському народному дусі для того, щоби вихованки могли згодом благодворно впливати на навколишнє середовище суворо-моральним життям і дієвим виконанням сімейних обов'язків» [1, с. 357].

Усі училища дівчат духовного звання (сама назва свідчить про становий принцип комплектації учениць) перебували під покровительством імператриці, що гарантувало певні пільги працівникам. Центральне управління здійснював Синод, владу якого на місцях уособлював єпархіальний пресвященний. Головна ж специфіка цих установ полягала у фінансуванні за рахунок духовного відомства відповідно до встановлених штатних розписів.

Свої особливості влаштування мали єпархіальні жіночі училища, які засновувалися за Статутом 1868 р. [8]. Це були навчально-виховні заклади для освіти доньок православного духовенства. Проте за відповідну плату в них могли навчатися й представниці інших станів. Єпархіальні жіночі училища створювалися як напівзакриті заклади, при яких існували гуртожитки, де безоплатно або за зменшену плату мешкали сироти і діти незаможних священно- і церковнослужителів. Решта вихованок – сплачувала за навчання й проживання сповна. Допускалося існування напівпансіонерок і прихожих учениць, які проживали у батьків чи родичів. Фінансування училищ покладалося на духовенство єпархії, в якій знаходився цей заклад. Жодної згадки про матеріальну допомогу Синоду не було.

У статуті чітко не визначалася мета освіти дівчат. Проте у главі, присвяченій моральному й фізичному вихованню учениць, згадувалося про «ствердження в справжньому благочесті», про «правильний розвиток характеру, відповідно до їхнього майбутнього призначення» [8, с. 52]. Програма навчання суттєво не відрізнялася від інших середньоосвітніх жіночих установ імперії, хіба що до складу обов'язкових предметів входили педагогіка й церковні співи, а танці не згадувалися взагалі. Доречно зауважити, що вивчення педагогіки у жіночих училищах впроваджувалося Синодом ще до затвердження Статуту 1868 р.. На думку обер-прокурора, це сприяло діяльності жінок у галузі народної освіти [8, с. 112-113]. До того ж випускниці єпархіальних училищ без додаткових

випробувань отримували право на звання домашніх учительок з предметів, з яких мали добру успішність.

Таким чином, у другій половині XIX ст. внаслідок проведених реформ була створена нова, відокремлена від інших загальноосвітніх установ, розгалужена мережа навчальних закладів для жіноцтва. Середні жіночі навчальні заклади підпорядковувалися трьом державним структурам, а тому мали різні засади влаштування, управління, фінансування, комплектації учнівського складу та інше. Проте всі вони надавали фактично однакові за обсягом знання, зумовлені уявленням про призначення жінки. Відмовившись від виховання салонних ляльок чи домогосподарок, суспільство віддало перевагу освіченій матері, яка буде виховувати для нього «справжніх людей». Задля цього навчальні заклади для дівчат надавали своїм вихованкам окрім загальної, ще й професійно-педагогічну освіту. Отже, реформування жіночої освіти було складовою кардинальних модернізаційних перетворень середини XIX ст., пов'язаних із становленням індустріального суспільства на теренах Російської імперії, до якої входила і Наддніпрянська Україна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лихачёва Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1856-1880) / Е.О. Лихачёва. – СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1901. – 647 с.
2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 29-51.
3. Полтавские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1864. – №2. – С. 91 – 94.
4. Пятидесятилетие IV отделения собственной Его Императорского Величества канцелярии. 1828–1878. (Хроника Ведомства учреждений императрицы Марии, состоящих под непосредственным Их императорских величеств покровительством). Сост. И.Селезнёв. – СПб., 1878. – 607 с. + 73 с. + 117 с.
5. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С.В. Рождественский. – СПб.: Изд-во Мин-ва нар. просв., 1902. – 785 с.
6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 3. – СПб.: Тип. Импер. АН, 1865. – 1434 ст.
7. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 4. – СПб.: Тип. Импер. АН, 1871. – 1752 ст.

8. Устав епархиальных женских училищ. – Пенза: Губерн. типограф., 1880. – 202 с. + V с.
9. Устав женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии. – СПб., 1906. – 71 с.
10. Устав женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии, утвержденный 30 августа 1855 г. с последовавшими дополнениями и изменениями. – СПб., 1884. – 346 с.

*Светлана Снапковская
(Минск, Беларусь)*

БЕЛОРУССКИЕ ЗЕМСТВА НА НИВЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX В.

Земская реформа 1864 г., осуществленная в 34 губерниях европейской части Российской империи к началу XX в. (всего было 97 губерний), практически не проводилась на территории Беларуси. Вероятно, это было обусловлено особыми политическими обстоятельствами, например восстанием католиков в 1863–1864 гг. в Польше, Литве и Беларуси под лозунгом восстановления Речи Посполитой. Проект о западном земстве был предложен министром внутренних дел Д.С. Сипягиным в 1902 г., в результате чего появилось Положение от 15 апреля 1903 г. «Об управлении земским хозяйством в губерниях Виленской, Витебской, Волынской, Гродненской, Киевской, Ковенской, Минской, Могилевской и Подольской». Сначала его приняли к руководству в Витебской, Могилевской и Минской губерниях, а в мае 1904 г. — в остальных. По данному Положению, правительственным органам предоставлялась широкая власть над земствами, поскольку руководство имело целью постепенно превратить их в свой непосредственный правительственный орган. Земства без согласия местного начальства не имели права принимать ни одного самостоятельного решения. Согласно реформе, в белорусских губерниях вводились так называемые «маргариновые» или «куцые» земства — учреждения земские по форме, но бюрократичные по содержанию и механизму реализации поставленных задач. Критики отмечали, что эти земства представляли собой карикатуру на избирательные органы земского самоуправления, поскольку вместо избирательного собрания и соответствующих управ были созданы губернские и уездные управы путем назначения их персонального состава.

Деятельность «куцых земств» оказалась малоэффективной, в том числе и в деле народного просвещения. В 1904 г. в западных губерниях оставалось вне учебного процесса 1049927 детей школьного возраста. Одной из наиболее важных причин слабого развития просвещения в этих губерниях называлось «отсутствие расходов на начальные школы из общих земских сборов» [1, с. 68]. Указом императора от 14 марта 1911 г. на Минскую, Витебскую и Могилевскую губернию было распространено «Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1890 г.», которое было дополнено рядом статей, что ставило земства под еще более жесткий контроль со стороны губернской власти.

Социально-культурная деятельность земств в Беларуси охватывала народное образование, здравоохранение, ветеринарию, заботу о жизненном уровне населения. Несмотря на то, что расходы земства на просвещение считались «необязательными», именно в этой области, вместе с медичиной, земская деятельность оказалась наиболее успешной. Основной сферой деятельности губернских земств в области образования стало развитие начального и профессионального образования. Компетенция земств ограничивалась строительством, финансированием и содержанием учебных заведений за свой счет. Земства не имели права составлять программы обучения, контролировать или управлять учебно-воспитательным процессом.

18 марта 1911 г. Министерство народного просвещения (МНП) приняло распоряжение «О передаче министерских начальных училищ в распоряжение земств в губерниях Витебской, Минской и Могилевской» [2, с. 565-566]. 8 июля МНП приняло распоряжение «О передаче земству народных училищ с землею, строениями и капиталами» [3, с. 569]. 22 августа 1911 г. Первое чрезвычайное земское собрание Минской губернии приняло постановление «О передаче дела народного образования в уездах в распоряжение уездных земств» [4, с. 21]. При земствах создавались школьные комиссии и школьные бюро, которым поручалось выяснение нужд населения в деле создания школ. Просветительская деятельность земств в области внешкольного образования проявлялась в организации работы воскресных школ, народных чтений, библиотек-читален, классов для взрослых.

Земства активно взялись за дело открытия начальных школ. В 1910 г. в трех земских губерниях было открыто 391 начальное училище, в том числе: в Витебской губернии — 131, Могилевской — 106, Минской — 154 [5, с. 30]. Количество начальных школ в Могилевской губернии с 1907 г. по 1911 г. возросло с 646 до 1934 [6, с. 426]. В 1907 г. в Рогачевском уезде Могилевской губернии количество неграмотных детей

составляло 15467 чел. (72,3%). А в 1911 г. при активном участии земств их количество сократилось до 7656 чел. (37%) [7, с. 765-766].

Одновременно переходило на содержание земств все большее количество народных училищ, подведомственных МНП. С 1907 г. большинство народных училищ в Минской, Могилевской и Витебской губерниях открывались земствами. С 1912 г. вместе с открытием новых училищ земские управы начали брать на свое содержание народные училища, которые прежде субсидировались крестьянскими товариществами. К началу 1914/1915 учебного года большинство школ МНП находились под опекой земств [1, с. 371-372].

В 1911-1914 гг. в Минской губернии расходы на школьное строительство составили: от средств земства — 50,5%; МНП — 45,9%; крестьянских товариществ и пожертвований — 3,4% [8, л. 288]. По уровню образования Минская губерния занимала одно из ведущих мест среди земских губерний России. Но по расходам в этой области она была только на 23-й позиции [4, с. 31]. Расходы на удержание школ составляли: в 1912 г. — 620693 руб., в 1913 г. — 828770 руб. и в 1914 г. — 1024546 руб. Причем ассигнования из средств земств составляли 389688 руб. или 38%, казны — 619032 руб. или 59% от общего расхода. В 1918 г. Минская земская управа планировала выделить на школьное дело 1585327 руб., что составляло 34,9% от общих расходов управы. Журнал «Наше земское дело» в мае 1918 г. писал, что народное образование занимает от одной трети до половины всех земских расходов [9, с. 11].

За 7 лет существования земского самоуправления в Витебской губернии ассигнования на народное образование возросли от 42410 руб. в 1903 г. к 198685 руб. в 1910 г. В 1911 г. в губернии на содержание земства были 882 школы, а земские расходы на развитие образования продолжали расти и дальше. В целом, к началу введения земских учреждений в Беларуси на народное образование было израсходовано только 15% местных средств [4, с. 27]. В 1914 г. финансирование народного образования в Могилевской губернии составляло 1643768 руб. или 36,7% всего губернского земского бюджета [10, с. 46]; в Минской губернии — 1588553 руб., т.е. более 50% земского бюджета [4, с. 21]. В Витебской губернии расходы на народное образование и здравоохранение составили около половины всех финансовых средств [10, с. 47].

Важной сферой деятельности губернских земств в области просвещения стали подготовка и повышение квалификации учителей для начальных школ путем организации временных учительских курсов, чтения публичных лекций, создания учительских учебных учреждений (институтов, семинарий), проведения учительских съездов. Так, при значительной финансовой поддержке земств в Беларуси были созданы

3 учительських інститута — в Витебске (1910 г.), Могилеве (1913 г.) и Минске (1914 г.). Минское губернское земство израсходовало на открытие учительского института 5 тыс. руб. [4, с. 29].

Земства стали инициаторами постановки вопроса о введении всеобщего обязательного начального образования. «Законопроект о всеобщем обучении» предусматривал ассигнования на всеобщее обучение в размере 10500 тыс. руб. ежегодно. Согласно документу, обязательность обучения определялась земским собранием, городскими общественными управами с согласия министра народного просвещения. В местностях, где вводилось начальное обучение, каждое начальное училище или церковно-приходская школа должны были подчиняться отдельному попечительству, имевшему разрешение наказывать денежным штрафом отцов или опекунов, которые отказывались посылать детей в училища [11, с. 36]. Белорусские земства планировали перейти к всеобщему обязательному начальному образованию в период с конца 1910-х до середины 1920-х гг. Так, Могилевское губернское земство установило задачу решить эту проблему за 10 лет: с 1907 г. по 1917 г. [6, с. 426]. Минское губернское земство намеревалось осуществить проект за 15 лет: с 1910 по 1924 г. [4, с. 21]. Витебское земство стремилось достичь «идеала» всеобщего обучения к 1921 г. [12, с. 32].

Приоритетным направлением земского финансирования в крае стали профессиональные начальные школы и средние специальные учебные учреждения (сельскохозяйственные, ветеринарные, медицинские). Минское уездное земство в 1912–1914 гг. открыло 2 ремесленные школы и 18 ремесленных отделений. Расходы Минского губернского земства в этом направлении за указанный период составили 160580 руб. [4, с. 26]. Минская земская управа даже ходатайствовала перед правительством об открытии в Минске высшего сельскохозяйственного учреждения (института) и обязалась ассигновать на это 100 тыс. руб. [4, с. 31]. Минское губернское земство планировало основать осенью 1914 г. в Минске и культурно-техническое училище «с целью удовлетворения Северо-Западного края в достаточной подготовке более низкого персонала по культуре болот и лугов» [4].

Вопрос о роли земств в организации системы образования многонациональной Российской империи стал предметом внимания ведущих русских педагогов-исследователей. В. Чарнолуский в 1909 г. предложил перенести центр тяжести системы общественного образования на местные самоуправления. А прежде всего на губернские земства. Он также признавал возможным на базе закона о местном самоуправлении осуществление отдельными национальностями и племенами национальной культурно-просветительской деятельности [13, с. 33-34].

Авторитетний русский исследователь предложил два направления решения вопроса об организации школы для национальных меньшинств. В тех случаях, когда характер расселения, количество национальностей и желания населения будут это допускать, органы самоуправления должны строить свою школьную администрацию и школьные округа на национальной почве. Когда это невозможно, органы самоуправления должны выделять на просветительские нужды национального меньшинства соответствующую часть своего бюджета [13, с. 34-35].

Деятельность земств в целом сыграла положительную роль в развитии народного просвещения в Беларуси. Они выступали за всеобщее образование, придание ему светского характера, за демократизацию и перестройку учебно-воспитательного процесса, щедро направляли на просветительскую деятельность значительные материальные средства. Они подготовили сотни учителей, улучшили условия их работы и повысили заработок, подняли авторитет педагогического персонала, построили значительное количество школ.

Вместе с тем, эти итоги были довольно скромными по сравнению с теми обширными задачами, которые ставились органами народного просвещения. Главное противоречие состояло во внедрении русскоязычной земской школы в белорусскую крестьянскую языковую среду. Поэтому существенным недостатком начальной земской школы при форсировании ее становления в Беларуси стало низкое качество знаний, а точнее — рецидив неграмотности белорусского крестьянства. Порой подготовка учеников была настолько слабой, что через полгода после окончания школы они не могли написать даже свою фамилию [14, с. 45-46]. Впрочем тенденция демократизации в деле земского просвещения к 1913 г. все же дала «первые всходы». Минское губернское земство даже стало принимать меры к открытию белорусской гимназии, обратив внимание на этноязыковую проблему в образовании. Однако начавшиеся военные действия и оккупация территории Беларуси помешали развитию земского просветительского движения, так и не дав окрепнуть и прорасти этим «первым национальным всходам» белорусской земской школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Куломзин А.Н. Доступность начальной школы в России / А.Н. Куломзин. — СПб.: Б. и., 1904. — 428 с.
2. Министерское распоряжение «О передаче министерских начальных училищ в распоряжение земств в губерниях Витебской, Минской и Могилевской» от 18 марта 1911 г. за №10890 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. — 1912. — №7. — С. 565-566.

3. Министерское распоряжение «О передаче земству народных училищ с земель, зданиями и капиталами» от 8 июля 1912 г. за №27242 // Циркуляр по Виленскому учебному округу. — 1912. — №7. — с. 569.
4. Народное образование // Вестник Минского губернского земства. — 1914. — №3-4. — С. 21-31.
5. Снапкоуская С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі (60-я гады XIX — пачатак XX ст.ст.): Вучэб. дапаможнік для студэнтаў вышэйш. навуч. устаноў / С.В. Снапкоуская. — Мінск: Вышэйш. шк., 2001. — 256 с.
6. О начальном образовании в Могилевской губернии в 1912 г. // Народное образование в Виленском учебном округе. — 1913. — №8. — С. 426.
7. Козлов Н. Земство и школа: Состояние народного образования в Рогачевском уезде Могилевской губ. в 1911 г. / Н. Козлов // Народное образование в Виленском учебном округе. — 1911. — №10. — С. 765-766.
8. Национальный исторический архив Беларуси. — Ф. 2643. — Оп. 1. — Д. 17.
9. Наше земское дело. — 1918. — №1. — С. 11.
10. Слобожанин В.П. Земское самоуправление в Беларуси (1905-1917 гг.): Социальная история Отечества / В.П. Слобожанин. — Минск: Мысль, 1994. — 316 с.
11. Общая хроника: Законопроект о всеобщем обучении // Вестник Минского губернского земства. — 1914. — №7. — С. 36.
12. Ц-ъ. Народное образование в Витебской губернии // Народное образование в Виленском учебном округе. — 1912. — №1. — С. 32.
13. Чарнолуский В. Основные вопросы организации школы в России / В. Чарнолуский. — СПб.: Б. и., 1909. — 188 с.
14. Герасименко Г.А. Земское самоуправление в России / Г.А. Герасименко. — М.: Наука, 1990. — 432 с.

*Олена Козьменко
(Луганськ)*

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Сучасний етап становлення нашої держави характеризується тим, що Україна обрала шлях інтеграції до євроатлантичної спільноти. У зв'язку з цим актуалізується питання щодо створення сприятливих умов для особистісного розвитку людини, її входження і адаптації в

полікультурному середовищі. Тому реформування системи освіти України, приведення її у відповідність до європейських і кращих світових стандартів розглядається як першочергове завдання. Важливого значення набуває вивчення досвіду розбудови освіти у визначеному колі країн. Оскільки Канада є поліетнічною державою, в якій уряд намагається створити максимально комфортні умови для задоволення культурних потреб різних національних груп населення, у тому числі й у галузі освіти, то вивчення набутого в цьому плані досвіду буде доцільним та своєчасним.

Шкільна освіта, що склалася в Канаді на сьогоднішній день є наслідком наполегливої праці багатьох поколінь педагогів, громадських і державних діячів. Значний внесок у її розвиток зробили: Дж. Сміт, Р. Пірсон, М. Розенберг, С. Фейген, Дж. Спаркс, Дж. Хопкінс, Т. Флемінг, Дж. Бамстед, І. Айзнер, Дж. Краєвський, М. Комз, Дж. Каверт, Л. Вільямс, В. Кеннеді, Ф. Фуллер, Р. Флоуден, Ф. Фейген, А. Вайз, П. Блюменфельд та ін. У ході роботи над матеріалами статті корисними в плані визначення сучасних світових тенденцій розвитку освіти та безпосередньо освіти в Канаді були публікації Н. Мукан, І. Руснака, В. Свтуха, Н. Луців, П. Кравчука та ін.

Історія освіти Канади посідає визначне місце у соціальній, політичній та економічній історії країни. У XVII ст. освіта була неформальним процесом передачі досвіду та головних традицій, звичок, вмінь та навичок забезпечення життєдіяльності від покоління до покоління. Чотири сторіччя педагогіки потому неформальна освіта стала суттєвим доповненням до системи формальної освіти, що поширилася під порядкуванням провінційних урядів. Для того, щоб зрозуміти процес становлення системи освіти у Канаді, потрібно зважити на специфічні історичні умови залюднення країни, формування канадської національної спільноти та потреб суспільства у вихованні молодого покоління канадців відповідно до вимог державної політики, в якій шкільному чиннику відводиться провідне місце.

Процес становлення освіти на теренах Канади сягає XVII ст. і співпадає із відокремленням провінцій від американських колоній, як наслідок визнання королівської влади Британії, політичних та культурних домагань країни. У XVII ст. в країні освіта мала переважно неформальний характер і була приватною справою кожного. Історія формальної шкільної освіти в Канаді тісно пов'язується з британською. На той час, її основним завданням було навчити дітей читати Біблію. Методи навчання були елементарними, підручників не вистачало, бракувало методичної літератури. Залишала бажати кращого і професійна підготовка учителів: у XVI та XVII ст. вчити — означало розповідати, а вчитися —

запам'ятовувати. На відміну від канадських, британські педагоги займали високе становище в суспільстві, а їхня праця добре оплачувалася. Наприкінці XVIII ст. в Британії з'явилися недільні школи (Sunday School), які пізніше були запозичені Канадою. У цей період у Канаді існувало декілька типів шкіл: школи для дітей із заможних родин, які частково підтримувала держава, наприклад академії та граматичні школи; для середніх та нижчих станів - парафіяльні школи (Parish schools) та школи для індіанського населення. Учителем початкової школи міг працювати будь-хто: головним критерієм отримання посади вчителя було наявність елементарної освіти і бажання заробити на прожиття у такий спосіб. Найістотношою подією у освітньому законодавстві, що існувало до 1783 р., було прийняття Закону «Про школи та шкільних вчителів» у 1766 р. (An Act concerning Schools and Schoolmasters). Важливе значення в історії розвитку освіти та учительської професії мало їхнє підпорядкування урядовим структурам та прийняття відповідних законів про світський характер освіти та діяльності учителя. Приватна освітянська ініціатива давала позитивний приклад щодо розвитку шкільництва в країні до появи першого шкільного законодавства 1792 р. Закон «Про парафіяльні школи» 1802 р. спонукав до використання існуючого механізму розподілу допомоги провінціям, відведення земельних ділянок під будівництво шкіл та домівок для вчителів. Цей закон змінив ставлення широких верств населення до освіти і діяльності вчителів та підвищив відповідальність провінційної влади за освіту населення. У 1805 р. було прийнято закон «Про підвищення зацікавленості та розповсюдження літератури в провінції» («An Act for Encouraging and Extending Literature in this Province»). Щорічно уряд надавав 100 фунтів для оплати праці директора та вчителів школи, на спорудження та утримання шкільних приміщень. Двічі на рік школи та робота вчителя інспектувалися ректорами і комісіями, які, у свою чергу звітували перед Загальними Зборами. Основними предметами у школах були англійська мова, письмо та арифметика, дівчата та хлопці навчалися окремо. Законом 1816 р. було визначено нагороди школярам за відмінне знання орфографії, читання, письма та арифметики, що стимулювало молодь до відвідування шкіл. Починаючи з 1818 р. значні зусилля спрямувалися на боротьбу з неграмотністю, що спричинило збільшення кількості шкіл. Обов'язкове навчання дітей державною мовою в Канаді було започатковано у 1867 р. Його здійснювали два типи елементарних (початкових) шкіл: народні, які працювали за рахунок держави, і «відокремлені» (сепаратні), що перебували на утриманні муніципалітетів і приватних осіб. Середні школи (молодша і старша) діяли у містах і готували дітей до навчання в університеті (академічний профіль) або давали робочу професію

(практичний ухил). Головна мета школи полягала в соціалізації особистості. Що стосується дітей іммігрантів, тут функція школи була однозначною – повна асиміляція і адаптування до умов життя. Тому на вивчення англійської мови відводилося 8-12 год. на тиждень, а на навчання математики і інших дисциплін майже втричі менше. Учителів для шкіл готували педагогічні училища.

У XIX ст. посилюється роль держави у фінансуванні шкільних закладів, розповсюдженні навчальної літератури, підвищенні кваліфікації учителів, розповсюдженні досвіду творчих учителів не тільки Канади, але й інших країн. За підтримки держави починають відкриватися навчальні заклади для підготовки учительських кадрів з виданням ліцензій, посилюється контроль за роботою вчителів, поліпшується їхнє матеріальне становище. У цей період актуалізується питання жіночої освіти, що спонукало до відкриття державних шкіл для дівчат. На чолі руху з реформування шкільної справи в країні стояли такі освітяни, як Сгертон Раерсон з Онтаріо, Жан-Баттіст Мейор з Квебеку, Джон Джесоп з Британської Колумбії. Вони вважали, що масове навчання може бути ефективним знярядям для підвищення культурного рівня дітей, їхньої соціальної адаптації, готовності до вступу у доросле життя, дозволить вирішувати проблеми злочинності та бідності, які освітяни пов'язували з такими причинами: вплив еміграції, перехід від сільськогосподарського до промислового капіталізму, процесом формування держави. Основною перешкодою до фундаменталізації шкільного навчання на початку XX ст. було сезонне відвідування шкіл (особливо у сільській місцевості), відсутність єдиних стандартів освіти та вимог їхнього досягнення, одночасності початку і закінчення навчального року та ін. Якщо до середини XX ст. професійна підготовка вчителів була недостатньою, а соціальні умови праці незадовільними (більшу частину вчителів становили жінки з низьким рівнем заробітної платні), то вже в другій половині XX ст. стан справ у цьому відношенні значно поліпшився. Підготовка учительських кадрів стала прерогативою університетів, що, підвищило соціальний статус учителя та оплату його праці. Про це красномовно свідчать наступні дані: якщо у 1952 р. тільки 22% всіх вчителів мали університетський диплом, то у 1973 р. їхня чисельність становила вже більше половини (57%) [10].

Взагалі, 60-ті р.р. XX ст. були періодом безпрецедентного розширення та реорганізації канадської освіти, принаймні, було створено Раду міністрів освіти, головною метою якої було забезпечити процес обміну поглядів на освітню політику серед провінційних рад та узагальнити статистичну інформацію. Важливим досягненням у цьому напрямі було заснування організації співдружності колег [8]. У 70-ті-80-

ті р.р. XX ст. в Канаді приймалися правові акти з метою полегшення обдарованим дітям участі в освітніх програмах та послугах. Великої соціальної значущості набула проблема академічної інтеграції дітей з різним рівнем знань та обдарованості, яка в Канаді широко обговорюється асоціаціями вчителів. Така інтеграція вимагає збільшення кількості асистентів вчителя, та розширення штату спеціального персоналу: психологів, сурдоперекладачів, логопедів, радників та інших фахівців. У Ньюфаундленді та Лабрадорі запроваджена програма інтеграційної допомоги дітям із особливими потребами «Модель координації дитячих та юнацьких служб» (The Model for Coordination of Services to Children and Youth). В Онтаріо здійснюється фундаментальне дослідження в галузі освіти для дітей з такими потребами. «Асоціацією освіти учнів з вадами» (Learning Disabilities Association) для міністерства освіти провінції Онтаріо переглядаються стандарти навчальних програм для дітей з особливими потребами. Подібний процес набув завершення у Британській Колумбії, де зараз здійснюється активна робота над створенням та виконанням робочих планів згідно з отриманими рекомендаціями [11]. В останні десятиліття XX ст. реформами освіти було передбачено низку заходів щодо забезпечення високої якості професійної діяльності педагогів: обов'язкове мовленнєве тестування та сертифікація молодих учителів; опрацювання критеріїв повторної сертифікації; удосконалення програм професійного розвитку вчителів; розробка нових стандартів оцінювання педагогічної освіти; посилення співпраці між педагогами та батьками. Освіта в Канаді здійснюється двома державними мовами. Англійською, як першою мовою, розмовляє 59% населення, а французькою — 23%. Згідно доповнення 23 до Закону 1982 р. освіта як французькою так і англійською мовами можлива у більшості місць Канади (якщо дитяче населення, що розмовляє мовою меншості дає на це згоду) [9]. Питання, щодо розвитку шкільництва та підготовки учительських кадрів кожна територія (провінція) вирішує самостійно. На початку XXI ст. уряди відновили інвестування в освіту та підготовку фахівців, особливо в дошкільну, професійно-технічну та вищу освіту. Потреба в оновленні концептуальних положень шкільної освіти у XXI ст. відповідно до пріоритетів у сучасному світі спонукала канадських освітян до загальнонаціональної дискусії, в ході якої було вироблено основні критерії побудови навчальних програм та дидактичних матеріалів: урахування вікових та етнопсихологічних якостей учнів; ціннісних настанов і орієнтацій; гнучкість у розв'язанні дидактичних і виховних завдань, забезпечення рівності віросповідань, традицій та мов; належна увага до людей із фізичними вадами та представників різних соціальних груп; гуманістичне виховання, толерантність, відображення в навчальних

матеріалах сутності канадського життя за допомогою літературних джерел національних авторів, уживання канадського варіанту англійської мови в усному спілкуванні та написанні, виховання любові до рідної землі, природи, батьківщини. Запровадження навчальних програм, в яких превалює діяльнісний підхід, орієнтація навчального процесу на реальні потреби суспільства, культурний плюралізм, зв'язок з життям — все це характерно для сучасної шкільної освіти Канади. Особлива увага приділяється формуванню ментальної сфери школярів відповідно до традицій та духовної культури, що напрацювалися багатьма поколіннями канадців, які сприяють консолідації канадського суспільства, формують у них почуття національної єдності. Слід визначити, що до обов'язків вчителя загальноосвітньої школи Канади, окрім викладання, входить участь у процесах планування, реформування та управління розвитком школи. Вчителі-практики є ініціаторами розробки спільних міжпровінційних програм вдосконалення школи, оновлення навчальних програм, здійснення контролю за якістю учнів, а відповідно і власної діяльності. За допомогою методичних семінарів, конференцій професійних спілок учителів провінцій, федерації вчителів Канади та урядових структур сучасний вчитель Канади втілює в життя концепцію неперервної освіти і забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій. Сучасний етап (кінець XX ст. — початок XXI ст.) характеризується тим, що в ході освітніх реформ останніх років професія вчителя стала більш престижною, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на педагогічні спеціальності та вимоги до одержання вчительського сертифікату.

Таким чином, на основі аналізу основних напрямів розвитку освіти в Канаді можна зробити такі висновки: на сучасному етапі Канада має самобутню систему освіти, яка розвивається відповідно до світових тенденцій, має характерні особливості освіти Великої Британії, але визначається демократизмом, який забезпечує рівні права на освіту та її доступність всім громадянам країни. Національна система освіти Канади — це складна багатокomпонентна структура, що, являє собою унікальний феномен, котрий відповідає вимогам полікультурного суспільства. Історичний розвиток освіти в Канаді відбувався нерівномірно. Вона знаходилася в безпосередній залежності від потреб суспільства в освічених громадянах, соціально-економічних умов держави та культурних запитів її громадян. На початку XX ст., шкільна освіта в Канаді набула певної системи, що базувалася на дезінтеграційній засаді в управлінні та диференційному підході до навчання учнів з різними розумовими здібностями, що не сприяло ідентифікації вимог до випускників шкіл, негативно позначилось на якості навчання в цілому.

Реформи в галузі освіти, що мали місце в 60-ті р.р. ХХ ст. відзначаються докорінними змінами як у організаційному, так і в змістовному відношенні. Вони сприяли демократизації освіти, її доступності, ствердженню в ній гуманістичних ідеалів і цінностей. Канадські педагоги є активними учасниками організації і здійснення навчального процесу, його вдосконалення і розвитку. На сьогоднішній день значна увага приділяється забезпеченню ґрунтовності професійної підготовки вчителів, розвитку в них творчої активності, потреби у самовдосконаленні та освіті протягом життя. Сучасна освіта в Канаді розглядається як пріоритетний напрям внутрішньої політики країни, гарант її стабільності, розквіту та успішного розв'язання нагальних проблем суспільства. Піднесення престижу учительської професії дозволило урядовим структурам і освітнім організаціям підвищити вимоги до якості роботи вчителя, здійснювати шкільні реформи з подальшого вдосконалення підготовки молоді до життя, опанування нею науковими знаннями та високими духовними цінностями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гушлевська І.В. Вчительство як соціально-професійна група: професійний образ сучасного вчителя в США і Канаді / І.В. Гушлевська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — Ніжин, 2005. — №5. — С. 158-160.
2. Карпинська Л.О. Аналіз розвитку педагогічної освіти Канади кінця ХІХ — початку ХХІ ст. / Карпинська Л.О. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського [Зб. наук. пр.]. — Одеса, 2003. — Вип. 9-10. — С. 14-22.
3. Муқан Н.В. Своєрідність розвитку освіти на теренах Канади в ХVІІ-ХХ ст.х / Муқан Н.В. // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — Том 49. — С. 88-98.
4. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ — початок ХХІ ст.): Монографія / Сбруєва А.А. — Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. — 500 с.
5. Bockus J. & Haberman M. Advances in teacher education / Bockus J. — New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987. — Vol. 3.
6. Bumsted J.M. The peoples of Canada. A post-Confederation History / J.M. Bumsted — Toronto: Oxford University Press. 1992. — 581 p.

7. Danylewycz M. & Prentice A. Teachers' work: Changing patterns and perceptions the emerging school systems of nineteenth and early twentieth century central Canada / M. Danylewycz, A. Prentice // Labour/Le Travail. — Spring, 1986. — №17. — P. 59-80.
8. History in education Selected Moments of the 20th Century http://fcis.oise.utorontoca/~daniel_sch/assignment/
9. Hopkins J.C. Historical Sketch of Education in New Brunswick Canada / Hopkins J.C. // An Encyclopaedia. — Toronto, Linscott, 1898. — III. — P. 225-235.
10. M. Wisenthal, Statistics Canada // <http://www.statcan.ca/enehsh/freepub/11-516-XIE/sectionw/sectionw.htm>
11. The Development of education in Canada. Report of Canada. In response to the International survey in Preparation for the 46 session of the International Conference on Education. — The Council of Ministers of Education. Geneva. — September 5-8, 2001. — 69 p.

*Олена Огієнко
(Київ)*

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НОРВЕГІЇ

Соціально-економічні зміни, що відбуваються у нас сьогодні, зумовлюють процеси реформування системи освіти, які, у контексті входження України до Болонського процесу, інтеграційних прагнень до єдиного європейського та світового освітнього простору, тісно пов'язані з вивченням позитивного закордонного досвіду розбудови систем освіти і, особливо, систем підготовки вчителів. Це актуалізується тим, що в документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації Міжнародної Співпраці і Розвитку, Міжнародної організації Праці вчителів ХХІ ст. проголошується носієм суспільних змін. Оскільки від якості його підготовки залежить ефективність модернізації всієї системи освіти, важливим стає пошук оптимальних шляхів ефективною підготовки майбутнього вчителя, що актуалізує активне вивчення та узагальнення позитивного європейського та світового освітнього досвіду з цього питання.

Однією з країн, систему педагогічної освіти якої доцільно вивчати, є Норвегія. Це зумовлюється тим, що, по-перше, Норвегія — високорозвинута країна, у якій розвиток освіти є пріоритетом; по-друге, система освіти відноситься до самих егалітарних у Європі (поряд із освітніми системами Швеції та Фінляндії), по-третє, система підготовки вчителів у Норвегії визнається однією з ефективніших у світі; по-

четверте, за формальними показниками рівності в освітніх можливостях Норвегія займає провідне місце; загальні витрати на освіту складають 6,8% від валового національного продукту, тоді як середній показник по країнам Європейського Союзу — 5%.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що незважаючи на досить ґрунтовне вивчення розвитку систем педагогічної освіти у багатьох розвинутих країнах Європи та Америки, досліджень стосовно розвитку педагогічної освіти в Норвегії проводилося недостатньо. Необхідно відмітити наукові праці Р. Грана, І. Луговської, що присвячені розвитку шкільної освіти; Н. Вишневської, яка досліджувала проблему реформування вищої освіти; О. Ємельянової та В. Семілетко, які розглянули деякі аспекти підготовки вчителів; Н. Макарової, яка вивчала проблеми дошкільного виховання. Цікавими є дослідження норвезької системи освіти, що проводили Г. Васьківська, І. Бернє, Н. Гарм, І. Іванюк, К. Карлсен, Л. Ронінсбак, А. Ульсон та інші.

Мета статті — дослідити генезу педагогічної освіти в Норвегії. Завданнями статті є: обґрунтування періодизації розвитку педагогічної освіти в Норвегії; визначення особливостей та тенденцій підготовки норвезького вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що педагогічна освіта в Норвегії має досить тривалу історію та певну специфіку. Це зумовлює необхідність ретроспективного аналізу зародження та розвитку педагогічної освіти, оскільки без знання минулого дуже важко зрозуміти сьогоденний стан і прогнозувати подальший розвиток цього важливого напрямку в освіті Норвегії. Крім того, діалектика як метод пізнання, включає, за Гегелем, принцип історизму, який дає можливість всебічно вивчити предмет наукового дослідження у його розвитку, зумовленості зовнішніми та внутрішніми об'єктивними факторами, що, у свою чергу, дозволяє виявити його властивості та взаємозв'язки з урахуванням особливостей конкретно-історичних умов даної епохи [3].

Становлення та розвиток системи освіти Норвегії взагалі та системи педагогічної освіти, зокрема, зумовлюється як соціально-економічними, так й історичними, культурними особливостями Норвегії. Країна, яка виникла давно, але тільки у 1905 р. одержала свою незалежність, була вимушена враховувати освітню політику тих держав, до складу яких вона входила (Данії, Швеції). Проте з моменту свого зародження та до сьогоденного дня однією з цілей освіти є рівний доступ до навчання всіх верств населення, прагнення надати можливість здобувати знання кожному впродовж життя. Тому не дивно, що у якості завдань державної освітньої політики надавався пріоритет освітнім інституціям і особлива увага завжди приділялася підготовці педагогічних кадрів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1-8] дозволяє стверджувати, що система освіти Норвегії пройшла тривалий і складний шлях свого розвитку. Саме цим пояснюється необхідність її історико-педагогічного аналізу, оскільки без знання соціально-економічних потреб суспільства та людини, а також філософських і соціальних ідей минулого дуже важко зрозуміти сьогоденний стан і прогнозувати подальший розвиток цього важливого напрямку в освіті скандинавських країн.

Цікавим, на нашу думку, є підхід до аналізу розвитку освіти Ола Свейна [2], який базується на особливостях формування національної цілісності норвезького народу. Особливе значення приділяється Закону про освіту 1889 р., який ввів обов'язкову початкову освіту та може розглядати як пусковий механізм цілеспрямованого формування національної свідомості, що активізував розвиток системи педагогічної освіти у країні. Дослідниця виділяє релігійний, утилітарний, національно-демократичний та класичний періоди (проекти) розвитку, які тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені. Зазначається, що в релігійний період провідну роль у розвитку освіти відігравала церква та релігійні рухи, в утилітарному, або прагматичному, — бюрократична еліта та робітничий рух, у національно-демократичному — народні рухи та ліберально налаштовані педагоги.

Ретроспективний аналіз розвитку освіти у Норвегії дав можливість дослідити періодизацію розвитку педагогічної освіти цієї країни, основними критеріями якої стали: конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-економічного, політичного та культурного розвитку держави й освітньої системи в цілому, суспільний характер освіти, характерні особливості та зміни у підготовці вчителя, поява та динаміка якісно нових інституційних форм і змісту педагогічної освіти.

Перший період розвитку педагогічної освіти — підготовчий. Його нижньою межею став 1152 р., коли з'явилися перші формальні школи, а верхньою — 1738 р., що співпадає з підготовкою до проведення першої освітньої реформи 1739 р. Цей період характеризувався відсутністю цілеспрямованої підготовки вчителів та усвідомленням її необхідності. Підкреслимо, що до середини XVIII ст. більшість норвежців були безграмотними.

Зазначимо, що цей період характеризувався значними соціально-економічними змінами, в основі яких лежало загальне економічне піднесення у всіх сферах життя: у сільському господарстві, торгівлі, зростанні міст, розширенні ремесел. Водночас поглиблювалася соціальна стратифікація суспільства, почали формуватися державні інститути, система управління, військова організація тощо. Церква активно підтримувалася королівською владою. Саме їй належала монополія в

галузі освіти та культури. Причому розвиток освіти зумовлювався й потребами релігійно-просвітницького характеру. Церква вважала освіту важливим чинником утвердження християнства. Тому, з одного боку, вона була зацікавлена у підготовці грамотних людей, здатних читати Святе писання, а з іншого — уважала, що поширення освіти, яка в Середньовіччі носила релігійний характер, буде сприяти подоланню язичництва та переходу населення у християнську віру. Королівська влада теж була зацікавлена в розвитку освіти, поширенні грамотності, оскільки, сприяючи утвердженню християнства, вона тим самим зміцнювала нову, гнучкішу теологічну основу ранньої феодальної монархії, яка мала обґрунтовувати «божественне походження» державної влади.

Зауважимо, що вплив церкви на розвиток освіти не можна недооцінювати, оскільки саме собори та монастирі були осередками культури та знань, хоча невисоких за якістю, але таких, які опікувалися просвітою не тільки дітей, а й дорослих. Здійснювалася освіта у формі вивчення Священного писання, християнської проповіді та церковних ритуалів, що сприяли моральному, етичному, естетичному розвитку людини, стверджували ідеали самообмеження.

Історичний аналіз свідчить, що зародження норвезької системи освіти пов'язане з відкриттям шкіл при кафедральних соборах та монастирях під патронатом католицької церкви в ранньому Середньовіччі вже у XI ст.

Отже, церкви та монастирі були єдиними острівками писемності та культури серед масової неграмотності населення. Така ситуація зберігалася у скандинавських країнах ще й у пізньому Середньовіччі.

Другий період — пошуковий — період перших законів про освіту (1739-1827 р.р.). Його межі зумовлені проведенням перших освітніх реформ 1739 р. та 1827 р. та тими подіями, що були викликані ними. Після ухвалення першого закону про освіту 1739 р., у якому було закріплено право всіх дітей на освіту в початковій школі, їх почали вчити читати і давати знання про християнство, орієнтуючись в основному на читання релігійних книжок [1]. Проте до початку XIX ст. у Норвегії все ще залишалося багато неграмотних дітей. У цьому контексті велике значення мав новий закон про освіту 1827 р., який зробив обов'язковими предметами у школі письмо, математику і спів. Діти отримали можливість відвідувати школу декілька тижнів впродовж року. І саме у цьому законі вперше на законодавчому рівні було оголошено про обов'язковість підготовки вчителів. Проте поява перших семінарів і курсів з підготовки вчителів розпочалася заздалегідь: у 1750 р. у м. Берген, у 1818 р. — у м. Квітисейді, а у 1826 р. — у м. Тромсе [1; 3].

Визначною подією цього періоду стало заснування першого університету в Осло у 1811 р., який аж до 1946 р. був єдиним навчальним

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

закладом такого рівня. У ньому діяло 7 факультетів, де можна було вивчати традиційні тоді в Європі спеціальності. Типовим було і створення при факультетах спеціалізованих коледжів, що давали професійну підготовку після середнього рівня. До початку ХХ ст. вони стали автономними навчальними центрами.

Третій період розвитку педагогічної освіти — законодавчий, охоплює 1828-1905 рр. Його важливими подіями стали:

– переведення у серпні 1884 р. сектору педагогічної освіти на повне державне субсидування та проголошення сфери освіти пріоритетною. Створення сприятливих умов для здійснення освітнього процесу у вищих навчальних закладах призвело до збільшення набору студентів. У 1898 р. 68% випускників шкіл навчалися в університетах та коледжах Норвегії в порівнянні з 25% в 1875 р. [1; 6];

– прийняття «Білого» закону 1891 року, який проголошував провідні засади національної політики держави у сфері вищої освіти: спеціалізація, взаємодія освітніх структур усіх рівнів, у тому числі органів управління; інтеграція у світовий освітній процес;

– введення у 1889 р. обов'язкової семирічної початкової та середньої освіти. Діти починали вчитися в школі з 7 р. і закінчували школу у віці біля 14-ти р., після чого проходили конфірмацію в церкві;

– набуття незалежності Норвегією у 1905 р., що дозволяло створювати національну систему освіти та організувати процес підготовки педагогічних кадрів згідно з вимогами, тенденціям реформування норвезького суспільства.

Четвертий період — інституційний період, охоплює першу половину ХХ ст. (1905-1945 р.р.) і характеризується інтенсивним пошуком моделі підготовки вчителя, створення мережі навчальних закладів із підготовки вчителя. Його провідною відмінністю є різноманітність та альтернативність як у програмах, так і тривалості та рівнів навчання; розуміння важливості підготовки не тільки вчителів для середньої, а й для початкової школи; усвідомлення гармонізації між базовими дисциплінами та вузькою спеціалізацією тощо [1; 3; 4].

Наступний період (п'ятий) — реформістський, тривав з 1945 по 70-ті рр. ХХ ст. і характеризувався високим рівнем централізації управління, прийняттям відповідних законодавчих документів. У цей період були відкриті університети в Бергені, Трондхеймі, Тромсе. Чотири університети і шість коледжів університетського рівня пропонували абітурієнтам академічні програми в галузі сільського господарства, медицини, архітектури й освіти.

Наприкінці 1960-х рр. у Норвегії виникли нові школи (в основному семи- та дев'ятирічні). Учителі не допускалися у ці школи без одержання

однорічної освіти за спеціальними дисциплінами (біля 15 різних предметів). Такі вимоги сприяли покращенню якості знань у вчителів з кожної дисципліни, встановлення товариських відношень між викладачами та учнями. Проте викладання стало більш предметоорієнтованим і менше підпадало під вплив інтересів того, хто навчається.

Визначною подією цього періоду стало введення обов'язкової дев'ятирічної освіти у 1969 р. та законодавчого акту 1973 р., який регламентував політику держави в галузі педагогічної освіти. Згідно з цим актом університети і коледжі Норвегії повинні були вести підготовку студентів за трьома основними напрямками: учитель загальної кваліфікації, учитель першого ступеня, учитель вищої кваліфікації. Відмінність при отриманні того чи іншого кваліфікаційного рівня складалася з переліку предметів, що вивчалися, загальним терміном навчання в навчальному закладі вищого ступеня, обов'язковим проходженням семестрового курсу педагогічної практики. Зазначимо, що в сучасній системі педагогічної освіти саме за такими кваліфікаційними рівнями здійснюється підготовка вчителів [1; 4; 5].

Для координації діяльності освітніх установ середньої та вищої освіти, які здійснюють педагогічну підготовку, було створено у 1965 р. спеціальний комітет з питань університетської підготовки. Проте діяльність ВНЗ різного профілю та рівня не координувалася, так як навчальні заклади відносилися до різних міністерств: культури, сільського господарства, охорони здоров'я. Це стало поштовхом для початку процесу адміністративних реформ на початку 80-х р.р. ХХ ст.

Шостий період — період реструктурування, розпочався у 80-х рр. ХХ-го ст. та триває по теперішній час. Він характеризується реструктуризацією норвезької системи освіти, що зумовлювалося необхідністю надання рівних можливостей для здобуття освіти різним верствам населення і представникам національних меншин, забезпеченням демократизації в освіті. Наголосимо, що Норвегія завжди дотримувалася принципу рівності можливостей для здобуття освіти всіма соціальними і віковими категоріями населення незалежно від статі, положення в суспільстві, здібностей, культурної спадщини.

Важливою подією у 1981 р. стало проведення реформи вищої освіти, у результаті якої університети і коледжі університетського рівня отримали субсидії від держави на розвиток інфраструктури, проведення наукових досліджень, зміцнення міжнародних контактів; був введений новий стандарт вищої освіти; створено Міністерство освіти, науки і церкви, що дозволило посилити роль держави в управлінні та фінансуванні системи освіти, в тому числі, і педагогічної освіти (1982 р.).

Як наголошується в документі «Вища освіта в Норвегії», демократизація передбачає децентралізацію процесу управління освітою. І дійсно характерною ознакою сучасної системи освіти є гармонійне поєднання децентралізації управління, створення гнучкої законодавчо-правової бази, програм, моделей підготовки та контролюючих функцій Міністерства освіти, науки та церкви, розробки ним базового курікулума [8].

Дослідження свідчить, що до середини ХХ ст. фінансуванню системи педагогічної освіти не приділялася належна увага. Тільки з 50-х рр. минулого століття держава починає суттєву частину коштів направляти на розвиток і реорганізацію внутрішньої системи управління та організації педагогічної підготовки вищих навчальних закладів — до 40% всіх державних витрат на вищу освіту. Водночас збільшується частка фінансування й середніх професійних навчальних закладів. До середини 70-х рр. фінансування вищої освіти збільшилося в порівнянні з попередньою декадою в п'ять разів, у наступні роки видатки на вищу школу розширювалися не настільки стрімко. У загальних державних витратах на освіту, асигнування на установи, що здійснюють педагогічну підготовку, складають більш ніж 13% [6; 8].

Зауважимо, що вищою інстанцією, яка затверджує стратегію розвитку вищої освіти, її бюджет, є Стортинг (норвезький парламент). Університети та коледжі лише вносять свої пропозиції, а остаточне рішення приймає Стортинг.

Визначальними подіями сучасного періоду розвитку педагогічної освіти стали Реформа-94 та Реформа-97 [6]. Метою реформ було створення гнучкішої системи освіти, яка забезпечує широкі можливості країни та готує суспільство для сприйняття постійних суттєвих змін. Згідно з реформою на порядку денному такі завдання: забезпечити учнів теоретичними знаннями і практичною підготовкою для використання їх у різних сферах громадської та підприємницької діяльності; підготувати учнів до «революції в знаннях» і до життя в умовах інтернаціоналізації всіх сфер суспільства; забезпечити школярів розумним балансом між теоретичними знаннями та спеціалізацією, базовими знаннями й професійною кваліфікацією; створити таку систему освіти, яка б змогла охопити всіх молодих і дорослих людей. Паралельним завданням була підтримка децентралізації шкільної системи [2, с. 20].

Під час виконання заходів, передбачених реформами, було переглянуто систему підготовки й координації вчителів і законодавство стосовно цієї ситуації. У результаті були підготовлені національний план підвищення кваліфікації вчителів та національний план освіти для дорослих. Завдяки налагодженню тісного співробітництва між різними

інститутами вищої освіти засновано національну «Робочу мережу Норвегії», яка сприяє обміну педагогічним досвідом та впровадженню новітніх інформаційних технологій у процес навчання [2, с. 21].

У даний час професія вчителя є досить пріоритетною у Норвегії. Про це свідчить документ Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Щорічна статистика в освіті». У 2001 р. із 68000 вчителів 36000 зайнято в сфері початкової та неповної середньої освіти, 1200 — у соціальних школах для особливих дітей і 20000 вчителів у старшій ланці [8].

Уряд Норвегії контролює діяльність навчальних закладів, котрі здійснюють професійно-педагогічну підготовку вчителів, у той же самий час підтримує процес їх поновлення. Сьогодні Міністерство освіти, науки і церкви, визначаючи стратегії реформування системи педагогічної освіти, керується реальною інформацією про потреби суспільства та індивідуальні запити особистості.

Сучасний розвиток педагогічної освіти у Норвегії зумовлений положеннями Білої книги «Вчитель — його ролі та освіта» (2008 – 2009 рр.), у якій уряд пропонує нову програму підготовки вчителя з орієнтацією на підготовку «рефлексуючого практика» та на вчителя-дослідника [7].

Згідно з документом Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Зміст навчання та освітні стратегії в XXI ст.», соціальне середовище — справжній важіль виховного процесу, а вся роль вчителя зводиться до управління цим важелем. Тому головна психологічна мета навчання та виховання — цілеспрямоване і навмисне вироблення в дітей нових форм їх поведінки, діяльності, тобто планомірна організація їх розвитку.

Отже, проведений ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти у Норвегії дозволив зробити такі висновки:

– система педагогічної освіти Норвегії пройшла тривалий і складний шлях свого розвитку, який зумовлюється як історичними соціально-економічними чинниками, так й національними особливостями, що дозволило виділити такі періоди у її розвитку: підготовчий, пошуковий, законодавчий, інституційний, реформістський, реструктурний;

– майбутній норвезький педагог у ході навчання транслює знання про структуру, функції та культурну спадщину соціуму. Збереження та розвиток самобутності і унікальності культурної спадщини норвезького суспільства — одне з ключових завдань педагогічної освіти;

– результатом розвитку педагогічної освіти Норвегії є формування «ефективного вчителя» через демократизацію системи підготовки педагога; створення умов для його саморозвитку та самовдосконалення;

– провідними тенденціями розвитку педагогічної освіти Норвегії є: а) макротенденції чи глобальні тенденції: тенденція інтеграції у

загальноскандинавський та загальноєвропейський освітній простір; тенденція національної спрямованості педагогічної освіти, які тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Наголосимо, що національна спрямованість педагогічної освіти полягає у невіддільності її від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури норвезького народу. Макротенденції забезпечують мобільність і конкурентоспроможність норвезького вчителя;

б) мезотенденції: тенденція фундаменталізації педагогічної освіти, що забезпечується як посиленням теоретичної, так і практичної складових професійної підготовки норвезьких вчителів; тенденції гуманізації, демократизації, диверсифікації, децентралізації, неперервності та тенденція зростання престижу професії педагога;

в) мікротенденції, до яких відносяться: багатоукладність, варіативність, гнучкість. Ці тенденції передбачають створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу;

– ретельне вивчення та аналіз норвезької системи педагогічної освіти може стати у нагоді на шляху розбудови системи підготовки вчителів в Україні.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати дослідження змісту педагогічної освіти у Норвегії, вивчення особливостей організації педагогічної практики майбутніх норвезьких вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Емельянова О.В. Пути и методы организации непрерывного профессионального образования в Норвегии / О.В. Емельянова // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: [сб. науч. ст.] — СПб.: РГПУ, 2009. — С. 249-254.
2. Іванюк І.В. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи / І.В. Іванюк // Шлях освіти. — 2004. — №2. — С. 19-23.
3. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко; [за ред. Н.Г. Ничкало]. — Суми: Еллада-S, 2008. — 444 с.
4. Aakre B.M. Vocational Teacher Education A Norwegian Context / Bjorn Magne Aakre // Bulletin of Institute of Vocational and Technical Education 5 (2008) №10. — P. 34-52.

5. Berg B. Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year Undergraduate Study [Електронний ресурс] / B. Berg. — 2007. — Режим доступу: www.see-educoop.net/education/in/pdf/tesee/Norwev.pdf.
6. Education in Norway // The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. — Oslo, 1997. — 48 p.
7. FACT SHEET: White Paper on Teacher Education «The teacher — the role and the education» (Report to the Storting №11 (2008-2009) Principal elements. (Report No.11 to the Storting). — Oslo: Ministry of Education and Research, 2008. — 67 p.
8. Garm N. Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective / Ninna Garm and Gustav E. Karlsen // Teaching and Teacher Education. — Vol. 20. — Issue 7. — 2004. — P. 731-744.

Людмила Цибулько
(Слов'янськ)

ШКІЛЬНА СИСТЕМА ЛІХТЕНШТЕЙНУ

Перші роки ХХІ ст. відзначені в сфері освіти України багатьма інноваціями: урядом було прийнято Національну доктрину розвитку освіти України в ХХІ ст.; створені нові стандарти змісту навчання; здійснюється перехід від традиційних вступних іспитів до вузів до зовнішнього тестування; розширюється співпраця національних освітніх закладів з зарубіжними; Україна бере участь у Болонському процесі і т. ін. У зв'язку з цим зростає інтерес України до освітніх досягнень інших, насамперед європейських держав, тому системи освіти багатьох країн стали об'єктом глибоких наукових досліджень.

У вітчизняних фахових журналах і збірках наукових праць неодноразово з'являлися публікації, присвячені проблемам освіти багатьох високорозвинених країн світу (США, ФРН, Японії, Великої Британії, Франції). Менші країни не так часто були об'єктом досліджень наших науковців, хоча в останні роки ми знаходимо публікації про освіту Австрії (Л. Антонюк), Ірландії (Ю. Кучер), Норвегії (І. Васильківська), Фінляндії (Л. Ляшенко). Але в жодному часопису чи збірнику праць ми не знайшли нічого про освіту однієї з найменших європейських країн — князівства Ліхтенштейн.

Князівство Ліхтенштейн — це маленька альпійська країна, що лежить у самому центрі Західної Європи між Швейцарією та Австрією. Система

освіти країни побудована по типу швейцарської, хоча має свої особливості. Вона охоплює шкільну освіту, вищу освіту та післядипломну освіту. У той час як шкільна система суворо регулюється і організується, система освіти має й нерегламентовані сфери. У шкільній системі Ліхтенштейну розрізняють такі ступені: дошкільний, початковий, середній I, середній II, третій ступінь, четвертий ступінь, дефектологія.

Дитячий садок — це перший ступінь шкільної системи Ліхтенштейну 1 традиційна форма виховання дітей від 4 до 6 р.р. До дитячого садка приймають дітей без будь-яких випробувань та співбесід. Відвідування дитячого садка безкоштовне і добровільне. Більшість дітей починає відвідувати його у п'ятирічному віці. Дітей у класі як правило 18, занять — 18-22 год. на тиждень. Дитячий садок сприяє всебічному розвитку дитини і готує її до вступу до школи. У дитячому садку немає поділу дітей на підгрупи за успішністю, відсутній систематичний контроль успішності. Діти отримують певну суму знань та вмінь з мови, математики, музики, малювання, фізичної культури, про людину та навколишній світ. Дитячий садок доповнює і підтримує виховання дітей у сім'ї. Особлива увага приділяється соціальному вихованню та розвитку особистості. Слід зауважити, що відвідування дитячого садка в Ліхтенштейні є обов'язковим для дітей Іноземних співгромадян, особливо з 5 до 6 р.р. Вони мусять відвідувати дитячий садок регулярно, адже до вступу до школи вони мають оволодіти німецькою мовою.

Після дитячого садка у віці 6 років діти йдуть до початкової школи. Відвідування початкової школи є обов'язковим. Дітей приймають до неї без екзаменів. Мета початкової школи — розвивати інтелектуальні, творчі, фізичні та музичні здібності дитини, формувати почуття відповідальності перед самим собою, перед співвітчизниками, перед суспільством. У початковій школі розвиваються і вдосконалюються набуті в дитячому садку вміння. Початкова школа охоплює 5 класів, діти навчаються в ній безкоштовно. У початковій школі викладають такі предмети, математику, німецьку мову, образотворче мистецтво, природознавство, музику, спорт, технічну творчість, релігію та з 3 класу англійську мову. Протягом навчання вчителі спостерігають за дітьми, допомагають їм, сприяють їхньому розвитку, оцінюють їх і регулярно знайомлять з успіхами дітей їхніх батьків. Складовими цієї загальної характеристики є відношення дитини до навчання, до праці та соціальна поведінка. Дитину вчать також давати собі оцінку. Якщо вчитель помічає, що дитина не засвоїла програму класу, він може запропонувати повторити клас. Але повторює дитина клас лише за власним бажанням. У кінці кожного навчального року вчитель передає батькам: словесну характеристику успіхів їхньої дитини. У 5 класі перед вчителями та

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

батьками постає питання, який тип середньої ніколи найкраще відповідає здібностям дитини. У цей період контакт з батьками особливо важливий. Класний вчитель на основі загальних критеріїв оцінювання (оцінок у балах у початковій школі з 1999 р. немає) рекомендує учневі певний тип школи. Про є рішення рекомендувати дитині даний тип школи вчитель повідомляє батьків. Якщо батьки не погоджуються з думкою вчителя відносно типу школи, дитина мусить складати, перехідний екзамен.

Після закінчення початкової школи діти розподіляються по типах шкіл приблизно так: загальноосвітня школа — 28%, реальна школа — 50%, гімназія — 22%.

Перехід із початкової школи до I ступеня середньої школи загальними вимогами відбувається без будь-якого контролю. Перехід до шкіл з більш широкими вимогами має підтверджуватися рекомендаціями вчителів початкової школи. Вирішальними є хороші шкільні успіхи з рідної мови та математики, а також індивідуальний прогрес успішності, ставлення до праці та до навчання. Відвідування I ступеня середньої школи є обов'язковим і безкоштовним.

Загальноосвітня школа охоплює 6-9 класи. Вона готує учнів до професії. У загальноосвітній школі діти вивчають такі предмети: німецьку мову, математику, інформатику, природознавства, англійську мову, діловодство, технічне моделювання та моделювання одягу, релігію, музику, образотворче мистецтво, біологію та спорт. Є також предмети на вибір: креслення, італійська, іспанська та французька мови. Особливу увагу в цій школі приділяють формуванню особистості та загальній життєвій орієнтації дітей. Якщо учні загальноосвітньої школи протягом перших двох років навчання виявляють особливий інтерес до теоретичних і практичних занять і досягають гарних успіхів, вони можуть перейти до реальної школи. У загальноосвітній школі учні отримують оцінки в балах. Після закінчення навчання у загальноосвітній школі учні отримують свідоцтво, яке надає їм можливість продовжити навчання і набути професію.

Оцінки свідоцтва — це середнє арифметичне оцінок за обидва семестри останнього року навчання. Питання про проведення чи не проведення випускного екзамену школа вирішує сама.

Реальна школа — це «бравіруюча» школа. Вона готує учнів до професійної школи або до школи більш високого рівня, наприклад, до вищого ступеня гімназії або до школи, що дає атестат зрілості, чи до комерційної школи, а також до шкіл більш високого рівня в Австрії (наприклад, торгівельна академія або федеральна реальна гімназія вищого ступеня). Реальна школа охоплює 6-9 класи. У реальній школі діти обов'язково вивчають німецьку, англійську та французьку мови,

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

математику, інформатику, біологію, природознавство, образотворче мистецтво, музику, моделювання одягу та технічне моделювання, домоводство, релігію, спорт. Є і предмети на вибір. Дисципліни викладаються вчителями-предметниками. Кожен клас має класного керівника. Після кожного класу існує можливість перейти до гімназії: після 6, 7, 8 класу без втрати року, після 9 — з втратою року. Оцінки виставляють учням у балах. По закінченні школи учні отримують свідоцтво, де передбачені також оцінки випускного екзамену.

Гімназійна форма навчання має 7-річний термін і веде до атестату зрілості. Нижній ступінь гімназії охоплює три, а верхній, — чотири класи. Верхній ступінь пропонує учням наступні профілі: лінгвістичний (спеціалізація — латинська та італійська мови); нових мов; мистецтва, музики та педагогіки; економіки і права; математики та природничих наук, але скрізь обов'язково вивчаються однаково німецька, англійська та французька мови і математика.

Мета гімназії — дати учням ґрунтовні знання та стимулювати навички самостійного навчання та самооцінки. Завершується навчання в гімназії екзаменом на атестат зрілості, який дає право вступу до вищих шкіл Швейцарії та Австрії без вступних екзаменів.

У Ліхтенштейні існує ще своєрідна форма школи — так званий добровільний десятий клас. Навчання тут базується на завершеному навчанні у загальноосвітній або реальній школі і орієнтується і головним чином на освіту дорослих. За цей рік учні можуть більше розкрити свою особистість і розширити свої шкільні знання. Тут існує три напрямки: гуманітарний (як підготовка до комерційної професійної школи або до соціальних чи медичних професій), кібернетично-трудоий (концентрується на інформатиці та технічній творчості) та так званий «міст у майбутнє», де учням допомагають перейти з школи у світ праці.

Професійна середня школа Ліхтенштейну пропонує всім, хто має завершену професійну освіту, можливість отримати атестат, удосконалюючи свої раніше набуті професійні навички. Навчання тут триває чотири семестри. Учням пропонуються наступні напрямки підготовки: техніка, економіка, мистецтво оформлення та Інформаційні технології. Отриманні; тут атестат про професійну освіту дає право вступу до всіх вищих шкіл Ліхтенштейну та Австрії і до спеціальних вищих шкіл Швейцарії.

Що стосується спеціальної (допоміжної) школи, то вона входить до лікувально-педагогічного (дефектологічного) центру в містечку Шарі, який є приватним і охоплює широкий спектр лікування, навчання та можливості соціально-педагогічної обслуговування. Спеціальна школа визнана законодавством і фінансується державою, страхуванням інвалідів

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

та товариством лікувально-педагогічної допомоги Ліхтенштейну. Створюються класи та дитячі садки для дітей із затримкою розвитку мовлення. Вони, як правило, працюють так інтенсивно, що стає можливим вступ дітей до реальної школи. У допоміжній школі діти інколи можуть залишатися навіть у випадку, якщо вони перейшли шкільний вік. Обов'язкового навчального плану для допоміжної школи не існує. Винятком є класи для дітей з порушеннями мовлення, де користуються програмами початкової школи, але вивчається матеріал повільніше (програму першого класу звичайної початкової школи проходять за два роки). Перевагу у допоміжній школі надають практичному та наочному навчанню. Формування характеру та «характеро-соціальний» розвиток є такими ж важливими, як і засвоєння елементарної культурної поведінки. Міжпредметне співробітництво із залученням батьків є основною передумовою при розробці програм та формулюванні цілей для допоміжної школи. Діти, які підлягають навчанню в допоміжній школі, потрапляють до лікувально-педагогічного центру за направленнями дефектологів, педіатрів, шкільних психологів або логопедів. Провідна роль у ранній діагностиці відхилень у розвитку дітей належить логопедичним обстеженням у дитячих садках. Лікувально-педагогічний центр має мовленнєву лабораторію, яка здійснює індивідуальний прийом дітей із звичайних шкіл з метою надання їм порад і мовленнєвої допомоги.

Є в Ліхтенштейні і двомовна школа. Вона складається з початкової та середньої школи. Працює школа за уніфікованими навчальним планом. Навчання здійснюється двома мовами: німецькою та англійською. У початковій школі на заняттях розмовляють німецькою та англійською мовами, а в середній школі учні мають 5 уроків англійської мови на тиждень і цією мовою вивчається як мінімум один предмет. З 4 класу початкової школи діти вивчають французьку мову. Від інших шкіл ця школа відрізняється ще й своєю педагогічною концепцією основна інформація навчального плану представляється за допомогою навчальних моделей. Крім того, широко застосовується проектна мета дика, що сприяє розвитку ініціативності та самостійності учнів. У цій школі не лише дають солідну підготовку з предметів, а й сприяють розвитку здібностей, креативності, загальному розвитку особистості. Тут діти отримують ґрунтовні знання з іноземної мови (англійської).

Засновником двомовної школи є товариство «Нове навчання». У 2003 році школа отримала офіційні права. За навчання та обід дітей у школі платять батьки.

Має князівство Ліхтенштейн і вальдорфську школу. У своїй діяльності вальдорфські школи керуються педагогікою Рудольфа

Штейнера (антропософія). Зона орієнтується на закони розвитку і становлення людини. Ці закони покладено в основу навчально-виховного процесу у вальдорфських школах. Вальдорфська школа в Шаані має дитячий садок і забезпечує шкільне навчання з 1 по 9 клас. Основне навчання в класі перші сім років здійснює один учитель. Викладається приблизно те, що в загальноосвітніх школах. Особливістю вальдорфської школи є предмет ойритміка, де йдеться про мистецтво та терапію руху, коли сказане, пісня чи інструментальна музика передається виразним рухом. На відміну від інших шкіл у цій школі розклад занять складається так, що кілька тижнів поспіль (найчастіше 3-5) перші два уроки викладається той же самий предмет. Вивчення іноземних мов (англійської та французької) починається з 1 класу. Активну роль у житті вальдорфської школи відіграють батьки. Вони не лише надають школі фінансову підтримку (більше половини коштів надходить від них), а й працюють у батьківській раді. Школа перебуває під контролем шкільного відомства. Вона вважається приватною, але має підтримку держави.

Незважаючи на те, що Ліхтенштейн — дуже маленька країна (менші за неї в Європі лише Монако і Ватикан), її площа дорівнює 157 кв. км, а чисельність населення складає 31 тис.), її шкільна система, на наш погляд, є досить цікавою для нас. Запозичити у цієї мініатюрної країни, ми вважаємо, можна і досвід використання елементів вальдорфської педагогіки, і організацію безкоштовної дошкільної освіти, і модель двомовної школи, і плекання рідної мови (діти іноземних співгромадян до вступу до школи мають оволодіти державною мовою). Шкільна система Ліхтенштейну пропонує дітям значну різноманітність тинів шкіл і навчальних курсів, щоб кожна дитина мала можливість слідувати своїм нахилам та інтересам.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Кремінь В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В. Кремінь // Дзеркало тижня. — 2006. — №40. — 21 жовтня. — С. 14.
- 2.Ftirstentum Liechenstein. Ferienhandbuch 1998. Liechenstein-nische Fremdenverkezenentrale. Vaduz, 1998.
- 3.N. u. B. Kirher. Das praktische Lexikon far das ganze Jahr, Freiburg-Basel / Kirher N. u. B. – Wien, 1992. – 244 p.

*Лариса Данилова
(Ярославль, Россия)*

ОРГАНИЗАЦІЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАННЯ В НИДЕРЛАНДАХ

Школьное дело в Нидерландах всегда носило децентрализованный характер, при том, что это государство унитарное и в целом сильно централизованное. Со времени издания в конце XVIII в. первого школьного законодательства, возложившего ответственность за просвещение граждан на государство, оно стремилось расширить свои полномочия в этой сфере и ограничивало права частных школ, выпуская строгие инструкции относительно финансовых вопросов, вводя внешнее инспектирование школ и отслеживая содержание обучения. Например, ряд циркуляров 1857 и 1878 гг. предъявлял такие высокие требования к материальной базе учебных заведений, что многие частные школы, не справляясь с возросшей финансовой нагрузкой, вынуждены были закрываться [1]. Государством поддерживались только общественные школы, поэтому со времен основания королевства развитие образования в стране сопровождалось серьезными политическими и общественными спорами. Самый крупный из них — так называемый «школьный спор» — разгорелся после утверждения Закона об обязательном образовании (1900 г.) из-за содержания конфессиональных школ. Эта борьба католиков и протестантов за право организации школ в соответствии с собственными религиозными представлениями при финансовой поддержке государства длилась 17 лет и закончилась с принятием новой Конституции, провозгласившей равноправие общественного и частного образования. Отныне частные школы финансировались из тех же источников и в той же мере, что и общественные.

Это определило принципы управления и внутреннее разнообразие современного голландского образования. Уникальная особенность школьной системы в Нидерландах заключается в преобладании частных школ и в их полной поддержке со стороны государства. Если в начале XX в. около 2/3 учащихся посещали общественные школы, то сегодня столько же голландских детей и подростков обучается в частных. Как и государственные, частные учебные заведения являются бесплатными, что абсолютно нетипично для данного сектора образования в мире. Конституция гарантирует гражданам свободу образования. Это значит, что они вольны выбирать школу вне зависимости от ее вида учредительства и расположения. На практике администрация нередко отказывает в приеме учащимся, которые кажутся «неподходящими» из-за

низкой успеваемости, иностранного происхождения, вероисповедания и т.д., однако причины будут названы другие (нехватка учителей, учебных мест, удаленность от дома) или родители просто постараются убедить, что данная школа их ребенку не подходит. В Голландии насчитывается около 20 типов школ, призванных удовлетворять самые разнообразные запросы детей и их родителей. Среди негосударственных учреждений большую популярность имеют школы с нетрадиционными образовательными методиками (вальдорфские школы, Йена-план, школы Дальтона и Монтессори).

Как и в большинстве европейских государств, управление школьным образованием представлено в Нидерландах четырьмя уровнями. Все образовательные учреждения подчиняются непосредственно Министерству образования, науки и культуры (национальный уровень), функции которого распространяются на развитие структуры и финансирование образования, на инспектирование, проведение централизованных экзаменов, определение содержания образования и внедрение инноваций. На региональном уровне образование контролируется провинциальными властями. В основном они следят за открытием новых школ и имеют наименьшие полномочия в области образования. Третий уровень — коммуны, которые как раз и определяют организацию школьного дела на местах. И наконец, каждая школа имеет свой орган управления (четвертый уровень), в ведении которого находятся: определение внутренней организационной структуры школы; выбор учебных пособий; введение дополнительных предметов в учебный план; составление расписания; прием и исключение учащихся; кадровая политика; правила поведения учащихся в школе; экспериментальная деятельность школы; взаимодействие с внешкольными организациями.

По сравнению с другими странами ЕС, доля расходов на образование в ВВП Нидерландов очень низка и долгое время неуклонно снижалась, но с начала XXI в. она несколько возросла (в 1990 г. она составляла 5,5%, в 2000 г. — 4,4%, а в 2006 г. — 5%). Основные расходы на образование поступают от Министерства образования, но распределяют их местные власти. Образовательные учреждения могут также получать доход из дополнительных источников, используя добровольные взносы родителей, дополнительные ассигнования муниципалитетов и спонсорскую помощь (школы имеют право сотрудничать со спонсорами-производителями при условии, что их реклама не влияет на содержание образования). Школы обладают широкой автономией (самой широкой в сравнении с европейскими странами), чтобы самостоятельно распределять получаемые средства и лучше регулировать внутренние процессы. Им предоставлена возможность самим выбирать идеологические,

религиозные и педагогические принципы, в соответствии с которыми будет организовано образование. При этом они остаются подотчетны государству, когда речь идет о качестве их работы. «Для голландской школьной системы сегодня характерно сочетание централизованного управления обеспечением качества и децентрализованного школьного менеджмента» [2].

Контроль качества образования осуществляется Государственной школьной инспекцией. Общеустановленными требованиями к школам являются следующие: они должны принимать участие в централизованных экзаменах, руководствоваться положениями трудового законодательства при приеме сотрудников, а также взаимодействовать с государственной школьной инспекцией. Школы пользуются свободой в выборе средств, методов, форм и других особенностей организации педагогического процесса, но обязаны отвечать стандартам качества, сформулированным в Законе об образовании. Инспекция проверяет, выполняются ли стандарты, соблюдаются ли законы и постановления правительства. При этом изучению подлежат не только образовательные программы, но также продолжительность обучения, школьный климат, цели образования, компетентность педагогов, особенности проведения экзаменов и многое другое. Если деятельность школы не отвечает стандартам, государство лишает ее лицензии, но такого уже давно не случается.

В рамках гарантирования открытости системы с 1999 г. каждая школа обязана подготавливать и публиковать два документа: школьный проспект, информирующий родителей о работе школы, и перспективный план ее работы (на 4 года). Благодаря проспекту сведения об успеваемости учащихся конкретного учреждения становятся достоянием широкой общественности. Этим очень важным нововведением правительство преследовало цель усиления ответственности каждой школы за результаты ее деятельности и как следствие — повышения ее эффективности. Перспективный план информирует о работе школы на ближайшие годы, что весьма небезынтересно для родителей, учащихся, других образовательных учреждений и т.д. Информация об эффективности учебно-воспитательного процесса в школах публикуется не только в их проспектах. На специальном сайте можно найти так называемые «карты качества», сведения по каждому из общеобразовательных учебных заведений, например, о количестве учащихся, их распределении по учебных потокам, числе второгодников, случаях смены школы, а главное — о результатах экзаменов за несколько лет. Все это создает своеобразную картинку каждой школы, и родители выпускников учащихся начальной школы всегда могут наглядно сравнить

особенности и итоги деятельности всех образовательных учреждений средней ступени в отдельном регионе. Отчеты о качестве образования публикует и Центральное статистическое бюро.

Обязательное образование в Нидерландах бесплатно и продолжается с 5 до 17 лет. Одна из крупнейших образовательных реформ в государстве (1985 г.) привела к интеграции дошкольной и начальной ступеней, и теперь дети в течение 8 лет посещают начальную школу и 4–5 лет — среднюю. Примечательно, что родители избавлены от необходимости самостоятельно собирать информацию об особенностях приема, о национальной школьной системе, об образовательных учреждениях в округе и об их педагогических концепциях. Незадолго до трехлетия ребенка его семье автоматически высылается бесплатная брошюра, содержащая эти и многие другие полезные и интересующие их данные, к тому же, как уже говорилось, информация о всех школах представлена и в Интернете. Хотя обязательное образование начинается с 5 лет, родители предпочитают отдавать детей в школу на год раньше, ведь первые два года обучения — это подготовительные классы, обеспечивающие мягкое вхождение ребенка в образовательный процесс. Обычное обучение начинается только с III класса.

Чтобы обеспечить качество и сравнимость образования в условиях сильной децентрализации управления, в школах введена сложная система базовых целей, сформулированных в общем виде и оставляющих свободу за учебным заведением. Эти цели определяют, что должен знать и уметь выпускник начальной школы, но как именно школа должна их реализовать, не оговаривается. Другими словами, она самостоятельно выбирает пути и средства достижения целей, которые устанавливаются государством. Цель начальной школы традиционна — это содействие эффективному развитию ребенка, обнаружение его творческих задатков, передача базовых знаний, а также формирование социальных навыков.

В начальной школе дети учатся 5 дней в неделю. Все содержание образования распределено в две области: базовую и свободную. На базовые предметы в учебном плане отводится две трети времени. Свободную область школы определяют сами. Школьники изучают математику, родной язык, английский язык (со II класса), географию, историю, биологию, получают эстетическое и физическое воспитание, основы политических и религиозных знаний, у них вырабатываются навыки социального поведения и здорового образа жизни. Маленьких голландцев приучают соблюдать личную гигиену, заниматься физическими упражнениями, правильно питаться. Для этого даже родителей инструктируют о том, какие завтраки следует давать детям в школу (например, шоколад является «запрещенным» продуктом). На

часовой обеденный перерыв большинство детей ходит домой, но за отдельную оплату можно остаться и в школе. Одним из обязательных предметов в Нидерландах является религия, где изучаются основы всех мировых религий, что содействует воспитанию толерантности граждан, формированию широкого кругозора и религиозному самоопределению. С начальной школы детей приучают много читать, причем произведений зарубежной литературы в программе значительно больше, чем голландских. Любопытно, что, в силу особенностей национальной стандартизации образования, занятия в начальной школе организуются произвольно, без четкого следования планам и программам. Учитель сам определяет, сколько времени он сегодня уделит конкретному предмету, какова будет их последовательность, когда устроить перерыв, что класс будет изучать завтра.

Еще одна черта, удивляющая наших педагогов, — это отсутствие в голландской начальной школе домашних заданий. Если ученики и получают уроки на дом, то редко и только творческие задания (проекты, эссе, художественные работы и т.д.). Поэтому детям запрещено уносить учебники и тетради домой, они хранятся в школьном шкафчике. Такой подход применяется по двум причинам. Во-первых, в начальной школе дети еще слишком малы, чтобы загружать их и дома, а во-вторых, так они учатся лишь в классе, т.е. без помощи родителей, самостоятельно и по грамотно подобранным методикам. Семья не может ни проконтролировать обучение ребенка, ни оказать ему помощь в понимании материала. Поскольку учебники не поступают в широкую продажу, она даже не всегда в курсе, что проходит класс в тот или иной период времени. Помощь родителей в учебе считается непедагогичной. Так же воспринимается поведение родителей, которые поощряют или наказывают ребенка за оценки (следует поддерживать его и в случае хорошей, и при плохой успеваемости, вселяя в него уверенность, но давая понять, что не оценка, а знания и навыки есть подлинный результат обучения). Отслеживать успеваемость родители могут через табель, выдаваемый ученикам четыре раза в году (или раз в полтора месяца, по усмотрению школы) и составленный на основе оценивания тестов и различных проектов. В идеале родители здесь доверяют педагогам, а школа деликатно и целесообразно учитывает в воспитании социально-культурную ситуацию в семьях (национальность, религию, состояние здоровья, материальное положение и т.д.). В действительности же слабый контроль в течение 8 лет часто приводит к тому, что ученика запускают.

Система взаимодействия семьи и школы в Нидерландах весьма оригинальна. Показательным в ней является принцип обязательности образования. Одно из его проявлений заключается в административной

ответственности родителей за посещение начальной школы их детьми. Родители обязаны ставить в известность учителя, если их ребенок пропустит занятия, и для этого должна быть уважительная причина. К примеру, если родители уезжают в отпуск посреди учебного года или даже за день до каникул, причина таковой не является. Директор школы также не разрешит опоздать к началу занятий после каникул. Однако в случаях свадеб, похорон и других непредвиденных ситуаций семья может получить освобождение от школы на один или несколько дней. Если ребенок заболел, школу следует известить в течение 2 дней. Отношения сродни трудовому законодательству. Пропул двух учебных дней без уважительной причины влечет за собой встречу родителей с муниципальным исполнителем и, скорей всего, штраф. Поэтому понятно, что при отсутствии ребенка на занятиях учитель в тот же день связывается с его мамой или папой. Это же касается и опозданий на уроки, за которые семья также несет административную ответственность. В 12 лет, когда дети переходят на следующую ступень школы, они уже сами отвечают за посещение занятий: регулярные прогулы чреватые для них штрафом, а в крайнем случае — даже арестом.

Необычным является и регулирование школьного штата. Число педагогов определяется вовсе не количеством учащихся, а принципом, получившим название «система измерения учащихся». Каждый школьник имеет свою «нагрузку», установленную в соответствии с уровнем образования его родителей: 1,0 — для тех, чьи родители имеют среднее и высшее образование; 1,25 — для детей, родители которых имеют неполное среднее образование; 1,9 — для детей-мигрантов. Суммирование нагрузки всех учащихся определяет количество учителей, которые могут работать в отдельной школе.

Такая система позволяет нанимать больше педагогов именно в те учебные заведения, где обучается больше детей из группы риска. Исследования показали, что она является хорошим инструментом оптимального распределения кадровых ресурсов. Правительством не установлено минимальное или максимальное количество учащихся в группе, но обычно оно составляет 20–25 человек. На одну школу в среднем по стране приходится 210 учащихся.

Проблема неравенства образовательных шансов на основе социального происхождения учеников весьма актуальна для государства, как и для большинства европейских стран. Хотя Нидерланды всегда были страной иммиграции, сегодняшнее общество там еще более разнородно, чем когда-либо. Оно представлено выходцами из Индонезии (первая волна миграции), Средиземноморья (вторая волна), Китая, Вьетнама, Марокко и других государств. Установлено, что в сравнении с коренным

населением успеваемость переселенцев значительно ниже. Исследования показывают, что большая часть приезжего населения не владеет государственным языком в достаточной мере. По данным социологического опроса 1991 г., три четверти отцов турецких или марокканских семей испытывают трудности, читая голландские газеты или разговаривая с местным населением: в их домах говорят не на голландском языке, что не увеличивает шансов на его успешное изучение детьми-школьниками [3]. Сложность обучения иностранцев привела к падению рейтинга многих школ. Так как родителям предоставлено право выбора учебного заведения, в городах Нидерландов существует проблема «черных школ»: коренные европейцы не желают отдавать своих детей в учебные заведения, большинство учащихся которых — дети выходцев из Африки и Азии. В целом их эффективность мало отличается от других учебных заведений, однако установлено, что, например, среди марокканцев доля выпускников средних школ значительно ниже, чем среди «белого» населения. Все это иллюстрирует неравенство в образовании, но большинство предложений по преодолению данной ситуации обречено на провал в силу их противоречия принципам школьной автономии и школьного выбора. Предоставление гражданам равных образовательных прав — важное перспективное направление развития голландской школы.

Крайне редкое явление в Нидерландах — это второгодничество, поскольку на национальном уровне каких-либо документов, определяющих, переводить ли ученика в следующий класс, не существует, и школы решают этот вопрос на свое усмотрение (политику в этом вопросе они освещают в своих перспективных планах). Выпускники начальной школы сдают национальный экзамен в форме теста, в 60 вопросах которого проверяются их знания и навыки в области родного языка, математики и естествознания. Результаты экзамена обрабатываются Государственным институтом тестирования. Эти результаты, а также рекомендации начальной школы служат основой выбора образовательного учреждения для дальнейшей учебы, который родители и дети должны сделать в последнем классе начальной школы. Выбирать можно между следующими типами школы (традиционно для сравнительных исследований образовательной системы Нидерландов аббревиатуры указаны на голландском языке): VMBO — школа допрофессиональной технической подготовки, наименее престижное учебное заведение этой ступени; HAVO — учреждение старшего общего среднего образования, являющееся ступенью для перехода в вуз; VWO — учреждения предуниверситетской подготовки. Сегодня все или два направления могут находиться под одной крышей, но встречаются и

школы одного типа. В объединенных школах ученикам проще переходить на другое направление, если выбор был сделан неправильно.

До начала занятий родители покупают учебники и канцелярские принадлежности (в начальных классах они часто выдаются). Надо заметить, что книги в стране очень дорогие, и немногие библиотеки могут снабжать школьников учебниками. Поэтому самый простой способ сэкономить — организация школой книжной распродажи, где старшеклассники могут продать свои учебники школьникам из младших классов. Однако обычно школы закупают книги оптом и продают их по более низким ценам. В зависимости от особенностей школы и дохода семьи, необходимо также ежегодно делать взнос на внеклассные мероприятия (экскурсии, школьные праздники, театральные представления и т.д.). В начальных школах сумма составляет около 25 евро, в средней — 70–100 евро. Конечно, никого не принуждают к оплате этих расходов, но в случае отказа ребенка могут не допустить к участию в отдельных мероприятиях. Прежде учащиеся, которым исполнилось 16 лет, должны были платить за свое образование (около 1000 евро), но с августа 2005 г. оно является бесплатным до 18 лет.

В допрофессиональных школах учатся 4 года, после чего можно перейти в училища. Обучение здесь можно дополнить специальными курсами, дающими возможность получить аттестат образца средней общеобразовательной школы, т.е. система не является замкнутой и предусматривает горизонтальные переходы. Предуниверситетское образование в течение 6 лет осуществляется в лицеях, гимназиях и атенеумах (современные грамматические школы). Разница между гимназией и атенеумом состоит лишь в выборе иностранных языков: в гимназии латынь и греческий являются основными предметами, а атенеумы специализируются на современных языках. В целом, учиться в атенеуме несколько легче, но его выпускников не принимают на некоторые факультеты, например, на медицинский и факультет иностранных языков, где требуется знание древних языков. Лицей представляет собой нечто среднее из этих двух форм, он чуть более демократичен в выборе содержания образования. Если же ученик планирует получить высшее, но неуниверситетское образование, он должен закончить HAVO, обучение в которой тоже длится 4 года.

В первые три года содержание образования в различных средних школах общее. Разница заключается в продолжительности курсов и уровне сложности выпускных экзаменов. Все учащиеся средних школ продолжают изучать базовые предметы, а также экономику, второй иностранный язык, информатику, технологию и 2 творческих предмета (живопись, гончарное дело, текстильные ремесла, фотодело, музыку,

хореографію і т.д.). Далі вводиться профільне формування, вміст якого школи наповнюють самі. Відповідно до цього навчальний план включає предмети, загальні для всіх профілів, спеціальні профільні дисципліни і предмети за вибором. На загальнонавчальній частині відведена половина всього навчального часу. Во всіх школах сьогодні посилено практичну орієнтацію навчально-виховного процесу. Від учнів вимагають високого ступеня старанності, наполегливості, мотивації, активності, ініціативності і самостійності, розвивати які допомагає вчитель. Одночасно їм пропонується більше свободи творчості, вибору матеріалу і завдань, відповідних їх особливостям, більше індивідуалізації навчального процесу в цілому.

Випускники кожного напрямку здають іспит, який складається з двох частин: шкільного іспиту і єдиного федерального тестування. Спочатку учні проходять шкільні іспити по шести предметам (голландський і англійський — обов'язково, решта дисциплін — за вибором). Іспит проводиться у формі тестів і невеликих письмових робіт, учні передуніверситетського напрямку також готують і захищають своє дослідження. Державні іспити здаються в 3 етапи: в травні — всіма, в червні — тими, хто хоче передати 1 предмет, і в серпні — бажаними передати будь-які залишені предмети.

Велике вплив на розвиток шкільної системи в Нідерландах надають національні порівняльні дослідження якості, виконуючі інформативно-консультаційну функцію. Головною інструментом політики управління забезпеченням якості є самооцінювання шкіл, тобто їх самостійне відслідковування і аналіз якості освіти. Успішність учнів вважається найважливішим фактором якості освіти, а тому, природно, саме вона стоїть у центрі оцінювання. Так, наприклад, свою нішу в ній знайшов проєкт PRIMA — довготривале дослідження, що проводиться з 1980-х рр. у початковій школі і надає інформацію не тільки про її учнів, але й про соціальне становище їхніх сімей (проходження, освіта, професія, доходи, життєві цінності батьків). У середній школі дослідженням подібного роду є програма VOCL, причому важливо, що між ними існує взаємозв'язок. Воно не тільки описує розподіл учнів по потоках і їх успіхи за час навчання, але й пояснює відмінності в навчальних досягненнях школярів. Дані обох проєктів складають основу для оптимізації навчального процесу в конкретній школі і для формування освітньої політики держави в цілому. Використовуються для розвитку школи і результати

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

міжнародних моніторингових тестів TIMSS і PISA, що відображають ефективність національного освіти в порівнянні з іншими країнами.

Голландська освітня система перебуває не в самому благополучному стані, як це могло б показати з звітів PISA, і в даний час школа розвивається там в відповідності з Планом діяльності Міністерства освіти на 2008–2011 рр., в якому сформульовані найважливіші цілі реформи середньої освіти: посилення ефективності освіти і його відповідності потребам економіки, розширення автономії і відповідальності суб'єктів освітньої діяльності. Досвід організації школи в Нідерландах заслуговує самого пристального уваги. Розв'язання проблем автономії навчальних закладів в централізованій державі, гарантування принципів обов'язкової і вільної освіти, забезпечення якості і відкритості освіти — все це при відповідній адаптації могло б послужити орієнтиром або, принаймні, прикладом для вітчизняної системи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Додде Н.Л. Нідерланди / Н.Л. Додде // Педагогіка народів світу: Історія і сучасність. — М.: Наука, 2001. — С. 123-134.
2. Olkers J. Expertise: Qualität entwickeln — Standards sichern — mit Differenzen umgehen / J. Olkers, K. Reusser — Bonn; Berlin, 2008. — 238 p.
3. Ackeren V. I. Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder / Ackeren V.I. // Die deutsche Schule. — 2006. — Jg. 98, N. 1. — PP. 34-41.

*Віталіна Лащукіна
(Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ (80-ТІ РР. ХХ СТ. — ПОЧАТОК ХХІ СТ.): ДОСВІД ФРАНЦІЇ

В умовах глобалізаційних процесів, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності людини, особливої уваги заслуговує освітня галузь. Розбудова нової освітньої парадигми зорієнтовує європейські народи до зближення, взаєморозуміння та співпраці.

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі особливий інтерес викликає стан і перспективи професії педагога, як визначальної у формуванні майбутнього нації. На нашу думку, для України актуальним є перегляд і розв'язання питань, що стосуються проблем національної педагогічної професії, беручи до уваги позитивний досвід прогресивної європейської країни — Франції. Зміни, що мають місце в останні десятиріччя у результаті державної політики стосовно вирішення освітнянських проблем у цій країні, заслуговують на нашу увагу.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що різним аспектам розвитку освіти у Франції присвячені праці видатних французьких, російських і вітчизняних науковців К. Бедаріди, Е. Енсіана, Л. Лєграна, Ж. Лезурна, А. Проста, Б. Вульфсона, О. Джуринського, І. Жуковського, Л. Зязюн, К. Корсака, Н. Лавриченко, Т. Левченко, А. Максименка, О. Матвієнко, Л. Пуховської та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей педагогічної професії у Франції у 80-х рр. XX ст. — початку XXI ст.

Відповідно до поставленої мети вважаємо за доцільне розглянути особливості педагогічної професії та проаналізувати зміни, які мали місце у 80-х р.р. XX ст. — початку XXI ст. у Франції, а саме:

- висвітлити умови праці освітян;
- проаналізувати кваліфікаційний рівень викладацьких кадрів;
- розглянути систему фінансування освітньої галузі Франції.

У 80-х р.р. у Франції гостро стоїть питання, щодо дефіциту педагогічних кадрів усіх кваліфікацій через низький попит на учительську професію. Причиною того є занадто високі вимоги на отримання педагогічного диплому, недостойні умови праці та в порівнянні з іншими професіями — невелика заробітна плата. Неодноразово на педагогічних конференціях, науково-методичних об'єднаннях піднімається це болюче питання. Це і звіт Луї Лєграна (1982 р.) стосовно колегів; Антуана Проста (1983 р.) стосовно ліцеїв, у 1985 р. ставилося питання щодо Колежу де Франс та майбутнього системи освіти; звіт Жака Лезурна «Освіта і суспільство» (1987 р.). Наразі проблема, що стосується: умов праці викладачів (у зв'язку з переповерхненими класами збільшується навантаження як у фізичному так і в психологічному плані); занадто важкого навчального навантаження як для викладачів так і для учнів; необхідності залучення додаткових кадрових ресурсів (у зв'язку із збільшенням чисельності учнів та студентів) [2, с. 419].

Як свідчать статистичні дані, у 2000 р. в освітнянську сферу було залучено додатково біля 50% викладачів. Кадровим ресурсом стали викладачі-пенсіонери та молоді люди з останніх класів ліцеїв [2, с. 419].

Ситуація з дефіцитом педагогічних кадрів посилилася внаслідок реформи «80% молоді — рівня кваліфікації «бакалавр» у 2000 р.», зорієнтованої на підвищення рівня професійної підготовки молоді. Як зазначають французькі соціологи-статисти, найбільшого тиску зазнають сьогодні ліцеї. Починаючи з 1984 р. вони прийняли додатково 315 тис. учнів. Соціологи прогнозують, що стільки ж буде у країні безробітних. У 1960 р. ступінь бакалавра отримало 5% молоді. У 1985 р. — 45% молодих людей віком 18 р. досягли рівня «бакалавра» і біля 30% отримали диплом. Відповідно в наприкінці 80-х р.р. рівня «бакалавр» досягли 60%, дипломованих було 33%. Дану тенденцію констатують у своїй праці «Le Niveau monte» («Рівень зростає») (Le Seuil, 1989 р.) відомі французькі соціологи Крістіан Бодло та Роже Естабле, учені-педагоги Ер. Енсіян у науковій статті «Освітня система у центрі циклону» та Жак Лезурн у праці «Освіта: виклики 2000 р.» та «Освіта і суспільство завтра» [2, с. 419-421]; 5, с. 417].

Науково-педагогічна еліта та свідомо громадськість критично висловлюються проти реформи «80%», бо наслідком є ситуація, коли кількість перевищує якість і досить непривабливі умови праці педагогів, адже, згідно зі статистичними даними, сьогодні ліцеї приймають понад 400 тис. учнів (і цей показник зростає із р. в р.). Тенденція щодо реформи «80%», у свій час була підтримана міністром національної освіти Ж.-П. Шевенманом (1984 – 1988 рр.) та його наступниками р. Монорі (1986 – 1988 рр.) і Л. Жоспенем (1988 – 1992 рр.). Реформа «80% бакалаврів» позитивно відбилася на університетській освіті — високий показник абітурієнтів. Насправді реформа, що мала на меті збільшення випускників із дипломом «бакалавр», ураховуючи бакалаврів професійних, не була зорієнтованою на підвищення рівня професійної підготовки молоді. Вона мала політичне підґрунтя. Статистика реформи «80%» засвідчила позитив на користь демократичних процесів у державі. Професійна освіта стала необхідною не тільки для країни, але також і для майбутніх працівників, тому що до цього професійну освіту обирала лише та молодь, яка не мала належної підготовки для вступу в інші навчальні заклади [2, с. 419].

Представників французьких владних кіл, зокрема, Мішеля Рокара турбує проблема переповнених класів, особливо це стосується ліцеїв. «Якщо тенденція до збільшення кількості учнів буде продовжуватися, через 5 р. ми матимемо по 35 учнів у кожному ліцейному класі, а це — є абсурдом, — уважає Мішель Рокар» [2, с.420].

Французькі педагоги-науковці Ер. Енсіян та Антуан Прост піддають критиці непомірно велике навантаження, занадто важкі як для учнів, так і для викладачів навчальні програми колежан і ліцеїстів, перевантажений навчальний тиждень. Так, у початковій французькій школі навчальний

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

тиждень складає 27 год. і триває 5 днів. У ліцеях — літературні секції — А 1, А 2 тижневе навантаження складає 25,5 год., проте 29,5 год. — у наукових секціях першого р. навчання із шестиденним терміном навчання, не враховуючи зазначених програмою додаткових (можливо факультативних) занять; приголомшує ситуація у технологічних секціях, де тижневе навантаження є 35 год.. Порівняймо ситуацію у Німеччині, де ліцеїсти навчаються від 21 до 27 год. на тиждень. Отже, французькі учні початкової школи шестирічного віку мають більше тижневе навантаження, ніж німецькі ліцеїсти 19–20-річного віку. Кожен урок у французькому ліцеї продовжується 55 хвилин проти 35 чи 40 хвилин у Великобританії, 45 хвилин у Німеччині та в Україні, але 60 хвилин у Італії та Іспанії. Проте, навчальний р. у Франції складає 175 днів проти 200 днів у Великобританії та Нідерландах; у Іспанії, Португалії, Греції — від 160 до 175 днів. До того ж, у Франції у приватних загальноосвітніх школах середа вважається катехізисним днем, тобто цей день присвячений викладанню основ католицької віри [1, с. 423; 3, с. 427].

Усі питання, що стосуються переповнених класів, перевантаженого робочого тижня, важких навчальних програм — не найкращим чином відбиваються на умовах праці викладачів.

Наразі французьке суспільство усвідомлює глобальні негативні наслідки ігнорування владними структурами освітянських проблем. Високі вимоги щодо підготовки й виконання їхнього професійного обов'язку вимагають належного ставлення з боку держави, а саме — невідкладного вирішення вищезгаданих питань.

Символічною є промова Ф. Міттерана під час передвиборчої президентської кампанії у травні 1988 р. Майбутній президент у «Листі до всіх французів» заявив, що в період суспільних трансформацій жодна галузь не може залишатися без соціальної підтримки, але освіта буде національним пріоритетом. Саме освітня галузь повинна займати перше місце в державній політиці країни [2, с. 420].

Аналіз сучасного стану освіти у Франції свідчить про увагу держави до освітянських проблем.

Так, із 1975 р. до 2002 р. витрати на освітню галузь подвоїлися. Із 1975 р. вони зросли з 53,4 до 103,6 млрд. євро, 1730 євро припадає на кожного громадянина і становить 6,9% Валового Національного Продукту (ВНП). Держава є основним платником (64,5% загальної суми). Місцеві органи забезпечують 20,9% фінансування. Участь батьків зменшилася до 6,4%. Підприємства сплачують понад 6,4%. Інші громадські об'єднання — 1,8%. Вартість навчання збільшилася із 1975р. на 96% для початкової школи, на 76% для середньої школи, на 29% для вищої школи [6, с. 102].

Слід зазначити, що Франція витрачає на освіту (у відсотках ВВП) більше, ніж країни Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), випереджаючи Великобританію, Іспанію, Італію, Нідерланди, Німеччину і поступаючись країнам Скандинавії та США. Однак, вартість підготовки одного учня у Франції вища на 30% середнього показника країн ОЕСР, але значно нижча для підготовки одного студента, хоча за період із 1975 р. по 2002 р. вона зросла на 85% [6, с. 101, 105].

Варта уваги належна університетська підготовка та оплата праці освітян. Станом на 1984 р. заробітна платня сертіфіє початківця становила 6 800 франків. У результаті реформи 1989 р. («Закон про орієнтацію») виплата педагогічному персоналу підвищилася на 2000 франків, що для державного бюджету становило приблизно 30 млрд. франків. Відбулася диференціація виплат педагогам. Значно зросла зарплата викладачів-початківців, для яких також відкрилися привабливі перспективи кар'єрного росту, що уможливило залучити до навчальних закладів більше молоді. Вищу заробітну плату отримують педагоги, які працюють у так званих «непривабливих» зонах (виправні колонії тощо) та освітяни, котрі навчають дітей із різними фізичними вадами [2, с. 421].

Не залишається поза увагою держави і фінансування викладацького персоналу вищої школи. За даними Міністерства національної освіти, їхня заробітна плата становить біля 70% усіх державних витрат на вищу освіту. Біля 10% витрачається на соціальну допомогу студентам (стипендії, медичне страхування, різні пільги). На будівництво та інші капітальні роботи виділяється 2-3% щорічно. У безпосереднє розпорядження вишів надходить лише залишок (17-20% державних асигнувань), що проводиться відповідно до статті «субсидії вузам».

Сьогодні, у середньому по Франції, 34,6% освітян є віком понад 50 р.р., 12,9% — до 30 р.р. Відсоток тих, кому понад 50 р.р. варіюється залежно від академії (навчального округу): 22,5% у Гіані, 25,8% в академії Кретею, 26,5% в Ам'єні, перевищує сорокавідсотковий бар'єр у Парижі (47,3%), 41,2% у Мартініці та академіях Півдня Франції (Бордо, Марсель, Монпельє). Відсоток тих кому до 30 р.р. є низьким (Мартініка, Гваделупа, Реуньйон), у Парижі і на Корсиці він становить лише 8%. У академії Кретею цей відсоток є високим — 26%, у Реймсі, Версалі та Ам'єні варіюється між 18-20% [6, с. 139].

Цікаво знати, що згідно зі статистичними даними Міністерства національної освіти щодо соціального походження педагогічних кадрів, один викладач із п'яти є вихідцем із сім'ї освітян, частіше, це стосується аргеже [6, с.139].

Безперечно, суттєвою є фінансова підтримка з боку держави, але наразі стоїть питання реповнених класів середньої школи, яке потребує

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

невідкладного вирішення. Так, у 2002-2004 рр. Вища Рада з питань Оцінювання школи (ВРОШ) (Le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Écoïe, HCEE) розробляло експеримент щодо зменшення кількості учнів у класах середньої загальноосвітньої школи до 10-12 (особливо це стосувалося ліцейних класів), запозичуючи американський досвід [6, с. 111].

У 2003 р. відділом Міністерства національної освіти було проведене анкетування серед викладачів-початківців із метою пошуку шляхів залучення молоді в освітню сферу. Питання стояло так: «Що, на вашу думку, зробило б професію педагога привабливішою?» Відповіді респондентів були різними:

- вища заробітна платня (30%),
- підняття престижу професії педагога (14%),
- шанобливе ставлення з боку батьків та учнів (9%),
- зпрощення процедури вибору регіону призначення на посаду (розприділення), шляхом складання регіонального конкурсного іспиту (12%),
- зміни умови конкурсних іспитів (11%),
- необхідність мати цільове призначення (8%),
- здобуття освіти, яка б була у більшій мірі доповнена практикою (8%),
- зведення нанівець насильства у школі (7%) та ін.

На думку представників відомства освіти дане опитування, ураховуючи побажання освітян, надасть змогу знайти ефективніший шлях до вирішення тих чи тих питань для того, щоб у суспільстві професія педагога була привабливішою і шанованішою [4, с. 197].

Досліджуючи проблему підготовки педагогічних кадрів, ми бачимо, що вступ молодих людей до вищих навчальних закладів педагогічного напрямку суттєво зріс у порівнянні з попередніми роками. Французи вважають фах педагога «спокійним і захищеним», хоча і не надто перспективним щодо швидкої кар'єри й досягнення дуже високого рівня прибутків.

Початок XXI ст. знаменується тенденцією до підвищення попиту на педагогічну професію. Дану тенденцію констатують: Дирекція з оцінювання та подальшого розвитку (Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP) і Центр досліджень в економіці й статистиці (Centre de recherche en économie et statistique, CREST).

Так, у 2001 р. відсоток претендентів на конкурс агреже зріс до 8,7 кандидатів на одне місце і на конкурс КАПЕС (CAPES) — на 5, 8 кандидатів на одне місце (зазначимо, що диплом КАПЕС уможливує працевлаштування у середній загальноосвітній школі; звання «агреже» дозволяє працювати як у ліцейних класах загальноосвітньої школи так і у вищих навчальних закладах країни), але відсоток претендентів варіюється

в залежності від обраної претендентом дисципліни. Є такі дисципліни, де фіксується 50 претендентів на одне місце. Відсоток кандидатів, бажаючих стати викладачами як у середній так і у вищій школі з кожним роком помітно зростає. У 2002 р. було зареєстровано вже 7,3% бажаючих отримати диплом агреже і 4,5% — КАПЕС [4, с. 195-196].

Із огляду на те, що наразі, необхідним рівнем педагога для участі в конкурсі щодо працевлаштування має бути диплом ліценціата (Вас+3), то сьогодні більшість молодих людей віком до 30 р.р. мають вищий рівень кваліфікації. Ступенем ліценціата володіють 44%, метризи — 43%, диплом Вас+5 отримали 11% майбутніх викладачів. Це свідчить про те, що високоосвічені молоді педагоги мають більше шансів успішно скласти іспити на агрегацію і отримати диплом агреже або продовжити навчання у докторантурі [4, с. 195; 6, с. 139].

Така позитивна тенденція щодо прагнення отримати, по можливості, вищу кваліфікацію, свідчить про усвідомлення молоддю реалій сьогодення; високих запитів на ринку праці, конкуренцію. У червні 1988 р., відповідно до рішення міністрів країн Європейського Союзу, усі викладачі, які володіють дипломом ліценціата (трирічною університетською освітою) мають право на працевлаштування у будь-якій країні Євросоюзу, наприклад, французький викладач може легітимно викладати у Бельгії, де робота педагога оплачується вище, ніж у Франції. Вищезгадане рішення міністрів набуло чинності у 1993 р. [1, с. 421-422].

Цікавим є факт, що 6 викладачів із 10 свідомо обрали фах педагога і прагнуть ним бути. Четверта частина викладачів літератури, живих мов, історико-географічних дисциплін, фізичного виховання і спорту стверджують, що займаються викладацькою діяльністю тому, що не змогли знайти краще місце роботи, але головне для них — уникнути безробіття [6, с. 139].

Отже, у ході нашого дослідження було висвітлено особливості педагогічної професії у Франції у 80-х р.р. ХХ ст. — початку ХХІ ст. та зроблено критичний аналіз змін щодо освітянських проблем, які проводяться владними колами країни, а саме: спостерігається тенденція до підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів; поліпшення умов праці та сприяння мобільності викладацького складу; суттєвою є увага з боку держави до збільшення фінансування освітньої галузі та підвищення соціального захисту освітян.

На нашу думку, незважаючи ні на які негаразди: економічного, політичного плану, фах педагога має бути достойно оцінений державою. Державна політика повинна бути спрямованою на якісну підготовку освітян, об'єктивну оплату їхньої діяльності, створення гідних умов праці цієї категорії держслужбовців від якої залежить добробут нації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bedarida K. Carrieres: l'enseignement ne fait plus recette en Europe / Bedarida K. // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdie. — Paris: La Decouverte, 1989. — P. 421-423.
2. Enciyan E. Le systdme educatif dans l'oeil du cyclon / Enciyan E. // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdie. — Paris: La Decouverte, 1989. — P. 419-421.
3. Enciyan E. Rythmes scolaires: la France dans le rouge / Enciyan E. // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdie. — Paris: La Decouverte, 1989. — P. 426-427.
4. Et si l'on regardait au-dela de la prochaine rentree? // Education et formation. — 2003. — №66. — P. 187-198.
5. Lesourne J. Enseignement: les dJfis de l'an 2000 / Lesourne J. // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdie. — Paris: La Decouverte, 1989. — P. 414-419.
6. Quels moyens sont consacrts a l'education? Et comment sont-ils repartis? // Education et formation. — 2003. — №66. — P. 101-144.

*Олександра Бесєдіна
(Полтава)*

**«ЦІЮНЬЦЗИ»: КОНФУЦІАНСЬКИЙ ІДЕАЛ
УДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Тривале панування в історичній науці так званого «економічного» світогляду, на жаль, залишало поза увагою такий важливий параметр суспільно-історичного буття, як творення людини та формування високої якості людських ресурсів. Про актуальність цього напрямку суспільного розвитку переконливо свідчить успішний досвід модернізації країн Східної Азії, які за короткий час змогли не тільки подолати відсталість, а й перетворилися на потужні індустріальні держави світу. Винятково важливу роль у їхньому поступі відіграла та обставина, що країни далекосхідного регіону скористалися власним досвідом підготовки людини до успішного функціонування у сучасному суспільстві. Це означає, що конфуціанська традиція виховання та формування особистості має набагато більше значення, ніж предмет лише історичного інтересу. Можлива проєкція досвіду країн Східної Азії на інші, передусім транзитні, країни, обумовлена тим, що будь-яке суспільство потребує для

свого нормального існування людей із особливою етичною підготовкою, яка дозволяє їм безкорисливо слугувати суспільним інтересам. З огляду на це, важливо звернутися до найбагатшого й найтривалішого досвіду «творення» особистості в усій історії людства, а саме до досвіду тієї країни, яка є батьківщиною конфуціанської традиції, — до Китаю.

Про Конфуція та його ідейну спадщину опубліковано велику кількість книг і статей. Однак у розумінні вчення Мудреця склався певний стереотип, який уточнюється у деталях, але в цілому залишається усталеним, що, зрештою, ускладнює об'єктивну оцінку його поглядів. Незважаючи на необхідність вивчення конфуціанства у контексті сучасних злободенних питань, досліджень, присвячених цій проблемі, вкрай мало. З-поміж останніх наукових публікацій заслуговують на увагу праці Є. Рашковського [1], Л. Переломова [2], В. Малявіна [3], Л. Васильєва [4], А. Мартинова [5], Ю. Савенкова [6], А. Аллаберт [7], П. Рисакової [8] та деяких інших китаєзнавців.

Метою пропонованої статті є спроба характеризувати основні риси того типу особистості, який впродовж двох з половиною тисяч років формувала конфуціанська традиція, — «досконалої людини» («цзюньцзи»); виокремити та проаналізувати конфуціанські ціннісні орієнтири і відповідні стереотипи суспільної свідомості: почуття обов'язку, патріотизм, пріоритет суспільного перед особистим, гуманність, культ знань.

Першим педагогом Піднебесної вважається Конфуцій, життя якого (551 — 479 р. до н.е.) співпало із занепадом китайського феодалізму, періодом хаосу та зради, коли великі царства почали захоплювати землі більш слабких сусідів; старі чесноти були не в пошані, на перший план вийшли нові прагнення і цінності [9, с. 112]. «Епоха воюючих держав» (481 — 221 р. до н. е.) була часом не тільки формування основних політичних і соціальних інститутів давньокитайської імперії, а й розквіту класичних шкіл філософської та політичної думки, які визначили облік інтелектуальної традиції Китаю більш ніж на дві тисячі років наперед [1, с. 65]. Зміни у суспільній свідомості тодішнього Китаю відображали розрив суспільства з архаїчною спадщиною, виокремлення індивіду з родової спільноти і, як наслідок, становлення нового образу людини, сконцентрованої на пошуку опори у самій собі, у різних способах привласнення нею своєї природи — у технічній діяльності, етиці, історії, даних світогляду [10, с. 166]. Водночас це була епоха вивітрювання моралі. Тому всі зусилля Конфуція були спрямовані на те, щоб спробувати стримати цей небезпечний процес як у політиці, так і в суспільному житті, створити культурну еліту, просвітити народ. Великий Мудрець заклав фундамент самостійного статусу освіти та культури,

їхньої незалежності від держави. Створивши приватну школу, Конфуцій прагнув до виховання у своїх учнях якостей «цзюньцзи» — людини, у якій гармонійно поєднані культура і гуманність. Цікаво, що Мудрець спершу не бажав бути вчителем; він прагнув стати політичним діячем, але саме у цій сфері він не мав успіху. У тій же сфері, на яку він не покладав надій, розглядаючи педагогіку як «пристанище для невдах», він отримав перемогу, про яку, без перебільшення, можна сказати, що це перемога всесвітнього значення [9, с. 118].

Поміж своїх аналогів у світовій культурі конфуціанський тип особистості — цзюньцзи — вирізняється не тільки довголіттям, а й дивовижною стійкістю. Тими ж проблемами, над якими розмірковував Конфуцій, переймалися його ханський однодумець Дун Чжуншу (179 – 104), творець неоконфуціанства Чжу Сі (1130 – 1200). Їх розв'язанню присвятили свою діяльність сучасники епохи модернізації Китаю в другій половині XIX — на початку XX ст.: Кан Ювей, Лян Цічао, Тан Ситун, Лу Сінь, Сунь Ятсен. На вирішення проблеми виховання досконалої людини спрямовані зусилля інтелектуальної й правлячої еліти сучасного Китаю. Це пояснюється тим, що Конфуцію вдалося визначити структуру нової особистості та запропонувати власний ідеал життя, гідного людини, — як постійний і вічно незавершений процес навчання та виховання. Мудрець уперше висунув ідею про моральні засади знання [10, с. 169]. Дійшовши висновку про те, що найдосконалішим способом управління Піднебесною має бути гуманне правління, він спрямував усі свої інтелектуальні сили на те, щоб створити гуманну людину (жень) і здійснити «управління за її допомогою» (жень чжи) [5, с. 6].

Зміст навчання, на думку Конфуція, полягав у «виправленні імен» (чжен мін), тобто узгодженні прав і обов'язків людини з нормами традиції. Відоме роз'яснення цієї тези, що належить Мудрецю: «Правитель повинен бути правителем, підданий — підданим, батько — батьком, син — сином» [11, с. 156]. Філософське значення цього судження полягає не у ствердженні певних незмінних догм. Йдеться, по суті, про пошук людиною себе у моральній дії, у визначеному нормативному жесті — незмінно конкретному й предметному.

Створюючи особистість нового типу, Конфуцій працював в атмосфері виняткового духовного піднесення. Водночас він діяв в умовах хаосу, де «норми – у занепаді, а музика зруйнована» [11, с. 160]. Тому єдиним надійним шляхом виходу з цієї ситуації було виховання індивідуальної моралі, самовдосконалення, невтомна «перемога над собою», тобто Шлях (Дао), подвижництво, у якому людина духовно загартовується, гуманізується сама й гуманізує інших. Конфуцій запропонував фундаментальну формулу перетворення людини — «Ке цзи фу лі»

(«Подолай себе і повернися до норм») [11, с. 152]. На його переконання, тільки людина, котра подолала себе, своє користолобство, набуває сили для виконання громадських норм, тобто стає ідеальним членом суспільства. Саме той, хто шанобливо ставиться до людей та дотримується норм міжлюдських взаємовідносин, здатен зрозуміти, що «у межах чотирьох морів всі люди — його брати» [11, с. 154]. Справжня «досконала людина» має завжди підпорядковувати власний інтерес загальному, ніколи й за жодних обставин не ставити свої власні потреби на перше місце, а, навпаки, забувати про них заради суспільних інтересів. Конфуціанський цзюньцзи повинен любити народ, перейматися його проблемами, розглядати народ як найголовніше, бути чесним і непідкупним, будувати своє мислення за зразком кращих, реалістично оцінювати ситуацію: «Досконала людина щодо Піднебесної не повинна бути ані суб'єктивною, ані упередженою. Вона повинна діяти тільки відповідно до обов'язку» [11, с. 112].

Важливе місце у конфуціанській етиці належить категорії «чесність — непідкупність», яка за своїм змістом є надзвичайно ємкою: «кришталева совість», «не казнокрад», «некорисливий», «прямий». Згідно з Конфуцієм, це, передусім, — чесність — чистота у думках та поведінці: «Бути у думках чистим як вода, а у вчинках твердим як камінь» [8, с. 92]

У цій якості цзюньцзи повинен був бути прикладом для народу, тоді народ буде працьовитим, закони гуманними і держава знайде свій гармонійний Дао-шлях: «Якщо управляти народом шляхом розпоряджень і наводити порядок шляхом покарань, то народ буде ухилитися (від розпоряджень і покарань) і втратить сором. Якщо ж управляти народом шляхом сили «де» (благої сили) та підтримувати у ньому порядок шляхом належних норм поведінки, то народ збереже сором і буде керованим» [11, с. 100]. Принцип чесності-чистоти, як основа формування ідеальної людини, проголошувався обов'язковою умовою при висуванні мудрих і талановитих чиновників із середовища освіченої еліти. Залучення до управління Піднебесною таких людей пов'язувалося як з добробутом у соціальній сфері, так і з розквітом усієї держави. Так, у «Розповіді про пізню Хань» стверджується: «У справах управління необхідно вважати основним залучення кращих та усувати некомпетентних і аморальних» [8, с. 93].

Подолання корисливості, вважав Конфуцій, має бути найважливішим кроком у підготовці ідеальної людини: «Досконала людина їсть не для ситості й живе не для спокою» [11, с. 98]. Тобто йдеться про незалежність «досконалої людини» від впливу матеріального становища та про її глибoku внутрішню трансформацію. Основним критерієм оцінки такої людини стала конфуціанська мораль, а її втіленням — образ цзюньцзи,

який був вищим за закони матеріального життя, що й дозволяло йому розрізнати правильне положення речей, добре й погане, встановлювати вищу рівновагу [12, с. 126]. Конфуцій змушений був визнати, що посада не завжди робила людину мудрою, і що характер є більш важливим, аніж походження. На його думку, розв'язання цієї проблеми полягало в тому, щоб молоді люди низького походження, але наділені здібностями, могли отримувати знання, які б дозволили їм формувати вірну думку й бути здатними до належного управління суспільними та політичними процесами. У цьому принципі запропонована найважливіша новація: віра в прогрес, у можливе гармонійне вдосконалення людини. Мудрець говорив: «Якщо в людині природність перемагає освіченість, то в результаті формується дикун. Якщо ж освіченість перемагає природність, то в результаті ми маємо начотчика. Якщо ж освіченість і природність поєднуються, то людина перетворюється на досконалість» [11, с. 124].

Наступним кроком після подолання користолюбства на шляху перетворення звичайної людини на досконалу Мудрець уважав орієнтованість її волі, адже саме воля була невід'ємним набутком кожної людини. «У трьох армій, — говорив Учитель, — можна силою захопити їхнього головнокомандувача, але жодного простолюдина неможливо силою позбавити його волі» [11, с. 144]. Людина, яка прагне стати досконалою, повинна всю свою волю спрямувати на шлях (Дао). Переорієнтація волі вимагала повної відмови від матеріального боку життя, на що Конфуцій звернув особливу увагу: «Якщо благородна людина сконцентрувала всю свою волю на правильному шляху, але соромиться при цьому своєї грубої їжі та поганого одягу, то вона негідна бесіди про Дао» [11, с. 112].

Мудрець рекомендував так само стійко ставитися до невдалої кар'єри: «Хіба не є досконалою людиною (цзюньцзи) та людина, яка не переймається тим, що її не знають інші люди?» [11, с. 95]. Воля мала надпсихологічний характер у внутрішньому світі цзюньцзи. Вона була не тимчасовим душевним потягом або результатом певного рішення, а постійною вольовою роботою, яка не залежала від настрою, почуттів та зовнішніх обставин. Конфуцій порівнював наділену такою волею «благородну людину» з кипарисом, який не скидає свого зеленого вбрання навіть у морози [10, с. 171]. Поєднання волі та подолання користолюбства повинне було, на переконання Конфуція, надати характерові цзюньцзи незламної стійкості. Цю думку переконливо висловив наступник Конфуція Менцзи (372 – 289 р. до н. е.): «Великою людиною називається той, хто не занадто прив'язаний до багатства і знатності, хто не зраджує своїм принципам у бідності й незнатності, і його не можна зламати погрозами та військовою силою» [5, с. 9].

Водночас Конфуцій і його послідовники розуміли, що поєднання волі та стійкості, доповнене презирством до матеріальних благ, здатне породити дуже небезпечну істоту: «Благородна людина, наділена відвагою, але позбавлена почуття обов'язку, стає заколотником. Ница людина, наділена відвагою але позбавлена почуття обов'язку, стає розбійником» [11, с. 196]. Отже, проблема полягала в тому, щоб виховати у благородній людині почуття обов'язку. Конфуцій уважав, що її можна розв'язати поєднанням волі з гуманністю (жень), яка передбачала внутрішню самодостатність людини, котра виховала у собі моральну волю й гуманне ставлення (співчуття) до інших людей. Мудрець говорив: «Якщо воля спрямована на гуманність, то у людині ніколи не буде зла» [11, с. 111]. Бути гуманним означало «не робити іншому того, чого для себе не бажаєш». Конфуціанська «людяність» полягала у гармонії протилежних інтересів, рухливій рівновазі внутрішнього та зовнішнього, вихованості й ширості, свободи і закону. У цьому сенсі вона була мірилом усіх чеснот (справедливості, вірності, великодушності, любові, безкорисливості). Людяність, згідно з ідеалами Конфуція, — це моральна норма, яка дозволяє людині уникати крайнощів, але водночас установлює певні межі та заборони; це — абсолютна міра людського у людині, яка дозволяє людині бути самою собою [10, с.170]. Мудрець радив «благородній людині» ні на мить не відволікатися від «гуманності»: «Досконала людина не забуває про гуманність навіть під час трапези. Вона повинна дотримуватися її, навіть поспішаючи у справах, навіть під час стихійного лиха» [11, с. 111]. Єдність волі та гуманності стала відмінною рисою конфуціанської особистості, що відобразилося у відомій формулі «вольова людина, гуманна людина» [5, с. 10].

Своєрідним еталоном для «досконалої людини» стали шість етапів життя самого Конфуція: «У п'ятнадцять років я звернув свої помисли до навчання. У тридцять набув самостійності. У сорок звільнився від сумнівів. У п'ятдесят пізнав волю Неба. У шістдесят навчився відрізняти правду від неправди. У сімдесят став діяти відповідно до бажань серця і не порушував етикету» [11, с. 100].

Проблема перетворення звичайної людини на «досконалу» вимагала всебічної перебудови існуючої системи навчання. До Конфуція молодих людей навчали за системою лю і («шість мистецтв»): норми ритуалу і музика, лічба, письмо, стрільба з лука та управління колісницею [13, с. 140]. Новаторство Конфуція полягало в тому, що основним предметом та метою навчання він зробив не отримання спеціальних знань, а перетворення пересічної людини на досконалу. У школі Конфуція навчалися не «предметам», а розуму. Шлях від самосвідомості «раба» або «пана» до розуму надзвичайно важкий. Тут потрібна допомога, його

майже неможливо пройти одному. Конфуцій, як Сократ, стояв біля витоків народження особистості. У цій ролі він зробив грандіозне відкриття: розум народжувався у вигляді совісті, яку Мудрець назвав «жень» (гуманність), і народжувався не в спокійній та мирній рефлексії, а в рефлексії, пов'язаній із пароксизмом докорів сумління. Для того, щоб народилася совість, рядова сутність людини, повинен бути усовіщений егоїзм. Тому після народження совісті-розуму кожна помилка людини проти своєї сутності буде нагадувати про себе докорами сумління та усовіщенням, тобто повертати совісті її чистоту. За Конфуцієм, «усовіщування» — не емоція совісті, вона відрізняється від сорому та докорів сумління, які зазвичай з'являються спочатку. «Усовіщення» — це рефлексія свідомості, яка очищає й звеличує почуття. Водночас Конфуцій зберіг у новій системі навчання основну «гуманітарну» частину, яка була представлена класичними текстами.

Мудрець із Лу був не тільки терплячим педагогом-практиком, а й першим теоретиком у цій сфері. Так, у бесіді із одним зі своїх учнів, Цзи Лу, він у шести положеннях визначив загальне значення навчання для становлення людської особистості: «Якщо людина любить гуманність, але при цьому не любить учитися, то такий недолік називається тушістю. Якщо людина любить знання, але при цьому не любить вчитися, то такий недолік називається розгільдяйством. Якщо людина є правдивою, але при цьому не любить учитися, то такий недолік призводить до завдання шкоди самому собі. Якщо людина любить прямоту, але при цьому не любить учитися, то такий недолік називається грубістю. Якщо людина любить мужність, але при цьому не любить учитися, то такий недолік називається неблагонадійністю. Якщо людина любить твердість, але при цьому не любить учитися, то такий недолік називається навіженством» [11, с. 193]. Своім основним достоїнством Конфуцій уважав пристрасть до навчання: «Навчайся так, ніби знань тобі вічно бракує і ти боїшся їх втратити» [11, с.137]. Саме освіта, на його думку, здатна розкрити людські здібності.

Важливого значення у процесі виховання особистості Мудрець надавав традиційному ритуалові, без дотримання якого досягнення соціальної гармонії було неможливим. При цьому Конфуцій обстоював екологічну спрямованість ритуалу, за допомогою якого вселенська особистість (цзюньци) вносила у соціальне життя впорядкованість ритму природи, а людина виступала суб'єктом самого життя [13, с. 136]. За допомогою церемоній та обрядів, цих матеріалізованих проєкцій високого духу мудреця цзюньци, здійснювалося навчання індивідів тому, як зберегти почуття міри. Ритуал був, на думку Конфуція, дієвим засобом життєвого укладу на особистісному та соціальному рівнях, стверджуючи

необхідність самовдосконалення кожного індивіду. У своїй, заснованій на усвіщенні, педагогіці особистості особливу роль Мудрець відводив музиці та обрядам. Він виступав за давню суворість і скромність у їх використанні, засуджував сучасників за прагнення перетворити їх на розкішні «шоу», на ознаки високого ієрархічного становища. Перелічені максими були основою для остаточного становлення всіх етичних характеристик конфуціанської особистості.

Отже, Конфуцій став засновником такого типу особистості, який можна назвати «освіченою та перетвореною людиною». Головним інструментом цього процесу стала класична літературна спадщина. Конфуціанська «досконала людина» це: людина, яка повністю звільнилася від власного егоїзму; цілісна людина, яка вирізняється спокоєм духу та чесністю волі, спрямованої на гуманність; людина, яка діє на власній основі; людина, яка здатна ставити суспільні інтереси вище за власні [5, с. 12]. «Досконала людина», на переконання конфуціанців, повинна першою перейматися проблемами світу, й бути останньою у використанні його насолод. Сучасні представники конфуціанства визначають покликання цзюньци так: «Вважати за свою головну мету зробити Піднебесну загальним набутком та виконувати роботу людини, яка заміняє Небо»[5, с.12]. Успішне здійснення державного адміністрування було можливим за наявності ідеологічно підготовлених осіб, які до того ж вирізняються високими морально-етичними характеристиками. Набути необхідної підготовки майбутній чиновник міг лише у ході навчання, осягнення доктринальних основ конфуціанства. Саме шляхом навчання та самовдосконалення носієві доктрини надавалася можливість реалізувати у собі традиційний ідеал особистості — «досконалої людини»[8, с. 78]. Навчання, у результаті якого досягалося вдосконалення особистісних якостей, мало практичну спрямованість — здійснення політичної діяльності. Таким чином, згідно з політичною доктриною конфуціанства, зразковий чиновник повинен був вирізнятися високими моральними якостями та мати необхідні знання доктринальних основ управління.

Водночас Конфуцій та його послідовники обстоювали ідею примату внутрішнього життя цзюньци над його функціональним застосуванням. На етичне самовдосконалення людини була спрямована увага Мудреця, який зазначав, що «досконала людина не є підручним інструментом» [11, с. 101]. Зв'язок між навчанням та наступною службою виявився досить проблематичним. Саме навчання, саме вдосконалення особистості обумовили велике роздвоєння конфуціанської долі: або відійти на спокій заради збереження свого внутрішнього світу, або чимось поступитися заради діяльної участі у справах Піднебесної. Деякі спеціалісти вважають конфуціанську дилемму чу жу («увійти чи вийти») настільки ж важливою

для формування особистості, як і гамлетівське питання «бути чи не бути?» Конфуцій стверджував: «Досконала людина шукає у собі; ница людина шукає в інших» [11, с.181]. Важливість самопізнання, етично-моральна стійкість цзюньзи визначили духовну дистанцію між ним та державною машиною, що, зрештою, й забезпечило «досконалу людину» від швидкого виродження та перетворення на бездуховного бюрократа. Необхідність етичного перетворення, незалежно від конкретних успіхів кожної окремої особи, підтримувала високий статус моралі та моральних зусиль упродовж багатьох сторіч історії китайської цивілізації. На засадах конфуціанської ідеології сформувалися п'ять основних чеснот психології китайців: людяність (жень) — доброта, взаємодопомога, співчуття, доброзичливість — як форма обов'язкового імперативу; обов'язок (і) — обов'язковий для всіх жителів Піднебесної, й для правителя зокрема; дотримання ритуалу (лі) за будь-яких обставин; вірність (синь); культ предків (сяо) [14, с. 28]. Домінування етичного та раціонального начала над емоційним сприяло формуванню покірних, шанобливих і вірних підданих імперії. Така система виховання дозволила китайському суспільству досягти високого морального стандарту та запобігти поширенню аморальності (розбещеності, злочинності, пияцтва тощо). Принципи відданості та синівської шанобливості стали справжньою запорукою стабільності китайського суспільства, адже, по суті конфуціанський об'єкт відданості поширювався до розмірів усієї нації. Конфуціанський виховний ідеал базувався на культурі навчання, міркування, самовдосконалення. Знання та мудрість були невід'ємними від етичних цінностей — доброзичливості та гуманності по відношенню до людей, почуття обов'язку та відповідальності за свої думки і вчинки, поваги до старовини, пієтету перед нормою та ритуалом, а також зневаги до низької вигоди, особливо коли це загрожує етичній досконалості [4, с. 65].

У сучасному Китаї завдяки зусиллям держави спостерігається досить активне вивчення та пропаганда конфуціанських цінностей, і передусім традиційної освітньої доктрини, яка у наш час на території так званих малих драконів Азії довела свою ефективність. Китайські вчені, урахувавши особливості розвитку Піднебесної, намагаються дати конфуціанству нове тлумачення, тобто «здмухнути пил, щоб виявити нове». Популярними стали такі заклики конфуціанців до самовдосконалення, як: «Кожна людина здатна стати Яо і Шунем» (це, звісно не означає, що кожен може стати імператором, це просто виховне гасло для сучасних китайців); «Повернутися до коренів та відкрити нове» (йдеться про відродження та дотримання традиційного морального імперативу). Освітньо-виховна система сучасного Китаю, незважаючи на

модернізаційні процеси, значною мірою спирається на потужну конфуціанську антропологію. Основні положення: «Програми побудови громадянської моралі» також базуються на традиційних етичних принципах: щирості, довірі, гуманності, працьовитості, бережливості, самовдосконаленні, відповідальності, колективізмові, патріотизмі, альтруїзмі, високій моралі, чесності, непідкупності, совісті. Сучасна китайська влада пропагує ідею про необхідність визначати свою моральну поведінку за зразком кращих та культивувати всі ті моральні якості, які були пріоритетними у шкалі цінностей цзюньцзи. Таким чином, з ініціативи влади відбувається широкомасштабна ідеологічна кампанія по відродженню та ре інтерпретації морально-етичних цінностей конфуціанства, насамперед його виховного ідеалу — цзюньцзи. Ця обставина, без сумніву, сприяє не тільки спадковості китайської політичної культури, а й обумовлює зв'язок духовної культури періоду Чжоугуна, «золотого часу» Конфуція із сучасною культурою Піднебесної. Моральна складова конфуціанства здатна вписатися в будь-яку цивілізацію, вона, як доводить досвід країн Східної Азії, зберігає свою актуальність та універсальність і в постіндустріальному суспільстві. У наші дні Мудрець, який упродовж тривалого часу був об'єктом інтересу та академічного споглядання, повертається до кола наставників людства. Показовою є порада, яка представлена в сингапурському підручнику «Конфуціанська етика»: «незважаючи на те, що життя стає все механічнішим, а конкуренція шаленішою, ми, як завжди, рухаємося конфуціанським шляхом духовного самовдосконалення, усвідомленого існування».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рашковский Е. Цивилизационный облик Китая: структуры, преэстивенность, метаморфозы / Е. Рашковский // Мировая экономика и международные отношения. — 2003. — №8. — С. 62-71.
2. Переломов Л.С. Конфуций: «Лунь Юй»/ Л.С. Переломов. — М.: Восточная литература, 1998. — 588 с.
3. Малявин В. Китайская мудрость в постмодернистский век: возвращение традиции? / В. Малявин // Проблемы Дальнего Востока. — 1995. — №5. — С. 106-115.
4. Васильев Л.С. Китай на рубеже III тысячелетия: конфуцианская традиция или марксизм — маоизм? / Л.С. Васильев // Восток. — 1992. — №3. — С. 64-75.
5. Мартынов А.С. Возродится ли цзюнь-цзы («совершенный муж»)? / А.С. Мартынов // Восток. — 1993. — №2. — С. 5-13.

6. Савенков Ю. Тень великого старца / Ю. Савенков // Новое время. — 2003. — №12. — С. 30-32.
7. Аллаберт А.В. Роль конфуцианских ценностей в формировании морально-нравственного облика современного китайского руководителя / А.В. Аллаберт // Восток. — 2005. — №4. — С. 83-95.
8. Рысакова П.И. Конфуцианские истоки китайской образовательной доктрины: прошлое и современность / П.И. Рысакова // Восток. — 2007. — №6. — С. 76-88.
9. Рубин В.А. Об истории и культуре Китая / В.А. Рубин // Восток. — 1991. — №2. — С. 109-125.
10. Малявин В.В. Китайская цивилизация / В.В. Малявин. — М.: Астрель, 2000. — 632 с.
11. Лунь Юй // Классическое конфуцианство: [переводы, статьи, комментарии А. Мартынова и И. Зограф; в 2 т.]. — СПб.: Нева, 2000. — Т. 1. — 2000. — 384 с.
12. Елисефф В., Елисефф Д. Цивилизация классического Китая / В. Елисефф; Д. Елисефф; [пер. с франц. Д. Лоевского]. — Екатеринбург: У – Фактория, 2007. — 640 с.
13. Бокщанин А.А. Общество и государство в Китае / А.А. Бокщанин // Восток. — 2009. — №6. — С. 138-143.
14. Тартаковский М.С. На весах столетий / М.С. Тартаковский // Проблемы Дальнего Востока. — 1989. — №6. — С. 25-32.

ІІІ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

*Тетяна Демиденко
(Полтава)*

ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ТА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В СРСР НА ПОЧАТКУ 1930-Х РР. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ РАДЯНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ)

Компоненти процесу навчання, як відомо, є категоріями конкретно-історичними, детермінованими соціально-економічними, політичними, духовно-культурними чинниками суспільного розвитку. При цьому чи не найбільшою мірою суспільні трансформації зазвичай позначаються на методології, методиці, цілях і змісті викладання саме історичних дисциплін, найтіснішим чином з ними пов'язаних.

Сьогодні шкільна історична освіта перебуває у центрі уваги не лише освітян, але й широких верств суспільства. З одного боку, ця загальна увага породжує надії на краще, з іншого – мимовільно породжує асоціації з радянським минулим, коли історична освіта була частиною «виховної машини», що укорінювала у свідомість мас ідеологію комуністичної партії. У зв'язку з цим постають питання: яким шляхом піде реформування історичної освіти далі? Як будуть розв'язані існуючі проблеми? Що означатиме для шкільної історичної освіти стандартизація її змісту? Поки що вони залишаються без відповіді, і це породжує нові запитання.

З огляду на ці обставини стає особливо актуальним звернення до вже існуючого досвіду реформування школи взагалі і системи історичної освіти зокрема. Дослідниками відзначена схожість основних завдань реформи освіти сучасного періоду і періоду початку 1930-х рр. – це пошук і апробація різних моделей кардинальної перебудови системи освіти з метою задоволення індивідуальних і суспільних очікувань, виокремлення історичної освіти як особливо значущої для суспільства і держави.

Проблеми, з якими школа зустрічається на різних етапах свого розвитку, можуть збігатися і за змістом, і за формою їх розв'язання. Знаючи досягнення й прорахунки минулого, можна використати цей досвід сьогодні.

Підтвердженням наведеної тези слугує аналіз проблем шкільної історичної освіти в СРСР у добу радянської модернізації, на початку 1930-х рр., коли в контексті завдань «культурної революції» влада здійснила

низку перетворень у системі освіти й визначила провідну роль історії у розв'язанні нагальних завдань соціалістичного будівництва.

Основним джерелом для дослідження проблем змісту та методики шкільної історичної освіти, її реформування впродовж 1931-1934 рр. став щомісячний масовий радянський історичний журнал «Борьба классов», спецвипуск якого у травні 1934 р. був повністю присвячений завданням реформування історичної освіти. Цей науково-популярний часопис виходив у Москві з березня 1931 р. до кінця 1936 р., його відповідальними редакторами були відомі історики М. Покровський, пізніше – Б. Волін [19]. Уже в перші місяці існування – у листопаді 1931 р. – редакція «Борьбы классов» скликала нараду історичного активу, в якій взяли участь 40 представників різних історичних установ і навчальних закладів: товариства істориків-марксистів, Історико-партійного інституту, інститутів історії КП та Комакадемії, товариства старих більшовиків та інших [14, с. 126-127]. Метою наради була організація постійного активу істориків, на який редакція журналу могла б спиратися у своїй подальшій діяльності. Відтоді до кола авторів видання увійшли як знані історики (В. Волгін, Б. Греков, І. Мінц, О. Мішулін, М. Нечкіна, Г. Панкратова, Ц. Фрідлянд), так і методисти (Н. Андрієвська, Д. Нікіфоров, О. Стражев та інші). Саме їхні погляди на стан і перспективи шкільної історичної освіти й визначили тематичний простір пропонованої статті.

Серед найважливіших директив і постанов початку 1930-х рр. варто передусім згадати такі, як «Про початкову та середню школу» (1931 р.), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932 р.), «Про підручники для початкової і середньої школи» (1932 р.) і, особливо, «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (1934 р.) [4, с. 28]. Відзначивши недоліки, що мали місце в радянській школі у викладанні історії, Раднарком СРСР і ЦК ВКП(б) рекомендували у згаданій постанові повідомляти учням події в історико-хронологічній послідовності, використовувати наочні посібники (картини, карти) і уривки з художніх творів, відмовитися від абстрактно-соціологічного схематизму, натомість створювати у школярів яскраві конкретні уявлення про історичні події і діячів історії [7, с. 1].

Зауважимо, що до прийняття постанови історії в радянській школі відводилася доволі скромна роль. Довгий час вона входила до синтетичного курсу суспільствознавства і залучалася лише при вивченні сучасності. З 1923 р. історія була взагалі вилучена з навчальних планів як самостійна дисципліна, і лише на початку 1930-х рр. Наркомос запропонував усім школам ввести історію як самостійний предмет особливим курсом на другому ступені навчання – у 5-9 класах [7, с. 2]. Здійснення шкільних реформ 20-х рр. мали своїм наслідком тотальну

політизацію навчання на тлі збіднення програмного матеріалу. У результаті на початок 30-х рр. провал шкільної справи в її власне освітній (не ідеологічній) сфері став настільки очевидним, що в цей процес змушені були втрутитися вищі органи державної влади.

Розуміючи, що школа вже була повністю просякнута новою ідеологією, можна було вже без будь-яких побоювань повертати в освітню систему традиційну зовнішню атрибутику і класичний внутрішній зміст. Усе це й знайшло відображення у низці постанов партійних та державних органів упродовж 1930-1934 рр., які дехто з дослідників схильний оцінювати як «сталінську контрреформу освіти» [9, с. 7].

Це був вимушений крок, необхідність якого стала очевидною не лише для керівних органів влади, але й для широких кіл громадськості. Поверхові, несистематизовані знання з історії, відірвані від фактичної основи абстрактно-соціологічні схеми, що їх заучували школярі замість послідовного вивчення курсу, стали предметом уваги навіть радянських фейлетоністів. Зокрема, 21 травня 1934 р. в газеті «Правда» відомі й улюблені читачами сатирики Ілля Ільф та Євген Петров опублікували оповідання «Розмови за чайним столом», у якому дошкульно й дотепно піддали критиці сучасне їм викладання громадянської історії, наслідком якого була відсутність елементарних знань з курсу, що замінялися загальними розмірковуваннями про соціально-економічні формації, готовими шаблонами-оцінками подій та діячів [6].

Після відновлення Постановою ЦК ВКП (б) від 5 вересня 1931 р. історії як самостійного шкільного предмету одним з перших постало питання про розробку відповідних програм, за якими б викладалися шкільні історичні курси. Діючі в попередні роки програми з суспільствознавства, що ними користувалися вчителі відразу після виходу згаданої постанови, були спрямовані на епізодичний, фабульний характер вивчення предмету, коли, скажімо, замість подання перебігу подій Паризької комуні передбачалося звернення уваги школярів лише на її помилки та уроки, замість конкретної історії революції 1905-1907 рр. в Росії подавалася тільки загальна її оцінка як «генеральної репетиції» 1917 р. тощо [16, с. 25].

У 1933 р. були видані нові програми власне з історії, які, проте, теж потребували вдосконалення. Так, на карб укладачам ставилася структурна неоднорідність програм: якщо для 5,7,8 і 9 класів подавався курс конкретної історії, то для 6-го – курс феодалізму інтерпретувався в розрізі історії суспільних формацій, схематичних соціологічних узагальнень.

Претензії стосувалися й недооцінки в програмах ролі Союзу комуністів як першої міжнародної організації пролетаріату, й відсутності згадки про перший з'їзд партії російських більшовиків у 1898 р. [16, с. 26].

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

Як аспекти, на яких програми недостатньо фіксували увагу вчителів та учнів, називалися політика пануючих класів та постаті правителів різних часів (Юлія Цезаря, Олександра III, Миколи II та інших), підкреслювалося, що треба ліквідувати таке знеособлення і передбачити вивчення як діячів революційного руху, так і тих, з ким вони боролися, аби портрети політичних діячів «посприяли закріпленню історичного процесу в пам'яті учнів» [16, с. 26].

Щодо політичних орієнтирів нових програм, то вони визнавалися правильними, однак як недолік відзначалася недооцінка політичної ролі селянства в буржуазно-демократичних революціях 1848 р. [16, с. 26].

Звертає на себе увагу детальний розбір рецензентами стану висвітлення хронології в нових програмах, який оцінювався загалом позитивно: укладачами були визначені часові межі курсів, наведена достатня кількість основних дат. Водночас, на думку вчителів, у програмах 1933 р. не враховувалися вікові особливості учнів, не дотримувався принцип поступовості і зростання рівня складності навчального матеріалу упродовж його викладання у 5-9 класах.

Програми демонстрували акцентований формаційний підхід до структурування історичного матеріалу по роках навчання, проведення ідеї класової боротьби як рушійної сили історії. Так, формулюючи завдання вивчення історії в 5 класі, де викладався курс історії стародавнього світу, програми зобов'язували вчителів «показати учням рушійні сили суспільного розвитку, залізні закони історії, котрі неминуче ведуть людство до знищення класів, до комунізму» [10, с. 28].

У 6 класі, згідно з програмами, вивчалася історія середніх віків, у 7 – розклад феодалізму і розвиток капіталістичних відносин, підкреслювалася необхідність ознайомлення школярів з програмами селянських рухів, виступів міщан, буржуазії. У 8 класі центральною проблемою визначалося формування пролетаріату як єдиного революційного класу та оформлення програми його дій, вивчення статуту і маніфесту I Інтернаціоналу, Комуністичного маніфесту. На 9 році навчання програми містили матеріал про класову боротьбу пролетаріату в «епоху загинання капіталізму» [1, с. 50], тенденції розвитку робітничого руху, коріння і сутність опортунізму, побудову безкласового суспільства. Передбачалося також знайомство учнів з програмами ворожих пролетаріату таборів [1, с. 50].

Жорстка формаційна схема структурування історичних курсів, підкреслено класові цінності та пріоритети, вписування всього розмаїття історії в прокрустове ложе боротьби класів, безсумнівно, збіднювали і регламентували зміст історичної освіти, однак, очевидним кроком вперед став сам факт появи програм з історії як самостійної шкільної дисципліни,

а також декларований в них намір вивчати курс в усій його конкретності та історичній перспективі.

У зв'язку з новою концепцією і новими завданнями шкільної історичної освіти гостро постала проблема створення оновлених підручників. Для цього слід було мобілізувати всі сили істориків-дослідників і педагогів-практиків. Як відзначалося у редакційній статті часопису «Борьба классов», «наші марксистські історичні підручники повинні різко й принципово відрізнятись від старих царських чи сучасних буржуазних підручників історії, так само, як різко відрізняється вся система нашої марксистсько-ленінської освіти і виховання від буржуазної» [7, с. 3]. Пояснюючи своїм читачам, у чому мала полягати принципова відмінність радянських підручників історії від старих аналогів царських часів та сучасних буржуазних підручників, автори статті «...резюмують: антиісторизму, тенденційності і ненауковості історичної освіти **там** ми протиставляємо глибоко наукову і справді історичну освіту в нашій, радянській школі» [7, с. 3].

Водночас у статті підкреслювалося, що дечому радянська освіта може повчитися і у своїх ворогів [7, с. 3]. Передусім педагогів і авторів підручників закликали звернути увагу на техніку й методику викладання історичного матеріалу в буржуазних школах і підручниках, чудові ілюстрації, доступну, яскраву й образну мову. Поряд з підготовкою нових підручників з історії на порядок денний ставилося питання про видання навчально-методичних посібників, хрестоматій, історичних атласів, нових наочних засобів, бібліотечки художніх історичних творів на допомогу школі тощо.

Цікавий і змістовний аналіз недоліків діючих на початок 1930-х рр. шкільних підручників з історії знаходимо в низці статей вчених-істориків (М. Нечкіної, Ц. Фрідлянда, О. Мішуліна) та методистів (О. Стражева, Н. Андрієвської), надрукованих в часописі «Борьба классов» [1; 2; 7; 11; 12; 18].

Так, чимало критичних зауважень знаходимо на адресу підручника «История эпохи феодализма» Олексія Гуковського та Ореста Трахтенберга, виданого в 1933 р. [3]. Авторів звинувачували у схематизмі, наведенні не підкріплених фактами голих формулювань, відсутності показу живих людей та їхніх діянь тощо. Результатом такого зображення в уяві школярів епохи феодальних відносин ставали, наприклад, фантастичні картини проявів класової боротьби в Київській Русі, що їх описували учні: «Селяни і робітники жили дуже погано, вони працювали по 16-17 годин, а одержували копійчану плату, було багато безробітних, тому робітники і селяни влаштовували страйки» [2, с. 7].

Невтішні результати демонстрували школярі і після вивчення іншої

теми за підручником О. Гуковського та О. Трахтенберга – «Селянські війни в Росії XVII-XVIII ст.ст.». Наведені авторами підручника випадкові, несистематизовані факти перепліталися в уяві школярів у дивовижному поєднанні: О. Пугачов виступав за правління Бориса Годунова, С. Разін з'являвся на Уралі, І. Болотніков був «партнером» Б.Хмельницького, Дмитрій перевтілювався у Дмитра Донського, а «якийсь цар» направив війська проти Пугачова [2, с. 7].

Царям, як зазначають рецензенти підручника, взагалі не пощастило у викладі О. Гуковського та О. Трахтенберга. Вони завжди виступали в ролі міфічних істот, анонімів, абстрактних понять. То ж не дивно, що «якийсь цар», котрий послав війська проти Пугачова – Катерина II – була зовсім не відома учням постать: упродовж доволі розлогих міркувань про пугачовщину автори підручника жодним словом не згадали її, породжуючи викривлення історичної дійсності [2, с. 7].

Нестача яскравого, конкретного опису подій, явищ, процесів доби феодалізму мала наслідком ще один суттєвий недолік у вивченні учнями курсу за підручником О. Гуковського та О. Трахтенберга – формальне засвоєння історичних понять, персоніфікація фактів та явищ, про що свідчить наведене у статті уявлення школяра про новгородське віче: «Віче, – пише учень, – задзвонив у дзвін, приїхав князь, він його закрав у сарай і вбив, після чого став правити сам» [2, с. 8]. Розум школяра перетворив загальний і поверховий опис підручником «верховної влади» на діючу особу, котра б'є у дзвін, саджає князя в сарай, вбиває і т.д.

Та поряд із зауваженнями, конструктивність яких не викликає заперечень, рецензент підручника, суголосно своєму часові, вдається до партійно-пропагандистської риторики, закликаючи оголосити нещадну боротьбу тенденції до простого запозичення трактування фактів із «арсеналу поміщицько-буржуазної історіографії» [2, с. 8]. Зокрема, прояв такої шкідливої й небезпечної тенденції автор статті вбачає в оцінці релігійної реформи Володимира Красне Сонечко, а тому в душі часу завершує аналіз підручника О. Гуковського та О. Трахтенберга полум'яним закликком: «Звертаючись до історичної конкретики, не послабляймо боротьби проти свідомого й несвідомого протаскування «красного сонечка» буржуазно-поміщицької історіографії!» [2, с. 8].

Неабиякий інтерес викликає і аналіз підручника з давньої історії Миколи Нікольського, здійснений відомим істориком О. Мішуліним [11]. Автор відзначає, що в гонитві за марксистською ідеологією підручник втратив увесь живий історичний матеріал. У боротьбі проти старої історії з її каталогом царів і битв, хронологічними таблицями правління фараонів і війн історія стародавнього світу здобула натомість голий схематизм і вульгаризацію марксизму. Замість історії, сповненої різноманітними

фактами, людьми, іменами, датами з'явилися схеми про формації, закономірності, класову боротьбу, недоступні для школярів 13-річного віку. Вся історія зводилася лише до класової боротьби [11, с. 14].

За таких обставин створення підручника з історії ставало заняттям, подібним до халтури: писати про «суспільні форми» і формації могла й людина, котра недостатньо знала предмет.

Яким же вимогам, на думку О. Мішуліна, мали відповідати нові стабільні підручники з історії стародавнього світу?

По-перше, на відміну від діючого підручника М. Нікольського, обсяг якого складав 12 друкованих аркушів, новий підручник разом з ілюстраціями повинен мати не більше 10 аркушів, адже, на переконання автора і вчителів-практиків, засвоєння історичного тексту дітьми 12-13 рр. може бути здійснене лише в межах 2 сторінок на один 45-хвилинний урок [11, с. 14].

По-друге, історичні документи, викладені в тексті параграфів петитом, пропонувалося винести в кінець книги, подати їх у вигляді цілісних витягів з джерел, давши тим самим можливість передовим школам при вивченні курсу поглиблено досліджувати проблеми стародавньої історії.

По-третє, до змісту підручника автор радив включити історію первісного суспільства (найстисліший нарис), Стародавнього Сходу, додавши до цього розділу елементарні відомості про Індію та Китай, а також історію Греції та Риму [11, с. 14].

І, нарешті, основне завдання, на думку О. Мішуліна, при створенні нового підручника полягало у розумному і зваженому відборі фактів, особистостей, всього навчального матеріалу «для ілюстрування боротьби класів, для навчання їх мисленню по-марксистськи» [11, с. 15].

Не був обійдений увагою радянських вчених-істориків і підручник з нового та новітнього часу Олексія Єфімова та Наталії Фрейберг [18, с. 16-20]. Експерт – Григорій (Цві) Фрідлянд – перший декан історичного факультету МДУ в радянські часи – відзначив загалом високу якість цієї навчальної книги, та водночас закидав авторам обмеження матеріалу лише економічною історією та історією революцій. Уся ж політична й культурна історія людства з часів Великої французької революції залишалася поза підручником. Найменш вдалими розділами рецензованого підручника автор вважав ті, що присвячені англійському промислому перевороту: вони містили суто економічну історію з невеликим вкрапленням окремих епізодів з історії робітничого руху. Таким чином, резюмує експерт, у школяра, котрий читав Чарлза Дікенса і підручник Олексія Єфімова та Наталії Фрейберг, могло скластися враження, що він читав опис двох різних країн, і слід прямо сказати, що

його більше захопить Англія в зображенні Діккенса, а те, що він читав про цю країну в підручнику, миттєво забудеться [18, с. 17]. На жаль, відзначав автор статті, підручник з нової і новітньої історії не пробуджує у школярів жодних емоцій: закривши книгу, вони не запам'ятовують на все життя жодного героя, жодної важливої події. Учні, можливо, зрозуміють значення описаних подій під кутом зору марксистського аналізу, проте не сприймуть їх як яскраві, виразні, з героїко-емоційним забарвленням факти, явища, особистості. Натомість не підлягає сумніву, що для школярів означена обставина має вирішальне значення.

Порівнюючи рецензований підручник з навчальними книгами з історії в Німеччині початку 1930-х р.р., Ц. Фрідлянд визнає, що радянські аналоги поступаються їм за силою впливу ретельно відібраної і продуманої системи художніх образів, ступенем цікавості матеріалу. Хіба не смішно, зауважує рецензент, читати в підручнику О. Сфімова та Н. Фрейберг таку «художню» характеристику революціонерів: Робесп'єр – адвокат за фахом, полум'яний оратор; Марат – вчений за фахом, полум'яний оратор... Усі вони «полум'яні оратори», та малоімовірно, що така характеристика непересічних діячів Великої французької революції здатна створити вичерпний їхній портрет і що цей портрет запам'ятається учням бодай на кілька місяців [18, с. 18].

Підбиваючи підсумки аналізу підручника, Ц. Фрідлянд закликає творців навчальної історичної літератури відмовитися від зображення історичних епох «смугами»: одна «смуга» – економічна, інша – політична, затим – робітничий рух і т.д. Читачеві-школяру доводиться з цих окремих «смуг» самому конструювати загальну картину епохи, що ускладнює засвоєння матеріалу, робить його нудним і схематичним.

Автор наголошує на необхідності створення у кожному розділі підручника картини епохи як єдиного багатогранного процесу, закликає не нав'язувати єдиної уніфікованої структури для усіх тем, широко використовувати описовий матеріал, запозичений з класичних творів художньої літератури.

Надзвичайно важливим, на нашу думку, є міркування Ц. Фрідлянда з приводу авторів шкільних підручників з історії: ними можуть бути історики-дослідники, проте для цього вони повинні обов'язково знати школу, вивчати досвід створення старих і сучасних європейських навчальних книг, щоб засвоїти й використати кращий існуючий досвід. Цікавими є й наведені у статті пропозиції щодо періодизації нової та новітньої історії в шкільних підручниках [18, с. 20].

Усвідомлюючи усю складність завдань створення нових навчальних книг, автор насамкінець висловлює впевненість у тому, що вказівки товариша Сталіна «гарантують зміцнення основ марксистсько-ленінської

історичної науки, а робота над новими підручниками має не лише прикладне педагогічне, але й велике наукове значення» [18, с. 20].

Формат статті, на жаль, не дозволяє познайомити читачів з аналізом інших шкільних підручників з історії. Зауважимо лише, що попри відмінність між наведеним фактичним матеріалом, експерти-історики М. Нечкіна, А. Соколова, Ц. Фрідланд єдині у своїх вимогах щодо озброєння «підростаючого учасника соціалістичного будівництва марксистсько-ленінським історичним знанням» [12, с. 24].

Успіх у розв'язанні поставлених перед шкільною історичною освітою завдань залежав не тільки від якісних програм та підручників, але й, звичайно, від рівня кваліфікації вчителів. Цій проблемі постійно приділялася увага на сторінках педагогічної преси та історичних науково-популярних часописів [8; 13; 14].

Особливий інтерес для визначення рівня кваліфікації шкільних вчителів становить стаття С. Кана про наслідки перевірки рівня знань викладачів історії [8]. Автор зауважує, що оскільки всі корінні недоліки викладання історії (підміна живої історичної дійсності голим схематизуванням і зубрінням «укладів» та «формацій», відсутність історичної перспективи і нехтування особистістю в історії) спостерігалися у навчальних закладах, які готували основні кадри істориків та суспільствознавців, цілком логічно є ситуація, в якій рядовий учитель-історик, подібно до своїх учнів, виявляє історичну безграмотність, часом майже повне незнання давньої, середньовічної та нової історії [8, с. 55].

Свідченням того, як важливо надавати постійну й конкретну науково-методичну допомогу вчителів, зміцнювати мережу курсів перепідготовки, заочної освіти, прискорювати видання навчальних і методичних посібників стали результати перевірки знань вчителів-істориків Московської області, здійсненої в Московському обласному науково-дослідницькому методичному інституті в межах організованого ним історичного семінару.

Попри те, що більшість його учасників були керівниками методичних об'єднань учителів на місцях, тобто кращою частиною викладацького складу, мали досвід практичної роботи від 1-5 до 20 рр. і певний рівень освіти (вища – у 20 %, незакінчена вища – у 15%, середня – у 75%), значна їх частина не виявила достатніх знань з історії, особливо з історії стародавнього світу – Давнього Сходу й античності.

Як приклад неграмотності вчителів у цій сфері знань, автор наводить стенографічні записи перевірочних випробувань [8, с. 56]:

Питання: Скажіть з римської історії, хто такий Ромул?

Відповідь: Не знаю.

Питання: Хто такий Пісістрат?

Відповідь: Теж не знаю.

Питання: Розкажіть про Пелопоннеську війну.

Відповідь: Це була війна Афін з Коринфом і Сицилією.

Питання: У якому столітті відбувалася ця війна?

Відповідь: Приблизно у V-IV століттях.

З відповідей зрозуміло, що вчитель не знає дати та змісту такої важливої події, як Пелопоннеська війна, війна демократичного Афіньського союзу проти аристократичної Спарти.

Інший учитель на запитання «Що таке мамонт?» відповів, що це тварина з жарких країн, яка жила до льодовикового періоду. На прохання розкрити зміст поняття «плебеї» вчитель історії дав відповідь: «Це маса дрібних ремісників, селян і рабів (!), які виступали проти ... великих феодалів, царів і фараонів (!)». Коментарі, як то кажуть, зайві.

Явно недостатньо виявилася підготовка вчителів і з історії середньовіччя. Маючи певні уявлення про феодалізм як суспільно-економічну формацію, вони виявляли безпорадність і припускалися грубих помилок, коли запитання зі сфери абстрактних схем переносилися на конкретний історичний ґрунт і стосувалися дат, особистостей, місць розгортання подій [8, с. 57]. Вчителі-історики, зокрема, плуталися в даті відкриття Америки (називали 1495 р.), не могли показати окремі європейські держави і міста не лише на «німій» карті, а й на звичайній, на якій крупним шрифтом було надруковано всі географічні найменування [8, с. 58].

Значно краще, як засвідчила перевірка, відповідали вчителі на запитання, що стосувалися XVIII – XIX ст. Це пояснювалося наявністю задовільних навчальних посібників та систематичних курсів. Натомість і в цій ситуації виявилось ігнорування історичних особистостей, недооцінка історичних дат. Так, з числа діячів Великої французької революції вчителі твердо знали імена лише двох – Марата та Робесп'єра, плуталися в датах революцій XIX ст., модернізували події минулого і переносили в добу промислового капіталізму знайомі явища сучасного їм життя [8, с. 59].

Наведені приклади, на думку експертів, цілком підтверджували своєчасність заходів з підвищення кваліфікації кадрів істориків-учителів.

Серед запланованих у цьому напрямі кроків варто, передусім, відзначити відновлення з вересня 1934 р. згідно з Постановою РНК СРСР та ЦК ВКП (б) від 16 травня в Московському та Ленінградському університетах історичних факультетів з п'ятирічним терміном навчання.

Навчальні плани цих факультетів передбачали на першому курсі вивчення детального курсу історії Греції та Риму, давньої історії СРСР, розгорнутого курсу історії нового часу та історії колоніальних країн і залежних народів. Велика увага мала приділятися вивченню латинської та

грецької мов. Другий курс передбачав подальше вивчення історії античності, просемінари з історії середньовіччя, історії нового часу та історії народів СРСР.

З третього р. навчання студенти одержували можливість здійснити більш вузьку спеціалізацію, вивчаючи історіографію, джерелознавство, обираючи додаткові курси для поглибленого вивчення.

Четвертий і п'ятий курси присвячувалися спеціалізації студентів на п'яти кафедрах: давньої історії, середніх віків, нового часу, історії народів СРСР, історії колоніальних країн та залежних народів.

Поряд із загальними історичними курсами навчальний план містив історію російської літератури, курс російської історіографії та історії Комінтерну [17, с. 126].

Із метою якнайшвидшої підготовки нової наукової зміни перший набір студентів на історичні факультети у МДУ та ЛДУ склався зі 150 осіб у кожному навчальному закладі, а також дозволялося прийняти по 20-25 аспірантів з усіх історичних спеціальностей [5, с. 127].

Крім Москви та Ленінграду, спеціальні історичні факультети створювалися впродовж 1934-1935 рр. у великих центрах СРСР [7, с. 4].

Безперечно, акцентована увага, спрямована на підвищення рівня кваліфікації вчителів, підготовку нової генерації кадрів шляхом відкриття історичних факультетів при університетах великих культурних центрів СРСР відіграла, попри виразне ідеологічне забарвлення, позитивну роль у подальшому розвитку як вищої, так і шкільної історичної освіти.

Таким чином, на середину 1930-х р.р. в цілому було завершено створення нової системи шкільної історичної освіти: визначені її соціально-політичні, ідеологічні та методичні орієнтири, зроблені важливі кроки у розв'язанні кадрової проблеми, створенні програм та підручників.

Водночас у цей період було рішуче покинчено з незалежними шкільними експериментами й пошуками, настала доба «стабілізації» і «стандартизації», що їх впроваджувала держава в сфері освіти. Результатом такої політики стало формування поколінь, котрі значною мірою сприяли створенню командно-адміністративної системи, не піддавали серйозному сумніву справедливість суспільства, в якому вони жили.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреевская Н. Документы в деле преподавания истории / Н. Андреевская // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 49-52.
2. Ваняг Н. Поворот к исторической конкретности / Николай Ваняг // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 5-8.

3. Гуковский А. История эпохи феодализма / Алексей Гуковский, Орест Трахтенберг. – М.: Учпедгиз, 1933. – 263 с.
4. Демиденко В.К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / Василь Купріянович Демиденко. – К.: Радянська школа, 1970. – 128 с.
5. Зайдель Г. Исторический факультет ЛГУ / Григорий Зайдель // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 127.
6. Ильф И. Разговоры за чайным столом / Илья Ильф, Евгений Петров // Правда. – 1934. – №138. – 21 мая.
7. Историческое образование на новом этапе / Передовая // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 1-4.
8. Кан С. За повышение квалификации преподавателей истории (из опыта проверки их знаний) / Сергей Кан // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 55-59.
9. Кармаева О. Интеграция системы образования / Ольга Кармаева // Учитель. – 1998. – №2. – С. 5-9.
10. Мерзон И. Первые уроки по истории / И.Мерзон // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 28-33.
11. Мишулин А. Древняя история в средней и высшей школе / Александр Мишулин // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 9-15.
12. Нечкина М. Об учебнике и «чувстве исторической перспективы» / Милица Нечкина // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 21-24.
13. Панкратова А. За большевистское преподавание истории / Анна Панкратова // Борьба классов. – 1935. – №1-2. – С. 6-8.
14. Совещание исторического актива / Ред. // Борьба классов. – 1931. – №8-9. – С. 126-127.
15. Соколова А. О преподавании истории в фашистской Германии / А. Соколова // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 68-83.
16. Уник А. Программа по истории для средней школы / А.Уник // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 25-27.
17. Фридлянд Ц. Исторический факультет МГУ / Цви Фридлянд // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 126.
18. Фридлянд Ц. Об учебнике новой и новейшей истории / Цви Фридлянд // Борьба классов. – 1934. – №5-6. – С. 16-20.
19. <http://bse.sci-lib.com/article056905.html>

Юрій Вільховий
(Полтава)

ПРАВОСЛАВНА ОСВІТНЯ ТРАДИЦІЯ В СРСР І УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО АКАДЕМІЧНОГО РЕЛІГІЗНАВСТВА

В останній час в українському суспільстві активно дискутуються проблеми співіснування релігійної та світської освіти. Освіта — це один із ключових аспектів, фундамент, на якому потрібно будувати церковне життя. Проблема православної богословської освіти є сьогодні чи не найгострішою. Саме стратегія, спрямована на покращення її якості, стане запорукою майбутнього успіху Православ'я на релігійному полі пострадянського простору. Православні Церкви України вимальовують своє уявлення стану богословських шкіл, орієнтуючись в цьому переважно на російську богословську традицію. У зазначеній розвідці ми спробуємо загальним дискурсом розкрити стан духовно-освітньої православної традиції упродовж новітнього часу та співвіднести її з сучасним розвитком академічного релігієзнавства.

Окремі аспекти зазначеної теми активно розроблялися в працях М. Бабія, А. Колодного, П. Яроцького [1], В. Балуха [2], А. Васьківа [4], В. Єленського [6], Г. Йонаса [8], М. Костікової [9], В. Липківського [10], Є. Мартинюка, О. Никитченко [11], Д. Поспеловського [12], Л. Филипович [17], О. Шмемана [18]. При написанні цієї статті ми враховували позиції і деяких релігійних діячів, зокрема патріархів РПЦ Алексія II [3], Пимена [15], митрополита Філарета [16], архієпископа Димитрія [5], ігумена Іларіона [7].

Останнім часом у засобах масової інформації, листах до державних органів усе частіше порушується питання введення в школах Закону Божого, а у вишах, як обов'язкової дисципліни, теології. Подекуди керівництво освітянських установ, ігноруючи принцип світськості освіти, закріплений в Україні її Конституцією і чинним законодавством, самочинно вводить викладання релігійних курсів, залучивши до цього невідповідно до педагогічної роботи служителів культу, різних проповідників. Окремі державні школи удаються до самочинного запровадження Закону Божого або Катехізису, чим порушується Конституція, зокрема принцип світського характеру державної освіти. Крім того, серед православного церковного керівництва поширена думка, що в школах повинно викладатися віровчення тієї церкви, яка є панівною в регіоні або якій «належить канонічна земля». Такий підхід є неприйнятним, оскільки веде до дискримінації в галузі релігійної освіти, її

політизації, силового насадження того чи того віросповідання і, нарешті, порушення прав людини взагалі.

На нашу думку, названа проблема може бути розв'язана за допомогою академічного релігієзнавства. Оскільки вивчення релігії стосується багатьох делікатних проблем не лише правового, а й світоглядно-виховного характеру, то навколо питань змісту і організації релігієзнавчої освіти нині точаться гострі дискусії. Скажімо, дискутується питання, як узгодити програмові знання, визначені державним стандартом освіти, і власні погляди на релігію студента, який належить до того чи того віросповідання. На нашу думку, шкільне чи вишівське релігієзнавство не повинне виконувати функції узгодження поглядів на релігії представників різних конфесій або ж молоді з релігійною і нерелігійною орієнтацією. Вивчення релігії в системі релігієзнавчої освіти повинне відповідати чинному законодавству, а також міжнародним правовим документам у галузі релігії.

Основна мета вивчення релігієзнавства — дати молоді повний обсяг наукових, об'єктивно виважених знань про релігію, прилучати її до духовних цінностей народу. Академічне релігієзнавство покликане з наукових позицій розглядати релігію у контексті світової культури, розкривати її сутність, місце і роль у суспільстві [1; с. 142].

Релігієзнавчу освіту не слід підміняти богословською (теологічною). Остання, як і атеїстична, є світоглядно неплуралістичною, а водночас ще й конфесійно зорієнтованою. Організація богословської освіти в системі державних навчальних закладів суперечить принципам світськості освіти, відокремлення Церкви від держави і державної школи від Церкви, спричинить до подальшого загострення суперечок і конфліктів на світоглядному й конфесійному рівнях, оскільки в державних школах і вишах навчаються віруючі різних конфесій, а також невіруючі [1; с. 142].

Релігієзнавча освіта — це система освітянської роботи, метою якої є озброєння особи всією сумою знань, які має академічне релігієзнавство про природу, сутність, функціональність, історію та географію релігії. На відміну від релігійної освіти, релігієзнавча є світоглядно-плуральною, оскільки знайомить своїх учнів з різними поглядами на релігії, конфесійно незаангажованою, оскільки без будь-яких симпатій чи антипатій розкриває сутність віровчення, особливості культу, характер історії тієї чи іншої релігійної течії [2; с. 123]. Вона прагне утвердити в навчальний процес принцип переконання, творчого мислення. Релігієзнавчу освіту повинні забезпечувати саме державні навчальні заклади. Дисциплінарна визначеність релігієзнавчої освіти має бути відмінною в середній і вищій школі, у системі релігієзнавчої спеціалізації.

Релігійна освіта — це навчальний процес, зорієнтований на передачу особистості певного обсягу релігійної інформації з метою підвищення рівня його релігійної освіченості, формування навиків усвідомленого сприйняття змісту певного релігійного віровчення. Релігійна освіта не є позаконфесійною. Для її проведення залучаються конфесійно зорієнтовані особи. Релігійна освіта буває загальнопросвітницькою і професійно-зорієнтованою. Загальнопросвітницький характер має навчання релігії в парафіяльних і недільних школах, на різних біблійних курсах тощо. Професійно-зорієнтовану релігійну освіту, яку ще можна назвати богословською, проводять різного типу духовні навчальні заклади (академії, університети, семінарії, коледжі тощо) [17; с. 109-111].

Демократизація нашого суспільства відкрила сприятливі можливості для організації релігійної освіти в Україні. Якщо в тоталітарні часи в Україні діяла всього одна православна духовна семінарія в Одесі, то нині маємо вже 130 духовних навчальних закладів різних конфесій, в яких навчається більше 6 тисяч слухачів. Найбільше їх в Українській православної церкви Московської юрисдикції — 15, де готуються до різних видів релігійної діяльності близько 4 тисячі осіб. У Києві церква має свою духовну академію. Київський патріархат нині має 15 навчальних духовних установ з 1649 слухачами. Із них дві духовні академії — у Києві і Львові, філософсько-богословський факультет при Чернівецькому університеті імені Ю.Федьковича. Автокефальна православна Церква має 7 духовних навчальних закладів. Серед них виділяється своєю навчальною відкритістю і творчим підходом до формування навчального плану Харківський колегіум імені патріарха Мстислава [3].

Якщо провести певний аналіз функціонування духовних семінарій і академій, то потрібно констатувати, що на початку ХХ ст. російська православна богословська наука стояла на рівні західної, а в деяких царинах її перевершувала. Праці ряду богословів РПЦ у галузі біблеїстики, патристики, церковної історії, літургії і в багатьох інших галузях не втратили своєї цінності й сьогодні.

До встановлення 1917 р. більшовицької влади понад століття найкращі умови для духовної освіти серед православних Церков були саме в Російській імперії. Тут існувала потужна мережа духовних навчальних закладів. Це духовні академії, семінарії, духовні училища, дяківські школи тощо. Усі вони утримувалися на державний кошт. Характерною ознакою всієї освіти була її консервативність. Саме в навчальних закладах визрівала і розвивалася ідея суворої ортодоксальності та завершеності богослов'я. У церковних вузах практично не допускалася будь-яка творчість і новизна в підходах до богословської проблематики. Клірикам було заборонено навіть вживати

нові слова у проповідях, стиль церковної мови був суворо регламентованим [13]. Тому поява потужних богословів в російській Церкві була радше винятком із правила.

На початку ХХ ст. російський архієпископ Антоній (Храповицький) у своїй відомій доповіді щодо стану духовних закладів Церкви пропонував фізично знищити російські богословські школи і докорінно змінити сам підхід до релігійної освіти. Це означає, що вже тоді семінарії не відповідали вимогам сучасності та потребували радикальної модернізації. Упродовж ХІХ ст. вже робилися спроби покращити ситуацію. Кілька разів — у 1808 — 1814, 1867 — 1869 і 1884 рр. — змінювався статут духовних шкіл. Однак ці спроби суттєво не вплинули на загальний, край негативно-ний стан справ у цій царині [13].

Після жовтневого перевороту в Росії богословська наука в СРСР практично припинила своє існування. Подібна доля спіткала й інші «православні держави», які історично опинилися під впливом комуністичної ідеології. Тільки на теренах колишнього СРСР було закрито майже всі богословські школи. Не краща доля спіткала богословські вищі інших помісних церков. Якщо, наприклад, у Греції, Румунії та Болгарії богословські школи функціонували, то в Константинопольській, Антіохійській, Єрусалимській та Олександрійській Церквах можна вважати, що їх не було взагалі [6; с. 117-119].

У Радянському Союзі стан духовних шкіл був досить слабким. Викладання у тих небагатьох духовних навчальних закладах, які влада не закрила, велося переважно за підручниками ХІХ ст., а перелік дисциплін практично не змінився. Таким чином, старі проблеми залишилися не вирішеними. Православна наука у цей період була майже незнайомою із здобутками вчених-богословів — католиків чи протестантів. Західна ж богословська наука значно просунулася у своєму розвитку упродовж ХХ ст. Це, насамперед, стосувалося таких богословських дисциплін, як біблійна археологія, екзегетика, текстологія Нового та Старого Завіту, церковна історія та ін. [10; с. 398-403].

Православна богословська наука у ХХ ст. виявилася, відтак, ізольованою. Якщо функція богослов'я — це не лише здатність осмислювати церковний досвід, але й відповідати на питання, що стосуються співвідношення «церковного» і того, що знаходиться за межами цього досвіду, то залишається констатувати, що своє призначення богослов'я не виконувало.

Сьогодні відбувається певний релігійний ренесанс у країнах колишнього СРСР. У ході відродження православного богослов'я провідну роль відіграють саме духовні академії і семінарії. Якщо говорити

про організаційну структуру духовної освіти, то аналіз відповідних джерел дає можливість сьогодні виділити такі типи православних духовних навчальних закладів, як недільні школи, катехитичні курси, що виконують євангелізаційну місію. Професійно зорієнтований напрям представлений богословськими академіями та семінаріями, катехитичними інститутами, училищами. Останнім часом при світських навчальних закладах почали організовувати теологічні факультети [3].

Незважаючи на те, що за останні роки кількість православних освітніх закладів збільшилася у десятки разів, їхній освітній рівень від цього не лише не покращився, але й погіршився. Раптове збільшення числа священницьких вакансій після розпаду СРСР поставило багатьох єпархіальних архієреїв перед необхідністю рукопокладати людей без достатньої духовної освіти. Частина цих священників закінчували духовні школи заочно (що у переважній більшості є лише формальністю). Багато з них зовсім не мають освіти, покладаючись на власну ерудицію та «життєвий досвід». Професор Університету Західного Онтаріо (Канада) Д. Поспеловський в одному із своїх інтерв'ю наводить приклад Білорусі, де, за його словами, 80% священників не мають богословської освіти [12]. В Україні стан справ є, напевне, не набагато кращий, бо ж офіційна статистика цього не оприлюднює.

Таким чином, доводиться констатувати, що освітній рівень духовенства у порівнянні з тим, який був до 1990-х рр., погіршився. У 1980-х рр., для прикладу, практично не було випадків, коли б православний священник не мав богословської освіти. Нині — це поширена практика. Якщо говорити про сучасну Україну, то лише вона має понад 30 православних духовних закладів [14, с. 57]. Проте, у плані богословської обізнаності, як показує дійсність, православні священники значно поступаються своїм колегам католикам і протестантам. Сьогодні у всіх помісних православних церквах на порядку денному стоїть питання серйозного переосмислення існуючої системи богословської освіти, радикальної реформи духовних шкіл. Необхідність цього визнають самі богослови [7, с. 5].

Із стратегічної точки зору, православ'ю потрібен новий тип священника (у тому числі й новий тип єпископа). Священник сьогодні не може обмежитися здійсненням богослужіння і духовною опікою пастви, а також місіонерством за церковною огорожею у формі прямої релігійної проповіді. Священник має розкривати релігійний вимір життя, не пригнічуючи при цьому людську свободу і не претендуючи на «приватні», спеціальні істини, що визначають функціонування сучасного суспільства. Для цього він повинен мати «всеохоплюючу» освіту — як богословську, так і світську [8; с. 36-39].

Чи означає це «адаптацію» православних церков до «духу часу», їхню «суспільну асиміляцію»? На нашу думку, в жодному разі. Церква у своєму самоусвідомленні завжди знаходиться в духовній опозиції до «всього світу», завжди виступає з максималістськими закликами. У цьому її специфіка, саме цього від неї чекають у суспільстві: не поступок і потакання людським вадам, а авторитетних духовних і моральних настанов. Проте в сьогоденній ситуації такі настанови можуть бути почуті та прийняті тільки у тому випадку, якщо вони висловлені у формі діалогу, тобто з повагою до свободи того хто слухає.

Дійсно, сьогодні люди не проявляють великого інтересу до богослов'я, однак варто відзначити, що в сучасному суспільстві є помітний інтерес до духовних питань, а тому церкви мають врахувати цю специфіку. Люди цікавляться життям після смерті, питаннями кінця світу тощо. Відповідь на такі важливі питання може дати тільки богослов'я.

Сучасний священик повинен постійно й творчо вирішувати складну проблему розділення та поєднання церковного і світського, релігійного й секулярного. Тому й освіта, яку він має отримати, не може зводитися до засвоєння певної суми знань. Вона повинна спрямовуватися на те, щоб навчити транслювати духовний досвід і церковний погляд на світ у процесі спілкування з іншими людьми (як віруючими, так і не віруючими). У цьому контексті нам необхідно дати відповідь на питання про співвідношення в православних церквах традиції та інновації [14; с. 57].

У справі покращення рівня православних духовних шкіл і богословської освіти в цілому необхідно виділити такі моменти:

1) православна система освіти до цього часу базується на застарілих західних схоластичних системах, що були привнесені на православний ґрунт у XVII ст. митрополитом київським Петром Могилою. Протопресвітер Олександр Шмеман у своєму «Введенні в Богословие», вказує, що сформоване у XIX ст. так зване «шкільне богослів'я», куди входить догматика, Новий і Старий Завіти, тощо розроблене на Заході й знаходиться від впливом західної шкільної традиції [18, с. 47]. Запозичення західної системи богословської освіти на той час було життєво необхідним для православ'я, оскільки вона відповідала науковим нормам того часу та робила православних конкурентно спроможними щодо католиків. Однак сьогодні від таких запозичень відмовились у провідних богословських школах як католики, так і протестанти. Свого часу ще патріарх РПЦ Пімен зазначав: «Важливим завданням Духовної школи є подолання схоластичності, мертвої розсудливості, відстороненого інтелектуалізму у викладанні» [15, с. 64]. Вже понад сто років православ'я на теренах радянського і пострадянського простору

(Російська Православна Церква, Українська Православна Церква, Грузинська Православна Церква) суттєво не змінювало своїх навчальних програм;

2) православна освіта не повністю враховує досягнення сучасної біблійної науки. Освіта в дореволюційних академіях брала до уваги досягнення західної науки того часу, що не можна сказати про нинішні духовні школи, в котрих вона майже повністю ігнорується. Викладання будується на застарілих богословських працях XIX — початку XX ст. Той потужний ривок вперед, який був зроблений практично у всіх галузях богословської науки (біблеїстиці, патристиці, церковній історії, біблійній археології, екзегетиці, біблійній герменевтиці тощо) упродовж XX ст. практично не позначився на навчальних програмах православних духовних шкіл. Зрозуміло, що за таких обставин від пастирів, випускників духовних шкіл неможливо очікувати знання богословських дисциплін на сучасному рівні;

3) сучасна православна богословська освіта не є місіонерськи зорієнтованою. Богослів'я за останні століття набуло статусу віддаленої від життя дисципліни, що не має прикладного значення. У більшості православних духовних закладів майже не відведено місця такій важливій дисципліні як місіонерство. Архієрейський Собор РПЦ 1994 р. особливо акцентував увагу на місіонерській спрямованості богословської освіти;

4) православ'я сьогодні, як ніколи, потребує нового догматичного витлумачення сучасних проблем, з якими зустрічається людина. Зокрема, це питання взаємовідношення статей, батьків і дітей, подружні взаємини. Як зауважує один з ієрархів РПЦ, «потрібно добиватись того, щоб було змінене усталене уявлення про богослов'я як про не надто важливе для Церкви заняття «професорів богослов'я» [16, с. 84]. Богословська освіта повинна відповідати на сучасні церковні запити, а не проблеми, що виникали століття тому під час догматичної полеміки між католиками і протестантами;

5) залучення у богословський виховний процес світського наукового елементу. Якщо ще 20 років тому священика, який закінчив семінарію можна було вважати достатньо освіченим, то сьогодні, коли вищу освіту мають дуже багато людей, цього явно не достатньо. Сучасний священик-богослов повинен добре розбиратись у таких питаннях як психологія, політика, право, економіка, логіка, педагогіка. Усі ці та багато інших важливих дисциплін практично відсутні у навчальному процесі духовних шкіл. Необхідним є вивчення західної середньовічної філософії, знайомство з німецьким ідеалізмом, екзистенціалізмом та іншими філософськими течіями Нового часу. Усе це суттєво збагачує світогляд

Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання

православного священика, сприяє його інтелектуальному і духовному розвитку;

6) усі православні церкви повинні враховувати досвід католиків та реорганізовувати свої середньо професійні семінарії у вищі богословські навчальні заклади. Такі реформи вже здійснили деякі помісні православні церкви. На цей шлях сьогодні стала, зокрема, й УПЦ Київського Патріархату [16; с. 84].

7) богословська освіта повинна будуватися на засадах терпимості та відкритості щодо інших конфесій. Деякі предмети у духовних закладах, як, наприклад, порівняльне богослів'я, виховують у студентів фанатичне несприйняття представників інших релігій. Такий підхід, успадкований православними духовними школами ще від дореволюційних бурс, у сучасних умовах просто неприпустимий. Слід враховувати, що багатьом майбутнім священикам доведеться жити в мультиконфесійному суспільстві. У них має бути не лише чітке бачення розбіжностей, але й глибоке усвідомлення того, що християни інших напрямів мають спільну догматичну основу, віру в Святу Трійцю, Ісуса Христа як Бога і Спасителя;

8) не менш важливою є практика навчання студентів богослов'ю у закордонних світських закладах. У цьому випадку варто показати приклад Румунської Церкви, яка щороку посилає своїх студентів у провідні університети Європи для продовження навчання [7; с. 131].

Деякі з зазначених проблем поступово, але все ж вирішуються православними церквами. РПЦ у лютому 2002 р., затвердила зміни в складовій змісту духовної освіти, відповідно до вимог державного стандарту зі спеціальності «Теологія». Згідно з цим стандартом у російських духовних закладах повинні вивчатися такі предмети, як філософія, історія, соціологія. Зокрема, у Концепції богословської освіти РПЦ (1994) говориться про необхідність отримання вищої богословської освіти всіма священиками, викладачами Закону Божого, катехизаторами, а також про здійснення спеціальної підготовки священиків для служби у Збройних силах та в місцях позбавлення волі. У РПЦ вже розпочався процес упровадження стандартів вищої богословської освіти в духовних семінаріях [3].

Зміни в освітній царині РПЦ безперечно впливають на освітні інституції УПЦ, яка є складовою Московського Патріархату. Стурбовані станом богословської освіти також представники УПЦ Київського Патріархату і УАПЦ. Патріарх Філарет особливо наголошує на потребі «за сучасних умов акцентувати увагу на поєднанні духовної і світської освіти, використати час (навчання у духовній школі) для розширення свого розумового кругозору взагалі, для набуття ерудиції, необхідної

сучасному пастирю, який має бути представником своєї православної Церкви» [15, с. 67]. Особлива увага в процесі духовної освіти звертається на вдосконалення мистецтва проповіді. «Пастир Української православної Церкви повинен проповідувати зрозуміло, а не схоластично. Проповідь повинна бути сучасною, підведеною до реалій сьогодення», — зазначає ректор КДА УПЦ Київського Патріархату архієпископ Димитрій (Рудюк) [15, с. 67].

Однак, якщо Московський Патріархат робить реальні кроки щодо модернізації богословських вузів (у Росії, зокрема вже відкрито кілька православних інститутів та університетів), то українські православні церкви далі розмов практично нікуди ще не просунулися. Тут може бути багато пояснень, серед яких варто виділити те, що, з одного боку, ні для УПЦ Київського Патріархату, ні для УАПЦ питання реформування богословської освіти не є пріоритетними, а з іншого — вони відчують гостру нестачу кваліфікованих богословів, які могли б втілювати їхні ідеї у життя.

Православні церкви України мають зрозуміти, що умови, в яких вони опинилися, суттєво відрізняються від тих, у яких знаходилося православ'я раніше. Церква сьогодні не може отримати тієї державної підтримки, яку вона мала наприкінці XIX ст. Задекларована Конституцією свобода совісті та відокремлення Церкви від держави ставить православ'я в один ряд з іншими релігійними течіями. Православна Церква сьогодні вимушена конкурувати з католиками і протестантами, а відтак від того, на якому рівні буде стан її богословської освіти, залежатиме майбутнє як церкви в Україні, так і України як православної держави.

Сумне відлуння у нашому сьогоденні має те, що упродовж майже всього XX ст. заперечувалася або замовчувалася роль християнства Київської церковної традиції (православ'я та греко-католицизму), роль римо-католицизму, юдаїзму, ісламу, протестантизму, релігій національних меншин у формуванні духовності та менталітету українського народу. На жаль, невігластво, неосвіченість, незнання власного коріння, історії свого села, міста, церкви перестали викликати пекуче відчуття сорому, бажання знати, розуміти, самому знаходити істину.

Гірка правда звучить у твердженні архієпископа УПЦ Київського Патріархату Димитрія: «Роки войовничого безбожництва в нашій країні призвели зрештою до історичного і релігійного безпам'ятства, перервали чимало традицій, які зміцнювали зв'язок поколінь, надавали життю освячення через вірність віковим звичаям, переданням, установленням. Втрачено те, що наші прадіди приймали з дитинства і що ставало нормою поведінки і святий куточок, що був у кожній українській хаті, не замінити

модними приватними колекціями ікон, повсякденну потребу у молитві — показовою присутністю у храмах під час релігійних свят» [15, с. 60].

Як не можна замінювати насильницьку секуляризацію насильницькою клерикалізацією, так не можна і штучно прищеплювати духовність. Необхідно виховувати повагу до національної історії, національної культури, мистецтва. Починати це, на наше глибоке переконання, слід зі спільного (державою та релігійними організаціями, світськими громадськими об'єднаннями) визначення стратегії духовного розвитку. Ураховуючи світськість нашої держави, велику конфесійну строкатість її релігійної карти, наявність значної кількості людей з нерелігійною світоглядною орієнтацією, у системі державної освіти пріоритет має надаватися саме релігієзнавчим навчальним програмам. Релігійну освіту мають проводити навчальні заклади, які організуються конфесіями при своїх керівних установах, монастирях, парафіях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабій М., Колодний А., Яроцький П. Про дотримання принципу відокремлення школи від церкви / М. Бабій, А. Колодний, П. Яроцький // Мораль, релігія, освіта. — К., 2005. — С. 140-147.
2. Балух В.О. Філософсько-теологічний факультет ЧНУ — провідний центр богословської та релігієзнавчої освіти / В.О. Балух // Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації українців: Соціально-гуманітарні науки. — Чернівці: Рута, 2004. — С. 121-124.
3. Богословское образование. Доклад Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II на Архиерейском Соборе РПЦ, 18 ноября 1997 г. // <http://212.188.168.2001.05ntm>.
4. Васьків А. «Християнська етика» і «Етика» в школі: PRO і CONTRA / А. Васьків // Мораль, релігія, освіта. — К., 2005. — С. 211-215.
5. Димитрій (Рудюк) Внесок православної церкви в удосконалення системи загальної освіти / Димитрій (Рудюк) // Православний вісник. — 2006. — №4. — С. 4.
6. Єленський В. Релігія після комунізму. Релігійно-соціальні зміни в процесі трансформацій центрально- і східноєвропейських суспільств: фокус на Україні / Віктор Єленський. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. — 419 с.
7. Иларион (Алфеев), игумен. Православное богословие на рубеже столетий. Предисловие / игумен Иларион (Алфеев). — М., 1999. — 170 с.
8. Йонас Ганс. Принцип відповідальності / Ганс Йонас. — К.: Лібра, 2001. — 50 с.

9. Костикова М.Н. К вопросу о новейшей истории профессионального религиозного образования / М.Н. Костикова // Государство. Религия. Церковь в России и за рубежом. Информационно-аналитический бюллетень, 1999. — №3. — С. 123-142.
10. Липківський В. Проповіді на неділі і свята, слово Христове до українського народу / Василь Липківський. — Чернівці, 1996. — 600 с.
11. Мартинюк Є., Никитченко О. Мораль і «Християнська етика» у школі / Є. Мартинюк, О. Никитченко. — К., 2005. — С. 166-170.
12. Поспеловский Д. Какой быть церкви сегодня. В современном православии есть тенденция вернуться в XIX век / Дмитрий Поспеловский // http://religion.ng.ru/people/2003-08-20/1_today.html.
13. Предписание Собора о неупотреблении священниками новых слов в проповеди // IP НБУ ім. В.І. Вернадського. — Ф. XIII. — Спр. 3340-а. — Арк. 1.
14. Річний акт у Київській духовній академії і семінарії // Православний вісник. — 1999. — №10. — С. 43-61.
15. Святейший патриарх Пимен о задачах Духовной Школы // Журнал Московской Патриархии. — 1985. — №1. — С. 2-71.
16. Филарет, митрополит Слуцкий и Минский. Богословие добрососедства / Митрополит Слуцкий и Минский Филарет. — К., 2002. — 306 с.
17. Филипович Л. Релігієзнавство як навчальна дисципліна та наука в Україні / Л. Филипович // Мораль, релігія, освіта. — К., 2005. — С. 108-117.
18. Шмеман А. Введение в богословие. Курс лекций по догматическому богословию. / Александр Шмеман. — М., 1993. — 234 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Бесєдіна Наталія Василівна** — кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (далі ПНПУ)
- Бесєдіна Олександра Миколаївна** — заступник голови Ленінської районної ради у м. Полтава
- Вільховий Юрій Віталійович** — кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Год Борис Васильович** — доктор педагогічних наук, кандидат історичних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ, заслужений працівник освіти України
- Год Наталія Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Данілова Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Ярославського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Російська Федерація
- Демиденко Тетяна Прокопівна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України ПНПУ
- Коваленко Оксана Валентинівна** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії України ПНПУ
- Козьменко Олена Іванівна** – аспірантка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля
- Лакно Олександр Петрович** — кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Лашихіна Віталіна Петрівна** – асистент кафедри романських мов Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Левченко Юрій Миколайович** — асистент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Огієнко Олена Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

- Рибачук Віктор Олексійович** — старший викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Сбрусва Аліна Анатоліївна** — доктор педагогічних наук, професор проректор із наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, заслужений працівник освіти України
- Снапковська Світлана Валентинівна** — доктор історичних наук, професор Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, Республіка Білорусь
- Тронько Тетяна Володимирівна** — кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Цебрій Ірина Василівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Цехмістро Ніна Яківна** — кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ
- Цибулько Людмила Іванівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету
- Швець Леонід Миколайович** — старший викладач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ

Наукове видання

**Актуальні питання всесвітньої історії
та методика їх викладання:
Збірник наукових праць за матеріалами
Сьомого Всеукраїнського
науково-практичного семінару
(30 — 31 березня 2011 року)**

Набір — Домненко В.В.
Комп'ютерна верстка, макетування — Лахно О.П.
Художнє оформлення — Лахно О.П.

Здано в набір 04.03.2011 р.
Підписано до друку 07.03.2011 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 13,75. Наклад 300 прим.

**Свідоцтво про внесення
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції
серія ДК №1139 від 04.12.2002 р.**

Видавець ПП Шевченко Р.В.
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2