



МІЖНАРОДНИЙ ФОНД «ВІДРОДЖЕННЯ»

ПРОГРАМА «ТРАНСФОРМАЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ»

А.М.Алексюк

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Історія. Теорія

*Допущено
Міністерством освіти України*

Підручник для студентів, аспірантів
та молодих викладачів вищих
навчальних закладів

Київ
"Либідь"
1998

ББК 74.58(4УКР)я73
А46

Розповсюдження та тиражування без офіційного дозволу
видавництва заборонено

Головна редакція літератури з духовного відродження
України та історично-філософських наук

Головний редактор *С. В. Головка*

Редактор *О. Н. Вітрученко*

А 4302000000-054
1998

ISBN 966-06-0037-2

© А. М. Алексюк, 1998

Цей підручник визнано одним із кращих серед поданих на конкурс, організований Міністерством освіти України та Міжнародним фондом «Відродження» в рамках програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні».

Головне завдання програми полягає у сприянні гуманізації освіти через створення умов для розробки та впровадження нової генерації підручників і навчальних посібників, зорієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, притаманні сучасним суспільствам демократичного типу.

Міністерство освіти України та Міжнародний фонд «Відродження», який репрезентує всесвітню мережу фондів, заснованих відомим американським підприємцем та громадським діячем Джорджем Соросом, будуть широдячні за відгуки, пропозиції та зауваження щодо цього видання під час його експериментальної перевірки в навчальних аудиторіях.

ПЕРЕДМОВА

Докорінне реформування освіти всіх рівнів є нагальною необхідністю в умовах національного відродження та демократичної розбудови України як незалежної держави. Першим кроком на шляху реформування освітньої системи стала державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття», прийнята Першим з'їздом педагогічних працівників України і затверджена Президентом України 3 листопада 1993 р. Головна мета Програми — визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу, забезпечення безперервного навчання з метою досягнення світових освітніх рівнів.

Як наголошується у Програмі, «існуюча в Україні система освіти не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється, передусім, у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи» [55. С. 5]. Зазначене, безперечно, актуалізує проблему виявлення реальних шляхів підвищення ефективності вищої освіти.

Мета експериментально-пошукової роботи, що проводилась нами з 1988 р., полягала насамперед у тому, щоб самостійна робота студентів стала реальною основою навчального процесу в студентській аудиторії. Цій меті підпорядкована структура пропонованого підручника. Він складається з двох частин.

Аналізуючи стан сучасної освітньої системи в Україні, важливо розглянути історію становлення і розвитку власне української вищої школи. Адже існують у світі німецька, англійська, французька, російська, польська, хорватська, сербська та інші національні вищі школи. Своє бачення цієї проблеми автор пропонує у першій частині підручника («Нариси з історії становлення і розвитку вищої школи й освіти в Україні»).

Структурні складові першої частини підручника автор назвав нарисами, зважаючи насамперед на складність численних, тісно пов'язаних між собою питань, значна частина яких і досі викликає

дискусії серед істориків, особливо України та Росії. Це своєрідні «завали» в історико-педагогічній науці, «розібрати» які остаточно ми зможемо лише з часом, подолавши шовіністичні концепції щодо України, насамперед її історії.

Лише за умов об'єктивного, неупередженого аналізу історії освіти України ми зможемо водночас виіти на виявлення сучасних тенденцій її розвитку, їх теоретичне осмислення й, отже, на сучасні завдання розвитку української вищої школи, освіти і педагогіки.

Власне, до об'єктивного дослідження історії української школи, освіти і педагогіки ми лише приступаємо. Адже ще зовсім недавно, в умовах СРСР, питання історії походження українців, української державності, української школи, освіти і педагогіки можна було розглядати лише в межах концепції так званої колиски трьох братніх народів...

Зазначена офіційна концепція ортодоксальних істориків СРСР загальмувала дослідження давньої історії української школи, освіти і педагогіки на тривалій історичний період — аж до початку 90-х років. Означене коло педагогічних питань з цих причин залишається до наших днів належно не опрацьованим. За таких умов нарис є чи не єдиною прийнятною формою викладу давньої історії вітчизняної освіти і школи, а отже, її педагогіки.

Істотно відмінною від традиційної лекційно-семінарської системи навчання є викладена у другій частині підручника (експериментально опрацьована і перевірена педагогічним досвідом) одна з можливих технологій навчання — модульно-тьюторська система його організації.

Найважливішими положеннями модульно-тьюторської системи, що забезпечують відносно цілісне розуміння її призначення та принципових моментів функціонування, є такі:

— модульно-тьюторська система навчання покликана, насамперед, внести такі зміни в організаційні засади педагогічного процесу у вищій школі, які б забезпечили суттєву його демократизацію, створили умови для дійсної зміни ролі студента у навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надали б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, сприяли б запровадженню принципу індивідуалізації навчання;

— модуль — це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить, передусім, одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Навчальний курс підручника складається з десяти модулів;

— засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Наступний етап — індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації. Потім проводяться кілька тьюторських занять за опрацьованими джерелами, вони впроваджуються замість традиційних семінарських занять і у своїй сукупності складають зміст модуля;

— організаційно кожне тьюторське заняття включає в себе три-чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними

(невелика письмова робота та дискусія за змістом опрацьованих джерел), інші — змінними (аналіз ситуації, розв'язання педагогічних задач, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо);

— студент може достроково вивчити і скласти «звіт» з матеріалу, що входить до того чи іншого модуля, за домовленістю з викладачем. Звіт студента за змістом конкретного модуля вважається прийнятим, якщо під час співбесіди з викладачем він продемонструє розуміння головних ідей модуля і послідовно, аргументовано викладе їх (письмово та усно);

— для студентів, які засвоїли матеріал і відвітувались за змістом усіх чотирьох модулів до закінчення семестру, екзамен з даного предмета відміняється;

— у разі, коли студент не зміг з тих чи інших причин вчасно скласти звіт за змістом чергового модуля, він має змогу зробити це за домовленістю з викладачем під час консультації;

— при організації індивідуальної навчальної діяльності лишається актуальним питання про стимулювання систематичної самостійної роботи студентів з першоджерелами. Оскільки практика показала, що формальний контроль за її результатами лише шкодить справі, то перевірка конспектів першоджерел відміняється і факт наявності або відсутності останніх у студентів не впливає на оцінку якості їхньої навчальної праці;

— виконання навчальних завдань оцінюється певною кількістю залікових одиниць, облік яких ведуть як викладач, так і сам студент. Оскільки наперед відомо, яку кількість їх треба набрати для того, щоб отримати оцінку «5», «4» або «3», кожен студент дістає можливість протягом усього періоду вивчення предмета контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування у засвоєнні курсу шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль для досягнення навчальних результатів, що відповідають його запитам. Остаточна оцінка успішності вивчення предмета визначається підсумовуванням залікових одиниць, які були отримані студентом за виконання усієї сукупності навчальних занять;

— з метою стимулювання навчальної активності студентів за підсумками кожного навчального року з урахуванням загальної суми набраних залікових одиниць визначається десятка найкращих студентів з предмета.

Ефективність пропонованої технології навчання перевірена й підтверджена експериментально.

Хочу висловити щире подяку моїм учням і колегам по кафедрі педагогіки середньої і вищої школи Національного університету імені Тараса Шевченка, які з перших днів організації експериментального навчання і до його завершення активно співпрацювали з автором. Автор вдячний також Т. М. Алексюк, яка допомагала нам скористатися передовими ідеями і практичним досвідом організації навчального процесу в розвинутих країнах Заходу.

Частина перша

**НАРИСИ З ІСТОРІЇ
СТАНОВЛЕННЯ
І РОЗВИТКУ ВИЩОЇ
ШКОЛИ Й ОСВІТИ
В УКРАЇНІ**

Читати українську історію
треба з бромом...

Володимир Винниченко

Необхідність поглибленого вивчення педагогіки вищої школи як наукової дисципліни для молодих людей, що готуються до практичної педагогічної діяльності в університетах, інших вищих навчальних закладах різних рівнів, є очевидною. Для студентів — це одна з важливих загальнопрофесійних дисциплін. Адже осягнення теоретико-методологічних основ педагогіки вищої школи як навчальної дисципліни, знання основних історичних етапів розвитку вищої освіти і школи в Україні мають непересічне значення для формування майбутніх викладачів вищої школи.

Визначаючи теоретико-методологічні основи педагогіки вищої школи, автор усвідомлював необхідність насамперед відійти від традицій і стереотипів мислення в рамках однієї методології, шукати нові, плюралістичні підходи до аналізу сучасного й минулого досвіду роботи вищої школи України. Тут автор звернувся до історико-логічного методу вирішення такого роду проблем, вперше ним реалізованого в дослідженні проблеми генезису теорії загальних методів навчання.

Застосування історико-логічного аналізу дало можливість автору здійснити історіософське дослідження теорії і практики сучасної вищої школи України як окремої галузі науково-педагогічного знання. Це й зумовило характер і структуру першого розділу цього підручника. Потреба в такому розділі зумовлювалась ще й тим, що з часів Переяславської Ради 1654 р. історія школи і освіти в Україні постійно й цілеспрямовано перекручувалась, слово «Русь» (читай: «Київська Русь») штучно відокремлювалось від свого природного начала (читай: українського) і щоразу свідомо чи підсвідомо сприймалось за історію освіти і школи великоруської*. Ця тенденція дістала своє остаточне оформлення у дослідженнях громадянської історії та історії школи, освіти і педагогіки, що здійснювалися після поразки українських визвольних змагань 1917—1920 рр. За роки радянської влади наші втрати в галузі української історії школи, освіти і педагогіки значно зросли. Чимало видатних діячів народної освіти України періоду УНР були зачислені до табору буржуазно-націоналістичної контрреволюції (Іван Стешенко, Софія Русова, Іван Огієнко, Микола Василенко, Григорій Ващенко та чимало інших). Їхні імена і наукові праці були

* Докладніше про це див.: *Ортинський Іван*. Хрещення, хрест та харизма України. Рям; Мюнхен; Фрайбург, 1988. С. 16, 17.

повернуті в небуття і тривалий час залишалися невідомими для нових поколінь українського народу. Наприклад, ім'я І. Огієнка — однієї з найвизначніших постатей в освіті, культурі, мовознавстві, літературі ХХ ст., видатного українського державного і релігійного діяча, «випало» навіть з УРЕ. Бібліографічні джерела у працях радянських дослідників історії української школи, освіти і педагогіки стали надто збідненими, заідеологізованими. Штучні обмеження історичних джерел наукових досліджень не тільки призвели до значних втрат у сферах духовності, історичної національної пам'яті (що вже саме по собі є трагедією народу), вони гальмували водночас розвиток освіти, школи і педагогіки протягом тривалого історичного періоду.

Виходячи з цього автор вважав доцільним включити в підручник бодай короткі нариси з історії української вищої школи, освіти і педагогіки. Спадщина ж офіційної російської історіографії щодо історії освітніх закладів на території України, починаючи від монастирських, братських, козацьких шкіл до академій, є для нас неприйнятною. Вона здебільшого фальсифікує цю історію, не розглядаючи і не розмежовуючи українського і власне російського початків.

З огляду на сказане настав час по-новому підійти до визначення змісту самих понять «вища школа» і «вища освіта», причому не лише з позицій сьогодення, а й з позицій історичних. Це чи не єдино продуктивний шлях: адже система освіти як така завжди була різнорівневою, чи, точніше, ступеневою. Це стосується і її вищої ланки.

При визначенні персоналій учених, які віднесені в цій праці до числа представників української вищої освіти, школи і педагогіки, автор виходив насамперед із наявності доступних на сьогодні для дослідників джерел. Подальше розширення їх кола все ще залишається справою майбутнього, оскільки чимало з них назавжди втрачені, інші з різних причин поки що недоступні для дослідників.

Модуль

1

Нарис 1

БРАТСТВА: ЇХ УНІКАЛЬНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ В РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ XVI—XVII СТ. (ПЕРЕДІСТОРІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ Й ОСВІТИ В УКРАЇНІ)

Як засвідчує професор Іван Огієнко, грамотність у нашій державі існувала вже в IX ст., а перші школи постали в XI ст. Володимир Великий заклав школу «для дітей вищої чаді» при Десятишній церкві, є також свідчення про заснування шкіл при монастирях. Отже, школи поширювали елементарну грамотність не лише серед дітей еліти. У XII ст. в Києві здійснюються переклади з грецької мови, зокрема, в цей час була перекладена «Повість про премудрого Акіра».

Окрім перекладів чужоземних творів, уже з XI ст. відомі оригінальні блискучі твори руських авторів. Першість серед них належить митрополиту Іларіону, автору «Слова о законі й благодаті», яке він виголосив не пізніше 1050 р. [204. Т. 1. С. 244].

Михайло Грушевський та Дмитро Чижевський дали високу оцінку цьому та іншим творам Іларіона, а його появу на світанку української культури розглядали як явище надзвичайне.

Кожен із десяти модулів, вміщених у цьому підручнику, відкривається оглядово-установчою лекцією. Викладач буде її, урахувавши специфіку факультету (спеціальності), а також зміст конкретних нарисів, що підлягають опрацюванню поряд із рекомендованою основною і додатковою літературою.

Після оглядово-установчої лекції проводиться самостійна робота студентів, підсумки якої підбиваються на тьюторських заняттях. Основний зміст і структура кожного з тьюторських занять визначаються викладачем. Вміщені у підручнику короткі схеми таких занять, розроблені автором у процесі експериментального навчання, можуть розглядатися як можливий варіант і мають доповнюватися у процесі навчання.

Історики школи і освіти в Україні не приділяли належної уваги творчій діяльності видатних учених, філософів XII—XIII ст., як правило, — представників вищих класів духовенства, що мала величезне значення для розвитку школи й освіти в Україні в цей період. Михайло Грушевський і Дмитро Чижевський дають високу оцінку, зокрема, таким блискучим проповідникам, релігійним діячам, вченим, філософам XII ст., як митрополит Климент Смолятич, єпископ Кирило Турівський, архімандрит Києво-Печерського монастиря Серапiон.

Класичним твором життійної літератури Дмитро Чижевський вважає «Житіє Бориса та Гліба» Нестора — св. Теодосія Печерського. Написане простою, доступною мовою, на основі величезного історичного матеріалу, «Житіє» справило неабиякий вплив на східнослов'янську літературу.

Однією з найстаріших пам'яток давньої української літератури першої половини XIII ст. є Патерик Печерський, в якому дається опис зигя ченців монастиря. За свідченням Дмитра Чижевського, Петро Могила в 1643 р. канонізував усіх ченців, згаданих у Патерику [301. С. 158—163].

Особливе значення для вивчення історії освіти, школи і педагогіки мають «Поучення» Володимиром Мономахом своїм дітям та «Слово о полку Ігоревім» як свідчення високого рівня розвитку письменства історичного змісту в Україні-Руси XI—XIII ст. Дмитро Чижевський характеризує їх як своєрідні енциклопедії.

З середини XIII ст. наступні 150 років найбільшим лихом України-Руси були монголо-татарська навала і руйнаційне панування Золотої Орди. Фактично всі руські князівства потрапили у повну залежність від монголо-татарських ханів. Численні міста і села були перетворені на руїни.

Панування Золотої Орди призвело до різкого занепаду економічного, політичного і культурного життя в Україні. Руські князі стали васалами монгольських ханів, повністю підкоряючись ханським намісникам.

Саме в цей час виникає Велике князівство Литовське, котре вже на початку XIV ст. почало захоплювати землі Київщини, Переяславщини, Чернігівщини, Волині та Поділля (часи князювання Гедимінаса та Альгердаса). Водночас розпочалася експансія Польщі на Схід. У 1339 р. польський король Казимір Великий (1320—1370) уклав угоду з королем Людвіком Угорським з метою завоювання України.

Тривалий час опір монголо-татарам чинило Галицько-Волинське князівство на чолі з князем Данилом Галицьким (1201—1264). Це було нелегкою справою, адже галичанам

доводилося захищати свої землі від посягань Польщі та Угорщини. Запекла боротьба тривала до 1387 р., аж доки поляки не завоювали Галицько-Волинську землю. Це завойовання призвело до поширення католицизму і переслідування православної віри на галицько-волинських землях.

З часом, виснажена своєю експансією на Сході й тому неспроможна чинити опір німецькому Тевтонському ордену, що панував на балтійському узбережжі, Литва пішла на унію з Польщею (так звана Кревська унія 1385 р.). Певну роль у цьому відіграло одруження польської королеви Ядвіги з литовським князем Ягайлом. У результаті Литва з усіма українськими землями увійшла до складу Польщі.

Після завойовання турками Константинополя у 1453 р. Москва, слідуючи теорії так званого «Третього Риму», почала все активніше проголошувати себе спадкоємницею Візантії. Понирення ілюзорних ідей про спільну батьківщину сприяло збільшенню числа прихильників Москви серед населення України. Водночас упродовж всього XV ст. тривала тяжка і виснажлива боротьба з монголо-татарським ігом. У 1482 р. союзник Івана III Менглі-Гірей вчинив розбійницький набіг на Київ, зруйнував місто, пограбував церкви, у тому числі собор Св. Софії, спалив замок, погнавши в неволю безліч полонених. При цьому Менглі-Гірей не обминув увагою Івана III, передавши йому в дарунок значну частину награбованих цінностей [233. С. 69].

Не маючи ніякого захисту від польського та московського урядів, населення України мусило розраховувати лише на власні сили. Зрештою це привело до виникнення і подальшого розвитку козащини як могутньої військової потуги. З середини XVI ст. (спорудження фортеці на дніпровському острові Хортиця у 1550 р.) починається розбудова Запорізької Січі як державотворчої організації.

* * *

В розвитку української культури й освіти особливу роль відігравали братства, відомі як організації релігійного характеру. Їхня історія дуже давня. Початок заснування братств деякі джерела пов'язують ще з XI ст., коли члени ремісничих гільдій та цехів почали об'єднуватися з метою взаємодопомоги та згуртування парафіян. А втім, джерела, що розкривають історію цього питання, досить обмежені. Ближчим для нас є історичний період напередодні та після унії 1596 р., коли конфлікт православ'я з католицизмом наприкінці XVI-го і в XVII ст. створив, за словами Дмитра Чижевського, «грунт для

утворення двох явищ — релігійної полеміки і національної школи». На думку вченого. «як релігійна полеміка з необхідністю вимагала вищих теологічних студій», так і народна школа, що постала її поширилася зусиллями релігійно-національних організацій — братств, «привела до зорганізування вищої освіти з релігійним забарвленням» [298. С. 38].

Після унії 1596 р. своїми найважливішими завданнями братства вважали поширення освіти поміж українським населенням та оборону православ'я перед натиском католицизму, а водночас і захист української нації. На думку Михайла Возняка, саме під впливом боротьби з католицизмом та протестантизмом братства набули релігійного характеру і, зрештою, «стали на сторожі національних потреб, завозячи школи та друкарні» [31. С. 51]. З цього часу братства ставлять перед собою завдання «оберігати православну віру, тим самим рятуючи українське населення від виродження» [65. Т. 2, ч. 2. С. 918].

Історики засвідчують погіршення умов національно-культурного і релігійного життя в Україні за польсько-литовської доби. Саме в цей час ввійшли в ужиток терміни «хлоп», «хлопська мова», «хлопська віра». Зубожіла українська православна церква. З метою її оборони почали створюватися братства. Перше серед відомих братств, на думку істориків, було засноване при Успенській церкві у Львові, ймовірно, у 1439 р. [233. С. 73, 75].

Львівське ставропігійське братство, за Михайлом Возняком, виникло в 1463 р. «при церкві Успенія Пречистої Діви Богородиці». В 1586 р. братство заснувало школу для дітей різних станів, яка утримувалася на громадські кошти. Це був «всестановий навчальний заклад, в якому початкове навчання поєднувалося з ніколою вищого типу» [84. С. 127]. У школі вивчали тривіум (граматика, діалектика й риторика). Квалдривіум формально був відсутній, проте набір предметів тривіумом це обмежувався. Учні вивчали св. Євангеліє, книги апостольські, а також насхалії, арифметику, музику, церковний спів. Тут викладали такі відомі вчені і педагоги, як грек Арсеній Еласонський, Іван (Іов) Борєцький, Лаврентій і Стефан Зизанії (Куколі), Памво Беринда, Кирило Транквіліон-Ставровельський, Захарія Копистенський, Олександр Митура, Максим Грек та ін. Школа Успенського братства слугувала зразком для братських шкіл Вільна, Кисва, Луцька.

Діяльність львівського Успенського братства, за даними Михайла Возняка, набула широкого суспільного значення лише з 1593 р., коли патріарх Єремія надав йому права

ставропігії * як привілей безпосередньої залежності від царгородського патріарха. На початку XVII ст. братство стало культурним осередком всієї Західної України.

Наприкінці XVI — на початку XVII ст. братства створюються в багатьох містах України: в Замості, Рогатині, Перемишлі, Галичі, Києві, Луцьку.

До братських шкіл приймали дітей різних станів. Тут вони вчилися читати й писати, а з часом засвоювали і традиційний середньовічний тривіум — граматику, діалектику і риторичку.

Школи значною мірою сприяли розвиткові національної свідомості, піднесенню національно-культурного руху в Україні. Слід зауважити також, що на українських землях Польсько-Литовської держави XVI ст. поряд із православними українськими існували також протестантські школи (Дубно, Хмельник), а в Ярославі, Замості від 1565 р. ще й католицькі єзуїтські [65. Т. 2, ч. 2. С. 918].

Львівське Успенське (ставропігійське) братство було одним із найвідоміших в Україні. Окрім школи воно мало ще й друкарню. Іван Франко називав Успенське братство не лише першим, а й «найславнішим» [279. С. 550]. В умовах наступу латинства, яке особливо активізувалося після Люблінської унії 1569 р., русини-українці усвідомлювали, що без освіти неможливо протистояти католицизму. Князь К. К. Острозький одним із перших «завів у своїм місті Острозі вищу школу» [279. С. 550]. Князь Острозький не був одиноким. Іван Франко із цього приводу зазначав, що ще раніше від нього прості люди, міщани почали створювати братства, а при них школи і друкарні. Особливо активно цим опікувалися віленське (1588), берестейське (1591), мінське (1592), більське (1594), могилівське (1597), луцьке (1600), київське (1615) братства.

Чимало українців («Rutheni», русини), як зазначає Дмитро Чижевський, навчалися в теологічних школах і університетах інших країн: у Празі, Кракові, Вільні, Відні, Ляйпцигу, Амстердамі, Парижі, Оксфорді, Кембриджі, Падуді, Данцигу, Кенігсберзі, Римі, Геттінгені, Единбурзі [298. С. 45, 46]. Такі ж свідчення знаходимо в Івана Огієнка, Федора Титова, Михайла Грушевського та інших авторів.

За рубежом навчалися такі відомі діячі релігійного руху в Україні XVI—XVIII ст., як Петро Могила, Касіян Сакович, Лев Кишка, Лев Сапіга, Мелетій Смотрицький, Інокентій Гізель, Стефан Яворський, Феофан Прокопович та багато

* Ставропігія (гр.) — монастир, церква або братство, виведені з-під юрисдикції місцевих владик. Підлягали безпосередньо константинопольському патріархові.

інших. Здобували освіту за кордоном не лише духовні особи. Проте всі вони, як зауважував Дмитро Чижевський, «приносили з собою на рідну Україну західноєвропейські ідеї, книжки і... рукописи. В результаті основу релігійної боротьби склали духовні знаряддя: слово, письмо і друк»... «Спроба ж з католицького боку захопити православних так би мовити «обхідним рухом» — утворенням унії — ще більше ускладнила картину цієї (релігійної) боротьби» [302. С. 24].

Ситуацію, що склалася в Україні у другій половині XV ст., яскраво описав Ярослав Ісасвич на прикладі життя українського вченого Юрія Котермака з Дрогобича, який народився в сім'ї бідного міського ремісника. На той час, писав дослідник, «більшу частину України захопило Велике князівство Литовське. Галицько-Волинське князівство, знекровлене у тяжкій боротьбі з татаро-монголами, захопила Польща. В Закарпатті господарювало угорське королівство. Буковина належала молдавському господареві. В Криму отаборилася хижа татарська орда.

Найближчим до України був університет Краківський. Туди й пішов юнак. Став бакалавром. Далі магістром. Багато чув про Італію. Пішки подолав весь шлях з Угорщини до Італії, а невдовзі й до Болонії. За кілька років життя в Болонії Юрій завоював неабиякий авторитет. У відповідь — 24 березня 1481 р. студенти-медики і артисти обрали його ректором університету...» [85].

Отож, було й таке: ректором одного з найстаріших університетів Європи в середині XV ст. обрано українця з Дрогобича.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте письменство історичного змісту України-Руси і його роль у становленні освіти.
2. 150-літнє панування Золотої Орди і повсюдна руїна в Україні. Ослаблення Русі й експансія із Заходу. Унія Литви з Польщею. Обстоювання Москвою теорії «Третього Риму». Як впливали ці події на розвиток культури й, зокрема, освіти в Україні?
3. Українські братства як унікальний історичний феномен та їхня роль у розвитку освіти в Україні. Львівське ставропігійське братство (1463). Українці в університетах Західної Європи.

Рекомендована література

- Бабинин С. Д.* Школа та освіта Давньої Русі (IX -- перша половина XIII ст.). Київ, 1973.
- Возняк Михайло.* Історія української літератури: У 2 т. Львів, 1921. Т. 2, ч. 1. С. 51 та ін.
- Геродот із Галікарнасу.* Скіфія. Найдавніший опис України з V ст. перед Христом. Київ, 1992.
- Грушевський Михайло.* Ілюстрована історія України: Репринтне відтворення видання 1913 р. Київ, 1992. С. 117—123, 220—223, 223—228.
- Грушевський Михайло.* Про старі часи на Україні: Коротка історія. Київ, 1991.
- Денисенко.* Нестор-літописець // Київська старовина. 1993. № 1.
- Енциклопедія українознавства. Словникова частина в 10 томах. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984.
- Єфремов Сергій.* Історія українського письменства: У 2 т. Нью-Йорк, 1991. Т. 1. С. 67—243.
- Ісавич Я. Д.* Братства та їх роль в розвитку української культури 16—18 ст. Київ, 1966. С. 127 та ін.
- Історія Русів / Пер. І. Драча; передмова В. Шевчука. Київ, 1991.
- Космос Древньої України. Трипілля — Троянь: Мітологія. Філософія. Етногенез / Упор., вступ. стаття, прим. В. Довгича. Київ, 1992.
- Крисиченко В. С.* Українознавство: Хрестоматія-посібник: У 2 кн. / Передмова П. П. Кононенка. Київ, 1996. Кн. 1.
- Лѣтопись Нестора со включением Поучения Владимира Мономаха (Текст лѣтописи по Лаврентьевскому списку с примѣчаниями). — Поучение Владимира Мономаха. — Три объяснительные статьи. — Словарь. 2-е испр. и доп. издание И. Глазунова. С.-Петербург, 1903.
- Печуй Левицький Іван.* Світогляд українського народу (Ескізи української міфології). Київ, 1992.
- Огісько І. І.* (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. Київ, 1995.
- Портрет Нестора-літописця // Наука і суспільство. 1981. № 5.
- Савчин Іван.* Львівське братство. Київ, 1990.
- Семчишин Мирослав.* Тисяча років української культури. 2-ге вид. Нью-Йорк, 1985; Київ, 1993. С. 1—67.
- Сент-Емур, де, Ке.* Анна Русинка, королева Франції і графиня Валпоа / Пер. І. Франка. Київ, 1991.
- Українська загальна енциклопедія: У 3 т. / За ред. Івана Раковського. Львів; Станіславів; Коломня, 1930.
- Чижевський Дмитро.* Історія української літератури. Нью-Йорк, 1956. С. 91—98.
- Чижевський Дмитро.* Нариси з історії філософії на Україні. 2-ге вид. Мюнхен, 1983.
- Чижевський Дмитро.* Філософія на Україні (Спроба бібліографії). Прага, 1926. С. 38, 45—46 та ін.

Нарис 2

ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ (1576—1636)

У другій половині XVI ст. відбувся, за словами І. Огієнка, «тяжкий перелом для України: на основі Люблінської унії 1569 р. Литва і Україна були приєднані до Польщі. Саме ця подія відкрила широку дорогу польському католицизму на українські землі» [166. С. 105].

Київщина, Волинь і Брацлавщина — найбагатші землі Правобережжя України — були захоплені польськими феодалами. Люблінська унія відкрила широкі можливості для пропаганди католицизму в Україні. Єзуїт Петро Скарга публікує свою книжку про єдність церкви Божої (1577). Розпочалася ідеологічна й культурна експансія Польщі. В Україні будуються польські школи, добре обладнані, з досить високим рівнем навчання. Запроваджуючи католицизм, єзуїти враховували, що організованих нікіл в Україні «тоді ще не було і православне духовенство одержувало звичайно малу домову освіту» [166. С. 106]. У вже згаданій праці Петро Скарга уїдливо висміював православних.

Таку ж політику здійснювали і протестанти на чолі з князем Миколою Радзивіллям Чорним, воєводою Віленським. У своїх маєтках він створював школи, а в 1563 р. у Бересті заснував спеціальну друкарню.

Книжка Петра Скарги була публічним викликом князеві Острозькому, якому, до речі, він її присвятив.

Князь Острозький прийняв виклик...

Щоб читач краще відчув усю складність політичної обстановки того часу, зазначимо, що для України тоді існувала реальна військова загроза з боку Кримського ханства. Так, у 1575 р. князь Острозький розбив татар під Синявою, у 1577 — під Дубном, а в 1578 р. — під самим Острогом.

Князь К. К. Острозький був молодшим сином знаменитого литовського гетьмана, князя Костянтина Івановича Острозького, послідовного захисника й опікуна православ'я у Польсько-Литовській державі. Людина великого державного розуму, князь К. К. Острозький, за словами Івана Огієнка, виробив і почав проводити в життя свій план освіти в Україні.

Він усіляко сприяв створенню церковних братств у містах України, організації при них шкіл, а то й друкарень. Князь Острозький і сам засновує такі школи, зокрема вищу школу в Острозі — Острозьку академію.

Водночас К. Острозький відкривав дві друкарні — в Острозі й містечку Дермані (різні джерела наводять різні дати їхнього заснування).

Питання про тип Острозької школи тривалий час залишалось дискусійним. Чи була вона вищою? Це питання актуальне і в наш час. Вирішити його можна лише в один спосіб — визначивши цілі, які ставили перед школою її організатори, устрій навчального закладу, а зрештою й рівень освіти. Не слід забувати також, що поняття «вища освіта», «вища школа» потрібно розглядати насамперед з урахуванням історичного часу її існування.

Адже йдеться про останню чверть XVI ст. ...

В історичній і науково-педагогічній літературі радянського періоду утвердилась думка, згідно з якою першою вищою школою України була Києво-Могилянська академія [289. С. 53]. Чимало науковців висловлювало сумнів із приводу цього твердження, й зокрема щодо дати виникнення першої вищої школи в Україні.

Своєрідно вирішив цю проблемну ситуацію ще в радянський період український історик Ігор Мицько, автор статті про Острозьку школу в УРЕ. В заголовок цієї статті винесене слово «Школа», а далі йде текст: «Греко-слов'яно-латинська колегія, перша українська школа вищого рівня. Серед сучасників відома під назвою «академія». Ось так: і школа, і колегія, і перша школа вищого рівня, і академія... А втім, зауважимо, що питання «була чи не була» Острозька школа вищою перейняте радянськими істориками ще з дореволюційної історіографії.

Проф. Костянтин Харлампович ще в 1897 р. опублікував історико-критичний нарис про Острозьку православну школу. В ньому він зачінає, зокрема, питання походження Острозької школи та її характеру. Дослідник стверджує, що з часу свого заснування, тобто з 1580 р. і протягом наступних 50 років вона була однією з найзначніших українських шкіл. Весь цей час вона стояла на сторожі православ'я, і тому проти неї (як і інших аналогічних шкіл) вели систематичну боротьбу католики і протестанти. Називаючи Острозьку школу академією, Костянтин Харлампович не наводить якихось доказів на користь цього твердження і навіть іронізує над тими, хто робить подібні спроби. Водночас він вступає в дискусію з проф. Лук'яновичем, який, мовляв, безпідставно вважав Острозьку школу нижчою... Вренгі-ренгі Костянтин Харлам-

пович схиляється до думки, що «Острозьке училище з самого початку свого існування було вищим за ті, що були на Русі до нього». А далі повідомляє, що воно готувало бакалаврів із грецької мови [285. С. 177—198].

Так, у результаті, проф. Костянтин Харлампович заплутався у своїх зіставленнях, а фактично у схоластичній грі словами: «школа», «училище», «колегія», «школа вищого рівня», «академія», «нижча» і «вища» школи. А трапилось це, на наш погляд, тому, що сам підхід дослідника історії освіти виявився відірваним від змістової сторони навчальної діяльності навчального закладу, від його цільових настанов.

Питання визначення Острозької академії як типу навчального закладу, звичайно ж, складне. Річ у тім, що втрачені необхідні документи, які могли б пролити на нього світло. Проте істина завжди конкретна. Позиція Костянтина Харламповича сформульована так: Острозький колегіум переріс середню школу і не доріс до вищої, однак саме з нього почалося створення українських вищих навчальних закладів, і саме в цьому полягає його унікальне значення [286. С. 25].

Ми пішли іншим шляхом: необхідно відмовитись від зовнішньо красивих фраз і шукати конкретні відповіді на цілком конкретні педагогічні запитання. Вони, на наш погляд, такі: 1) Які цілі ставили перед школою її організатори? 2) Яким був склад викладачів? 3) Яким було коло навчальних дисциплін, що вивчалися її учнями? 4) Якою була причетність викладачів до науково-дослідної роботи? 5) Інші прикмети життя навчального закладу (його слава, розголос про життя і діяльність, оцінки учнів та викладачів школи, громадськості періоду її функціонування й наступних поколінь).

Давши відповіді як мінімум на поставлені запитання, ми зможемо визначити, чи була Острозька школа вищою. Проте попередньо хоча б коротко розглянемо загальну суспільно-політичну обстановку, що склалася в країні в період, коли К. Острозький замислив розбудову української школи й освіти.

Князь Острозький як меценат української освіти й культури відіграв неабияку роль у справі формування освітньої політики і практичної організації українського шкільництва. Він заснував численні школи у різних містах Волині, насамперед з метою підготовки духовенства і рішучої боротьби з окатоличенням молоді. Чільне місце серед них посідала Острозька академія.

Як уже згадувалося вище, в досліджуваний період організованих шкіл в Україні ще не існувало, і православне духовенство здобувало певну освіту в домашніх умовах. Цей факт засвідчує, наскільки своєчасними були рішучі заходи

князя К. Острозького щодо створення різнорівневих за освігою початкових і вищих шкіл.

Розглянемо ці питання насамперед у світлі згадуваної вже галасливої книги єзуїта Петра Скарги, однією з тез якої було претензійне твердження автора, нібито слов'янська мова взагалі не може використовуватися як мова навчання. Звідси заклик: однатися з Римом в унію, прийняти польську мову як мову навчання і... взагалі стати поляками.

Федір Титов стверджує, що Академія була заснована в 70-ті роки XVI ст., наголошуючи, що в 1581 р. вона згадується вже як існуюча, діюча і правильно організована [256. С. 22—23]. Дмитро Чижевський роком заснування Академії вважає 1580-й [302. С. 31, 46]. Такої ж думки дотримується Костянтин Харлампович [286. С. 178]. Автор фундаментального п'ятитомного видання «Нариси історії Української Православної Церкви» Іван Власовський вважає, що князь К. Острозький заснував Академію наприкінці 70-х років XVI ст. [29. С. 233]. Мирослав Семчишин, посилаючись на «Буквар» Острозького та старослов'яно-грецьку «Хрестоматію» Івана Федорова, стверджує, що Академія існувала вже у 1578 р. [233. С. 79]. Ігор Мицько ще категоричніший. Він вважає, що Академія була заснована наприкінці 1576 р. [140. С. 3]. Наталія Полонська-Василенко «розтягує» час заснування Академії на 3—4 роки (1577—1580).

На думку Івана Огієнка, «закладати школу князь Костянтин почав 1577 року, для чого побудував окремий будинок у місті Острозі, у своєму замку» [166. С. 108].

Іван Огієнко мав рацію, стверджуючи, що князь Острозький поспішав з будівництвом школи. Для цього були всі підстави: ще раніше він задумав видати повний текст Біблії старослов'янською мовою. І вона вийшла у світ у серпні 1581 р. А це вимагало неабияких зусиль — організаційних і наукових. Цим і зумовлювалася гіпотеза Івана Огієнка, згідно з якою князь Костянтин насамперед заснував друкарню, а вже пізніше — школу [165. С. 107—108].

На сьогодні найбільш аргументованою є точка зору Ігоря Мицька, який встановив, що заснована Острозька академія була наприкінці 1576 р. і стала невдовзі першою у східних слов'ян школою вищого типу [140. С. 3].

Історичне значення Острозької академії як навчального закладу, її виняткова роль в історії школи й освіти в Україні ніким практично не заперечувалися, однак далі цього справа не просувалася. Нова джерельна база не освоювалася. На заваді стояли й партійно-політичні «табу», що ґрунтувалися на радянських імперських амбіціях: адже це, мовляв, було не

на території Росії... а на території Польсько-Литовської держави, до складу якої входили на той час значні території України. Імперські амбіції підігривалися й тим, що князі Острозькі — наймогутніші українські магнати, зокрема батько Костянтин Острозького, — воювали не лише з татарами, а й з Москвою.

За цих умов важливе значення мав вихід у світ нових «Матеріалів до історії Острозької академії» [140]. У них вперше здійснено аналіз тогочасних адміністративно-судових документів, інших матеріалів, завдяки чому виявлено цінні свідчення про українських і зарубіжних діячів — викладачів Острозької академії, учасників літературно-перекладацького гуртка, працівників друкарні та ін.

Дослідники засвідчують, що для свого часу Острозька академія «стояла дуже високо» [264. Т. 2. С. 954]. Істотним є й те, що Костянтин Острозький заснував не лише Академію, а й чимало інших шкіл, зокрема у Турові (1572), у Володимирі-Волинському (1577) та інших містах.

Зрозуміло, що рівень школи визначається насамперед рівнем викладачів (учителів), які працюють у ній, а також кількістю і змістом тих навчальних предметів (або наук, галузей наукового знання), що вивчаються. Розглянемо цей критерій якнайважливіше. Його вивчення не залишає ніяких сумнівів: Острозька школа була вищою.

Є всі підстави вважати Острозьку академію таким навчальним закладом, який не тільки готував учених-богословів, був православним релігійним осередком всієї України в ті бурхливі часи боротьби між християнськими вченнями. Це була насамперед шкільна установа.

В Острозі вивчали грецьку, слов'яно-руську і латинську мови, тому Академію часто називали «Тримовний ліцей», або «Граматична школа», або «Греко-слов'янська школа».

У школі-академії при дворі князя Острозького зібралася сузір'я талановитих, всебічно освічених, як на свій час, людей. Захарія Копистенський так охарактеризував коло острозьких діячів: «Згурмадилися тут ритори, рівні Демосфену, та інші різні філософи; знайшлися й знамениті математики та астрологи. Церква та двір князя були повні православних учителів, свангельських і апостольських, ... які знають богословіє й праву віру від богословів Діонісія, Афанасія та інших багатьох і від соборів та патріархів східних» [29. Т. 1. С. 233].

Острозька академія перебувала під грецьким впливом. Саме греки надавали їй православно-грецької спрямованості. Втім, поряд із грецькою вивчалася також і латинська мова. І

все ж, за свідченням Івана Власовського, найбільшого значення в Акалемії надавали слов'янській мові в наближеному до української мови варіанті. Тому й назва академії «греко-слов'янська» або «слов'яно-греко-латинська» найбільше відповідала її цілям і напряму діяльності [29. Т. I. С. 234]. Водночас історики засвідчують, що ніяких документальних даних щодо структури Острозької академії не виявлено. На цій підставі і з'явилося припущення, що система викладів у Острозькій академії будувалася за тогочасним зразком «семи вільних мистецтв»: тривіум і квадрівіум — граматика, риторика, діалектика, арифметика, логіка, музика, астрономія. Таким чином, навчання тут не обмежувалося азбукою, молитвами чи читанням псалтиря, як це згодом спостерігалось у звичайних, «дяківських школах», що існували при церквах або монастирях України. Це була школа незрівнянно вищого типу. До того ж від самого початку завдяки відповідній організації роботи, тісним зв'язкам із культурними і навчальними закладами країн Півдня Європи і Близького Сходу, західним впливам, а також достатнім засобам існування (завдяки князю Острозькому) Академія швидко набирала сили. Росла і її слава.

Блискуча плеяда високоосвічених людей працювала в Острозі або ж була так чи інакше зв'язана з його школою.

Зі створенням Острозької академії, формуванням науково-освітнього центру, головним чином у зв'язку з підготовкою до видання Біблії, заснуванням в Острозі літературно-наукового гуртка почалося відродження української культури наприкінці XVI — в першій половині XVII ст. Це стимулювало, зокрема, інтерес «до вживання живої народнорозмовної мови в літературі, особливо в перекладах і тлумаченні текстів Святого Письма» [182. С. 4]. В ідеологічному відношенні важливе значення мало те, що значна частина високоосвічених людей об'єднала свої зусилля з патріотично налаштованими колами населення України заради святої справи її духовного розвою.

Цим зумовлюється важливість відповіді на запитання: В чому полягає унікальність Острозької академії, її винятковість? Чому вже кілька століть вона викликає подив і захоплення? Що являла собою Острозька школа як тип навчального закладу? Пошуки відповіді на ці запитання є актуальними й сьогодні, особливо враховуючи той факт, що з цього приводу істориками освіти висловлюються різні, перідко полярні думки. Виходячи з цього спробуємо проаналізувати їх із науково-педагогічних позицій.

У передмові до Острозького букваря, виданого 18 червня 1578 р., знаходимо найдавнішу згадку про Академію (середина 1578 р.). Водночас це переконливо засвідчувало, що на той час уже існувала друкарня, працював колектив перекладачів, науково-літературний гурток, були підбрані видавці, підготовлені необхідні приміщення, тобто в технічному і кадровому відношеннях налагоджено видавничий процес.

Важко повірити, що такий величезний обсяг підготовчих робіт міг бути виконаний всього за два роки. І все ж роком заснування Академії більшість дослідників вважає 1576-й (Ярослав Ісаєвич, Ігор Мицько).

Специфічність історичних умов становлення і розвитку Острозької академії як типу навчального закладу потребує, на наш погляд, змістового виділення і аналізу роботи в конкретно-історичних умовах таких «структур», як літературно-перекладацький гурток; острозька друкарня (разом із дерманською); школа — академія. Зазначені структури в тогочасних умовах були настільки тісно взаємозв'язані, що їхню історичну роль можна зрозуміти лише у взаємодії.

В цьому єдиному й унікальному комплексі зібрався в Острозі великий гурт творчих людей — одиодумців, об'єднаних спільною суспільно-політичною і релігійною ідеєю протистояння окатоличенню, захисту права православних людей на самобутність у своїй вірі. Серед них були представники різних народів — українці, греки, болгар, росіяни, поляки, вихідці з інших країн.

Отже, насамперед, *питання про мету і завдання школи* *. На сьогодні загальновизнаним є той факт, що саме Острог на зламі XVI—XVII ст. став культурно-освітнім центром України, містом, де була започаткована вища школа нашої країни.

Історики освіти України на підставі спеціальних досліджень (Ярослав Ісаєвич, Ігор Мицько та ін.) остаточно довели, що Острозька академія існувала як вища школа з 1576 р.

* Питання про першу вищу школу в історії України все ще належить до числа дискусійних. Нещодавно такою вважали Києво-Могилянську академію. На сьогодні доведено, що насправді такою була Острозька академія. Цілком можливо, що й це не останній рубіж. Річ у тім, що саме поняття «вища школа» відносне. Вища щодо чого? Історики освіти ще на початку 70-х років XX ст. висловлювали припущення, що школи «вищого типу» існували вже за часів Київської Русі [6. С. 45]. Є також думка, що перша вища школа в Києві була заснована 1037 р. у Св. Софії. Вона «готувала кадри вищого духовенства і феодальної знаті». Невдовзі було створено другу вищу школу для духовенства у Києво-Печерській лаврі. Проте ці питання ще чекають своїх дослідників.

Серед її викладачів було чимало високоєрудованих авторитетних вчених. Деякі з них водночас входили до складу двох інших структур: науково-перекладацького гуртка (дехто з авторів називає його літературно-перекладацьким або літературно-науковим гуртком) та друкарні.

Наприклад, до літературно-наукового гуртка входив викладач Острозької академії Дем'ян Наливайко* — високоосвічена людина, придворний священик, настоятель церкви св. Миколая. Наливайко був автором антиуніатських церковних творів, зокрема «Проповіді про Івана Златоустого». Характерною особливістю його педагогічних творів (лекцій, навчальних посібників) були паралельні тексти, написані старослов'янською і близькою до розмовної тодішньою українською мовою.

Чимало викладачів Академії працювало безпосередньо в друкарні, виконуючи відповідальну науково-дослідну роботу. Певний час саме такі функції виконував і перший ректор Острозької академії Герасим Смотрицький, який разом з іншими вченими здійснював переклад Біблії. Зрозуміло, при цьому виконувався весь комплекс складних обов'язків, пов'язаних із перекладом — порівняння і звірка текстів першоджерел, консультації тощо**.

Наведені приклади засвідчують реальність і продуктивність тези про тісний зв'язок Острозької школи, її викладачів і вихованців з науково-перекладацьким гуртком і друкарнею, ефективність їхніх спільних зусиль у здійсненні важливих науково-дослідних проектів.

Сучасному читачеві необхідно знати, що для того часу перевидання Біблії не було звичайною рутинною справою. Йшлося про здійснення великої дослідницької роботи. Зокрема, необхідно було ретельно звіряти тексти Святого Письма з єврейськими та латинськими першоджерелами. Вихід у світ Біблії, а також 25 інших релігійних та релігійно-полемічних видань, спрямованих на оборону України та її віри, мав величезне значення для культурного поступу нашої країни. Це була перша в Україні друквана Біблія, видана старослов'янською (церковнослов'янською) мовою, що мало безумовно величезне значення.

* Дем'ян Наливайко — рідний брат Северина Наливайка — відомого керівника повстання в Україні проти поляків, захопленого ними і згодом після жорстоких тортур страченого у Варшаві.

** Сил Герасима Смотрицького — Мелетій — був відомим українським письменником, громадським і культурним діячем, автором знаменитої граматики старослов'янської мови (1618 р.), яка упродовж століть була основним підручником у всьому слов'янському світі.

Видання Біблії церковнослов'янською мовою є «найбільшою пам'яткою православного наукового осередку» [29. Т. 1. С. 234].

Однією з вирішальних умов успішної діяльності острозького науково-освітнього центру був тісний зв'язок педагогічного пропесу Академії з дослідницькою діяльністю науково-перекладацького гуртка та роботою друкарні *. Це особливо виразно простежується на другому етапі діяльності Академії, з появою в Острозі нових учених і педагогів, як українських, так і зарубіжних. Вочевидь, значною мірою це зумовлювалося загостренням ідеологічної боротьби напередодні і після проголошення Берестейської унії 1596 р. Отож, відповісти на питання про тип Острозької школи-академії зовсім не просто. Зокрема, справу дещо ускладнює та обставина, що в XVI—XVII ст. «академіями» називали не тільки вищі, а й нижчі (початкові) школи. Наприклад, Мирослав Семчишин писав із цього приводу, що протестанти, «бажаючи розповсюджувати свої протикатолицькі ідеї, закладали школи на землях України (школи-академії в Ракові, Дубні, Хмельнику») [233. С. 79].

Нерідко академіями називали також єзуїтські школи, в яких навчання проводилося за старою, схоластичною системою західноєвропейських зразків. Курс навчання в них поділявся на два рівні: трирічне навчання (тривіум) і чотирирічне (квалдривіум). Мовою навчання була латинська. Курс навчання в Острозькій школі також передбачав зазначені рівні, проте стверджувати про сліпе копіювання її викладачами усталених схем не можна.

На жаль, історія не зберегла «ані статут, ані інші програмні документи цієї школи, в яких би визначався її тип» [144. С. 25]. Нічого не відомо про устрій, структуру і систему викладання. Це зумовило характер нашого аналізу: вияснити, насамперед, *кого* саме приймали до школи, *які* предмети в ній вивчалися і *хто* навчав, яким був рівень освіти вчителів Острозької академії. Відомості з цих питань надто загальні.

У передмові до «Букваря» 1578 р. Іван Федорович писав: слід приймати до школи таких «мужей», які були б у «божественном писании искусны, в греческом языке и в латинском, паче же и в руском» [144. С. 25]. Проте з цього тексту важко встановити: йшлося про умови прийому чи, скоріше,

* У друкарні за передрук Біблії безпосередньо відповідав Іван Федоров (Федорович). З'явився він на терені Західної Русі в 1565 р., рятуючись від люти московської черні. «Яка ще не була спроможною (бо лика була) оцінити блага відкриття Гуттенберга» [285. С. 178].

умови випуску. Оскільки навчальні плани Острозької академії не збереглися, необхідний насамперед аналіз змісту *освітнього* навчального закладу.

Відомо, що в Острозі навчали учнів усім предметам «тривіуму» (граматика, риторика, діалектика) і «квалдривіуму» (арифметика, геометрія, музика, астрономія). Проте аналіз джерел свідчить, що в Острозькій академії вивчалися також предмети, що не входили до «тривіуму» і «квалдривіуму». Це по-перше. По-друге, слід брати до уваги надзвичайно високий рівень педагогів, які працювали в Академії.

Проаналізуємо насамперед номенклатуру навчальних дисциплін Академії.

Їх було чимало. У складі педагогів, за оцінкою проф. Лук'яновича, були «представники всіх галузей тодішньої науки — медицини, астрології, філософії, богослов'я, проповідництва» [286. С. 249], математики [65. Т. 2, ч. 2. С. 918]. Учні вивчали старослов'янську, грецьку, латинську і польську мови, поезію та історію. Зазначені предмети не входили ані до «тривіуму», ані до «квалдривіуму».

Щодо номенклатури додаткових навчальних предметів, то їх перелік засвідчує, що в Острозькій академії пріоритетною вважалася греко-візантійська культурна традиція. З мов перевага віддавалася старослов'янській, а також українській, що була близькою до народної, розмовної.

Дослідники вважають, що навчання в Академії проводилось церковнослов'янською мовою, в її українській тогочасній редакції. Безсумнівно, це робилося всунереч настановам і вимогам апологетів католицизму, які проголошували марність навчання старослов'янською мовою. Так, за твердженням Петра Скарги, «не було це на світі і не буде жодної академії, колегії, де б теологія, філософія і інші визволені науки іншими мовами вивчались... З слов'янської мови жодний не може бути вченим» [144. С. 28].

Досить високим був рівень викладання грецької мови в Острозі, про що свідчить переклад у 1611 р. одним із її учнів твору Федора Авукара.

У другій половині 90-х років XVI ст. з появою в Академії нових педагогів і науковців, більшість із яких прибула з-за кордону, розпочався новий етап у її діяльності.

Як уже згадувалося вище, це був період загострення ідеологічної боротьби в Україні, викликаній проголошенням Берестейської унії 1596 р. В цей час Острозька академія об'єднала талановитих вітчизняних та іноземних вчених, громадських діячів: літераторів, істориків, мовознавців, друкарів, викладачів та громадсько-політичних діячів. Тут були вихідці з України, Греції, Болгарії, Молдавії, Польщі,

Білорусії, Росії, Сербії, Волощини. В Острозі працювали вихованці кращих європейських університетів] (Падуй, Венеції, Кракова), слухачі протестантських училищ. Як засвідчує один із найавторитетніших дослідників історії Острозької академії Ігор Мицько, запрошених фахівців «було тут більше, ніж у будь-якому навчальному закладі православного спрямування в Європі XVI—XVIII ст.» [144. С. 3]. Більшість із них викладали в Академії, працювали в друкарні, входили до складу науково-літературного перекладацького гуртка. Назвемо хоча б декотрих із них:

Герасим Смотрицький (перша пол. XVI ст. — жовтень 1594) — перший ректор Академії. Родом із місцевих українців, подільський шляхтич, був писарем у Кам'янець-Подільському старостві. Запрошений у 1576 р. до Острога князем К. Острозьким. Людина високоосвічена й надзвичайно обдарована, активний діяч острозького літературно-наукового гуртка, один із перших українських релігійних полемістів, автор знаменитої праці «Ключ царства небесного» (Львів, 1587), один із видавців «Біблії», автор «Передмови» до неї і віршованої посвяти князеві Острозькому.

Твір Герасима Смотрицького «Ключ царства небесного» був написаний мовою, близькою до народної розмовної, що робило його доступним для широких мас. Праця видана окремою книжкою, в якій уміщений був також його інший твір — «Календар римський новий». Автор полемізує з латинянами, зокрема з папою та єзуїтами, які прагнули зміцнити владу Ватикану і поширити католицтво, насамперед на українців та білорусів. У своїй праці Смотрицький обстоював також церковну соборність, зокрема піддав гострій критиці книги Петра Скарги «Про єдність церкви Божої» (1577) та єзуїта Бенедикта Гербеста «Висновок віри римської Церкви» (1586), що в основі своїй були спрямовані проти українського народу та його культури. Герасим Смотрицький рішуче виступив проти введення григоріанського календаря — нової системи літочислення, запровадженої римським папою Григорієм XIII з 1 серпня 1582 р. Єзуїти саме в той час готували Берестейську унію 1596 р., що й зумовило актуальність і вчасність критики їх Г. Смотрицьким.

Клірик Острозький (рр. н. і см. невід.) — український письменник-полеміст. Його справжнє ім'я залишається невідомим. Твори цього автора написані яскравою, образною мовою, близькою до народної української. Спрямовані, зокрема, проти занежного поборника унії — уніатського митрополита І. Потія. Клірик Острозький був учасником й одним з ініціаторів церковного собору 1596 р.

Дем'ян Наливайко (р. н. невід. — 1627) — український церковний діяч і письменник. Високоосвічена людина, поет, перекладач проповідей Івана Золотоуста. Наливайко був прихильником педагогічних новацій, зокрема створення паралельних текстів, написаних старослов'янською і українською мовою. Рідний брат Северина Наливайка — відомого ватажка повстання українських селян 1594—1596 рр., у якому брав участь і Дем'ян.

Кирило Лукарис (1572—1638) — учений, вихованець університетів Венеції і Падуї. Тривалий час підтримував активні зв'язки з Україною. Брав участь у роботі Берестейського собору 1596 р. У 1597 р. був намісником Вселенського собору в Україні. Константинопольський патріарх від 1621 р. Як патріарх затвердив Луцьке братство і надав його школі статут, що став зразком для інших братських шкіл України.

Дослідники, зокрема й такі відомі, як М. О. Максимович, свідчать, що ректором Острозької академії деякий час (роки не встановлені) був «...Кирило Лукарис, що став з часом патріархом константинопольським і, — інше М. Максимович, — підступно утоплений сзүйтами в морі, 1638 року» [132. С. 8]. Пізніше К. Харлампович також стверджував, що «муж науки Кирило Лукарис» певний час очолював Академію [285. С. 184—207].

Ян Лятос (рр. н. і см. невід.) — професор Краківського університету, математик і астролог, доктор медицини і філософії; міг також викладати логіку і діалектику. Яна Лятоса згадує Захарія Копистенський у своїй «Палінодії» як професора Острозької академії. В Острозі вчений написав кілька астрологічних творів, у яких зачіпалися календарна проблема та проблема взаємозв'язку астрології і медицини. Як згадував З. Копистенський в «Палінодії», Ян Лятос «календар новий (григоріанський. — А. А.) славно згадив і пером ясю через друк доказав, що він мильний...» [264. Т. 2. С. 971].

Василь Суразький (рр. н. і см. невід.) — відомий учений, викладач Острозької академії. Випускник італійських університетів, священник, автор богословського трактату про православну віру та полемічних творів, український друкар. Понад 10 років очолював Острозьку друкарню (1586—1598).

Мелетій Смотрицький (1578—1634) — син Герасима Смотрицького. Відомий український письменник і громадський діяч, архієпископ полоцький. Автор славнозвісної граматики церковнослов'янської мови (1618). Автор полемічних творів, спрямованих спочатку на захист православ'я від наступу католицизму («Тренос», 1610), а пізніше на оборону унії («Апология», 1628).

Никифор Парасхес (р. н. невід. — 1599). Однією з найномітніших постатей серед острозьких викладачів Ігор Мицько вважає грека Никифора Парасхеса — вихованця Падуанської академії, де він певний час працював [144. С. 42]. В Острозі Парасхес викладав більше року, доки за сфабрикованим польсько-католицькими колами звинуваченням не був засланий у Мальборську фортецю, де й помер 1599 р.

Як бачимо, в педагогічному процесі Академії брали безпосередню участь видатні вчені свого часу, які цілком відповідали рівневі вимог тогочасних європейських університетів. Це й дало підстави Ігореві Мицьку стверджувати, що Острозька академія була водночас і першою науковою установою України [144. С. 3]. Час її розквіту дослідник обмежує першим 30-літтям із моменту заснування (1576—1606). Правомірність такого висновку підтверджується певною мірою підвищеним інтересом у стінах цієї вищої школи до філософії. Перебуваючи в Острозі, політичний емігрант із Росії **Андрій**

Курбський мав можливість читати праці стародавніх грецьких мислителів Аристотеля і Платона, перекладати Цинерона, знайомитись із творами тогочасних західноєвропейських авторів.

Острог не раз відвідував *Діонісій Ралиї* — активний учасник боротьби болгарського народу проти турецького напування. Побувало тут також чимало інших громадських і культурних діячів із Балкан [286. С. 255].

Ігор Мицько виявив досить цікаві документи ще про одного ректора Академії, вихідця з острозьких міщан *Саву Фляка (Флячица)*. Можна лише здогадуватися, яким високим рівнем знань, громадською активністю, організаторським талантом мала вирізнятися ця людина, щоб її обрали керівником такого прославленого навчального закладу...

Відповідно до основної ідеї цього підручника автор охарактеризував лише кілька яскравих особистостей — професорів і ректорів Острозької академії — з тим, щоб на їхньому прикладі бодай поверхово ознайомити сучасників з воістину подвизницькою діяльністю наших славних предків останньої чверті XVI ст. в ім'я свободи і незалежності України.

На той час в Острозі перебувало також чимало й таких учених, які хоча й не були педагогами Академії, безпосередньо не навчали її студентів, все ж опосередковано «працювали» на них. Вони, кожен на своєму місці і в межах свого кола завдань, працюючи в літературно-перекладацькому гуртку чи безпосередньо у друкарні, займались надзвичайно важливою на той час науково-дослідною роботою, що збагачувала духовний потенціал України. Назвемо лише декілька прізвищ.

Олексій Мотовило (рр. н. і см. невід.) — український письменник-полеміст кінця XVI ст. Жив при дворі князя Острозького. За дорученням останнього написав відповідь на твір П. Скарги «Про єдність церкви Божої». Це був один із перших полемічних творів, спрямованих проти уніатства.

Кипріян з Острога (рр. н. і см. невід.) — український письменник-полеміст, перекладач з грецької, ієромонах. Освіту здобував в Італії, у Венеціанському і Падуанському університетах та в Греції. Один з активних діячів Острозького гуртка. Брав безпосередню участь у підготовці Берестейського православного собору.

Захарія Копистенський (р. н. невід. — 1627) — визначний український громадський і релігійний діяч, архімандрит Києво-Печерської лаври, учений-полеміст XVII ст., навчався в Острозі.

Острозькими вихованцями були також:

Елисей Плетенецький (1550—1624) — архімандрит Києво-Печерської лаври, видатний учений і письменник.

Іван (Йос) Борецький (р. н. невід. — 1631) — перший ректор братської школи у Львові (1604), потім — Київської братської школи (1615), пізніше митрополит Київський (1620—1631). Мав великий вплив на козацьчину.

Христофор Філалет (рр. н. і см. невід.) — автор відомого полемічного твору «Апокрисис», написаного на захист православної церкви від наступу католицизму і проти уніатства. Справжнє ім'я

невідоме. Його твір, за оцінкою авторитетного історика літератури М. Возняка, засвічує глибоку ерудицію автора, чим він перевершив П. Скаргу. Захищаючи демократичні права українців, Філалет гостро критикував політику Ватикану й самого папу, вдаючись і до сатири. За оцінкою М. Семчишина, «Апокрисис» був найсильнішим ударом по творцях і захисниках унії [233. С. 97].

Здобув освіту в Острозькій академії й *Андрій Римша* — автор «Хронології», в якій він у віршованій формі дав пояснення назв місяців. Острозька друкарня видала цей твір 5 травня 1581 р.

Острозька академія згуртувала навколо себе справді визначні наукові сили, внаслідок чого вона змогла «дати освіту значній кількості молоді й підготувати чимало видатних діячів» [65. Ч. III. С. 918]. При цьому *навчальну роботу в Академії* вели не тільки православні професори, а й ті з іновірців, яких звільняли з латинських шкіл за протестантські погляди.

Навчання в Академії, за свідченням київського літописця XVII ст., велося «грецькою, латинською і слов'янською мовами» [144. С. 26]. У 1598 р. (через два роки після прийняття унії 1596 р.) в Острозі вийшов україномовний варіант «Апокрисиса», переклад якого, на думку деяких дослідників, здійснив віломий Клірик Острозький [144. С. 36—37]. Поступово українська народна мова зміцнювала свої позиції в стінах Академії.

Пророцтва Петра Скарги з приводу того, що «...з слов'янської мови жодний не може бути вченим», не виправдалися.

Важливим є питання про місце *науково-дослідної роботи в Академії*. Дослідники наводять чимало фактів, що підтверджують тісний зв'язок Академії з сильними на той час острозькою та дерманською друкарнями, літературно-науковим гуртком, усім культурно-ідеологічним осередком, які активно діяли під началом князя Острозького протягом майже 30 років. Літературно-перекладацька, науково-дослідницька і видавнича діяльність цього творчого гурту талановитих людей просто не могла існувати осторонь від Острозької академії. Результати праці гуртка і друкарні безпосередньо впливали на її навчально-виховний процес.

Як уже згадувалося, великою заслугою колективу видавців Острозької академії була підготовка до друку і видавня повного тексту Біблії церковнослов'янською мовою, низки інших важливих творів вітчизняних авторів.

Друкарня почала діяти через деякий час після створення літературно-наукового гуртка. До речі, у Львівському ставропігійському братстві літературно-перекладацький гурток і видавництво були створені завчасно, за наперед розробленою програмою.

Видавці запланували з самого початку видання Біблії церковнослов'янською (старослов'янською) мовою*, віддавши перевагу, як зазначає Ігор Мицько, інтересам «всього слов'яно-православного регіону перед національними» [144. С. 31]. Чехи і поляки раніше острожан віддали перевагу рідним мовам. Франциск Скорина в Білорусії також здійснив переклад і видав Біблію білоруською мовою [264. Т. 3. С. 116].

Серед членів острозького гуртка існував чіткий розподіл обов'язків, хоча форми співпраці були різними. До нього входили серби, українці, поляки, болгари (місцеві або з Балкан) — випускники Падуанського, Венеціанського, Краківського університетів, патріарших училищ, протестантських шкіл тощо. Члени гуртка здійснювали переклади, редагували, консультували. З Балкан, Італії отримували рукописи. Це була надзвичайно складна й об'ємна наукова, редакційна і перекладацька праця. Необхідні були й чималі організаційні зусилля, щоб отримувати такі рукописи, які б мали і наукове, і педагогічне, і духовно-релігійне значення.

Серед острозьких друків особливий успіх мали «Буквар», виданий у 1578 р. на основі львівського «Букваря» (1574 р.); «Новий Завіт з Псалтирем» та окреме видання алфавітно-предметного покажчика до нього — «Книжка, собрание вещей нужнейших» (1580); «Хронологія» Андрія Римши, листівка церковнослов'янською, старосврейською і українською мовами у вигляді віршованого пояснення назв місяців року (1581).

Й нарешті, найголовніше видання того часу — «Біблія» (1581) — основоположна книга християнського світу, відно-відь на нагальну потребу в умовах гострої ідеологічної боротьби мати таку книгу саме в кириличному варіанті. Це був великий поступ, особливо якщо врахувати, що католицьке видання «Біблії» було здійснене на 20 років раніше, а видання кальвіністів — на 8 років раніше.

* Як на наш погляд, рішення щодо мови перекладу Біблії в Острозі історично було помилковим. Тим більше, що, за свідченням Ярослава Ісаєвича, в острозького гуртка і друкарні були реальні можливості здійснювати переклади і видавати твори українською мовою. Так, за його даними, колектив острозьких видавців опублікував (за мовним критерієм):

- у чотирнадцяти випадках церковнослов'янській текст;
- у чотирьох — українські статті при церковнослов'янському основному тексті;
- одне видання двомовне;
- шість видань українською мовою [317; 144. С. 31]. Збереглося також чимало рукописів, підготовлених українською мовою, але не опублікованих.

Острозька «Біблія» мала дві «Передмови» — князя Костянтина Острозького (грецькою і церковнослов'янською мовами) і Герасима Смотрицького.

У 1587 р. вийшла збірка творів Герасима Смотрицького «Ключ царства небесного» і «Календар римський новий». Це було перше українське видання, якщо не брати до уваги «Хронологію» Римині обсягом в одну сторінку.

За програмами навчання Острозька академія не поступалася кращим єзуїтським колегіям.

Улітку 1595 р. в Острозі з'являються універсали, спрямовані проти єпископів — ініціаторів майбутньої унії 1596 р. Саме в цей час в Острозі перебував український письменник-полеміст Іван Вишенський. Є підстави гадати, що саме тут він десь у 1593—1596 рр. написав своє «Извещеніе краткое о латинских прелестях».

Після унії 1596 р. в Острозі знову активізується видавнича діяльність: опубліковано «Буквар», «Часослов», «Псалтир», україномовний текст «Апокрисиса», ймовірно в перекладі Клірика Острозького. Проте це піднесення не було тривалим. З весни 1603 р. друкарня діяла уже лише в Дермані.

Заклик до українського громадянства взяти діяльну участь у подальшому відродженні України прозвучав у політично-релігійному памфлеті «Пересторога» (1605—1606). Його автором, на думку деяких дослідників, був Юрій Рогатинець — визначний український культурний діяч, член Львівського братства кінця XVI ст. Саме на тлі такого поступу українського суспільства ми й розглядатимемо подальші етапи розвитку вищої школи й освіти в Україні. Наступним кроком на шляху її розвитку в той історичний період була Кисво-Могилянська академія.

Дмитро Чижевський, акцентуючи увагу на обставинах міжрелігійної боротьби на теренах України другої половини XVI — початку XVII ст., наголошує, що в тих непростих умовах разом із запозиченням науки на чужині очевидною і небезуспішною була спроба заснування власних наукових осередків — теологічних шкіл. Такі школи різного типу засновували на українській землі «і православні, і протестанти, і католики, і уніати» [302. С. 24]. Із числа цих шкіл найбільшої слави зажили Острозька і, пізніше, Київська. Саме через ці школи пройшли цілі покоління, і не лише духовенства, а й представників різних верств українського суспільства. Це дає підстави, на думку Дмитра Чижевського, вважати ці вищі школи «університетами sui generis» [302. С. 24]. До того ж саме до цих шкіл їхала здобувати освіту молодь з інших православних країн.

Після смерті князя К. Острозького (1608) розпочався процес занепаду Академії. Розпався науково-літературний гурток, а після 1612 р. припинилося друкування книг. Академія поступово перетворювалася на навчальний заклад типу початкової школи. Спочатку внучка К. Острозького Анна — фанатична католичка — передала Академію єзуїтам. Власне, все родинне оточення князя уже було виховане в польсько-католицькому дусі: старший син Януш, другий син Костянтин. Лише третій син Олександр ще за життя князя й на його прохання переданий на виховання до школи Львівського ставропігійського братства. Його вчителем був відомий просвітник Лаврентій Зизаній Тустановський. Однак після загадкової смерті Олександра його дружина Ганна Костчанка (відома покровителька єзуїтів) за допомогою єзуїта Бенедикта Гербеста перехрестила синів. Під тиском польсько-католицьких сил Острозька академія в 1636 р. припинила своє існування.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Дві друкарні князя К. Острозького в Острозі і Дермані: у чому полягає їх історичне значення?
2. Визначте зміст освіти в Острозькій академії.
3. Охарактеризуйте склад професорів Острозької академії.
4. У чому полягала дослідницька робота науково-перекладацького гуртка Академії («Буквар», «Хронологія» А. Римші, «Біблія» та ін.)?

Рекомендована література

- Грушевський Михайло.* Ілюстрована історія України. Київ, 1992. С. 197—201, 220—238.
- Єфремов Сергій.* Історія українського письменства: У 2 т. Нью-Йорк, 1991. Т. 1. С. 118—187.
- Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. Київ, 1993. С. 248—255.
- Митрополит Іларіон.* Князь Костянтин Острозький і його культурна праця. Київ, 1992.
- Мицько І. З.* Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576—1636). Київ, 1990.

Мицько І. З. Матеріали до історії Острозької академії (1576—1636): Бібліографічний довідник. Київ, 1990.

Огіснко І. І. Історія українського друкарства. Київ, 1994.

Огіснко Іван. Українська культура. Київ, 1991. С. 30—36.

Савчин Іван. Львівське (Успенське) Братство. Київ, 1990.

Франко І. Дві унії (образок з історії Русі при кінці XVI віку) //

Франко І. Твори. В 20 т. Київ, 1956. Т. 19. С. 547—552.

Харлампович К. Острожская православная школа (историко-критический очерк) // Киевская старина. 1897. № 5 (май). С. 177—207.

Чижевський Дмитро. Нариси з історії філософії на Україні. 2-ге вид. Мюнхен, 1983.

ТЬЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Братські школи в Україні: історія виникнення, перні школи, зміст і специфіка роботи» (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 15—16).
3. Дискусія з питань, порушених І. Франком у його статті «Дві унії (образок з історії Русі при кінці XVI віку)».

Друге заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Острозька академія» (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 33—34).
3. Доповіді студентів про видатних діячів Академії.
4. Дискусія з проблем, порушених Іваном Огіснком у його монографії «Князь Костянтин Острозький і його культурна праця» (Луцьк, 1993).

Модуль

2

Нарис 3

КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ (1615—1817)

Київська академія як вища школа формувалася упродовж кількох десятиліть. 15 жовтня 1615 р. шляхтянка Галцка Гулевичівна, дружина мозирського маршалка Лозки, подарувала Київському братству садибу на Подолі під монастир та «школу дітям, так шляхетським, як і містським». Того ж року при Богоявленській церкві на її кошти була заснована школа «наук елліно-словенського і латино-польського письма», що стала родоначальницею майбутньої славетної Академії.

У 1631 р. митрополит Київський Петро Могила заслужив у Києво-Печерській лаврі школу за зразком західноєвропейських шкіл, викладання в якій велося польською та латинською мовами. У 1632 р. київське громадянство допомогло об'єднання Лаврської та Братської шкіл. Новий навчальний заклад, що дістав назву Києво-Могилянської колегії, невдовзі став справжнім українським університетом, який виховав «сотні української інтелігенції за зразками західної культури». У 1701 р. навчальний заклад отримав офіційний статус «академії». На той час Києво-Могилянська академія була вже широко знайома у всьому слов'янському світі. За її прикладом і зразком створювалися школи в багатьох інших містах України.

У 1615 р. архімаандрит Києво-Печерського монастиря Єлисей Плетенцький купив у Стрятині друкарню, засновану свого часу єпископом Гедеоном Балабаном, і перевіз її до Києва. Щоб забезпечити друкарню папером, він побудував у Радомишлі, поблизу Києва, паперову фабрику («папірню»). За 15 років своєї діяльності створена Плетенцьким при Лаврі друкарня випустила понад 30 видань — більше, ніж усі інші українські друкарні разом узяті.

Ставши архімандритом Печерського монастиря (1599), Плетенецький почав закликати до Києва учених, проповідників, письменників, перекладачів. Серед них були такі видатні постаті, як Захарія Копистенський, Памво Беринда, Тарас Земка, Лаврентій Тустановський. У Києві розпочалася важлива культурно-освітня праця, осередком якої став Печерський монастир. Сучасники недаремно називали Єлисея Плетенецького «вчених людей притулком, люблячим науки промотором, шкіл зичливим фундатором». За словами Захарії Копистенського, був він «батьком не тільки для Лаври, але й для всього українського народу» [254. С. 41].

У Києво-Печерській друкарні видавалися не лише релігійні твори, а й книги з історії, філософії, підручники для шкіл. Зокрема, 1619 р. тут було видано «Анфологон» у перекладі з грецької. 1615 р. у Києві, на старовинному Полоді було засноване братство, до якого вписалося «безчисленно різного народу»: духовенство з печерського гуртка, міщанство, шляхта. 1616 р. вписався до нього і гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний з «усім Військом Запорозьким», прийнявши братство під свою протекцію. До його створення доклали зусиль і українські вчені з Галичини, які привнесли з собою досвід Львівського братства і його школи. *Першим ректором новоствореної Київської братської школи став Йов (Іван) Борецький* (1615—1618), уродженець села Бірча (Галичина). Навчався в Острозькій школі, пізніше — у Краківській академії.

Другим ректором Київської школи був Мелетій Смотрицький (1618—1620) — син учителя і ректора Острозької школи Герасима Смотрицького. Завдяки зусиллям цих видатних учених і педагогів авторитет і значення братства та його школи швидко зростали.

26 травня 1620 р. патріарх Єрусалимський Феофан, який у цей час перебував в Україні, благословив Київське братство і затвердив його своєю грамотою. Тією ж грамотою патріарх надав Київському Богоявленському братству права ставропігії. В тому ж році за діяльної участі гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного було відновлено православну ієрархію в Україні.

Водночас митрополитом Київським став Йов Борецький (1620—1631). На цю високу й почесну посаду його висвятив єрусалимський патріарх Феофан. Ця подія мала велике значення. Висвячення нової православної ієрархії врятувало Православну Церкву від небезпеки залишитися без духовенства.

Третім ректором Київської школи став *Касян Сакович* (1620—1624). Галичанин. Освіту здобув у Краківській і Замоївській академіях. Мав блискучі здібності. Володів кількома мовами. Автор віршів на смерть гетьмана Сагайдачного.

Важливе значення має питання про характер зв'язків Львівської з Острозькою та Київською школами. Його порушив відомий дослідник освіти і школи в Україні проф. Федір Титов [207. С. 24]. У своїй праці автор, здавалося б, заперечує «прямий генетичний зв'язок» між Острозькою академією і Київською братською школою, «родоначальницею» Київської академії. Проте тут же, всупереч цій думці, Федір Титов цілком правомірно посилається на одного з вихованців Острозької академії — прославленого гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, який брав безпосередню участь у заснуванні Київського братства. Дослідник припускає, що серед перших київських братчиків і навіть перших керівників і діячів Київської Богоявленської братської школи були вихованці Острога [255. С. 10]. Нині це припущення Федора Титова підтверджується багатьма фактами. Ми вже згадували, що в Острозі свого часу навчалися перший і другий ректори Київської братської школи.

Київська школа зростала й міцніла. Наприкінці 20-х — на початку 30-х років, коли її ректором був *Фома Ієвлевич* (1630—1632), школа структурно складалася вже з чотирьох відділів. Учні вивчали грецьку, латинську, слов'янську, українську і польську мови, початки риторики і філософії. Про історію і математику відомості відсутні. Школа сформувалася на той час як всестанова. Територіально вона обслуговувала Київське, Брацлавське і Волинське воєводства. Братська школа на Подолі стала міцною опорою православ'я вже з перших років свого існування.

Як уже згадувалося вище, ігумен Києво-Печерської лаври Петро Могила заснував при монастирі свою власну школу-колегію у 1631 р. Оскільки Лаврська школа створювалася за зразками західноєвропейських шкіл, то викладання в ній велося польською і латинською мовами. *Першим ректором школи* став видатний учений *Ісайя Козловський*. Під тиском київського громадянства, яке прагнуло уникнути протистояння обох шкіл, у 1632 р. відбулося їх об'єднання. Так фактично була створена Києво-Братська (Могилянська) колегія. Після об'єднання школа розташовувалася у приміщенні Братської школи на Подолі. Керівництво нею перейшло до рук Петра Могили як її опікуна. До речі, уже в наступному році він став Київським митрополитом. Петро Могила стояв за розширення впливів західноєвропейської освіти, він і сам здобував освіту в Парижі [88. С. 257].

Загальновизнаним є факт, що першим в Україні розпочало боротьбу за збереження православної віри Успенське братство у Львові, а його школа (1586) слугувала зразком для інших братських шкіл. Проте на початку XVII ст. Львівська Ставропігійська школа вже почала втрачати свої позиції. Натомість швидко набирала сил Київська школа, заснована в 1615 р. Богоявленським братством.

Після об'єднання Братської і Лаврської шкіл Петро Могила запровадив в об'єднаній школі вивчення латинської мови, а також прийняв організаційну структуру єзуїтських шкіл [87. С. 127—128].

Повертаючись до питання зв'язків між Острозькою і Київською академіями, слід зауважити, що воно має розглядатися набагато ширше: необхідно виявляти також наукові, педагогічні та ідейні взаємовпливи освітніх закладів не лише Києва та Острога, а й Львова, інших міст і регіонів України. Це особливо важливо з огляду на історичну першість Ставропігійської школи у Львові, історичний досвід створення братств, друкарень і шкіл при них, а також близькість Львова до європейських центрів освіти, насамперед вищої. Для підтвердження цієї думки досить вказати на творчі зв'язки Львівського Ставропігійського братства і школи при ньому з Острозькою школою, її гуртком і друкарнею, їх безперечний вплив на становлення Київської братської школи. На особливу увагу заслуговує питання про роль друкарства в досліджуваній період. Річ у тім, що друкарні вже на початку XVI ст. були не тільки майстернями з виготовлення книжок, а й відігравали важливу роль як осередки української культури того часу, зокрема були на вістрі полеміки між православними і католиками. Тим-то книгодрукування в Острозі (1580), а ще раніше у Львові (1574) розвивалося як могутній засіб ідеологічного протистояння між православ'ям і католицизмом. У той час книги в Україні друкувалися не лише старослов'янською, а й тогочасною українською літературною, близькою до народної, мовою, котра, за оцінкою одного з українських письменників, ігумена київського Богоявленського монастиря, нечерського проповідника і друкаря XVII ст. Тараса Земки, є «цирою і великославною, прекрасною і всякої благодаті сповненою» [255. С. 10].

Отож, з об'єднанням київських Братської та Лаврської шкіл розпочався новий етап у розвитку вігчизняної освіти. Це був початок піднесення Києво-Могилянської колегії — другої вищої школи після Острозької академії і першої вищої школи східної України (1632—1701—1817).

Київська братська школа створювалася за зразком Луцької, Львівської, Віленської братських шкіл. В ній викладалися всі академічні дисципліни, однак без богословських предметів.

Навчання в школі тривало 7 або 8 років. Відповідно класи називалися: 1) інфіма; 2) граматики; 3) синтаксима; 4) поетика; 5) риторика; 6) філософія (вивчалася два або три роки). За деякими джерелами, перший клас називався «аналогія або фара» [317. Т. I. С. 254].

Серед навчальних предметів головними вважалися латинська, грецька, старослов'янська і польська мови. Крім уже згаданих риторики (красне слово), поезики та філософії, в колегії вивчалися також музика, катехізис. Особлива увага приділялася набуванню навиків ведення схоластичної дискусії. Щосуботи учні брали участь у диспутах.]

Києво-Могилянська колегія створювалася за зразками західноєвропейських єзуїтських колегій, які стояли тоді найвище в Європі. Викладання в ній велося переважно латиною. Істотною відмінністю Київської колегії від єзуїтських шкіл був академічний рівень навчання в ній. У 1635 р. статус Києво-Могилянської колегії був підтверджений привілеями, які надав їй польський король Владислав IV.

Структурно колегія складалася з двох конгрегацій. *Нижча конгрегація* колегії включала шість класів:

фара, або аналогія — тут навчали читати і писати латинською, слов'янською та грецькою мовами;

інфіма — клас початкового навчання;

два наступні класи: граматики і синтаксима — в них навчали граматичним правилам трьох мов, перекладам з однієї мови на іншу. Крім того, учні вивчали тут арифметику, катехізис, музику і потний спів;

п'ятий клас — піітика, тут вправлялися у віршуванні українською і латинською мовами;

шостий клас — риторика.

Вища конгрегація включала класи філософії та богослов'я. Філософія викладалася за системою Арістотеля (логіка, фізика і метафізика). В класі богослов'я учні вивчали систему Фоми Аквінського, а також вправлялися в духовному проповідництві (гомілетика).

Основу навчання в колегії становила латинська мова: «грецька — для свята, латина — для життя», — казав Петро Могила [87. С. 128].

У чотирьох *нижчих класах* («фара», «інфіма», «граматики», «синтаксима») навчали основам латинської мови. Учні робили вправи, вчили напам'ять тексти найважливіших латинських письменників. *В середніх класах* («піітика» і «риторика»)

учні мали вже вільно володіти латиною; під керівництвом досвідчених вчителів вони вправлялися у складанні промов, віршуванні.

У старіших класах «спудеї» опановували курс філософії, що мав університетський характер. Тут у рамках схоластичної філософії вивчали логіку, фізику, метафізику, етику, децо з математики і географії.

Згадана система навчальних предметів складала коло світських наук. Богословські навчальні дисципліни в Київській колегії спочатку були відсутні. Питання богослов'я розглядались принагідно. Інколи долучався 8-й рік навчання (третій рік філософії), а з 90-х років XVII ст. богословські студії стали систематичними. Тим самим Київська колегія наближалась до рівня європейських академій університетського характеру. Така організація навчального процесу мала свої позитивні і негативні сторони. Позитивним було те, що Київська колегія, зростаючи, досягала рівня тогочасних європейських академій чи університетів. Певною мірою це вирішувало також складну педагогічну проблему розробки навчальних програм і добору підручників: зразки були готові, європейські.

Водночас значними були й недоліки. Нерідко сліпе копіювання західних зразків замінювало цілеспрямований пошук раціональних форм організації і змісту навчання на базі власної культури. Давні історичні освітньо-культурні зв'язки України з Близьким Сходом і Півднем Європи певною мірою ігнорувалися. Грецька мова хоча й включалася до навчальних планів, проте їй не надавалося такого значення, як в Острозькій академії.

Водночас ці та інші недоліки аж ніяк не применшують історичної ролі Київської академії в розвитку української освіти.

Після остаточного приєднання Києва до території, що увійшла до складу Російської держави, ректор Київської академії Йоасаф Кроковський отримав царську грамоту від 11 січня 1694 р., в якій підтверджувалося право навчального закладу користуватися давніми привілеями й, зокрема, вперше офіційно дозволялося читати курс богослов'я. Лише через 7 років Петро I грамотою від 26 вересня 1701 р. підтвердив за Київською колегією права вищого навчального закладу. Вона нарешті дістала право офіційно називатися Академією, як і більшість європейських вищих шкіл того часу.

Першими професорами богослов'я в Академії стали Стефан Яворський (1658—1722) — відомий український церковний діяч, префект Київської академії, згодом реформатор

Слов'яно-греко-латинської школи в Москві, і Феофан Прокопович (1681—1736) — український письменник і громадський діяч, префект, а згодом ректор Академії.

На початку XVIII ст. у Київській академії навчалося понад 2 тис. студентів, у тому числі і з зарубіжних країн.

Як же змінився внутрішній устрій Київської школи-колегії після того, як вона стала академією?

Відповідно до напрацьованого досвіду в Київській академії було 8 класів: із них чотири граматичних, а також класи поетики, риторики, філософії й богослов'я. Курс навчання тривав 12 років, і зміст його схематично можна представити так (за дослідженням З. І. Хижняк [289. С. 56]).

Граматичні класи:

1-й — фара (або аналогія) — був підготовчим, хоча приймали до нього також учнів із певним обсягом знань;

2-й — інфіма;

3-й — граматики;

4-й — синтаксима.

В цих класах учні опановували слов'янську, латинську, українську книжну (руську), грецьку та польську мови, арифметику, геометрію, нотний спів і катехізис*. Особлива увага приділялася класичній римській і грецькій літературі. Вправи з латинської і грецької мов виконувалися, як правило, за уривками з римських і грецьких авторів. У тогочасній Європі офіційною мовою управління, законодавства, судової справи була латинська. Тому викладання у вищих навчальних закладах велося латиною аж до 40-х років XIX ст. З цієї причини в Київській академії, як і в усіх європейських університетах, такі навчальні курси, як філософія, риторика, поетика, богослов'я, читалися латинською мовою.

На допомогу вчителів у класах з числа кращих учнів обиралися так звані аудиторі. Шкільних і домашніх письмових вправ було досить багато. Тому лише класні вправи перевіряв учитель, а перевірка домашніх на першому етапі контролю доручалася аудиторам.

Учні Києво-Могилянської академії мали досить високий рівень знань із латинської мови і в масі своїй володіли нею блискуче.

Поряд із латинською як навчальний предмет і як мова викладання використовувалася і старослов'янська мова⁷. У цьому плані підтримувались давні традиції братських шкіл України. Тим більше, що вчителі й учні могли користуватися

* Церковний посібник, у якому викладено основи християнського віровчення (переважно у формі запитань і відповідей).

відомим підручником Мелетія Смотрицького «Грамматика словенська», за яким навчалося не одне покоління молоді у багатьох країнах слов'янського світу. Були й інші підручники, зокрема «Грамматика словенська» славетного Лаврентія Зизанія.

Дослідники засвідчують, що з початку XVIII ст. латинська мова поступово витіснялася в школах українською. Такі відомі професори Академії, як Касіян Сакович, Петро Могила, Сильвестр Косов, Лазар Баранович, Йоаникій Галитовський, Дмитро Туптало, Інокентій Гізель, І. Осенович-Старушич, Стефан Яворський, Феофан Прокопович, Симеон Полоцький та інші, у своїх літературно-публіцистичних творах, промовах поряд із латиною широко користувалися українською і польською мовами.

В XVII—XVIII ст. у Києво-Могилянській академії склалася своєрідна мовна ситуація. Наступ сзуїтів, очолюваних Петром Скаргою, і сил, що стояли за ними, загострення польсько-українських відносин спричинили виникнення її певної мовної проблеми. Вивчення польської мови і шагування її в Київській академії мало місце поряд із протистоянням шляхетсько-католицькому ідеологічному наступові на українську мову і культуру. Старослов'янська й українська мови стали важливими засобами боротьби за незалежність України. Латинська ж мова, як уже згадувалося, вивчалася тому, що вона була на той час панівною в університетах Європи. На прикладі Києво-Могилянської академії добре видно, як, віддаляючись від старослов'янської (церковно-слов'янської) мови, літературна українська (русська) мова делалі зміцнювалася, завойовувала свої позиції.

У 1627 р. був вибраний українською мовою «Лексикон словенороскій» Памва Беринди. У 1643 р. урядженець Києва Іван Іжевич — студент Сорбонни — підготував українською мовою рукописну «Грамматику словенську». Слід також пам'ятати, що переважна більшість студентів і професорів Києво-Могилянської академії були українцями і щоденною мовою їхнього спілкування була не латинська чи старослов'янська, а жива, розмовна українська мова, яка значно відрізнялась від тодішньої книжної. На прикладі Острозької і Київської академії виразно простежується реальний процес формування української літературної мови.

Навчання «спудеїв» Києво-Могилянської академії організовувалося на демократичних принципах. Новоприбулих приймали до школи протягом усього навчального року — з 1 вересня до перших чисел липня. Вікових обмежень для

зарахування не було. Скажімо, у 1736/37 навчальному році тут навчалися учні віком від 11 до 24 років [289. С. 134, 135].

Після закінчення повного навчального курсу чи будь-якого старшого класу студент отримував атестат за підписом ректора чи префекта, завірений печаткою Академії. А вчився кожен стільки, скільки бажав. До послуг вихованців були лікарня, бурса, насамперед для матеріально не забезпечених і сиріт. Першу бурсу («сирітський будинок») збудував ще Петро Могила.

Київська академія була справді демократичним і водночас елітним вищим навчальним закладом. В її аудиторіях збирався цвіт українського народу — молоді і професорів — кращих представників науки, культури й освіти свого часу. До речі, в Академії навчалися не лише українці, а й представники багатьох народів інших країн, вихідці з різних суспільних станів. Її діяльність була надзвичайно продуктивною. Тисячі людей з гордістю називали себе її вихованцями. Серед них були вчителі, видагні вчені, письменники, композитори, державні та релігійні діячі, просто освічені люди.

Шість гетьманів України здобули освіту в Києво-Могилянській колегії-академії: Іван Виговський, Іван Мазепа, Пилип Орлик, Павло Полуботок, Іван Самойлович, Юрій Хмельницький. Ще один гетьман України — Петро Конашевич-Сагайдачний (1614—1622) — був одним із засновників Київської академії, навчався в ній. Тож продовжимо перелік її вихованців. Адже добре відомо, що славу будь-якому навчальному закладу приносять насамперед його випускники. Києво-Могилянська «школа» — «колегія» — «академія» с цьому яскравим підтвердженням: Григорій Сковорода, Дмитро Туглаю, Григорій Полетика, Олександр Безбородько, Іван (Іоанн) Величковський, Петро Гулак-Артемовський, Пилип Козицький, Максим Березовський, Дмитро Борзнянський, Артем Ведель.

Лазар Баранович (бл. 1620—1693). Вчився в Києво-Могилянській колегії, Віленській і Каліській академіях. Повернувшись до Києва, став професором, а з 1650 р. — ректором Київської колегії. У 1657 р. призначений Чернігівським і Новгород-Сіверським архієпископом. На цій посаді він продовжував брати активну участь у громадському житті. Відкрив у Чернігові школу й друкарню, займався публіцистикою і літературною творчістю.

Іов Борецький (р.п. невід. — 1631) — перший ректор Київської братської школи (1615). Митрополит Київський.

Інокентій Пизель (бл. 1600—1683) — український історик. Освіту здобув у Києві і Львові, автор підручника історії «Синонсис», професор і ректор Київської академії.

Семен Гамалія (1743—1822) — український філософ-ідеаліст. Родом з Полтавщини. Вихованець Київської академії. Здійснив переклад 22 томів праць німецького мистика Я. Бюме. Виступав за поліпшення становища кріпостих селян.

Михайло Гамалія (1749—1830) — лікар. Родом із Полтавщини. Освіту здобув у Київській академії та при Петербурзькому генеральному госпіталі. В 1792 р. видав свою першу монографію про епідемічні захворювання, яка того ж року була перевидана німецькою мовою. Дід видатного мікробіолога нашого часу М. Ф. Гамалії.

Йоанникій Галатовський (б.л. 1620—1688) — український письменник, полеміст, ректор колегії, проповідник.

Гавриїл Домецький (середина XVII ст. — б.л. 1710) — український письменник і церковно-релігійний діяч. Вихованець Київської академії. Обіймав церковні посади у Москві і Новгороді. Автор повчально-дидактичних і полемічних трактатів церковно-релігійного характеру.

Тарас Земка (р.н. невід. — 1632) — український церковний діяч, поет і друкар. З 1624 р. завідував друкарнею Кисво-Печерської лаври, з 1631 р. — ігумен Кисво-Братського монастиря й ректор Києво-Могилянської колегії.

Захарія Копистенський (р.н. невід. — 1627) — визначний український письменник, культурний і церковний діяч, з 1624 р. архімандрит Кисво-Печерської лаври. У 1616 р. переїхав до Києва, вступив до Київського братства, де розгорнув видавничу і полемічно-літературну діяльність. Дбав про автономію Києво-Печерської лаври, розширення лаврського видавництва, збагачення її бібліотеки, піднесення культурної праці. Видав «Часослов» (1617), трактат «Книга про віру слугу...» (1619), проповіді. Найбільше значення має його великий полемічний твір «Палінодія, або Книга оборони...» (1622), спрямований проти католицизму й унії.

Йоасаф Кроковський (р.н. невід. — 1718) — український освітній і церковний діяч. Вихованець Київської академії. У 80-х роках був її професором, згодом ректором (1693—1694). З 1697 р. архімандрит Києво-Печерської лаври, а з 1707 р. — митрополит Київський. Твори писав українською мовою. Збереглися рукописні латинські підручники, за якими він викладав курси риторики і філософії.

Ігнатій Кульчинський (1704—1747) — український церковний діяч, василіанин. Вихованець Києво-Могилянської академії. Ректор Колегії у Римі.

Теоділ Лопатинський (70-ті роки XVII ст. — 1741) — український церковний діяч, письменник. Вихованець Київської академії, згодом її професор. З 1704 р. професор і ректор Академії в Москві.

Петро Могила (1596—1647) — видатний український церковний і громадський діяч. Освіту здобув у Львівській братській школі, західноєвропейських університетах. З 1627 р. архімандрит Києво-Печерської лаври, а з 1632 р. — митрополит Київський і Галицький. Сприяв розвитку Києво-Печерської друкарні. У 1631 р. заснував Лаврську школу, яка в 1632 р. об'єдналася з Київською братською школою, започаткувавши тим самим Кисво-Могилянську колегію (з 1701 р. — Київська академія). У 1634 р. відкрив філіал колегії у Вінниці, заснував також школи в Гошії (1639), Крем'яниці (1636).

Автор кількох книг. Найвідоміші з них «Свангеліс вчительне» (1616), «Анфологія» (1636), «Євхологіон» (1646).

Петро Могила приділяв велику увагу організації педагогічного процесу в Києво-Могилянській академії, а також вихованню студентів. В «Анфології» — збірнику молитов і повчань про поведінку в різних життєвих ситуаціях він спробував викласти основи виховання юнацтва, морально-виховні принципи Академії.

Згідно зі статутом, що його уклад Петро Могила, в колегії були створені дві конгрегації (від лат. *congrego* — збираю, об'єдную) — для старших і молодших вихованців. Власне, ця інституція існувала ще в Київській братській школі під назвою «дитячого братства», яке благословив своєю грамотою срусалинський патріарх Феофан. Мета конгрегацій — згуртувати студентів, виховати в них почуття відповідальності за честь Академії, дотримання її моральних правил, виробити у них навички самоуправління, яке було організаційним принципом конгрегації. Вступ до конгрегації був добровільним і відбувався в урочистій обстановці. Учні давали клятву бути вірними традиціям Академії, примножувати її славу, ніколи не забувати свою *alma mater* і завжди підтримувати її морально і матеріально. День клятви був святом Академії.

Урочисто відзначалися й інші академічні свята, в яких учні Київської колегії брали найактивнішу участь. За Петра Могили в колегії влаштовувались шкільні драматичні вистави на теми релігійного і морального характеру.

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

Просвітницьку діяльність Петра Могили в Україні високо оцінював Іван Франко. Він називав головною справою життя Петра Могили «заснування Києво-Могилянської колегії, яка повинна була стати забраном православ'я і південноруської національності, користуючись тією ж зброєю, якою вієся на них напад з боку ворога — наукою і просвітництвом» [278. С. 305].

Єлисей Плетенецький (бл. 1554—1624) — визначний український церковний, культурний і громадський діяч, архімандрит Києво-Печерської лаври, засновник Києво-Печерської друкарні (1615). Автор наукових праць та кількох підручників. Заснував школи, організував при Лаврі науково-літературний гурток, до якого входили найвизначніші культурно-освітні діячі того часу — З. Кописенський, П. Беринда, Т. Земка, Л. Зизаній та ін.

Серед численних видань Київської лаврської друкарні особливо популярними були «Часослов» (1616) та «Анфологіон» (1619), які використовувались як підручники у братських школах.

Феофан Прокопович (1677—1736) — український учений, письменник, церковний і громадський діяч. Вихованець Києво-Могилянської колегії (1696). З 1704 р. професор риторики і

богослов'я, префект, а з 1710 р. ректор Академії. Автор підручника з піітики, низки юридичних, педагогічних, літературно-теоретичних праць, прихильник реформи філософської освіти з урахуванням її модерних напрядів.

У 1716 р. на запрошення Петра I переїхав до Петербурга як його дорадник. Активний церковний і політичний діяч. У віршованій трагікомедії «Володимир» (1705), поставленій студентами Київської академії, розробив історичний сюжет — запровадження християнства на Русі. Був знавцем повігньої свропейської філології.

Єпіфаній Славинецький (р.н. невід. — 1675) — видатний український учений, письменник, педагог. Вихованець Київської колегії, з 1642 р. її викладач. Автор 150 оригінальних і перекладних праць з географії, історії, педагогіки, медицини, мовознавства. В 1649 р. переїхав до Росії за наказом російського царя Олексія Михайловича, де заснував першу в Москві греко-латинську школу і був її ректором. Найвідоміші праці — «Часослов», «Служебник», «Псалтир». Володів кількома іноземними мовами.

Мелетій Смотрицький (бл. 1572—1633) — український письменник, філолог, церковний і освітній діяч. Син учителя й першого ректора Острозької академії Герасима Смотрицького. Освіту здобув в Острозі й Нюрнберзі. Доктор медицини. Викладав у Віленській школі. В 1619—1620 рр. ректор Київської братської школи. Автор відомого підручника старослов'янської мови «Грамматика Словенська» (1619).

Ісайя Трохимович-Козловський (рр. н. і см. невід.) — український учений, письменник, культурний і релігійний діяч. Освіту здобув у Віленській, Люблінській і Замойській академіях. Духовник П. Могили. На запрошення останнього прибув зі Львова до Києва, де в 1631 р. очолив Лаврську школу. Там же викладав філософію. Активно виступав проти католицизму й унії. Доктор богослов'я, ігумен Києво-Печерського монастиря, автор епохального твору тієї доби — «Православне ісповідання віри» (1640) — катехізису, виданого в Києві 1645 р.

Стефан Яворський (1658—1722) — український письменник, філософ, церковно-політичний діяч. Навчався в Києво-Могилянській колегії, а потім у школах Львова, Любліна, Познані, Вільна. У 1690—1697 рр. викладав у Києво-Могилянській колегії поетику, риторичку, філософію і богослов'я. Популяризував філософські ідеї Відродження і Нового часу. З 1701 р. протектор московської Слов'яно-греко-латинської академії, яку реорганізував за зразком Києво-Могилянської академії та західноєвропейських університетів. При Академії заснував театр. У проповідях і промовах обстоював поширення освіти.

Збереглися рукописи лекцій С. Яворського з філософії та риторички. На жаль, вони й досі не опубліковані. Однак це вже «гріхи» сучасної епохи, сучасного покоління. Ми ж ведемо мову про початок XVIII ст.

1701 р. став рубіжним для Київської колегії. З цього часу вона отримала офіційний статус Академії, хоча варто наго-

лосити, що в новому режимі навчальних планів Києво-Могилянська колегія працювала вже з початку 90-х років XVII ст. Саме в цей час відбулися значні зміни в педагогічному процесі. Насамперед розширилось коло навчальних предметів. Зокрема, введено курси старослов'янської, грецької, польської, французької, німецької та єврейської мов, історії, географії, математики. Викладалися (невний час) також архітектура і живопис, красномовство, сільська і домашня економія, медицина і російська риторика. З другої половини XVIII ст. в Академії запроваджено викладання російської мови. Народна українська мова поступово входила в академічну літературу, зокрема в інтермедіях.

Вивчення філософії в Київській академії велося ще з часів Братської школи. Як постійний предмет філософії вводиться в Академії і виділяється в окремий клас наприкінці XVII ст. Серед учених Києво-Могилянської академії XVII — першої половини XVIII ст. перелові позиції у розвитку філософської думки займали І. Гізель, І. Кононович-Горбанький, С. Яворський, Й. Кроковський, В. Ясинський, Ф. Прокопович, Г. Кониський та ін. Прогресивні ідеї філософів Києво-Могилянської академії були сприйняті її талановитими вихованцями — Г. Сковородою, Я. Козельським, російськими мислителями — М. Ломоносовим, В. Татинцевим, А. Кантемиром і дістали свій розвиток у їхній творчості. Д. Чижевський стверджує, що протягом XVIII — початку XIX ст. мало не всі російські університети комплектували свої викладацькі кадри, особливо з філософських курсів, за рахунок вихованців Київської академії [302. С. 26].

У 1715 р. в Академії навчалось 1100 студентів. Такий рівень підтримувався протягом усього періоду дальшого існування цього навчального закладу. Молодь, що заповнювала її аудиторії, представляла всі землі слов'янського світу і всі стани громадянства.

Цікаво, що в середині XVIII ст. кількість студентів світського походження майже вдвоє перевищувала кількість вихідців із духовенства. Цей демократизм традицій Академії порушила лише Катерина II наприкінці XVIII ст. Вище російське духовенство першої половини XVIII ст. складалося переважно з українців — випускників Академії.

В Київській академії вчилися представники усіх верств українського суспільства. Серед її вихованців були не тільки релігійні, а й світські — наукові і культурні — діячі. У ній здобували вищу освіту представники всіх православних країн і народів.

Як зазначав Дмитро Чижевський, з Київської академії вийшли діячі, що принесли до Росії (зокрема, через

Слов'яно-греко-латинську академію у Москві) духовну вищу освіту і стали, що не менш важливо, посередниками в культурних зносинах Росії із Заходом [302. С. 24]. Варто також наголосити, що вже наприкінці XVI — на початку XVII ст. українська книга, її узагалі українська культура, значною мірою впливали на розвиток науки, освіти, книгодрукування в Росії, в якій на той час існував лише один «печатный двор». У цей же період друкарня Кисво-Печерської лаври друкувала книги не лише старослов'янською, а й латинською, грецькою і польською мовами [43. С. 88].

Високий загальний рівень розвитку культури й освіти в Україні зумовив той історичний факт, що саме кияни започаткували вищу освіту в Росії. В 1687 р. з ініціативи вихованця Київської академії Симеона Полоцького в Москві було відкрито Елліно-грецьку академію. Так через 101 рік після заснування Острозької і через 72 роки після заснування Київської академії почалося формування першого вищого навчального закладу в Росії. Академія створювалася як загальноосвітня вища школа, яка мала готувати освічених людей для церкви і держави. В 1701 р. вона була перейменована на Слов'яно-латинську, а невдовзі — на Слов'яно-греко-латинську академію. У 1755 р. був заснований Московський університет.

Однак повернемося до перших років існування Московської академії. Спочатку в ній викладалися старослов'янська, грецька і латинська мови, богослов'я, арифметика, «сім вільних мистецтв». Строки навчання не визначались. Викладаємо, бодай коротко, історію цього навчального закладу.

Ще в 1640 р. П. Могила запропонував російському цареві Михайлові Федоровичу заснувати в Москві школу, в якій київські вчені навчали б дітей боярських і простого народу грамоті грецькій і слов'янській. Однак ця пропозиція не була підтримана. Лише згодом з ініціативи боярина Ф. Ртищева і з дозволу російського царя до Москви приїхали 30 київських учених-монахів, знавців слов'янської і грецької мов. У московському Андріївському монастирі вони перекладали на російську мову книги, привезені ними з України.

В 1649 р. царський уряд запросив до Москви ще одну групу вчених із Кисва. Серед них були й такі відомі постаті, як С. Славинецький і С. Полоцький.

Найбільш яскравою особистістю серед представників київської ученості в Москві був уродженець Білорусії *Симеон Полоцький* (1629—1680) — відомий просвітник, учений, поет. Освіту здобув у Київській колегії (1657), потім учителював у Полоцькій братській школі. До Москви прибув у 1664 р. Літературно-просвітницька

діяльність С. Полоцького в Москві вирізнялася особливою активністю. Праці С. Полоцького були надзвичайно популярними в московських прогресивних колах. Він послідовно проповідував необхідність світської освіти в Росії, просвітницькі ідеї. Полоцький брав активну участь у заснуванні двірцевого театру, який вважається першим театром у Росії, писав для нього п'єси. На думку дослідників історії російської культури, інтерес до театральних вистав виник у Олексія Михайловича та окремих представників російського суспільства в XVII ст. частково під впливом вихідців з України, вихованців Києво-Могилянської академії, де театральні вистави були надзвичайно популярними [289. С. 165].

Прибувши до Москви, Полоцький заснував у Спаському монастирі школу — попередницю Слов'яно-греко-латинської академії, брав участь у складанні «Академічного привілею» — проекту цієї академії. Щоправда, відкрита вона була вже після смерті вченого.

З утворенням Московського університету (1755) роль Академії зменшилася. Спочатку її перетворюють на богословську вищу школу, а пізніше реорганізують в Московську духовну академію, переводять із Москви до Сергієва Посада.

В 1731—1735 рр. в Академії навчався майбутній геніальний російський вчений Михайло Васильович Ломоносов (тоді вона називалася Слов'яно-латинською):

Навчаючись у Московській академії, Ломоносов попросив у начальства дозволу поїхати на рік до Кисва. Очевидно, вирішальну роль тут відіграло те, що більшість викладачів Московської академії були киянами. Вплинув на Ломоносова у цьому плані і Феодан Прокопович. Тож після закінчення курсу риторики Московської академії Ломоносов у жовтні 1734 р. прибув до Кисва. Очевидно, він не мав наміру проходити тут повний курс навчання і приїхав увагу лише тому, що його найбільше цікавило — бібліотеці Київської академії. Тут він знайомився із давніми літописами, історичною вітчизняною і зарубіжною літературою, вивчав посібники з філософії, поезики, риторики. В архіві Київської академії немає ніяких свідчень про перебування в ній М. Ломоносова, однак зберігся його опис дніпровських берегів в «Идиллии Полидоръ». За деякими даними, у Кисві майбутній вчений перебував до кінця 1734 р.

Аналізуючи освітні процеси і культурні впливи на Україну її західних і східних сусідів, насамперед Польщі і Росії, Михайло Грушевський зазначав, що в Україні все ж не було створено національної школи, а Києво-Могилянська академія так і «не змогла поєднати в повній мірі національні устремління з загально-європейським культурно-освітнім

процесом» [57. С. 49]. Російський царський уряд робив усе можливе, щоб закріпити провінційне становище української культури, подібно до того, як через півтора — два століття, уже за радянських часів, союзний уряд СРСР, за висловом знову ж таки Михайла Грушевського, вважав конкретним завданням російської гегемонії — бути «аделгтом великоруської великодержавності чи імперіалізму». Вчений застерігав ще в 1926 р.: «Прийняти великоруську [культуру] за обов'язкову основу національних культур Радянського Союзу, а ці національні культури звести до ролі провінціальних долатків було б рівнозначне з позбавленням всього Союзу універсального характеру... із замкненням навіки в рамках колишньої Росії» [51. С. 49].

Та повернімося до історії Києво-Могилянської академії... Навіть у тому зденационалізованому вигляді, якого вона набула наприкінці XVIII ст., Академія все ще чимось «лякала» російські правлячі кола, стала їм «сіллю в оці».

Російщення Києво-Могилянської академії розпочав і цілеспрямовано здійснював митрополит Київський Самуїл Миславський (1783—1796). За молодих літ він усіляко захищав українську церкву проти московського тиску. Проте з часом Миславський почав активно підтримувати русифікаційну політику Катерини II. Як митрополит він ретельно домагався широкого впровадження російської мови в педагогічний процес і життя Київської академії. Уренгі-ренгі правлячі кола Російської імперії, не наважившись відразу ліквідувати Києво-Могилянську академію, провели секуляризацію майна Братського монастиря в Києві — важливого джерела її прибутків, перевели Академію на державне утримання у формі урядових щорічних асигнувань, а в 1817 р. взагалі ліквідували її. Натомість було створено спочатку духовну семінарію, у 1819 р. реорганізовану в Духовну академію, підпорядковану Синоду [66. С. 553]. Водночас слава і вікові традиції ще тривалий час робили добру справу. Духовну академію в Києві закінчило чимало славних синів України — письменників, діячів науки, освіти, мистецтва (Іван Нечуй-Левицький, П. Юркевич, Ф. Козицький, О. Кошиць, Федір Титов та ін.).

...Історія цього славетного навчального закладу була трагічною. Тричі гинули в пожежах її навчальні корпуси, бібліотека. Проте найнебезпечнішим виявився страх російських царів перед Академією. Насамперед вони убачали небезпеку в її просвітницьких ідеалах — боялися втратити свою колонію (що й трапилося, однак значно пізніше).

...В перші пореволюційні роки один з організаторів Української Академії наук академік Агатангел Кримський

писав, що царський указ про закриття Київської академії освятив у ній не те, що в ній було «живе і так-сяк одбивало в собі настрої нашої бідноти, а якраз освятив те, що було в ній мертво і схоластичне з самого-таки початку» [254. С. 3— 4]. Це правда. Проте слід пам'ятати й те, що вже в 1920 р., в останній рік визвольних змагань в Україні, більшовики виявили своє справжнє ставлення до спадщини минулого, передавши приміщення Духовної академії штабові Дніпровської військової флотилії, а колишній академічний корпус академії — філії Центральної наукової бібліотеки АН України. Останню крапку було поставлено аж у 1967 р.: на території Києво-Могилянської академії було відкрито Вище військово-морське політехнічне училище.

Отож радянська влада так і не спромоглася відновити Києво-Могилянську академію як вищій навчальний заклад. Ця урочиста подія відбулася лише 16 жовтня 1991 р., коли Україна стала суверенною державою після розпаду останньої світової імперії — СРСР. Того дня відбулася презентація незалежного міжнародного університету «Києво-Могилянська академія». Виконавча дирекція, очолювана доктором філологічних наук В'ячеславом Брюховецьким — першим ректором університету, приступила до розробки концепції навчального закладу, його факультетів, навчальних програм і, звичайно ж, організації реставраційних робіт. У вересні 1992 р. завершено перший прийом студентів до нового університету. Академію відновлено як недержавну вищу школу. Відновлено, що називається, з руїн. Щорічно викладачі й студенти новоствореного навчального закладу урочисто відзначають 16 жовтня «День Академії» як своє найголовніше свято.

Університет засновано як незалежний міжнародний навчально-науковий заклад. Незалежний — тобто не підпорядкований Міністерству освіти чи будь-якому іншому державному відомству. До роботи в університеті залучаються українські та зарубіжні професори. З цією метою Академія підтримує зв'язки з багатьма університетами зарубіжних країн. Зокрема, здійснюється обмін студентами, як це було колись, починаючи з 1615 р.

Навчальною програмою відновленої Києво-Могилянської академії передбачена двоступенева система підготовки спеціалістів:

на першому ступені (чотирирічна програма) університет готує бакалаврів наук за трьома основними напрямками: гуманітарний, суспільствознавчий і природничий;

на другому ступені (дворічна програма) університет готує магістрів відповідно до обраної студентами спеціалізації в

галузі філософії, культурології, релігієзнавства, соціології, економіки, політології і державного управління, екології, біології, фізики.

До університету приймаються громадяни без обмеження віку, які успішно закінчили не менше одного курсу будь-якого вищого навчального закладу або на «відмінно» середній спеціальний навчальний заклад (технікум, училище), а також іноземні громадяни з відповідною освітою.

Тестування абітурієнтів проводиться на творчі здібності, що передбачає також визначення рівня загальної підготовки в обсязі середньої школи та володіння українською й англійською мовами.

Зарахування до університету здійснюється за конкурсом — результати тестування й співбесіди та середня оцінка на попередньому місці навчання. За особливі успіхи в навчанні студентам призначаються стипендії та гранти.

Як завжди, перша борозна нелегка. Необхідно було опрацювати нові навчальні плани і програми, випробувати на практиці незвичні для колишньої радянської України нові «технології» навчального процесу, нові взаємини поміж студентами і викладачами, налагодити наукові й інші зв'язки з університетами США, Канади та інших країн. Уже протягом першого навчального року 12 зарубіжних професорів прочитали для студентів Києво-Могилянської академії різні навчальні курси [270. С. 5]. Спеціальна нарада експертів ЮНЕСКО дала загалом високу оцінку організації навчального процесу нового університету.

Протектором університету став тогочасний Президент України Леонід Кравчук.

Навчальна робота в Академії зосереджена на трьох факультетах: гуманітарних, суспільних і природничих наук (тут і далі маємо на увазі перший 1992/93 навчальний рік).

Структура факультетів визначається насамперед кафедрами. В перший рік навчання на факультеті гуманітарних наук працювало п'ять кафедр: філософії та релігієзнавства, культурології, української мови, англійської мови і кафедра іноземних мов. На факультеті суспільних наук — три кафедри: економіки, соціології та політології, історії. На факультеті природничих наук створено кафедри екології, біології, фізики. Для кожної з цих дисциплін розроблено свій навчальний план.

З кожної групи навчальних предметів створено програми підготовки бакалаврів (гуманітарних, суспільних і природничих наук) у вигляді «Загальної схеми викладання дисциплін та передфахової підготовки бакалавра» з чотирирічним терміном навчання. В програмах визначаються організація

факультативів, дослідницька або педагогічна практика, написання рефератів, контрольних і курсових робіт, складання заліків та іспитів.

Схема 1

Загальна схема викладання дисципліни та передфахової підготовки бакалавра гуманітарних наук**

I курс		II курс		III курс		IV курс				
С Е М Е С Т Р И										
1	2	літній	3	4	літній	5	6	літній	7	8
4	4		4	4		16-18	16-18		16-18	4
Теорія та історія філософії			ЛІТЕРАТУРА			Спеціалізація та курси за вибором: з філософії з релігієзнавства з культурології та ін. напрямків				КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
4	4		ІСТОРІЯ							
4	4		10		6-10					
4	4		Українська мова						4	
Археологія та давня культура		Історія та теорія культури							Психологія	
4	4		2						4	
6	6		6		2	2	2		2	
АНГЛ			ІЙСЬ		4*	4*	4*		4*	
4	4	6	6		6	6		6	6	
курси за вибором, у т.ч. з ін. ф-тів		Практика	ДРУГА			ІНОЗЕМНА			МОВА	
26	26	26	22-26		6	24-26	24-26	6	24-26	5*
					Практика			Практика	Пед-практика	

* Дисципліни за вибором

** Арабськими цифрами позначено кількість годин тижневого учбового навантаження студентів з кожного навчального предмета

Спеціальний «Календар-довідник» містить анотації навчальних курсів та коротку інформацію про напрями наукових досліджень, фонди бібліотеки університету та проб-

леми розвитку міжнародних зв'язків. Першокурсникам надаються широкі можливості вибору навчальних предметів. Наприклад, гуманітарії можуть слухати курси лекцій з економіки, політології тощо. Однак поступово цей процес звужується в міру того, як студент самовизначається і, зрештою, виходить на спеціалізацію.

Навчання в університеті здійснюється за денною формою, має світський характер, вільне від втручання будь-яких політичних партій, громадських та релігійних організацій, як правило, платне.

Схема 2

Загальна схема викладання дисциплін та передфахової підготовки бакалавра суспільних наук

I курс		II курс		III курс		IV курс				
С Е М Е С Т Р И										
1	2	літній		3	4	літній				
5	6	літній		7	8					
12	12			12	16	14	16	10	4	
З 4-х базових дисциплін: соціологія, політологія, економіка, історія				Курси за вибором основної та додаткової спеціалізації		Спеціалізація та курси за вибором з: соціології, політології, економіки, історії		КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА		
4	4*			4*						
МАТЕМАТИКА				ІСТОРИЯ УКРАЇНИ		4	4			4
4	4			4	4	4	4			4
Інформатика	Укр. мова			Історія України		Філософія	Культурологія			Психологія
6	6			6	2	2	2	2		
АНГЛІЙСЬКА				І І С Ї С Ь К А		М О		В А		
				6*		6*	6*	6*	6*	
				Друга		Іноземна		мова		
26	26	6	26	22-26	18-22	18-22	6	16-20	6*	
		Прак-тика					Прак-тика	Пед. прак-тика		

16

* Дисципліни за вибором

Мовами викладання в університеті з моменту його заснування є українська й англійська. Програми навчання, за

якими розпочалася підготовка студентів у першому 1992/93 навчальному році, розраховані на отримання студентами ступеня бакалавра. Відповідно, через чотири роки, в 1996/97 навчальному році задіяно програми підготовки магістрів і докторів наук. В університеті запроваджено систему залікових кредитів. Знання оцінюються за рейтинговою системою.

Схема 3

Загальна схема викладання дисциплін та передфахової підготовки бакалавра природничих наук

I КУРС		II КУРС		III КУРС		IV КУРС		
С Е М Е С Т Р И								
1	2	літній	3	4	літній	5	6	
4 6**	4 6**	1-2 дисципліни інших факультетів - за вибором	4 6**	4 6**	1-2 дисципліни інших факультетів - за вибором	16	16	
МАТЕМ			АТИКА			Спеціалізація та курси за вибором: з фізики з біології з екології		10
4 6**	4 6**		4 6**	4 6**				4
ФІЗ			ИКА					1-2 дисципліни інших факультетів - за вибором
4 6**	4 6**	ІЯ						
4 6**	4 6**	1-2 дисципліни інших факультетів - за вибором	4 6**	4 6**	1-2 дисципліни інших факультетів - за вибором	4	4	
БІОЛ			ОГІЯ					
	4	6*	6**	6**	6	4	4	
ІНФОРМАТИКА								
4 УКР. МОВА		6 Вступ до екології	4	4		4	4	
		ГЕОЛОГІЯ		ЕКОЛОГІЯ		4*		
6	6		6	2 4*		2	2	
АНГЛ		ІЙСВКА		МОВА		4*		
				6*		6*	6*	
				ДРУГА	ІНОЗЕМНА		МОВА	
26-30	26-30		26-30	30	6	26-30	26-30	
					Прак-тика	6	2*	
						Прак-тика	Сучасні методи виклад.	
							6*	
							Пед-прак-тика	

20

* Дисципліни за вибором
** Для поглибленого вивчення курсу

При Академії функціонують відділ соціально-психологічної адаптації та Києво-Могилянське братство, яке успадкувало зановіти свого знаменитого попередника — Богоявленського братства, маючи за мету:

— утверджувати національну свідомість громадян України;

— примножувати і вкорінювати благочестивість у народі;

— поширювати просвітництво;

— матеріально підтримувати університет «Києво-Могилянська академія».

При університеті функціонують також «студентське братство», театр-студія «Школа», галерея мистецтв, планетарій, хор.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте особу Галшки Гулевичівни, її роль у заснуванні Київської братської школи (1615). Розкажіть про перших ректорів школи Йова Борецького, Мелетія Смотрицького, Касіяна Саковича. Школа Петра Могили (1631).

2. Проаналізуйте передумови створення Києво-Могилянської колегії, особливості її структури та навчальних планів (1632—1701).

3. Києво-Могилянська академія на другому етапі свого існування. Зміст навчання. В чому полягає історичне значення Академії (1701—1817)?

4. Києво-Могилянська академія як сучасний університет (1991), недержавна вища школа: чи є щось таке у змісті чи організації навчання в Києво-Могилянській академії, що справило б на Вас особливе враження?

5. Підготуйте наукове повідомлення-доповідь з обраною Вами теми (довільний виклад у письмовій формі).

Рекомендована література

Грушевський Михайло. Ілюстрована історія України. Київ, 1992. С. 282—287, 421—470.

Енциклопедія Українознавства. Словникова частина: В 10 т. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984.

Семчишин Мирослав. Тисяча років української культури. 2-ге вид. Київ, 1993.

Титов Хведір. Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI — поч. XIX в. Київ, 1924 (розділ III — Києво-Могилянська Колегія (1632—1701); розділ IV — Стара Київська Академія і доба її найвищого розвитку (1701—1760); розділ V — Київська Академія серед реформ — аж до її закриття (1760—1817); розділ VI — Духовна Академія (з 1819 р.).

Українська загальна енциклопедія: У 3 т. / За ред. Івана Раковського. Львів; Станіславів; Коломия, 1930—1935. Т. 2. С. 252.

Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ, 1981.

ТЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Києво-Могилянська академія як центр освіти і науки в Україні (історія і сучасність)». (Перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 56).

Друге заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Видатні вихованці Києво-Могилянської академії» (доповіді студентів). (Перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 56).

Модуль

3

Нарис 4

ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА — ВИКЛАДАЧ ПЕРЕЯСЛАВСЬКОГО І ХАРКІВСЬКОГО КОЛЕГІУМІВ, ДОМАШНІЙ УЧИТЕЛЬ

«Кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе...» — ці мудрі слова видатного українського філософа і мислителя й сьогодні не втратили свого глибокого змісту.

Григорій Савич Сковорода народився 22 листопада 1722 р. в с. Чорнухах Лубенського полку на Полтавщині в родині козака-хлібороба. Дитинство майбутнього мислителя, філософа, поета і вчителя пройшло серед винних садів, на берегах мальовничої річки. Сільські трулярі вчили його шанувати працю, кохатися в народних піснях, переказах, думках, любити природу, людей.

Змалку хлопчик виявив нахил до музики, залюбки читав книжки. Книжка й сопілка залишалися його незмінними супутниками протягом усього життя.

У рідному селі Григорій закінчив чотирирічну початкову школу, а в 1734 р. попрямував до Києва, щоб продовжити навчання у славнозвісній Києво-Могилянській академії. Протягом шести років він закінчив класи фари, інфіми, граматики і синтаксими, поетики, риторики та один клас філософії. Проте на сьомому році навчання, у грудні 1741 р., дев'ятнадцятирічному Сковороді довелося залишити Академію. Причиною цього став чудовий голос юнака: його запросили до придворної капели цариці Єлизавети Петрівни в Петербурзі.

Наприкінці серпня 1744 р. Григорій повернувся до Кисва і продовжив навчання. Насамперед він завершує вивчення філософського курсу, розпочатого раніше. Проте знову життя внесло свої корективи в плани юнака. Як одного з кращих студентів його направляють за кордон у складі посольської місії, очолюваної генерал-майором Ф. Винницьким.

До закордонної поїздки Сковорода був добре підготовлений. Він вільно розмовляв німецькою і латинською мовами, розумів давньогрецьку. Зрештою, навчання у Києво-Могилянській академії було вже майже завершене (залишилися тільки богословські класи).

Наприкінці серпня 1745 р. Григорій разом із Токайською комісією генерала Вишневського виїздить до Угорщини. Під час поїздки він використовує будь-яку можливість, щоб продовжити навчання. Багато подорожує, зокрема побував у Словаччині, Австрії, Чехії, Німеччині, можливо, і в Італії. Дмитро Чижевський стверджує, що в Німеччині Григорій Сковорода познайомився з філософами-містичками. Цілком імовірно, що знайомство з їхніми працями, а також особисті контакти вплинули на формування його власного світогляду як філософа-містика [237. С. 11].

Повернувся в Україну Сковорода у 1750 р. Незабаром він дістав запрошення від переяславського єпископа обійняти посаду викладача теорії поезії («піїтики») у Переяславському колегіумі (слов'яно-латинському училищі). Сковорода радо прийняв це запрошення. Проте невдовзі виявилися принципові розходження позицій молодого, широкоосвіченого педагога і єпископа. Останній, як ректор колегіуму, вимагав дотримуватися традиційних методів викладання. Сковорода ж дав критичний аналіз наявного підручника з піїтики і написав власний курс «Про поезію...», що викликало невдоволення єпископа. Більше того, Григорій Сковорода відмовився внести зміни до написаних ним текстів. Єпископ спробував домогтися виконання свого наказу судовим порядком — через консисторію. Сковорода відповів, що покладається лише на суд знавців і що написаний ним підручник є правильним, оскільки він побудований на природі цього мистецтва, додавши при цьому латинське прислів'я: «*Alia res scriptum, alia plectrum*». Іншими словами: «Одна справа єпископський жезл, інша — налічка музиканта». Єпископ розцінив таку поведінку як неслухняність, надмірну гордість і зарозумілість молодого людини: «Не живище посреди дому моего творяй гордыню». Він прогнав молодого викладача з колегіуму, що стало першою життєвою перевіркою міцності духу майбутнього філософа-гуманіста. Улітку 1751 р. Сковорода змушений був залишити Переяслав*. Восени того ж року він

*У наш час у приміщенні колишнього колегіуму розміщується меморіальний музей. У ньому відновлено інтер'єр класу піїтики. Тут колись справді панував високий дух поезії. Вочевидь, молодий учитель читав і власні твори, оспівував людський розум, високе призначення людини на землі, віру

повертається до Кисво-Могилянської академії, щоб продовжити навчання. Сковорода мав намір опанувати богословський курс. Його вчителем став префект Академії, відомий учений Г. Кониський. Проте й цього разу йому не вдалося завершити навчання. Що завалило цьому, нам невідомо. Є лише свідчення, що митрополит Тимофій Щербацький рекомендував 1753 р. Г. Сковороду як найкращого студента Академії домашнім учителем поміщикові Степанові Томарі (с. Ковраї на Переяславщині). Більше Сковорода до навчання не повертався, так і не закінчивши останнього богословського класу, а отже й повного курсу Академії.

У поміщицькій родині Томарів протягом шести років Сковорода навчав їхнього сина Василя словесним наукам. Коли хлопчикові виповнилося 12 років, учитель у день народження прочитав вірша, присвяченого своєму вихованцеві. Загалом стосунки вихователя зі своїм учнем склалися добрі, вони залишилися друзями на все життя.

У самого вчителя зоставалося достатньо часу для творчості. Саме тут він майже завершив свою крапцу збірку поезій «Сад божественних пісень». Серед них, зокрема, «Пісня 23-тя»:

Ми тебе зовсім марнуєм,
О життя щасливий час!
Мов тягар на спині чуюм,
Тратим марно повсякчас!
Наче прожитий час та й вернеться назад,
Наче ріки до своїх повернуться струмків,
Наче зможем життю хоч би рік ще додати
Мов з безмежних життя в нас складається днів.

Лише мудрість, на думку автора, може вказати людині, з чого складається щастя людське... Однак, стверджує він, щоб досягти цього щастя, необхідна добродетель. Це вже педагогічна позиція Сковороди.

Тож для чого так бажаєм
Жити літ до вісімсот,
Коли ми життя збувасм
На дурниць пустомолот?

Христову, висміював зло і славив добро. В музеї можна побачити інструменти, на яких грав Сковорода: кобзу, шибали, діру, сопілку... Сам будинок колишнього колегіуму побудовано у стилі українського бароко. Досі збереглися зовнішні прикраси стін у вигляді розкішного ліплення із символічним зображенням наук. У бібліотеці колегіуму зберігається близько 6 тис. книг XVI—XIX ст., зокрема унікальні стародруки.

Краще мигь чесно жигь, аніж день в мислях злих,
Краще в святі днь пробуть, аніж безбожний рік,
Буде чистий хай рік, лишн ніж десять брудних,
Краще десять корисних, аніж безплідний вік.

Перебуваючи в Ковряях, Григорій Сковорода багато і плідно працює. Це був один із найпродуктивніших періодів його життя. Водночас траплялися й ускладнення, навіть конфлікти, спричинені поміщицькою пихатістю. В результаті Сковорода залишає Ковраї і їде до Москви, у Троїце-Сергієву лавру, серед служителів якої були й вихованці Кислово-Могилянської академії.

Реальними для Сковороди були й інші варіанти влаштування свого життя, скажімо, піти в монастир. До цього його схилили, зокрема, ченці Кислово-Печерської лаври, теж вихованці Академії. Проте Сковорода рішуче відмовився: «Разве Вы хотите, чтобы и я умножил число фарисеев? Еште жирно, пейте сладко, одевайтесь мягко и монашествуйте!» Ченці умовляли: «Ти будеш стовном церкви і окрасою обители». Відповідь була такою ж категоричною: «Я столботворения умножать не хочу, довольно и Вас столбов неотесанных во храме божіем» [13. С. 358].

У скорому часі Сковорода повертається до Переяслава на прохання Степана Томари знову стати вчителем його сина.

Вчитель і його учень відновили свою дружбу. Ковраї ж у біографії великого філософа, мислителя, педагога стали уособленням творчого злету, місцем, де він створив більшу частину своїх поетичних творів.

Втративши роботу в Переяславському колегіумі, з незрозумілих причин обірвавши навчання у богословському класі Київської академії, Сковорода «знаходить» себе, продовжуючи педагогічну працю як сімейний учитель. Він спілкується з селянами, бачить їхню високу моральність. Водночас він спостерігає жорстокі картини реального буття, гострі соціальні суперечності, тяжкі страждання людей. Гіркі роздуми з приводу всього побаченого перенеплаваються в поетичні рядки, сновнені глибокого філософського смислу:

Пісня 10-та

Всякому місту звичай, права,
Всякий тримає свій ум голова,
Всякому серцю любов своя є,
Всякому горлу до смаку свое.
А я у полоні одних лиш дум,
Одне непокоїть тільки мій ум.

Папські Петро для чипів тре кутки,
Фелір-кунєнь облурити прудкий.
Той зводить дім свій на повній манір,
Інший гендлос, візьми перевір.
А я у полоні одних лиш дум,
Одне непокоїть тільки мій ум.

Той безперервно стягає поля,
Той іноземних завозить телят,
Ті на ловецтво готують собак
В цих дім, як вулик, гуде від гуляк.
А я у полоні одних лиш дум,
Одне непокоїть тільки мій ум.

Той панегірик спілітає з брехні,
В лікаря мертва ідуть в підрядні.
Туза картяр і шанує, й честить,
В позов Степан, як на свято, біжить.
А я у полоні одних лиш дум,
Одне непокоїть тільки мій ум.

Ладить юриста на тон свій права,
З диспуту учню тріщить голова,
Тих непокоїть Венерин амур,
Всякому голову крутить свій дур.
В мене ж турботи лише одні,
Щоб безрозумно не вмерти мені.

Знаю, що смерть, як коса замашна,
Навіть царя не обійде вона,
Байдуже смерті, мужик то чи цар,
Все пожере, як солону пожар.
Хто ж бо зневажить страшну її сталь?
Той, чия совість, як чистий крингаль.

Що можна сказати з приводу цієї пісні? Лише одне: перед нами зразок справді безсмертної світової класики.

У 1759 р. Білгородський єпископ Йосаф Миткевич запрошує Григорія Савича на працю до Харківського колегіуму. Сковорода дає згоду. Він повний сил. Йому лише 37 років...

Так після Ковраїв життєва дорога великого філософа і лірика простяглася до Слобожанщини.

Розпочався другий період його офіційної, державної педагогічної служби в Харківському колегіумі. Однак спочатку кілька слів про колегіуми в Україні як тип навчального закладу XVIII ст.

Професор Дмитро Багалій оцінював колегіуми того часу як один із найкращих типів середніх шкіл [317. Т. 15. С. 694]. Заснована в 1721 р. в Білгороді духовна семінарія уже в 1726 р.

була переведена до Харкова й реорганізована в слов'яно-греко-латинську школу. Так було започатковано Харківський колегіум — один із кращих навчальних закладів в Україні того часу. Вже в перші роки функціонування школи її головною особливістю була наявність світських навчальних предметів, зокрема нових мов, математики, історії. Колегіум був доступний для дітей усіх соціальних станів. Навчальними планами передбачалося вивчення іїтики, риторики, філософії, богослов'я, грецької, латинської та російської мов.

З 1765 р. в Харківському колегіумі запроваджено вивчення французької та німецької мов, математики, геометрії, інженерної справи, артилерії, геодезії, будівництва, музики, малювання. В 1769 р. була зроблена спроба створити друкарню при колегіумі, щоправда, вона не увінчалася успіхом [167. С. 372].

У 1795 р. в колегіумі введено додатково курси фізики і природознавства, а ще через кілька років, уже на початку ХІХ ст., — сільського господарства та медицини. Кількість учнів у різний час становила 400—600 чол. [64. Т. 9. С. 3557, 3558].

Роль колегіуму в освітньому процесі була досить помітною. Чимало його випускників стали згодом відомими вченими, письменниками, релігійними і громадськими діячами, педагогами. Після заснування Харківського університету його першими слухачами були учні колегіуму. Сам же колегіум зрештою втрапив своє значення і був реорганізований в Харківську духовну семінарію. До відкриття Харківського університету колегіум нерідко називали академією [65. Т. 2, ч. II. С. 920].

Важливу роль у поширенні освіти в Україні відіграла й Полтавська колегія (її нерідко називають семінарією), заснована в 1779 р. У Полтавській семінарії деякий час навчався перший класик нової української літератури Іван Петрович Котляревський, зачинатель української літературної мови, автор безсмертної «Енеїди» (повністю поема була видана вже після смерті автора, у 1842 р.).

Це про автора «Енеїди» Тарас Шевченко з часом напише пророчі слова:

Будеш, батьку, панувати,
Доки живуть люди,
Доки сонце в небі сяє
Тебе не забудуть.

Ці та інші школи (колегії, колегіуми) створювалися за зразком Київської колегії (академії) і мали ті ж класи (хіба що з незначними відмінностями): фара, інфіма, граматика,

синтаксима, піїтика, риторика, філософія, богослов'я. Як і Київська колегія, вони були доступними для молоді всіх станів і класів, тому їхній внесок у поширення освіти серед різних верств населення важко переоцінити. Деякі з цих колегій вважалися напіввищими, а то й вищими (академії) навчальними закладами.

... Однак повернемося до конкретних подій і осіб. У Харківському колегіумі, починаючи з 1759 р., Сковорода викладає поетику, етику, синтаксиму, грецьку мову. Зокрема, читає етичний курс правил «благонравія». За деякими даними, згодом він навіть очолював у колегії кафедру етики [87. С. 294]. Тут він написав наукову працю «Вступні двері до християнської добронравності» (1766) — конспект лекцій, призначених, за словами самого автора, для молодого шляхетства Харківської губернії. Причиною їхньої появи, очевидно, було те, що з 1768 р. при Харківському колегіумі почали функціонувати додаткові класи для підготовки світських спеціалістів різних профілів — архітекторів, інженерів, топографів та ін. (організація цих класів розпочалася ще в 1765 р.). В 1768 р. Сковороду було призначено викладачем катехізису до цих класів.

За свідченням самого Сковороди, його твір «Вступні двері до християнської добронравності» як зведення правил християнської моралі остаточно був завершений лише в 1780 р. За сучасною термінологією це був «Курс етики».

Про масштабність авторського задуму свідчить навіть наведена нижче структура конспективного викладу навчального курсу з «християнської добронравності»:

Вступні зауваги.

Глава 1. Про Бога.

Глава 2. Про віру (вселенську).

Глава 3. Про промисел загальний.

Глава 4. Про промисел, особливий для людини.

Глава 5. Про десятислів'я:

1. «Я голова твого пастя і світло розуму: «Я є Господь Бог твій, хай не буде в тебе богів інших». 2. «Не створи собі кумира!» 3. «Не бери імені!» 4. «Пам'ятай день суботній!» 5. «Пануй батька свого!» 6. «Не убий!» 7. «Не перелюбствуй!» 8. «Не кради!» 9. «Не псевдосвідчи або не чини паклепів!» 10. «Не забажай!»

Глава 6. Про істинну віру.

Глава 7. Благочестя й церемонії.

Глава 8. Закон Божий і переказ — речі різні.

Глава 9. Про пристрасті чи гріхи.

Глава 10. Про любов або чистосердечність.

Перспектив структури нового навчального курсу свідчить про науковий підхід, широту і фундаментальність авторського бачення проблем моралі й етики.

Викладені Григорієм Сковородою християнські принципи моралі визначали також особисте життя видатного педагога і філософа. Він був простим і скромним у побуті. Його не вабили високі посади. Його стосунки з тим невеликим колом людей, яких він любив і поважав, були відвертими й сердечними.

В Харківському колегіумі Сковорода близько зійшовся з одним із своїх учнів — Михайлом Ковалінським*, який глибоко шанував талант свого вчителя. Пізніше Михайло Ковалінський склав біографічний нарис про Григорія Сковороду, що став важливим джерелом для вивчення життєдіяльності цієї видатної особистості [98]. Зокрема, Михайлові Ковалінському вдалося ґрунтовно розкрити ту чистосердечну привітність, що відображала сутність педагогічної діяльності Г. С. Сковороди, стала основою особливого типу педагогіки — «педагогіки серця» як форми вияву його життєдіяльності. Не хотілося б тут вдаватися до формальних порівнянь, проте зазначимо, що «педагогіка серця» Григорія Сковороди дістала своє продовження і розвиток у педагогічних принципах іншого видатного українського педагога — Василя Сухомлинського («серце віддаю дітям»). Водночас і сама вона була лише продовженням ідей української народної педагогічної мудрості.

Висока оцінка творчості Григорія Сковороди тими з його сучасників, хто поділяв демократичні ідеї філософа-гуманіста, не збігалася з офіційною позицією. Зокрема, церковникам його педагогічна діяльність здавалася надто світською. Ідейні противники Григорія Сковороди виступали проти його педагогічних позицій, поглядів. Ці погляди були викладені філософом у трактаті «Вдячний Еродій» у вигляді евристично-пошукової бесіди Еродія з Пінеком. Саме ця евристика була не до вподоби його противникам. Григорій Сковорода привертав увагу оточення своєю безкорисливістю, простотою життя і, як наголошує академік Олександр Білецький, своєрідністю й водночас прямою своїх думок [13. С. 358]. Тому немає нічого дивного, що в педагогічній роботі Григорія Савича у Харкові постійно виникали такі ж «непорозуміння», що й у Переяславі...

* Після закінчення Харківського колегіуму Михайло Ковалінський був наставником графа Олександра Розумовського, пізніше став куратором Московського університету.

Сковорода веде мову про істину, віру, про благочестя і Закон Божий, про пристрасі чи гріхи людські... Проте його погляди здавалися занатго ліберальними для консервативного оточення педагога. Григорій Сковорода змушений був доводити керівництву колегії, що його учні не вчать на ченців і тому «їх правила співжиття, яких мусять вони додержуватись, не повинні повторювати монастирських статутів» [13. С. 357].

У цей же період Григорій Сковорода пише чудовий цикл «байок харківських». Кожна з них засвідчує як мудрість народу, що є їхнім творцем, так і демократизм настроїв, світобачення їхнього упорядника й автора.

Байка 12

Оселка* та ніж

Ніж розмовляє з Оселкою:

— Звичайно, ти нас, сестро, не любиш, коли не хочеш у нашу стать уступити й бути пожем...

— Коли б я гострити не годилася, — сказала Оселка, — то не відмовилася б іти за вашою породою і станом. Але ніни люблю Вас саме тому, що не хочу бути поміж вас. Бо як не кажіть, а ставши пожем ніколи стільки сама не переріжу, скільки всі ті ножі та мечі, які за життя своє наточу. А в наш час на оселки сутуж великий.

С и л а : Народжуються і такі, котрі не хочуть женитися й іти на військову службу, щоб інших вільніше навчати розумної чесності, без котрої будь-який суспільний стан нечинний.

Байка 13

Орел та черепаха

На похилім до води дубі сидів Орел, а поблизу Черепаха своїй братії проповідувала так:

— Пронадай воно, оте літанія!.. Pokійна наша прабаба, дай, Боже, їй Царство Небесне, навіки згинула, як видно з переказів **, за те, що почала вчитися цієї гнблої науки в Орла. Сам сатана таке вигалав...

— Слухай-но, дурепо! — обірвав її проповідь Орел. — Не тому загинула премудра твоя прабаба, що лігала, а тому, що взялася за не належну їй справу. Літанія ніколи не гирне повзанія.

С и л а : Марнославство й прагнення насолод багатьох потягло у протицирлодій стан. Це тим шкідливіше для них буває, чим

* Оселка — брусок.

** Йдеться про Езонову байку «Орел та Черепаха».

вищий стан. І зовсім небагатьох мати зродила, приміром, філософії та ангельського життя.

Розпочалися доноси, наклени, інтриги. У згаданих вище додаткових класах колегіуму Сковорода викладав зовсім недовго — з лютого 1768 р. до літа 1769 р. * Проте й цього часу виявилось достатньо, щоб клерикали й вороги українства, яких не влаштовували ліберальні погляди талановитого педагога, повели на нього шалений наступ. Саме в цей час відбулася ще одна подія, яка вплинула на подальшу долю Сковорода як педагога.

Новопризначений єпископ Білгородський Самуїл Миславський — колишній вихованець Кислово-Могилянської академії — з самого початку своєї служби в Україні почав здійснювати русифікаційну політику, що цілком відповідало політичній лінії російського уряду Катерини II. Довго не роздумуючи, а тим більше не переобтяжуючи себе спогадами про спільну «альма-матер», Самуїл Миславський став на бік противників Сковорода, зокрема відхилив запропонований ним курс лекцій. У квітні 1769 р. Григорія Сковороду звільнили з посади викладача Харківського колегіуму [237. Т. 1. С. 14].

Колоніальним російським властям в Україні здавалися «загрозливими» ліберальні погляди Григорія Сковорода, його новаторська, творча педагогічна праця.

На той час Сковороді виповнилося всього 47 років, він був у розквіті своїх творчих сил.

У 1775 р. Сковорода зробив спробу повернутися до Харківського колегіуму на попередню посаду, проте йому було відмовлено в цьому. Віднині Сковорода рішуче відмовляється від будь-яких офіційних посад і обирає долю мандрівного філософа. Більше того, він був, за висловом Д. Чижевського, «мандрівним українським університетом» [300].

Філософ-мислитель, педагог, «народний учитель України» — Сковорода розвивав концепцію «природної людини». Він глибоко вірив у її інтелектуальні можливості, високо ставив її природний розум і водночас надавав великого значення вихованню [121. С. 59], основою якого він вважав насамперед народні прагнення й ідеали [152. С. 153]. Сковорода розвивав педагогічну концепцію самореалізації, саморозвитку кожного індивіда як творчої особистості. «Педагогіка серця» Г. Сковорода — це, насамперед, єдність людини і природи, пізнання і самопізнання, самовиховання, саморозвитку. Це продуктивні і демократичні ідеї, до того ж із числа вічних для педагогіки.

* Час визначено Олексою Мишаничем.

Дмитро Козій, аналізуючи дослідження, присвячені життєдіяльності мислителя-гуманіста, що вийшли у світ ще в 20-ті — першій половині 30-х років ХХ ст., дійшов висновку, що їхні автори шукали, насамперед, те спільне, що об'єднувало філософію Г. Сковороди з концепціями античних і новітніх філософів. Проте виявилось, що найскладнішою є не ця, а інша проблема: пов'язати філософію Сковороди з добою його життя, інакше кажучи, «визначити властиве їй місце в розвитку українського духовного життя» [153. Кн. 3(12). С. 237].

Щоб вирішити цю проблему, Д. Чижевський — один із перших дослідників спадщини Г. Сковороди в галузі методології науки — запропонував новий метод дослідження духовного світу Г. Сковороди. Намагаючись систематизувати ідеї філософа, він виявляє їхню внутрішню єдність, що «виникла з глибини його духа», а «не з якихось на нього впливів».

Д. Чижевський прагне визначити духовний тип, до якого належить Г. Сковорода. Замість того, щоб шукати безпосередніх впливів на нього, він шукає духовних однодумців філософа: хто саме і чим є близьким йому, так само розуміє світ і життя, — тобто йдеться про спорідненість, а не наслідування.

Така постановка питання дала змогу Д. Чижевському поставити Г. Сковороду і його науково-теоретичну спадщину «в центрі української духовної історії». В чому суть цього підходу? Вона полягає, за Д. Чижевським, у тому, що Г. Сковорода завершує собою розвиток українського духовного життя доби Київської академії й водночас «переходить чимало думок пізніших українських мислителів», таких як «Микола Гоголь, Панько Куліш, Памфіл Юркевич» [153. Кн. 3(12). С. 238].

О. Мишанич засвідчує, що Г. Сковорода свідомо писав окремі твори народною мовою. На той час були поширеними словосполучення «малороссийское наречие» и «простое наречие». Важливо, на думку О. Мишанича, що Г. Сковорода ніколи не диференціював ці словосполучення [237. Т. 1. С. 30—31].

У листі до С. І. Тевяшова з приводу свого перекладу трактату Цицерона Сковорода писав, що він перетлумачив цю книжечку «*тутешньою мовою*»...

Слід погодитися з О. Мишаничем: тут далася взнаки особиста мовна ситуація філософа: напівзрусифікована Києво-Могилянська академія, перебування в Петербурзі, у придворній капелі, з суцільно російськомовним оточенням (з грудня 1741 р. до кінця серпня 1744 р.), так само перебування у складі російськомовної місії в Угорщині (з серпня 1745 р. по

1750 р.), зрештою, «харківсько-воронезьке та курсько-орловське українсько-російське мовне пограниччя», — все це негативно відбилосся на мовленні Сковороди. Тарас Шевченко це бачив і розумів. Проте все ж і дорікав Г. Сковороді за те, що він ще весь у латинщині, що його *«збила з пливу латинь, а потім московщина»*, тому він і не став народним і великим поетом, так само як і шотландець Р. Бернс [237. Т. 1. С. 31].

* * *

На завершення висловимо деякі міркування щодо єдності поколінь українського народу. Аналізуючи розвиток української літератури перед появою Івана Котляревського, П. Попов виділяє три вершини цього розвитку.

Перша вершина — «Слово о полку Ігоревім» — геніальна поема невідомого автора про боротьбу Київської Русі у XII ст. зі степовими загарбниками — половцями.

Друга вершина — літературна діяльність Івана Вишенського на зламі XVI—XVII століть, коли український народ вів нещадну боротьбу проти польської шляхти й католицизму.

Третя вершина — творчість Григорія Сковороди у XVIII ст., коли український народ напружено шукав виходу зі стану покріпачення, розпочавши збройні повстання проти кріпосництва та ідейну боротьбу за своє національне самовизначення. Своєрідним ідеологом цієї боротьби, на думку П. Попова, був Г. Сковорода [207. С. 53]. Д. Чижевський, як уже згадувалося вище, ставить Г. Сковороду «в центрі української духовної історії». Київська академія дала світові, наголошує дослідник, одного з найвидатніших представників української нації — Григорія Сковороду [302. С. 26].

Узагальнюючи проблеми, пов'язані з необхідністю вивчення наболілих питань у галузі історіософії, педагогіки, освіти, школи та виховання, Тарас Шевченко в повісті «Близнець», в поемі «Тризна», у своїх драматичних творах наголошував на необхідності «прочитати тую славу» минулих віків з урахуванням уроків історії, вимагав шукати відповіді на питання:

«...Хто ми, що ми,
чий батьків діти?..
Ким, за що закуті?»

**Запитання і завдання
для самостійної роботи**

1. Де і за яких умов проходило дитинство Г. Сковороди?
2. Яку роль відіграла Києво-Могилянська академія у формуванні світогляду майбутнього філософа?
3. Розкажіть про перебування Сковороди за кордопом. У чому полягав ідейний вплив західноєвропейських мислителів на формування його філософських поглядів?
4. Охарактеризуйте зміст і умови педагогічної праці Г. Сковороди в Переяславському колеґіумі та на посаді домашнього вчителя у поміщика Томарі в селі Ковраї.
5. Проаналізуйте творчу спадщину філософа в період його перебування у Харківському колеґіумі.
6. В чому полягає роль Г. Сковороди у розвитку нашої національної культури?

Рекомендована література

Багалій Д. І. Український мандрований філософ Григорій Сковорода. Київ, 1992.

Ковалінський М. І. Григорій Савич Сковорода: Життя і деякі думки українського філософа-спіритуаліста / Опрацював Ю. Русов. Лондон, 1956.

Ковалінський Михаїл. Житнь Григорія Сковороды // Киевская старина. 1886. № 9.

Предтечі національного відродження // *Єфремов Сергій.* Історія українського письменства: У 2 т. 4-е вид. Нью-Йорк, 1991. Т. 1. С. 244—277.

Сковорода Григорій. Сад божественних пісень. Твори: У 2 т. Київ, 1994. Т. 1. С. 49—81.

Сковорода Григорій. Байки харківські // Там само. С. 101—130.

Сковорода Григорій. Вступні двері до християнської добронравності // Там само. С. 140—150.

Сковорода Григорій. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи // Там само. Т. 2.

Нарис 5

БАТУРИНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (ПРОЕКТ 1760 р.)

В історії освіти і вищої школи в Україні на особливу увагу заслуговує проект заснування Батуринського університету. Сам факт створення такого проекту замовчувався в історичній та історико-педагогічній літературі колишнього СРСР, хоча й був відомий, бо, зрештою, зафіксований у дореволюційних російських виданнях [317. Т. 51. С. 204] та в українських виданнях діаспори.

В особистісному плані історія ця розпочалася з того, що донька Петра I царівна Єлизавета (1707—1761) закохалася в простого, вродливого козака з Гетьманщини Олексія Розумовського, який тоді співав у придворному хорі. Ставши імператрицею, вона взяла морганатичний шлюб з Олексієм, що мало певні позитивні наслідки для України.

Олексій Розумовський, хоча й увійшов у царську родину і навіть дістав графський титул, не втручався в державні справи. Проте він палко любив свою Батьківщину й зумів прищепити своїй дружині симпатію до України. В 1744 р., подорожуючи по Україні, Єлизавета побувала в Кисві, де її приймали з великим ентузіазмом. Під час цих відвідин українська старшина звернулася до Єлизавети з проханням дозволити обрати нового гетьмана, і вона дала згоду. Проте вибори гетьмана було відкладено, бо Єлизавета хотіла, щоб гетьманом став молодший брат Олексія Розумовського Кирило, якому тоді виповнилося лише 16 років. Тож його було виряджено за кордон, де він мав здобувати освіту в університетах Західної Європи. Разом зі своїм наставником, ад'юнктом Академії наук Григорієм Тепловим, він побував у Німеччині, Франції, Італії. Після повернення з Європи 18-річного Кирила призначають президентом Імператорської Академії наук, він одружується з родичкою Єлизавети — Нарішкіною.

У цей час з України було виведено російські війська, відновлено Київську митрополію, а головне — поступово ліквідовано правління гетьманського уряду. В 1747 р. проголошено царську грамоту про обрання гетьмана. Ця урочиста

подія відбулася в 1750 р. у Глухові з дотриманням усіх стародавніх традицій.

Влада нового гетьмана була досить обмеженою. Він навіть не мав права самостійно призначати полковників. Проводячи більшу частину часу в Санкт-Петербурзі, де він активно опікувався справами Академії, працював над проектом створення університету в Батурині, Розумовський бував у Глухові лише наїздами.

У 1762 р. гетьман активно підтримує дворцовий переворот Катерини II, царячи у свою чергу виявляє йому свою прихильність: його призначають сенатором, присвоюють чин генерал-ад'ютанта. В 1763 р. Розумовський повертається до Глухова, щоб зайнятися справами рідного краю. Порупується питання про успадкування гетьманства родом Розумовських. Українська старшина надіслала імператриці петицію з рішучим закликком повернути Україні втрачені вольності, зокрема створити на Лівобережжі шляхетський парламент на зразок польського сейму. Ці прагнення не могли здійснитися. Катерина II, рішуча прибічниця політики русифікації і централізації, своїм указом від 10 листопада 1764 р. скасувала гетьманство в Україні. 1775 р. було зруйновано Запорозьку Січ, знищено рештки політичної автономії України, натомість запроваджено жорстко централізовану систему управління країною. Невдовзі введено кріпосне право (1783).

* * *

Останній гетьман Лівобережної України Кирило Розумовський з самого початку свого гетьманування вживав заходів, щоб заснувати університет у Батурині. До цього міста над Сеймом він мав намір перенести столицю, оскільки Глухів не влаштував гетьмана. Робота над проектом була завершена в 1760 р. Прихід до влади Катерини II і наступне скасування гетьманства в 1764 р. поклали край цим задумам. Хоча проєкт залишився нереалізованим, він усе ж має певну історичну цінність як спроба створення першої світської вищої школи в Україні.

У «Вступі» до «Проєкту» дається критичний аналіз стану шкільної справи в Україні, зокрема паголошується, що низький рівень знань випускників існуючих навчальних закладів зумовлений недостатньою кількістю «знатних і достойних професорів». Водночас зверталася увага на давнє і постійне бажання багатьох в Україні вчитися, схильність

молоді до наук. Це прагнення до освіти спонукало наших предків до пошуку шкіл на Заході — у Празі, Кракові, Палуді (Італія), як зазначено у проекті — «иногда и до Рима прохаживали» [219. С. 67— 68].

У *першому розділі «Проекту»* йдеться про прибутки (джерела фінансування) та головні статті витрат. Структурно розділ складався з двох частин: 1) прибутки тимчасові; 2) прибутки постійні.

Тимчасові прибутки і витрати призначалися, зокрема, для таких цілей:

- побудови університетської церкви;
- будівництва семінарії, поменшкань для професорів і магістрів;
- закупівлі університетської бібліотеки;
- будівництва друкарні;
- створення книжкової лавки;
- закладки ботанічного саду;
- будівництва анатомічного приміщення;
- закупівлі фізичних і математичних приладів, хірургічних інструментів;
- спорудження лікарні.

Постійні витрати призначалися для таких цілей:

- утримання будівель;
- постійне придбання книг та інструментів;
- утримування семінарії;
- підтримка тієї частини студентів, з середовища яких поповнюватиметься професорсько-викладацький склад;
- оплата праці церковних діячів, професорів, магістрів (своїх і спеціально запрошених з інших країн), службовців університету;
- утримування ботанічного саду, садівників, інших працівників;
- утримування лікарні;
- утримування дирекції та службовців.

У проекті детально визначалися й можливі джерела фінансування, зокрема, прибутки від друкарні, книжкової лавки тощо.

Другий розділ «Проекту» — «Про університетські закони» — присвячено розпорядку внутрішнього життя університету. Наголошено, що фундатором університету і його протектором є граф Кирило Розумовський.

Урочисте відкриття університету передбачалося здійснити за прикладом європейських університетів і відзначати цю подію кожні 50 років.

Ректор мав переобиратися щорічно з числа професорів. Причому його обов'язки визначалися також за європейськими

зразками. Університетськими справами мав керувати Директоріум у складі ректора і кращих професорів. На Директоріум покладалися також функції суду і розробка нових положень, що регулювали б університетське життя.

Згідно з «Проектом» поведінка студентів мала регулюватися спеціальним Положенням, причому ніхто з студентів не міг підлягати будь-якому суду окрім університетського Директоріуму (за винятком випадків, що передбачали б кримінальну відповідальність).

Директоріум мав бути досить мобільним органом управління. Передбачалося, що він засідатиме двічі на тиждень.

Прийом до університету, говорилося в «Проекті», здійснює безпосередньо ректор. Він особисто проводить екзамен. Всі бажаючі навчатися в університеті, зі шкіль малоросійських (і польських), мали подати посвідчення школи «о честном состоянии и поступках», скласти іспит і присягу, обов'язково знати латинську мову, щоб розуміти лекції професорів із зарубіжних країн. Водночас у проекті створення Батуринського університету знаходимо позиції досить демократичні як для того часу. «Проект», наприклад, уможлилював вступ до університету кріпаків, хоча й за умови їхнього звільнення з кріпацтва. В таких випадках «відпускна» поміщика мала зберігатися в архіві університету й повертатися випускникові після завершення навчання. Якщо молода людина не виправдала б довір'я, тоді, як зазначалося у проекті, «відпускна» поверталася б поміщикові. Студентам (у тому числі й вихідцям із соціальних низів) дозволялося носити шапку або шаблю. Кожен студент, «какого бы он достоинства не был», був зобов'язаний беззаперечно дотримуватися університетських законів за прийнятою формою.

Навчання в університеті, згідно з «Проектом», мало тривати не менше трьох років. Після завершення навчання кожен студент мусив звітувати про досягнуті ним успіхи на публічних диспутах, надрукувавши заздалегідь відповідний текст. Ті випускники, які успішно пройшли всі випробування, мали отримати атестат за підписом ректора. Передбачалося в такий же спосіб присвоювати звання магістра, доктора і професора.

Згідно з «Проектом», за пропущені навчальні години на студента накладасться штраф.

Професор читає лекції чотири дні на тиждень, по дві години щодня, а педагогічне навантаження магістра визначає ректор.

Співробітникам університету передбачалися всілякі пільги. Зокрема, їхні помешкання звільнялися від будь-яких постояльців.

Особливо застерезувався статус ректора. Йому мали виявляти особливу пошану. Під час публічних актів, зазначається в документі, ректор одягав спеціальне вбрання з прикрасами й офіційними відзнаками. За звичаями вченого корпусу йому віддаються належні почесні. Публічні акти з його участю передбачають спеціальний церемоніал.

Ректор визначав розпорядок навчання, і всі викладачі і студенти мають виконувати його вказівки.

Батуринський університет урівнювався в правах з Московським університетом.

У *третьому розділі «Проекту»* («Про Семінарію Університетську») йшлося про відкриття при університеті семінарії, в якій мало навчатися 40 учнів. В документі наголошувалося, що семінарія створюється безпосередньо при університеті з метою підготовки для нього учителів, докторів, магістрів і професорів з числа малоросіян, а також щоб не потрапити в залежність від уже існуючих училищ Києва, Чернігова, Переяслава, Білгорода.

У навчальній програмі семінарії особлива увага приділялася вивченню латинської мови. Тому в «Проекті» згадуються твори латинської класики, рекомендуються необхідні підручники. Передбачалося також вивчення таких предметів, як історія, географія, арифметика, геометрія, французька і грецька мови, музика і навіть фехтування. Отже, семінарія поєднувала в собі класичний і новий тип реальної школи. Не вистачало лише природничих наук. Чітко регламентувалися правила вступу до семінарії.

Передбачалося, що до університетської семінарії прийматимуться діти зі збіднілих шляхетських родин, вихідці з середніх і нижчих станів, з тим, щоб «природные малороссийские люди» могли здобути добру освіту. Семінаристи мали утримуватися за казенний конгт, а ті з них, хто вступив до університету, забезпечувалися б житлом і стипендією. Продовжувати навчання в університеті мали 20 найзлібніших випускників семінарії. Закінчивши університет, вони були зобов'язані 10 років відпрацювати в ньому на науково-педагогічній роботі. Інші 20 випускників семінарії, які не виявили здібностей до «вищих наук», мали відпрацювати в університеті 20 років на різних посадах.

Кожен учитель семінарії, магістр чи професор, приступаючи до роботи в університеті, складав присягу.

Слід визнати, що з огляду на становище, в якому на той час опинився Батурин, такий підхід до вирішення «кадрової проблеми» був цілком виправданим. Алже до моменту завершення роботи над проектом університету (1760) минуло всього 52 роки з того часу, як російське військо під проводом

Олександра Меншикова — одного з найближчих соратників Петра I — у 1708 р. вцілент спалило Батурин, волночас знищивши всіх мешканців цієї столиці українських гетьманів, як дорослих, так і дітей. Навіть через півстоліття після цієї жахливої руйнації місто не змогло повністю відродитися. А для успішної роботи університету потрібні були високоосвічені люди, добре підготовлені фахівці своєї справи.

Четвертий розділ «Проекту» («Про університет та його професії») цікавий насамперед тим, що в ньому розвивається ідея послання класичної і реальної освіти, закладена його авторами в розділі, присвяченому семінарії. Визначаючи професії на рівні університету, автори «Проекту» наголошують, що студенти, які прагнуть опанувати високі науки, повинні досконало володіти латинською мовою, вивчати риторику, зокрема латинське красномовство, логіку, метафізику, геральдику, генеалогію тощо.

Водночас у «Проекті» зазначалося, що студенти університету мають вивчати історію, географію, філософію (у тому числі нову), «нрави природні», юриспруденцію, древності.

Передбачалося також вивчення природничих наук: фізики (теоретичної, прикладної й експериментальної), математики (всіх її частин), анатомії, хімії, ботаніки, історії природи, геодезії та астрономії.

Згідно з «Проектом», навчальний процес в університеті очолює ректор. Зокрема, він особисто, чотири рази на рік, у семінарії і університеті приймає екзамени, причому один раз — публічно. Перед початком навчального року він виголошує публічну промову, славить імператора і протектора, відзначає кращих студентів.

Вибори нового ректора проводяться в кінці кожного навчального року.

Окрім положень, що стосувалися організації навчального процесу, в «Проекті» заснування Батуринського університету визначалися також завдання допоміжних служб цього навчального закладу. Зокрема, в документі були такі пункти:

- про директора економічної контори університету;
- про друкарню;
- про бібліотеку;
- про майстерню з відбиття друкарського шрифту — латинського і російського;
- про книжкову лавку;
- про майстерню для переплетення книжок;
- про лабораторії;
- про лікарню;
- про карцер;

— про лікаря;

— про коло обов'язків духівника університету.

Чим мав відрізнитися Батуринський університет від заснованого 1755 р. Московського університету, автором проекту якого був Михайло Ломоносов?

По-перше. Відчувається (хоча й не дуже виразно) своєрідний національний характер Батуринського університету. Це видно вже на рівні семінарії. Адже створювалася вона, як наголошувалося у «Проекті», для того, щоб «природные малороссийские люди» в учені виходили, «гарагтувати поповнення... Докторів, Магістрів і Професорів з числа малоросійських людей» [219. С. 77].

По-друге. Проект Батуринського університету мав демократичний характер. О. Чернява виділяє п'ять ознак цього демократизму:

«студенту, хотя бы он и не пляхетский сын был, для одобрения носить шпагу или саблю»;

кожний студент, «какого бы он достоинства не был», мав скласти присягу, що він дотримуватиметься університетських законів;

можливість вступу до університету кріпаків, за умови їх звільнення з кріпацтва;

семінарія при університеті мала бути школою, відкритою для представників усіх станів (тут до речі згадати, що в гімназії при Московському університеті було створено різні класи для дворян і «різночинців»);

випускники семінарії, незалежно від їхнього соціального походження, мали відбиратися на ті чи інші посади лише за одним критерієм: злібностями і старанністю, виявленими у процесі навчання [153. Кн. 3(12). С. 168].

При вступі до Московського університету треба було «носитися с геральдией», а кріпаки до університету взагалі не приймалися [317. Т. 39. С. 1]. У Батуринському університеті, за задумом його засновників, мала навчатися молодь усіх станів. У цій позиції, очевидно, вирішальну роль відіграло соціальне походження Олексія і Кирила Розумовських, а також іншого автора «Проекту» — Г. Теплова — сина пічника в домі Псковського архієрея, який з часом здобув освіту в школі Ф. Прокоповича.

По-третє. У «Проекті» зроблена важлива і нова для того часу спроба виділити групи наук, зокрема історико-літературних, правничих, фізико-математичних, природничих, хіміко-біологічних (куди можна віднести й анатомію), а також традиційну групу класичних наук. У цьому відношенні проект Батуринського університету значно випереджав структуру навчальної програми Московського університету, аж ніяк не

копіюючи її. У Московському університеті було лише три факультети: юридичний, медичний, філософський (логіка, фізика експериментальна і теоретична, красномовство, історія загальна і російська) [317. Т. 39. С. 1—4].

Батуринська семінарія, на відміну від Московської гімназії, обмежувала кар'єру своїх вихованців науковою діяльністю або державною службою, виключаючи перспективи військової чи дипломатичної кар'єри. Останнє для «малоросіяні» залишилося недоступним. Те ж стосується використання української мови у навчанні. Вона в навчальній програмі Батуринської семінарії цілком проігнорована. Рідна мова була замінена латинською, а на місце останньої з часом мала прийти російська...

І все ж сама ідея створення в Україні першої вищої світської школи була надзвичайно цінною, особливо якщо врахувати такі її риси, як безплатність навчання, всестановість, вивчення студентами бодай однієї європейської мови.

Безперечно, створення Батуринського університету мало б надзвичайно важливе значення для розвитку освіти і культури України. Однак цього не сталося. Російський царизм ні за яких умов не хотів сприяти українському відродженню, розвитку української національної культури, національної свідомості.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте роль Олексія і Кирила Розумовських у громадському і політичному житті України післяпетровського періоду.
2. Чому Кирило Розумовський з самого початку свого правління домагався від російського уряду повернення Україні прав, утрачених нею після гетьманування Мазепи? Що саме було втрачено?
3. В чому полягали особливості проекту Батуринського університету? Які демократичні принципи були закладені в цей документ?
4. Визначте провідну тенденцію в розвитку вищої освіти в Україні, що дістала свій вияв у «Проекті» Кирила Розумовського?
5. Прослідкуйте історію проекту Батуринського університету за енциклопедіями та словниками різних років видання.
6. Підготуйте реферат за самостійно вибраною темою.

7. Як Ви оцінюєте гостру критику Тарасом Шевченком козацької старшини у творі «Невольник»?
8. Що ви знаєте про трагедію міста Батурина часів Петра I?

Рекомендована література

- Аркас Микола.* Історія України-Русі. Київ, 1990. С. 315—330.
- Грушевський Михайло.* Листована історія України. Київ; Львів, 1913. С. 410—415.
- Дорошенко Д. І.* Історія України: В 2 т. Київ, 1991. Т. 2. С. 136—158.
- Московский университет // Энциклопедический словарь / Под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева и Ф. Ф. Петрушевского, СПб., 1890—1901. Т. 39. С. 1—4.
- Павленко Сергій.* Загибель Батурина 2 листопада 1708 року. Чернігів, 1994.
- Полонська-Василенко Наталія.* Історія України: У 2 т. 2-е вид. Київ, 1993. Т. 2.
- Проект к Учреждению Университета Батуринского [219. С. 67—85].
- Разумовский Кирилл Григорьевич // Энциклопедический словарь. Т. 51. С. 204.
- Разумовский Алексей Григорьевич // Там само. С. 201—202.
- Чернява Александра.* Батуринський університет (проект 1760 р) // Наша культура. 1936. Березень. Кн. 3 (12). С. 161—170.

Нарис 6
НІЖИНСЬКА ГІМНАЗІЯ ВИЩИХ
НАУК
(1820—1832)
ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИЙ
ЛІЦЕЙ
КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА
(1832—1840)

Ніжин — невелике старовинне місто, розташоване на берегах річки Остер, притоки Десни. Він уперше згадується в Іпатіївському літописі під 1147 р. як граф Уненеж. З середини XIV ст. Ніжин входив до складу Великого князівства Литовського. Під час Визвольної війни українського народу проти польсько-шляхетського панування Ніжин став полковим містом. Козаки Ніжинського полку за наказом Богдана Хмельницького в 1648 р. здійснили похід під Кодак і пугрмували фортецю. Літом 1651 р. Ніжинський полк вів запеклі бої з литовською армією на північних рубежах України. З 1802 р. Ніжин — повітовий центр Чернігівської губернії. Визначною подією в його культурному житті було відкриття 16 вересня 1820 р. Ніжинської гімназії вищих наук.

Заснування цього вищого навчального закладу безпосередньо пов'язане з меценатською діяльністю відомої української родини Безбородьків, насамперед Олександра Безбородька (1747—1799).

Олександр Безбородько навчався у Київській академії, був високоосвіченою людиною. Його сходження до верхівки державної влади розпочалося вже після скасування Катериною II гетьманства (1764), коли в оточенні нової царити з'являються представники української родини Безбородьків — вихідців із козацької старшини. Старший з братів — Олександр став управителем канцелярії президента Малоросійської колегії, генерал-губернатора України графа П. Рум'янцева — рішучого противника автономії України. Малоросійське генерал-губернаторство було створене з ініціативи Катерини II замість ліквідованої Гетьманщини.

В 1767 р. розпочалась російсько-турецька війна, що тривала цілих 7 років. Олександр Безбородько, на той час

полковник Київський, став командувачем українських полків, брав безпосередню участь у воєнних діях, а потім і в укладенні Кучук-Кайнарджійського миру в 1774 р. Пізніше він брав участь у переговорах із Туреччиною, які завершилися приєднанням Криму до Росії у 1783 р. З цього року він фактично очолює колегію закордонних справ Росії. О. Безбородько підписав також Ясський мирний договір 1791 р. Свою блискучу кар'єру він завершує на посаді канцлера Російської імперії, ще раніше дістає князівський титул.

Безбородько добре знав умови життя в Україні, мав широкі зв'язки серед старшини, тож не дивно, що з часом він знову повертається до українських справ. За царювання Павла I він домагається відновлення Генерального суду та ряду інших установ Гетьманщини, ліквідованих свого часу Катериною II.

Володіючи великими маєтностями в Україні, Олександр Безбородько вкладав чималі кошти в різного роду починання, що сприяли поступу української культури. Він, зокрема, зібрав велику бібліотеку і колекцію картин, всіляко заохочував дослідження в галузі української історії. На жаль, доводиться констатувати, що саме такого роду патріотичні діяння братів Розумовських, Безбородьків, інших українських діячів замовчувалися офіційною радянською історіографією. Значними маєтностями в Україні, Литві і Росії володів також молодший брат Олександра Безбородька — Ілля (1756—1815). Саме завдяки їхнім зусиллям була заснована в Ніжині гімназія вищих наук, згодом перетворена в лицей, на базі якого у 1875 р. був створений історико-філологічний інститут.

На кошти, виділені старшим братом, Ілля Безбородько розпочав будівництво приміщення для гімназії. Воно тривало 15 років. За п'ять років до завершення будівництва помер Ілля. Їхнім наступником став п'ятнадцятилітній граф Олександр Кушелев-Безбородько [39. С. 33].

У 1820 р., після завершення будівництва, царський уряд дав офіційний дозвіл на відкриття нового навчального закладу. Його почесним понечителем став Олександр Кушелев-Безбородько. На жаль, майже п'ять років зводилося затвердження Петербургом проекту статуту нової вищої школи. Та попри всі прикромці навчальний заклад розпочав свою роботу.

Гімназія вищих наук реально функціонувала 13 років (до 1833 р.). За цей час відбулося вісім випусків. Усього близько 100 осіб закінчили цей навчальний заклад. У 1821—1828 рр. тут навчався М. В. Гоголь. Її випускниками були українські письменники Є. П. Гребінка, В. М. Забіла, російський письменник Н. В. Кукольник, український етнограф О. С. Афанасьєв (Чужбинський), пізніше — відомий український бай-

кар Л. І. Глібов, український етнограф, фольклорист К. М. Семенговський.

Першим директором (ректором) гімназії був Василь Кукольник (1765—1821) — українець, родом із Закарпаття, професор Замоїської академії, природознавець і правник, людина широкого кругозору. Становлення нового навчального закладу відбувалося в досить складних умовах. Набір розпочався з молодших класів. Діти і підлітки віком від восьми до дванадцяти років мали різний рівень підготовки. Раніше вони навчалися в різноманітних навчальних закладах, тому багато хто з них взагалі не вивчав латинської мови. Водночас навчальна програма гімназії передбачала досить високий рівень саме мовної підготовки (латинська, французька, німецька, російська мови). Згідно з навчальною програмою передбачалося також вивчення арифметики, географії, історії, малювання, каліграфії, закону Божого. В гімназії не вистачало викладачів належної кваліфікації, необхідного обладнання. Всі ці несприятливі обставини вкрай притіснювали новопризначеного директора, людину вразливу й до того ж слабкого здоров'я. 6 лютого 1821 р. В. Кукольник помер. Протягом семи місяців гімназія залишалася без керівництва.

Новим директором гімназії був призначений Іван Орлай (1771—1829) — відомий учений, культурний діяч, також уродженець Закарпаття (с. Палаль Ужгородського району). Вищу освіту він здобув у Львівському, Пештському та Віденському університетах. Закінчив також медико-хірургічне училище в Петербурзі. В умовах угорської колонізації краю, Орлай в числі інших культурних діячів змушений був емігрувати до Росії.

Нове призначення, як засвідчують різні джерела, виявилось напрочуд вдалим. Іван Орлай за п'ять років роботи в гімназії (1821—1825) виявив неабиякий педагогічний хист і організаторські здібності. Його вплив на гімназистів був величезним. Учений-енциклопедист (історик, літератор, бібліограф, археолог, медик), людина високої культури й водночас палкий патріот України, він зумів прищепити багатьом своїм вихованцям любов до рідного краю. З його ініціативи в гімназії за короткий час створено багату бібліотеку, в якій були зібрані цінні історичні документи — давні книги, рукописи XVI—XVII ст., зокрема грамота князя Костянтина Острозького 1602 р. Разом із гімназистами він постійно проводить археологічні розкопки в Ніжині та його околицях. Його праці — «Коротка історія про Карпато-Русів» (1804) та «Про південно-західну Русію» (1826), присвячені історії Закарпаття, очевидно, були відомі гімназистам [231. С. 6].

У 1968 р. науковий співробітник Полтавського літературно-меморіального музею Івана Котляревського П. О. Лобас виявив в архіві колишнього полтавського поміщика Дмитра Троцинського цінні документи, які істотно доповнюють наші уявлення про коло знайомих Івана Орлая. З листів Троцинського видно, зокрема, що директор Ніжинської гімназії був добре знайомий з Іваном Котляревським і батьком Миколи Гоголя — українським письменником-драматургом Василем Гоголем-Яновським (1780—1825), який тривалий час був актором і директором домашнього театру Д. Троцинського.

Глибоко шанував ученого й Микола Васильович Гоголь. Саме з його ініціативи при Ніжинській гімназії вищих наук у 1826 р. було відкрито театр, в якому майбутній письменник виступав як актор [231. С. 38].

Водночас успішній діяльності гімназії відчутно заважали тривала затримка з оформленням статуту новоствореної вищої школи і та плутанина навколо цього питання, що відбувалася у владних кабінетах міністерства народної освіти царської Росії. Як керівникові навчального закладу І. Орлаю випало працювати лише за *проектом* статуту гімназії. А вже офіційно його було затверджено аж 27 червня 1824 р. [39. С. 41—51].

Проте радощів ця подія у директора та його підопічних не викликала. Річ у тім, що за тогочасними бюрократичними правилами, крім статуту, навчальний заклад мав отримати ще й спеціальну «грамоту», яка мала бути прочитана «с должным приличием» у храмі Божому в присутності «конференції» (викладацького складу), правління, чиновників, вихованців і відвідувачів. Документ цей був затверджений 19 лютого 1825 р. і разом зі статутом і штатним розписом доставлений до Ніжина 25 квітня цього року. Того ж дня відбулася давно очікувана «конференція».

Проте на цьому справа не закінчилася. 5 травня керівництво гімназії отримало листа начальника відділу департаменту міністерства народної освіти Росії, який, посиляючись на можливість допущення неточностей на перших трьох сторінках статуту гімназії, пропонував зробити з них копії і терміново надіслати їх до Петербурга. 7 липня надійшло нове розпорядження (з посиланням на міністра): негайно відіслати увесь статут гімназії... Тільки-но народившись, статут Ніжинської гімназії зник раптово й безповоротно, не залишивши ніяких слідів навіть у місцевому архіві. Не виявлено його і в «*Полюном Собрании Законов Российской Империи*». Так само загадково зникла також «грамота» Ніжинської гімназії [63. С. 41—42].

Розглянемо бодай стисло зміст і структуру навчальної програми, а також особливості навчального процесу Ніжинської гімназії.

Навчальні предмети (всього — 17):

Закон Божий

Словесність стародавніх мов

Російська словесність

Філософія

Право

Математика (чиста і змішана)

Природознавча історія і технологія з хімією

Політична історія з допоміжними дисциплінами

Державне господарство (політекономія)

Фінанси

Історія римського права

Російське цивільне і кримінальне право

Судочинство та історія права

Малювання

Танці

Співи

Фехтування

Особливу увагу І. Орлай приділяв добору викладачів гімназії. Очевидно, його зусилля не були марними. Випускники гімназії у своїх спогадах із захопленням згадують, зокрема, професора державного і народного права, історії римського права Бслоусова, професора математики і фізики Шаналинського, професора французької словесності Зінгера, професора латинської словесності Андрущенко, викладача природознавства та фізики, випускника Санкт-Петербурзького університету Соловійова та ін.

Про виняткові організаторські й педагогічні здібності самого директора гімназії вже згадувалося на початку цього нарису. Здавалося, що його ініціативам не було меж. Згідно з навчальною програмою, термін навчання в гімназії становив дев'ять років (9 класів). Увесь курс поділявся на перше, друге і третє триріччя (відповідно нижчий, середній і вищий курси навчання).

У серпні 1822 р. було відкрито шостий клас, а далі щорічно класи наростали... У червні 1826 р. відбувся перший випуск гімназії.

Привертас увагу ще одна творча ініціатива директора. В 1822 р. І. Орлай запропонував поділити учнів на шість розрядів:

- принципісти, що навчаються початкам мови;
- граматисти, що вивчають етимологію (походження) слів, їхні генетичні зв'язки з іншими словами тієї самої чи споріднених мов;
- синтаксисти;
- ритори;
- піїти;
- естети, що навчаються на рівні естетичного сприймання мови. Це, зокрема, передбачало вміння послухувати читання з аналізом класичних творів латинської словесності (Горация, Вергілія, Лукреція та ін.), німецької (Віланда, Гердера та ін.), французької (Корнея, Расіна та ін.), російської (Ломоносова, Державіна, Карамзіна та ін.).

Такий поділ мав здійснюватися поступово, залежно від інтересів та успіхів вихованців у вивченні різних дисциплін. Мета його полягала в тому, щоб у процесі навчання з кожної нижчої групи відбирати кращих учнів для формування наступної групи. Наприклад, передбачалося із тих, що добре знають синтаксис, створювати групу риторів і т.ін. Наприкінці ншого року навчання мали виникнути нові академічні курси (групи), які в наступні три роки навчання зумовили б новий принцип поділу студентів. У результаті це мало дати новий синтез, нову якість: перед студентами відкривалися можливості поєднувати передбачене навчальною програмою вивчення філософії з творчим пошуком, активним використанням усіх мов, що вивчалися в гімназії.

Такий принцип поділу учнів добре зарекомендував себе і закріпився в гімназії на весь період її існування, аж до 1832 р. Саме звідти, на нані погляд, беруть початок майбутні відділення (спеціалізації) факультетів, що й досі існують у вищій школі.

Важливим для підготовки майбутніх гуманітаріїв було й те, що І. Орлай, сам чудовий латиніст, надавав великого значення вивченню учнями гімназії латинської мови. Адже знання латини традиційно вважалося необхідною умовою ґрунтовної підготовки не лише мовознавців, а й інших спеціалістів — юристів, філософів, логіків, істориків. Радянська вища школа, на жаль, втратила ці традиції, зокрема в університетах.

Деякі навчально-виховні методи, запроваджені І. Орлаєм в гімназії, і сьогодні зберігають своє значення. Пропонува-

ся, зокрема, для заохочення учнів у навчанні і поведінці розмішувати їх під час занять у класах відповідно до успішності, так, щоб кращі сиділи на перших партах, гірші на останніх; такий же порядок дотримувався і в їдальні.

З числа крапих учнів, «благонравних» у поведінці, в навчальних групах і класах призначалися *аудитори*, які мали контролювати виконання домашніх завдань учнями, перевіряти їхні зошити, стежити за тим, щоб вони не порушували правила поведінки в позаурочний час.

Щоб аудитори не відставали у навчанні, а посередні учні мали надію стати старшими, усім учням дозволялося просити на час випробування чи змагання бути «старшими», займати вище місце. З цією ж метою заводилося дві книги: в одну заносилися імена відмінників, а в другу, «чорну», імена тих, що не справлялися зі своїми обов'язками. Записи в цих книгах зачитувалися в загальній залі перед усіма гімназистами.

На третьому етапі навчання передбачалося, після засвоєння наук, що викладалися в губерніських гімназіях, вивчення «вищих знань», які відповідали рівню викладання в *лицеях, академіях і університетах*. Згідно з навчальною програмою, «вищі науки» вивчалися на факультетах. За традиціями, в лицях функціонував один факультет, в академіях — два, і в університетах — чотири. Ніжинська гімназія, відповідно до статуту, в останньому триріччі мала два факультети — філософський і юридичний [39. С. 44].

У 1826 р. в Ніжинській гімназії навчалося вже 450 учнів. На цей час у ній визначилися класи з різних предметів і мовні відділення. При гімназії був створений пансіонат (гуртожиток), і тих учнів, що в ньому мешкали, називали, відповідно, пансіонерами. У своїх приміщеннях пансіонери розподілялись по відділеннях, або по музеях.

Режим дня цих учнів був чітко розпланованим: від підйому (5.30 ранку) до вечірньої молитви (21.00) і сну.

З ініціативи І. Орлая на посади викладачів іноземних (нових) мов, як правило, запрошувалися вчителі-іноземці. Навіть наглядчиками пансіонату призначалися іноземці — французи і німці. Директор гімназії вимагав, щоб німецькою або французькою мовами володів навіть обслуговуючий персонал. Це, безперечно, сприяло підвищенню ефективності вивчення іноземних мов учнями гімназії.

Документальні джерела переконливо свідчать, що п'ятирічний період, протягом якого Ніжинську гімназію вищих наук очолював І. Орлай, був періодом не тільки її становлення як навчального закладу, а й розквіту.

Улітку 1826 р. І. Орлай залишив Ніжин. Його було призначено директором Одеського ліцею. Після від'їзду Орлая для Ніжинської гімназії настали скрутні часи. Деякий час вона взагалі залишалася без керівництва, оскільки призначення нового директора затягувалося. Підупала дисципліна, розладнувався навчальний процес. З посиленням визвольного руху в країні «бунтарські» настрої почали проникати і в студентське середовище. Гімназійне пачальство повідомляло, що «у пансіонерів стали з'являтися недозволені вірші і книги». У Ніжинській гімназії розпочалась сумнозвісна історія про «вільнодумство» періоду 1827—1830 рр.

Слідство у справі «О вольнодумстве» тривало кілька років. Веліся допити гімназистів, викладачів, обслуговуючого персоналу. Про будь-який нормальний навчально-виховний процес у гімназії за таких умов не могло бути й мови. Так, 20 травня 1828 р. гімназисти А. Змієв і А. Колишкевич під час допиту повідомили, що в гімназії розповсюджувались рукописи віршів поета-декабриста Кіндрата Рилєєва, які закликали до свободи. А. Змієв зізнався також, що він отримав ці вірші від колишнього учня 6-го класу, виключеного з гімназії. В юного гімназиста Євгена Гребінки — майбутнього відомого українського байкаря — поліцейські виявили оду О. Пушкіна «Вольность». Слідству стало також відомо, що серед гімназистів розповсюджувалися у рукописах поеми О. С. Пушкіна «Брати розбійники», «Цигани», «Бахчисарайський фонтан», вірш К. Рилєєва «Сповідь Наливайка», комедія О. С. Грибослова «Горе з розуму» та ін. Поліція дізналася, що вже згадуваний гімназист А. Змієв здійснив переклад заборонених віршів декабриста К. Рилєєва французькою мовою і передав їх через свого служника професору Ландражину [231. С. 15]. Дані слідства, таким чином, незаперечно підтверджували той факт, що заборонена в Росії література поширювалася серед учнів та професорів гімназії. Такого імперські власті прощати не звикли...

В атмосфері взаємних доносів, поліцейських переслідувань викладачам і учням було не до навчання. «Лучшие профессора были смещены, а Гимназию постиг полный разгром» [39. С. 110].

У ситуації, що склалася, власті вирішили реорганізувати Ніжинську гімназію вищих наук (гуманітарний у своїй основі навчальний заклад) у фізико-математичний ліцей. Таке рішення, безперечно, було адекватним висновку про політичну неблагонадійність гімназії. В результаті 17 серпня 1830 р. з'явився наказ міністра освіти Росії, який забороняв надалі здійснювати прийом нових учнів до нижчих класів гімназії. Так розпочалася агонія навчального закладу... Крім

того, учнів десятками виключали з гімназії, а її класи поступово закривалися [39. С. 83].

Залишені були тільки класи третього триріччя, які проіснували до 1837 р. 7 жовтня 1832 р. наказом міністра освіти Росії було затверджено статут «Ліцею князя Безбородька». Проте репресії царських властей щодо його викладачів тривали. Останньою жертвою цих переслідувань став один із кращих професорів гімназії вищих наук Андрущенко, звільнений з посади у грудні 1832 р. з припискою у виданому йому свідоцтві: «звільнено через неспокійний характер і неправильний напрям думок» [39. С. 111].

Викладені вище обставини стали причиною розбіжностей в історичній літературі щодо дати припинення існування Ніжинської гімназії вищих наук. Деякі історики називають у цьому зв'язку (маючи на це формальні підстави) 1830 р., тобто рік видання уже згаданого наказу міністра освіти про припинення набору учнів до нижчих класів гімназії. Інші ж автори вважають роком припинення існування гімназії 1837 р., до якого (включно) проіснували старші класи гімназії. Та й інші позиції мають підстави, як і та, що початок діяльності Ніжинського фізико-математичного ліцею слід датувати 1832 роком, коли був затверджений його статут. При цьому можна було б погодитись на таке хронологічне визначення існування Ніжинської гімназії вищих наук: 1820—1832—1837 рр. Це означає, що починаючи з 1832 р. фактично існували паралельно два навчальні заклади у стінах одного й того ж приміщення. Таким залишався стан справ до 1837 р., коли відбувся останній випуск учнів гімназії.

Таким чином, є всі підстави стверджувати про десяти- (1820—1830), або дванадцяти- (1820—1832), або сімнадцятирічний (1820—1837) період існування гімназії. З цих причин будь-які дискусії з приводу точних хронологічних рамок діяльності Ніжинської гімназії є схоластичними.

Проте історичне значення навчального закладу вимірюється не лише роками його існування. За короткий період своєї діяльності Ніжинська гімназія вищих наук встигла чимало зробити для культурного поступу нашого народу.

Назвемо хоча б декілька найвідоміших імен її випускників.

Вихованцем Ніжинської гімназії був *Микола Васильович Гоголь*, який навчався в ній понад сім років (1821—1828). Як добре відомо, народився майбутній письменник у селі Великі Сорочинці на Полтавщині в родині українського літератора Василя Яновського — керівника, актора і режисера домашнього театру Д. П. Тронинсько-

го. З кількох п'єс, написаних ним для цього театру, до нас дійшла лише комедія «Простак», близька за змістом до «Москаля-чарівника» І. Котляревського. У цьому ж театрі В. Яновський поставив ще два власні водевїлі («Собака та півця» та «Простак, або Хитроїці жінки, перехитрені солдатом»), сюжети яких було запозичено з українського народного побуту.

Дитячі роки та рання юність М. Гоголя проходили в українському середовищі. Ми акцептуємо на цьому увагу лише з однієї причини. Як відомо, в російському літературознавстві дожовтневої і радянської доби утвердилася думка, що Микола Гоголь — російський письменник. На перший погляд, для такого твердження були всі підстави.

Справді, більшість своїх творів Гоголь написав російською мовою. Проте, на нашу думку, цього недостатньо, щоб беззастережно вважати його російським письменником. Гоголь був українцем. Гоголь жив Україною. Гоголь писав про Україну. Він був її великим сином! Мовою своєї письменницької творчості він належав російській культурі (як і вся Україна була частиною Російської імперії). Однак походженням, помислам, своєю душею, синівською любов'ю до української землі він — український письменник, російськомовний український письменник.

Більшість творів Гоголя, що принесли йому світову літературну славу, змальовують поетичний образ України, оновиті українськими народними повір'ями і легендами, звеличують героїчну боротьбу українського народу за своє національне визволення («Тарас Бульба», «Вечори на хуторі біля Диканьки», «Сорочинський ярмарок», «Майська ніч, або Утоплена» та ін.).

Красномовним є і такий факт, уже з його наукової діяльності. Працюючи з 1834 р. на кафедрі загальної історії Петербурзького університету, М. В. Гоголь видав кілька праць з історії України, зокрема «Погляд на утворення Малоросії», «Про малоросійські пісні» (1834). Водночас він підтримує зв'язки з відомими українськими етнографами — Михайлом Максимовичем та Ізмаїлом Срезневським, обмінюється з ними думками з приводу підготовки матеріалів до російсько-українського словника.

Не випадково, мабуть, одним із перших біографів М. В. Гоголя був Пантелеймон Куліш, який вважав, до речі, що творчість цього письменника є невіддільною від української культури.

У Ніжинській гімназії вищих наук навчався також відомий українських письменник *Євген Гребінка* (1812—1848), видавець збірника «Ластівка», «Приказок». Народився на Полтавщині. Початкову освіту здобував у домашніх умовах. У серпні 1825 р. вступив відразу до 4-го класу гімназії. Своєрідну характеристику Гребінки-гімназиста знаходимо у літературознавця Г. Самойленка: «Вчився добре. Вічно веселий, всіма любимий, завжди з посмішкою, відкритою, розумною і доброю фізіономією» [231. С. 64]. В гімназії тогач знайомиться з «Енеїдою» І. Котляревського, повістями Квітки-Основ'яненка, він сприяло формуванню його як українського поета. Водночас він переклала українською мовою поему «Полтава» О. С. Пушкіна, читав твори декабриста К. Рилсва, О. Грибодова. Творчість Є. Гребінки високо цінував Т. Шевченко.

Вихованцем Ніжинського ліцею був український поет-байкарь *Леонід Глібов* (1827—1893). Під час навчання в ліцеї (1849—1855) він знайомиться з творчістю Т. Шевченка, перекладає українською мовою байки І. Крилова [231. С. 100—103]. Після закінчення ліцею Л. І. Глібов працював учителем на Поділлі, а в 1858 р. переїхав до рідного Чернігова, де жив і працював до останніх днів свого життя. Тут він написав свої кращі твори. Займаючись літературною творчістю, водночас очолював аматорський драматичний гурток, у якому почала свій творчий шлях видатна українська актриса М. К. Заньковецька. З 1861 р. видавав «Чернігівський листок», який було закрито «за агітурядову агітацію». Брав участь в організації педігельних шкіл.

Перша збірка поезій видатного поета-байкаря була видана у 1863 р. в Києві. За нею з'явилися й інші. Байки Л. Глібова націсани гарною барвистою мовою, є наскрізь українськими.

Деякі ліричні вірші Л. І. Глібова — «Стоїть гора високая», «Скажіть мені правду, добрії люди», «Вечір», «Летить голуб понад морем» та інші стали народними піснями.

Український поет-романтик *Віктор Забіла* (1808—1869) народився на хуторі Кукурівщина (нині с. Забілівщина), поблизу міста Борзна, на Чернігівщині.

У 1822—1824 рр. навчався у Ніжинській гімназії вищих наук, разом із Миколою Гоголем (з 4-го класу).

Уже в гімназії В. Забіла почав писати вірші українською мовою. Через матеріальну скруту сімнадцятирічний юнак змушений був залишити гімназію і поступити на військову службу. В січні 1834 р. в чині поручика він їде у відставку, поселяється у Борзні, де влаштується на посаду завідувача поштової станції.

В. Забіла автор збірки поезій «Співні крізь сльози», яку в 1906 р. видав І. Франко.

Основними мотивами творчості поета стали нещасливе кохання, журба, самотність... Його вірші «Не щечечи, соловейко», «Гуде вітер вельми в полі», покладені на музику видатним російським композитором М. І. Глінкою, стали народними піснями.

Після того як художник В. Штернберг розповів про талановитого поета Т. Г. Шевченкові, той надіслав йому свою поему «Гайдамаки». У 1847 р. вони зустрілися в с. Качапівці, власником якого був відомий український меценат Г. Тарновський. У Качапівці Т. Г. Шевченко намалював портрет В. М. Забіли. Дружні стосунки, що склалися між ними, вже не припинялися.

У Ніжинській гімназії вищих наук навчався також видатний український етнограф, історик і мовознавець *Олександр Афанасьєв (Чужбинський)*. Під час навчання в гімназії О. Чужбинський перебував у дружніх стосунках з С. Гребінкою.

В 1841 р. в альмапасі «Ластівка» О. Чужбинський вміщує один зі своїх найкращих віршів «С. П. Г.-ці», який згодом став українською народною піснею — «Скажи мені правду, мій добрий козаце...»

У 1843 р. С. Гребінка познайомив О. Чужбинського з Т. Шевченком. З цього моменту розпочалася їхня особиста дружба. У

листопаді 1842 р. О. Чужбинський публікує послання «Шевченкові», якому судилося стати першим друкованим відгуком українських письменників на творчість Кобзаря.

Як ми вже згадували, 7 жовтня 1832 р. було затверджено статут нового навчального закладу, який отримав офіційний статус фізико-математичного ліцею. Гімназичні класи поступово ліквідовувалися. Були залишені «лише три вищі класи, що складали шість піврічних курсів» [39. С. 110—111]. Відповідно зазнав змін і склад викладачів. За п'ятим ліцею передбачалися посади законоучителя, двох викладачів французької та німецької літератури і шести професорів: 1) чистої математики; 2) прикладної математики; 3) фізики; 4) хімії і технології; 5) природничої історії; 6) російської словесності. За оцінкою дореволюційних авторів, наступне десятиріччя (1830—1840) було «темним періодом» у житті навчального закладу, що носив ім'я князя Безбородька [39. С. 110—111]. Що стосується гімназичних класів, то вони, як уже згадувалося, поступово закривалися, по одному щорічно, до 1837 р. Це, звичайно ж, не сприяло продуктивній праці як викладачів, так і студентів. Службовці і викладачі дивилися на гімназичні класи як на «відмираючі». Водночас і в новоствореному навчальному закладі навчально-виховний процес налагоджувався з великими труднощами.

Новопризначений директор ліцею, за свідченням сучасників людина добре освічена й інтелігентна, не мав належного досвіду не лише адміністративної, а й педагогічної та виховної роботи [39. С. 111—112]. Давалася взнаки також психологічна атмосфера «гучного розгрому» гімназії, а новий колектив педагогів і учнів ліцею перебував лише на етапі становлення.

У квітні 1833 р. Ніжинський ліцей вперше відвідав попечитель Київського учбового округу фон Бракке, а ще через півроку — почесний попечитель цього навчального закладу граф О. Г. Купелєв-Безбородько [39. С. 113]. У 1835 р. директором ліцею був призначений Х.-А. Ексблад, німець за національністю. Молодий, енергійний, високоосвічений, добрий адміністратор, він зумів досить швидко налагодити навчально-виховний процес. Усе ж плінність педагогічних кадрів залишалася значною, навіть у класах ліцею, де справи йшли успішніше.

Аналіз навчальних програм фізико-математичних дисциплін свідчить, що рівень їх викладання відповідав вимогам часу, насамперед тодішньому стану розвитку цих наук у Росії. Проте й формалізму було задосить, особливо в організаційно-методичній частині роботи, зокрема у складанні навчальних

програм тощо [39. С. 114—115]. Справа ускладнювалася значною мірою тим, що на той час у країні вже діяв сумнозвісний циркуляр міністра народної освіти царської Росії С. Уварова (1833—1849), який вимагав будувати навчальний процес на засадах «православ'я, самодержавства і народності» як основах державної політики в галузі освіти.

Робилися спроби запровадження нових форм освітньо-виховної роботи з ліцеїстами, зокрема проведення щомісячних літературних читань. Проте ці читання були досить швидко забюрократизовані. Їхня тематика, як правило, загаялася в русло тріади «православ'я, самодержавства і народності».

За свідченням дореволюційних авторів, науково-дослідна робота професорів ліцею дорівнювала нулю [39. С. 115].

Фізико-математичний ліцей зробив лише вісім випусків. Його випускниками були брати Сементовські (Костянтин, Микола та Олександр) — згодом відомі письменники, етнографи, історики. В ліцеї навчався також видатний український живописець А. М. Мокрицький (уродженець м. Пирятин Полтавської губернії). Проте можна впевнено стверджувати, що молодь продовжувала тяжіти до ліцею лише завдяки попередній славі гімназії. Педагогічний процес навчального закладу поступово занепадав. Після восьмого випуску ліцей змушений був змінити свій профіль. Вимоги вищої школи стали для нього непосильними. У квітні 1840 р. ліцей було реорганізовано. Він став юридичним, водночас втративши статус вищої школи. 24 квітня того ж року було затверджено новий статут ліцею, який офіційно змінював його статус.

Головна мета Ніжинського юридичного ліцею була сформульована як суто практична: він став спеціальною юридичною школою для підготовки чиновників різних рангів. При цьому власне науковий елемент статутом ігнорувався. В навчальній програмі ліцею не було жодного науково-теоретичного предмета в галузі права: ні римського, ні міжнародного. Навчальною програмою ліцею передбачалося насамперед ґрунтовне засвоєння учнями «Свода Законів» Російської імперії. 16 томів цього «Свода» було поділено на чотири групи і, відповідно, створено чотири кафедри [39. С. 118]. Викладання всіх загальноосвітніх предметів зосереджувалося на двох кафедрах. Функціонувала також кафедра богослов'я, викладалася французька і німецька словесність.

Навчання в ліцеї тривало три роки. Ліцей, як уже згадувалося, втратив статус вищої школи. Його випускники приймалися без екзаменів лише на перший курс університетів, а на другий і третій курси — з екзаменами. Показово, що серед

викладачів ліцею не було жодного, хто б мав науковий ступінь. Взагалі, наприкінці 50-х — на початку 60-х років служба в ліцеях Росії втратила привабливість: навіть учителі гімназій були в кращому матеріальному становищі, ніж викладачі ліцеїв.

У 1875 р. на базі Ніжинського юридичного ліцею було створено історико-філологічний інститут ім. князя Безбородька з метою підготовки вчителів середніх шкіл з класичних мов, російської мови та історії.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Що спонукало Олександра Безбородьку — колишнього учня Києво-Могилянської академії — виділити кошти для заснування гімназії вищих наук у Ніжині?
2. Охарактеризуйте роль перших ректорів гімназії В. Курьольника та І. Орлая в організації навчального процесу і подальшому становленні навчального закладу.
3. Визначте головні особливості організації навчального і виховного процесу в гімназії, творчих пошуків її педагогічного колективу.
4. Дайте портретні характеристики вихованців гімназії — М. Гоголя, Є. Гребінки, Л. Глібова, В. Забіли, О. Чужбинського. Чому і якою мірою є підстави залучати до історії української культури творчу спадщину М. В. Гоголя?
5. Якими були причини наступних реорганізацій Ніжинської гімназії, а в подальшому її ліцею?

Рекомендована література

Гимназия высших наук и лицей князя Безбородько 2-е изд. СПб., 1881.

Ладенков М. Ф. З історії Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя // Наук. зап. Ніжин. держ. нед. ін-ту ім. М. В. Гоголя. 1940. Т. 1. С. 13—76.

Клименко П. До історії м. Ніжина // Зап. іст.-філ. відділу УАН. 1927. Кн. 15. С. 215—221.

Лескович М. А. Історичне минуле Ніжинського педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя (1820—1917) // Наук. зап. Ніжин. нед. ін-ту. Серія пед. наук. 1956. Т. 8. С. 3—40.

Самойленко Г. Нежинская филологическая школа (1820—1990). Нежин, 1993.

Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного пронесу. 2-е вид. Нью-Йорк. 1985; Київ, 1993.

Енциклопедія українознавства. Словникова частина: в 10 т. Париж; Нью-Йорк. 1955—1984.

Енциклопедія українознавства: У 2 т. / За ред. Володимира Кубійовича і Зенона Кузеді. Мюнхен; Нью-Йорк. 1949.

Українська загальна енциклопедія: У 3 т. / За ред. І. Раковського. Львів; Станіславів; Коломия, 1930—1935.

ТЬЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Зміст професійно-педагогічної діяльності Г. С. Сковороди в Переяславському і Харківському колегіумах. Поваторські педагогічні ідеї молодого філософа» (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на С. 70).
3. Діяльність Г. Сковороди у складі Токайської комісії у 1745—1750 рр. (доповіді студентів).

Друге заняття

1. Письмова робота.
2. Педагогічний аналіз творів Г. Сковороди: «Сал божественных песней», «Басни харковскія», «Благодарный Еродій», «Убогий Жайворонок» та інших (за вибором). «Філософія серця» Сковороди та Юркевича (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 70).

Третє заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Історія зародження проекту Батуринського університету (брати Олексій і Кирило Розумовські)».
3. Доповіді учасників, присвячені провідним тенденціям у розвитку вищої освіти в Україні, що літали вияв у «Проекті» К. Розумовського (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 78—79).

Четверте заняття

1. Письмова робота.

2. Дискусія на тему «Ніжинська гімназія вищих наук (1820) — предтеча ліцею князя Безбородька (1832) у Ніжині». Повідомлення студентів про заснування ліцеїв — Кременецького (1805 — гімназія, 1819 — ліцей) та Рішельєвського в Одесі (1817) як предтеч виникнення перших класичних університетів в Україні в межах Російської імперії (перелік проблем дискусії та список рекомендованої літератури див. на с. 93—94).

Модуль

4

Нарис 7

КЛАСИЧНІ УНІВЕРСИТЕТИ УКРАЇНИ ПЕРІОДУ НОВОЇ ТА НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

В означений період розвиток вищої школи в Україні гальмувався головним чином двома факторами. Насамперед, розвиток освіти й зокрема вищої школи в тій частині України, що входила до складу Росії, відбувався в жорстких умовах абсолютної русифікації. В регіонах, що входили до складу Польщі, Австро-Угорщини та Румунії, здійснювалися, відповідно, колонізація, мадяризація, онімечення та румунізація українського населення. Останнє стосується й двох університетів Західної України — Львівського та Чернівецького. Іншим негативним чинником був постійний суворий нагляд колоніальних властей за діяльністю новостворюваних вищих шкіл. Обидва ці чинники виразно позначилися також на історичній долі Кисво-Могилянської академії, ліквідованої як світський навчальний заклад у 1817 р.

Львівський університет

(1661, 1784)

Львівський університет — найдавніший з класичних університетів України. Час його заснування різні джерела подають по-різному.

Існує думка, згідно з якою університет у Львові створено у 1661 р. Проте з того часу декрети про створення університету у Львові неодноразово приймалися і скасовувалися. І все ж... у 1961 р. Львівський університет офіційно відсвяткував своє 300-річчя.

Є й інша точка зору, відповідно до якої Львівський університет остаточно заснований цісарським декретом від

21 жовтня 1784 р. Його структуру, як і в 1661 р., склали чотири факультети: теологічний, юридичний, медичний, філософський, а також повна гімназія. Університет наділявся такими ж правами, як і інші університети Австрійської держави.

Спеціальним декретом 1787 р. при університеті було засновано Руський інститут («Студіум Рутенум»), в якому окремі навчальні предмети богослов'я та філософії викладалися українською мовою. Руський інститут призначався для підготовки освічених священників з числа молодих людей, що не володіли латинською мовою.

У 1805 р. австрійські власті перетворили Львівський університет на ліцей, як проміжний між середньою і вищою школами навчальний заклад. У 1817 р. йому було повернуто колишній статус, проте навчання в ньому велося вже німецькою мовою [64. Т. 4. С. 1420].

Історична доля Львівського університету склалася так, що викладання в ньому велося спершу латинською, а згодом, понад 80 років, німецькою мовою. Українські впливи на той час в університеті були малопомітні. Тільки з 1848 р. — з початком «Весни народів» — розгорнулася боротьба за введення української і польської мов навчання. Після відомих подій 1848—1849 рр. в університеті створено чотири українські кафедри на богословському відділі і кафедрі української мови і літератури, діяльність якої тісно пов'язана з ім'ям її першого професора Якова Головацького (1814—1888) — визначного літератора, історика, етнографа і поета. Майже 20 років (1848—1867) Я. Головацький був професором української мови та літератури університету.

Фактично ж до 1867 р. Львівський університет був німецьким за своїм характером.

До 60-х років XIX ст. українці і поляки виступали спільно проти онімечення університету. З кінця 60-х років розпочалася тривала боротьба за його українське національне обличчя. У липні 1871 р. цісарським розпорядженням було скасовано всі обмеження щодо викладання українською та польською мовами. Згідно з цим розпорядженням на кафедри університету можна було запрошувати лише тих осіб, які володіли польською або українською мовою. Проте реально склалося так, що університет швидко полонізувався.

Уже з 1879 р. введено польську мову для внутрішнього управління, а габілітації * українців, які висували свої кандидатури на доцентуру, стикалися з великими труднощами.

* Габілітація (*лат.*) — університетський іспит, що дає право викладати в університеті.

Польські власті на зламі ХХ ст. почали твердити, що Львівський університет був започаткований з Львівської єзуїтської академії, заснованої ще 1661 р. королем Яном Казиміром. Проте, як відомо, Академію польський сейм не затвердив, до того ж її саму 1763 р. було ліквідовано.

І все ж, усупереч протидіям польських властей, у 1894 р. в університеті було створено кафедру української історії, а в 1900 р. — другу кафедру української літератури. В 1914 р. в університеті діяло вісім українських кафедр (з 80-ти) і чотири доцентури.

Визначну роль у розвитку україномовної науки відігравало Наукове товариство ім. Тараса Шевченка (НТШ). Публікації ж Львівського університету виходили польською мовою.

До Першої світової війни Львівський університет мав чотири факультети: богословський, філософський (у 20-х роках перетворений на гуманітарний і математико-природничий), правничий і медичний.

З кінця ХІХ ст. розпочалася боротьба за створення самостійного окремого українського університету [64. Т. 4. С. 142]. Ця боротьба набувала дедалі гостріших форм, доходило до сутичок між українськими і польськими студентами. В 1901 р. відбулася одна з найбільших антиукраїнських масових акцій. Власті закликали до погромів проти українського студентства, а університетське керівництво ухвалило рішення виключити з університету українських активістів, організаторів демонстрацій тощо. Австрійські урядовці ігнорували українські вимоги.

Проте ці події мали й певні позитивні наслідки: формувалася громадська думка на захист ідеї заснування українського університету, а також створення фонду для продовження навчання відрахованих студентів в інших університетах Австро-Угорської імперії. У 1910 р. під час сутичок в університеті було вбито студентського активіста Адама Коньку. Ця подія справила великий активізуючий вплив на подальший розвиток студентського руху. У відповіль власті провели масові арешти студентів.

Урешті-решт австрійський уряд погодився заснувати український університет, та на перенкоді стала Перша світова війна.

Після окупації Львова польські власті скасували в університеті всі українські кафедри й доцентури. Правом вступу до університету користувалися лише ті, хто служив у польській армії або ж був польським громадянином...

...Львівський університет має велику і славу історію. У ньому працювали або вчилися видатні українські вчені, громадські діячі,

зокрема відомі письменники *Михайло Павлик* (1853—1915), *Осип Маковей* (1867—1925); професор української мови та літератури, громадський і політичний діяч, член НТШ, ректор і професор українського університету в Празі, автор відомої пісні «Шалійте, шалійте, скажені кати» *Олександр Колесса* (1867—1945); визначний галицько-український діяч і письменник, член «Руської Трійці», професор української мови та літератури *Яків Головацький* (1814—1888); письменник, поет та літературознавець, педагог і перекладач *Василь Щурат* (1871—1948). Слов'янську філологію він вивчав у Львівському і Віденському університетах, був істориком літератури стародавнього та нового українського письменства, членом ВУАН та НТШ, учителював у гімназіях Львова, Бродів, Перемишля. Василь Щурат відомий також як ініціатор і ректор львівського таємного університету (1921—1923), очолював львівську бібліотеку АН УРСР.

Степан Рудницький (1877—1937) — видатний учений-географ, історик, засновник української національної географії, член НТШ. Здійснив повний географічний опис усіх українських земель, створив політичну географію України. Працював в українському парламентському представництві та «Союзі визволення України» у Відні як експерт з питань політичної географії України (1914—1918). Викладач географії в Академії експорту і світової торгівлі та Інституті культурних досліджень у Відні (1915—1919). Експерт з питань географії при уряді ЗУНР, перший декан філософського факультету, професор географії УВУ (1921—1926), професор географії Східної Європи Карлового університету в Празі (1922—1926), викладач географії в УВГП (1923—1926). У 1926 р. повернувся з Праги до Харкова. Директор Українського науково-дослідного інституту географії та картографії у Харкові (1927—1934), академік ВУАН (1929—1934). У 1934 р. заарештований НКВС і засуджений до п'яти років ув'язнення. Помер на Соловках у жовтні 1937 р.

Кирило Студинський (1868—1941) — літературознавець, громадський діяч, член НТШ і ВУАН з 1929 р. У 1934 р. позбавлений звання академіка «за контрреволюційну діяльність» (у 1939 р. поновлений у членстві).

Ларіон Свеніцький (1876—1956) — філолог, мистецтвознавець, вивчав мову історичних рукописних пам'яток, автор нарисів з історії української мови та друкарства. Організатор Львівського національного музею українського мистецтва, який очолював до 1952 р.

В університеті викладали також видатні історики *Іван Крип'якевич*, *Степан Томашівський* та *Михайло Грушевський* — славетний професор української історії, який у період свого перебування у Львові очолював Наукове товариство ім. Тараса Шевченка.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Передумови заснування Львівського університету. Особливості розвитку вищої школи в Західній Україні.
2. Охарактеризуйте основні етапи розвитку університету. Які зміни відбулися в його навчальній програмі після 1817 р.?
3. Як вплинули події 1848 р. на процес українізації навчального закладу? Причини успіхів і невдач на цьому шляху.
4. Діяльність Я. Головацького та інших видатних українських учених на університетських кафедрах. Роль наукових товариств, насамперед НТШ, у поширенні українства. Видавнича справа.
5. Боротьба української громадськості, передового студентства за створення українського університету, реакція польських властей.
6. Таємний Львівський університет. Причини припинення його діяльності в 1925 р.

Рекомендована література

Барвінський Б. Предтеча університету імені Івана Франка у Львові. Львів, 1917.

Енциклопедія українознавства. Словникова частина: В 10 т. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984.

Енциклопедія українознавства: В 2 т. / За ред. Володимира Кубійовича та Зенона Кузеля. Нью-Йорк; Мюнхен, 1949.

Єфремов Сергій. Історія українського письменства: У 2 т. 4-е вид. Київ; Лейпциг; Нью-Йорк, 1991. Т. 2. С. 100—118.

Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. Київ, 1994.

Львівський університет // УРЕ. Т. 6. С. 279.

Львівський університет. Львів, 1986.

Українська загальна енциклопедія: В 3 т. / За ред. І. Раковського. Львів; Станіславів; Коломия, 1930. Т. 3. С. 1017—1018.

Франко І. М. Шашкевич і галицько-руська література // *Франко І.* Твори: У 20 т. Київ, 1955. Т. 17. С. 226—233.

Finkel L., Starzynski S. Historia uniwersytetu Lwowskiego. Lwow, 1894. Cz. I, II.

Hahn W. Kronika uniwersytetu Lwowskiego (1894/95—1897/98) Lwow, 1899. T. 1.

Hahn W. Kronika uniwersytetu Lwowskiego (1898/99—1909/10). Lwow, 1912. T. 2.

Inauguracja roku akademickiego 1919/20 w uniwersytecie Lwowskiem. Lwow, 1919.

Ingarden R. Dzialnosc naukowa Kazimierza Twardowskiego // Twardowski K. Nauczyciel-uczony-obywatel. Lwow, 1938.

Program wykladow oraz sklad uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w roku akademickim 1932/33. Lwow, 1932.

Sklad uniwersytetu w latach akademickich 1933/1934 i 1934/35. Lwow, 1934.

Sklad uniwersytetu w latach akademickich 1936/1937 i 1937/38. Lwow, 1937.

Харківський університет

(1805)

Харківський університет — перший на території України, що входила до складу Російської імперії, — був відкритий наприкінці січня 1805 р. Відносно ліберальна політика, здійснювана в цей час російським урядом, сприяла відродженню української культури і освіти. І все ж із самого початку він створювався, за свідченням Дмитра Багалія, як російський за характером університет [7. С. 217].

Університет засновано з ініціативи відомого вченого, винахідника, освітнього і громадського діяча, українця за походженням, *Василя Каразіна*. Його ініціативу активно підтримала громадськість Харківщини і Полтавщини. Каразін був людиною широких поглядів, рішучим противником кріпацтва, всіляко сприяв розвитку науки і техніки, промисловості й економіки України. Проте головною справою його життя стало заснування Харківського університету, професори і випускники якого зробили помітний внесок у справу національного відродження України. Своїми науковими дослідженнями, творчою працею вони сприяли розвитку науки і техніки, мови й літератури, піднесенню української культури. Тут працювали Олександр Потебня, Дмитро Багалій, Микола Сумцов, Дмитро Яворницький. З Харківським університетом пов'язана також діяльність Петра Гулака-Артемовського, Амвросія Метлинського, Григорія Квітки-Основ'яненка, Ізмаїла Срезневського та інших відомих діячів науки і культури. Вихованцем Харківського університету був Микола Костомаров.

Університетські вчені видавали різні часописи, українські альманахи, етнографічні збірники, інші українсько- і російськомовні видання. Певною мірою цьому сприяв університетський статут 1863 р., згідно з яким університетам Росії надавалася часткова автономія. Проте після вбивства у березні 1881 р. царя Олександра II з короткочасним урядовим

лібералізмом було покінчено. Новий статут 1884 р. скасовував майже всі колишні привілеї. Університети мали тепер повністю підлягати міністерству освіти. Різко посилювався бюрократичний контроль за їхньою життєдіяльністю, було покінчено з виборністю ректорів, деканів і навіть професорів: начальником над університетами став чиновник — куратор округу. Значно обмежувалися права професорських рад. Як зауважував з цього приводу Д. Багалій, професорська Рада Харківського університету стала «займатись вермішелью» [318. С. 57]. Лише в 1905 р., після відомих революційних подій у Росії, був підготовлений новий університетський статут. На цей час Харківський університет став осередком українського національно-демократичного руху. За деякими даними, вже тоді проф. Д. І. Багалій викладав українською мовою. До речі, після революційних подій 1905 р. рішенням Вченої ради університету І. Я. Франкові та М. С. Грушевському було присвоєно почесні наукові звання.

Революція 1905 р. повернула російським університетам втрачену автономію (щоправда, ненадовго). У жовтні 1906 р. *Д. І. Багалія* було обрано ректором Харківського університету, «мабуть, як людину, що раз-у-раз обстоювала університетську автономію, — писав із цього приводу сам учений. — У жовтні 1909 р. мене переобрано на цю посаду, але я достроку odmовився од неї в 1910 році в зв'язку з обранням мене до Державної Ради на виборах Академії Наук всіх російських університетів» [318. С. 66]. Принципи колегіальності і рівності Д. І. Багалій обстоював протягом усього періоду «свого професорування». Важливим є те, що, виступаючи проти бюрократичного управління університетами, вчений ставив свої погляди, як він писав, у тісний зв'язок «з власним загальним українським світоглядом, його федеративною основою» [318. С. 67]. В цей час Д. І. Багалій вивчає творчу спадщину Григорія Сковороди, праці Олександра Лазаревського, Володимира Антоновича, Олександри Єфименко, Михайла Грушевського, Івана Франка. В. Антоновича Багалій називає своїм (ще по Кисву) вчителем [318. С. 74]. Важливо зазначити, що ці визнання не є формальними. Річ у тім, що в 1880 р. Д. І. Багалій закінчив Київський, а не Харківський, як помилково вказує Українська Радянська Енциклопедія, університет.

Назвемо бодай кілька найвідоміших імен вихованців славетного університету.

Микола Костомаров (1817—1885) — історик, етнограф, письменник, з 1876 р. — чл.-кор. Петербурзької Академії наук.

Після закінчення Харківського університету (1836) М. І. Костомаров працював у гімназіях Рівного і Кисва. З 1846 р. він ад'юнктом-професор Київського університету. Костомаров був одним із засновників таємного Кирило-Мефодіївського товариства. Разом із М. І. Гулаком він написав «Книгу буття українського народу» («Закон Божий») — програмний документ організації, в якому обстоювалася ідея об'єднання слов'янських народів у федеративну республіку з парламентським ладом і з наданням кожному народові рівних прав і автономії. У 1847 р. вчений був заарештований разом з іншими учасниками товариства. Костомаров є автором багатьох досліджень з історії України, зокрема відомих монографій «Богдан Хмельницький», «Руїна», «Мазепа і мазепинці», «Останні роки Речі Посполитої». Разом із Папстелеймоном Кулішем, також членом Кирило-Мефодіївського братства, видав кілька томів вищою мірою цінних архівних матеріалів «Акты Южной и Западной России».

Відомий як талановитий публіцист своїми науково-історичними розвідками з важливих питань історії Росії, України та Польщі («Дві руські народності», «Правда москвичам про Русь», «Правда полякам про Русь»). Один з організаторів і співробітників журналу «Основа» (1861—1862). М. І. Костомаров виступав на захист української мови і культури, гостро полемізував із російськими та польськими шовіністами-великодержавниками. Був високоосвіченою і обдарованою людиною. Писав вірші, прозові художні твори, казки українською мовою, друкуючись під псевдонімом Єремія Галка. Відомий як перекладач українською мовою творів Джорджа Байрона, Вільяма Шекспіра. Великий вплив на формування літературних, історичних і суспільних поглядів Костомарова мала творчість Тараса Шевченка. Особисте знайомство з поетом відбулося в Києві в 1846 р. Після розгрому поліцією Кирило-Мефодіївського товариства у 1847 р. відбув рік ув'язнення у Петропавлівській фортеці Петербурга, а з 1848 по 1856 р. перебував на адміністративному засланні в Саратові. В 1859 р. переїхав до Петербурга, де протягом чотирьох років обіймав посаду професора історії університету. Останні роки життя присвятив науковій діяльності.

Олександр Потебня (1835—1891) — український філолог, філософ, етнограф. У 1856 р. закінчив Харківський університет. З 1875 р. професор цього університету. Найвидатніший український дослідник мови за психологічним та порівняльним методами, основоположник українського мовознавства. Мову розглядав у її тісному зв'язку з історією народу, застосовувавши порівняльно-історичне дослідження граматичної будови і всієї системи східнослов'янських мов у їхніх зв'язках з іншими мовами. Прогресивні наукові погляди вченого творчо розвивали його численні послідовники.

О. О. Потебню Д. І. Багалій називав видатним лектором [355. С. 74]. Його лекції відвідували не тільки лінгвісти, а й студенти інших факультетів. Один із найдіяльніших членів Харківської української громади. За його редакцією виходили твори Г. Квіткі-Основ'яненка, П. Гулака-Артемівського, І. Манжури. П. Житецький (член старої Київської громади, дійсний член НТШ, чл.-кор. російської Академії наук) та історик В. Антонович називали О. По-

тебню «духовним осередком» українських громадських кіл Харкова.

Петро Гулак-Артемівський (1790—1865) — український поет. Навчався в Київській академії (до 1813 р.), з 1817 р. — в Харківському університеті. З 1825 р. — професор історії та географії, в 1841—1849 рр. — ректор Харківського університету. Почав друкуватися з 1817 р. в журналі «Український вестник». Тут надруковано його вільні переклади російською мовою творів Ж.-Ж. Руссо, Дж. Мільтона та інших авторів. Популярність здобув після опублікування байки «Пан та собака» (1818). Твір, написаний живою українською мовою, осуджував жорстоке ставлення поміщиків до селян. Інші байки Гулака-Артемівського «Гюхтії та Чванько» (1819), «Батько та син» (1827) були спрямовані проти скуності й обмеженості, консерватизму. Гулак-Артемівський ввів в українську літературу жанр романтичної балади. Твори поета вирізнялися мелодійністю й народним колоритом мови.

Микола Сумцов (1854—1922) — відомий фольклорист, етнограф, літературознавець і громадський діяч. Дійсний член НТШ (1908), чл.-кор. Петербурзької АН (1905), академік ВУАН (1919), з 1888 р. професор Харківського університету, з 1905 р. завідував етнографічним музеєм, створеним при університеті.

Автор багатьох наукових досліджень, зокрема про І. Вишенського, І. Гізеля, Т. Шевченка, Г. Сковороду, І. Котляревського, П. Куліша, М. Старицького, І. Франка, Б. Грінченка, О. Олесья, О. Потебню. Провідною ідеєю наукових праць ученого була оборона української національної культури.

У 1906 р. М. Сумцов одним із перших серед харківської професури почав читати лекції українською мовою, аж поки царська влада не заборонила вживати цю мову на лекціях.

Ізмаїл Срезневський (1812—1880) — російський і український філолог-славіст, історик давньоруської літератури та української етнографії. У 1829 р. закінчив Харківський університет. У 1837—1847 рр. — професор слов'янознавства Харківського університету. В 1847—1880 рр. — професор слов'янознавства Петербурзького університету, засновник петербурзької школи славістів. Разом з І. Розковщенком у 1831 р. видавав «Український Альманах». У 1834 р. опублікував статтю «Погляд на пам'ятки української народної словесності». Збирав українські народні пісні, думи, що увійшли до збірника «Запорожская старина». Автор праць з української історії, міфології. Видавав збірники етнографічних матеріалів та пам'яток церковнослов'янської і давньоруської літератури. Зокрема, у 1866 р. опублікував збірник «Давні пам'ятки руського письма й мови (X—XII ст.)». Створив ґрунтовний словник давньоруської мови. В численних прозових та поетичних творах І. Срезневський обстоював самобутність української культури, захищав рідну мову.

Ілля Мечников (1845—1916) — російський і український біолог, фізіолог, один з основоположників еволюційної ембріології, імунології та мікробіології, лауреат Нобелівської премії (1908). Народився в с. Іванівка Куп'яського повіту Харківської губернії, закінчив Харківський університет (1864). Почесний член Петербурзької АН (з 1902 р.). Спеціалізувався в Німеччині та Італії. З 1867 р. — доцент,

а в 1870—1882 рр. — професор Одеського університету. У 1887 р. на запрошення Л. Пастера переїхав до Парижа, де працював у Пастерівському інституті мікробіології. Після смерті французького вченого очолював Пастерівський інститут. Окрім спеціальних досліджень у галузі мікробіології та фізіології написав наукові праці «Про природу людини» та «Сорок літ шукання раціонального світогляду», які дістали високу оцінку педагогів та психологів і не втратили свого значення й у наш час.

Помітний слід в історії Харківського університету залишили *брати Данилевські — Олександр і Василь*. Обидва працювали в галузі біології та фізіології. Старший — Олександр (1839—1924) закінчив у 1860 р. медичний факультет Харківського університету. Відомий фізіолог, професор Казанського і Харківського (1885—1892) університетів, Петербурзької військово-медичної академії. Його молодший брат — Василь (1852—1939) — український фізіолог, з 1926 р. академік АН України. Закінчив медичний факультет Харківського університету (1874). Організатор Харківського ІДІ органотерапії (експериментальної ендокринології), який очолював до останніх днів життя.

Дмитро Узнадзе (1886/87—1950) — видатний грузинський психолог і філософ, академік АН Грузії. Закінчив Лейпцизький (1909) і Харківський (1913) університети. В 1915 р. створив першу в Грузії жіночу середню школу з викладанням грузинською мовою. Один із засновників Тбіліського університету (1918), де з його ініціативи створено відділення психології, кафедру психології й лабораторію експериментальної психології. Дмитро Узнадзе — автор оригінальної концепції *установки* в психології як стану готовності індивіда до певного виду діяльності. Грузинська школа психологів, очолювана Д. Узнадзе, завдяки експериментальним дослідженням у цій галузі, визначила установку як опосередковану ланку у взаємодії потреб індивіда й навколишнього середовища.

Після 1917 р. Харківський університет був реорганізований спочатку в Академію теоретичних знань, а згодом в Інститут народної освіти, якому було присвоєно ім'я професора О. Потебні.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Заснування Харківського університету — етапна подія у розвигку вищої освіти в Україні. Яка роль В. Каразіна у створенні цього навчального закладу?
2. О. Потебня, М. Сумцов, Д. Багалій та інші яскраві особистості — викладачі Харківського університету. Традиції і сучасність.
3. П. П. Гулак-Артемівський і Д. І. Багалій — ректори Харківського університету.

4. Роль Харківського університету в розвитку вітчизняної науки й культури.

Рекомендована література

Багалей Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Харьков, 1893—1898. Т. 1.

Головин Роман. Він пам'ятає собі життям своїм створив: Про Каразіна Василя // За вільну Україну. 1992. 15 груд.

Зайкін В'ячеслав. Харківський університет: його роль в історії культурного і громадського життя на Україні // Березіль. 1994. № 9—10. С. 155—162.

Таратов Іван, Авксентьев Леонід. Робітня освіти й науки: До 175-річчя заснування Харківського університету // Прапор. 1980. № 1. С. 140—141.

Харьковский государственный университет им. А. М. Горького. Харьков, 1955.

Харьковский государственный университет. 1805—1980: Исторический очерк. Харьков, 1980.

Юблейний збірник на пошану академіка Дм. Багалія, з нагоди 70-ї річниці життя і 50-х роковин наукової діяльності. Київ, 1927.

Словники, довідники та енциклопедії (див. загальний список цитованої літератури до цього видання).

Київський університет

(1834)

Як свідчать документальні джерела, задум заснування університету в Києві виник ще в 1805 р., коли був відкритий Харківський університет. Проте здійснити цей проект тоді не вдалося. Одним із його противників виявився і тодішній куратор шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній — Галеуш Чацький, який мав намір створити польський освітній заклад для Південно-Західної Росії у Кременці. Заснований у 1803—1805 рр. Кременецький ліцей мав стати не тільки освітнім центром краю, а й осередком ополячення місцевого населення. У 1831 р. Кременецький ліцей у числі інших польських навчальних закладів, студенти яких брали участь у збройному виступі проти царизму, було закрито. Матеріальну базу його частково використано при відкритті Київського університету, яке відбулося 15 липня 1834 р. У вересні того ж року розпочалося читання лекцій [317. Т. 29. С. 261].

Спочатку в новому навчальному закладі функціонував усього один факультет — філософський. Він мав два відділення: історико-філологічне і фізико-математичне. Серед викладацького складу були польські, російські і німецькі професори, зокрема, поляки — викладачі Кременецького ліцею.

Ректором нововідкритого Київського університету було призначено *Михайла Максимовича* (1804—1873), визначного вченого-природознавця, який до цього очолював кафедру ботаніки Московського університету. Волночас М. Максимович був відомим істориком, фольклористом і письменником. Його збірки «Малоросійські пісні» (1827), «Українські народні пісні» (1834), «Збірник українських пісень» (1849) поклали початок українській фольклористичній. Зусиллями цього видатного вченого Київський університет набув певних українських рис.

У 1835 р. в університеті було відкрито юридичний, а в 1841 р., на базі ліквідованої Віленської медичної академії, — медичний факультети [266. Т. 2. С. 253]. У такому складі університет функціонував до 1920 р.

З Київським університетом нерозривно пов'язано ім'я геніального українського поета *Тараса Шевченка*.

Навесні 1843 р. Т. Г. Шевченко — студент петербурзької Академії мистецтв, автор «Кобзаря» (1840) — удруте у своєму житті прибув до Кисва *. Це було своєрідне творче відрядження молодого художника «для рисования этюдов». На той час практично було закінчено будівництво головного корпусу університету. Тут уже були розміщені кафедри, проходили заняття. Сюди ж була переведена з Липок (Печерськ) Археографічна комісія, в якій згодом працюватиме Шевченко.

Ще в 1837 р. друкарнею Київського університету був виданий для студентів повний оригінальний текст «Слова о полку Ігоревім» із прозовим російськомовним перекладом і коментарями до нього М. О. Максимовича. За свідченням дослідників, саме цей варіант «Слова» був в особистій бібліотеці Т. Г. Шевченка. Під час перебування в Кисві (червень 1843 р.) Шевченко познайомився з М. О. Максимовичем, якого він глибоко шанував. Праці вченого, особливо його літературно-критичні статті, історичні дослідження та збірки народних пісень, справили глибокий вплив на творчість поета [206. С. 9].

На початку 1844 р. Шевченко повернувся до Петербурга, де завершив навчання в Академії мистецтв і здобув звання

* Уперше Тарас Шевченко відвідав Київ у 1829 р., будучи ще кріпаком, «козачком» пана Енгельгарда.

«некласного художника». У травні 1845 р. він знову вирушив в Україну, маючи намір остаточно залишитись у Києві. Працював у київській Тимчасовій комісії для розгляду давніх актів, подорожував по Київщині, Чернігівщині, Полтавщині, Поділью й Волині. У своїх поетичних творах, написаних в цей час, Шевченко різко виступив проти самодержавства й кріпосництва, протестував проти національного гноблення українського народу, закликав до єднання слов'янських народів.

У цьому ж році Шевченко оселяється в Києві. Тут він знайомиться з українським письменником Пагтелеймоном Кулішем і професором історії Київського університету Миколою Костомаровим. У лютому 1847 р. Шевченко був затверджений на посаді вчителя малювання в Київському університеті. У квітні 1846 р. Шевченко вступив до Кирило-Мефодіївського товариства — таємної політичної антикріпосницької організації, заснованої в Києві у грудні 1845 — січні 1846 р. М. І. Гулаком, М. І. Костомаровим та В. М. Білозерським. До них приєдналися також О. О. Навроцький, Д. П. Пильчиков, П. О. Куліш, О. В. Маркович, Г. Л. Андрузький, І. Я. Посяда, М. І. Савич та ін. Всього до складу товариства, за свідченням О. Я. Кониського і Д. П. Пильчикова, входило близько 100 чоловік [64. Т. 3. С. 1031—1032].

24 березня 1847 р. Шевченка заарештували, відправили до Петербурга й ув'язнили в казематі «Третього відділу».

Студентська молодь знала, читала і шанувала автора «Кобзаря» і «Гайдамаків». Це засвідчують матеріали слідства, розпочатого після розгрому Кирило-Мефодіївського товариства.

Становлення Київського університету як навчального закладу відбувалося з великими труднощами. Навчальний процес у ньому неодноразово припинявся. Про це свідчать офіційні джерела царської Росії. Вже на четвертому році існування університету власті вирішили тимчасово закрити його. Причиною була участь багатьох студентів і професорів у польському визвольному русі [317. Т. 15. С. 261].

1838 р.: кількість студентів різко скоротилась. Половина кафедр опустіла — польські викладачі замінені росіянами або німцями.

1848 р.: суворі заходи властей у цей рік круго обірвали нове життя в університеті, яке щойно почалося. Кафедри знову опустіли. Кількість студентів — обмежена. Позитивна сторона: у цьому році (1848) почали свою роботу комісії з опису губерній Київського навчального округу та розгляду стародавніх актів.

Кінець 50-х — початок 60-х років — поживленню життя в університеті сприяло запровадження нового статуту 1863 р. Однак багато місць на кафедрах залишилося все ж не заміненими. Навчальних посібників не вистачало. Кафедра російської історії, наприклад, пустувала протягом восьми років.

Найпродуктивнішим був період до 1848 р., відзначений працями Максимовича та деяких інших професорів, коли життя університету набуло певних українських рис, а далі науково-дослідна робота різко впала аж до початку 70-х років.

І все ж українська культурно-освітня праця в Київському університеті тривала постійно, хоча проводилася з різною мірою активності залежно від загальної суспільно-політичної обстановки в Росії. Показовими у цьому відношенні є спогади Д. Багалія про свої студентські роки (вступив до університету в 1875 р.). Вчений згадує, що він провалив культурно-освітню українську працю як член «Копна» — української студентської таємної організації. «На нас мали вплив своєрідні соціалістичні ідеї Михайла Драгоманова і його женецька «Громада». Це вже була національна українська течія. Перебування у складі студентського «Копна» мало добрі наслідки для мене й моїх товаришів: збільшувало й зміцнювало нашу любов до рідного краю та свого народу, збагачувало наші знання про нього й утворювало з нас майбутніх громадських діячів на його користь» [318. С. 35]. Як член організації Д. Багалій брав активну участь у складанні словника живої української мови. Учасники гуртка збиралися на квартирі у В. Антоновича або ж у М. Лисенка.

Готуючись до науково-викладацької роботи, ставши професорським стипендіатом, Д. Багалій не припиняв і культурно-освітню українську працю. Він вступає до київської «Старої Громади», що було вищою мірою почесно. Адже до неї на той час входили Володимир Антонович, Михайло Драгоманов (до його від'їзду за кордон), Микола Лисенко, Михайло Старицький, Володимир Науменко, Ольга Косач, Павло Чубинський, Олександр Русов, Тарей Рильський (батько українського поета М. Т. Рильського), Олександр Кістяківський та чимало інших відомих діячів української культури.

Д. Багалій згадує, що його, як і інших студентів, особливо захоплювала участь у складанні української дитячої читанки, що вийшла у світ як «читанка» Хуторного (псевдонім у майбутньому широковідомого й заслуженого київського педагога Тимофія Лубенця — автора численних підручників для українських шкіл).

У 1884 р. Київському університету виповнилося 50 років. Проте цей ювілей виявився перадрісним для його студентів і

викладачів. У відповідь на студентські заворушення власті закрили університет на цілих півроку. Відновлення занять відбулося вже на базі нового статуту 1884 р., який знаменував собою початок наступу реакції у сфері освіти.

Ще в 1833 р. в російських університетах була введена посада інспектора з нагляду, підпорядкованого ректору. Проте невловзі інспектор був підпорядкований безпосередньо понечителю. Для неблагонадійних студентів запроваджено «цграфгауз».

Новий університетський статут 1884 р. виразно відобразив реакційну політику нового царя — Олександра III в усіх сферах суспільного життя. Ректорів і деканів уже не обирали, а призначали. Частина професури, а поступово й студентство стали в опозицію щодо нового статуту. Професура відчула на собі «важку руку» кураторів округу, які втручалися в суто наукові справи. Одним із головних їхніх завдань була боротьба проти «холоманських» елементів.

Історичний досвід Київського університету переконує, що становлення і розвиток науки, культури і вищої освіти в Україні відбувалися в гнітючій атмосфері цькування і переслідувань російським самодержавством будь-яких виявів національного життя. Проте і в цих нелегких умовах Київський університет виховав цілу плеяду видатних учених, талановитих педагогів, які в різний час працювали в ньому. У свою чергу, майже кожен із них створив свою наукову та науково-педагогічну школу. Назвемо лише декілька імен цих діячів, які, разом з багатьма іншими (тут не згаданими), принесли немеркнучу славу своїй Батьківщині.

Володимир Антонович (1834—1908) — історик, археолог, етнограф, засновник так званої київської школи істориків, головний редактор видання «Временная комиссия для разбора древних актов», засновник історичного товариства Нестора-літописця в Києві, організатор археологічних з'їздів в Україні. Закінчив два факультети Київського університету: медичний та історико-філологічний (1850—1860). Його учні — Д. Багалій, М. Грушевський, М. Ловнар-Занюльський та інші відомі історики — заклали наукові підвалини подальшого розвитку історичної науки.

В. Антонович був не тільки видатним ученим, а й талановитим педагогом. Характеризуючи його педагогічний талант, проф. В. Ю. Данилевич писав, що він «привчав слухачів до правильної наукової методології й обережних висновків» [318. С. 30]. Ця сторона його життєдіяльності досі залишається недостатньо дослідженою, тож спробуємо висвітлити її бодай поверхово на прикладі одного з його учнів — професора, академіка Д. І. Багалія.

Дмитро Багалій (1857—1932) — визначний історик ХХ ст. Народився в Києві. У 1868 р. закінчив прихольську початкову школу

на Подолі і поступив до так званої повітової школи, також на Подолі. Навчальна програма цієї школи відповідала чотирьом класам гімназії, тож у 1872 р. Дмитро Багалій поступив відразу до п'ятого класу 2-ї Київської гімназії. Одна цікава деталь. У повітській школі його вчителем грецької мови був Олександр Русов, згодом відомий український статистик. Він часто влаштовував для своїх учнів екскурсії по давніх місцях Києва, з захопленням оповідав їм історію Подолу, волив на Щекавицю. В школі проводились музично-літературні вечори, влаштовувались українські татці. У 1875 р. Д. Багалій із золотою медаллю закінчив гімназію і поступив на історичний відділ історико-філологічного факультету Київського університету.

Ще в гімназійні роки юний Дмитро допомагав учителеві історії, до речі, шкільному доценту історії Київської духовної академії, в перекладі французької історичної книжки... Російську історію в університеті викладав тоді Володимир Антонович. Згадуючи своїх учителів і даючи їм характеристику, Дмитро Багалій на перше місце ставив Володимира Боніфатійовича Антоновича, який читав практично різні розділи історії України під офіційною назвою «Российской истории» [318. С. 19]. Саме він прищепив юнакові інтерес до професії історика-дослідника.

Д. І. Багалій зазначав, що В. Б. Антонович читав лекції «без ніякого ораторського пафосу, дуже тихо, але захоплював слухачів змістом своїх лекцій, їх високою науковою вагою й рясно порозкидуваними в них історичними узагальненнями» [318. С. 19].

Д. І. Багалій звертає увагу на ще одну важливу рису В. Б. Антоновича як історика-педагога: він «зміцнював громадський науковий зв'язок зі своїми слухачами-українцями, так би мовити, у своїй хатній лабораторії — власному кабінеті, де була розміщена його велика книгозбірня, куди увійшло мало не все, що було необхідного, цінного й рідкого в усіх галузях українознавства» [318. С. 20].

Відзначимо ще один момент — важливий для творчої педагогіки. За рік перед вступом до Київського університету Д. І. Багалія там викладав стародавню історію, згадує сам учений, «славний Михайло Петрович Драгоманов, що мусив покинути кафедру, залишивши про себе спомин, як про талановитого лектора, гарного молодого вченого й гарячого українського соціалістичного діяча» [318. С. 22]. Це свідчить, що на час вступу Д. І. Багалія до Київського університету там уже існувала могутня науково-історична школа, яка сприяла формуванню молодого історика як ученого.

30 травня 1880 р. Д. Багалій закінчив Київський університет і був залишений при ньому готуватися на професора російської історії. Державна стипендія була виділена на два роки.

Магістерський іспит з руської історії був досить складним, чітко не окресленим: стародавня князівська Русь; литовсько-польська доба; Московська держава; Російська імперія; історіографія.

Захист дисертації («История Северной земли до половины XIV века») відбувся 21 вересня (очевидно, 1882 р.). Дисертацію позитивно оцінили у своїх рецензіях Володимир Антонович і Володимир Іконников (російська історія). Вони ж виступали офіційними опонентами.

З часом вихованець Київського університету, вчений-історик Дмитро Багалій своєю науково-педагогічною діяльністю заживе слави Київському і Харківському університетам, стане академіком АН України, завідувачем історико-філологічним відділом, членом президії та віце-президентом Академії наук України. Як історик Д. Багалій цікавився роллю Т. Г. Шевченка в тасмному Кирило-Мефодіївському товаристві, вивчав творчість І. Я. Франка.

Михайло Драгоманов (1841—1895) — публіцист, історик, літературознавець, фольклорист, економіст, філософ, громадський і культурний діяч. Народився на Подлявщині, у дворянській родині козаського походження. Випускник, згодом доцент Київського університету по кафедрі античної історії, один із лідерів київської «Старої Громади». Саме він став однією з перших жертв репресій проти українського визвольного руху. Після виходу так званого Емського акта 1876 р. М. П. Драгоманова звільнили з Київського університету за наказом царя Олександра II. З того часу розпочинається еміграційний період його громадсько-політичної, наукової та педагогічної діяльності.

Митрофан Довнар-Запольський (1867—1934) — історик, фольклорист, етнограф. Уродженець Білорусії. У 1894 р. закінчив Київський університет, з 1902 р. професор цього університету, співробітник Київської археологічної комісії. Пізніше професор Білоруського університету в Мінську.

Михайло Старицький (1840—1904) — український письменник, театральний і культурно-громадський діяч. Родом із Черкащини. Рано залишившись сиротою, виховувався в родині В. Лисенка — батька композитора Миколи Лисенка.

Павчався в Харківському (1858—1860) та Київському (1860—1864) університетах. Займався літературною працею і громадсько-видавничою і театральною діяльністю. Брав активну участь у роботі Київського літературно-артистичного товариства. Видав збірки власних поезій «З давнього зиптку. Пісні та думи», в яких осцінював красу рідного краю. Світогляд М. П. Старицького формувався під впливом творчості Т. Г. Шевченка. Серед поетичних творів Старицького основне місце посідає громадянська лірика. Його вірші «Ніч яка, господи, місячна, зоряна», «Туман хвилями лягає» та інші стали народними піснями. М. П. Старицький — автор історичних драм, воедвілів, п'єс, романів з української історії («Перед бурєю»), повістей, оповідань.

Олександр Кістяківський (1833—1885) — український історик права, вчений-криміналіст. Випускник Київського університету (1857), співробітник «Основи». З 1869 р. професор Київського університету. Досліджував судочинство періоду Гетьманщини. Видав збірник козаських законів «Права, по которм судитя малоросійський народ».

Володимир Перетц (1870—1935) — український філолог, історик літератури, академік Петербурзької АН (1914) і АН УРСР. Закінчив Петербурзький університет (1893). У 1903—1914 рр. — професор Київського університету. Очолював кафедру і комісію давнього українського письменства і мови у структурі історико-філологічного

відділу ВУАН. В. М. Петри створив відому школу дослідників мистецтвознавства, фольклористики, стародавньої і нової української та російської літератури (Олександр Багрій, Микола Гудзій, Олександр Доронікевич, Михайло Драй-Хмара, Сергій Маслов, Іван Огієнко, Павло Попов та ін.). Обстоював тезу української приналежності мовно-літературних пам'яток і традицій книжого Києва. Рішуче виступав проти партійно-державного втручання у сферу науки, за що й був репресований.

Андрій Лобода (1871—1931) — український літературознавець, фольклорист і етнограф, педагог, академік ВУАН (з 1922). Закінчив Київський університет (1894), професор цього університету (з 1904). Автор численних праць із мовознавства, літературознавства, фольклору, педагогіки. Член ІТШ, чл.-кор. АН СРСР.

Іван Луцицький (1845—1918) — український і російський історик, чл.-кор. Петербурзької АН (з 1908). Син учителя. В 1866 р. закінчив Київський університет, з 1877 р. професор цього університету, член київської «Старої Громади». Досліджував питання соціально-економічної історії Лівобережної України XVIII ст., зокрема питання землеволодіння.

Микола Зібер (1844—1888) — відомий економіст і соціолог. Закінчив юридичний факультет Київського університету (1866). В 1873—1875 рр. доцент, професор кафедри політекономії та статистики цього університету, член київської «Старої Громади». На знак протесту проти звільнення М. Драгоманова з Київського університету залишив університет і емігрував до Швейцарії. Брав участь у діяльності женецької «Громади». Сприймав критику капіталізму Карлом Марксом і став першим його популяризатором у Росії та Україні, віддаючи перевагу еволюційним перетворенням у суспільстві.

Цей перелік випускників, викладачів і професорів Київського університету, звичайно, можна було б значно розширити. В різний час в університеті викладали М. П. Авенаріус, Д. О. Граве, С. М. Реформатський, О. О. Ковалевський, В. І. Вернадський, О. В. Фомін, В. П. Образцов та ін.

Почесними членами Київського університету були І. С. Тургенєв, Д. І. Менделєєв, М. Є. Жуковський та чимало інших видатних учених.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Якими були суспільно-політичні передумови відкриття університету в Києві, його структура, факультети?
2. М. О. Максимович — перший ректор університету. Перший (1843) та другий (1845—1847) приїзди Т. Г. Шевченка в Україну. Знайомство з М. О. Максимовичем та М. І. Костомаровим.

3. Тарас Шевченко — співробітник Археографічної комісії та викладач малювання в університеті.
4. Кирило-Мефодіївське братство, його склад і цілі.
5. Основні історичні етапи становлення університету, його роль у розвитку вітчизняної науки і культури.

Рекомендована література

- Голда Д. Максимович Михайло: історичний портрет* // Освіта. 1994. № 11—12. С. 14.
- Дегтярьов М. Київський університет (про будинок університету)* // Людина і світ. 1981. № 10. С. 58—59.
- Енциклопедія українознавства. Словникова частина: В 10 т. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984.
- Енциклопедія українознавства: В 3 т. Нью-Йорк; Мюнхен, 1949.
- З іменем Святого Володимира: У 2 кн. / Упорядники В. Короткий, В. Ульяновський. Київ, 1994. С. 41—52, 99—103.
- Історія Київського університету. Київ, 1959.
- Київський університет: Документи и материалы. 1834—1984. Киев, 1984.
- Київський університет. 150 років. Київ, 1984.
- Київський університет. 1834—1984. Киев, 1984.
- Максимович Михаил. Киевъ явился градомъ великимъ... «Вибрані українознавчі твори» / Упоряд. та авт. іст.-біогр. нарису В. О. Замлинський. Приміт. І. Л. Бутича. Переднє слово В. В. Скопенка. Київ, 1994.*
- Нащому університету 160 років // Київський університет. 1994. № 8—9. 19 верес. (специвпуск).
- Перший ректор КДУ // Хрещатик. 1994. 20 верес.
- Допов П. М. Шевченко і Київський університет. Київ, 1964.*
- Сергієнко Я. С., Сергієнко С. С. Київський університет і Т. Г. Шевченко. Київ, 1984.*
- Скопенко В. Якщо ВУЗ хоче називатися університетом... // Закон і бізнес. 1994. № 39. С. 3.*
- «Ты вызываешь меня, любезный академик, на ученый спор...» (до 185-річчя з дня народження М. О. Максимовича) // Київський університет. 1989. 8 верес. С. 3.
- Чавдаров С. Х., Грищенко М. М. Тарас Григорович Шевченко і народна освіта. Київ, 1961.*
- Чавдаров С. Х. Педагогічні ідеї Т. Г. Шевченка. Київ, 1953.*
- Яцюк В. Рукою власною. Студії над автопортретами Т. Г. Шевченка. Київ, 1984.*
- Українська радянська енциклопедія: В 12 т. К., 1977—1985.

Одеський університет (1865)

Одеський університет засновано 1 травня 1865 р. як Новоросійський університет на базі Рішельєвського ліцею, що функціонував в Одесі з 1817 р. З початку свого існування університет мав у своєму складі історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети. Документальні джерела засвідчують, що ініціаторами відкриття Одеського університету були відомий російський педагог М. І. Пирогов, а також М. М. Могилянський та генерал-губернатор Строганов [317. Т. 41 (XXI). С. 291]. Заняття в університеті розпочались з вересня 1865 р. Передбачалося, що в Новоросійському університеті здобуватиме вищу освіту молодь південних губерній України, а також слов'янських народів балканських країн [64. Т. 5. С. 1826]. В перший рік в університеті навчалося 139 студентів.

Ім'я Іллі Мечникова присвоєно університету в 1945 р.

Серед викладачів та вихованців Одеського університету в минулому і в наш час чимало імен видатних учених, які своїми дослідженнями збагатили вітчизняну і світову науку, зробили неоцінний внесок у справу підготовки кадрів для різних галузей народного господарства.

Ілля Мечников (1845—1916) — видатний біолог із світовим ім'ям. Один з основоположників ембріології, порівняльної патології, імунології і мікробіології. З 1870 р. — професор зоології й порівняльної анатомії Новоросійського університету в Одесі. У 1886 р. І. І. Мечников разом з М. Ф. Гамалією заснував в Одесі першу в Росії бактеріологічну станцію (тепер Одеський науково-дослідний інститут вірусології і епідеміології ім. Іллі Мечникова). У 1887 р. переїхав до Парижа, де організував лабораторію при Пастерівському інституті, якою завідував до самої смерті.

Данило Заболотний (1866—1929) — видатний український мікробіолог і епідеміолог, один з основоположників вітчизняної наукової епідеміології. У 1891 р. закінчив фізико-математичний факультет Одеського університету, а в 1894 р. медичний факультет Київського університету. У 1898 р. організував у петербурзькому Жіночому медичному інституті першу в Росії кафедру бактеріології, а в 1920 р. в Одесі — першу в світі кафедру епідеміології. У 1929 р. Д. К. Заболотний очолив організований ним у Києві інститут мікробіології та епідеміології (тепер Інститут мікробіології та вірусології НАН України ім. Д. К. Заболотного).

Олександр Богомолець (1881—1946) — видатний український патофізіолог, академік (з 1929) та президент (з 1930) АН УРСР. Закінчив медичний факультет Новоросійського університету в Одесі (1906). У 1909 р. захистив докторську дисертацію. В 1911—1925 рр.

— професор Саратовського університету, в 1925—1931 рр. — професор медичного факультету 2-го Московського університету. У 1931 р. повернувся до Києва, де створив Інститут експериментальної біології і патології та Інститут клінічної фізіології АН УРСР.

Лев Писаржевський (1871—1938) — видатний хімік, академік ВУАН (з 1925 р.). У 1896 р. закінчив Новоросійський університет в Одесі. Згодом став його доцентом. У 1927 р. очолив створений з його ініціативи Український інститут фізичної хімії (тепер Інститут фізичної хімії АН України ім. Л. В. Писаржевського).

З Одеським університетом пов'язана діяльність інших видатних учених, представників найрізноманітніших галузей науки і техніки. Серед них, зокрема, біологи Іван Сеченов, Олександр Ковалевський, хімік Микола Зелінський, математики Олександр Ляпунов, Микола Чеботарьов, історики Євген Щенкін, Федір Успенський, психолог Микола Ланге, фізіолог Віктор Григорович, терапевт Микола Стражеско, офтальмолог Володимир Філатов та ін.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Рішельєвський лицей. Історія заснування.
2. Яку роль відіграв Микола Пирогов у заснуванні Новоросійського університету?
3. Внесок викладачів і вихованців Одеського університету в розвиток вітчизняної науки. Історія і сучасність.

Рекомендована література

- Криштофович А. И.* Университет (1903—1908 гг.) // Очерки по истории геологических знаний. Москва, 1971. Вып. 13. С. 18—55.
- Новороссийский университет // Энциклопедический словарь. СПб., 1897. Т. 21. С. 291—292.
- Одесский университет (1865—1990). Киев, 1991.
- Пирогов И. И.* Избранные педагогические сочинения / Составители А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. Москва, 1985. С. 5—10, 13—15, 52, 98—100, 107—108, 286—309.
- Юрженко О., Першина З., В'язовський Г.* Одеському університету — сто років. Одеса, 1965.
- Юридичний інститут Одеського державного університету: історичний нарис / За ред. А. С. Васильєва. Одеса, 1996. С. 9—15, 17—30, 33—36.

Чернівецький університет

(1875)

Чернівці — столиця Буковини — розташовані у передгір'ях Карпат, на р. Прут. За археологічними даними, місто виникло в другій половині XII ст., вперше згадується 1408 р.

В середині XIV ст. Чернівці ввійшли до Молдавського князівства, а в 30-ті роки XVI ст. потрапили під владу Туреччини. У 1774 р. Чернівці захопила Австрія (з 1867 р. — Австро-Угорщина). В 1918 р. містом заволділа Румунія. З 1940 р. Чернівці у складі Північної Буковини возз'єднано з УРСР.

Чернівецький університет засновано в 1875 р. з німецькою мовою викладання, але з самого початку його існування тут діяли кафедри української мови й літератури. В 1918—1920 рр. університет перетворено на румунський, скасовано українські кафедри, кількість студентів-українців різко скоротилася.

Окрім місцевого населення, в університеті у різні роки навчалося чимало галичан, у тому числі Іван Франко, Лесь Мартович, відомий письменник і педагог Денис Лукіянович. В університеті захищав свою докторську дисертацію з української мови Олександр Колесса.

Після приєднання Північної Буковини до УРСР в 1940 р. університет було реорганізовано. Кількість факультетів зростає до семи, а з 1995 р. — до 13. В їх складі діяло понад 50 кафедр. Водночас ліквідовано теологічний факультет. Навчальні корпуси розміщено в колишній митрополичій резиденції. При університеті працюють численні науково-дослідні установи, зокрема біологічна дослідна база, проблемні лабораторії, ботанічний сад, музеї, сейсмічна і метеорологічна станції, велика бібліотека, науково-дослідний центр буковинознавства. Університет має видавничу базу, видає монографії, підручники, «Наукові записки». Основні напрями науково-дослідної роботи: напівпровідники, мікроелектроніка, біохімія, електрохімія, гуманітарні проблеми.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Чернівці: історія міста.
2. Заснування Чернівецького університету. Умови його діяльності на різних етапах історичного розвитку Буковини.

3. Роль університету в національному і культурному піднесенні краю. Видатні діячі України, діяльність яких була пов'язана з навчальним закладом.
4. Чернівецький університет в умовах незалежної України. Завдання і проблеми.

Рекомендована література

1. Чернівці // Українська загальна енциклопедія: В 3 т. / За ред. І. Раковського. Львів; Станіславів; Коломня, 1935. Т. 3. С. 1175.
2. Чернівці; Чернівецький університет // Українська радянська енциклопедія. Т. 12. С. 284.
3. Чернівецький державний університет ім. Ю. Федьковича // Вищі навчальні заклади України: В 2 т. Київ, 1995. Т. 2. С. 229—237.

Модуль

5

Нарис 8

УКРАЇНСЬКА ВИЩА ШКОЛА ДОБИ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ

Стан, завдання і шляхи розвитку української освіти, зокрема вищої школи, в умовах вибуху Першої світової війни, не можна розглядати у відриві від подій, пов'язаних із початком чергового розгортання визвольних змагань українського народу за свою свободу і незалежність, за створення самостійної Української держави. Уже на самому початку Першої світової війни гостро постало давніше питання *про необхідність боротьби за возз'єднання українських земель в єдиній державі*, в рамках якої тільки й можливий повноцінний розвиток національної школи й освіти.

На територіях Польщі та Австро-Угорщини, окупованих у перші ж місяці війни російськими військами, окупаційні власті розпочали масові арешти, переслідування за найменші вияви українства. Закривалися українські газети, видавництва, школи, інші культурно-освітні заклади. В установах заборонялося навіть розмовляти українською мовою. Десятки тисяч національно свідомих українців заслано до Сибіру.

У відповідь на жорстокі репресивні заходи російських окупаційних властей у структурі австрійської армії з ініціативи Головної української ради був сформований легіон Українських січових стрільців (УСС), що брав участь у бойових діях проти російських військ. Організатором товариств «Січових стрільців» і генеральним отаманом Українського січового союзу був Кирило Трильовський — відомий український громадський діяч, редактор кількох українських радикальних часописів, юрист за фахом. Пізніше (у 1920 р.) він заснував першу Січ на Закарпатті, в Ужгороді [264. Т. 3. С. 323].

У серпні 1914 р. політичні емігранти зі Східної України заснували у Львові Союз визволення України (СВУ), програмним завданням якого було створення незалежної, самостійної Української держави. Результати цих воєнно-політичних і національних змагань тепер уже добре відомі. Вони також безпосередньо стосувалися подальшої долі України як держави і, відповіло, подальшого розвитку її школи й освіти.

Новий етап у становленні й розвитку української освіти і школи в Україні розпочався після лютневої революції в Росії. Вона розпочалася 23 лютого (за ст. ст.) 1917 р. загальним політичним страйком, який 27 лютого переріс у збройне повстання. Революція в Петрограді перемогла. 2 березня 1917 р. російський цар Микола II зрікся престолу, того ж дня у Петрограді створено Тимчасовий уряд Росії.

Звістка про революцію швидко дійшла до Києва. З приводу подій тих днів Іван Огієнко писав у своєму щоденнику: «В університеті св. Володимира кипить як у котлі» [153. Кн. 7(16). С. 451].

Відразу ж після петроградських подій, 3—4 березня 1917 р. в Києві було утворено Центральну Раду як представницький орган київських українських громадських організацій. Почалася ліквідація органів царської влади в Україні. 7 березня обрано провід Центральної Ради. Її очолив видагний український історик, професор Михайло Грушевський (обраний заочно), його заступниками стали Дмитро Антонович, Дмитро Дорошенко і Федір Крижанівський.

10 березня 1917 р. Центральна Рада обговорила на своєму засіданні питання про статус її комісій, затвердила запропонований Дмитром Антоновичем план української маніфестації та низку поточних питань.

12 березня 1917 р. у Петрограді відбулася українська маніфестація, в якій взяло участь близько 20 тис. чоловік під жовто-блакитними прапорами.

13 березня 1917 р. в Україну повернувся із заслання Михайло Грушевський. Ще до його приїзду на одному із засідань було ухвалено підняти над будинком Педагогічного музею, в якому збиралася Рада, національний прапор, видавати друкований орган Ради, провести 19 березня українську маніфестацію.

15 березня 1917 р. Михайло Грушевський вперше головує на засіданні Центральної Ради. Заступником голови Центральної Ради обрано Володимира Науменка — відомого українського громадського діяча, члена київської «Старої Громади», редактора «Киевской старины», згодом міністра освіти в уряді гетьмана Павла Скоропадського (у 1919 р. В. Науменко був розстріляний більшовиками).

19 березня 1917 р. в Кисві на Софіїському майдані відбулася стотисячна маніфестація киян, представників українських громадсько-політичних організацій. Її учасники висловилися за територіальну автономію України.

6 — 8 квітня 1917 р. в Києві пройшов Український національний конгрес за участю 1500 делегатів від різних українських політичних, громадських, культурних і професійних організацій. Учасники конгресу висловилися за національно-територіальну автономію України, обрали новий склад Центральної Ради (118 чол.) на чолі з Михайлом Грушевським. Заступниками голови обрано Володимира Винниченка і Сергія Єфремова, а сама Рада оголошена найвищою владою в Україні.

18 травня I Всеукраїнський військовий з'їзд заявив про підтримку Центральної Ради і доручив своїм представникам увійти до її складу. Через місяць аналогічне рішення було прийняте Всеукраїнським селянським з'їздом. Це дало Центральній Раді підстави вважати себе парламентом України.

Тимчасовий уряд у Петербурзі мусив визнати Центральну Раду.

У червні 1917 р. було створено уряд автономної України — Генеральний Секретаріат, який складався з восьми секретарств. Його очолив Володимир Винниченко — визначний український письменник і політичний діяч, один із лідерів Української соціал-демократичної робітничої партії.

7 листопада 1917 р. більшовики на чолі з «неперевершеним майстром революційної тактики» В. І. Леніним [247. С. 303] повалили Тимчасовий уряд Росії під гаслом «Вся влада Радам!»

Як уже згадувалося, 19 березня Центральна Рада організувала величуну стотисячну українську національну маніфестацію в Кисві — «Свято Свободи». В Петрограді також відбулася могутня демонстрація на підтримку Центральної Ради.

10 червня 1917 р. Центральна Рада обнародувала свій Перший Універсал, в якому проголошувалася автономія України. 15 червня М. Грушевський на сесії Ради виступив з повідомленням про створення нового виконавчого органу — Генерального Секретаріату, що мав здійснювати функції уряду України. Генеральним секретарем народної освіти призначено Івана Стененка — відомого історика, літературознавця, письменника і громадського діяча, дійсного члена НТШ (Наукового товариства імені Тараса Шевченка).

5—6 квітня 1917 р. в Києві відбувся Перший Український педагогічний з'їзд. З'їзд ухвалив резолюції щодо розвитку

українського національного шкільництва, висловлена була також думка про необхідність організації українського народного університету.

10—12 серпня того ж року пройшов Другий Всеукраїнський педагогічний з'їзд, учасники якого розглянули питання практичного здійснення українізації освіти, а також заснували Всеукраїнську учительську спілку. На з'їзді з доповіддю «Рідна мова в школі» виступив Іван Огієнко, тим самим засвілчивши початок своєї активної участі у визвольних змаганнях України на новому етапі.

13—15 серпня 1917 р. в Києві відбувся Всеукраїнський учительський з'їзд, а у вересні — з'їзд «Просвіт», на який прибули делегати не лише з українських земель, а й з Курської, Воронежської та інших російських губерній, Бессарабії [233. С. 411].

На цих з'їздах було фактично завершено роботу щодо створення плану розбудови національної освіти та організації українського вчителства.

Перед урядом України та його Генеральним секретаріатом освіти постало надзвичайно складне завдання: позбутися наслідків руйнівного, білих як 250-річного русифікаторського процесу і розбудувати українську національну систему школи й освіти різних рівнів (дошкільну, початкову, середню, вищу, а також загальноосвітню і професійну педагогіку). З ентузіазмом приступили патріотично настроєні педагоги України до виконання завдань щодо розбудови національної системи освіти і нової педагогіки. Важливу роль у виробленні конкретних заходів, спрямованих на формування української національної школи, відіграв Генеральний секретаріат освіти на чолі з Іваном Степенком. З метою прискорення дерусифікації шкіл на місцях організовувалися українознавчі курси. Велика увага приділялася підготовці нових шкільних підручників, які друкувалися як у межах України (видавництва «Вік», «Час», «Українська школа», т-во «Шкільна освіта» в Києві, кооперативні товариства в Харкові, Катеринославі (Дніпропетровськ), Полтаві), так і в закордонних друкарнях (Відень, Берлін тощо). Піднесення було повсюдним. Водночас вирішення завдань, пов'язаних із розбудовою початкової, середньої і вищої національної школи, напштовхувалося на великі труднощі. Почуття гордості й захоплення викликає той ентузіазм, з яким ще зовсім молода, щойно народжена Українська держава приступила до розбудови перших українських університетів, Академії наук, інших численних національних культурно-освітніх і наукових установ. У Києві,

Харкові, Чернігові, Полтаві, Одесі та інших містах створювалися перші українські школи, гімназії приватним або громадським коштом.

Уже на Першому Українському педагогічному з'їзді в Києві (квітень 1917 р.) висловлювалися пропозиції щодо організації Українського народного університету та Української Академії наук. Сама ідея створення національної Академії наук виникла ще наприкінці ХІХ ст. в колах української інтелігенції. Її гарячими прихильниками були В. Антонович, М. Лисенко, О. Кониський, М. Грушевський та інші відомі вчені, громадські і культурні діячі.

У жовтні—листопаді 1917 р. в Києві відкрилися Український народний університет та Педагогічна академія для підготовки вчителів українознавства. У вересні 1918 р. почали працювати Херсонський учительський інститут та Полтавський історико-філологічний факультет, що мав стати першою структурою майбутнього державного Українського університету.

В 1919 р. у складі Київського жіночого педагогічного інституту Фребелівського товариства було створено український відділ, який очолила ініціативна Софія Русова.

Навесні і влітку 1917 р. в багатьох містах України активувалася культурно-освітня робота, створювалися народні університети, які проводили різноманітну українознавчу культурно-просвітницьку роботу серед населення. Найчастіше ініціаторами таких заходів виступали місцеві організації «Просвіти».

В роки визвольних змагань (1917—1920) кількість народних університетів постійно зростала, деякі з них (Київський, Херсонський, Житомирський та ін.) з часом фактично перетворилися на вищі навчальні заклади [64. Т. 5. С. 1703]. Це виразно простежується на прикладі зародження і становлення перших двох українських державних університетів — Київського і Кам'янець-Подільського. В обох випадках ініціатива йшла «знизу», від широких народних мас, які прагнули мати свій національний український університет. Тут варто надати слово безпосереднім учасникам тогочасних подій. Олімпіада Пашенко з Кам'янця-Подільського писала з цього приводу: «А розпочалося з того, що ще за літ 10 до цього (йдеться про відкриття у 1918 р. Кам'янець-Подільського університету. — А. А.) витворилася ще не ясно окреслена думка організувати в Кам'янці якесь культурне огнище, яке б збудило місто від провінційного сну і потягло б його до інтенсивного культурного життя. Так, з ініціативи Олександр-

ра Шульмінського (у 1917 р. очолював відділ освіти Кам'янецької міської управи. — А. А.) і Модеста Філіпського (учитель, український громадський діяч. — А. А.) різні лектори виголошували реферати, лекції в міському театрі, завжди переповненому публікою. Так згуртувались лектори (лікарі, адвокати, судді, вчителі) — українці, поляки, євреї, росіяни. Вони час від часу, а потім регулярно читали лекції, що й стало початком організування народного університету. Було розроблено проект статуту, плани праці, проспекти лекцій тощо. Однак з початком війни 1914 р. ця справа загальмувалась» [153. Кн. 5(14). С. 334, 335].

Просвітницька робота знову активізувалася в буремному 1917 р. ... Інший безпосередній учасник розбудови Кам'янець-Подільського університету Віктор Приходько у своїх спогадах так оцінював цю подію: «Факт постанови високої школи творить у житті кожної нації та держави велику подію, коли не епоху, і не даремно про кожний університет у Європі ми знайдемо цілу літературу. Заснування Кам'янецького університету, оскільки це був (разом із Київським) перший Український університет, що постав волею і заходами українських національних сил, і єдиний, що жив і розвивався, хоч і дуже короткий час, під охороною української національної влади, — безумовно треба розглядати, як велику подію в житті України» [153. Кн. 5. С. 305].

У тогочасних джерелах згадується прізвище Феоктиста Суницького (1883—1920) — літератора, історика українського письменства. У 1917—1918 рр. він став професором Київського українського народного університету, а в 1918—1919 рр. — професором і ректором Київського українського державного університету [101. С. 30—36].

Загалом же документальні матеріали щодо практичної діяльності Українського народного (згодом державного) університету в Києві майже відсутні. Тому, викладаючи далі хід розвитку подій, пов'язаних з діяльністю обох університетів, скористаємося інформацією, що міститься у життєписі проф. Івана Огієнка, в її хронологічному викладі [153. 1935—1936] (дати в життєписі І. Огієнка подаються за новим стилем):

1917. 23 червня — Перший Універсал Центральної Ради про самостійне здійснення українських національних домагань.

1917. 28 червня — організація Генерального Секретаріату Центральної Ради.

1917. Червень — Генеральний секретар освіти Іван Стещенко запрошує проф. Івана Огієнка ввійти до складу Малої комісії з

організації Українського народного університету в Києві. Водночас Івана Огієнка обрано професором цього університету по кафедрі української мови.

1917. 16 липня — Центральна Рада ухвалила Другий Універсал у справах угоди з російським Тимчасовим урядом.

1917. 10—12 серпня — Другий Всеукраїнський педагогічний з'їзд. Іван Огієнко читає на з'їзді доповідь: «Рідна мова в школі».

1917. 12 серпня — З'їзд діячів вищої школи (Київ). Іван Огієнко виголошує доповідь: «Найперші завдання української філології». Головує проф. Михайло Грушевський.

1917. 5 жовтня — в Києві відкрито Український народний університет.

1917. 18 жовтня — Київ: свято офіційного відкриття Українського народного університету перед кількатисячною аудиторією. Проф. Іван Огієнко читає публічну лекцію на тему: «Українська культура». Генеральний секретар військових справ Симон Петлюра друкує цю доповідь в 100 000 примірниках і розповсюджує її серед війська.

1917. 20 листопада — Третій Універсал Центральної Ради оголошує УНР незалежною республікою у складі Російської Федерації.

1917. 22 листопада — урочисте відкриття Третього Універсалу на Софійській площі.

1918. 22 січня — проголошення України суверенною самостійною державою: Четвертий Універсал.

В умовах державотворчого поступу її активних пошуків конкретних шляхів розбудови української національної школи наприкінці 1917 р., за свідченням Олімпіади Пащенко, у Кам'янці-Подільському стало відомо, що український уряд Центральної Ради має «наміри заснувати філії Київського Народного Університету в провінціях» [153. Кн. 5(14). С. 335]. У Кам'янці довідалися, зокрема, про намір Києва відкрити таку філію в Полтаві. За свідченням Юрія Шевельова, йшлося про створення в Полтаві історико-філологічного факультету у складі приблизно 200 студентів [309. С. 6]. Ця звістка розбудила давню мрію. Поступово у Кам'янці визріла ідея створення не філії, а державного університету. За її реалізацію енергійно взулася кам'янецька «Просвіта».

Водночас політична обстановка в Україні у грудні 1917 р. ускладнилася. Під час грудневих виборів до Всеросійських Установчих зборів українські партії отримали понад 70 % голосів, а більшовики лише 10 % [247. С. 305]. 17 грудня в Києві більшовики скликали Всеукраїнський з'їзд рад, на якому представники українських партій так само дістали величезну перевагу. Після цього розлучена більшовицька фракція залишила з'їзд, переїхала до Харкова, де й проголосила створення Української радянської республіки. В цей же час розпочалася більшовицька інтервенція в Україну.

Незважаючи на вкрай несприятливу політичну обстановку, розбудова системи освіти, зокрема вищої, не припиняється. У січні 1918 р. в Києві при Українському народному університеті засновується спеціальна Комісія для організації в містах України вищих шкіл як філій Київського народного університету. До складу комісії ввійшли професор Київського політехнічного інституту І. Ганицький (голова), І. Огієнко (секретар), Ф. Сушицький, Ф. Швець і В. Буб'янецький [153. Кн. 8. С. 510].

Проте на початку 1918 р. відбулися трагічні для УНР події. Влада Центральної Ради була слабкою. І все ж 22 січня 1918 р. вона видала історичний за своїм значенням Четвертий Універсал, в якому Україна проголошувалася суверенною самостійною державою (фактично IV Універсал було складено в ніч з 20 на 21 січня 1918 р.).

25—28 січня більшовики організують повстання в Києві. В ніч з 29 на 30 січня 1918 р. відбувся бій під Крутами, в якому героїчно загинули 300 українських юнаків, студентів і гімназистів.

Минуло лише шість днів після того, як Центральна Рада нарешті зважилася проголосити Українську державу незалежною... Це був перший відкритий бій українців з російськими військами після Полтавської битви 1709 р.

В першому бою з більшовицькими окупантами загинули: сотник Омельченко — командир студентського куреня, студент Українського народного університету в Києві, Володимир Шульгин, Лука Дмитренко, Микола Лизогуб, Олександр Попович, Андрій, Божко-Божинський — студенти Київського університету св. Володимира. Був серед загиблих і учень 6-го класу 2-ї української Київської гімназії [76. С. 3].

Україна являла собою розбурхане море. За спогадами сучасників, повсюдно спостерігався страшний хаос, якому не могла протистояти дезорганізована Центральна Рада, що фактично втратила контроль над ситуацією. Територія України являла собою острівці то української, а то антиукраїнської влади з її солдатсько-більшовицькими комітетами. За таких умов більшовицькі війська, які очолював колишній царський полковник Муравйов, наприкінці січня 1918 р. захопили Київ.

Муравйов наказав своїм військам нещадно знищувати «всіх офіцерів, юнкерів, гайдамаків, монархістів і всіх ворогів революції». За свідченням очевидців тих подій, на вулицях міста хапали людей, розстрілюючи навіть тих, хто мав при собі посвідчення Центральної Ради... За три тижні замордовано понад 5 тисяч осіб [64. Т. 3. С. 1008]. Іван Огієнко змушений був переховуватися у своїх знайомих на Лук'янівці

[153. Кн. 7. С. 453]. За міністром освіти Іваном Стешенком було влаштоване справжнє полювання. З фальшивим «посвідченням» Управи всеросійського союзу міст І. Степенко з великими труднощами пробрався до Вінниці, де утримувався ще українська влада, і пробув тут у поменшанні професора місцевого педагогічного інституту Ю. Щириці тижнів зо три, до початку березня 1918 р. — аж до приходу німців в Україну [153. Ч.12. С. 314—315]. Не знали ще тоді українські патріоти, що невдовзі їх обох все ж настигне більшовицька куля... Але про це трохи пізніше. Непримиренність і жорстокість більшовиків на всіх етапах їхньої боротьби за владу тепер уже загальновідомі.

Однак того разу більшовицькій Росії приборкати Україну збройним шляхом ще не вдалося...

Наступні події розгорталися так: 9 лютого 1918 р. «лише за кілька годин до того, як надійшла звістка про відступ Центральної Ради з Києва перед військами Муравйова, її представники у Бресті підписали угоду з Центральними державами. Сутність цієї угоди зводилась до того, що німці зобов'язалися надати Центральній Раді військову допомогу за поставки нею великої кількості продуктів для цих держав» [247. С. 307]. Не маючи достатніх сил, щоб протистояти наступові німецько-австрійських військ, більшовики змушені були відступити з України.

Навіть у цих складних воєнно-політичних умовах освітньо-культурне будівництво в Україні не припинялося. Яскравим прикладом творчого пошуку в цьому напрямі може слугувати ініціатива групи українських патріотів Кам'янець-Подільського — на той час невеличкого міста з 40-тисячним населенням.

Зробимо бодай короткий екскурс у те, уже далеке, історичне минуле...

...1917 р. У Кам'яниці розміщується штаб командувача Південно-Західним фронтом генерала Брусилова. Хвилі здеморалізованого війська, повертаючись углиб Росії, прокочуються через Кам'янець... У цих умовах, злавалося б, повної безвиході, в обстановці соціально-політичного хаосу, саме тут визріває ідея створення Народного університету.

Безпосередніми ініціаторами його заснування виступили голова Кам'янецького повітового самоврядування Олімпіада Пащенко, голова Кам'янецької міської управи (бургомістр) О. Шульмінський і голова Подільської губернської «Прогресиві» — лікар К. Солуха [153. Ч. 12. С. 305, 308].

Університет задумувався не лише для Кам'янця, а й для українського населення всієї губернії. Для вирішення орга-

нізаційних питань К. Солуха поїхав до Вінниці, де розмішувалася губернська земська управа. Саме вона мала прийняти рішення про заснування університету на Поділлі і внести відповідний проект на губернське земське зібрання. Політична ситуація в краї на той момент була сприятливою. Революційні події на Поділлі розвивались під знаком української ідеї. Вже відбулися вибори в повітах, які принесли абсолютну перемогу українським партіям. Від кожного повіту було обрано по 5—7 земських гласних, які мали утворити губернське земське зібрання. Тому-то старого складу управа почувала себе тимчасовим, а не справжнім господарем. На цьому загальному тлі невизначеності трапилася її неслучлива випадковість. На той час відділ народної освіти губернського земства очолював Віктор Прихолько — людина широких поглядів, віддана ідеї української революції. Водночас він, за дорученням Генерального секретаріату освіти Центральної Ради, обіймав посаду губернського комісара освіти на Поділлі [153. Ч. 12. С. 308]. Саме В. Прихолько мав підготувати доповідь про Український університет у Кам'янці для майбутнього, уже демократичного, земського зібрання.

Завдання це було не простим. Довести, чому саме необхідно будувати український національний університет з самого початку («з нуля»), не вимагало великих зусиль. Всі розуміли, що зукраїнізувати старі російські університети в Харкові, Києві й Одесі буде значно важче, що опір російської професури під лозунгом «насильственной украинизации» буде серйозним. А тому краще розпочинати з самого початку.

Складніше було обґрунтувати місце розміщення університету: чому саме в Кам'янці, а не у Вінниці? Кам'янець знаходився на окраїні губернії. Окрім шкіл, у цьому місті ніяких інших навчальних закладів не було. Інша річ — Вінниця: вона — в центрі Поділля, в центрі цукрової промисловості, на магістральному шляху Київ—Одеса...

Кам'янець в особі свого посланця К. Солухи підготував низку контраргументів (тут і далі ми викладемо хід подій за спогадами Віктора Прихолька): «Кам'янець-Подільський — українське місто, висунуте найдалі на Захід. Історично тут змагалися впливи польські, російські, турецькі. Тепер, у переломну історичну добу, цим впливам Кам'янець має протиставити міцну фортецю національної культури — Український університет. У майбутньому ж, коли Україна стане соборною, саме цей університет стане тією лабораторією, де буде згладжуватись різниця між Наддніпрянщиною і Галичиною» [153. Кн. 6. С. 364—365]. Губернському земському зібранню були підготовлені й представлені також

відповідні розрахунки щодо матеріальних витрат, які мали на себе взяти губерньська і місцева влади.

Управа пристала на цей проект, а Перне Українське земське зібрання 21—25 березня 1918 р. схвалило доповідь про університет односторонньо, бурхливо вітаючи саму ідею. Далі необхідно було заручитися підтримкою Міністерства народної освіти. Делегація у складі О. Пащенко і К. Солухи негайно виїхала до Києва.

Проте в Міністерстві освіти їм нічого певного не обіцяли. За такої ситуації справу перебрала до своїх рук Комісія при Київському народному університеті.

Ф. Сушицький — директор департаменту вищої школи Міністерства освіти і член Комісії — спочатку поставився до пропозиції кам'янецьчанин негативно, проте згодом, як засвідчує Іван Огієнко у своїй «Автобіографічній хронологічній канві», схилився до неї.

У березні—квітні 1918 р. Комісія вирішила вивчити на місці реальні можливості заснування філії в Кам'янці-Подільському і з цією метою направила туди групу своїх представників. До складу цієї «малої» комісії ввійшли І. Ганицький (голова), І. Огієнко (секретар), В. Дуб'янський, а також начальник відділу професійної освіти Міністерства О. Вілінський [153. Кн. 8. С. 510].

Прибувши до Кам'янця, комісія на місці детально ознайомилася з ситуацією. З місцевими діячами з'ясувала реальність заснування філії університету. Іван Огієнко у переповненому залі театру виступив з публічною лекцією на улюблену тему: «Українська культура».

Так збіглися інтереси групи патріотів маленького міста Кам'янця і Міністерства освіти, однак уже в масштабах всієї Української держави. Слід зазначити, що на той час Міністерство освіти мало вже певний позитивний досвід. Так, 7 листопада 1917 р. в Києві відбулося урочисте відкриття Української науково-педагогічної академії. Невтомний Іван Огієнко читає в ній курс української мови. Разом із Ф. Сушицьким він доклав чимало зусиль для організації практичної діяльності Академії. 5 грудня того ж року в Києві було відкрито Українську академію мистецтв. У квітні 1918 р., вже після повернення з Кам'янця, І. Огієнко висунув пропозицію заснувати в Кам'янці не філію, а самостійний державний університет. Комісія погодилася з ним, проте висунула умову, що Огієнко візьме на себе організацію цього університету бодай на перші два роки [153. Кн. 8. С. 510].

Однак наприкінці квітня 1918 р. політична ситуація в Україні знову різко змінилася. Центральна Рада остаточно

втратила владу. І що зміну політичної ситуації не можна не враховувати, аналізуючи питання освіти.

Згадана вище пропозиція І. Огієнка щодо створення в Кам'янці повного державного університету цілком узгоджувалася з позицією очолюваного І. Степенком Міністерства освіти Центральної Ради щодо розбудови вищої української школи в конкретних умовах, що склались в Україні, а саме: Київський народний університет платувалося згодом перетворити на державний і вже далі створити його філії у Полтаві, Вінниці, Катеринославі та інших містах України [153. Кн. 5(14). С. 334]. Безперечно, це було патріотичне і цілком реальне рішення. Адже Україна не мала на той час не тільки української вищої школи, а й українських середніх шкіл (ідеться насамперед про регіони, що входили до складу царської Росії). Що ж стосується Київського, Харківського та Одеського університетів, то вони лише розміщувалися на території України, однак не були українськими. Це були російськомовні університети.

При всій повазі до тих професорів, які були українцями і в різний час щиро і віддано служили Україні (Михайло Максимович, Микола Костомаров, Олександр Лазаревський, Дмитро Багалій, Олександр Потебня, Володимир Ангонович, Олександр Кістяківський), а також багатьох інших професорів неукраїнського походження, які робили те ж саме, — все ж ці університети залишалися російськими.

Професори і викладачі університетів були переважно з росіян, а коли й українського походження, то весь свій вік викладали російською мовою. Студенти теж не мали належної підготовки з української мови, бо в Україні, що входила до складу Росії, до 1917 р. не існувало жодної середньої українськомовної школи. Саме тому було надзвичайно складно поставити ті університети на український національний ґрунт. Значним був також опір групи російських професорів та викладачів Київського університету св. Володимира. До того ж ці вищі школи мали нерідко автономний устрій, тому їх опозиційний настрій можна було подолати лише поволі. З цих причин єдино правильним було рішення іншими способами торувати дорогу українській вищій школі. Насамперед, відкривати нові університети, які б із самого початку створювалися як українські.

... Трагедія молодій Українській держави зумовлювалася на той час багатьма чинниками, проте чи не найголовнішим із них була політика Центральної Ради, що викликала розчарування майже в усіх верствах населення України. Як заува-

жує Орест Субтельний, до весни 1918 р. широким веретвам населення України вже набридли революція і хаос. В таких умовах між 24 і 26 квітня представники маєтних класів спільно з австрійцями та німцями в Україні «гасмно домовились замінити Центральну Раду консервативним українським урядом на чолі з гетьманом Павлом Скоропадським, нащадком давнього роду козацької старшини й одним із найбільших на Україні землевласників» [247. С. 310].

Центральна Рада 28 квітня була розпущена представниками німецької армії, не вчинивши будь-якого опору. І все ж за рік її існування Рада досягла й значних успіхів. Як свідчать історики, у взаєминах з російським Тимчасовим урядом вона домоглася в галузі політики більшого, ніж хтось міг сподіватися. Вона також узяла гору над українськими більшовиками, змусивши їх звертатися по допомогу до Росії.

...Проте поразка Центральної Ради була очевидною. Вона зумовлювалася насамперед відсутністю «двох головних опор державності, а саме — боєздатної армії та адміністративного апарату» [247. С. 308]. Однак у наше завдання не входить детальний аналіз суспільно-політичних подій. Це справа професійних істориків. Згалуємо ж про ці події в Україні лише тому, що вони безпосередньо впливали на розвиток освіти й, зокрема, вищої школи, який значною мірою залежить від політики держави. Це її відчула Україна за досить короткий період Гетьманату. На щастя — в позитивному плані. І не враховувати цю обставину історикам педагогіки і школи не слід. Адже культурно-освітня робота в Україні в цей час не тільки не ослабла, а й значно активізувалася. Це також історичний факт.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте політичну ситуацію в Росії й Україні навесні 1917 р. В чому полягала роль Михайла Грушевського як першого президента України?
2. Проаналізуйте організаційні заходи першого уряду України — Генерального Секретаріату, спрямовані на розбудову української школи. Яке значення у цьому контексті мав рух у містах України за створення українських народних університетів (Київ, Кам'янець-Подільський, Полтава)?
3. Дайте оцінку діяльності Івана Степенка як першого Генерального секретаря (міністра) освіти України.

Рекомендована література

Грушевський Михайло. Хто такі українці і чого вони хочуть. Київ, 1991.

Винниченко В. К. Відродження нації. Історія української революції (1917 — грудень 1919 р.): У 3 ч. Київ; Відень, 1920. Ч. 1. С. 219—224, 278—284; Ч. 2. С. 73—80, 244—252.

Майборода В. К. Батько рідної школи // Освіта. 1992. 23 черв. Становлення Української Народної Республіки: від I Універсалу до квітневої Конституції // Конституційні Акти України. 1917—1920. Невідомі Конституції України. Київ, 1992. С. 56—80.

Субтельний Орест. Україна: історія. Київ, 1991.

Нарис 9
ДВА «ЗАГУБЛЕНИХ»
УНІВЕРСИТЕТИ
І ДВА «ЗАБУТІ» ПРЕЗИДЕНТИ
УКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ НАУК...
(ЧАС ГЕТЬМАНАТУ)

29 квітня 1918 р. відбулося останнє засідання Малої ради (виконавчого комітету Центральної Ради).

30 квітня Микола Василенко призначається головою Ради Міністрів, формує уряд і того ж дня передає прем'єрські повноваження Федору Лизогубу — прихильникові російської орієнтації, а сам очолює Міністерство народної освіти (з другої половини червня 1918 р. — Міністерство народної освіти і мистецтв).

Таким чином, М. Василенко став другим (після І. Стеценка) міністром освіти України періоду визвольних змагань початку ХХ ст.* На цій посаді він перебував недовго (з 30 квітня по 19 жовтня 1918 р.), проте встиг зробити чимало для розбудови української школи й науки.

Микола Василенко (1867—1935) — історик і правник, академік УАН (з 1920 р.). Народився у с. Єсмани Глухівського повіту Чернігівської губернії. Середню освіту здобув у Глухівській прогімназії та в Полтавській гімназії (1885). Після закінчення історико-філологічного факультету Юр'євського (нині Тартуського) університету (1890) Василенко приїхав до Києва. Як вільний слухач відвідував лекції і семінари професора Володимира Антоновича в університеті св. Володимира, займався викладацькою та науковою діяльністю. У листопаді 1891 р. М. Василенко обирається дійсним членом Історичного товариства Нестора-літописця. Протягом 10 років учителює в київських гімназіях, викладає російську мову та

* Декількома місяцями раніше, 11—12 (24—25) грудня 1917 р. в Харкові на 1-му Всеукраїнському з'їзді Рад був сформований перший уряд радянської України. Народним секретарем у справах освіти було призначено Володимира Затонського (коли саме, істориками точно не встановлено, можливо, наприкінці грудня 1917 р. або на початку січня 1918 р.). Так що певний час міністри освіти обох урядів України діяли паралельно. В. Затонський перебував у ранзі наркома освіти протягом чотирьох років з перервами. Одіак точні строки не встановлені [146. С. 79].

історію. У 1902 р. він залишає вчителювання і переходить на державну службу, обіймаючи різні посади в Міністерстві внутрішніх справ та Міністерстві фінансів [153. Кн. 8—9(17). С. 615—617]. Водночас Василенко працює в журналі «Киевская старина». Тут він знайомиться з видатним українським істориком Олександром Лазаревським, одним із найдіяльніших співробітників часопису.

У 1905 р. Василенко залишає державну службу і фактично очолює редакцію газети «Киевские отклики». Його діяльна участь у революційному русі не залишається не поміченою владою. У 1906 р. газету було закрито, а її редактора ув'язнено на один рік. Після звільнення Василенко переїздить до Одеси, де складає магістерські екзамени при Новоросійському університеті (1910). Займається юридичною практикою аж до революції 1917 р. У 1910 р. вчений вступає до російської партії кадетів. В українських національних справах Василенко займає досить уважену позицію, зокрема, щодо дерусифікації школи в Україні, обстоює права національних меншин. Свою точку зору він послідовно захищав, виступаючи на Першому Українському педагогічному з'їзді 6 квітня 1917 р. як куратор Київського учбового округу і член почесної президії з'їзду.

Лютневу революцію Василенко зустрів у Петрограді. В березні 1917 р. з ініціативи міністра народної освіти Тимчасового уряду Олександра Мануйлова його призначено поначителем Київського учбового округу. Проте в липні 1917 р. цю посаду було скасовано, і Василенко першим поздоровив вузи Кієва, насамперед університет св. Володимира, з незалежним становищем.

Пізніше, в листопаді 1917 р., Микола Василенко цілком усвідомлював свої розходження з Центральною Радою та її керівництвом щодо державно-політичного устрою України. Майбутнє України він пов'язував з демократичною федеративною Росією, що й визначило його світогляд, тому активної участі в політичному житті України періоду УНР Василенко не брав, обмежившись освітньою працею.

Більшість українських діячів, колишніх членів Центральної Ради — соціалістів за переконаннями — вороже поставились до гетьманської держави, відмовилися ввійти до гетьманського уряду. Це змусило гетьмана запросити до уряду людей, не пов'язаних з українським рухом, що, у свою чергу, викликало безліч звинувачень на адресу Гетьманату. Місця в уряді займали професійні чиновники — переважно росіяни або зрусифіковані українці. Єдиним українським діячем, що ввійшов до складу уряду Павла Скоропадського, був міністр закордонних справ Дмитро Дорошенко.

У середині травня 1918 р. між радянською Росією і Українською державою була укладена мирна угода. Проте політична ситуація залишалася надзвичайно складною.

Більшовицька Росія не збиралася відмовлятися від своїх територіальних домагань. Не маючи достатніх сил для відкритого наступу проти незалежної України, більшовики

вдавалися до всіляких підливних акцій, застосовували тактику терору*.

Незважаючи на всілякі труднощі, міністр освіти Микола Василенко працював напружено, ініціативно, продовжуючи лінію свого попередника — Івана Степешенка.

У квітні 1918 р. за розпорядженням міністра була створена комісія для вироблення нового статуту університетів. Головою її призначено видатного вченого Володимира Вернадського, майбутнього президента Української Академії наук. До складу комісії ввійшли також І. Огієнко, Ф. Сушицький, А. Кримський, Г. Павлуцький, М. Краєуський. Є підстави вважати, що створенням цієї комісії було започатковано практичне перетворення раніше організованих народних університетів у державні на рівні офіційної політики Міністерства освіти. Про це свідчить, зокрема, такий запис Івана Огієнка в його автобіографічній канві: «Огієнко призначений надзвичайним професором на кафедрі української мови до *нового* (курс. паш. — А. А.) Українського Державного Університету в Києві» [153. Кн. 7. С. 453].

З ініціативи М. Василенка при Міністерстві освіти були організовані також комісії з питань створення національної (світового рівня) бібліотеки; з наукових інституцій та вищої школи; для вироблення законопроекту про заснування Української Академії наук у Києві. Всі ці ініціативи з часом були успішно втілені в життя.

Створення згаданих комісій у структурі Міністерства освіти, їхня успішна діяльність сприяли активізації роботи багатьох патріотів України — діячів культури, освіти, літератури і мистецтва.

Насамперед розглянемо бодай стисло роботу комісії з питань вищої школи. Тут варто зауважити, що за змістом своєї діяльності ця комісія не була новою. Вона лише продовжила за умов гетьманської держави ту велетенську пірокомасштабну роботу, що була розпочата раніше Міністерством освіти Центральної Ради, очолюваним І. Степешенком. Йдеться, зокрема, про подальше перетворення частини українських народних університетів у державні. Комісія з питань відкриття в містах України вищих шкіл як філій Київського народного університету запропонувала І. Огієнку опікуватися насамперед організацією Українського держав-

* Через місяць після призначення Миколи Василенка міністром освіти трагічно гине на одній із вулиць нічної Полтави перший міністр освіти України Іван Степешенко. Вбивці «ведикодушно» дозволили його сінові втекти... Це наводить на думку, що вбивство було вчинено не з метою пограбунку, а мало політичні мотиви.

ного університету в Києві. Цю пропозицію комісії підтримав і міністр народної освіти М. Василенко.

Паралельно з цим готувалося відкриття як державного і Кам'янецького університету. У зв'язку з цим планувалася друга поїздка професора Огієнка до Кам'янця-Подільського.

Готуючи цю поїздку, професорська рада Українського народного університету в Києві обрала Івана Огієнка ректором майбутнього Кам'янець-Подільського державного університету на два роки. Зауважимо, що міністр освіти М. Василенко спочатку виступав проти створення університету в Кам'янці-Подільському, вважаючи його «глухою провінцією», проте І. Огієнко зумів переконати його в доцільності такого кроку.

У червні 1918 р. Огієнко вдруге приїздить до Кам'янця-Подільського, уже як ректор. Його урочисто зустрічали представники міської управи, земства й університетської місцевої комісії. Відбулися збори за участю громадськості міста.

Насамперед було остаточно визначено склад першої тимчасової Університетської комісії (до неї ввійшли 12 осіб), обрано її президію на чолі з ректором. Заступником голови обрано професора П. Бучинського — представника місцевої польської общини, секретарем — уже згадувану О. Панченко [153. Кн. 5. С. 343—344]. На комісію покладалося нелегке завдання, зважаючи на те, що уряд України ніяких коштів на створення університету не виділяв. У зв'язку з цим Іван Огієнко рішуче заявив: якщо подоляни хочуть мати свій університет, вони мусять зробити це власними силами й засобами [153. Кн. 7. С. 441]. Особливо складними були питання, пов'язані з пошуком навчальних корпусів для університету, їхнього оснащення, придбання номенклань для професорів тощо.

Перше засідання Університетської комісії відбулось на другий день по приїзді Огієнка до Кам'янця в кабінеті голови міської управи. У своєму виступі Огієнко заявив, що Міністерство освіти поклало на нього почесну і відповідальну місію — організувати в Кам'янці-Подільському Український державний університет.

В результаті тривалих дискусій і переговорів з представниками місцевої влади Огієнко повернувся до Києва з досить переконливими документами: постановою міської Думи про асигнування на потреби нового університету 1 000 000 крб., 100 десятин землі та передання під навчальний корпус триповерхового будинку міської Технічної школи з цілою садибою; постановою губернської земської управи про асигнування 1 000 000 крб. та зобов'язанням виділяти щорічно по 200 000 крб. на потреби університету; постановою

повітової Кам'янецької управи про виділення для потреб університету 100 000 крб. Крім того, ці інституції взяли на себе зобов'язання відремонтувати будинок Технічної школи [153. Кн. 8. С. 511].

Передбачалося, що на першому етапі у складі нового університету функціонуватимуть чотири факультети: богословський, створений на базі колишньої Подільської семінарії; історико-філологічний з кафедрами польської та єврейської мов, літератури й історії; фізико-математичний; природничий. Останній мав успадкувати господарську ферму, оснащену новітнім устаткуванням, та зразкове поле (60 десятин), що раніше належали Технічній школі [153. Кн. 5(14). С. 341]. Інші джерела згадують ще й правничий факультет. У спогадах Віктора Прихолька замість природничого факультету згадується «сільсько-господарчий», а також «правничий факультет». Отже, цілком можливо, що Кам'янець-Подільський університет відкривався у складі п'яти факультетів [153. Кн. 2(11). С. 126]. До речі, після встановлення радянської влади в краї богословський і правничий факультети були відразу ж ліквідовані. Не те право вивчалось... Сільськогосподарський був реорганізований у самостійну високу школу. А історико-філологічний та фізико-математичний склали базу для створення Інституту народної освіти (ІНО).

Під час свого короткого перебування в Кам'янці І. Огієнко провів велику практичну роботу, пов'язану з підготовкою відкриття університету. Була визначена й дата відкриття — 22 жовтня 1918 р. Пізніше у своїх спогадах Олімпіада Пащенко, оцінюючи цей перший етап справді самовідданої праці групи патріотів щодо створення Українського державного національного університету, писала: всі ми були свідками «злиття Кам'янецького університету з іменем його першого ректора й дійсного творця проф. Івана Огієнка» [153. Кн. 5(14). С. 346].

Повернувшись до Києва, Огієнко деякий час викладав українську мову на міністерських літніх курсах учителів середніх і вищих початкових шкіл*. 1 липня 1918 р. його

* Українські державні органи освіти та їхні керівники вели себе вищою мірою дояльно щодо російськомовного населення, зокрема в питаннях забезпечення його права навчати своїх дітей російською мовою. Простіше було в сільських місцевостях: там просто змінювалась мова навчання і, в разі необхідності, проводилась перепідготовка вчителів. Співно й водночас великими тиражами видавалися україномовні підручники. У тих же випадках, коли на певних територіях переважало російськомовне населення, йшли іншим шляхом: щоб уникнути протистояння, за свіченням проф. Дмитра Дорошенка, створювали нові українські середні школи.

призначають надзвичайним професором на кафедру української мови новоствореного Українського державного університету в Києві.

Того ж дня, за свідченням самого Івана Огісика, заснова-но Кам'янець-Подільський державний університет. 17 серпня оприлюднено Закон про заснування в Кам'янці-Подільському державного університету. Того ж місяця розіслано скрізь запрошення на свято відкриття новоствореного університету. Віктор Прихолько у своїх спогадах писав з цього приводу: «Запрошення на відкриття полетіли в старі пізда людської думки, — до університетів Парижа, Берліна, Лондона, Кембриджа, Риму, а також й до ближчих сусідів — у Львів, Краків, Чернівці, Варшаву і т.д.» [153. Кн. I(10). С. 35].

Після повернення Івана Огісика з Кам'янця до Києва відбулося засідання спеціальної комісії при Міністерстві віросповідань, на якому обговорювалося питання заснування при Кам'янець-Подільському державному українському університеті богословського факультету [153. Кн. 8. С. 513]. Між іншим, під час засідання Огісико спростував твердження деяких його учасників, нібито не всі богословські дисципліни можна викладати українською мовою.

У серпні 1918 р. було прийняте також важливе рішення про створення в майбутньому університеті Кам'янця кафедр полоністики і юдаїстики, що мало важливе значення для оздоровлення міжнаціональних відносин у багатонаціональному подільському регіоні. У вирішенні цього питання філолог Огієнко виявив себе ще й гнучким політиком.

За даними Віктора Прихолька — на той час завідувача відділом народної освіти губернського земства, — у 1914 р. в Подільській губернії мешкало близько 300 000 євреїв і 5—7 тис. поляків. Це, звичайно, небагато порівняно з українцями.

Водночас серед євреїв і поляків більшою була питома вага інтелігенції: лікарів, адвокатів, інженерів. Саме з цих міркувань і було прийняте рішення створити у структурі Кам'янець-Подільського університету кафедри єврейської мови і єврейської історії та літератури; польської мови і польської історії та літератури.

Саме в цей час гетьман Скоропадський призначає ректора Кам'янець-Подільського державного українського університету головою тимчасової комісії для підшукування приміщення Українському державному університету в Києві. В результаті університету було передано величезний будинок Миколаївської артилерійської школи.

Урочисте відкриття першого Українського державного університету в Києві відбулося 6 жовтня 1918 р. На запрошенні Ради професорів і ректора першого національного

державного університету вказано, що він заснований 5 жовтня 1918 р. На святі з вітальною промовою виступив проф. Іван Огієнко, уже як делегат від Кам'янець-Подільського державного університету.

У складі новоствореного університету було п'ять факультетів: історико-філологічний, фізико-математичний, медичний, богословський і правничий.

Як уже згадувалося, події, пов'язані з перетворенням Київського і Кам'янець-Подільського народних університетів в українські державні університети, відбувалися паралельно, однак з деяким «випередженням» Київського. Це зумовлювалося не тільки тим, що цей університет був столичним, а насамперед кращим кадровим забезпеченням.

Після завершення свят у Києві Огієнко 14 жовтня разом з родиною вирушив до Кам'янця. А через тиждень — 22 жовтня 1918 р. відбулося урочисте відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету [153. Кн. 3(12). С. 229]. Цей день став святом для всього Поділля.

У тексті запрошення на це величне свято Поділля і всієї України, підписаного Іваном Огієнком, наголошувалося, що цей університет «вже з свого географічного положення найближчий до західноєвропейської культури», що він «не буде звичайним університетом східного типу: при Кам'янець-Подільським Державнім Університеті закладається вперше на сході слов'янства Богословський Факультет і, крім того, на історико-філологічному факультеті вже відкрито дві нові національні кафедри: одна польської, друга єврейської літератури і історії. Вірний кращим традиціям європейських університетів, новий Кам'янець-Подільський Державний Український Університет матиме метою невпинну наукову працю на користь рідної української культури... У вівторок 22 жовтня (нового стилю) 1918 року... на це величне свято цілої України запрошуються всі вірні сини її, а також і всі ті, хто співчуває великій українській національній ідеї» [153. Кн. 8. С. 518—519].

Свято відкриття Кам'янецького університету було багатолюдним. Відбувся молебень, представник гетьмана П. Скоропадського зачитав грамоту, хор виконав «Gaudeamus». Віголошувалися вітальні промови, вручалися подарунки. Київська духовна академія, зокрема, подарувала новоствореному університету повний комплект своїх видань за весь період її існування. Один з учасників свята згадував: «Настрій був сильно піднесений. Відчувалася велика вага цього історичного дня — дня відкриття другого Державного Університету в Україні» [153. Кн. 3(12). С. 230].

Митрополит Київський прислав для вігання свого представника, — спискона-українія Дмитра, а з ним цінний подарунок для університету — Острозьке Євангеліє 1581 р. видання.

На свято відкриття університету прибули письменниця Людмила Старицька-Черняхівська, український диригент і композитор Олександр Кошиць, Софія Русова — автор численних педагогічних праць, шкільних підручників, у майбутньому професор Кам'янець-Подільського державного університету.

Місце і роль родини Старицьких у розвитку української культури загальновідомі. Олександр Кошиць на той час був директором Київського міського оперного театру. В Кам'янець-Подільський на свято відкриття університету він прибув разом з національним хором. У 1919—1923 рр. на чолі Української республіканської капели він здійснить концертну поїздку по країнах Європи та Америці й заживе світової слави.

Очевидці засвідчують, що відкриття Кам'янець-Подільського державного українського університету перетворилось на справжнє національне свято. «Цілий день, — пише Іван Огієнко, — у місті небувалий рух. Люди вітають один одного зі Святом Культури й цілуються, як на Великдень. Старші плакали від радості» [153. Кн. 8. С. 521].

Як і передбачалося, на початку листопада університет розпочав свою роботу.

1 листопада 1918 р. ректор університету Іван Огієнко прочитав вступну лекцію з історії української мови в присутності запрошеного місцевого громадянства.

Тут варто вказати на деякі педагогічні новації. Одна з них: вступні лекції професорів із різних предметів не були жорстко програмові, читалися в актовому залі для слухачів усіх факультетів, професорів і навіть рядових громадян, що приходили за разовим квитком. Кожен лектор-професор висловлював ніби своє кредо, з'ясовував значення якоїсь галузі науки. Безперечно, це було корисно студентам — майбутнім спеціалістам. Важливе значення мало й те, що широкі верстви населення дістали вільний доступ до вищої академічної школи.

Особливо популярними були лекції проф. Івана Огієнка з української мови. На них сходилися не тільки студенти усіх факультетів, а й сторонні слухачі. За свідченнями очевидців, аудиторії були завжди переповнені. Кожна з таких лекцій розпочиналася і закінчувалася традиційно оплесками [153. Кн. 6(15). С. 417].

Швидко зростає кількісний і якісний потенціал викладацького складу Кам'янець-Подільського університету. Так, уже влітку 1920 р. тут працювало 65 викладачів, у тому числі 11 професорів і 25 доцентів. В університеті навчалось 1400 студентів, серед яких 80 % становили українці [64. Т. 3. С. 930].

Отож, на хвилі українського національного відродження 1917—1920 рр. в Україні постали два нових університети — Київський і Кам'янець-Подільський. Це були перші в історії нашої країни україномовні державні університети. Народилися вони завдяки зусиллям кращих синів і дочок українського народу. Проте першими у цьому ряду українських патріотів стоять Іван Огієнко і фахівець у галузі історії українського письменства Феоктист Супницький. На жаль, другому з них доля відвела лише 37 років життя.

Оцінюючи їхню подвижницьку діяльність, Павло Скоропадський пізніше писав у своїх спогадах: «Були люди, що цілим серцем віддавалися українській культурній праці. Скажімо, проф. Іван Огієнко зміг зовсім тихо цілий університет створити. Додам до цього, що я наказав пропускати до мене Ректорів Івана Огієнка і Феоктиста Супницького без докладів, поза чергою» [153. Кн. 4(13). С. 244].

Мабуть, саме тому, що ці вчені «цілим серцем віддавалися українській праці» на ниві культури, вони виявилися «загубленими» для нових поколінь більшовицької епохи в Україні. Як, між іншим, і створені ними два університети...

Ситуація ж, що склалася у сфері освітньої політики Гетьманату, з ряду позицій нерідко просто вражає своїми успіхами. Випуск підручників українською мовою для початкових шкіл здійснювався мільйонними тиражами. Міністерство освіти оприлюднило закон про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України у всіх середніх школах. Наприкінці гетьманського періоду було засновано близько 150 нових україномовних гімназій у містах і селах України. Для незаможних учнів призначено стипендії [233. С. 412; 34. С. 64]. Водночас продовжувала функціонувати мережа старих шкіл з російською мовою навчання. Це давало можливість уникнути невдоволення неввічливих населення.

За всім місяців гетьманської влади значні зрушення відбулись також у розвитку української вищої школи. За цей час, зокрема, відкрито Педагогічну академію в Києві (почала функціонувати з 7 листопада 1917 р.), згодом перетворену в Українську науково-педагогічну академію. Вона мала готувати вчителів українознавства для середніх шкіл. У листопаді 1918 р. засновано Українську державну академію мистецтв.

Серед її фундаторів були відомі українські митці:

Юрій Нарбут — художник-графік зі світовим ім'ям, який започаткував в Україні процес відродження мистецтва художнього оформлення книги; *Василь Кричевський* — творець нової української школи в архітектурі, графік і мистецтвознавець, один з організаторів, а пізніше професор Української академії мистецтв у Києві. Професором Академії був і його брат Федір — талановитий художник і педагог. Василь Кричевський відомий також як театральний художник-декоратор (театр Саловського); *Михайло Бойчук* оригінально поєднував впливи візантійського малярства з елементами українського орнаменту і старого мистецтва: творець української нової візантійської школи у малярстві, графіці, засновник всесвітньовідомої школи монументального мистецтва. Помер у концтаборі. Світової слави зажили також *Олександр Мурашко* — майстер портретного живопису, основоположник і професор Академії; *Микола Бурчак* — художник-імпресіоніст, один із творців українського пейзажного живопису, інші видатні майстри художньої творчості. Саме вони заклали основи академічних принципів навчання, сприяли формуванню багатьох відомих українських майстрів живопису, графіки, скульптури тощо.

Водночас доля самої Академії виявилася нелегкою. Чимало її педагогів і вихованців були репресовані, інші — «забуті»...

Радянська влада ніяк не могла «визначитися» з назвою цієї вищої школи. В 1922 р. Академія перетворена на Інститут пластичних мистецтв; у 1924 р. він дістає нову назву — Київський художній інститут; з 1930-го року — Інститут пролетарської мистецької культури; з 1934-го — Український художній інститут; з 1939-го — Київський державний художній інститут. 17 грудня 1992 р. цьому навчальному закладові повернута колишня назва — Українська академія мистецтв.

У Полтаві в 1918 р. на кошти земства і з участю місцевої «Просвіти» було відкрито Український історико-філологічний факультет. На його базі в 1920 р. створено Інститут народної освіти — один із кращих інститутів України в наш час.

У Києві, Одесі, Катеринославі почали діяти факультети з російською, єврейською та польською мовами навчання. Велась підготовча робота щодо відкриття університету в Чернівці.

Порушено питання про організацію українського університету у складі двох факультетів (юридичного та історико-філологічного) у Ніжині. Було розроблено проект і статут Академії ім. князя Безбородька. При цьому передбачалося, що випускники Академії через два роки після її закінчення зможуть тримати іспит на ступінь магістра зі своєї спеціальності; водночас Академія дістала право прислужувати

вчену ступінь магістра і доктора педагогіки після захисту відповідної дисертації.

Російськомовні університети св. Володимира (Київ), Харківський і Новоросійській були оголошені (30 липня 1918 р.) державними університетами України. Волпочас вони зберегли свій статус російськомовних навчальних закладів. Щоправда, з ініціативи Міністерства освіти у складі цих університетів були створені кафедри української мови, історії та географії України. Щоб уникнути протистояння, уряд гетьмана Павла Скоропадського не став українізувати ці основні навчальні заклади України й пішов іншим шляхом. 17 вересня 1918 р. було оприлюднено постанову за підписом голови уряду Федора Лизогуба і міністра освіти Миколи Василенка про створення українського університету в Києві (у складі чотирьох факультетів), що розпочав свою діяльність на базі Київського народного університету поряд з університетом св. Володимира. Не так толерантно чинили російські царі, починаючи з Петра I, які забороняли саму українську мову й українські книжки, а не те що школи чи університети...

Створено відділення Київського вишого педагогічного інституту Фребелівського товариства, першим директором якого була Софія Русова.

Звичайно ж, даний перелік не є повним. Проте він дає бодай поверхове уявлення про перні кроки молодой Української держави в розвитку народної освіти. У серпні 1918 р. було схвалено правила прийому до учительських інститутів. Міністр народної освіти Микола Василенко спеціальним листом, розісланим земствам, визначив основні умови відкриття винних шкіл (виділення приміщень, земельних ділянок; фінансове забезпечення з місцевих бюджетів в обсязі 50% та ін.). Все це засвідчує дієспроможність молодой української влади того часу щодо розвитку освітньої мережі*.

Торкаючись проблеми подолання наслідків політики русифікації, що здійснювалася царизмом в Україні впродовж століть, гетьман Павло Скоропадський у своїх спогадах, присвячених українській культурній праці 1918 р., цілком правомірно протиставляв, з одного боку, нескінченні балачки в лівих українських колах про те, щоб одним наскоком українізувати університет св. Володимира в Києві, а з іншого — прагнення гетьманського уряду здійснити українізацію безболісно. Міністр Микола Василенко розробив, за словами Скоропадського, свій план дій. Його єдиною метою було

* Конкретні зразки навчальних планів вузів див.: [125. С. 21—26].

зберегти для українського народу якнайбільше культурних цінностей. Скоропальський робить висновок: «У мене немає найменшого сумніву, що коли б Гетьманство існувало було й далі, то університет св. Володимира незабаром був би українським цілком» [153. Кн. 4(13). С. 244]. Досвід, набутий у ті часи, очевидно, може бути корисним і для нашого сьодення.

Одним із найбільших здобутків українського національного відродження початку ХХ ст. була Українська Академія наук. Ми вже згадували вище, що перші пропозиції щодо її створення були висловлені на Першому Українському педагогічному з'їзді в Києві, що відбувся у квітні 1917 р. Ідея була настільки привабливою, що вона відразу заволоділа численною аудиторією. Від її проголошення до практичної реалізації не минуло й року. Вражають не лише масштабність здійснення давно вимріяної в колах української інтелігенції ідеї, а й темпи її реалізації. Безперечно, це стало вершиною широкомасштабної діяльності, зумовленої необхідністю розвитку національної освіти, починаючи з сільських початкових шкіл до українських гімназій та університетів, мережі інших культурно-освітніх закладів.

Визначальні події щодо створення Всеукраїнської академії наук (ВУАН)* розгортались так.

Микола Василенко, будучи міністром народної освіти, з першого дня свого перебування на цій посаді приділяв особливу увагу питанню організації Академії наук. З його ініціативи створено спеціальну комісію для розробки законопроекту про заснування ВУАН та комісію з питань створення наукових закладів. Уже на початку травня 1918 р. (всього через тиждень після свого призначення на посаду міністра) Микола Василенко викликав до Києва Володимира Вернадського, з яким у нього давно склалися приятні стосунки, для участі в організації ВУАН**.

* Ще раз наголонуємо, що сама ідея створення Української Академії наук не належить гетьманській державі. Вона виникла в колах української інтелігенції наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. І частково реалізувалась у вигляді створення Наукового товариства імені Тараса Шевченка у Львові (1892) та Українського наукового товариства в Києві (1907). Це ж питання було порушене М. Грушевським на загальних зборах Українського наукового товариства в Києві 29 березня 1917 р., тобто ще за місяць до Першого Українського педагогічного з'їзду.

** Микола Василенко і Володимир Вернадський восени 1917 р. були «товаришами» (тобто заступниками) міністра освіти Тимчасового уряду в Петрограді академіка Сергія Ольденбурга. Жовтнева революція в Росії припинила їхню співпрацю.

Василенко особисто і дуже ретельно добирив кандидатів до комісії, яка мала розробити законопроект про заснування Академії наук у Києві. Головою комісії призначено Володимира Вернадського.

9 липня 1918 р. відбулося перше засідання організаційної комісії в робочому кабінеті Миколи Василенка. Відкривши засідання, міністр зробив офіційне повідомлення. Він заявив, що утворення у Києві Української Академії наук бере на себе Українська держава й наголосив, що ця подія матиме велике національне значення.

З програмною промовою виступив Володимир Вернадський. Після цього комісія доручила Дмитру Багалію розробити статут Академії. Його остаточне релативування проводили А. Кримський, М. Туган-Барановський і В. Вернадський. У вересні 1918 р. Рада Міністрів України затвердила статут Академії, згідно з яким УАН створювалась у складі трьох відділів: історико-філологічного (22 академіки); фізико-математичного (30 академіків); соціальних наук (20 академіків) [233. С. 413].

14 листопада 1918 р. Рада Міністрів прийняла затверджений Павлом Скоропадським закон № 710 «Про заснування Української Академії наук у м. Києві», а також Статут, затвердила нпати новоствореної Академії [114; 153. Кн. 8. С. 522].

Далі настала пауза, зумовлена політичними подіями. Того ж дня гетьман Павло Скоропадський зробив останню спробу стабілізувати політичну ситуацію в країні. Він призначив новий кабінет міністрів, що майже повністю складався з російських монархістів, і проголосив Акт федерації, «за яким зобов'язався об'єднати Україну з майбутньою небільшовицькою Російською державою» [247. С. 313]. Гетьман явно розраховував на підтримку країн Антанти (понасамперед Англії і Франції), а також настроєних проти більшовиків росіян. Історики називають й інші мотиви. Проте цей крок гетьмана не дав очікуваних результатів. 15 листопада відбувся виступ Директорії, яка того ж дня звернулася з відозвою до громадян України. В цих умовах процес утворення УАН було завершено на Установчих загальних зборах 27 листопада 1918 р. Ця найвища українська національно-наукова установа, як наголосувалось у статуті, «сприяє розвитку української національної культури, працює українською мовою, ставить собі за мету, окрім загальнонаукових завдань, вивчати також сучасне і минуле України, української землі і народу».

ВУАН створювали кращі представники української інтелігенції, серед яких імена всесвітньовідомих, видатних учених, представників різних галузей науки: Дмитра Багалія

(історія), Агафангела Кримського (орієнталістика), Степана Смалья-Стоцького (мовознавство), Миколи Петрова (літературознавство), Михайла Грушевського (історія), Михайла Туган-Бараповського (економіка), Володимира Вернадського (мінералогія) та багатьох інших. Президентом ВУАН обрано Володимира Вернадського (Михайло Грушевський відмовився від посади президента з причин партійно-політичного характеру). Неодмінним секретарем Академії став Агафангел Кримський.

У цей же час постали Національна галерея мистецтв, Національна бібліотека, Український історичний музей. У Києві засновано Державний драматичний театр, створено Українську державну капелу, яку очолив Олександр Кошиць, симфонічний оркестр, Державний народний театр під керівництвом Папаса Саксаганського, театр Леся Курбаса, який започаткував новий напрям в історії українського театрального мистецтва, театр ім. Івана Франка, який з 1919 р. очолював Гнат Юра, та інші культурно-освітні установи.

Тривали складні процеси становлення української Церкви. Альтернатива: підпорядковуватись Московській митрополії чи створювати свою національну — ще не була вирішена. Проте за часів Гетьманату було закладено основи Української Автокефальної Православної Церкви. На жаль, Церковний Собор, що розпочав свою роботу ще в січні 1918 р., був перерваний більшовицьким наступом на Київ. У листопаді того ж року Собор продовжив свою роботу. Була оголошена декларація уряду. Проте її цього разу справу завершити не вдалося. Знову завадили воєнні події і різко вороже ставлення російського духовенства до української автокефалії. Лише в жовтні 1921 р. на Всеукраїнському Церковному Соборі було висвячено на архієпископа отця Василя Липківського, проголошеного митрополитом Київським. Ще п'ятьох священників було висвячено на єпископів. Минуло чимало часу після тих подій, однак проблеми Української Православної Церкви й досі до кінця не вирішені.

Після приходу до влади в Україні більшовиків почалися масові переслідування учасників національно-визвольних змагань.

Офіційні власті створювали в країні атмосферу підозри до національної інтелігенції. Партією більшовиків був витворений так званий інститут комісарів, що насаджувались у вузах, академічних, науково-дослідних та культурних установах. Вони наділялися необмеженими правами, безцеремонно втручались у навчальний та науково-дослідний процеси, будучи самі здебільшого некомпетентними людьми [172. С. 12]. У 1924 р. відбувся один із перших політичних процесів проти

української інтелігенції. На лаві підсудних опинився колишній міністр освіти України Микола Василенко, притягнутий до судової відповідальності у справі так званого контрреволюційного київського обласного центру дій. Він був засуджений, відбував покарання. Після його смерті в 1935 р., як свідчать дослідники, в жодному з періодичних видань не було опубліковано жодного некролога... «Загубили» людину... [34].

«Загубленим» для майбутніх поколінь виявився і другий президент ВУАН Орест Левицький. Як і тисячі інших видатних представників української інтелігенції...

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте діяльність Миколи Василенка як міністра народної освіти і мистецтв в уряді гетьмана П. Скоропадського. В чому полягало значення відкриття в Києві Українського державного університету?
2. Яку роль відіграв Іван Огієнко в заснуванні Кам'янець-Подільського університету? Розкажіть про його діяльність на посаді ректора цього університету.
3. Проаналізуйте політику уряду Української держави щодо розвитку народної освіти. Охарактеризуйте заходи, спрямовані на відродження національної культури: відкриття нових наукових та культурно-освітніх закладів; проблема подолання русифікаторства у вищій школі; відродження Української Автокефальної Православної Церкви; заснування Української Академії наук і т.ін.
4. Володимир Винниченко про національну зраду великої буржуазії України.

Рекомендована література

Василенко Микола. До Ради Міністрів Української Держави од Міністра Народної Освіти та Мистецтв: Пояснювальна записка до законопроекту про заснування Української Академії Наук у Києві. Київ, 1918.

Винниченко В. Відродження нації: У 3 ч. Київ; Відень, 1920. Ч. III. С. 15—84.

Вороненко В. В., Кістерська Л. Л., Матвєєва Л. В., Усенко І. Б. Микола Прокопович Василенко / Передмова Ю. С. Шемшученка. Київ, 1991.

Вороненко В. В., Кістерська Л. Л., Матвєєва Л. В., Усенко І. Б. Другий президент: Історико-біографічний нарис про М. П. Василенка // Вісник АН УРСР. 1990. № 2. С. 350.

Добров Г. М., Кистерская Л. Д., Матвеева Л. В., Оноприенко В. И., Храмов Ю. А. К вопросу о создании Академии наук УССР // *Очерки истории естествознания и техники.* Киев, 1989. Вып. 36. С. 5—6.

Кистерська Л. Д., Матвєєва Л. В. «Загублені президенти» (з історії Академії наук України). Київ, 1991. С. 56.

Конституційні Акти України. 1917—1920. Невідомі конституції України. Київ, 1992. С. 80—89, 92—97.

Наріжний Симон. М. П. Василенко і його наукова діяльність // *Наша культура.* Варшава, 1936. Кн. 8—9 (17). С. 615—628.

Оглоблін Олександр. Микола Василенко і Вадим Молдавський. Мюнхен; Нью-Йорк, 1968.

Семчишин Мирослав. Тисяча років української культури. 2-ге вид. Київ, 1993. С. 419—424.

Субтельний Орест. Україна: історія. Київ, 1991. С. 310—315

Нарис 10

ЧАС ДИРЕКТОРІЇ. ПОЛЬСЬКА ПОЛІТИКА УТРАКВІЗМУ В ОСВІТІ

Повернемося до 14 листопада 1918 р., коли гетьман П. Скоропадський проголосив Акт федерації. В цей же день українська опозиція сформувала альтернативний орган влади — Директорію на чолі з Володимиром Винниченком і Симоном Петлюрою, й відкрито виступила проти гетьманського режиму. 21 листопада повсталі оточили Київ, а 14 грудня після тривалих переговорів гетьман зрікся влади. Після цих драматичних подій Павло Скоропадський виїхав до Німеччини. Того ж таки дня війська Директорії триумфально вступили до Кисва.

Причини поразки гетьманського режиму, як і самої Директорії, детально проаналізовані дослідниками. Розглянемо, бодай коротко, стан і умови подальшого розвитку освіти в період правління нового режиму.

Соціально-політична обстановка в Україні була надзвичайно складною. Відомий історик Орест Субтельний охарактеризував її так: «У 1919 р. Україну поглинув цілковитий хаос. У новітній історії Європи жодна країна не пережила такої всеохоплюючої анархії, такої запеклої громадянської боротьби, такого остаточного розвалу влади, яких у цей час зазнала Україна. Шість різних армій діяли на її території: українська, більшовицька, Біла, Антанги, польська та анархістська. Менш ніж за рік Київ п'ять разів переходив із рук в руки. Численні фронти розділяли одне від одного міста й цілі райони. Майже повністю порушився зв'язок із зовнішнім світом. Знелюдніли голодні міста, а їхні мешканці в пошуках їжі подавалися в село... Україна стала краєм, яким було легко заволодіти, але неможливо управляти» [247. С. 314].

В цій ситуації країни Антанги зважилися на пряму інтервенцію. У червні 1918 р. в Одесі та інших чорноморських портах України висадилося 60-тисячне військо союзників. На Дону формувалися антибільшовицькі сили Білої армії з метою відновити «єдину і неподільну Росію». З півночі більшовики готували повторний напад на Україну. Серед керівного складу Директорії, на жаль, не було єдності.

Вишниченко схилився до союзу з Москвою, інші керівники, в тому числі вищі військові, виступали за угоду з Антантою. Більшовики ж випередили і тих і інших: не чекаючи завершення переговорів з Директорією, вони 1 січня 1919 р. захопили Харків та інші міста й продовжували наступ.

25 грудня 1918 р. керівництво Директорії запропонувало ректорові Кам'янецького університету Івану Огієнку очолити Міністерство освіти [153. Кн. 1(10). С. 64]. 28 грудня Огієнко виїздить з Кам'янця-Подільського до Кисва, а 5 січня 1919 р., як засвідчує сам учений у своїй «Автобіографічній хронологічній канві», приступас до виконання обов'язків міністра освіти. Начальником департаменту позашкільної освіти була на той час добре знана в Україні Софія Русова.

Як завжди, Огієнко працює енергійно й ініціативно. За його пропозицією при Міністерстві освіти було створено Велику раду, до складу якої ввійшли видатні вчені та громадські діячі. Серед членів комісії були й новообрані академіки УАН Дмитро Багалій, Агафангел Кримський, Орест Левицький, такі відомі вчені, як мовознавець Євген Тимченко, педагог Олександр Музиченко та ін. Після свого повернення до Кисва Огієнко часто зустрічався з ректором Українського державного університету професором Ф. Сушицьким, обговорював з ним проблеми зміцнення нового навчального закладу, поліпшення його роботи. В ті скрутні для України часи він домагався збільшення асигнувань на забезпечення матеріальної бази університету.

Виконуючи офіційні обов'язки міністра освіти, Огієнко водночас продовжував свою наукову діяльність. Як учений-мовознавець він разом з академіком А. Кримським і професором Є. Тимченком брав участь у роботі так званої малої Правописної комісії, редакція правописних правил якої була ухвалена Правописною комісією ще влітку 1918 р. До речі, з 1919 р. у складі комісії «Словника української живої мови» УАН працювала дружина Бориса Грінченка — Марія Грінченко. Другий том цього словника присвячено її пам'яті.

19 січня 1919 р. Директорія ухвалила історичну постанову про злуку західної і східної українських республік в одну Соборну УНР. З цієї нагоди було вирішено провести 22 січня на Софійській площі Кисва свято Соборності України. Організаційну комісію, яка мала підготувати програму здійснення цього величного заходу, очолив Іван Огієнко. «Для зовнішнього догляду свята» міністр призначив видатного українського артиста Миколу Садовського.

1 січня 1919 р. Директорія прийняла Закон про українську мову, а 17 січня того ж року новий міністр освіти своїм наказом впроваджує єдиний правопис з української мови для

обов'язкового шкільного вжитку в усій Україні [153. Кн. 3(12). С. 234].

2 лютого 1919 р. Директорія у зв'язку з наступом більшовицьких військ змушена була переїхати до Вінниці. Російські частини втруте захоплюють Київ. І знову в місті розгортається масовий терор проти українців, як і на початку 1918 р., в часи Муравйова. За відносно короткий час ЧК вигубила в Києві кілька тисяч осіб [64. Т. 3. С. 1008].

14 лютого 1919 р. радянський уряд України перебрався з Харкова до Кисва. Однак, крім назви, у цьому уряді не було нічого українського. Державна мова — російська, адміністрація — російська. На селах почалися реквізиції. У селян відбирали хліб, худобу та інші продукти й вивозили до Росії. Цей пограбунок доповнювався масовим терором. З початку 1919 р. для боротьби з «націоналістичною контрреволюцією» була створена Всеукраїнська надзвичайна комісія (ВУЧК) під керівництвом Лаціса. У складі ЧК було багато лагінців і китайців. Обшуки, арешти, безсудні розстріли стали звичайним явищем. Розстрілювали з багатьох причин і без них, зокрема, за належність до української інтелігенції... Є свідчення, наприклад, про полтавського чекіста Шурова, який пишався тим, що «кінчає четверту тисячу хохлів» [204. Т. 2. С. 525].

Навесні 1919 р. уряд Симона Петлюри перебрався до Кам'янець-Подільського, а в квітні залишив місто. Разом з урядом виїхав і міністр освіти Іван Огієнко, передавши свої ректорські повноваження одному з професорів. Для університету наступають скрутні часи. Адже для більшовицької влади він був, за словами одного з учасників тих подій Юрія Гулзія, «сіллю в оці», «контрреволюційним кублом», яке «давно треба було знищити» [153. Кн. 3(12). С. 232].

Як згадував пізніше Іван Огієнко, він у той час виконував обов'язки «Головноуповноваженого Міністра Українського Уряду, — тягар, що я ніс його сам... серед наклепів, сорому і наруги» [153. Кн. 5(14). С. 322].

Водночас навесні і влітку 1919 р. вся Україна була охоплена антибільшовицькими збройними виступами. Наталія Полонська-Василенко наводить офіційні дані радянського уряду, згідно з якими в червні — липні 1919 р. в Україні відбулося 328 повстань [204. Т. 2. С. 525].

Жертвами «червоного терору» стали відомі діячі культури і науки України. Так, уже згадуваний нами у зв'язку з першим вторгненням в Україну більшовицьких військ Муравйова (в січні 1918 р.) український педагог і громадський діяч Юхим Щириця влітку 1919 р. був розстріляний більшовиками. Вони заарештували і його дружину. Пізніше вона повісилась у

в'язниці на власних косах... За свідченнями очевидців, чекісти, знухаючись над нещасною жінкою, безліч разів виводили її на розстріл, щоразу відкладаючи цей акт на пізніше [153. Кн. 5. С. 315].

Влітку того ж року більшовики розстріляли Володимира Науменка — члена кийівської «Старої Громади», відомого українського громадського і педагогічного діяча, історика, філолога і журналіста, колишнього редактора часопису «Киевская старина», Петра Дорошенка — культурного діяча, засновника української гімназії в Чернігові, одного з засновників українського драматичного театру в Києві.

Така ж доля спіткала й професора Київського університету, геолога Петра Арманшевського та багатьох інших учених, громадських і культурних діячів.

На початку серпня 1919 р. більшовики зайняли Кам'янець-Подільський. Терор, масові реквізиції хліба та іншого продовольства відігтовхнули від них значну частину українських селян та інтелігенції. У червні цього ж року розпочався наступ Білої армії генерала Денікіна з Дону. Протягом двох місяців вона захопила значну частину Лівобережної України, а 31 серпня 1919 р. вступила в Київ.

Член українського раянського уряду тих часів Дмитро Мануйльський, згадуючи про цю другу за два роки поразку Червоної армії в Україні (початок 1918 і літо 1919 р.), констатував: «Кожної весни ми виряджаємо на Україну чергову театральну групу, яка, зробивши своє турне, повертається до Москви» [247. С. 320].

Подальший розвиток українських визвольних змагань осені—зими 1919 та першої половини 1920 р. являв собою заплутаний і трагічний клубок подій. Зі Сходу України загрожували «червоні» і «білі» (денікінці), які прагнули будь-що утримати її у своїх руках; із Заходу — поляки й вороже настроєні румуни. У цей трагічний для України момент загарбницькі зусилля її зовнішніх ворогів доповнилися раптовим спалахом епідемії тифу в українському війську. Канадський історик українського походження Орест Субтельний влучно назвав цю ситуацію «чотирикутником смерті» [247. С. 327].

Із хронологічного життєпису Івана Огієнка дізнаємося, що 15 вересня 1919 р. Директорія «в порозумінні з організованим громадянством українським» запросила його стати міністром віросповідань [153. Кн. 3(12). С. 233]. Уже 18 вересня 1919 р. новий міністр видав наказ про впровадження у всіх духовних навчальних закладах єдиного правопису,

повної українізації офіційного діловодства тощо. Проте доля українства в той час вирішувалась не на внутрішньому, а на зовнішньому фронті...

16 грудня 1919 р. більшовики вибили Денікіна з Кисва. Цього ж місяця Іван Огієнко як міністр уряду УНР створив при Кам'янець-Подільському державному університеті три комісії: для вироблення правничої термінології, для складання історичного словника української мови та комісію при богословському факультеті університету для перекладу Святого Письма українською мовою.

21 квітня 1920 р. уряд Директорії підписав з Польщею Варшавський договір, а також окрему військову конвенцію, згідно з якими Польща визнала УНР і зобов'язалася налати їй військову підтримку. Натомість уряд Симона Петлюри погодився залишити за Польщею Галичину, Холмщину, Підляшшя і частину Волині, які на той час уже були окуповані польськими військами.

«Всі сподівались, — писав І. Огієнко, — що ось Головний Атаман разом з поляками звільнить Рідну Землю від ворога» [153. Кн. 5(14). С. 323]. Проте ці сподівання не здійснилися. Після короткочасного травневого успіху, коли більшовицькі війська під натиском армій УНР, їхніх польських союзників змушені були відступити, знову почалися невдачі. В червні 1920 р. більшовики захопили Київ, цього разу вже надовго.

Варшавський пакт Симона Петлюри з Польщею від 21 квітня 1920 р. про спільний наступ проти більшовиків дорого обійшовся Україні. В кінцевому результаті різні частини її опинилися під різними окупаціями: Буковина під румунською (з 1918 р.), Закарпаття під чеською (з 1919 р.), Галичина під польською (з 1919 — 1920 рр.) і Наддніпрянська Україна під російсько-радянською (з 1920 р.).

На всіх окупованих землях доля української школи — початкової, середньої і вищої — складалась по-різному. Спільним було одне — ущемлення прав українців на освіту рідною мовою. Це відбувалось повсюдно, на всіх територіях. Русифікація освіти, як і всього культурного та суспільно-політичного життя Наддніпрянської України, слід визнати, не була винятком із загального правила поведінки окупантів. Прикладом може слугувати політика так званої утравкізації на українських територіях, окупованих Польщею.

Утравкізм — шкільна система, згідно з якою навчання учнів здійснюється двома мовами. Відповідно утравкізація передбачає зміну однієї мови навчання у школі на дві. Після окупації Польщею у 1919 р. більшої частини західних земель

України, відповідно до проекту Станіслава Грабського *, на окупованих землях України було запроваджено двомовні школи, причому польська мова дістала статус офіційної. Закон про так звану утравкізацію вступив у дію з 31 липня 1924 р. Проте ще до прийняття цього закону відбулося досить виразне розмежування шкіл з українською і польською мовами навчання. Впровадження двомовних шкіл («утравкізмів») фактично призвело до знищення українського шкільництва. Так, кількість шкіл з українською мовою навчання зменшилась з 2 869 у 1921/22 навчальному році до 753 у 1927/28 навчальному році [64. Т. 2. С. 479].

Такого роду колонізаційна політика була добре «відпрацьована». Формально закон перелбачав рівність прав українського і польського населення щодо мови навчання. Спочатку лише окремі навчальні дисципліни почали викладатися польською мовою (у різних школах з різних причин), а невдовзі майже всі українські школи перетворено на утравкістичні. На Холмщині і Поліссі, наприклад, існували лише польські школи. Залишилася невиконаною обіцянка польського уряду заснувати український університет.

Щойно поляки зайняли в 1919 р. Львів, всі кафедри з українською мовою викладання у Львівському університеті були ліквідовані [64. Т. 6. С. 2249]. Така ж доля спіткала доцентуру. Спеціальним наказом польських властей від 14 серпня 1919 р. українцям заборонялося вступати до університету. Таким правом користувалися лише польські громадяни. За таких умов Наукове товариство імені Тараса Шевченка, Товариство українських наукових студій ім. Петра Могили і Ставропілітський інститут організували для української молоді конспіративні курси у складі трьох відділень — філософії, права і медицини. У липні 1921 р. вони були реорганізовані в таємний український університет [65. Т. 2, ч. II. С. 947]. Одним із його організаторів і професорів був відомий український історик Іван Крип'якевич. У 1922 р. він був обраний секретарем сенату університету, читав на філософському факультеті курси історії України та української історіографії. Чотири роки Крип'якевич активно працював у таємному університеті. В умовах польської окупації українські навчальні заклади змушені були діяти в підпіллі.

У кращий період своєї діяльності університет мав 1500 студентів, 54 професори, три факультети, 15 кафедр [65. Т. 2, ч. III. С. 947]. Зауважимо, що студенти-медики тільки перші

* Станіслав Грабський — професор Львівського університету. В 1923—1926 рр. — міністр освіти Польщі, займав відверто англукраїнську позицію.

два роки слухали теоретичні курси у Львові, а для продовження навчання змушені були виїздити за кордон.

Розвиток політичних подій у першій половині 1921 р. викликав у патріотично настроєних українців-галичан почуття тривоги і безнадії. 18 березня цього року в місті Ризі між Польщею, РСФРР та УСРР був підписаний мирний договір, який фактично анулював попередній Варшавський договір між Польщею і урядом УНР від 21 квітня 1920 р. Згідно з Ризьким договором проведено новий поділ українських земель, цього разу вже між Польщею і радянськими Росією та Україною.

Польський окупаційний режим, здійснюючи політику колонізації українських земель, взагалі забороняв діяльність українських шкіл.

Попри всі труднощі, Львівський таємний університет продовжував свою благородну справу. Постановка навчального процесу в ньому та рівень знань його вихованців здобули визнання зарубіжних університетів. 15 листопада 1922 р. сенат Львівського університету навіть подав відповідний меморіал до Ліги націй [65. Т. 2, ч. II. С. 947]. Проте переслідування з боку польських властей продовжувались. Наприкінці 1925 р. польська влада повністю припинила його діяльність. Майно університету передано іншим установам. Відтогтер українська молодь Галичини змушена була здобувати вищу освіту на еміграції, передовсім у Чехословаччині. В результаті освічені українці ставали воєвничими виразниками антипольських настроїв і радикальних політичних поглядів.

І все ж боротьба за українську вищу школу на західно-українських землях не припинялась. Значну роль у розвитку шкільництва відіграла греко-католицька церква, й зокрема митрополит Андрей Шептицький. Саме завдяки його зусиллям у 1928 р. було засновано єдиний український вищий навчальний заклад у Польщі — Богословську академію у Львові. Ректором академії став відомий церковний діяч Йосип Сліпий. За великі заслуги в розвитку шкільництва, широку благодійну та культурну діяльність Наукове товариство імені Тараса Шевченка у грудні 1930 р. обрало його своїм дійсним членом (Йосипу Сліпому з часом випаде гірка доля довголітнього в'язня радянських концтаборів).

У складі академії функціонувало два відділи — філософії і теології. У 1933 р. в ній викладало 24 професори, навчалось 319 студентів [65. Т. 2, ч. II. С. 947].

Академія проіснувала до 1944 р., аж поки її освітню працю не припинила вже радянська влада. Лише у вересні 1994 р. вона відновила свою роботу.

Ризький договір став ніби трагічним епілогом чотирирічного періоду змагань за українську державність. Українські землі були поділені між кількома європейськими країнами, кожна з яких виступала щодо України окупантом. У радянській Україні короточасний період «українізації» завершився судовими процесами, насильною колективізацією, голодомором 1933 р., масовими репресіями 1937 р., засланнями й концтаборами.

В таких «особливих» умовах починався новий етап будівництва вищої школи України. Уже як радянської.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. У чому полягали причини краху гетьманського режиму і приходу до влади Директорії?
2. Охарактеризуйте воєнну і політичну ситуацію в Україні доби Директорії. (Другий наступ більшовиків на Україну. Біла Добровольча армія в Україні. Союз Симона Петлюри з Польщею. Перемога більшовиків.)
3. У чому полягало значення діяльності Івана Огієнка як міністра освіти і міністра віросповідань, ректора Кам'янець-Подільського університету?
4. Розкрийте суть політики утравізму польських властей у галузі освіти та її вплив на поглиблення українсько-польських суперечностей. Яку роль відіграв тасмний Львівський університет у національному і культурному поступу краю?

Рекомендована література

Винниченко Володимир. Відродження нації: У 3 ч. Київ; Відень, 1920. Ч. III. С. 121—196, 201—248.

Григорук Л. Тасмний український університет у м. Львові: 1921—1925 рр. // *Вільна Україна.* 1990. 1 квіт.

Конституційні акти України. 1917—1920. Невідомі конституції України. Київ, 1992. С. 100—111, 109.

Субтельний Орест. Україна: історія. Київ, 1991. С. 318—329.

Нарис 11

БІЛЬШОВИЗМ І ОСВІТА В УКРАЇНІ

За 263 роки перебування України у складі царської Росії (з 1654 по 1917 р.) український народ втратив колишні високі освітні традиції. В зазначений історичний період спостерігається загальна тенденція: рівень освіченості українського народу систематично падає, а україномовна школа неухильно переслідуються. Через цілеспрямовану політику російського царизму сфера її дії постійно звужувалася, аж до повного знищення державних україномовних середніх шкіл. Ця тенденція засвідчена, зокрема, даними перепису 1897 р.: серед населення Росії віком від 9 до 49 років письменні становили 28,4 % проти 27,9 % в Україні. В деяких українських губерніях (наприклад, Подільській) кількість письменних уже не перевищувала 10 % [266. Т. 3. С. 142].

Ось такими безрадісними були наслідки «братнього» воз'єднання України з Росією... У жовтні 1917 р. на території України, що входила до складу царської Росії, не існувало вже жодної, навіть початкової, державної школи з українською мовою навчання.

Михайло Драгоманов, досліджуючи історичний період розвитку України від 1654 р. (Переяславська Рада) до 1876 р. (того року Олександр II видав горезвісний Емський акт про повну заборону українського друкованого слова), охарактеризував його як «пропащій час». Саме Переяславська Рада стала початком цього «пропащого часу»: Україна перетворилась на колонію Російської імперії, в якій планомірно нищилась українська мова, фальсифікувалися українська історія, культура, національні традиції народу.

В 1909 р. Михайло Павлик видав статтю М. Драгоманова окремим виданням за тією ж назвою — «Пропащій час». У передмові до цього видання М. Павлик писав, що вихід із цієї ситуації існує лише один — відірвати Україну від Росії: «Одно спасіння — вирватися з царства нашої пропащності, відділити, відгородити українську землю від Росії — якнайшвидніше, за всяку ціну, поки ще є час... Всю нашу націю повинен би пхнути до боротьби з Росією»

просто звірячий інстинкт — і н с т и н к т с а м о з б е р е ж е н н я . Добути, або дома не бути! — оці мужні слова ... запорозьких козаків, що присягали 9-го квітня 1709 р. Мазепі, повинні стати відтєнер одніюким політичним окликом України.

Д о б у т и !

... Д о б у т и ж , а б о д о м а н е б у т и ! » [61. С. 18—19].

Мас цілковиту рацію сучасний дослідник Сергій Заремба, який у передмові до праці Михайла Драгоманова пише: «Пронацій час...» Якби Михайло Драгоманов жив довше, то межі цього часу він, мабуть, значно б розширив: від «Березневих статей» 1654 року, підписаних Богданом Хмельницьким, до прийняття Акта проголошення незалежності України (24 серпня 1991 р.), за яким Україна стала незалежною демократичною державою...

«Пронацій час» у напій історії не повинен повторитися!» [61. С. 11].

* * *

Заохивши владу в Росії, РКП(б) все ж понервах виявила обережність у вирішенні проблем національного життя численних народів колишньої царської імперії. Тим більше, що суспільно-політична обстановка в країні була надзвичайно складною.

Україна початку 20-х років являла собою територію, на якій проживали представники багатьох націй і народностей. Ця історична реальність зумовлювала об'єктивну потребу розроблення національної політики в галузі освіти. Ось чому в цій сфері діяльності українські більшовики змушені були продовжити ту політику в галузі освіти, яку успішно розпочали й досить ефективно здійснювали на значних територіях України в період визвольних змагань 1917—1920 рр. Центральна Рада, уряди гетьмана та Директорії, завдяки енергії і розуму блискучої плеяди широкоосвічених і талановитих людей, діячів науки і культури.

Першим наркомом освіти у складі раянського уряду України був Володимир Затонський. Як свідчать джерела, що посаду він обіймав кілька разів, причому в перший період перебування на цій посаді (1917—1920 рр., м. Харків) практично не займався питаннями народної освіти. З досліджень істориків КІРС відомо, що з грудня 1917 по грудень 1919 р. Затонський призначався народним комісаром освіти України чотири рази: у грудні 1917 р.; 14 січня 1919 р. (завідувачем відділу освіти); 29 січня 1919 р. (наркомом освіти

радянської України); 22 грудня 1919 р. йому знову «поручено керувати справою народної освіти» [146. С. 82—83]. Якщо це так, то останнього разу Затонський обіймав посаду наркома освіти лише якийсь місяць, бо відомо, що в 1920—1922 рр. наркомом освіти радянської України був Григорій Гринько [266. Т. 3. С. 168].

Дослідник питань історії КПРС Василь Морозов засвідчує, що з січня 1918 р. Володимир Затонський був повноважним представником радянської України при уряді Російської Федерації, в період громадянської війни — членом Реввійськради 12-ї, 13-ї, 14-ї армій Південно-Західного фронту [146. С. 79], головою Вукоопспілки, членом Реввійськради Українського військового округу тощо. Тому питання, чи займався Володимир Затонський у 1917—1920 рр. насправді проблемами народної освіти, потребує, на наш погляд, додаткових неупереджених досліджень.

Недостатньо досліджена також діяльність Олександра Шумського — одного з лідерів українського націонал-комунізму — на посаді наркома в першій період його співпраці з РКП(б). У травні 1918 р. на XI з'їзді Української партії соціалістів-революціонерів він увійшов до її лівої фракції — т. зв. боротьбистів — прихильників співпраці з більшовиками. Відомо, наприклад, що в січні 1919 р. Олександр Шумський разом із російськими більшовиками організував на Лівобережжі повстання проти Директорії [64. Т. 10. С. 3905]. Під час другого наступу російських військ на Україну в 1919 р. він став наркомом освіти, змінивши на цій посаді Михайла Папченка.

М. Папченко був кіносценаристом, драматургом, активним громадським діячем. Як і О. Шумський, він входив до Української партії соціалістів-революціонерів, пізніше Української комуністичної партії (боротьбистів), був членом Президії Центральної Ради [64. Т. 5. С. 1934]. Проте зміст роботи обох міністрів у 1919 р. досі залишається не з'ясованим.

Інша річ — початок і середина 20-х років. У цей час Олександр Шумський, будучи наркомом освіти, повів активну боротьбу проти русифікації, за відродження української культури. Після того, як боротьбисти під тиском РКП(б) у березні 1920 р. ліквідували свою партію і більшість із них вступила до КП(б)У, Олександр Шумський увійшов до складу політбюро і оргбюро ЦК КП(б)У. У 1920 р. його призначено наркомом внутрішніх справ УСРР [64. Т. 10. С. 3905], а наркомом освіти став Григорій Гринько — також колишній боротьбист і член компартії України з 1920 р. Уже в 1921 р.

між Гриньком і більшістю членів політбюро ЦК компартії України виник серйозний конфлікт із питань національної політики. В 1922 р. його усунуто з посади наркома освіти. Наступні 16 років Григорій Гринько обіймав високі посади в Україні і Москві — був головою Держплану УСРР (1922—1926), заступником голови Держплану СРСР, наркомом фінансів СРСР (1930). З 1934 р. він — кандидат у члени ЦК ВКП(б), член ЦВК СРСР. 15 березня 1938 р. його життя обірвалося в застінках НКВС [266. Т. 3. С. 168].

На початку 20-х років почалася розбудова системи вищої освіти в Україні. Законодавчо це було закріплено у відомих «Схемах» (1920), пізніше в «Кодексі» (1922), що ввійшли в історію як схеми народної освіти Григорія Гринька [36]. Технікуми того часу вважалися першим рівнем вищої школи, наступним — інститути й академії*.

У роки визвольних змагань українського народу (1917—1920) певний час в Україні існували паралельно два міністерства освіти: в Києві (Центральної Ради, гетьманського уряду, Директорії) і в Харкові (радпаркому). Як уже зазначалося, зміст і початок роботи першого міністра освіти більшовицького уряду України точно не встановлені дослідниками. Якщо ж оцінювати початок роботи народного комісаріату освіти УСРР за конкретними справами, то найбільш помітною подією у цьому відношенні була Перша Всеукраїнська нарада з питань освіти, проведена в Харкові у березні 1920 р. На цій нараді розглянуто і затверджено нову систему освіти України, так звану «Схему народної освіти УСРР» [229. С. 15]. За цією «Схемою» в загальноосвітній школі навчалися до 15-річного віку. Наступний рівень становила професійна школа II ступеня.

Позитивною стороною запропонованої програми було, зокрема, те, що з самого початку радянського освітнього будівництва поряд з вирішенням питання ліквідації неписьменності серед дорослих здійснювалися широкомасштабні заходи щодо розбудови нової трудової школи та реалізації ідей «вільного виховання». Тим самим українські педагоги й освітні діячі початку 20-х років солідаризувалися з відомими педагогами Європи та Америки XVIII—XX ст., які на той час обґрунтували свої теорії навчання, освіти, трудового і громадянського виховання підростаючих поколінь, а також дали немало зразків їх практичного застосування в школах різних рівнів (Джон Дьюї, Георг Кершенінггейнер, Ж. Ж. Руссо, Йоган Песталоцці, Роберт Оуен).

* Ця система була відновлена у 1991 р. [74. Ст. 34].

У період 20-х — початку 30-х років ХХ ст. серед працівників народної освіти України, викладачів початкових і середніх шкіл, вищих навчальних закладів було чимало талановитих педагогів, які у своїй освітньо-виховній роботі застосовували передові для свого часу принципи, форми і методи навчально-виховної та освітньо-професійної роботи з молоддю шкільного віку. Велике значення для розвитку української педагогіки мала, зокрема, діяльність Олександра Музиченка, Григорія Гринька, Якова Чепіги, Яна Ряшпо, Григорія Ващенко та ін.

Ідеї, закладені в «Схемі народної освіти УСРР» 1920 р., дістали свій подальший розвиток. Уже в 1922 р. в результаті гострих дискусій між керівництвом наркоматів освіти України і Росії, в яких брав участь навіть Володимир Ленін, був розроблений «Кодекс законів про народну освіту в УСРР» [100. С. 155—163]. 1 листопада 1922 р. він був затверджений ВУЦВК. У цьому документі вперше визначалися структура і завдання органів народної освіти в радянській Україні. В постанові ВУЦВК роз'яснювалося, що даний Кодекс вводиться в дію на всій території УСРР з 25 листопада 1922 р. «з метою встановлення основ освітньої політики і об'єднання виданих раніше законів по народній освіті» [113. Т. 1. С. 155].

Метою «радянського виховання» і освіти, наголошувалося у цьому документі, є насамперед «... розкріпачення трудящих мас від духовного рабства, розвиток їх самосвідомості, створення нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією колективізму, з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичним світоглядом» [100. С. 3]. Цілі і завдання закладів народної освіти викладались у документі не професійно-педагогічною мовою, а за допомогою популярної в ті роки галасливо-політичної фразеології: «Бути знярядям диктатури пролетаріату з метою знищення класового суспільства і створення нового, провідником принципів комунізму... з метою виховання покоління будівників нового комуністичного суспільства».

Завдання професійної освіти визначались дещо конкретніше: «підготовка всіх видів кваліфікованої робочої сили, необхідної для соціалістичного будівництва». Водночас навіть таке заполітизоване формулювання завдань профосвіти здавалося авторам «Кодексу» недостатнім і доповнювалось так: «Скерування всієї культурно-освітньої роботи з ідеологічними шляхами правлячого класу — пролетаріату». Отже, питання мети і завдань виховання та освіти в «Кодексі» вирішені вкрай абстрактно, заідеологізовано.

Краще стояли справи з визначенням типів та конкретних закладів профосвіти, яка вважалася загальнообов'язковою. Масовим закладом профосвіти «Кодекс» визначав профшколу, в якій мала навчатися молодь у віці 15—17 років. Наступний рівень складали технікуми та інститути.

Технікум вважався вищою школою. Він готував працівників вищої кваліфікації (інженерів-практиків, агрономів, господарників) для різних галузей народного господарства і державного будівництва. Поряд із денною формою навчання передбачалась також вечірня — робітничі технікуми. Вони призначались спеціально для робітників високої кваліфікації й мали на меті забезпечити їм рівень кваліфікації майстра, помічника інженера або інженера вузької спеціальності. Переважно для дорослих мали створюватись також різні професійні курси як організаційна форма професійного навчання перехідного часу.

Останньою ланкою створюваної системи професійної освіти мав стати інститут. У «Кодексі» наголошувалося, що цей тип вищого навчального закладу «готує організаторів-керівників народного господарства і державного будівництва».

У документі підкреслювалося також, що види профшкіл, технікумів, інститутів, зміст їхніх навчальних програм визначаються станом виробництва країни, а основна ідея такого підходу — перебудова народної освіти, переведення її на рейки професійної освіти. Такий підхід, можливо, й був правомірним. Водночас деякі положення програми були суперечливими. Скажімо, визначення віку людини, з якого доцільно розпочинати професійну підготовку. За «Кодексом» це — 15 років, що, звичайно, допустимо. Однак чи правомірно переводити цю межу на рівень обов'язковості? Таке питання в «Кодексі» не ставилось. Більше того, технікум оцінювався однозначно: як «прямий продукт революції — найбільш здатний до життя» [151. С. 7].

Критика на адресу традиційного уявлення про освіту з її поділом на нижчу, середню і вищу була, звичайно, не безпідставною, хоча б з причин абстрактності такого поділу. Проте не менш абстрактними, а то й прожектерськими були міркування типу: «Стару школу зруйновано без жалю і найдужчий удар було спрямовано на фортецю буржуазної освіти — на університет» [151. С. 206].

Інша справа — оцінка технікумів як різновиду вищої школи. В перші пореволюційні роки технікум розглядався як такий вищий навчальний заклад, що дає, на відміну від інституту, «певну вузьку спеціальність», хоча й готує високо-

кваліфікованих фахівців, а інститути «готують організаторів» [151. С. 7, 31].

Прикладом того, як здійснювався на практиці цей принцип підготовки спеціалістів, може слугувати історія Смілянського технікуму харчової промисловості, що на Черкащині.

У 1978 р. технікум відзначав 100-річчя з дня свого заснування. Незадовго до революційних подій 1917 р. в Україні смілянські «технічні класи» були реорганізовані в середнє хіміко-технічне училище, а в 1922 р. — у Смілянський технікум цукрової промисловості для підготовки інженерів-хіміків та інженерів-механіків цукрової промисловості з чотирирічним строком навчання.

При Смілянському технікумі була організована профтехшкола з хімічним і механічним відділеннями (строк навчання — два роки). Випускники профтехшколи могли поступати до Смілянського технікуму або ж іти працювати на промислове підприємство, обіймаючи посади змінних хіміків чи змінних теплотехніків.

Випускників Смілянського технікуму після виконання дипломного проекту направляли на цукрові заводи для проходження дворічного інженерного стажу. Після завершення стажування до Наркомату народної освіти України надсилався «Звіт» і заповнена стажистська книжка, завірена адміністрацією заводу. На підставі цих документів стажистам присвоювалося звання інженера-хіміка або інженера-механіка цукрової промисловості.

В 1928 р. технікум було реорганізовано в Смілянський інститут цукрової промисловості. В 1931 р. інститут переведено до Києва й об'єднано з цюбно організованим Київським хіміко-технологічним інститутом цукрової промисловості, а Смілянську профтехшколу реорганізовано у Смілянський механіко-технологічний технікум цукрової промисловості як середній спеціальний навчальний заклад для підготовки техніків-технологів і техніків-механіків цукрової промисловості.

Безперечно, історія цього навчального закладу свідчить про творчий підхід до розвитку вищої школи в Україні початку 20-х років. Тогочасні випускники Смілянського технікуму-вузу чим не сучасні «бакалаври»? Таке запитання ми ставимо не риторично, не абстрактно, а з погляду сьогоднішніх світових стандартів підготовки спеціалістів з вищою освітою різних ступенів. Творчі пошуки педагогів України 20-х років були, на жаль, перервані в першій половині 30-х років цілою низкою бюрократичних постанов ЦК ВКП(б), що прямо стосувалися середньої і вищої школи

(1930—1936). І в подальшому вони плутучно гальмувалися й не дістали належного розвитку.

Вважасмо за доцільне навести ще один історичний документ.

22 листопада 1922 р. ВУЦВК прийняв постанову «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» [113. Т. 1. С. 155—163].

«Кодекс законів про народну освіту» пролежав у спецсховищах радянських бібліотек більш як півстоліття. Чи варто було так поводитись із ним? Адже й сьогодні сконцентрований у ньому досвід українських педагогів 20-х років може бути корисним і цікавим, оскільки обговорювана нами проблема налто складна і досі залишається не вирішеною.

У підсумковому документі про введення в дію «Кодексу» насамперед визначені типи закладів освіти, навчання і виховання, остаточно сформульовано конкретні пункти й положення цього програмного документа:

§ 8. До 15-річного віку завдання держави полягає в тому, щоб організувати соціальне виховання в дитячих закладах і організаціях, виховання гармонійно розвинених членів колективістичного суспільства.

§ 10. Для юнацтва і молоді від 15-річного віку організується широка професійна і спеціально-наукова освіта, спрямована на підготовку їх до активного трудового життя і творчості як кваліфікованих і всебічно розвинених свідомих громадян.

§ 13. Дорослим — політична освіта в дусі комунізму.

§ 16. Встановлюється така система народної освіти: «соціальне виховання для дітей, професійна освіта юнацтва і молоді, наукова робота і політична освіта дорослих».

§ 17. «Соціальне виховання дітей і навчання у профпиколах і на курсах до 17-річного віку включно оголошується загальним, обов'язковим, безплатним і сильним для обох статей».

§ 23. «УСРР забезпечує населенню всіх націй і національних меншостей, що населяють Україну, виховання і навчання на їх рідній мові»... відкидаючи будь-яку штучну українізацію, як і русифікацію».

Програма профосвіти мала здійснюватися за такими галузями: індустріально-технічна, сільськогосподарська, соціально-економічна, медична, педагогічна, художня.

У розділі другому постанови ВУЦВК від 22 листопада 1922 р. даються перелік і коротка характеристика різних типів закладів профосвіти. Типи закладів профосвіти, як зазначалось у документі, мають своєю основою, на відміну від дореволюційного плутучого поділу школи на ступені (нижчий, середній, вищий), інтереси господарського і культурного життя, що зумовлюють міру потрібної кваліфікації в різних спеціальностях (професіях).

За ступенем кваліфікації встановлюються такі типи нормальної школи:

- а) для індустриально-технічної і сільськогосподарської галузей три шкільні форми — профшкола, технікум, інститут;
- б) для соціально-економічної галузі — технікум, інститут;
- в) для педагогічної освіти — інститут.

Заснуються також курси по «б» і «в» відповідно до різних ступенів практичної кваліфікації.

Профшкола є початковою організаційною формою профосвіти для підлітків віл 15 до 17 років включно. Це масовий заклад загального обов'язкового навчання, тому вона перебуває в органічному зв'язку з системою соціального виховання.

Технікум є вищою школою, що готує працівників вищої кваліфікації (інженерів-практиків, агрономів, господарників) певної вузької галузі народного господарства і державного будівництва.

Інститут готує організаторів-керівників вищої кваліфікації для широких галузей народного господарства і державного будівництва.

Передбачалося, що типи профшкіл, технікумів, інститутів, диференціація і обсяг їхніх навчальних програм визначатимуться Головною профосвітою відповідно до стану виробництва в країні [113. Т. 1. С. 161—162].

Специфіка умов будівництва нової системи освіти визначалась насамперед станом економіки країни, яка на початку 20-х років перебувала на грані повного розвалу. Цей розвал, як свідчать історики, був зумовлений політикою більшовиків у роки громадянської війни [247. С. 332].

Щоб забезпечити продуктами харчування армію, голодуюче населення міст Росії, більшовики запровадили політику так званого воєнного комунізму. Ця політика передбачала націоналізацію всієї землі та промислових підприємств, організацію комітетів незаможних селян («комнезамів»), продрозверстку — реквізицію зерна у селян з метою його перерозподілу, примусову трудову мобілізацію. Для вилучення зерна у селян створювалися спеціальні озброєні загони — так звані продзагони. При цьому члени комнезамів мали певні пільги при розподілах землі, не обкладались податками, крім того, їм виділялося до 20 % реквізованого зерна. Все це призвело до різкого падіння виробництва товарного зерна. До того ж у 1921—1922 рр. південні райони Росії та України охопила посуха, що стала причиною неврожаю. В ці роки в Україні і Поволжі померли від голоду сотні тисяч людей, тисячі дітей залишилися сиротами.

...Катастрофа в економіці призвела в 1921 р. до селянських повстань та робітничих страйків, збройних заколотів. На Півдні України колишній учитель з Гуляй-Поля Нестор Махно створив із розрізнених загонів повсталих селян справжню армію, яка мала на озброєнні гармати і кулемети. Лише в серпні 1921 р. більшовицьким військам вдалося придушити

селянські заворушення. У центральних областях України, зокрема на Київщині, діяли досить великі і добре озброєні загони, які підтримували зв'язки з еміграційним урядом Симона Петлюри в Польщі. Тільки наприкінці 1921 р., застосували значні військові сили, більшовики змогли подолати партизанський рух в Україні [247. С. 329]. Цьому сприяло й те, що в березні 1921 р. урядам Росії й України вдалося укласти мирний договір із Польщею.

Все це засвідчило провал політики «воєнного комунізму» й змусило радянський уряд Росії піти на поступки селянам. Різке загострення соціально-економічної ситуації, селянські виступи, а особливо повстання військових моряків у Кропивні та переконали Леніна в необхідності змінити тактику. У березні 1921 р. відбувся X з'їзд РКП(б), який після тривалих дискусій прийняв рішення: відмовитися від політики «воєнного комунізму» і перейти до нової економічної політики (НЕП). Це був відступ від соціалізму з метою заспокоїти селян і спонукати їх до збільшення виробництва продуктів харчування. Замість хлібних реквізицій періоду «воєнного комунізму» на селі було введено досить помірний продовольчий податок. Надлишки зерна селянин міг продати на ринку. Сільські бідняки взагалі не обкладались податком. А землі, що свого часу були націоналізовані Центральною Радою, перерозподілялись між сільськими бідняками. Внаслідок цього в 1927 р. оброблялося вже на 10 % більше земельних угідь, ніж у 1913 р. [247. С. 334]. Певні поступки мали місце також в інших галузях економіки, зокрема, невеликі виробництва повертались колишнім власникам, допускались іноземні капіталовкладення, скасовувався контроль уряду над внутрішньою торгівлею тощо. Водночас банки, транспорт, зовнішня торгівля, важка промисловість залишались під контролем держави. Ці та інші подібні заходи певною мірою примирили селян з більшовицькою владою, зокрема в Україні.

... Загальновизнаним є історичний факт прагнення значної частини української інтелігенції, інших соціальних груп, у тому числі з середовища робітників і селян, до національного самовизначення. Дослідники процесів українізації відзначають поміркованість і прогресивність ленінських установок того часу з питань національної політики [93. С. 71]. Ще у грудні 1919 р. в резолюції ЦК РКП(б) «Про радянську владу на Україні», в основу якої були покладені тези, підготовлені В. Леніним, наголошувалося: «Зважаючи на те, що українська культура (мова, школа і т.д.) протягом віків придушувалася царизмом і експлуаторськими класами Росії, ЦК РКП ставить за обов'язок всім членам партії всіма засобами

сприяти усуненню всіх перешкод до вільного розвитку української мови і культури» [116. Т. 39. С. 313].

Резолюція ЦК РКП(б) пропонувала всім членам партії на території України на ділі захищати право трудящих мас вчитись і спілкуватися в усіх установах рідною мовою, всіляко протидіяти спробам штучними засобами відтіснити українську мову на задній план; негайно забезпечити умови, за яких усі службовці могли б спілкуватись українською мовою, хоча варто зазначити, що сама КП(б)У як була, так і залишилась зрусифікованою. 30 грудня 1922 р. було утворено СРСР, до складу якого ввійшла й Україна, а через два роки прийнято Конституцію — Основний Закон СРСР. Лише з часом з'ясувалося, що Україна знову (вдруге після Переяславської Ради 1654 р.) втратила свою незалежність на цілих 70 років. Однак це було усвідомлено лише з часом. А на той момент в умовах щойно народженої радянської влади і в межах новоствореного СРСР «Українська радянська соціалістична республіка стала чітко окресленим національним і територіальним цілим із власним адміністративним центром і апаратом» [247. С. 337]. Це було досягненням, стверджує Орест Субтельний, якого українці не мали з часів козацької Гетьманщини другої половини XVII — початку XVIII ст. Волночас пропонує дослідником історична паралель між УСРР і Україною часів Гетьманщини другої половини XVII — початку XVIII ст., на нашу думку, не може вважатися незаперечною. У цьому питанні, очевидно, має рацію Юрій Бадзьо, вказуючи на те, що, на жаль, українська автономія другої половини XVII — початку XVIII ст. у складі Росії не мала під ногами достатньо надійного соціального ґрунту, тому й втратила свою політичну еліту — козацтво — як провідну верству. Українське козацтво, яке складало соціально-економічну основу українського визвольного руху під проводом Богдана Хмельницького, уособлювало ранньобуржуазні відносини тогочасної України, що перебували у стані зародження. Постійно зазнаючи експансії з боку своїх знахібнілих сусідів (Росії та Польщі), Україна не змогла в той час вистояти. За таких умов «українське козацьке старшинство перетворилося на вірогідне російське дворянство. А надто непокірним просто відрубували голови» [8. С. 1].

І все ж, чим видавалась УСРР для українців першої третини XX ст. (точніше, для частини українців)?

У нових умовах розбудови освіти в Україні початку 20-х років, уже як радянської, після поразки українських визвольних змагань 1917—1920 рр., два поняття (досить популярні на початку та в середині 20-х років) мають привернути нашу увагу: це «коренізація» та «українізація» у сфері освіти. З погляду проблем освіти ці терміни пабули в конкретних суспільно-історичних умовах того часу системоутворювального звучання. Визначимо насамперед політологічний зміст цих слів.

У політичній і педагогічній літературі 20-х — початку 30-х років широкимживаним був термін «коренізація». Ним означували зміст кадрової політики РКП(б), у тому числі й у галузі освіти.

Політику коренізації розробив XII з'їзд РКП(б), що відбувся у квітні 1923 р. Суть її полягала в тому, щоб у партію й органи державного управління залучати представників місцевих (корінних — звідси «коренізація») національностей, а держава і партія мали підтримувати соціально-культурний розвиток народів [115. С. 91].

Відомо, що після Жовтневого перевороту 1917 р. у Петрограді й спричиненої ним громадянської війни РКП(б) зіткнулась з гострою нестачею кадрів, які б володіли відповідними національними мовами, були знайомі з історією і культурою народів різних територій колишньої царської Росії. Необхідно було комплектувати апарат управління (державний і партійний), а також штати працівників закладів культури, освіти, преси, науки місцевими кадрами. У зв'язку з цим XII з'їзд РКП(б) й ухвалив у квітні 1923 р. спеціальну резолюцію з національного питання [109. С. 416—425].

У резолюції з'їзду було піддано різкій критиці неспроможність властей царської Росії «знайти правильний підхід до розв'язання національного питання». Враховуючи цю обставину, РКП(б) продекларувала намір «покласти в основу своєї політики право націй на самовизначення». В резолюції заявлялося, що партія рішуче відкидає будь-які форми примусу щодо національностей, визнає рівність і суверенність народів у справах влаштування своєї долі, вважає, що тривке об'єднання народів може бути здійснене лише на засадах співробітництва і добровільності. Наголошувалося також, що братерське співробітництво народів у єдиному державному союзі можливе лише за умови перемоги Рад і утвердження диктатури пролетаріату [109. С. 418—419].

Водночас у резолюції з національного питання XII з'їзду РКП(б) йшлося про серйозні труднощі, які необхідно подолати, щоб досягти поставленої мети — побудувати єдину багатонаціональну радянську державу. Причому про ці труднощі в резолюції заявлялося з такою відвертістю, що справді можна було повірити у щирість сказаного. Не дивно, що частина тогочасних українських більшовиків — учорапніх боротьбистів, таких як Олександр Шумський, Григорій Гринько, Панас Любченко, Андрій Хвиля, Василь Блакитний, а також колишніх укапістів (членів Української комуністичної партії (УКП), що вийшли з Української соціал-демократичної робітничої партії), таких як Михайло Ткаченко, Юрій Мазуренко, — щиро повірили у можливість розбудови української незалежної держави в рамках Союзу. Нарешті, серед тих, хто беззастережно вірив РКП(б) та її вождям, був член цієї партії з 1897 р. Микола Скрипник — провідна постать усіх трьох українських радянських урядів, один із найближчих соратників Володимира Леніна.

Аналізуючи труднощі, які необхідно було подолати партії, щоб побудувати багатонаціональну радянську державу, XII з'їзд РКП(б) особливу увагу приділив вирішенню питань, пов'язаних із наслідками національного гніту в колишній царській Росії. Розглянемо пайголовніші з «перешкод», про які йдеться в резолюції з'їзду:

1) Пережитки великодержавного шовінізму, зумовлені насамперед привілейованим становищем великоросів. Їх суть полягала у чванливо-зневажливому і бездумно-бюрократичному ставленні російських радянських чиновників до потреб національних республік. З'їзд закликав витравити ці пережитки у практиці державних установ «рішуче і безповоротно». У резолюції з'їзду зазначалося також, що значна частина робітничого класу великих міст, який є головною опорою радянської влади, належить до великоруської національності. Це спричинило великі труднощі у стосунках між містом і селом, зумовлені пережитками великоруського шовінізму в партійних і державних органах.

З цим можна погодитися. Досить згадати у цьому зв'язку прізвище Д. З. Лебеда — члена РКП(б) з 1909 р., росіянина за походженням, другого секретаря і члена політбюро ЦК КП(б)У (1920—1924), голови ЦКК КП(б)У (1924—1925), який навіть не приховував, за свідченням істориків, своєї ворожості до української мови і культури, був рішучим противником процесу українізації. Цей високопоставлений партійний функціонер обстоював широко відому в той час «теорію боротьби двох культур». Її провідна ідея полягала в тому, що «українська культура в Україні пов'язана головно з

селом, отже, з відсталим селянством, а російська культура в Україні пов'язана з містом, отже, з прогресивним пролетаріатом». Звідси формально-логічний висновок: «рано чи пізно російська культура переможе, а тому комуністи зобов'язані підтримувати цей природний процес».

Такі погляди серед керівних членів РКП(б) в Україні були досить поширеними, незважаючи на оцінку їх XII з'їздом партії як прямої спроби «закріпити напування великоруської національності».

2) Фактична (господарська і культурна) нерівність національностей як наслідок політики колишньої царської Росії. Жовтнева революція 1917 р. дала їм лише юридичну рівність. І хоча це є великим завоюванням, однак формальна рівність не вирішує всього національного питання, бо ж залишається *фактична* нерівність національностей. Слід зазначити, що цим рішенням РКП(б) ще раз підтвердила свою позицію щодо необхідності знищення фактичної національної нерівності раніше пригноблених народів Росії, сформульовану двома роками раніше X з'їздом партії, що відбувся в березні 1921 р.

3) Народи, що перебували у складі царської Росії в тяжкому ярмі національного гніту, не встигли ще звільнитися від почуття старих національних кривд.

4) З'їзд привернув увагу ще до одного з яскравих виявів колоніальної політики колишньої царської Росії. Він наголосив, що «Союз Республік розцінюється значною частиною чиновників у центрі і на місцях не як союз рівноправних державних одиниць..., а як крок до ліквідації цих республік, як початок утворення так званого «єдиного-неділимого». Але дали натрапляємо на виразний лівацький ухил: «Союз Республік... є першим кроком до створення майбутньої всесвітньої Радянської республіки праці» [109. С. 422].

Проте обличчям «всесвітню Радянську республіку праці»... Хоча б тому, що стали свідками того, як не тільки не виникла та всесвітня республіка, а й розпався сам «великий і могутній...» Союз РСР. Вочевидь, однією з причин його розпаду було нехтування колишнім союзним центром, що перетворився на імперський центр, інтересами і національними потребами союзних республік. Однак це проблема скоріше політологів. Ми ж торкаємося її вимушено, оскільки лише на цьому загальному тлі можна зрозуміти причини повного краху наприкінці 20-х років політики коренізації, проголошеної XII з'їздом РКП(б) ще за життя Володимира Леніна.

Коренізація в галузі освіти виглядала стосовно України як *українізація* всього її життя, у тому числі й системи народної освіти (далі СНО). У спеціальній резолюції XII з'їзду

РКП(б) містилося сформульоване у досить категоричній формі одне надзвичайно важливе положення, а саме:

допомогтися того, щоб «були видані спеціальні закони, які забезпечують вживання рідної мови в усіх державних органах і в усіх установах... закони, які переслідують і карають з усією революційною суворістю всіх порушників національних прав і особливо прав національних меншостей» [109. С. 423].

Звичайно, ухвалення такої резолюції об'єктивно було правильним і своєчасним кроком. Вона відображала інтереси не лише українського, а й усіх інших народів майбутнього СРСР. Звідки було знати сучасникам, що ця постанова не що інше, як демагогічна більшовицька фраза, чергова «потемкинская деревня», щоправда, у значно ширшому й масштабнішому викопанні...

Потім ухвалювалися нові резолюції високих з'їздів, лунали нові заклики до коренізації. Так, у резолюції VIII Всеукраїнського з'їзду рад від 21 січня 1924 р. урядові України пропонувалося «звернути увагу на розвиток української культури, водночас на розвиток культури національних меншостей, як засобу залучення всіх трудових мас меншин країни до радянського будівництва» [249. С. 143—144].

Українізація, що вже йшла повним ходом в Україні, дістала новий, можна сказати, вирішальний імпульс для подальшого розвитку, особливо на тих територіях, що були в 1917—1920 рр. підпорядковані Центральній Раді, Гетьманату та Директорії.

НЕП заспокоїв селянство, що дало можливість партії приступити до створення умов, які сприяли б посиленню її підтримки неросійськими народами. Це й спонукало Леніна та його оточення висунути ідею коренізації, давши їй різнобічне організаційне, національне та ідейне спрямування. Ідея зверхності російської культури над українською, яка відображала начебто лише культуру села, була досить поширеною на той час у колах повністю настроєної російської інтелігенції. Ця ідея культивувалась уже не одне століття. Саме на цьому ґрунті й розвинулась так звана теорія боротьби двох культур: село і відстале селянство, мовляв, обов'язково будуть переможені містом і революційним пролетаріатом, їх культурою. Виходячи з цього, уже згадуваний другий секретар ЦК КП(б)У Д. З. Лебиль передрікав перемогу російської мови і культури над українською, оскільки російська культура в Україні пов'язана з містами і прогресивним пролетаріатом, а українська — з селом і відсталим селянством.

Звичайно, питання це не є власне педагогічним. Воно скоріше стосується політології і культури, але також і політики в галузі освіти. Алже політика постійно супроводжує освіту.

* * *

Типи закладів професійної освіти, визначені «Кодексом законів про народну освіту в Україні» (1922) для підготовки учительських (педагогічних) кадрів, вичерпувалися інститутами народної освіти (ІНО), а також педагогічними технікумами з відділами соціального виховання, професійної освіти і політосвіти. Саме з цієї причини були закриті «старі» університети. Зокрема, постановою Управління вищих шкіл Київського губернського відділу народної освіти Київський університет св. Володимира та Український державний університет (відкритий 6 вересня 1918 р. за часів Гетьманату) пропонувалося «рахувати не існуючими». Їх реорганізовано у Вищу школу народної освіти. На всіх факультетах створено кафедри російської, єврейської та польської мов. Медичний факультет Українського державного університету об'єднано з Інститутом охорони народного здоров'я. Викладання в інституті велося двома мовами: українською і російською. Відповідно створено дві кафедри.

Одним з ініціаторів реформи вищої школи в Україні був нарком народної освіти Григорій Гринько (1920—1922). В цілому відбувався нормальний процес будівництва системи освіти, як здавалося, незалежної держави — УСРР. Щоправда, міра цієї незалежності не витримує порівняння з українською державністю періоду визвольних змагань 1917—1920 рр. Головна причина цього — форма влади (радянська, як і в Росії), а також реальна, суворо централізована, влада РКП(б) з центром у Москві.

Реорганізація адміністративних установ освіти і навчальних закладів на тих територіях України, що в різний час були підконтрольні або ж створені владою Центральної Ради, Гетьманату чи Директорії, розпочалась уже на початку 1920 р. [230. С. 343]. У лютому 1920 р. Київським губернським відділом народної освіти було завершено розробку «Тимчасової інструкції», яка стала вихідним документом чергової реорганізації, тепер під керівництвом РКП(б).

Як уже згадувалося, ставлення нової радянської влади до «старих» університетів було негативним. Уже на самому початку реформи в них були ліквідовані юридичні та істо-

рико-філологічні факультети. На їх базі почали створювати інститути народної освіти.¹ Так, згідно з постановою управління шкільн. м. Києва від 15 липня 1920 р. на базі історико-філологічного факультету Київського університету св. Володимира і Вищих жіночих курсів було утворено Київський інститут народної освіти ім. Михайла Драгоманова (КІНО). Згодом до складу новоствореного вузу ввійшли фребелівський, географічний та вчительський інститути, приватні жіночі і педагогічні курси [94. С. 5].

Один із освітніх діячів того часу Ян Ряшко, який очолював Головне управління професійної освіти Наркомосу України, писав з приводу цих ріпучих акцій: університети ліквідовуються з метою усунення «цитаделей ворожої буржуазно-кадетської професури, щоб не повторювати досвід РРФСР 1918—1920 рр., коли професура гальмувала і саботувала реформу» [229].

Історико-філологічні, юридичні, а також фізико-математичні та природничі факультети університетів перетворювались на педагогічні факультети чи інститути. Економічні і статистичні реорганізовувались в інститути народного господарства, медичні — відповідно в медичні інститути. В результаті цих реорганізацій у 1920/21 навчальному році в Україні вже функціонувало 42 інститути і 145 технікумів [229]. Нерідко такого роду заходи давали позитивні результати, насамперед тоді, коли домінуючими виявлялися професійні, а не ідеологічні мотиви. Прикладом можуть слугувати київські медичний і педагогічний інститути, які створювались на базі відповідних факультетів Київського університету св. Володимира, а нині стали авторитетними вищими навчальними закладами.

Слід визнати, що до жовтневої революції 1917 р. вища педагогічна освіта в Росії не сформувалась (саме як вища педагогічна).

Хоча дореволюційні університети й були чи не єдиними вищими навчальними закладами, що готували викладачів для гімназій, комерційних шкіл, жіночих інститутів та інших середніх навчальних закладів, все ж вони зовсім не дбали ні про теоретичну, ні про практичну (психолого-педагогічну) та методичну підготовку педагогів. З цієї причини відразу ж після революції розпочався процес перетворення частини колишніх середніх і вищих навчальних закладів на педагогічні школи. Проте негативною стороною цього процесу була відсутність ґрунтовної роботи над навчальними планами і програмами новостворюваних вузів. Така робота, за оцінкою М. Шатунова, розпочалася лише після четвертої Всеукраїнської конференції з питань педосвіти, деє із середини 1929 р.

На думку М. Шатунова, подоліком рішення цієї конференції було встановлення чотирирічного строку навчання тільки для ІНО, «...тоді як підкурси (технікуми) лише проголошено було вищими школами, а залишено з трьохрічним курсом на базі семирічки, бо жодна інша школа не забезпечувала норми прийому до них» [305. С. 132]. У пошуках виходу з цієї ситуації педагогічні технікуми нерідко організовували однорічні (інколи дворічні) підготовчі курси для своїх майбутніх студентів.

Стапом на 1 жовтня 1921 р. в Україні функціонували як ІНО (інститути народної освіти):

у складі двох факультетів — «соціального виховання» і «професійної освіти»: Київський, Харківський, Катеринославський, Одеський; у складі одного факультету — «соціального виховання»: Полтавський, Миколаївський, Херсонський, Кам'янець-Подільський, Житомирський, Чернігівський, Ніжинський, Вінницький, Глухівський, Донецький [151. С. 158].

Частина згаданих інститутів народної освіти була утворена завдяки реорганізації п'яти університетів, а також з учительських інститутів і колишнього Ніжинського ліцею. В Одесі був започаткований факультет політпросвіти. У Києві та Одесі створені також відділення для підготовки спеціалістів з дитячої дефектології.

Загальна кількість студентів на всіх курсах навчання складала: факультети соціального виховання — 1321, факультети профосвіти — 5116 [79. С. 350]. Загалом це був час масових, творчих пошуків у галузі народної освіти, що активно розбудовувалась на національній основі. Проте незабаром відбулися події, які справили безпосередній вплив на хід реформи народної освіти.

Йшлося про самі принципи, на яких мало ґрунтуватися національне державне будівництво, а саме: вести цю розбудову, виходячи з урахування історичних і культурних особливостей і національних інтересів різних народів, чи на основі їхнього підпорядкування центру, на засадах автономізації, тобто входження незалежних республік до складу РРФСР? Позиції Володимира Леніна і Йосипа Сталіна (тогочасного генерального секретаря ЦК партії) у цьому питанні різко розійшлися.

Саме Сталін, обіймаючи посаду наркома у справах національностей першого уряду радянської Росії, сформованого Леніним у 1917 р., виступив проти рівноправного союзу народів. Його позиція полягала в тому, що національні меншини колишньої царської Росії повинні об'єднатися на засадах «культурної автономії». У вересні 1922 р. він запро-

понував незалежним радянським республікам увійти до складу РРФСР. Це були на той час: Україна, Білорусія, Азербайджан, Грузія та Вірменія. Керівництво національних республік висловило з цього приводу рішучий протест.

Микола Скрипник кваліфікував таку позицію генсека як прихований російський шовінізм*. Султан Галієв від імені більшовиків Середньої Азії звинуватив РКП(б) у «червоному імперіалізмі», а ЦК компартії Грузії в знак протесту подав у відставку [247. С. 336]. За таких умов Володимир Ленін, незважаючи на важку хворобу, 26 вересня 1922 р. звернувся з листом до Льва Каменєва і членів політбюро ЦК РКП(б). Суть питання, писав він, у тому, що Сталін провів через комісію, яку він очолював як генеральний секретар ЦК, резолюцію «про входження незалежних республік до РРФСР» [116. Т. 45. С. 211]. У записці Каменєву Ленін оголосив великодержавному шовінізму «смертний бій». Він виступив за союз рівних, за входження незалежних республік, у тому числі РРФСР, у союз радянських республік, за створення федерації рівноправних республік. Ленін заявив, що створення союзу не повинно супроводжуватися знищенням їхньої незалежності.

На словах це звучало переконливо. Як блискучий тактик, Ленін пропонує кожній республіці право «вільного виходу» зі складу Союзу. Це, на його думку, мало гарантувати їхню суверенність. Водночас він робить одне застереження, суть якого полягала в тому, що створення такого союзу і вихід із нього мали відбуватися за згодою РКП(б)... Тут розрахунок Леніна був точним: по-перше, партія на той час залишалась за своїм національним складом переважно російською, з центром у Москві; по-друге, вона являла собою високоцентралізовану політичну організацію, і ларемно було б розраховувати національним республікам на її підтримку в цьому питанні. Досить згадати, наприклад, широковідому історію з групою Мдівані, що складала більшість у ЦК КП(б) Грузії і домогалась мінімальної самостійності хоча б у відносинах з іншими республіками Закавказзя. Ленін негайно направив до Грузії комісію на чолі з грізним Феліксом Держинським, а Серго Орджонікідзе, який у той час очолював Закавказький комітет РКП(б), розглядаючи цю справу, дійшов навіть до рукоприкладства [116. Т. 45. С. 595].

* На жаль, інші члени ЦК КП(б) України ніяк не прореагували на цей проєкт. Не протестував проти нього і Григорій Петровський — тоді член комісії Оргбюро ЦК РКП(б), утвореної 11 серпня 1922 р. з метою підготовки до чергового пленуму ЦК РКП(б) питання про взаємовідносини РРФСР і незалежних національних радянських республік.

За таких умов можливість виходу республік зі складу СРСР залишалася абстрактною. Стверджувати про реальність права виходу з такого «союзу» було б просто лицемірством. Влада залишалася в центрі, у Москві, в руках РКП(б). Водночас позиція Леніна на загальному тлі розвитку подій видавалася значно кращою, прийнятнішою і привабливішою, аніж позиція генсека Сталіна.

Так утворився Союз РСР, до складу якого ввійшла й УСРР. Відбулося це 30 грудня 1922 р.

Мас раїцю Орест Субтельний, стверджуючи, що з приводу утворення СРСР з Україною як державою фактично ніхто не радився, бо «по суті, форму майбутніх взаємин між Україною та Росією вирішила невелика партія, що складалася переважно з росіяні» [247. С. 337].

Сказане, звичайно, аж ніяк не означає, що входження України до складу СРСР мало самі лише мінуси. Як мінімум, Україна отримала, напевні, такі територіально-адміністративні межі, що відображали її національну самобутність.

А втім, усе позитивне, пов'язане з входженням України до складу СРСР, чи не повністю перекреслювалося вкрай негативним ставленням Сталіна до політики українізації в УСРР та його політичною лінією як генсека партії на створення тоталітарної системи в союзній державі. Ситуація ускладнювалася й тим, що серед вищого керівництва України не було єдності у цьому більш ніж принциповому питанні. Так, на початку вересня 1922 р. Дмитро Мануїльський, який тоді очолював ЦК КП(б)У, в листі до Сталіна навіть обґрунтовував ідею перетворення суверенних радянських республік на автономії [304. С. 43—44].

Розраховувати на підтримку національної ідеї Компартією України також не доводилося, бо її склад, за оцінкою Миколи Бухаріна, був російсько-єврейським [54. С. 612]. Ця оцінка підтверджується також свідченнями Григорія Гринька щодо національного складу КП(б)У. За його даними, в 1923 р. українців у партії було 23 %, євреїв — 13 %, великоросів — 57 %; у колегіях наркомосів України українці склали 12 %, євреї — 26, великороси — 47 % [297. С. 221]. Ось чому Ленін погоджувався «надати» республікам право на вихід із складу СРСР, щоправда, після того, як РКП(б) дасть згоду на такий вихід.

Як уже зазначалося, політика коренізації, схвалена XII з'їздом РКП(б), передбачала посилення уваги до підготовки кадрів корінної національності. В Україні вона виступала як політика українізації. Такого роду політика була зумовлена об'єктивними чинниками й аж ніяк не могла розцінюватись як політичний суб'єктивізм чи націоналізм, у чому невдовзі

її безпідставно звинуватили Йосип Сталін та його прибічники.

Про безпідставність таких звинувачень свідчить насамперед тогочасний національний склад населення України. За зведеними статистичними даними станом на 1925 р., він виглядав так: українців — 22 219 206; росіян — 2 052 929; євреїв — 1 254 793; німців — 320 972; молдаван — 238 930; поляків — 222 877; греків — 101 204; болгар — 84 757; білорусів — 13 756; чехів — 8 986 *.

За таких обставин національна політика в галузі народної освіти України зумовлювалась саме багатонаціональним складом її населення, більшу частину якого складали українці.

Ясна річ, у коренізації були зацікавлені обидві сторони: і центр, і країни. Різниця полягала лише в тому, що національні країни розглядали цей крок як стратегічний, а російський імперський центр, РКП розцінювали його лише як тактичний, тимчасовий крок, оскільки для Леніна і РКП(б) не вистачало на початку саме підтримки національних країн, підтримки націоналів. Це й спонукало Володимира Леніна і РКП(б) висунути ідею коренізації, забезпечивши їй водночас національне, ідейне та організаційне обґрунтування. До того ж сама партія більшовиків України залишалася на початку ХХ ст. ще «крихітною, переважно російською і міською організацією... а селянські і перосітські маси хиталися у своїх настроях» [247. С. 337]. КП(б)У через свою нечисленність і низький освітній рівень її членів була неспроможною здійснювати українізацію, стати її авангардом.

Так, згідно з переписом 1922 р. серед членів КП(б) України вищу освіту мало лише 458 чоловік, або 0,9 % усіх членів партії; майже 2/3 членів партії визначили свій рівень освіти як «нижчий»; неписьменних налічувалося 394 чоловік, або 0,8 %; водночас понад 4 тис. партійців виявили бажання навчитись грамоті (?!), отже, й вони були неписьменні [299. С. 21].

Наступний партійний перепис, що відбувся 1927 р., мало чим відрізнявся від першого: абсолютна кількість членів партії, що мали вищу освіту, склала 1320 чоловік (зросла у три рази), проте її частка навіть зменшилась і склала 0,8 %. До того ж більшість із них здобули вищу освіту вже за радянських часів, вона далеко не завжди була повноцінною; нижчу, незакінчену нижчу і домашню освіту мали 152,2 тис. членів КП(б)У, або 90,5 % [229. С. 21—22].

* Освіта. 1991. 10 груд.

Доламо ще один показник. Наприкінці 30-х років 70 % секретарів райкомів і міськкомів мали лише початкову освіту або не мали її взагалі [229. С. 22]. Ось чому, між іншим, у ВКП(б) періоду 20—30-х років напували антиінтелектуальські настрої, виявом яких був часто вживаний у партійному середовищі ярлик «гнила інтелігенція...».

Отже, партійний авангард протягом 20—30-х років стабільно показував низький рівень загальної грамотності. Це стало лише додатковим стимулом до того, щоб прискорити темпи розбудови народної освіти в республіці як важливу складову національного державотворення.

17—20 січня 1924 р. XIII Всеукраїнський з'їзд Рад ухвалив постанову «Про ратифікацію Конституції СРСР і про союзнє будівництво», а також доручив урядові України «владно провести в життя... програми культурного будівництва і розвиток української культури, водночас звернувши увагу на розвиток культури національних меншин, як засобу залучення всіх трудових мас меншин країни в радянське будівництво» [249. С. 143—144]. З'їзд Рад ратифікував також Конституцію СРСР.

Поряд із помітним поступом у розвитку української національної середньої й вищої школи періоду визвольних змагань на радянських територіях України початку 20-х років визначилася тенденція врахування національного складу населення при вирішенні різноманітних питань освітньо-культурного життя. Так, на початок 1924 р. в Україні проведено значну освітню роботу серед національних меншин. Зокрема, організовано трирічні польські педагогічні курси в Києві, переведено на державний бюджет Житомирські єврейські педагогічні курси, Хортицькі німецькі, Переяславські болгарські, єврейські трирічні педагогічні курси на Поділлі, єврейський і німецький відділи при Одеському інституті народної освіти [151. С. 54]. Налагоджено також освітню мережу серед болгар, молдаван, німців, латинців, поляків, євреїв на інших територіях України [151. С. 55—67].

Проте, хоча кампанія українізації на початку 20-х років, здавалося, охопила всі сторони суспільного життя, все ж національний склад КП(б)У не відповідав кількості населення корінної національності. Так, у 1923 р. серед службовців українці становили лише 35 %, а серед членів партії — 23 % [247. С. 338]. Водночас виявлено документи, які свідчать про інсинуації радянських репресивних органів в Україні, пов'язані з цілеспрямованим залученням населення до співпраці з ними.

Сучасний дослідник Іван Білас на основі архівних матеріалів розкривав зловісну роль у «підпільній мережі» НКВС уродженця м. Сквири Київської області Михайла Захаржевського, який допомагав «виявляти контрреволюційні елементи» в Україні з 1924 р. [12. С. 102]. У 1929 р. він, зокрема, отримав від ДПУ завдання активно прилучитися до «організаційної діяльності» неіснуючої Спілки визволення України (СВУ). Його завдання полягало в тому, щоб «вербувати до неї людей на підставі знайомств і спільної роботи в національному русі 1917—1918 рр.». Будучи заступником голови земської управи Таращанського повіту, Захаржевський втягус на Таращанщині «в діяльність інспірованої органами ДПУ Спілки визволення України колишніх активістів доби Центральної Ради», серед яких, до речі, виявився відомий педагог Дурлуківський — директор трудової школи на території Покровського монастиря. Невдовзі ДПУ заарештувало Дурлуківського разом з іншими «членами» СВУ і в такий спосіб «довело» існування підпільної мережі Спілки визволення. Цей випадок, звичайно ж, не був поодиноким у практиці більшовицьких репресивних органів.

Окрему, сумну сторінку історії радянської вищої й середньої спеціальної школи становлять так звані чистки соціального складу студентів. Перша така «чистка» за класовим принципом відбулась у вузах України в 1921 р. Успішність студентів, рівень їхньої освітньої підготовки до уваги не брались. Результат: виключено з вузів 4 тис. «різних контрреволюційних елементів» і 7 тис. таких, що тільки вважалися студентами [93. С. 58].

Друга чистка вузів України, проведена під вивіскою «нерересстрації», відбулась наприкінці 1922 р. В результаті було «вичищено» ще 8 тис. молодих людей як «класово чужих елементів» [93. С. 58].

Критерій — «класово чужий елемент» — спрацьовував безвідмовно, просто і швидко. Тому ЦК КП(б)У запропонував Наркомосвіті провести наприкінці 1923 р. чергову чистку вузів, керуючись все тим же класовим принципом. Завдання цієї чистки ЦК КП(б)У вбачав у тому, щоб «розвантажити» університети від «ворожих та спекулятивних елементів». У результаті кількість студентів самих лише медичних вузів України скоротилась з 12,3 тис. чоловік у 1922/23 навчальному році до 8,7 тис. чоловік у 1923/24 навчальному році [93. С. 58—59].

Крім згаданих чисток складу студентів, у 1924/25 навчальному році було проведено чистку партійних осередків вузів, спрямовану проти прихильників опозиції в партії. Цього разу вона була поставлена на «планову основу» як «свосрідна

перевірка інститутів і робітфаків». З цією метою була створена центральна комісія і відповідні комісії на місцях. Перша з них у централізованому порядку направила на місця розкладку цифр — де і скільки необхідно «скоротити» студентів. Дані на серпень 1924 р. виявились такими: з вузів індустріально-технічного профілю мало бути виключено 12 % студентів — «прихильників» опозиції в партії, сільськогосподарського — 10 %, соціально-економічного — 18 % (зрозуміло, тут показники мали бути пайвищими), педагогічного — 12 % [93. С. 59].

Вихідці з родин поміщиків, священників, буржуазії, колишніх військовослужбовців царської та української армії взагалі не допускались до вузів. У навчальних закладах була запроваджена система політкомісарів. Керівний склад інститутів (ректори, декани) призначався з числа членів РКП(б).

І все ж процес українізації у сфері освіти тривав. Усі народні комісаріати України, і насамперед — Народний комісаріат освіти, зобов'язувалися враховувати у своїй діяльності інтереси національних меншин. У структурі Наркомосвіти ще в 1921 р. була створена Рада у справах національних меншин на правах відділу. Така ж Рада, до речі, була створена постановою Президії ВУЦВК від 13 квітня 1921 р. і при Народному комісаріаті внутрішніх справ.

Першим офіційним документом, у якому обґрунтовувалась необхідність «звільнитись від русифікаторів, що переслідували та пригнічували українську національність», була постанова ВУЦВК і РНК УСРР від 1 серпня 1923 р. «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» [113. Т. 1. С. 242]. Історичне значення цього документа полягає насамперед у тому, що в ньому визнається сам факт русифікації в дожовтневій Росії, а також наявність умов в Україні, які дають можливість «розвинути визвольний національний процес». У постанові наголошувалося, що внаслідок вікового угиску виникла нерівність культур народів. Щоб її позбутися, необхідно «збільшити українізацію всього державного апарату... залишаючи і на майбутнє обов'язковість для службовців знання російської мови». Водночас, заявлялося в постанові, потрібно «протягом найближчого часу зосередити увагу держави на поширенні знання української мови», оскільки «внаслідок відносно слабого розвитку української школи і української культури взагалі, внаслідок відсутності потрібних підручників для навчання, відсутності підготовленого до певної міри персоналу — життя, як ми бачимо на досвіді, приводить до фактичної переваги російської мови» [113. Т. 1. С. 243].

Щоб виправити становище, уряд розробив низку практичних заходів, які мали забезпечити українській мові відповідний статус. Водночас постановою закріпила права напменшин у мовній сфері, підтвердила конституційну рівність мов усіх національностей, які населяли територію України. На з'їздах, засіданнях Рад, зборах, мітингах, конференціях кожному громадянину забезпечувалась можливість користуватися рідною мовою.

Постановою передбачалося також здійснення заходів, спрямованих на практичне забезпечення знання найпоширеніших в Україні мов, зокрема створення мережі курсів двох типів — короткострокових (до трьох місяців) і довгострокових (до дев'яти місяців) [113. Т. I. С. 247]. Відвідування курсів вважалося обов'язковим для державних і партійних службовців.

28 квітня 1924 р. ВУЦВК ухвалив рішення про створення спеціальної Комісії у справах національних меншин. Вона була організована відразу ж після завершення роботи VIII Всеукраїнського з'їзду Рад.

Ситуація в країні була надзвичайно складною. Ще не вдалося подолати наслідки економічної кризи та голоду, що особливо вразило південні райони України. Різно зросла кількість безпритульних дітей, сиріт і нацивсиріт, проблеми виховання яких талановито описані Антоном Макаренком у його книзі «Педагогічна поема». Проте саме в цей час процес українізації освіти розвивався досить активно. Всеукраїнську центральну комісію з українізації очолив 16 липня 1925 р. новий голова уряду Влас Чубар [310]. Головне завдання цієї комісії полягало в тому, щоб закласти підвалини для подальшого розвитку української школи різних рівнів, української мови і культури в новій українській державі.

Охарактеризуємо бодай коротко загальну ситуацію, що склалася на той час в освітній сфері. На початку 20-х років в Україні 80 % населення становили українці. Враховуючи той історичний факт, що в дореволюційній Росії українських середніх і вищих державних навчальних закладів не було зовсім, є всі підстави стверджувати, що в зазначений період у галузі народної освіти відбулися докорінні зміни. В перні ж роки української національної революції, починаючи з часів Центральної Ради і в наступний короткий період національного відродження, був започаткований і швидко розвивався процес українізації школи. З приходом до влади більшовиків він не припинився, хоча й набув дещо інших форм. Широким фронтом розпочалася підготовка вчителів для національних шкіл різних народностей, що населяли Україну. Росла мережа інститутів, робітфаків, технікумів.

Станом на 1 квітня 1924 р. в дев'яти губерніях України їх налічувалося вже 92, а трирічних вищих педагогічних курсів — 60 [125. С. 47—50].

Вчителів для єврейських шкіл готували педагогічні технікуми в Києві, Харкові, Вінниці, Житомирі, а також відділ при робітфаці Одеського ІНО. В Одеському ІНО, а також у педтехнікумах Хортиці та Приниба Мелітопольської округи готували вчителів для німецьких шкіл, у Київському педтехнікумі — для польських, у Преславльському педтехнікумі Мелітопольської округи — для болгарських. У 1923 р. відкрились вищі польські педагогічні курси ім. Фелікса Кона. В наступному році кількість слухачів на них збільшилась удвос, проте нестача учителів польських шкіл і далі була відчутною. З цієї причини в Києві були організовані додатково ще й центральні курси.

Вирішенням проблем національного шкільного будівництва й, зокрема, підготовки вчительських кадрів опікувалися відповідні структури (відділи, бюро, секції) при ЦК КП(б)У, а також національні секції при Наркомосі України. Національне бюро освіти очолював відомий педагог Ян Ряпшо.

Перші кроки, звичайно ж, були нелегкими, особливо давалася взнаки нестача кваліфікованих спеціалістів. Проте й кадрова проблема успішно вирішувалася. Так, у 1923 р. в Одеській губернії функціонувало понад 1500 шкіл, із них 116 німецьких, 32 єврейські, дві польські, 10 болгарських, а також грецька, вірменська, чеська, грузинська, шведська. На початку 30-х років у губернії діяли вже 543 школи з викладанням національними мовами, що відповідало національному складові населення регіону.

В 1931 р. підготовку вчителів для шкіл національних меншин в Україні здійснювали Київський польський інститут соціального виховання, Одеський німецький інститут народної освіти з відділами німецької та єврейської мов, а також 10 педагогічних технікумів з єврейською, російською, польською, болгарською, німецькою, грецькою і чеською мовами навчання. Всі студенти вивчали історію України, історію освіти та педагогічної думки в Україні, краєзнавство, українську мову та літературу. Важливо й те, що у згаданих навчальних закладах уже на той час практикувались варіаційні навчальні плани і програми, укладачі яких самі визначали їх зміст та розподіл годин.

У вузах, технікумах та на курсах перепідготовки вчителів в обов'язковому порядку вивчалися українська мова та українознавство. Кількість українських шкіл та учнів, які навчалися в них, щороку зростала. На 1 жовтня 1923 р. школи

з українською мовою навчання становили 61,3 % їх загальної кількості, ніколи, навчання в яких велось українською і російською мовами, — 11,4 % [125. С. 43].

З початком здійснення офіційної політики коренізації Олександр Шумський був знову призначений наркомом освіти України (1924—1927). Він активно впроваджував у життя рішення XII з'їзду РКП(б) щодо українізації. У квітні 1925 р. Олександр Шумський за дорученням політбюро ЦК виступив на пленумі ЦК КП(б)У з доповіддю «Про українізацію». Він наголосив, що суть українізації полягає у вивченні української мови і культури, а не наверненні будь-кого в українську національність, і що в цій важливій справі слід уникнути безглузких перекручень.

Того ж місяця з ініціативи Йосипа Сталіна першим секретарем ЦК КП(б)У було «обрано» Лазаря Кагановича. В тому ж році партійним і радянським службовцям України було запропоновано *в усьому* (!?) користуватись лише українською мовою.

Діяльність Олександра Шумського на посту наркома освіти спочатку не викликала у московського керівництва якихось парікань. Проте незабаром їхні стосунки різко загострилися.

У жовтні 1925 р. Шумський відвідав у Москві Сталіна і порушив перед ним питання про необхідність усунення Лазаря Кагановича з посади першого секретаря ЦК КП(б)У. «Невже більшовики України, — запитував він свого співрозмовника, — не вирости настільки, щоб... із своїх рядів висунути генерального секретаря ЦК з тим, щоб ЦК ВКП(б) затвердив це обрання?» [181. С. 16]. При цьому Шумський називав кандидатури Власа Чубаря (на пост першого секретаря ЦК) і Григорія Гринька — на посаду голови РНК. Як показали наступні події, така принциповість дорого обійшлася Шумському.

26 квітня 1926 р. — через півроку після демаршу О. Шумського — Сталін звернувся з листом до Кагановича та інших членів політбюро ЦК КП(б)У. В цьому листі Сталін висловив своє невдоволення Миколою Хвильовим і Олександром Шумським, вперше поставивши ці два прізвища поруч. Надалі це повторюватиметься неодноразово. Що ж стосується Миколи Скрипника, то він уже в лютому 1927 р. створить на основі згаданих прізвищ два «ізви», назвавши свою статтю «Хвильовизм чи шумськизм?» [238].

Микола Хвильовий * (1893—1933) народився в селищі Тростянень на Харківщині (тепер Сумської області); навчався у початковій школі, в Богодухівській гімназії. Брав участь у Першій світовій війні. Саме в окопах.

* Справжнє прізвище письменника Фітільов.

серед солдатської маси усталюються його демократичні, частково й більшовицькі погляди. У 1921 р. переїхав до столичного Харкова, де дебютував як поет. У листопаді 1925 р. разом зі своїми одиотумцями заснував літературну організацію ВАПЛІТЕ (Вільну Академію Пролетарської Літератури). З роками переконався у кричущій невідповідності між теорією і практикою більшовиків у національному питанні. З боєм писав про російський шовінізм партбюрократів, які, за його словами, ховали свою упередженість «у Марксовій бороді...» [247. С. 340—341].

Під час обговорення листа Сталіна на пленумі ЦК КП(б)У нарком освіти Олександр Шумський підтвердив своє негативне ставлення до перебування Кагановича на посту генсека. Політична позиція О. Шумського, його підходи до питань національно-культурного будівництва незабаром будуть засуджені більшовицьким керівництвом як «шумськизм».

Ідея суверенності України, виражена в публіцистиці М. Хвильового, інших українських діячів, дістала підтримку не тільки в громадських і культурних колах, а й серед членів КПУ, насамперед колишніх боротьбистів. Лицемір'я сталінського керівництва в його підході до вирішення національного питання різко критикували перший народний комісар закордонних справ у радянському уряді України Василь Шахрай і старий більшовик Сергій Мазлах. Частина українських комуністів підтримувала концепцію так званого національного комунізму, яка ґрунтувалася на ідеї радянської України як самостійної політично-державної величини, хоча й у складі СРСР.

У червні 1926 р. відбувся пленум ЦК КП(б)У, на якому виступив з доповіддю Володимир Затонський. Учасники пленуму висловили довір'я Л. Кагановичу і всьому складу політбюро. 2 лютого 1927 р. політбюро ЦК заслухало доповідь Шумського про роботу Наркомосу і задовольнило його прохання про увільнення від обов'язків наркома освіти. А через кілька тижнів (28 лютого 1927 р.) відбувся об'єднаний пленум ЦК і ЦКК КП(б)У, на якому вже йшлося про «націоналістичний ухил» Шумського. Колишнього наркома освіти звинувачували в тому, що він «прикривав Хвильового і схвалював його дії, наробив багато помилок» [181. С. 6].

А далі шквал «принципової» партійної критики почав наростати. У резолюції X з'їзду КП(б)У, що відбувся в листопаді 1927 р., заявлялося, що «в партії виявився націоналістичний ухил в особі Шумського та інших». Це був натяк: справа на цьому не закінчиться...

На довершення характеристики політичної ситуації, що склалася в Україні наприкінці 20-х років, додамо, що на початку 1928 р. журнал «Більшовик України» опублікував дві статті молодого українського економіста Михайла Волобуєва.

Як економіст він доводив, що Україна в 20-х роках, як і в період царизму, залишалась економічною колонією Росії [247. С. 342]. Так виникла ще й «волобушницина»...

Зрештою, XI з'їзд КП(б)У, що відбувся у червні 1930 р., констатував: «Партія розгромила в своїх рядах «шумськийзм, волобушницину, хвилювизм...» [181. С. 7].

Мине більш як півстоліття, поки дослідники історії КПРС урешті-решт визнають, що спроба об'єднати Олександра Шумського, Миколу Хвильового і Михайла Волобуєва як носіїв націоналістичного ухилу була нгучною [207. С. 7].

Учасників цих подій спіткала трагічна доля. Нарком освіти Олександр Шумський покінчив життя самогубством на Соловках після неодноразових звернень з листами до Сталіна, який їх не читав. Це сталося 18 вересня 1946 р. Так само вчинив 13 травня 1933 р. Микола Хвилювий.

Однак повернемося у 20-ті роки. Полемізуючи з Олександром Шумським, Микола Скрипник писав у 1927 р.: «У Хвилювого йшла справа про протиставлення психологічної Європи (а в дійсності капіталістичної Європи) Москві «за всяку ціну». Він звинувачує О. Шумського в тому, що той начебто «покриває хвилювистські непартійні ухили», що являли собою начебто збочення з класової пролетарської лінії [238. С. 29]. Скрипник вважає це за «великий гріх Шумського».

Звичайно, подібні заяви, до того ж такої авторитетної особи, як Микола Скрипник, шкодили справі національно-культурного будівництва, об'єктивно сприяючи антиукраїнським силам. Невдовзі ці самі сили «допоможуть» Скрипникові усвідомити це. Трагедія українського відродження пореволюційних років стане його власною трагедією. Проте ці події ще попереду...

У 1927 р. Лазар Каганович проголошує, що все діловодство в державних установах має вестися українською мовою [247. С. 388]. І це за умови, що в державному апараті та й у складі КП(б)У більшість становили росіяни, на підтримку яких у питаннях українізації годі було розраховувати. Така заповзятливість наводить на думку: чи не була це з самого початку добре спланована провокація центру.

Як один із найбільш лояльних сталінських функціонерів, Каганович із солдатською готовністю приступив до подальшого розвитку українізації в Україні. З його ініціативи в державних установах і закладах створюється ціла мережа курсів для вивчення української мови. Спочатку ці курси були безплатними. Заняття проводились протягом двох годин після закінчення робочого дня. 3 липня 1927 р. затверджено

нові «Правила», згідно з якими «відстаючі» мали вже платити за навчання. Тих, хто не зміг скласти іспиту, звільняли з роботи, позбавляючи права отримувати допомогу по безробіттю. Чи не був цей крок провокаційним?

Центральні курси з українознавства (Харків) розробляли програми і мали інспекторів для перевірки на місцях перебігу українізації.

Армія залишалась російськомовною, окрім двох українських шкіл Червоних старшин, розміщених у Харкові і Києві, а також сформованого у Гайсині, на Поділлі, кінного корпусу Червоного козацтва України. Микола Скрипник наполягав на реорганізації армії за так званим територіальним принципом.

У 20-ті роки в Україні відбувалася гостра літературна дискусія, яка з часом фактично переросла в політичну дискусію про шляхи розвитку України та її майбутнє. Олександр Шумський разом із численною свідомою українською інтелігенцією протистояли, з одного боку, своїм «нобратимам»-літераторам (В. Коряк, С. Пилипенко), а з іншого — всемогутній верхівці КП(б)У (Л. Каганович, В. Чубар, Г. Петровський та ін.). Позицію О. Шумського було кваліфіковано як «українське національне збочення», вияв «ідеології українського комунізму» [247. С. 26—27].

Аналогічно була кваліфікована Миколою Скрипником позиція відомого українського письменника Миколи Хвильового. «Антипартійна діяльність» останнього обговорювалась на засіданні Політбюро ЦК КП(б)У, де на його захист виступив Олександр Шумський.

Політична обстановка в країні дедалі більше загострювалась. Напрута наростала в міру зміцнення сталінської командно-бюрократичної системи управління. Л. Каганович відкрито закликав до боротьби з національною контрреволюцією. Пошуки «національних ухилів» стають масовими вже влітку 1928 р. Саме в цей час в СРСР спровоковано сумнозвісну так звану шахтинську справу. Серед «шахтинців» на лаві підсудних опинилися й деякі керівники промисловості України, яким приписувалося створення «харківського центру» керівництва шкідництвом. В Україні «запрацювала» установка на пошуки «націоналістичної контрреволюції» [304. С. 51]. Між усіма цими подіями не можна не бачити зв'язку.

Справу було зроблено. В середині 1928 р. Лазаря Кагановича відкликано до Москви, а його місце в Києві зайняв «випробований революціонер» Станіслав Косіор. Немас сумніву, що саме в цей час «компетентні органи» вже активно готували судовий процес СВУ, в ході якого на лаві підсудних

опиняться кращі представники української нації на чолі з академіком Сергієм Єфремовим.

У світі сказаного вище є всі підстави вважати цілком правдоподібною гіпотезу, згідно з якою Сталін призначив першим секретарем ЦК КП(б)У Лазаря Кагановича з чітко визначеним завданням: «не допустити розвитку українізації», розколоти українських національних комуністів і знищити водночас опозицію, зокрема найвідоміших її представників Олександра Шумського, Миколу Хвильового, а разом і члена РСДРП з 1897 р. Миколу Скрипника... Тим більше, що успіхи українізації були й справді значними. Як приклад наведемо дані, що свідчать про динамічність процесу українізації в педагогічних інститутах України в 1923—1926 рр. [125. С. 62].

Таблиця 1

Українізація педагогічних інститутів УСРР (1923—1926)

Роки	Інститути (в %)		
	з укр. мовою викладання	з укр. і рос. мовами викладання	з рос. та мовами нац. меншин
1923	30,8	23,1	46,1
1924	39,0	31,0	30,0
1925	33,3	58,4	8,3
1926	41,7	58,3	—

Таким чином, загальна кількість педагогічних інститутів з українською мовою викладання зросла за чотири роки з 30,8 % до 41,7 %. Водночас більше ніж удвоє зросла кількість інститутів із двомовним викладанням (українською і російською мовами) за рахунок третьої групи двомовних інститутів, викладання в яких велося російською мовою та мовами національних меншин.

У 12 педагогічних інститутах України навчалось 6534 студенти, в тому числі 2833 жінки. Водночас на шести робітфаках України навчалось 1368 студентів [35. С. 66—67].

На час Всесоюзного шкільного перепису (15 грудня 1927 р.) в Україні функціонував 61 педагогічний технікум. У них навчалось 10 323 студенти [35. С. 2].

Найпершим завданням українізації було розширення сфери вживання української мови в галузі культури, засобах масової інформації, в державних і партійних установах, навчальних закладах різних рівнів системи народної освіти.

Кульмінаційним у процесі українізації окремі історики вважають 1929 р. За їхніми даними, понад 80 % загальноосвітніх шкіл і 30 % вищих навчальних закладів вели навчання виключно українською мовою. 97 % українських дітей навчались рідною мовою [247. С. 338—339]. Незважаючи на незаперечні успіхи політики українізації, труднощів на її шляху залишалося чимало. Не вистачало підручників, кваліфікованих викладачів, великі міста залишались російськомовними, а за таких умов українізація не могла мати стабільних наслідків

Таблиця 2

Соціальний стан студентів робітфаків та педінститутів України

Соціальний стан	Робітфаки (в %)	Педінститути (в %)
робітники, в т.ч. наймити	43,3	12,5
селяни	49,2	19,5
службовці	5	64,4
кустари		1,1
інші	2,5	2,2

Таблиця 3

Національний склад студентів робітфаків та педінститутів України

Національність	Педінститути	Робітфаки
українці	4265	832
росіяни	689	171
євреї	1318	240
поляки	34	3
німці	77	78
білоруси	30	3
молдавани	8	1
болгари	11	—
греки	51	3
чехи	—	1
татари	—	—
вірмени	1	—

Росіяни переважали серед членів правлячої партії — КП(б)У. Українці в середині 20-х років, за деякими даними, складала менше третини її кількісного складу, а з 3702 відповідальних працівників губернського, окружного і районного масштабу українською мовою володіли лише 797 чоловік, тобто лише кожен п'ятий партієць. Ще менше українців було серед керівних працівників республіканського масштабу [181. С. 6].

Найпомітнішими були успіхи українізації в галузі освіти. Щорічно збільшувалась кількість українських студентів у педагогічних навчальних закладах — інститутах і технікумах. Наприкінці 20-х — на початку 30-х років, відповідно до проголошеної ХІІ з'їздом партії політики коренізації, керівництвом країни приділялася особлива увага питанню формування кадрів корінної національності. На той час в Україні 80 % населення становили українці. Відповідно функціонувало понад 80 % загальноосвітніх шкіл, 67 % технікумів і 30 % інститутів з українською мовою навчання. В Україні було створено 13 національних районів [88. С. 91].

Дослідження Юрія Шевельова засвідчили надзвичайний успіх українізації в галузі початкової освіти. Наприкінці 1927 р. українську мову вивчали 77 % учнів пікільного віку (включаючи учнів неукраїнських шкіл, які вивчали українську мову як предмет). Це майже дорівнювало питомій вазі українців серед населення (80,1 %) [310. С. 6].

Водночас із приходом Лазаря Кагановича на Україну як керівника партійної організації українізація все виразніше здійснювалася методами адміністративного тиску. Наприкінці 20-х років українська інтелігенція перебувала у стані кризи («шахтинська справа», рік «великого перелому», показовий політичний судовий процес над членами так званої Співки визволення України, зрештою шлугний голодомор 1933 р. й визнання Йосином Сталіним допустимості репресій як необхідного елементу соціалістичного будівництва). Пригніченість і розгубленість виразно простежуються уже на початку 30-х років у самого Миколи Скрипника. І все ж нарком ще вірив в можливість успішної українізації.

20 травня 1931 р., виступаючи на Перній Всеукраїнській конференції представників нацменшин України, Скрипник навів важливі дані про розбудову національно-культурного життя в Україні як результат українізації:

1) У складі існуючих в Україні 380 районів було створено 25 національних районів, а з 11 тис. сільрад 995 сільрад і 89 селищних рад були національними.

2) Серед 1084 селищних і сільських рад німецьких було — 251, єврейських — 98 сільських і 69 селищних, польських —

148 сільрад. болгарських — 34, грецьких — 30, молдавських — 16, чеських — 10, білоруських — 4 сільради.

3) Функціонувало 10 середніх педагогічних навчальних закладів (педтехнікумів) для національних меншин, у тому числі: єврейських — 3 (610 студентів); російських — 2 (140 студентів); німецьких — 1 (295 студентів); болгарських — 1 (190 студентів); польських — 1 (140 студентів); грецьких — 1 (270 студентів); молдавських — 1. Всього в них навчалося 1710 студентів. Діяв також татарський відділ при грецькому педтехнікумі в Маріуполі (35 студентів) і чеський відділ при українському педтехнікумі (40 студентів).

Наводилися також дані про кількість діючих бібліотек, клубів, сільбудів та хат-читалень за їх національною ознакою [239. С. 18, 19, 31, 33].

Звичайно ж, це були конкретні й досить переконливі результати втілення національної політики радянської влади в Україні того часу, з урахуванням історичних та культурних традицій народу, його прав на розвиток рідної мови, культури, державності.

Серед національних районів України станом на 1931 р. було 8 російських, 7 німецьких, 3 єврейських, 3 болгарських, 3 грецьких, 1 польський. Були також створені національні сільські ради, зокрема 450 російських, 254 німецькі, 156 єврейських, 151 польська, 45 болгарських, 30 грецьких, 12 чеських, 4 білоруські і 3 албанські [322. С. 12].

* * *

Є всі підстави вважати, що українізація періоду 20-х — початку 30-х років як реальне історичне явище в житті нашого народу, становлення і розвиток (хай і короткочасний) його освіти, зокрема вищої школи як важливого складового елементу національної української ідеї, за всіх численних суперечностей того часу все ж об'єктивно відіграла позитивну роль. Це однозначно. Українізація сприяла всебічній активізації духовного життя українців, насамперед засобами освіти. Вона виявила ентузіастів українського відродження, а серед них — непересічні імена педагогів і організаторів народної освіти — Миколи Василенка, Олександра Шумського, Миколи Скрипника, Григорія Гринька, як і незліченну кількість патріотів на міснях. Водночас початок утвердження командно-адміністративної системи в СРСР історики України найчастіше пов'язують з 1928 р., а разом із нею і початок всеохоплюючої русифікації.

Наприкінці 20-х — на початку 30-х років посилюється русифікація вузів. Викладачі-українці періодично змушені переходити на російську мову викладання. З цього часу поступово згортається підготовка педагогічних кадрів для навчальних закладів національних меншин. З 1934 р. під тиском «команди Йосипа Сталіна українізація остаточно стала кваліфікуватися як вияв буржуазних впливів. В усьому вбачались ворожі «національні ухили». Відбувся виразний поворот РКП(б) до малоросійської політики нарізку. Від Лазаря Кагановича цю естафету перейняв Станіслав Косіор, який розцінював українізацію як вияв буржуазного націоналізму. У квітні 1938 р. політбюро ЦК КП(б)У ухвалило постанову «Про реорганізацію національних шкіл на Україні», в якій школи для національних меншин кваліфікувалися як вогнища «буржуазно-націоналістичного, антирадянського впливу на дітей», а саме їх існування визнавалося «недоцільним і шкідливим». Автором цієї постанови був уже новий генеральний секретар ЦК КП(б)У Микита Хрущов, який змінив на цьому посту свого попередника — Станіслава Косіора. Національні райони України були ліквідовані в 1939 р. З того часу стали ігноруватись не тільки мови національних меншин, а й українська мова.

Так поступово, але неухильно, в роки радянської влади українська школа всіх рівнів — загальноосвітня, професійна середня і вища — переводилася КППРС з русла українізації в русло русифікації, цілеспрямованої асиміляції нових поколінь українського народу.

Робота з підпорядкування середньої й вищої школи, дитячих громадських організацій була, слід це визнати, добре спланована РКП(б) ще на початку 20-х років. Так, уже XIII з'їзд РКП(б) (1924) заслухав питання про організацію юних піонерів, а в липні 1925 р. ЦК РКП(б) прийняв постанову «Про піонерський рух». Загальний масовий наступ на школу всіх рівнів було інтенсивно проведено за короткий час — у першій половині страхотливих 30-х років.

Це красномовно засвідчує хоча б короткий перелік основних постанов ЦК ВКП(б) вказаного періоду. Саме ці постанови здійснили злам у демократичному розвитку середньої й вищої школи України:

— «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (25 липня 1930 р.);

— «Про початкову і середню школу» (5 вересня 1931 р.);

— «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (25 серпня 1932 р.);

- «Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах» (1932 р.);
- «Про роботу піонерської організації» (квітень 1932 р.);
- «Про підручники для початкової і середньої школи» (лютий 1933 р.);
- «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» та «Про викладання географії в початковій і середній школі СРСР» (15 травня 1934 р.);
- «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (вересень 1935 р.);
- «Про педологічні перекирення в системі паркомосів» (4 липня 1936 р.).

Це далеко не повний перелік постанов ЦК КПРС навіть першої половини 30-х років про школу (вищу і середню). Однак саме вони започаткували загальний перехід навчання і освіти з демократичного шляху розвитку на авторитарний, бюрократичний, шлях русифікації, що завдало непоправної школи школі й освіті різних рівнів. Це був лише початок добре спланованого наступу РКП(б) у сфері народної освіти. Розпочавшись наприкінці 20-х і в першій половині 30-х років, він тривав безперервно до кінця 80-х років.

Усі типи шкіл — початкових, середніх, вищих — реорганізовувалися з метою їх централізації й цілковитої уніфікації. Саме в ці роки ЦК ВКП(б) прийняв цілу низку постанов, спрямованих на повну стандартизацію і централізацію освіти. Це був тотальний, масований наступ московського центру проти національних окраїн, насамперед проти України. Сьогодні вже цілком очевидно, що в 30 — 80-ті роки переміг русифікаторський центр, національні інтереси були знехтувані, українізація та її творці розгромлені сталінським тоталітарним режимом. Розпочалась епоха возвеличення усього російського. В гуманітарних науках, насамперед у підручниках, стало нормою фальсифікування історичного минулого України, а поряд із переслідуваннями і терором у суспільстві — волюнтаризм в оцінках і викреслення з історії імен визначних українських діячів, гоніння в середовищі письменників, української інтелігенції в цілому.

За даними історика А. Авторханова, жертв «великого терору» 30-х років серед української інтелігенції «було в декілька разів більше, ніж у центральних областях Росії» [1. С. 199].

Встановлена Йосипом Сталіним і сталіністами небачена в історії диктатура КПРС над духовністю людини, її бугягм стала для майбутніх поколінь пересторогою — не повторилося б! І все ж українізація сприяла повноцінному розвитку української нації [63. С. 16].

Гра більшовиків в українську національну школу й освіту виявилась досить короткочасною. Сказане стосується також майбутньої долі національних шкіл та освіти тих національних меншин, що проживали на території України на початку 20-х років. Слід також наголосити, що з самого початку 20-х років і протягом усього періоду офіційної українізації *русифікаторська політика щодо національної школи, освіти і культури проводилась в Україні цілеспрямовано і систематично*. Те й ішло цілком відповідало загальній, добре відомій тезі більшовицької партії: «культура і освіта — національні за формою і соціалістичні за змістом»... Скільки чесних і відданих українській національній ідеї людей довірливо сприйняли цю формулу більшовицької діалектичної схоластики! Бо ж справді, реально існуюча національна культура і за формою і за змістом твориться доти, доки існує нація. Тільки тоді, коли б зник раптом народ або ж з відомих причин перетворився б на ... «населення», зникла б і нація. На щастя, більшовики не довели до кінця свій «соціальний експеримент», як він був задуманий їхніми вождями.

На жаль, Україні не вдалося реалізувати власну систему освіти, започатковану в перші пореволюційні роки. Тоталітарне суспільство вона аж ніяк не влаштувала. Радянський варіант кінця 20-х — початку 30-х років передбачав жорстку централізацію системи освіти в СРСР, змісту і методів навчання, типів і структури школи, різке розмежування вищої і середньої загальної спеціальної освіти. Нав'язаний ВКП(б), він послідовно реалізовувався протягом 60—70 років. За цей час намітилось виразне відставання радянської системи освіти і школи від кращих досягнень світового досвіду. Лише з перетворенням України на самостійну державу і початком відродження та розбудови національної системи освіти реальним стало завдання виведення нашої країни, як заявлено в державній національній програмі «Освіта» (1994 р.), «на рівень освіти розвинутих країн світу, шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад і подолання монополюного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти» [55. С. 6].

Звичайно ж, цьому сприятиме і ретельне вивчення «Кодексу законів про народну освіту» 1922 р. Століття закінчується, а проблеми освіти України досі не вийшли зі сфери дискусій.

ТЕМИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

1. Політичне тло, на якому розпочиналась і закінчилась політика українізації в галузі освіти в Україні в період 20-х років

Про українізацію багато написано, чимало хвилюючих спогадів залишили нам її безпосередні учасники. Водночас сам процес українізації з історичного погляду був досить коротким. Започаткований рішеннями XII з'їзду РКП(б) (квітень 1923 р.) і відповідним декретом РНК УСРР (27 липня 1923 р.), він на повну силу тривав якихось 4—5 років. Темпи його розвитку в Україні були досить швидко послаблені і вже у квітні 1927 р. ЦК КП(б)У своєю постановою пропонував «визнати за російською мовою особливе значення». На межі 30-х років розпочались атаки партійних і державних діячів України, а в 1933 р. пішли з життя відомий український письменник Микола Хвильовий і Микола Скрипник — старий більшовик, соратник Володимира Леніна з дореволюційних часів, один із головних ініціаторів українізації. У тому ж році Йосип Сталін своїм одноосібним рішенням остаточно припинив цей процес.

Можливо, все ж мають рацію ті історики, зокрема американський дослідник Джеймс Мейс, які вважають, що справжньою причиною політики українізації були тактичні міркування внутріпартійної боротьби. Щоб зміцнити своє становище партійного лідера, яке на початку 20-х років було ще досить хистким, Йосип Сталін вирішив вдатися до політики загравань із націонал-комуністами України. Варто також замислитися, чому це на роль головного «українізатора» Сталін висунув Лазаря Кагановича — одного з найзапекліших противників незалежності України [142. С. 7].

А можливо, ніяка справжня українізація і не планувалась? Чи та інші запитання не без підстав порушує американський дослідник.

Наведемо тут хоча б деякі з них.

1.1. Яким було справжнє ставлення Йосипа Сталіна до процесу українізації?

В історичній літературі утвердилася думка, що Сталін та його найближче оточення розглядали весь процес українізації як вияв націоналізму, що Сталін сфабрикував «справу» Миколи Скрипника, звинувативши його у створенні групи «націонал-ухильників», а політбюро ЦК КП(б)У погодилося з цим і тому не відхилило цих звинувачень [115. С. 93]. Сказане стосується насамперед Станіслава Косіора і Микити Хрущова. Останній узагалі кваліфікував створення всіх навчальних закладів для національних меншин як насадження вогнищ буржуазно-націоналістичного впливу на дітей і молодь.

*Яка Ваша думка з приводу сказаного? Чи не була українізація сама по собі свідомо наперед задумана як політична провокація небачених в історії масштабів (з метою подальшого переходу до русифікації)?**

* Україна на момент утворення СРСР мала більше населення, ніж усі інші неросійські республіки разом узяті. Тому для Сталіна так важливо було «зламати» Україну: адже це означало «зламати» її інші республіки «на основі тотальної ідеологізації та ітологізації» [142. С. 7].

1.2. Із виступу американського історика Джеймса Мейса на Міжнародній конференції про голокост і геноцид (Ізраїль, 1982 р.):

«...Голод 1932—33 років був актом геноциду проти народу України... Він був частиною скоординованої атаки проти української самодіяльності, атаки, навмисність якої пролемонстрована знищенням політики українізації, знищенням української інтелігенції та культури. А політика денационалізації перейшла до геноциду, тобто до інтуїтивного створення таких обставин життя, які спрямовані на знищення членів національної групи» (Див.: Літературна Україна. 1994. 31 берез.).

Чи згодні Ви з цим твердженням Дж. Мейса?

Як би Ви охарактеризували історичний досвід українізації школи в Україні 1917—1920 рр., а також у 20-ті роки?

...Геноцид на українську землю прийшов як наслідок тоталітаризму, геноцид зумовлений *тоталітаризмом* — страшною машинною придушення людини і всього людського.

Що Ви думаєте з приводу сказаного? Чи замислювалися Ви раніше над причинами голоду в Україні 1933 р.? Чи пов'язані голодомор і сталінський терор з українізацією та розвитком освіти в Україні періоду 1920—1928 рр.? Висловіть свою думку з цього питання.

1.3. «Україна була для Йосипа Сталіна плацдармом боротьби за владу».

Сталін «купив» підтримку українських комуністів у боротьбі з троцькістсько-зінов'євським блоком шляхом поступок, надання більшої самостійності Україні як державі (тут Джеймс Мейс згадує прізвище економіста М. Волобуєва).

Наступ на Україну почався 1929 р. із заборони УАІІІ.

Далі — інспірація справи СВУ. «На лавах підсудних вилатні вчені й письменники. Розстріляне відродження знаменувало собою важливий етап «хохляндизації України», себто зведення її до рівня культурної провінції» [142. С. 7].

Знищені кращі представники української літератури [прізвища], мистецтва [прізвища], кіно (Олександр Довженко висланий... до Москви). Мета всіх цих акцій полягала в тому, щоб зупинити процес інтелектуального і духовного розвитку української нації й натомість започаткувати новий процес, в нових умовах. Його головною особливістю мало стати запровадження в літературі, мистецтві принципу «соціалістичного реалізму», за якого авторська індивідуальність нівелюється, а твори ліпляться за примітивною схемою: ворог — друг, червоний — білий, передовик — відстаючий і т.ін. В результаті створюється тоталітарна культура.

2. Логіка сталінізму: в усіх труднощах винен «ворог»

Система тотального насильства послуговується ідеологією на-товпу — байдужої маси, що задовольняється простими відповідями на всі питання й проблеми. Тоталітаризм завжди відгуває потребу

«очищення» суспільства від «ворожих елементів», а такими для сталінізму були «класові елементи», тож вони й підлягали знищенню. Для Сталіна вся Україна була просто «територією». Вождь готовий був, за його власними словами, вислати *всіх* українців у «зони»... І якщо реалізувати цей людиноненависницький план не вдалося, то це лише тому, що їх виявилось надто багато... А втім, колишні в'язні сталінських концтаборів засвідчують, що добра половина їхніх мешканців були українцями.

Неймовірно, але факт: 22 червня 1944 р. в Москві був підготовлений Наказ № 0078/42 з грифом «Цілком таємно», підписаний Берією, Жуковим і Федоровим. У першому пункті цього документа сказано: «Вислати в отдаленные края Союза ССР всех украинцев, проживавших под властью немецких оккупантов» [288].

Поразка національно-визвольних змагань в Україні у 20-ті роки призвела до створення перехідної кризової ситуації, що стала сприятливим ґрунтом для розвитку психологічної бази тоталітаризму, хоча загалом український народ протягом усього періоду своєї історії ніколи не схилився до деспотії. Цей вірус чужий нашій духовності. Він був привнесений на українську землю системою сталінізму.

3. Великий терор сталіністів в Україні

Цей терор розпочався на 10—13 років раніше горезвісного 1937 р. На жаль, досі ще немає спеціальних праць, автори яких приділили б належну увагу дослідженню генезису цих зловісних процесів, що так трагічно позначилися на долі всіх народів колишнього СРСР.

Рекомендована література

Ващенко Григорій. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен, 1957.

Ващенко Григорій. Виховний ідеал: У 2 т. Полтава, 1994. Т. 1. «Вислати в отдаленные края всех украинцев...» // Літературна Україна. 1992. 27 лют.

Драч Іван. Кілька слів перекладача // Історія Русів. Київ, 1991. С. 29—30.

Драч Іван. Відкритий лист Президентові України, Голові Верховної Ради, Прем'єр-міністру України // Народна газета. 1993. № 28 (109).

Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії / За ред. Ю. І. Римаренка та І. Ф. Кураса. Київ, 1993. Мала енциклопедія етнодержавознавства. Київ, 1996.

Нарис 12

РОСІЙЩЕННЯ ШКОЛИ Й ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1958—1990)

Українська мова — одна з найдавніших мов Європейського континенту. Історія її формування складна й суперечлива. Це засвідчено такими авторитетними вченими, як Михайло Красуський, Михайло Грушевський, Сергій Єфремов, Іван Огієнко, Олександр Потебня та ін.

На початку 90-х років ХХ ст., уже в умовах незалежної України, вийшло друком чимало досліджень, у яких давався хронологічний виклад подій, пов'язаних із трагічними сторінками історії розвитку нашої мови. В результаті складається вельми сумний мартиролог, аналогів якому, очевидно, немає у світовій історії. Нижче наведено короткий перелік такого роду подій, пов'язаних із російськими впливами — Росії царської і Росії радянської.

988 р. — з цього часу церква України-Русі була українською.

Незаперечним є той історичний факт, що саме керівна верхівка російського православ'я розпочала справжню війну проти української церкви і мови.

1051 р. — поставлено першого Київського митрополита руського походження. Це був Іларіон (1051—1054) — людина широкоосвічена, український патріот, талановитий проповідник, автор низки церковних творів, зокрема «Слова о законе и благодати». Сприяв створенню церковного Статуту.

1627 р. — московське духовництво влаштовує суд над українськими книжками Кирила Транквіліона-Ставровецького — відомого церковного діяча і письменника (помер 1646 р. в сані чернігівського архимандрита), автора книг «Евангеліє учительное» і «Зерцало богословія», в яких, мовляв, «сыскалось много ереси». Цар Михайл Федорович особисто наказав «те книги собрать і на пожарах сжечь» і ніякої літератури, виданої в Україні, у Москві не продавати*.

Згідно з указом московського царя Олексія Михайловича та його батька — патріарха Філарета (1619—1633) — заборонялося купувати

* Варто зазначити, що ця подія відбулася за чверть століття до формального возз'єднання України з Росією.

українські книги. В Москві було спалено «Євангеліє учительнос» учителя Львівської братської школи Кирила Транквіліона-Ставровцького та «Катехізіс» Лаврентія Зизанія Тустановського [264. Т. 2. С. 56—57]. Після прийняття християнства в Україні-Русі створена Київська митрополія. З XI ст. вона перебувала у юрисдикції царгородського патріарха, який призначав митрополитів Київських.

1635 р. — у Варшаві страчено Івана Сулиму — гетьмана нерестрових запорозьких козаків. Українське військо на чолі з гетьманом Іваном Виговським (1657—1659) спільно з кримськими татарами здобуло перемогу над московським військом. (Іван Виговський навчався в Київській академії, 1648 р. поранений у переможному бою під Жовтими Водами. В умовах загострення стосунків із Варшавою і Москвою був розстріляний поляками 19 березня 1664 р. під Корсунем.)

1662 р. — Московський патріарх Никон прокляв намагання царя російського приєднати Українську Православну Церкву до Московського патріархату.

1667 р. — між Річчю Посполитою та Московією підписана Андрусівська угода, згідно з якою Київ та землі Війська Запорозького переходили до Московії, а Правобережна Україна — до Польщі. Запорожжя мало бути під зверхністю обох держав.

1672 р. — в Московії проголошено черговий царський указ: книжки, видрукувані в Україні, «в домах тайно и явно не держать, а отдавать воеводам».

1686 р. — відбулося перепідпорядкування Київської митрополії Московському патріархові з порушенням принципів канонічних правил. Цей насильницький акт спричинив розкол в Українській Православній Церкві, що існує й сьогодні. За іншими даними, ця подія відбулася 1685 р. [87. С. 270].

1687 р.— Константинопольський Собор засудив і змістив з престолу патріарха Діонісія, з відома якого Київську митрополію було передано Москві.

1689 р.— Московський патріарх звернувся до патріарха Константинопольського з проханням наказати українцям друкувати книжки «по единому образу» з Москвою. Проте останній відхилив цю пропозицію.

1690 р. — московське духовництво засудило праці видатних українських просвітителів Симеона Полоцького, Петра Могили, Кирила Ставровцького, Йоаникія Галятовського та інших і наклало на них «прокляцтво й анафему», «оберігаючи» свій народ московський «от ереси», що її «киевские новые книги утверждают...» [220. С. 4].

1709 р. — Полтавська битва. Зруйнування столиці Гетьманщини м. Батурина московськими військами під проводом кн. Олександра Меншикова, які вирізали близько 6 тис. мешканців міста — переважно жінок і дітей, включаючи й немовлят. Тоді ж було знищено бібліотеку Івана Мазепи: перенесли книги на пліт, облили смолою, підпалили і пустили річкою. Розпочалося руйнування Запорозької Січі. У травні того ж року Петро I видав наказ (постійно діючий!) страчувати негайно кожного сійманого запорожця.

1709 р. — ухвалено закон щодо обов'язкової цензури в Москві надрукованих українських книжок. Політика російщення України особливо посилилась після поразки шведських військ під Полтавою. Петровський указ 1720 р. зобов'язував церковні і світські власті суворо стежити за тим, «щоб ніяких книг, окрім церковних попередніх видаць [в Україні], не друкувати, а ті старі церковні книги з такими ж порівнювати і підправляти, перше ніж їх друкувати, згідно з великоросійськими книгами, щоб ніякої різниці і особливого паречія в них не було» [224. С. 4].

1722 р. — вийшов царський указ про ліквідацію гетьманства й утворення Малоросійської колегії на чолі з генералом Вельяміновим — органу управління Лівобережною Україною.

1723 р. — гетьман Павло Полуботок очолив делегацію козацької старшини до Петербурга. Учасники делегації звернулися до Петра I з проханням відновити гетьманство в Україні. Результат відомий: Полуботка ув'язнено у Петропавлівській фортеці, де він і помер 1724 р.

1724 р. — московський «Святейший синод» наклав на українського архімандрита Києво-Печерської лаври штраф у 1000 крб. за те, що він надрукував у лаврській друкарні книгу «Тріюдь» — «не зовсім із великоросійською мовою згідну». Українську друкарню з Чернігова було перевезено до Росії лише за те, що ченці Чернігівського монастиря відмовилися друкувати церковні книги «на московський лад» [224. С. 12].

1734—1740 рр. — російська імператриця Анна Іоанівна, скориставшись смертю гетьмана Данила Апостола, утворила Правління гетьманського уряду на чолі з князем О. Шаховським.

1750 р. — російська цариця Єлизавета відновила гетьманство в Україні після численних прохань української старшини й Олексія Розумовського (залишивши, до речі, самого гетьмана — Кирила Розумовського — при царському дворі у Петербурзі).

1753 р. — російський уряд видав указ про заборону викладання українською мовою у Києво-Могилянській академії [173. С. 2].

1755 р. — російський «Святейший синод» зобов'язав Київського митрополита ретельно стежити за тим, «чтобы несходственных с выходящими из московской типографии книгами в народ выпускаемо не было ... и ни в чем ни малейшей разности не было» і наказав керівництву друкарні при Києво-Печерській лаврі переробити «помосковському» кілька книжок, зокрема Патерик Печерський [220. С. 4].

З початком царювання Катерини II (1762—1796) російський уряд здійснював щодо України та інших підкорених територій політику відвертого «обрусення». Слід пильнувати, щоб у Малій Росії (тобто в Україні) гетьмана уже не було й думати про нього забули, — наставляла цариця своїх сановників [224. С. 4].

«Высочайшим Указом» Катерини II в 1764 р. було остаточно скасоване гетьманство в Україні як форма народного правління й заведено другу Малоросійську колегію (як і за Петра I), ще досконалішу для придушення непокірної України, викоренення козацтва. Це означало скасування гетьманської держави, створеної Богданом Хмельницьким.

1765 р. — Москва ліквідує козацький устрій Слобожанщини.
1769 р. — «Святейший синод» видав указ про вилучення з населення українських букварів та українських текстів із церковних книг.

1769 р. — «Святейший синод» відхилив прохання Київської лаври видрукувати нові українські букварі й, більше того, наказав відібрати букварі, що вже були на руках, а також вилучити українські тексти з писаних церковних книг, замінивши їх на московські.

1775 р. — здійснюючи «заходи», спрямовані на повну ліквідацію автономії України, російські війська під проводом генерала П. Текелі, згідно з «височайшим указом» Катерини II в 1775 р. зруйнували Запорізьку Січ. Невдовзі скасовано й Малоросійську колегію на чолі з графом Рум'янцевим, закрито українські школи при всіх полкових канцеляріях.

1780—1781 рр. — закріпачення українських селян на підросійських землях.

1782 р. — наказом Катерини II освітня програма, підготовлена для російських шкіл, починає запроваджуватись у школах України.

1783 р. — фактично завершилось скасування усіх релігійно-козацьких прав, в Україні формується військо на російський кшталт і під російською командою. Того ж року запроваджено для селян кріпаччину.

1784—1786 рр. — Катерина II здійснює цілу низку заходів щодо скасування викладання українською мовою у Києво-Могилянській академії і запровадження обов'язкового викладання російською мовою в усіх вищих навчальних закладах імперії.

1786 р. — «Святейший синод» наказав, щоб у всіх церквах Росії молитви читалися лише «голосом, свойственным русскому наречию».

1789 р. — слідом за російським урядом польський сейм закрив усі українські школи й повністю заборонив вивчення української мови в усіх школах.

1817 р. — закрито Києво-Могилянську академію.

1817 р. — російський уряд видав постанову про обмеження вживання польської мови в усіх школах Правобережної України.

1847 р. — розгром Кирило-Мефодіївського братства — першої організації політичного спрямування у підросійській Україні.

1859 р. — у Києві, на Подолі, за підтримки Миколи Пірогова відкрито першу недільну школу.

Міністерство віросповідань і наук Австро-Угорщини заборонило вживання української абетки у Східній Галичині та Буковині, замінивши її латиницею.

1862 р. — після нетривалої «відлиги» 1850-х років закрито українські недільні школи для дорослих, організовані передовою інтелігенцією України.

В умовах зростання авторитету українського слова (Іван Котляревський, Євген Гребінка, Тарас Шевченко, Леонід Глібов) та піднесення ролі національної інтелігенції паризм посилює репресивні заходи в Україні.

1863 р. — 20 липня видано сумнозвісний таємний циркуляр міністра внутрішніх справ Росії Петра Валуєва про заборону книго-

друкування українською мовою, а також українського театру в Східній Україні. В циркулярі наголошувалося, що «никакого мало-російського языка не было, нет и быть не может», бо це, мовляв, російська мова, зіпсована впливом Польщі...

1864 р. — Міністерство освіти видало Статут про початкову школу. В ньому, зокрема, йшлося про те, що навчання в школах має вестися лише російською мовою.

1866 р. — з ініціативи Вагусва цензурний комітет видав таємну інструкцію, згідно з якою заборонялося друкування будь-якої популярної літератури українською мовою. Встановлювався жорсткий цензурний нагляд. За таких умов активізувалось перевезення українських видань нелегально чи напівлегально через російський кордон із Західної України.

1869 р. — ухвалено закон, згідно з яким чиновникам, що служили в Україні й були «лицами русского происхождения», мали офіційно виплачуватися «прибавки к содержанию» — за зросійщення України. Цим досвідом у 50-ті роки ХХ ст. скористається КІРС...

1875 р. — кількість шкіл на території колишньої Гетьманщини протягом 1740—1860 рр. зменшилась утрое [220. С. 4].

1876 р. — 30 травня у німецькому містечку Емсі цар Олександр II, перебуваючи на відпочинку, підписав так званий Емський указ. Цей документ був ініційований відповідно запискою помічника попечителя Київського учбового округу Михайла Юзєфовича (відомого українофоба). Указ забороняв ввезення українських книжок з-за кордону, друкування нот українських пісень, незалежно від часу їх створення, а також українських текстів до нот, театральних вистав, ведення концертів українською мовою, публікації оригінальних творів, українських перекладів з будь-яких мов світу, в тому числі й з російської. Згідно з указом у Києві, наприклад, було ліквідовано Південно-Західний відділ Російського Географічного Товариства, члени якого вивчали етнічно-територіальні особливості ряду територій України.

1881 р. — Олександр III видав указ про дозвіл друкувати окремі сценічні твори українською мовою, але... дотримуючись російського правопису (?). Наче злякавшись власного лібералізму, російський уряд зобов'язав місцеві власті контролювати публічне виконання українських пісень, хоча вони й були дозволені цензурою. Водночас керівництво РПЦ повторно заборонило церковні проповіді українською мовою.

1884 р. — розпорядженням російського уряду закрито українські театри в усіх губерніях Малоросії.

1888 р. — Олександр III видав указ, згідно з яким заборонялося вживання української мови в офіційних установах і хрещення новонароджених українськими іменами.

1892 р. — заборонено переклади з російської мови українською.

1895 р. — заборонено видання книг для дітей, зокрема дитячих читанок, українською мовою, «хотя по существу содержания они и представлялись бы благонамеренными» [220. С. 4].

1903 р. — на відкритті пам'ятника Івану Котляревському в Полтаві російські власті не дозволили виголошувати промови українською мовою.

1903 р. — указом Сенату Російської імперії українська мова й освітня діяльність оголошені шкідливими, оскільки вони «можуть викликати наслідки, що загрожують спокою та безпеці імперії» [159. С. 2].

1905 р. — незважаючи на те, що в 1904 р. у Росії почалася нова «відлига», у 1905 р. російський уряд постановив: скасування заборони українського слова «признати несвоєвременним».

1905 — цензурні органи імперської Росії продовжують русифікаторську політику: відхилено клопотання передової частини професорів і студентів України перед Міністерством освіти Росії відкрити кафедри української мови, літератури, історії; київський генерал-губернатор 8 березня 1905 р. заборонив збирати кошти з метою спорудження пам'ятника Тарасу Шевченку.

1906 р. — продовжується переслідування українського театру, зокрема, заборонено постановку п'єс Марка Кропивницького, драми Гната Хоткевича «Лихоліття», виданої у Львові; заборонено переклад українською мовою та постановку на сцені п'єс російських та західноєвропейських драматургів.

1906 р. — російські власті закрили «Просвіту» в Одесі; 1 січня 1906 р. газета «Киевские отклики» була опінграфована за публікацію статті «Українское национально-освободительное движение».

1907 р. — російські власті закрили «Просвіту» в Миколаєві; почалася маляризація шкіл на Закарпатті; 29 січня цього року Міністерство внутрішніх справ Росії спеціальним циркуляром заборонило постановку в українських губернських театрах п'єс, заборонених Головним управлінням у справах друку.

У березні 1907 р. в Петербурзі почала виходити газета «Наша дума» за редакцією Дмитра Донцова, що відстоювала інтереси українців. Вийшло у світ лише два номери. Уже 25 березня газета була зборонена.

1908 р. — з наступом реакції цензурні гайки загвинчуються ще тісніше, кількість українських газет і журналів скоротилась удвоє.

1909 р. — у квітні в Києві за участю Михайла Грушевського почав виходити ілюстрований тижневик «Село». Царська цензура «високо оцінила» часопис, створивши нестерпні умови для його видання і розповсюдження. Зокрема, було видано наказ: «З волостей не надсилати його підписчикам, а до канцелярії губернатора... з наступним звільненням зі служби його підписчика...»

1910 р. — російські власті припинили діяльність київської «Просвіти»; прем'єр Столипін своїм циркуляром заборонив створення «инородческих» товариств, у тому числі «украинских и еврейских»; у Львові польські шовіністи вбили українського студента А. Коцка.

1911 р. — російські власті зліквідували «Просвіту» в Чернігові.

1914 р. — російські власті закрили «Просвіту» в Катеринославі; царський уряд заборонив на українських землях Росії святкувати 100-річчя з дня народження Тараса Шевченка; Микола II видав указ про закриття українських друкованих органів. Після «визволення» Галичини і Буковини російською армією «з-під австрійського поневолення» в цих регіонах заборонено видання газет, часописів, книг українською мовою, знищено бібліотеку Наукового товариства ім. Тараса Шевченка, розгромлено товариство «Просвіта». Жорстоких переслідувань зазнала українська греко-католицька церква.

1916 р. — російські власті закрили «Просвіту» в Кам'янці-Подільському.

1917 р. — відбулися дві російські революції — лютнева і жовтнева. 27 лютого царський режим упав. Російський цар Микола II зрікся престолу*.

1917 р. — 3—4 березня в Києві створено Центральну Раду як представницький орган київських українських громадських організацій. По всій Україні відбувається процес ліквідації органів царської влади.

7 березня — обрано провід Центральної Ради. Головою цього представницького органу став Михайло Грушевський (обраний заочно), його заступниками — Дмитро Антонович, Дмитро Дорошенко і Федір Крижанівський.

13 березня — Михайло Грушевський повертається в Україну із заслання. Призначено день проведення української маніфестації.

15 березня — Михайло Грушевський вперше головує на засіданні Центральної Ради.

19 березня — в Києві відбулася грандіозна маніфестація українських громадсько-політичних сил. Учасники 100-тисячного мітингу на Софійському майдані висловилися за територіальну автономію України.

5—6 квітня — в Києві відбувся український педагогічний з'їзд, у якому взяли участь 500 педагогів початкових і середніх шкіл та вузів України. З'їзд висловився за українізацію освіти й утворив Головну українську шкільну раду.

6—8 квітня — в Києві відбувся Всеукраїнський Національний Конгрес, у роботі якого брало участь 900 делегатів від різних українських політичних, громадських, професійних та культурних організацій. Конгрес висловився за національно-територіальну автономію України у межах федеративної Росії й обрав новий склад Центральної Ради в кількості 118 чоловік. Головою Ради обрано Михайла Грушевського, його заступниками — Володимира Винниченка і Сергія Єфремова.

5—8 травня — учасники I Всеукраїнського військового з'їзду підтримали резолюцію про «негайне оголошення національно-територіальної автономії України»**.

1—3 червня — Центральна Рада обговорила питання про ставлення до Тимчасового уряду Росії, який відхилив її вимоги щодо автономії України. Рада ухвалила підготувати спеціальний універсал з цього питання***.

* Перебіг політичних подій 1917-го і наступних років, їхній зміст та хронологічне визначення даються за: [25].

** Таку ж рішучу позицію зайняв і II Всеукраїнський військовий з'їзд, який відбувся 5—10 червня (308 делегатів). Він засудив політику Тимчасового уряду щодо України і запропонував Центральній Раді «негайно приступити до... фактичного переведення в життя підвалин автономного ладу».

*** З вимогами автономії України виступали учасники численних мітингів, конференцій і з'їздів, що відбувалися протягом травня-червня в багатьох містах України. Проте позиція Тимчасового уряду, й особливо Олександра Керенського, з цього питання залишалася незмінною.

10 червня — Центральна Рада видала свій I Універсал, яким вона «явочним порядком», усупереч волі Тимчасового уряду Росії, проголосила автономію України.

15 червня — рішенням Центральної Ради утворено Генеральний Секретаріат як вищий виконавчий орган — уряд України. Його очолив Володимир Винниченко, генеральним секретарем освіти став Іван Стещенко.

20 червня — 1 липня — відбулося засідання Центральної Ради. Його учасники знову висловилися за надання Україні статусу автономії у складі федеративної Росії й обрали комісію з розробки Статуту автономії та скликання з'їзду народів Росії, що домагалися федеративного устрою держави. Центральна Рада обговорила також статус Генерального Секретаріату, визначила обов'язки і склад Малої ради, обговорила і схвалила текст II Універсалу.

10—12 серпня — в Києві відбувся II Всеукраїнський педагогічний з'їзд. Його учасники обговорили питання практичного здійснення українізації освіти, підтвердили рішення I з'їзду про повну українізацію початкової школи та поступову і часткову — середньої та вищої школи. У резолюції з'їзду йшлося про необхідність створення в усіх селах «Просвіт», а в повітах — учительських українських спілок.

З розвитком революції дедалі більше зростала роль українських громадських організацій у поширенні освіти серед народу. Вони добре зарекомендували себе ще з кінця 1868 р. у Львові. На сході України діяльність «Просвіт» розпочалась дещо пізніше, вже після революції 1905 р.

Вересень — у Києві відбувся I-й Всеукраїнський з'їзд «Просвіт». У Полтаві було відкрито на кошти земства і з участю місцевої «Просвіти» український філологічний факультет. У Києві, Одесі, Катеринославі почали діяти факультети з єврейською, польською, російською мовами навчання.

24—26 жовтня (за ст. стилем) — у Петрограді відбулося збройне повстання проти Тимчасового уряду. 25 жовтня (7 листоп.) Тимчасовий уряд у Петрограді повалено. Влада перейшла до рук більшовиків, які на той час уже мали більшість у радах.

25 жовтня — у Києві на закритому засіданні Малої ради з участю представників київських революційних організацій утворено відповідальний перед Центральною Радою Крайовий комітет захисту революції в Україні.

7 листопада — на засіданні Малої ради ухвалено III Універсал. У ньому наголошувалося, що УНР стоїть на позиціях федеративного устрою Росії. III Універсал декларував ліквідацію поміщицького землеволодіння, встановлення 8-годинного робочого дня і т.ін. 9 листопада III Універсал був урочисто оприлюднений на Софійській площі.

7 грудня — Генеральний Секретаріат призначив Федора Кричевського ректором Української академії мистецтв.

17 грудня — більшовики скликали у Києві Всеукраїнський з'їзд рад, сподіваючися поставити його під свій контроль. Проте виявилось, що лише близько ста делегатів стоять на більшовицьких

позиціях. Понад дві тисячі делегатів, які представляли різні українські партії, підтримали Центральну Раду. Розлучені учасники більшовицької фракції покинули з'їзд і переїхали до Харкова. Там вони оголосили Центральну Раду ворогом народу і проголосили створення Української радянської республіки. Водночас на Україну з Росії розпочали наступ більшовицькі війська. Так розпочалась інтервенція більшовиків проти України. Ініціатором цієї акції був В. І. Ленін.

В Україні спалахнула громадянська війна, що створювало далеко не сприятливі умови для розвитку української школи, освіти і педагогіки...

28 грудня — органи радянської влади в Україні створили перший полк регулярних військ червоного козацтва під командуванням Віталія Примакова.

1918 р. — 2 січня на засіданні Малої ради прийнято звернення Генерального Секретаріату до солдатів дислокованих в Україні військових частин, у якому повідомлялося, що Радпарком Росії не визнав УНР і оголосив їй війну.

6 січня — до Полтави вступили радянські війська під командуванням відомого своїми погромами Михайла Муравйова. Водночас січові стрільці під командою Євгена Коновальця переходять у розпорядження Центральної Ради. Проте перевага сил була на боці більшовиків.

8 січня — почалися мирні переговори у Бресті, на яких Центральна Рада виступила як самостійна договірна сторона.

11 січня — Центральна Рада видала свій IV Універсал, в якому проголошувалась повна самостійність і незалежність УНР. Генеральному Секретаріату було доручено підписати мирний договір із західними державами, а також організувати збройну відсіч більшовицькій агресії. У багатьох містах України військові частини, що підтримували Центральну Раду, вели бої з червоногвардійцями.

26 січня — початок «червоного терору» радянських військ під командуванням Муравйова у Києві.

3 травня — сформовано попередній склад Ради міністрів Української держави. Тимчасово виконуючим обов'язки голови уряду призначено Миколу Василенка.

Середина травня — завершено формування Ради міністрів Української держави Федором Лизогубом.

9 липня — створено комісію з розробки проекту Української Академії наук.

6 жовтня — урочисте відкриття Київського державного українського університету.

22 жовтня — урочисте відкриття Кам'янецького державного українського університету.

13 листопада — на таємному засіданні Українського національного союзу утворено Директорію на чолі з Володимиром Винниченком і Симеоном Петлюрою.

15 листопада — Директорія звернулася з відозвою до громадян України, закликавши їх до збройного повстання проти гетьмана Павла Скоропадського. Директорія переїхала з Києва до Білої Церкви.

16 листопада — у Білій Церкві відбувся виступ січових стрільців проти гетьманської влади.

18 листопада — на станції Моговилька, під Києвом, військові частини Директорії (січові стрільці) розгромили гетьманські підрозділи, що й визначило наступну перемогу Директорії у боротьбі за владу.

27 листопада — в Києві створено Українську Академію наук (УАН). Президентом Академії обрано Володимира Вернадського.

15 грудня — Рада міністрів Української держави склала свої повноваження. Вся повнота влади перейшла до рук Директорії.

15—21 грудня — на Півдні України висадилися перший значний контингент англо-французьких військ у кількості 15 тис. чоловік.

17 грудня — постановою Директорії гетьман Павло Скоропадський проголошений «поза законом».

31 грудня — уряд УНР направив урядові РСФФР ноту протесту з приводу наступу російських військ на території України.

1919 р. — 4 січня Директорія УНР прийняла Закон про введення гривні і вилучення з обігу грошових знаків інших держав.

9 січня — у районі Харкова розпочався наступ регулярних військ Червоної армії.

13 лютого — Директорія у Вінниці сформувала новий уряд УНР. До складу Ради народних міністрів увійшов Іван Огієнко як міністр освіти.

12 серпня — розпочався наступ об'єднаних армій УНР проти більшовицьких військ. Здобуті Вінниця, Хмельник, Бердичів, Житомир.

27 серпня — сформовано новий уряд УНР. Міністром освіти залишився Іван Огієнко.

15 вересня — Іван Огієнко призначається міністром сповідань в уряді УНР, водночас виконує обов'язки ректора Кам'янець-Подільського державного українського університету. Огієнко закликав священнослужителів звернутися до парафіян українською мовою, вводити рідну мову в богослужіння. Він вважав соборність церкви і виборність церковнослужителів головними засадами побудови Української автокефальної церкви, закликав толерантно ставитися до людей іншої віри, заявляв, зокрема, про свою готовність до діалогу з українським громадянством греко-католицької церкви.

14 жовтня — у Кам'янці-Подільському Директорія, уряд і армія складають урочисту присягу на вірність УНР. Відбулося відкриття Святого українського синоду. Тимчасово виконуючим обов'язки голови призначено Василя Липківського — митрополита Української автокефальної православної церкви, серед членів синоду — Іван Огієнко.

На Буковині розпочалася румунізація шкіл, завершена 1927 р., коли всі школи були переведені на румунську мову.

1920 р. — 26 травня у Вінниці сформовано новий уряд УНР. Серед його членів — Іван Огієнко.

У с. Ковалівка Полтавського повіту Антон Макаренко створив дитячу трудову колонію ім. Максима Горького.

Доля національної культури, мови й освіти в Україні періоду визвольних змагань і перших десятиліть більшовицького панування

досить детально освітлювалася в попередніх парисах. Тепер звернімося до однієї з найсумніших сторінок радянської історії вітчизняної освіти.

* * *

Закон про школу 1958 р. та його роль у дискримінації української мови. Кінець 50-х — початок 60-х років можна охарактеризувати як один із найдраматичніших періодів в історії вітчизняної освіти. Саме в цей час розпочався широко-масштабний масований наступ Москви на українську мову*.

Восени 1958 р. у Москві опубліковано проєкт семирічного плану розвитку народного господарства СРСР. У п. 19 цього проєкту друга мова в національній школі була віднесена до числа дисциплін за вибором. Це означало, зокрема щодо України, таке: якщо навчання у школі ведеться російською мовою, то українська мова і література стають факультативними. Наслідком цього нововведення стало б звуження сфери вживання української мови, насамперед у шкільній мережі.

Слід зазначити, що навіть серед державних і партійних працівників України високого рангу цей документ викликав невдоволення [227. С. 1]. Проте ЦК КПРС та його політбюро у цьому питанні не збиралися йти на поступки.

У жовтні 1959 р. у Києві відбувся з'їзд учителів України. На ньому з пристрасним словом на захист рідної мови виступив Максим Рильський. До його голосу ніхто з високих керівників, звичайно ж, не прислухався. Більше того, текст виступу видатного українського поета був вилучений із матеріалів з'їзду, опублікованих незабаром окремою книжкою [78].

Зате на її сторінки потрапив виступ високопоставленого гостя з'їзду — представника ЦК КПРС Миколи Кузіна. Виступаючи перед делегатами з'їзду, він демагогічно заявив: «Кожен може вільно вибирати собі школу з відповідною мовою навчання (з цим можна погодитися. — А. А.) і вивчати чи не вивчати другу мову» (а от з цим важко погодитися. — А. А.). «Чи означає це, — повчав присутніх кремлівський гість, — що до вивчення другої мови можна ставитись як до справи другорядної? Ні в якому разі. Якраз навпаки,

* До речі, цей наступ був спрямований не лише проти української мови, а й проти всіх інших національних мов СРСР, звичайно ж, окрім російської. Оскільки в даному нарисі йдеться, насамперед, про дискримінацію української мови, до того ж у сфері народної освіти, тим, хто цікавиться цими питаннями ширше, радимо звернутися до спеціальних джерел (див. список використаної літератури).

політико-виховну і педагогічну роботу в ніколі треба побудувати так, щоб вивчення другої, добровільно вибраної, мови було справою честі учнів і відбувалось на високому рівні» [78. С. 146—147]. Прочитоване є «класикою» тогочасної партійної демагогії. На запитання Кузіна можна було б відповісти іншим запитанням: цікаво, а що трапилося б із батьками того учня україномовної ніколи, який відмовився б від вивчення російської мови? Або ж що трапилося б з директором тієї *української* ніколи, учні якої відмовилися б від вивчення російської мови як другої? Немає ніяких сумнівів, що в тому й іншому випадках до з'ясування ситуації негайно були б залучені «компетентні органи». Водночас у міських російськомовних ніколах України аналогічні ситуації щодо української мови стали на той час масовими, проте ніхто з керівників високого рангу не звертав на це уваги. Така ж ситуація склалась у всіх союзних республіках.

Це був початок широкомасштабного, добре спланованого наступу партійно-ідеологічного центру на національні мови.

12 листопада 1958 р. Пленум ЦК КПРС обговорив і схвалив тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні». В п. 19 тез уперше офіційно заявлено про необхідність «вивчити питання про те, щоб надати право батькам вирішувати, в школу з якою мовою навчання віддавати своїх дітей» [213. С. 20]. Аргументація цієї тези була лаконічною — «велике переваження дітей» у національних школах союзних і автономних республік, зумовлене вивченням аж трьох мов: рідної, російської та однієї з іноземних. У зв'язку з цим пропонувався їй вихід із такої ситуації — *батьки* мають обирати, в школу з якою мовою навчання віддавати своїх дітей. У принципі ця думка правильна, проте є в ній і певний підтекст.

Паралельно ЦК КПРС висловив низку застережень. Наведемо деякі з них:

1) Російська мова серйозно вивчається як мова, що є «могутнім засобом» міжнаціонального спілкування, зміцнення дружби народів СРСР і прилучення їх до багатств російської і світової культури *. А українська мова не може бути таким засобом?! Виходить, що ні.

2) Якщо дитина навчається в російській школі, вона може за бажанням (?) вивчати мову однієї з союзних або автономних республік.

3) «Якщо дитина вчитиметься у школі, де викладання проводиться мовою однієї з союзних чи автономних респуб-

* Це і є головний «підтекст».

лік, то вона за бажанням може вивчати і російську мову». У цьому випадку з самого початку було очевидним лицемірство авторів документа, бо від вивчення російської мови ніхто нікого не звільняв.

4) Останнім висловлювалося застереження, що такі заходи можна здійснювати лише за наявності достатніх контингентів дітей для укомплектування класів з тією чи іншою мовою навчання.

17 квітня 1959 р. Верховна Рада УРСР прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в Українській РСР», в якому заявлялося таке: «Раді Міністрів УРСР розробити заходи, які б забезпечували всі необхідні умови для вивчення... російської мови... а також української мови в школах з російською або іншою мовою навчання, всіма учнями, батьки яких і самі учні обрали цю мову для вивчення» [113. Т. 2. С. 517]. Лицемірство й підступність цього формулювання очевидні: російську — обов'язково, а крім неї ще й іншу мову — зауважте, уже *не рідну, а «іншу»*, — до того ж лише за умови, якщо її обрали батьки і «самі учні...»

Саме з прийняттям цього хитромудрого закону дослідники цілком справедливо пов'язують новий виток примусової русифікації в Україні.

Український закон *копіював* аналогічний закон СРСР від 24 грудня 1958 р. Те ж саме відбувалося й в усіх інших союзних республіках. Це був небачений тиск.

В Україні до 1956 р. в усіх середніх загальноосвітніх школах, у тому числі й російських, вивчення української мови та літератури було обов'язковим. Технікуми взагалі не поділялися за мовами навчання. З другої половини 50-х років частина з них стала працювати за навчальними планами Москви. Іншими словами, до середини 50-х років ці питання залишалися юридично не відпрацьованими.

По суті, йшлося про те, яким має бути статус другої мови у школах і технікумах. Адже з вузами питання вирішувалося «простіше» — вони практично були вже зрусифіковані. В результаті з квітня 1959 р., з прийняттям закону про школу, Верховна Рада України фактично визнала першість російської і другорядність рідної мови.

Здійснюючи свої заходи, ЦК КПРС, як правило, намагався обґрунтувати їх науково. Мінпрос СРСР разом із відповідними партійними органами підготували такі «науково обґрунтовані» рекомендації.

У Ташкенті в 1975 і 1979 р. проведено дві всесоюзні науково-практичні конференції з метою поширення досвіду

вивчення російської мови в національних школах різних рівнів.

Перша з них мала тему «Досвід вивчення і викладання російської мови в національних школах, середніх спеціалізованих і вищих навчальних закладах». Друга — «Російська мова — мова дружби і співпраці народів СРСР». Визначені конференціями рівні вивчення російської мови явно не відповідали науково-методичним принципам. Так, рекомендовано, починаючи з 1979 р., запровадити повсюдно (!) вивчення російської мови в національних дошкільних закладах для дітей з п'ятирічного віку; в загальноосвітній національній школі; у закладах профтехосвіти; вищих і середніх спеціальних навчальних закладах; в системі установ підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; поліпшити роботу щодо видання відповідних підручників і навчально-методичної літератури, а також у сфері засобів масової інформації (плани видавництва, спеціальних теле- і радіопередач для дітей та батьків), видання газет і журналів тощо [224. С. 14].

Вищі кола партійного і державного керівництва України мало хвилювала проблема рівності мов, проте цього разу ціна їхньої поступливості була надто високою — загроза повної втрати рідної мови. У такому вигляді закон «Про зміщення зв'язку школи з життям...» відіграв вищою мірою негативну роль: він став відправною точкою в процесі русифікації освіти в Україні.

32 роки «працював» цей закон в Україні на зросійщення школярів, розкладаючи морально душі підростаючих поколінь. Проте й цього для партійних верхів було замало. Вони прагнули більшого — цілковитої русифікації національностей СРСР. При цьому московське партійне керівництво, так само як і керівництво Компартії України, добре розуміло, що межу дозволеного давно перейдено... Тому й вдалися до нової тактики — ухвалення «закритих» постанов і рішень. Ці таємні рішення мали бути реалізовані шляхом здійснення Радою Міністрів України «заходів», які б забезпечували необхідні умови для вивчення і поліпшення якості викладання російської мови у школах з українською або іншою мовою навчання.

Наслідки такої політики виявилися досить швидко. Про це красномовно свідчать дані табл. 4.

Отож виявилось, що російська мова на українській землі є обов'язковою для всіх, а українська мова та мови інших народів, що проживають в Україні, мають вивчатись у школі лише якщо батьки учнів або ж самі учні обрали їх для вивчення... Як на нашу думку, цитований документ може слугувати зразком демагогічної риторики. Пілемо далі по його слідах.

Таблиця 4

Динаміка російщення учнів загальноосвітніх шкіл системи
Міністерства освіти УРСР (без вечірніх шкіл) (1948—1968)

1	На початок навчального року					
	1948/49		1958/59		1968/69	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
2	3	4	5	6	7	
Всього шкіл	29 159	100	29 977	100	18 541	100
У тому числі за мовою навчання:						
українські	26 129	89,61	25 366	84,62	23 036	80,71
російські	2720	9,33	4049	13,51	4818	16,88
молдавські	166	0,57	157	0,52	125	0,44
угорські	102	0,35	99	0,33	72	0,25
польські	6	0,03	3	0,01	2	0,01
румунські	13	0,04	—	—	—	—
вірменські	1	—	—	—	—	—
узбецькі	1	—	—	—	—	—
українсько-російські і російсько-українські	21	0,07	301	1,01	446	1,56
молдавсько-українські і молдавсько-російські	—	—	1	—	13	0,05
угорсько-українські і угорсько-російські	—	—	1	—	29	0,10
Всього учнів (тис.)	5920,3	100	5324,3	100	7483,5	100
У тому числі навчаються:						
українською	4777,4	80,70	3752,3	70,48	4595,0	61,4
російською	1090,7	18,42	1524,5	28,63	2827,5	37,78
молдавською	31,0	0,52	27,9	0,52	39,4	0,53
угорською	15,9	0,27	18,6	0,35	21,2	0,28
польською	2,4	0,04	1,0	0,2	0,4	0,01
румунською	2,83	0,05	—	—	—	—
вірменською	0,03	—	—	—	—	—
узбецькою	0,04	—	—	—	—	—

Оскільки, як заявлялося в законі, лише російська мова спроможна «прилучити» підрастаючі покоління до скарбів світової культури, то, відповідно, зарубіжну літературу в середніх школах і технікумах викладали вчителі російської, а не української літератури. Такий підхід не можна кваліфікувати інакше як неприкритий шовінізм.

Розглянемо закриту постанову колегії Міністерства України «Про додаткові заходи по вдосконаленню вивчення російської мови в загальноосвітніх школах і педагогічних навчальних закладах Української РСР» від 29 червня 1983 р., видану під грифом: «Не для преси. Тільки для службового користування»*. Для української громадськості вона й досі залишається закритою, оскільки була опублікована лише за кордоном [92. С. 241—249].

Тут варто звернути увагу на історію цього документа. Події, що передували його появі, розгорталися просто блискавично:

— 26 травня 1983 р. — постанова ЦК КПРС;

— 7 червня 1983 р. — наказ Міністерства СРСР;

— а далі, пановий читачу, справжні чудеса: всього через 3 дні, 10 червня 1983 р. — відповідна постанова ЦК Компартії України уже була підписана...

— 29 червня 1983 р. — постанова колегії Міністерства України...

Як бачимо, постанова колегії Міністерства України прийнята аж... через 19 днів після відповідної постанови ЦК Компартії України. Отож безпосередньому виконавцеві ЦК КПУ дав змогу трохи подумати, що і як виконувати...

Сама постанова колегії Міністерства України була лаконічною. Вона складалася власне з чотирьох формальних пунктів: 1) «заходи» затвердити... 2) управління і відділи зобов'язати... 3) у вказані строки звітувати... 4) контроль за виконанням покласти... Щоправда, була в документі одна пропозиція, яку варто зацитувати дослівно: «Ужити всіх заходів, щоб вільне володіння російською мовою парівні з рідною стало нормою для молоді, яка закінчила середні навчальні заклади, громадським *обов'язком* (виділено нами. — А. А.) кожної молоді людини» [224. С. 241].

* Постанова колегії Міністерства УРСР була прийнята на виконання постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 червня 1983 р. «Про організацію виконання в республіці постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 26 травня 1983 р. «Про додаткові заходи по вдосконаленню вивчення російської мови в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік» і відповідного наказу Міністерства освіти СРСР від 7 червня 1983 р.

У чому тут суть справи? Адже вивчення мов для кожної освіченої, до того ж інтелігентної, людини — це благо. Не дарма кажуть: скільки Ви знаєте мов, стільки разів Ви людина! І це правда. *Однак не про це йшлося* у згаданих постановках ЦК КПРС і ЦК КП України. Йшлося про інше, а саме: про поступову, планомерну, насильну русифікацію українського населення, людей інших національностей, для яких російська мова не була їхньою розмовною мовою. Йшлося про поступове так зване відмирання національних мов, окрім російської. До того ж, подібні «заходи» вживались уже не раз, а в даному випадку вдалися до, так би мовити, надзвичайних «заходів»... Розглянемо конкретніше бодай деякі з них.

Насамперед, відповідні управління і відділи освіти зобов'язувались ознайомити зі змістом даних постанов педагогічні колективи шкіл та інших навчально-виховних закладів з неросійською мовою навчання, колективи інститутів удосконалення вчителів і методичних кабінетів, педагогічних навчальних закладів і науково-дослідних інститутів. При цьому наголошувалося на необхідності забезпечити організаційно-педагогічну та ідейно-політичну роботу з подальшого поліпшення вивчення російської мови в навчальних закладах системи народної освіти УРСР, «маючи на увазі вільне володіння російською мовою, *нарівні* (виділено нами. — А. А.) з рідною». Це кваліфіковано як об'єктивну потребу кожного громадянина [224. С. 241]. Відразу ж зауважимо, що сказане стосувалось усіх представників української та інших національностей, окрім російської, починаючи з дитячих садків. Жодного натяку хоча б на бажаність вивчення української мови представниками російськомовного населення, що проживало на території України, у згаданих постановках голи було й шукати. І все це видавалося за... інтернаціоналізм. Чи не парадокс?

ЦК Компартії й уряд України своєю спільною постановою проводили послідовно і настирливо ідею, згідно з якою оволодіння російською мовою *нарівні* з рідною мало стати об'єктивною потребою *кожного* громадянина. Водночас для вивчення рідної для переважної частини громадян України української мови, так само як і мов усіх інших національностей, що на той час проживали на території республіки, створювались умови, які інакше як дискримінаційними важко назвати.

Пропонувалось негайно, починаючи з 1 серпня 1983 р., внести відповідні корективи в навчальні плани загальноосвітніх шкіл і педагогічних училищ з неросійською мовою навчання з метою поліпшення вивчення російської мови шляхом збільшення кількості навчальних годин на її вивчен-

ня. Пропонувалося також при вивченні російської мови і літератури в школах і педучилищах з неросійською мовою навчання ділити класи, в яких налічувалося більш як 25 учнів, на дві підгрупи. Органи народної освіти зобов'язувалися удосконалити мережу загальноосвітніх шкіл із російською мовою навчання, забезпечити «беззастережне розширення» мережі шкіл і класів з поглибленим вивченням російської мови і літератури (рішення Міністерства освіти України від 31 жовтня 1978 р.). Передбачалося в 1984—1985 рр. створити в кожному місті і районі школу або класи з поглибленим вивченням російської мови (за наявності відповідного складу учнів), використовуючи при цьому досвід організації середніх шкіл, у яких навчання велося рідною і російською мовами. У школах з молдавською, угорською і польською мовами навчання пропонувалося терміново організувати, починаючи з 1983/84 навчального року, факультативні заняття з російської мови та літератури для учнів 7—10 класів.

Колегія Міносвіти УРСР зобов'язала анархат міністерства, науково-дослідні інститути педагогіки та психології, відділи народної освіти, інститути удосконалення вчителів, педагогічні навчальні заклади передбачати у річних планах своєї роботи вивчення рівнів викладання та знань учнів і студентів з російської мови та літератури, виробити відповідні рекомендації з метою підвищення того й іншого.

Пропонувалося також (у наказовій формі) запровадити з 1983/84 навчального року навчання дітей російської мови, починаючи зі старших груп дошкільних виховних закладів, тобто з п'ятирічного віку. З цією метою передбачалося використовувати у дошкільних закладах, насамперед у сільських місцевостях, учителів російської мови, якщо вони не мали повного педагогічного навантаження (18 годин на тиждень). Відділи народної освіти та відповідні педагогічні заклади й установи зобов'язувалися розробити спеціальні методичні рекомендації для учителів і батьків щодо вивчення російської мови дітьми старшого дошкільного віку.

Науково-дослідним інститутам педагогіки і психології, педагогічним інститутам України запропоновано доопрацювати відповідні плани науково-дослідної роботи.

Планувалося розроблення комплексної міжвідомчої науково-дослідної програми дослідження, спільно з Академією наук України, проблем вивчення російської мови. В 1985 р. проведено республіканську науково-практичну конференцію з проблем вивчення російської мови у школах та вищих навчальних закладах, а також дитячих дошкільних закладах. Проводилися відповідні наради-семінари, опрацьовувалися пропозиції щодо повного забезпечення шкіл з неросійською

мовою навчання вчителями, які б мали вищу педагогічну освіту. Для вчителів російської мови, які не мали вищої освіти, створювались відповідно до прийнятих постанов необхідні умови, аби вони могли зловуги таку освіту шляхом заочного навчання в університетах та педагогічних інститутах. Планувалося до 1990 р. повністю забезпечити школи і педагогічні училища такими вчителями.

Водночас збільшувався штат викладачів російської мови та літератури в педагогічних інститутах і училищах з розрахунку: один викладач на вісім студентів і стажерів. Сказане, звичайно ж, не поширювалося на штатний розпис викладачів української мови та літератури цих навчальних закладів, у яких вони виразно почувалися насипками...

Планувалося в 1984—1986 рр. за рахунок державних капіталовкладень здійснити будівництво навчальних корпусів та гуртожитків спеціально для студентів та стажерів, які вивчали російську мову та літературу.

У навчальних планах педінститутів та педучилищ з українською мовою навчання з 1983/84 навчального року збільшувалася кількість годин на вивчення російської мови та літератури. Було прийнято рішення клопотатись перед Мінвузом СРСР щодо введення до навчальних планів російської мови як обов'язкового предмета для тих студентів немовних факультетів педінститутів та педучилищ, які закінчили національні школи (українські, угорські, молдавські, польські тощо).

Збільшувався щорічний прийом до аспірантури за спеціальностями «Російська мова та література», «Методика викладання російської мови та літератури». Відкрито аспірантуру з названих спеціальностей при деяких педінститутах України. Вчителі російської мови та літератури шкіль з українською, угорською, молдавською, польською мовами навчання, профтехучилищ отримали низку пільг у сферах підвищення кваліфікації на двомісячних курсах в інститутах удосконалення вчителів та на курсах підвищення кваліфікації при педінститутах та університетах. Це стосувалося й голів методичних об'єднань учителів російської мови та учителів початкових класів.

Колегія Міносвіти України зобов'язала управління кадрів Міносвіти, органи народної освіти на місцях ширше використовувати «моральні заохочення» щодо педагогічних, методичних та керівних кадрів, які «найбільше відзначилися в роботі по поліпшенню вивчення російської мови в школах республіки» [224. С. 248]. Не покладаючись на самі лише моральні стимули, автори документа внесли до нього й такий пункт: «Передбачити в проектах бюджетів на 1984 та наступні

роки необхідні асигнування, з метою підвищення заробітної плати вчителів... російської мови та літератури... шкіл і педагогічних училищ з неросійською мовою навчання, а також стипендій студентам, що навчаються в педінститутах за фахом «Російська мова та література в національній школі» [224. С. 249]. Збільшено також кількість і тиражність методичних періодичних видань, у яких чільне місце відводилося питанням вивчення російської мови й літератури у школах та середніх спеціальних навчальних закладах УРСР.

Особлива увага приділялася випуску підручників та навчальних посібників з російської мови й літератури, науково-методичних журналів для середніх шкіл, а також середніх спеціальних навчальних закладів. Удосконалювалася робота видавництва і бібліотек, збільшувався випуск навчальних кінофільмів, діафільмів з вивчення російської мови та літератури в національній школі.

Отож, є всі підстави стверджувати, що постанова колегії Міносвіти України щодо створення якнайбільш сприятливих умов для вивчення російської мови у школах і вищих навчальних закладах України мала дискримінаційний характер. Безперечно, це була аморальна постанова, оскільки вона поставила російську мову в незмірно кращі умови порівняно з українською — мовою корінного населення України. КПРС своїми рішеннями посіяла підозріливість і неприязнь між російськомовними й україномовними школами, між учителями російської й української мов, інших національних мов та літератур, між народами заради колоніальних амбіцій комуністичної імперії.

Справи з вивченням української мови та літератури погіршувались дедалі відчутніше.

Частина батьків учнів шкіл з російською мовою навчання на основі чинних законодавчих положень домагалася звільнення своїх дітей від вивчення української мови та літератури. На той час у столиці України близько 13 тис. (4,2 %) учнів не вивчали цих предметів. Їх звільняли від вивчення мови корінного населення республіки! Тим самим відверто насаджувався національний нігілізм. Слід додати, що серед «звільнених» нерідко траплялися й ті, для кого українська мова була рідною. Справді, чи ж може допустити таке цивілізований народ? Це, звичайно ж, порівняно невелика кількість. Особливо якщо врахувати, що в столиці тоді проживало 22 % росіян. Проте подібні «звільнення» вносили певну дезорганізацію у навчально-виховний процес: такі учні «відсиджувались» на уроках, а то й заважали працювати іншим, якщо не зривали уроки взагалі. До того ж на поліпшення ситуації у цій справі, якщо зважити на позицію офіційних

властей, годі було її сподіватись. За таких умов навесні 1987 р. секретаріат правління Спілки письменників України створив комісію з питань зв'язків Спілки письменників з навчальними закладами. Комісію очолив Дмитро Павличко.

На першому засіданні комісії йшлося про необхідність піднесення ролі української мови у справі виховання національного патріотизму, про тривогу громадськості за той стан вивчення рідної мови і літератури, що склався у школі, від початкової до вищої, про обивательське ставлення деякої частини батьків до рідної мови як «непрестижної».

У розмові брав участь і міністр освіти України. Він повідомив учасникам дискусії тривожні факти. В Києві, наприклад, із 301 тис. учнів лише 70 тис. навчалось українською мовою. Із 274 шкіл столиці лише в 34 навчання велося українською мовою. 88 шкіл були українсько-російськими, а 152 — російськими.

Зі слів міністра випливало, що загальна кількість шкіл у республіці цілком відповідала освітнім вимогам. Так, станом на 1987 р. в Україні налічувалося 15 тис. шкіл з українською мовою навчання, що становило 75,5 % їх загальної кількості. Крім того, було ще 2,5 % шкіл з паралельними російськими та українськими класами. Шкіл з російською мовою навчання налічувалося 4,5 тис., що дорівнювало 21,7 % їх загальної кількості [92. С. 75]. У решті шкіл (0,3 %) навчальний процес вівся мовами інших національностей (угорською, польською). Проте наведені дані стосуються лише *кількості шкіл, а не кількості учнів у них*. Підсумкові цифри, що характеризували співвідношення кількості учнів, які навчались у загальноосвітніх школах із російською і українською мовами навчання, викликали тривогу. Школи з українською мовою навчання відвідувало 50,5 % усіх учнів шкільного віку, а з російською мовою навчання — 48,7 %, що не відповідало національному складу населення України [92. С. 75].

Освітня більшовицька машина русифікації працювала цілеспрямовано й безвідмовно. Так, за даними міністра освіти, в 1972—1987 рр. кількість учнів, що навчалися в школах з українською мовою навчання, зменшилась майже на 10 %. Причому русифікація розпочиналась уже в дитячих садках і яслах. Міністр публічно визнав, що в них «робочою» є російська мова, а має бути «також і українська мова» [92. С. 75].

Після обговорення всіх наболілих проблем комісія з питань зв'язків СПУ з навчальними закладами звернулася з листом до Президії Верховної Ради УРСР, у якому піддала гострій критиці освітньо-шкільну політику в Україні. Наприкінці червня — на початку липня 1987 р. стан українського шкільництва обговорювався на позачерговому пленумі Спіл-

ки письменників України, скликаному саме з цією метою. З ґрунтовною доповіддю на пленумі виступив Леонід Новиченко. Він, зокрема, рішуче засудив аморальну практику звільнення учнів шкіл з російською мовою викладання від вивчення української мови і літератури. За його словами, це стало результатом дії сумнозвісного закону УРСР «Про освіту», § 4 якого передбачав право батьків «вибирати для дітей за бажанням школу з відповідною мовою навчання». Аргументуючи свою думку, Новиченко навів численні факти, згадавши в тому числі й «керівних товаришів» із Миколасва, які чомусь пов'язували вивчення української мови з націоналізмом і твердили, що ця мова «ні до чого не додається після закінчення школи» [160. С. 2].

Загальну увагу привернув також виступ Дмитра Павличка. Серед численних фактів, наведених ним, особливе враження справили зібрані комісією СПУ конкретні цифрові дані, які характеризували стан справ із вивченням української мови в Україні. Павличко назвав його катастрофічним. Наведені ним дані* стосувалися лише обласних центрів і столиці України, але це не міняло суті справи, оскільки і в інших містах України становище було не кращим:

- у Вінниці — українських шкіл 10, російських — 21, змішаних немає;
- у Донецьку — українських шкіл немає, російських — 146, змішаних немає;
- у Ворошиловграді — українських шкіл немає, російських — 60, змішаних — 1;
- у Дніпропетровську — українських шкіл 9, російських — 125, змішаних — 6;
- у Житомирі — українських шкіл 14, російських — 16, змішаних — 1;
- в Ужгороді — українських шкіл 12, російських — 5, змішаних — 2;
- у Запоріжжі — одна українська школа, російських — 95, змішаних — 5;
- в Івано-Франківську — українських шкіл 18, російських — 6, змішаних — 2;
- у Кіровограді — українських шкіл 4, російських — 17, змішаних — 11;
- у Сімферополі — українських шкіл немає, російських — 33, змішаних немає;
- у Львові — українських шкіл 66, російських — 26, змішаних — 11;
- у Миколасві — українських шкіл немає, російських — 51, змішаних — 5;

*Станом на 1987 р.

в Одесі — українських шкіл 3, російських — 90, змішаних — 7;
у Полтаві — українських шкіл 19, російських — 16, змішаних немає;
у Рівному — українських шкіл 15, російських — 9, змішаних немає;
у Сумах — українських шкіл 3, російських — 20, змішаних немає;
у Тернополі — українських шкіл 20, російських — 3, змішаних немає;
у Харкові — українських шкіл 2, російських — 156, змішаних — 3;
у Херсоні — українських шкіл 5, російських — 49, змішаних — 1;
у Хмельницькому — українських шкіл 9, російських — 17, змішаних — 2;
у Черкасах — українських шкіл 5, російських — 19, змішаних — 7;
у Чернівцях — українських шкіл 15, російських — 23, змішаних немає;
у Чернігові — українських шкіл немає (за деякими даними — 2), російських — 24, змішаних — 6;
у Києві — українських шкіл 34, російських — 152, змішаних — 88.

Тут варто зауважити, що оті дві-три українські школи, які функціонували на той час в Одесі, Сумах, Чернігові чи Запоріжжі, розміщувалися переважно на далеких околицях, включених у межі міста разом із територіями сільських місцевостей.

Станом на 1987 р. в усіх обласних центрах і столиці України українські і змішані українсько-російські школи становили 28 % їх загальної кількості, а російські — 72 %. Якщо ж долучити змішані школи до російських, бо саме такими вони були насправді, то ситуація виглядатиме ще більш катастрофічною: українські школи в головних містах республіки становили 16 %, а російські відповідно — 84 % [180. С. 3]. Це було наслідком реальної політики КПРС, партійного і радянського керівництва в Україні щодо національної школи й освіти. Такою була спадщина радянської влади в освітній сфері на момент розпаду СРСР.

За оцінкою Івана Драча, «не можна і близько порівнювати можливості росіян розвивати свою культуру в Україні з можливостями українців бодай найменшою мірою зберігати свою національну автентичність у Росії» [63. С. 3]. Цю думку відомий український поет і громадський діяч підтверджує досить переконливими фактами (ці факти стосуються вже пізнього часу — 1993 р.):

— кількість російських (лише з Москви) телепрограм в Україні — 2; кількість україномовних телепрограм у Росії — 0;

— вищі навчальні заклади в Україні, в яких викладання здійснюється російською мовою, — всі; вищі навчальні заклади в Росії, навчання в яких ведеться українською мовою, — 0;

— кінотеатри з демонстрацією фільмів російською мовою в Україні — всі; кінотеатри з демонстрацією україномовних фільмів у Росії — 0;

— книгарні для продажу російської літератури в Україні — всі; книгарні, де продавалися б українські книжки в Росії, — 1 (в Москві), хоча тільки в Москві менше кількох сот тисяч українців;

— кількість російських театрів в Україні — 18; кількість українських театрів у Росії — 0.

Незаперечним є факт насильницького, планомірного позбавлення українців у Росії їхніх етнічних прав. У «відкритому листі» до вищих керівників України (1993 р.) Іван Драч констатував, спираючись на численні факти, що «демократична Росія продовжує ленінсько-сталінську національну політику КПРС, що призвела до згубних наслідків планетарного масштабу, підриває основи існування самої Росії» [63. С. 3].

З цією думкою поета можна погоджуватись або ж не погоджуватись. Проте є одне питання, яке вимагає ретельного аналізу: а чи була загалом ефективною ця десятиліттями нав'язувана Москвою радянська (читай — російська) система освіти?

Один із керівників Державного комітету СРСР із народної освіти, професор, доктор технічних наук, член почесного комітету Європейської академії наук Федір Перегудов зробив спробу визначити «чорні діри освіти» Радянського Союзу. Такого роду експертна оцінка була здійснена ним у лютому 1990 р., ще до розпаду «великого і могутнього» Союзу РСР, що, певною мірою, підвищує значення його аналізу. Це по-перше.

По-друге. Оцінка вченого стосувалася не далекого минулого, йшлося про результати розвитку радянської соціалістичної системи освіти за понад 70 років її існування, підсумовувалися так звані «всесвітньо-історичні перемоги «на фронті освіти».

По-третє. Перегудов заперечує основний показник успіхів освіти за всі попередні роки радянської влади — кількісний, «валовий», «за дипломом або освітнім атестатом» — у змаганні з капіталізмом. Він висунув інший критерій, а саме: реальну поведінку освіченої людини, і насамперед

«уміння приймати з усіх можливих найбільш вдале рішення» [186. С. 5].

Вчений вважає за необхідне дати об'єктивну оцінку радянської школи всіх рівнів, або, за його словами, «власних комбінатів знань». Нам, українським педагогам, варто прислухатись до цієї «сповіді» фахівця радянської системи середньої і вищої освіти з тим, щоб чіткіше визначити відповідні рубежі сучасної української реформи школи в незалежній державі.

Отже, як оцінює вчений систему радянської освіти? Про які хиби («чорні діри») цієї системи він веде мову? Чим його оцінки можуть бути корисними нам — безпосереднім учасникам реформи освіти в Україні як незалежній державі? Спробуємо разом із Федором Перегудовим визначити «чорні діри» в освіті СРСР.

1) Мав рацію проф. Перегудов: кожний новий виток освіти в СРСР начебто починався заново. Студентів-першокурсників у вузі казали: «Забудьте, чому Вас навчали в школі... То була не та математика!» Випускник вузу приходив на виробництво і знову чув: «Забудьте, чому Вас учили у вузі... У нас виробництво».

...Звичайно, ми живемо у складний час. Невпинно зростає потік інформації. Відбувається постійне оновлення знань. І все ж вихід із цього глухого кута є: це вміння застосовувати здобуті знання на практиці, як кажуть американці, перетворювати знання у діло...

2) Ефективно застосовувати здобуті знання на практиці, вважає Ф. Перегудов, треба вчитись і вміти вирішувати, а щоб вирішувати, треба вчитись і вміти вибирати, а щоб перебирати різні варіанти, необхідно вміти перекласти їх на мову моделювання.

Слід визнати, що в радянській середній загальноосвітній школі, особливо в період «однорідності», *вибір*, як один із вирішальних актів логічного мислення творчої людини, *зник* із поля зору системи освіти. З молодших класів і далі учнів навчали переважно на готових «задачах», «натаскували» на сдино правильні відповіді. Де ж тут розвиватися самостійності? Як правило, позиція партійно-радянського керівництва в освіті зводилась (з невеликими відхиленнями) до формули: так треба, а так не треба. Життя ж, навпаки, заперечує готові рецепти: воно вимагає вміння робити самостійний вибір. Безперечно, мав рацію Федір Перегудов, наголошуючи на особливій актуальності проблеми вибору у прийнятті рішень в умовах нестандартних ситуацій та ще й дефіциту часу.

3) Сьогодні діяльність і саме життя кожної людини можуть стати зрозумілими, на думку вченого, лише в категоріях системи. Завдання системної діяльності — перетворювати складне на просте, пояснюване, а не навпаки. Водночас просте — не означає примітивне: наприклад, не можна ефективно розвивати економіку країни, спираючись на примітивні моделі господарства. Мистецтво системного аналізу — в утворенні адекватних моделей найскладніших систем і пошуку за їхньою допомогою оптимального варіанта. Ми ж, іронічно зауважував Ф. Перегудов, намагаємося адекватно відобразити динамічний світ *застиглою освітньою схемою*, у межах якої задовольняємось в основному простим відтворенням минулого досвіду. В результаті під впливом інформаційного буму втискуємо в голови учнів різпорідну «пштавану» інформацію і пояснюємо дефіцит компетентності «вузько-профільних» спеціалістів дефіцитом часу... При цьому ми розуміємо, наголошує вчений, що не можна досягти неможливого, проте вперто продовжуємо долати дорогу в нікуди. Тут не треба заспокоювати себе тим, що криза сучасної освіти захопила, більшою чи меншою мірою, всю світову спільноту. Однак ми просто приречені на те, щоб усе ж усвідомити справжній корінь зла. І доки ми цього не досягнемо, оптимістичний погляд у наше майбутнє є досить проблематичним.

4) Фелір Перегудов як експерт стверджує, що кожна людина в ідеалі має право на «дружню» персональну її систему освіти: індивідуальний підхід, психодіагностичну і профорієнтаційну підтримку. Це справді є однією з вирішальних умов безперервної і розвиваючої освіти. А вже забезпечити таку освіту без внутрішнього бажання самої особистості практично неможливо. Виходячи з цього, вчений досить скептично сприймав тогочасну дискусію педагогів з приводу того, яка педагогіка — співробітництва чи примусу — нам більше підходить... Можна також погодитися з його твердженням, що шлях *від обов'язкового навчання на перших етапах до самоосвіти, самостійного здобуття знань, умінь і навичок* є загалом правильним. А вже педагогіка примусу для суспільства рівнозначна самогубству. Вчений переконаний, що *вміння ефективно вибирати* сприяє водночас і якості навчання та освіти, або, як децю завуальовано висловлюється Ф. Перегудов, *вміння ефективно вибирати* дає якісне (а не формальне) забезпечення «підйому вгору»: спочатку базові, обов'язкові, фундаментальні знання, а вже потім, на наступній сходинці, осягнення їхніх елементів у вигляді структур або блоків знань, розміщених, за словами автора, на численних

інформаційних носіях. Проте на цьому «підйомі вгору» на нас чекає чергова «чорна діра» в освіті...

5) Для кожної людини обов'язковою є фундаментальна підготовка, суть якої автор визначає так: знання головних закономірностей явищ, осмислення їх на рівні їхніх зв'язків, охоплюючи глобальні моделі соціально-економічних та екологічних систем; усвідомлення законів, що давало б змогу сприймати довколишній світ у різноманітності та єдності — те, що прийнято вважати світоглядом, — це і є основа фундаментальної підготовки. Таке розуміння фундаментальності освіти, на думку автора, передбачає, що школа не повинна надалі орієнтуватися на вузькопрофільне вивчення фрагментів лише однієї з підсистем, чи то виробництва, чи суспільства, природного середовища або держави. Сьогодні, не володіючи основами природокористування, економіки і технології, соціальною психологією, основами управління, не можна бути професіоналом. Це становить першу, фундаментальну, частину освіти молоді людини. А ось другий рівень освіти, що відповідає майбутній професійній діяльності, молода людина має обирати самостійно. Це її особиста воля і право, чого, до речі, не враховувала радянська вища школа.

Третій рівень освіти вчений визначав як структурно-інформаційний аналіз існуючих систем та їх синтез.

Як учений-педагог Федір Перегулов чітко усвідомлював, що цей третій рівень освіти «орієнтований виключно на творчість і є найскладнішим». На цьому рівні освіти, слухно зауважував він, важливими є також колективно-діяльнісний характер навчання і його проблемна спрямованість, які мають розв'язати суперечність між традиційною організацією навчального процесу і життям людини в суспільстві. Практично все її життя проходить у колективі, і це могло б приписати кожній людині радість, якби вона навчилася шукати і знаходити розумний компроміс, об'єднуючи зусилля різних людей заради того чи іншого спільного завдання.

Думка вченого про необхідність зняття суперечності між традиційною організацією навчального процесу в тогочасній радянській вищій школі і життям людини в суспільстві не викликає заперечень. Проте слід визнати, що сам Федір Перегулов виявився неспроможним як філософ-суспільствознавець. Річ у тім, що імперська державна машина, важливим елементом якої була загальна система освіти (середньої і вищої), не могла зважитися на крок, що загрожував їй самознищенням. Її цілком задовольняла витворена нею ж система освіти, зокрема вищої. У цій системі дуже важливо уточнити обсяг поняття «традиційна організація навчального процесу». В радянській вищій школі така організація визна-

чалася, як правило, нормативними документами Міністерства вищої освіти СРСР і апалогічного республіканського міністерства (в нашому випадку України). Зокрема, кількість лекцій з кожної дисципліни жорстко визначалася навчальними планами, які затверджувались на рівні Москви. Це стосувалося також семінарських, практичних і лабораторних занять, з тією лише різницею, що останні затверджувались на рівні місцевих міністерств. Робочі плани викладачів мали відповідати державним планам і, у свою чергу, затверджувались на засіданнях кафедр, а остаточно — завідуючим кафедрою. Теми лекцій, семінарських і практичних робіт визначались наперед, з установленням дат їх виконання. Відмінності між ними полягали лише в рівні майстерності викладача. Кількість лекцій, як правило, перевищувала кількість семінарських занять (насамперед це стосувалося гуманітарних дисциплін). Традиційно вважалося, що основним джерелом знань для студента є лекції викладача. У своєму підході до цих питань Перегудов як учений і педагог розходиться зі своїм відомством.

Графічно навчальний процес вузів кінця 80-х років Федір Перегудов зображає у вигляді піраміди, кути якої позначають обов'язкові елементи цього процесу: викладач, студент, навчальний предмет і засоби навчання, а чотири площини, відповідно — різноманітність педагогічного процесу: аудиторну і самостійну роботу студентів, консультативну і методичну роботу викладача. Він зазначає, що із згаданих чотирьох елементів педагогічного процесу головна увага традиційно приділялась аудиторній роботі. Тому ця модель виглядає «плоскою». В ній студент — об'єкт навчання — позбавлений смаку до самостійної роботи. Тут немає місця умінню вчитись, як і творчій спільній роботі професора і студента. Це справді чергова «чорна діра» системи освіти колишнього СРСР.

Незважаючи на те, що учень і його наставник не живуть у вакуумі, радянська вища школа фактично ігнорувала зовнішнє середовище, критику на її адресу в засобах масової інформації. До того ж більшу частину знань і навичок учні здобували поза офіційною школою. За таких умов втрачається головне призначення навчання — вчити приймати рішення, вчити алгоритмам і моделям вироблення цих рішень.

Косметичні заходи, доповнення «новинками» традиційних курсів не можуть виправити становище. Подолати кризу освіти в такий спосіб неможливо. Зміст навчання, незалежно від профілю підготовки, має бути переглянутий на користь нових дисциплін, таких як моделювання і опти-

мізація, системний аналіз та інформатика, соціальна психологія, нові інформаційні технології на основі комп'ютерів та відеотехніки.

З огляду на вищесказане подолати серйозні прорахунки в організації навчального процесу у вищій школі без міжнародного співробітництва Україна не зможе. Принципово нові можливості навчального процесу у вищій і середній школі відкривають сучасні інформаційні технології, пов'язані, зокрема, з комп'ютерною та відеотехнікою. Ми вже маємо сьогодні певний досвід у цій галузі. Хоча на той час, коли проф. Перегулов виступив зі своєю статтею, це була справжня «чорна діра» в освіті.

Переважна частина проблем вищої школи, про які тут ідеться, залишаються й сьогодні не вирішеними. Частина з них дісталася нам у спадщину від радянської імперії. Проте з'явилися й нові, зумовлені кризовим станом нашої економіки та іншими чинниками. Хоч би як там було, сьогодні молода українська держава має вже власну державну національну програму «Освіта»: Україна ХХІ століття» [55] *.

Одночасно з розбудовою різпорівневої освіти в Україні знову постала мовна проблема, проте цього разу рух відбувається у зворотному напрямі: від процесу зросійщення школи й освіти — до реалізації закону «Про мови в Українській РСР» (1990 р.). Виконання цього закону передбачає цілу низку додаткових актуальних заходів, спрямованих на повернення українській молоді не лише права, а й можливостей навчатися рідною мовою. Важливо, що з 1990 р. в Україні «покінчено зі шкідливою практикою звільнення учнів від вивчення української мови» [212. С. 1]. Лише в 1991—1992 рр. було відкрито 304 українські школи, у тому числі 48 в обласних центрах і великих промислових містах, 136 профтехучилищ. Зросла кількість дисциплін, викладання яких велось українською мовою, а також україномовних академічних груп у вузах.

Водночас Міністерство освіти України констатувало незадовільний стан справ із виконанням закону «Про мови...», враховуючи принципово нову суспільно-політичну ситуацію, що склалась після проголошення державної незалежності України. Річ у тім, що державна самостійність вимагала забезпечення реальної повноти національно-освітніх запитів

* З 1994/95 навчального року почали діяти тимчасові освітньо-професійні програми. В наступному навчальному році тривало накопичення досвіду формування сучасної української вищої школи. В 1996—1998 рр. здійснювалися завдання, передбачені освітньо-професійними програмами підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

не лише українського, а й усіх народів нашої держави, яка є багатонаціональною. За таких умов Міносвіти України підготувало детальний аналіз хиб у реалізації закону «Про мови...» в Україні і визначило головні з них.

Вказано, зокрема, на вкрай повільне розширення мережі україномовних навчальних закладів на Сході та Півдні України (Донецька, Запорізька, Луганська, Миколаївська, Херсонська області). Не витримується україномовний режим в освітніх закладах. Відсутня активна робота щодо впровадження української мови в навчальний процес вузів. Кількість студентів перших курсів вищих навчальних закладів, що навчаються державною мовою, зростає повільно. Частина керівників закладів освіти не усвідомлює того прикрого факту, що національні мови народів України (як і всього колишнього СРСР) мало не ціле століття зазнавали дискримінації, а то й винищувались на державному рівні. Деякі з цих керівників все ще плекають надії на повернення до старих, радянських, часів. Трапляється байдуже, а то й зневажливе ставлення до української мови як державної. Частина працівників освіти, у тому числі й вищої школи, не зайняли ще чіткої громадянської позиції в питаннях мовного режиму роботи освітніх закладів. Існує гостра потреба у викладачах української мови і літератури. Не вистачає підручників та навчальних посібників із питань українознавства, зокрема історії України, написаних із наукових позицій, тощо [212. С. 1—3].

Реалізація закону «Про мови...» виявилася справою набагато складнішою, ніж думалось спочатку. Внаслідок глобальної русифікації пікні усіх рівнів, здійсненої упродовж багатьох десятиліть, виявилися труднощі із забезпеченням викладання базових дисциплін для студентів-першокурсників українською мовою. Виникла потреба, враховуючи складність мовної ситуації на Сході і Півдні України, передбачити організацію Міністерством освіти у вузах цих регіонів паралельних навчальних груп для першокурсників з українською та російською мовами викладання, орієнтуючись надалі на поступовий перехід до викладання українською мовою на наступних курсах.

Було прийняте рішення ввести з 1992/93 навчального року вивчення студентами української термінології за спеціальністю. Вузи спільно з відділеннями Академії наук України приступили до створення термінологічних російсько-українських і українсько-російських фахових словників з різних спеціальностей. 15 жовтня 1992 р. створено постійно діючі курси для вивчення української мови викладачами, аспірантами, студентами, співробітниками навчальних закладів.

Рівень володіння державною мовою має враховуватися при обрахунку викладачів за конкурсом та при укладанні з працівниками вузів контрактних угод. Усі ці заходи поширювалися Міністерством також на установи післядипломної освіти, ФПК тощо.

Вже на самому початку розбудови Української держави постало питання про необхідність широкого роз'яснення значення мови як складової державності. Цю проблему слід вирішувати з урахуванням загальних принципів державної політики в галузі освіти, визначених державною національною програмою «Освіта»: Україна ХХІ століття» [55. С. 15—16]. Тодішнє керівництво Міністерства, зокрема, заявило з цього приводу: «Попри всі звинувачення в тотальній українізації однієї п'ятої населення України, яку становлять росіяни, ми дотримуватимемося протилежної політики... стовідсоткове задоволення національних запитів усіх, хто живе в Україні, без винятку, отже, і росіян також» [195. С. 7].

Україна — багатонаціональна держава. Перепис населення 1989 р. засвідчив, що в Україні проживають представники понад 100 національностей. Найбільш розмаїтим виявився національний склад східних і південних областей, більш однорідним — західних. Українці залишаються найчисленнішою нацією в межах Української держави, як і на початку ХХ ст. Вони на сьогодні становлять понад 90 % населення у дев'яти областях — Вінницькій, Волинській, Львівській, Івано-Франківській, Рівненській, Тернопільській, Чернігівській, Черкаській і Хмельницькій. Серед мешканців Києва українці становлять 72,5 %. Найменшою є питома вага українців (до 70 %) у Донецькій, Запорізькій, Луганській, Одеській і Харківській областях, у Криму. Росіяни — друга за кількістю національність у нашій державі. Вони, як і українці, проживають в усіх областях України, а крім того — євреї, білоруси, молдавани, болгары, поляки, угорці, румуни, греки, татари, гагаузи, азербайджанці, узбеки, казахи, німці, чехи та ін.

Мова — одна з головних ознак національності. В Україні 87,9 % усього населення вважає рідною мову своєї національності. Цей показник становить: для українців — 87,7 %, росіян — 98,4 %, угорців — 95,6 %, кримських татар — 92,6 %.

Найменшим цей показник виявився серед євреїв (7,1 %), поляків, греків, німців, білорусів, словаків, чехів. Зрозуміло, нова національна школа має сприяти відродженню генотипу нації [124].

Щоб реалізувати закон «Про мови...», Міністерство України поставило за мету досягти оптимальної відповідності між кількістю національних шкіл і національним складом насе-

лення *кожного* регіону. Водночас з 1 вересня 1993 р. у вузах почали функціонувати кафедри українознавства. Їхнє завдання полягає в тому, щоб забезпечити викладання насамперед трьох предметів: української мови, історії України, української літератури.

Важливе значення у вирішенні мовної проблеми має термінологічний аспект. На думку проф. Анатолія Погрібного, термін «українізація» є не зовсім точним. Це навіть трохи дивно звучить: українізація українців! Насправді ж «іде процес дерусифікації, насалджуваної царським, а згодом і комуністичним режимами упродовж століть» [196. С. 2.]. Водночас термін «українізація» зберігає своє змістове значення.

Динаміка зростання кількості академічних груп, у яких викладання велося українською мовою (1989—1993 рр.), виглядала так:

1989 — 7 %	1992 — 27 %
1990 — 13 %	1993 — 37 % [83. С. 10].
1991 — 23 %	

Як бачимо, за сприятливих умов лише за чотири роки кількість академічних груп з україномовним навчанням зросла на 30 %. Причому теми переходу на викладання українською мовою могли б бути ще вищими, якби викладачі були краще підготовлені з погляду вживання спеціальної термінології, насамперед технічного, природничого, фізико-математичного циклів навчальних предметів. Дасться взнаки нестача спеціальних російсько-українських та українсько-російських словників, енциклопедій для викладачів і студентів. І все ж впровадження української мови на перших курсах вищих навчальних закладів системи Міністерства вселяє надію, особливо якщо брати до уваги той факт, що кількість студентів перших курсів, які вивчали українську мову до вступу у вуз, невідомо зростала. Про динаміку цього процесу свідчать, зокрема, такі дані (йдеться про студентів денної форми навчання):

1989 — 72 %	1992 — 92 %
1990 — 73 %	1993 — 95 % [83. С. 10].
1991 — 81 %	

У вищих навчальних закладах України значно зросла кількість навчальних дисциплін, що викладаються українською мовою, академічних груп (семінарських, лабораторних, практичних), що стали україномовними. До того ж після проголошення державної незалежності України певна вага учнів, які навчаються державною мовою в загально-

освітніх школах, невпинно зростала. У 1991 р. вона становила 49,3 % , у 1992 р. — 51,4, у 1993 р. — 54,3 % [190. С. 27].

Соціологічні дослідження (1998 р.) розподілу учнів денних загальноосвітніх навчально-виховних закладів за мовами навчання (1991—1996 рр.) засвідчують важливі зміни у цій сфері на користь української мови. Так, питома вага учнів, які навчалися українською мовою, у 1995/96 навчальному році становила 58 %, а російською — 41 %.

В окремих областях ці показники були ще вищими: у Миколаївській області питома вага першокласників, які навчаються українською мовою, зросла з 62,1 % до 72,3 %, у Чернівецькій — з 33 % до 78,8 % [190. С. 28]. У Києві з 1 вересня 1997 р. 94 % першокласників почали навчатися українською мовою.

Отже, є всі підстави стверджувати, що в процесі впровадження державної мови в навчальний процес відбулися якісні зрушення (див. табл. 5).

Водночас слід наголосити, що Міністерство освіти України докладає всіх зусиль, щоб забезпечити реальні можливості для представників усіх національностей країни навчатися рідною мовою. Уже в 1992 р. в Україні функціонувало 327 шкіл, навчання в яких велося румунською, угорською, польською, єврейською мовами. Було створено 412 класів для дітей болгарської, кримськотатарської, грецької національностей. Організовано також 900 факультативних груп з метою вивчення учнями болгарської, гагаузької, єврейської, кримськотатарської, польської, новогрецької, словацької і чеської мов [212. С. 1].

Проблема диференціації змісту освіти та його інтеграції на етапі розбудови освіти незалежної України одна з найактуальніших. Річ у тім, що з педагогічного погляду питання диференціації цілей і змісту освіти підростаючих поколінь належить до найскладніших. Диференціація знань нерозривно пов'язана з їх інтеграцією. Педагогічна практика переконливо засвідчує, що примушувати підлітків чи юнаків вивчати всі предмети в однаковому обсязі — справа безперспективна.

Вихід один — розширювати мережу навчальних закладів різних типів, у тому числі й так званих елітарних (включаючи окремі класи чи групи в них). Перші реальні кроки у цьому напрямі вже зроблено і в Україні. Так, лише в 1991—1993 рр. тут відкрилося 96 гімназій і 106 ліцеїв [190. С. 35]. Передбачено також розширити можливості навчання студентської молоді за індивідуальними планами, запровадження недержавних джерел фінансування (у вищій школі насамперед, хоча не тільки в ній). Водночас Міносвіти приділяло особливу

Питома вага учнів (у %), котрі навчаються:

	українською						російською								
	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	195 196
	Україна в цілому	49,3	51,4	54,0	57,0	58,0	50,0	47,8	45,0	43,0	41	99,96	99,99	99,7	99,7
Автономна Республіка Крим	—	0,0	0,1	0,1	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
<i>По областях:</i>															
Вінницька	81,3	83,8	87,0	90,0	91,0	18,7	16,2	13,0	10,0	9,	—	—	—	—	—
Волинська	94,6	95,6	97,0	97,0	98,0	5,4	4,4	3,0	3,0	2,	—	—	—	—	—
Дніпропетровська	31,1	32,6	37,0	42,0	46,0	68,9	67,4	63,0	58,0	54	—	—	—	—	—
Донецька	3,3	3,9	5,0	5,0	6,0	96,7	96,1	95,0	95,0	94	—	—	—	—	—
Житомирська	76,7	79,1	83,0	85,0	86,0	23,3	20,9	17,0	15,0	14	—	—	—	—	—
Закарпатська	81,7	82,4	83,0	84,0	84,0	7,3	6,2	5,0	4,0	4,	—	—	—	—	—
Запорізька	22,7	24,9	28,0	30,0	31,0	77,3	75,1	73,0	70,0	69	—	—	—	—	—
Івано-Франківська	96,0	96,7	97,0	98,0	98,0	4,0	3,3	3,0	2,0	2,	—	—	—	—	—
Кілівська (без м. Києва)	84,6	86,7	90,0	91,0	92,0	15,4	13,3	10,0	9,0	8,	—	—	—	—	—
Кіровоградська	62,2	65,3	69,0	72,0	75,0	37,8	34,7	31,0	28,0	25	—	—	—	—	—
Луганська	6,7	7,3	8,0	9,0	9,2	93,3	92,7	92,0	91,0	90	—	—	—	—	—
Львівська	91,8	93,6	95,0	95,0	96,0	8,1	6,2	5,0	4,0	4,	—	—	—	—	—

Питома вага учнів (у %), котрі навчалися:

	українського						російського								
	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996
Миколаївська	43,5	46,1	51,0	53,0	56,0	56,5	53,9	49,0	47,0						
Одеська	24,5	27,4	29,0	30,0	32,0	73,5	70,7	69,0	68,0						
Полтавська	74,3	74,4	78,0	81,0	83,0	25,7	25,6	23,0	20,0						
Рівненська	93,6	96,6	98,0	98,0	99,0	6,4	3,4	2,0	2,0						
Сумська	48,5	49,0	56,0	60,0	63,0	51,5	51,0	44,0	40,0						
Тернопільська	97,6	98,0	98,0	99,0	99,0	2,4	2,0	2,0	1,0						
Харківська	28,0	30,6	33,0	35,0	37,0	72,0	69,4	67,0	65,0						
Херсонська	51,7	56,2	58,0	60,0	60,0	48,3	43,8	42,0	40,0						
Хмельницька	81,5	84,1	87,0	90,0	92,0	18,5	15,9	13,0	10,0						
Черкаська	75,8	78,3	82,0	84,0	86,0	24,2	21,7	19,0	16,0						
Чернівецька	67,7	70,5	75,0	77,0	78,0	15,7	13,6	9,0	6,0						
Чернігівська	67,1	70,3	74,0	78,0	81,0	32,9	29,7	26,0	22,0						
м. Київ	30,9	41,7	55,0	64,0	70,0	69,0	58,3	45,0	37,0						
м. Севастополь	—	—	—	—	0,0	100,0	100,0	100,0	100,0						

увагу задоволенню національних потреб в освітній сфері, аби мережа загальноосвітніх шкіл і груп дитячих садків «найновніше відповідала національному складові населення кожного регіону та запитам Української держави» [212. С. 3]. Уже в 1993 р. кількість загальноосвітніх шкіл збільшилась на 16,9 %. Засновано три нові класичні університети — Східно-український (м. Луганськ), Волинський (м. Луцьк) та Сумський, Маріупольський гуманітарний інститут при Донецькому університеті, Переяслав-Хмельницький педагогічний та Смілянський радіотехнікум. 19 вищих навчальних закладів, які мали необхідні для цього передумови, дістали статус технічних університетів та академій. Водночас 75 професійних училищ здобули статус вищих, понад 250 профучилищ перепрофільовано. Протягом наступних п'яти років цей процес активно розвивався.

Відбулися суттєві структурні зміни в системі вищої освіти України. Так, наприкінці 1993 р. в нашій країні функціонувало 899 вищих навчальних закладів. З них 740 мали I і II рівні акредитації, 159 — III і IV. У 1993 р. серед вузів I-го і II-го рівнів акредитації технікумів налічувалося 446 (80,3 %), училищ — 240 (32,4 %), коледжів — 54 (7,3 %) [190. С. 3—4].

Група вузів III-го і IV-го рівнів акредитації протягом наступних чотирьох років значно наблизилась до європейських і світових стандартів. У 1997 р. в Україні функціонувало 16 державних класичних університетів, 14 технічних і політехнічних університетів, 43 галузевих університети, 40 академій, 60 інститутів (без урахування вищих навчальних закладів міністерств оборони і внутрішніх справ, Служби безпеки України та Національної гвардії, а також приватних та інших форм власності).

Вищі навчальні заклади III-го і IV-го рівнів акредитації системи Міністерства освіти України мають висококваліфіковані педагогічні кадри. Так, на середину 90-х років професорсько-викладацький склад цієї групи вузів був таким:

докторів наук — 4301 (8,2 %)
кандидатів наук — 26 423 (50,4 %)
без ступенів і звань — 21 744 (41,4 %).

ТЕМИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

1. Тоталітаризм — ворог національної культури

Джеймс Мейс (США): «Гітлер боровся за справжніх німців, Сталін — за справжню радянську людину. Тому одночасно з

припиненням українізації припинилася і коренізація. Нищівних ударів було завдано по культурі нацменшин в Україні... Знищити духовність України було неможливо без підриву її основи — селянства. Без цього було неможливе тотальне підкорення України, її моральне і політичне загарбання. Тому Йосип Сталін обрав геополит як невід'ємний елемент тоталітарного правління, як метод вторгнення в Україну. Можна сьогодні сперечатися, кому належить «пальма першості» у цьому страшному випадку. Хто перший придумав: Гітлер — Голокост, чи Сталін — Голодомор? Офіційно ненавидючи один одного, вони тим часом були надзвичайно схожі у своїх вивах. І в ЄРСР, і в Третньому Рейху практикувалося дублювання партійними органами державних структур, через партійні органи контролювалися всі аспекти життя суспільства.

Доктрина гітлеризму — чистога раси — втілена в «Майн Каміф». Доктрина сталінізму — боротьба з класовим ворогом — втілена в «Короткий курс історії ВКП(б)». Велелюдні паради, демонстрації, маніфестації у Москві й Берліні. А поза тим — концтабори, крематорії, до неймовірних масштабів розширення простору смерті» [142. С. 41].

Як би Ви прокоментували сказане?

2. Дещо про русифікацію...

Микола Скрипник після звільнення з посад двох відомих діячів РКП(б) в Україні Еммануїла Квірінга і Дмитра Лебеда (автора теорії боротьби двох культур) був активним учасником запровадження українізації, розвиваючи її разом і вслід за Олександром Шумським.

Ставши наркомом освіти (1927—1933), він чимало зробив у галузі культурного будівництва. З його ініціативи у 1927 р. була скликана всеукраїнська правописна конференція, яка завершила підготовку так званого скрипниківського правопису. Цей правопис знаменував собою значний поступ в усуненні з української мови русифікаційних впливів. Водночас Микола Скрипник сприяв виникненню національної опозиції в КП(б)У — «шумськлизму» та «хвильовизму», був непримиренним до противників радянської влади, у тому числі й до прихильників українського націоналізму, хоча постійно підкреслював самостійність української культури і виступав проти великодержавного російського шовінізму.

У 1933 р. покінчив життя самоубством. Того ж року Йосип Сталін надіслав в Україну телеграму про припинення українізації.

Яке Ваше ставлення до такої складної й суперечливої історичної постаті, як Микола Скрипник?

3. Асиміляція — не лише суспільне зло

Асиміляція — це не якась абстракція. Вона негативно впливає на особистість, руйнуючи її. Визначний український мовознавець проф. Олександр Потебня, виходячи з власних спостережень за процесом російщення українських міст, відзначав факт негативного впливу на особистість цього процесу. Зокрема, О. Потебня вбачає зв'язок асиміляції і поганого виховання, моральну слабкість, ослаб-

лення енергії думки, вказує на «мерзоту зацупітіння», ослаблення зв'язку між молодшими і старшими поколіннями, «неморальність, спідлення...» [224. С. 15].

Оцініть стан справ у школах України після прийняття у 1958 р. «Тез ЦК КПРС...» і Закону про школу [73].

4. Що призвело до появи «чорних дір» в освіті?

Факти свідчать, що наприкінці 50-х — на початку 60-х років русифікація вищої і середньої школи в СРСР набула загрозливих форм. Кульмінацією цього процесу став «Закон про змінення зв'язків школи з життям» (1958 р.). На цей час ідеологія КПРС ішла явно попереду освіти, була її головною ланкою. Для політбюро ЦК КПРС ідеологічні питання були важливішими, аніж, скажімо, відштовпідність якості вищої і середньої освіти в країні світовому рівню. Незадовго до розпаду СРСР перший заступник голови Держкомітету СРСР з питань освіти Федір Перегудов, вочевидь, зрозумів це, хоча й не міг відкрито викласти свою точку зору з цього приводу. Проте важливою була вже сама констатація факту наявності «чорних дір» в освіті СРСР.

Зрозуміло, це були питання високої політики, які цікавили педагогів і державних діячів не лише в Україні і СРСР, а й за рубежом.

Відомий український педагог Григорій Ващенко у своїй науковій праці, виданій у Мюнхені в 1957 р., до речі, за рік до появи Закону про школу в СРСР, передбачаючи можливий хід розвитку подій, прозорливо писав: «Події міжнародної політики розвиваються так, що ми можемо сподіватись розпаду проти природної большевицької держави, яка принесла стільки нещастя мільйонам населення СРСР!.. Коли саме розпадеться СРСР, сказати важко, а що він розпадеться і то в порівняно скорому часі, в цьому не може бути сумніву. З розпадом большевицької держави для поневоленіх Москвою народів і в тому числі для українців відкривається перспектива щодо розбудови свого національного й культурного життя. Такі перспективи уже відкривались перед нашим народом в часи лютевської революції 1917 р., коли впала царська влада і почався рух в напрямку створення української самостійної держави. Але українська інтелігенція не була підготовлена до того, щоб гідно очолити цей рух. Тому визвольні змагання України закінчилися поразкою і поневоленням навіть далеко важчим, ніж за часів царської Росії» [23. С. 3].

У зв'язку з цим Ващенко висловлює свої думки щодо розбудови національної освіти в Україні. Він слушно наголошує, що одним із найважливіших завдань народної освіти є створення освітньої системи як мережі освітньо-виховних закладів держави, починаючи з дитячих садків та завершуючи університетами й Академією наук.

Безперечно, «чорні діри» радянської освіти треба «латати».

А можливо, такого «латання» недостатньо, й необхідно вибудувати нову систему народної освіти незалежної України? Чи все ж таки у радянській освітній системі були елементи, варті вдосконалення і подальшого розвитку?

Висловіть свою точку зору з цього питання, посиляючись, зокрема, на державну національну програму «Освіта»: Україна ХХІ століття», прийняту в 1993 р., та Закон України «Про освіту».

5. Проблема українсько-російської двомовності в середніх та вищих навчальних закладах України

...Першим, як відомо, видав тасмний циркуляр про заборону української мови (якої «не было, пет и бытъ не может») Петро Валусв. Через 104 роки його «досвідом» скористалося політбюро ЦК КПРС на чолі з Микитого Хрущовим і «повторило» той циркуляр у вигляді Закону про школу (1959 р.). Далі міністерства освіти в Москві та Києві видали відповідні тасмні «накази», «постанови колегій» на ... задану тему. Бюрократична логіка державного управління туг діяла безвідмовно.

Результати цієї політики виявилися досить швидко: уже станом на квітень 1987 р. лише в столиці України 13 тис. учнів (4,2 %), які відвідували школи з російською мовою навчання, взагалі не вивчали української мови та літератури [92. С. 75].

З розпадом СРСР і утворенням незалежної Української держави русифікація, принаймні на офіційному рівні, звичайно ж, припинилася. Проте винца школа й досі залишається зрусифікованою. [262. Кн. I. С. 72]. Отже, проблеми є, і значні.

За даними перепису населення 1989 р., українці становлять більшість населення України. До того ж вони є корінною національністю на своїй землі. Й уренгі-решт повині status quo, до якого ми прийшли завдяки імперській політиці русифікації, не може виправдати пагубвання російської мови у ряді регіонів в Україні та її містах. На підтвердження цього наведемо дані 1994 р., що виразно характеризують ставлення українців (в Україні) до рідної мови:

- проживає українців в Україні — 37 419 053;
- відсоток українців серед усього населення — 72,5;
- відсоток українців, які визнають рідною мовою українську, — 88,58 [320. С. 3].

Проте це не офіційні дані. Тому звернемось до офіційної статистики за переписом населення 1989 р., тобто через 30 років після прийняття Закону про школу... За цими даними українці становили на той час 73,6 % населення України, а росіяни — 21,2 %. Водночас кількість учнів, що навчались у 1989 р. українською мовою, складала лише 44,8 % — менше половини! Це було прямим результатом цілеспрямованого, спеціально спланованого російщення молоді шкільного віку. Це, знову таки, підтверджується конкретними фактами.

За даними першого заступника міністра освіти України тих років Апатолія Погрібного, уже через рік після здобуття незалежності (станом на 1 вересня 1992 р.) українською мовою в нашій державі навчалось уже 51,4 % учнів. І хоча ця цифра ще далеко не відповіла питомій вазі українців у загальній кількості населення (73,6 %), вона виразно свідчить про насильницькі методи русифікації в СРСР [262. Кн. I. С. 70].

Прокоментуйте викладене.

1. Визначте зміст поняття «мартиролог» за словниками та енциклопедіями. Чи правомірними є формулювання «Мартиролог подій русифікації», «Зросійщення українців як стратегічне завдання російського царизму і керівництва КІРС»?

2. На тлі тисячолітньої традиції Української держави Україна пережила лише короткі періоди своєї державної незалежності: УНР і Гетьманат періоду 1917—1920 рр.; проголошення незалежності Карпатської України в 1939 р.; проголошення відновлення української державності в 1941 р. у Львові; позірні державність УСРР під контролем РСФРР, а з 1922 р. — у складі СРСР. Незважаючи на всю позірність української державності в означені історичні періоди, вона все ж справила позитивний вплив на розвиток української культури, школи й освіти.

Які аргументи на користь такого твердження Ви могли б висунути?

Рекомендована література

Закон України «Про освіту» // Голос України. 1991. 26 черв. С. 10—15.

Закон України «Про внесення змін і доповнень до закону Української РСР «Про освіту» // Голос України. 1996. 25 квіт.
Коляска В. І. Освіта в радянській Україні / Пер. з англ. Торонто, 1970.

Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Київ, 1997.

Крисаченко В. С. Українознавство: Хрестоматія: У 2 кн. Київ, 1996—1997.

Огієнко І. І. Історія українського друкарства. Київ, 1994.

Російщення України: Науково-популярний збірник / За ред. Л. Полтави. Київ, 1992.

Русначенко А. Російська мова — офіційна?! Що далі? // Література України. 1994. 8 верес.

Шаповал Ю. І. Сталінізм і Україна // Укр. іст. журн. 1991. № 4. С. 43—45.

Шевчук Валерій. Козацька держава. Етюди до історії. Київ, 1995.
Як українці в Україні ставляться до рідної мови // Народна газета. 1994. Лип. № 30 (161). С. 3.

Нарис 13

УКРАЇНСЬКА ВИЩА ШКОЛА В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У 20-ті роки, з початком процесу українізації всіх сфер життя в радянській Україні, у ряді країн Західної Європи (Чехо-Словаччині, Польщі, Німеччині та ін.) зусиллями емігрантів створювалися українські вищі навчальні заклади. Їх поява зумовлювалася поразкою українських визвольних змагань і зосередженням на еміграції значної кількості українських студентів і професорів, а також прихильним ставленням до них урядів цих країн.

У листопаді 1920 р. у Відні з ініціативи відомого вченого Олександра Колесси було відкрито курси для української молоді (відділи філософський, а також права і суспільних наук). Керівництво ними було доручено Михайлу Грушевському. Проте погляди обох учених на організацію майбутнього університету розійшлися. Олександр Колесса, як і Михайло Грушевський, був відомим ученим і громадським діячем, дійсним членом НТШ. Історик української літератури і мови, він до 1918 р. був професором Львівського університету, депутатом парламенту Австро-Угорщини. В 1914—1918 рр. очолював Українську Культурну Раду у Відні, після Першої світової війни став ректором Українського і професором Чеського університетів.

В суперечці двох учених з приводу статусу майбутнього навчального закладу взяла гору позиція О. Колесси. На його думку, це мали бути не вільні курси для вільних слухачів без належних академічних обов'язків, на чому наполягав М. Грушевський, а недержавний університет на зразок західноєвропейських. Ректором його став Олександр Колесса, який завершив створення навчального закладу.

Відкриття *Українського вільного університету (УВУ)* у Відні відбулося 17 січня 1921 р. Перший семестр тривав до кінця травня 1921 р. Проте невдовзі з'ясувалося, що більша частина української академічної молоді на той час зосереджувалась у Празі. Президент Чехо-Словацької Республіки Томаш Масарик та його уряд дали згоду на переведення Українського вільного університету до Праги. 23 травня 1921 р. відбулося урочисте відкриття нового навчального закладу.

Заняття проводились в аудиторіях Карлового університету. У 1921/22 навчальному році в університеті навчалося уже 702 студенти. На той час це був єдиний український університет у світі. У 1932/33 навчальному році в ньому навчалось 874 студенти — найбільше за весь період існування цього навчального закладу в Празі. Слід зазначити, що його структура збігалася зі структурою Карлового університету в Празі (заснований 1348 р.) — першого слов'янського університету в Центральній Європі. Обидва університети тісно співпрацювали. Протягом перших десяти років функціонування Українського вільного університету кількість студентів, що навчалися на двох його факультетах, становила в середньому 400 осіб — 226 на філософському і 174 на правничому. Проте в подальшому кількість студентів поступово зменшувалась. Незадовго до початку Другої світової війни тут навчалося близько 80 студентів. До 1939 р. УВУ видав 109 докторських дипломів європейського зразка [65. Т. 2, ч. III. С. 953].

Серед працівників університету було чимало добре знаних у Європі вчених. Серед них філолог Степан Смаль-Стоцький, історик Дмитро Дорошенко, географ Степан Рудницький, письменник і педагог Олександр Лотоцький. Кожен із них був яскравою особистістю. Розглянемо тут, бодай побіжно, короткий період життєдіяльності лише одного з цієї плеяди — Олександра Лотоцького. 1917 р. — громадський і державний діяч, губернський комісар Буковини, один із засновників видавництва «Вік», генеральний писар у Генеральному Секретаріаті Володимира Вишниченка; 1918 р. — член кабінету Всеволода Голубовича, міністр віросповідань у другому кабінеті Федора Лизогуба; 1919 р. — посол УНР у Константинополі, один із творців Української Автокефальної Церкви, професор українського університету в Празі та студії православної теології у Варшавському університеті, заступник і директор Українського наукового інституту у Варшаві, автор праць з історії українського церковного права, а також підручників і книжок для дітей [264. Т. 2. С. 518; 64. Т. 4. С. 1379—1380].

У чеському містечку Подебради 16 травня 1922 р. була заснована *Українська господарська академія (УГА)*. Вона діяла у складі трьох факультетів: агрономічно-лісового, економічно-кооперативного та інженерного. Створювався цей навчальний заклад як відомчий, був підпорядкований міністерству хліборобства Чехо-Словаччини. Найбільша кількість студентів — 613 — навчалась тут у 1926/27 навчальному році.

Студенти Української господарської академії, як засвідчують джерела української діаспори, були здебільшого учасниками визвольних змагань в Україні періоду 1917—

1920 рр. Є свідчення, що певний час в академії працювала відома українська громадська і педагогічна діячка Софія Русова (дружина Олександра Русова), яка перед еміграцією була професором педагогіки Кам'янець-Подільського державного університету, очолюваного в той час Іваном Огієнком.

У 1935 р. в Чехії на базі Української господарської академії було створено *Український технічно-господарський інститут*. У ньому залишилась працювати більша частина професорсько-викладацького складу академії. Новостворений інститут мав два відділи: заочного навчання і науковий [65. Т. 1, ч. III. С. 913]. Тут викладали висококваліфіковані фахівці в галузі лісознавства, економічних і технічних наук, соціології і статистики, зокрема відомий український громадський діяч, «батько» української статистики Олександр Русов.

Серед зарубіжних вищих українських шкіл першої хвилі української еміграції початку 20-х років заслужений авторитет мав також *Український високий педагогічний інститут (далі — УВПІ) ім. Драгоманова* у Празі (1923—1933). Цей вищий педагогічний навчальний заклад готував учителів для українських середніх шкіл. У складі інституту діяли три відділи: історико-літературний, математико-природничий та музично-педагогічний [65. Т. 1, ч. III. С. 953].

Певний час ці інститути були єдиними вищими українськими школами на еміграції. Вони підготували сотні фахівців вищої кваліфікації, сприяли подальшому розвитку української школи, освіти і науки за рубежами своєї Вітчизни. Особливо плідною була їхня діяльність у середині 20-х років. Слід зауважити, що тодішній уряд Чехо-Словаччини надавав українським студентам стипендії [65. Т. 2, ч. II. С. 575].

У 30-ті роки діяльність українських навчальних закладів звужується через матеріальні труднощі, частковий вплив професури та зменшення кількості студентів. УВПІ підготував 116 спеціалістів, із них докторський диплом отримало 30 осіб [65. Т. 2, ч. I. С. 953].

Професорсько-викладацький склад УВПІ проводив велику науково-дослідну й організаційно-видавничу роботу. Так, у 1928 р. при інституті було створене Філософсько-педагогічне товариство ім. Сковороди (пізніше — Українське педагогічне товариство). Його зусиллями видало збірку наукових статей, присвячених історії і тодішньому стану народної освіти на українських землях. Оpubліковано три томи праць викладачів інституту.

Важливою подією було створення в Чехо-Словаччині у 1923 р. історико-філологічного товариства, яке розгорнуло

активну наукову діяльність у галузі українознавства. В 1932 р. до його складу входило вже 57 дійсних членів з числа видатних українських учених-емігрантів. Товариство видало до 1941 р. три томи наукових праць [65. Т. 2, ч. III. С. 913].

Професором УВПІ й активним членом його науково-дослідних структур була вже згадувана видатна українська освітня діячка періоду визвольних змагань в Україні 1917—1920 рр. Софія Русова. Відомо, що в роки вимушеної еміграції у Празі, ймовірно у 1924 р., вона опублікувала свою головну педагогічну працю «Теорія і практика допільного виховання» (вид-во «Український Видавничий Фонд»). Ця праця ще чекає ґрунтовного аналізу педагогів і психологів.

Заслугують на належну увагу спеціалістів також інші написані нею підручники й навчальні посібники, зокрема з географії, французької мови. Вельми цікава її читанка для дітей «Україна в творах письменників», видана Союзом українок Америки.

Перебуваючи на еміграції, Софія Русова проводила широку громадську й освітню роботу. Тривалий час вона очолювала Українську національну жіночу раду, в 1924 р. стала членом Українського соціологічного інституту, членом Товариства українських письменників і журналістів. Брала участь у різноманітних міжнародних з'їздах, здебільшого жіночих (Гаага, Рим, Коненгаген), не пропускаючи найменшої нагоди підтримати прагнення українського народу до створення своєї самостійної держави. Після заснування Всесвітнього союзу українок Софія Русова стала його почесним головою.

У 1922 р. у Празі була організована *Українська студія пластичного мистецтва*, за зразком Академії мистецтв, із чотирирічним строком навчання. Випускники студії, які пройшли повний курс навчання, діставали ступінь магістра мистецтв.

Важливу роль у піднесенні українства відіграли не лише створені до початку Другої світової війни в умовах еміграції українські вищі навчальні заклади, а й наукові установи. Серед них слід назвати, насамперед, *Музей визвольної боротьби у Празі* (1925), *українські наукові інститути в Берліні* (1926) і *Варшаві* (1930). Чимало українських учених працювало (й, до речі, успішно працюють понині) в багатьох зарубіжних науково-дослідних установах, поширюючи знання про свою рідну країну серед зацікавленого зарубіжного громадянства та насамперед вихідців із України.

Заслугує на увагу також діяльність *Українського наукового інституту в Берліні* (УНІ-Б) — однієї з найкраще

організованих українських наукових й культурно-освітніх установ за рубежом.

Інститут було засновано в 1926 р. з ініціативи Українського товариства допомоги біженцям, яке очолювала на той час дружина колишнього гетьмана Павла Скоропальського — Олександра Скоропальська.

Для керівництва діяльністю інституту в жовтні 1926 р. була створена спільна німецько-українська кураторія УНІ-Б, куди ввійшли з німецької сторони генерал-лейтенант Гренер (колишній міністр німецького уряду), професор Басмер (директор Слов'янського інституту в Берліні), професор Зерінг; з української — Д. Дорошенко (директор інституту), О. Скоропис-Йолтуховський (голова Союзу визволення України), а також професор І. Мірчук [153. Кн. 7(16). С. 531]. Інститут був організований на базі Берлінського університету Фрідріха-Вільгельма і функціонував як його філіал. Хоча він і називався науковим, його організатори ставили за мету здійснення просвітницьких завдань — поширення здобутків західноєвропейської науки та культури серед українського громадянства, дослідження історії культурних зв'язків України із зарубіжжям, а також організацію й матеріальну підтримку молодих учених, зокрема стипендіями.

Інститут було урочисто відкрито 10 листопада 1926 р. В церемонії брали участь українські і німецькі вчені, представники української громади, офіційні особи німецького уряду. Надійшла велика кількість привітань від різних осередків української еміграції і громадських організації Західної України.

Основними організаційними формами роботи УНІ-Б були: щоглижневі наукові доповіді українською мовою, лекції для широкого загалу (інформаційного характеру), регулярні курси українською мовою з вітчизняної історії, літератури, філософії, історії мистецтв тощо. Слухачами цих курсів були не лише стипендіати, а й усі бажаючі поглибити свої знання з питань українознавства.

Структуру цієї наукової установи склали кафедри, що засвідчувало не лише науково-дослідну, а й науково-педагогічну спрямованість інституту. На першому етапі існування УНІ-Б в ньому функціонувало чотири кафедри, які очолювали видатні українські вчені: кафедра політичної історії України (В'ячеслав Липинський — історик, політолог); кафедра історії соціальних та господарських відносин в Україні (Дмитро Дорошенко — історик, державний і громадський діяч, видавець і письменник); кафедра історії духовних та релігійних течій в Україні у зв'язку з духовними течіями інших слов'янських народів (Іван Мірчук — історик,

філософ, філолог, працював у галузі слов'янської філології, етики, естетики); кафедра історії українського мистецтва (Володимир Залозецький — дослідник історії мистецтва, впливів візантійського мистецтва, готики, ренесансу, бароко на українську архітектуру).

У 1933 р. кількість кафедр інституту зросла до п'яти. Назвемо ці кафедри з метою визначення напрямів розвитку інституту як наукової і педагогічної установи: кафедра історії духовного життя в Україні (проф. Іван Мірчук — директор УНІ-Б, член-кор. Баварської АН з 1949 р.); кафедра української матеріальної культури (проф. Zenon Кузеля — етнограф, мовознавець, член НТШ з 1909 р.); кафедра політичної історії України (доц. Борис Крушинський — з 1941 р. професор Українського вільного університету, дійсний член НТШ); кафедра українського права (доц. Володимир Леонтович — громадський діяч, письменник, кандидат права, член «Старої Громади», член Центральної Ради, міністр кабінету Федора Лизогуба); кафедра історії українського господарства (Роман Димінський — економіст, інженер, доц. Української господарської академії в Подєбрадах, з 1934 р. — доц. УВУ, науковий співробітник УНІ-Б, з 1945 р. — проф. УВУ, дійсний член НТШ).

Співробітники кафедр інституту окрім науково-дослідницької роботи періодично читали наукові доповіді й реферати про Україну для німецької громадськості, організовували спеціальні курси для українських студентів, які навчалися у вузах Німеччини, залучаючи з цією метою також і німецьких учених. Влаштувалися виставки літератури, постійно діяв фонд стипендіатів інституту для навчання у німецьких вищих навчальних закладах. До речі, в 1936 р. бібліотека УНІ-Б налічувала понад 25 тис. томів [153. Кн. 7(16). С. 532].

Друга світова війна спричинила нову хвилю української еміграції. Вже на останньому етапі війни були ліквідовані довоєнні українські вузівські і науково-дослідні осередки у Празі, Подєбрадах, Берліні (ці міста опинилися в радянській зоні окупації). В таких умовах більшість українських учених, зокрема викладачів вищої школи України, знайшли притулок у Західній Німеччині (Баварія). Створені у 20 — 30-х роках у Празі, Подєбрадах, Варшаві, Берліні українські вищі школи та науково-дослідні установи припинили свою діяльність, готичніце, були знищені. В Баварії опинилися, зокрема, такі видатні українські вчені і культурні діячі, як Дмитро Дорошенко, Іван Мірчук, Дмитро Чижевський, Наталія Полонська-Василенко, Микола Шлемкевич, Григорій Ващенко та ін. З 1945 р. тут відновили свою діяльність *Наукове товариство імені Тараса Шевченка (НТШ), Українська вільна*

Академія наук (УВАН) (пізніше вона була перенесена до Віпшіцега, з філією у Нью-Йорку). В 1945 р. у Мюнхені були засновані *Український вільний університет*, *Українська висока економічна школа*, *Український технічно-господарський інститут* [64. Т. 5. С. 1670].

Православна Богословська академія Української Автокефальної Церкви з початку заснування (Мюнхен, 1946 р.) функціонувала як *Богословсько-педагогічна академія*. В її складі були богословський і педагогічний факультети, що забезпечували винцу освіту своїм випускникам. У 1947 р. педагогічний факультет було ліквідовано, а сам навчальний заклад реорганізовано в Богословську академію УАПЦ. У повоєнні роки в Мюнхені було засноване *студентське товариство «Батури»*.

Університет у Мюнхені організовує систематичні курси та семінари, що ведуться не лише українською, а й німецькою та іншими мовами; засновує науково-дослідні інститути, лабораторії, інші наукові установи, бібліотеки, музеї; відкриває в різних державах представництва університету та філії його факультетів.

Український вільний університет у Мюнхені вважає себе спадкоємцем Празького університету, продовжуючи його справу. В університеті діють факультети:

філософський, з відділами філософії та педагогіки, української філології, слов'янської філології, класичної філології, історії, географії, археології, етнології і мистецтвознавства;

факультет права і суспільно-економічних наук у складі двох відділів: правничого і суспільно-економічних наук.

Вищим керівним органом університету є Сенат. Керівництво факультетами здійснюють ради факультетів. Система управління навчальним закладом вищою мірою демократична.

Повсякденне управління університетом здійснюють: ректор; Загальна професорська колегія; декани; головний секретар.

Ректора обирає на один академічний рік Загальна професорська колегія абсолютною більшістю голосів, таємним голосуванням; у разі однакової кількості голосів, поданих за різних кандидатів, проводиться жеребкування.

Після виборів нового ректора його попередник у подальшому виконує обов'язки проректора, а коли це неможливо, тоді новий проректор обирається так само, як і ректор.

Факультети складаються з окремих кафедр. Деканів обирають ради факультетів на кожний навчальний рік.

Присвоєння академічних ступенів — магістра і доктора — здійснюється згідно з правилами, ухваленими радою факультету і затвердженими Сенатом.

В університеті функціонують Університетський суд, а також Кураторія, яка дбас про правничу охорону університету, його розвиток і матеріальне забезпечення, контролює виконання бюджету.

До складу Кураторії входять такі особи: чотири представники від університету, які обираються на три роки Загальною професорською колегією; два представники від Товариства прихильників УВУ, які обираються його членами; по одному представникові від баварського та американського наукового світу; ректор УВУ (останній входить до складу Кураторії, проте не може очолювати її); заступники голів Делегатур університету. Кураторія обирає свого голову абсолютною більшістю голосів.

У США і Канаді функціонують дві вищі українські духовні школи. У США — *коледж св. Василя у Стенфордї*, що готує молодих людей до католицьких богослужбових студій. У Канаді — *Висока православна колегія св. Андрія у Вінніпезї*, що готує православне духовенство [65. Т. 2, ч. III. С. 916].

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Створення україномовних вищих шкіл у країнах Європи й Америки стало виявом самосвідомості українців, їхньої віри в майбутнє української нації і державності, в підтримку народів світу. Чи не так?
2. Охарактеризуйте діяльність українських наукових, навчальних, мистецьких та релігійних центрів Європи, Америки (США, Канада, латиноамериканські країни), Австралії. Підготуйте короткі доповіді про наукову, мистецьку, педагогічну діяльність Дмитра Дорошенка, Вячеслава Липинського, Андрія Шенгінського, Степана Рудницького, Софії Русової, Володимира Залозенького, Івана Мірчука, Григорія Ващенка, Наталії Полонської-Василенко, Миколи Шлемкевича, Григорія Васьковича та ін.

Рекомендована література

Бунза II. З історії створення та діяльності УВУ в Празі (1921—1945 рр.) // Шлях перемоги. 1995. 4 груд. С. 7.

Васькович Григорій. Шкільництво в Україні (1905—1920 рр). Київ, 1996.

Енциклопедія українознавства: Словникова частина: В 10 т. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984

Енциклопедія українознавства: В 2 т. Нью-Йорк; Мюнхен, 1949.

Український вільний університет (УВУ) // Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії / За ред. Ю. І. Римарека, І. Ф. Кураса. Київ, 1993. С. 625—627.

Українська загальна енциклопедія: В 3 т. Львів; Станіславів; Коломия, 1930—1935.

ТЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Завдання, зміст та умови роботи міністерств освіти України періоду Центральної Ради і Гетьманату» (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 131—132).
3. Діяльність І. Степенка, М. Василенка, Д. Загонського як міністрів освіти України.

Друге заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «І. Огістко — міністр освіти і віросповідань України. Громадянська війна і культурно-освітня робота в Україні». Персональні повідомлення (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 147—148).
3. Післяреволюційний період раянського будівництва. Розвиток освіти, зокрема вищої школи, в нових умовах.
4. Новаторські ідеї і пошуки періоду 20-х років.

Третє заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Русифікація загальноосвітньої середньої та вищої школи. Політика утравкізму. Уніфі-

кація освіти. Успіхи та невдачі» (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 156).

3. Персональні повідомлення студентів.

Четверте заняття

1. Письмова робота.

2. Дискусія на тему «Російськомовна радянська вища школа в Україні» (теми і завдання для дискусії див. на с. 232—236).

3. Персональні повідомлення: «Язык межнационального общения».

4. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям» (квітень 1959 р.) як кульмінація процесу русифікації.

П'яте заняття

1. Письмова робота.

2. Колективне з'ясування реальних причин поширення україномовних вищих шкіл у країнах Європи та Америки після поразки українських визвольних змагань 1917—1920 рр. (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 244—245).

Модуль

6

Нарис 14

ДЕРЖАВНА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА

«ОСВІТА»: УКРАЇНА XXI СТОЛІТТЯ»

(текстовий аналіз документа стосовно вищої школи)

Державна національна програма «Освіта» визначає стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі, його пріоритетні напрями, а також основні шляхи і принципи реалізації.

«З перетворенням України на самостійну державу, — наголошується в документі, — освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою вітворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства». Сказане вище засвідчує, що програма «Освіта» є не просто галузевою, а насамперед державною програмою, оскільки її здійснення вимагає координації дій багатьох державних відомств та установ, концентрації зусиль усіх гілок влади. Крім того, вона є також програмою національною, оскільки може бути реалізованою лише за умови об'єднання у загальнонаціональному масштабі зусиль недержавних структур: партій, професілок, кооперативних і приватних організацій, релігійних громад різних конфесій з метою якнайповнішого задоволення національно-освітніх потреб усіх етносів України, а також українців за її межами [55. С. 3—4].

У програмі визначено зміст освіти та шляхи її реформування відповідно до сучасних потреб особи і суспільства з урахуванням особливостей гуманітарної, природничо-мате-

матичної освіти, трудової (і зокрема фахової) підготовки, через впровадження поліваріантності освітніх програм, інноваційних технологій навчання, ідеї народної педагогіки.

Питання національного виховання в Українській державі розглядаються на тлі соціальних надбань вітчизняної і світової духовної культури, а саме національне виховання — як органічний компонент освіти, що охоплює всі складові системи виховання, освіти і навчання: дошкільне, загальну середню освіту, позашкільне навчання і виховання, а також професійну освіту та шляхи її реформування.

Вища освіта розглядається в документі як така, що має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. Вона покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

У розділі «Вища освіта» виділено три позиції: стратегічні завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи реформування вищої освіти України.

Серед стратегічних завдань реформування вищої освіти виділено чотири: 1) перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; 2) формування мережі вузів, яка «за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому» [55. С. 33]; 3) підвищення освітнього і культурного рівня суспільства; 4) піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Пріоритетними напрямками реформування вищої освіти України визнано такі: 1) прогнозування потреб держави, окремих регіонів та галузей економіки і культури в спеціалістах різних рівнів кваліфікації; 2) створення державної системи добору і навчання талановитої молоді; 3) оптимізація мережі вищих навчальних закладів, їхніх типів та структури, розширення мережі та підвищення ролі університетів у реалізації стратегічних завдань освіти; 4) розширення можливостей громадян здобувати вищу освіту певного рівня з тієї чи іншої спеціальності; 5) розроблення нових моделей різних рівнів вищої освіти, визначення її державного компонента;

широке інтегрування в міжнародну систему освіти; 6) оповлення змісту вищої освіти, впровадження ефективних педагогічних технологій; входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації; 7) демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національних та загальнолюдських засад; 8) організація навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найновішим використанням потенціалу вищої школи; 9) ефективне використання наукового потенціалу вищої школи в навчально-виховному процесі та науковій роботі, залучення до педагогічної діяльності у вузах талановитих учених академічних та галузевих НДІ, провідних фахівців виробництва і культури.

Визначено також основні передумови реформування вищої освіти України. Це, насамперед:

- наукове обґрунтування методики визначення перспективної потреби держави у фахівцях різних рівнів кваліфікації;

- аналіз демографічних даних і прогнозування чисельності випускників загальноосвітніх шкіл до 2005 р. за регіонами;

- розроблення і впровадження системи моделей прогнозування обсягів підготовки фахівців з урахуванням галузей господарства та потреб регіонів України;

- поєднання можливостей державної і недержавної системи вищої освіти з урахуванням запитів окремих регіонів;

- удосконалення системи комплектування контингенту студентів вузів;

- визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, за участі замовників;

- оптимізація мережі вузів;

- визначення місця і змісту університетської освіти, перетворення університетів на провідні національні наукові, культурні та методичні центри;

- створення в Україні сильних з іншими державами вузів; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними навчальними закладами; використання вузів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України;

- організація комплексних наукових досліджень із проблем вищої школи;

— забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України;

— розроблення системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам;

— акредитація вузів усіх рівнів та форм власності.

Спеціальний розділ у державній національній програмі «Освіта»: Україна XXI століття» присвячено аналізу стратегічних завдань, основних напрямів і шляхів реформування військової освіти. При цьому військова освіта розглядається як складова частина загальнодержавної системи освіти. Вища військова освіта (неповна, базова, повна) набувається у вищих військових навчальних закладах та в підрозділах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів.

Державна національна програма «Освіта» містить окремий розділ — «Післядипломна освіта» (післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів). Завдання післядипломної освіти, наголошується в документі, полягає в тому, щоб забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи. При цьому враховуються кон'юнктура ринку праці, а також те, що післядипломна освіта має виступати засобом соціального захисту громадян і водночас забезпечувати потреби суспільства у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях. Відповідно, післядипломна військова освіта здійснюється на факультетах (курсах) підвищення кваліфікації, в ад'юнктурі, докторантурі, в Академії Збройних сил України.

В державній національній програмі «Освіта» визначено стратегічні завдання, напрями та шляхи реформування післядипломної освіти, зокрема такі новації, як забезпечення тісної взаємодії системи післядипломної освіти з державними службами зайнятості, комітетом соціального захисту військовослужбовців при Кабінеті Міністрів України, проведення акредитації закладів післядипломної освіти, створення умов для відкриття в кожному вузі IV-го рівня акредитації аспірантури з пріоритетних напрямів і спеціальностей, використання можливостей навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності, для перепідготовки спеціалістів у галузі бізнесу, маркетингу, менеджменту, соціології, психології тощо.

Вперше в документі такого високого рівня, яким є державна національна програма «Освіта», окремих спеціальний розділ присвячено педагогічним працівникам.

«Педагогічні працівники, — наголошується в документі, — мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти» [55. С. 43]. Проте суспільний статус педагога в нашій державі ще не відповідає тим високим вимогам, які об'єктивно ставляться до педагогічних працівників. «У зв'язку з цим, — зазначено в документі, — головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві». У зв'язку з цим одним із пріоритетних напрямів кадрової політики в галузі освіти є «створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їх високого соціального статусу в суспільстві» [55. С.43]. З цією метою у програмі визначено такі основні напрями роботи з педагогічними кадрами:

- створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства в педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію — формувати цілісну і всебічно розвинену особистість, віддану інтересам Української держави;

- глибоке реформування змісту, форм і методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі;

- залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу;

- підвищення престижу педагогічної праці, створення педагогічним працівникам соціально-економічних умов, адекватних їхньому місцю й ролі в суспільстві;

- забезпечення безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їхнього професіоналізму, освітнього й загальнокультурного рівня;

- істотне вдосконалення наукового, методичного, інформаційного, видавничо-поліграфічного забезпечення педагогічної діяльності;

- створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій;

- розроблення та впровадження нової системи оцінки (атестації) рівня професійної діяльності педагогічних працівників.

Державна програма «Освіта» з метою розбудови національної системи освіти в умовах становлення демократичного суспільства і ринкових відносин чітко фіксує потребу створення надійної системи соціального захисту учасників навчально-виробничого процесу, зокрема:

— створення економічних, правових, організаційних умов і гарантій для здобуття освіти;

— забезпечення в освітній галузі основних прав людини на працю, освіту, оздоровлення, відпочинок;

— забезпечення гарантій здобуття освіти на рівні, не нижчому від державних стандартів. З цією метою державна програма «Освіта» чітко окреслює пріоритетні напрями реалізації стратегічних завдань та основні шляхи вдосконалення соціального захисту учасників навчально-виховного процесу різних рівнів освіти і навчання.

Органічною частиною освіти, її базовим елементом і рушійною силою розвитку є наука. Наукові програми навчальних закладів, окрім проведення фундаментальних і прикладних досліджень у різних галузях народного господарства, мають забезпечувати дослідження таких питань: відповідність змісту освіти сучасним досягненням науки, техніки і культури; теоретико-концептуальні, психолого-педагогічні, науково-методичні засади навчально-виховного процесу; проведення комплексних фундаментальних, фундаментальних і прикладних досліджень становлення високоосвіченої особистості; відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу суспільства; науково-технічний та соціально-економічний поступ держави. Відповідно до цього програма «Освіта» визначає стратегічні завдання, пріоритетні напрями та основні шляхи реформування наукової діяльності в системі освіти України.

Програма «Освіта» містить також спеціальні розділи, присвячені управлінню освітою, стратегічним завданням та основним шляхам реформування цього управління, фінансовому та матеріально-технічному забезпеченню освіти.

В заключному розділі програми розглядаються питання міжнародних зв'язків у галузі освіти України. Ці зв'язки спрямовані передусім на забезпечення інтеграції України у світовий освітньо-науковий простір з метою використання досягнень зарубіжної освіти, науки, технологій, культури, залучення іноземних інвестицій у вітчизняну освіту і науку, взаємної підготовки і перепідготовки фахівців, розширення

діалогу націй і культур, забезпечення широкої участі представників вітчизняної освітньої системи у світовому науковому і педагогічному житті, в міжнародних культурно-освітніх та наукових контактах. У програмі визначено пріоритетні напрями та основні шляхи розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти.

*Запитання і завдання
для самостійної роботи*

1. В чому, на Вашу думку, полягають стратегічні завдання і пріоритетні напрями реформування вищої освіти в Україні?
2. Які шляхи реформування вищої освіти в Україні Ви вважаєте основними? Обґрунтуйте свою точку зору.
3. Історія і сучасність освіти — в чому полягає їхній взаємозв'язок?

Рекомендована література

- Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття». Київ, 1994.
- Закон України «Про освіту» (1991 р., з доповненнями 1996 р.). Київ, 1996
- Маланюк Євген*. Нариси з історії нашої культури. Київ, 1992.
- Петров Віктор*. Походження українського народу. Київ, 1992.

Нарис 15
РОЗВИТОК РІЗНОРІВНЕВОЇ
(СТУПЕНЕВОЇ)
ВИЩОЇ ШКОЛИ Й ОСВІТИ
В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ
УКРАЇНИ.
АКРЕДИТАЦІЯ ВУЗІВ

Нова точка відліку:
Закон України «Про освіту»
(1991, 1996)

В умовах колишнього СРСР вся система освіти була жорстко централізованою. Це стосувалося дошкільного виховання, середньої і вищої школи, аспірантури, всієї системи організації підготовки і захисту дисертацій, присвоєння вчених звань і наукових ступенів. Про використання світового досвіду у виробленні освітньої політики за часів СРСР не могло бути й мови. Ця проблема постала лише після проголошення державної незалежності України в умовах розпаду радянської імперії.

Точкою відліку у формуванні принципово нової для нашої держави ступеневої системи освіти та органічно пов'язаної з нею системи наукових ступенів і звань (бакалавр, магістр, доктор) став закон України «Про освіту», прийнятий Верховною Радою України 23 травня 1991 р. і оприлюднений 26 червня 1991 р.* На основі цього закону Міністерство освіти України продовжило цілеспрямовану роботу з опрацювання концепції ступеневої освіти і підготовки кадрів. До цієї важливої й водночас досить складної справи було залучено близько 3 тис. провідних фахівців вузів та наукових співробітників [200. С. 2]. В основу пошуків була покладена ідея створення наскрізного переліку спеціальностей *в умовах багатоступеневої підготовки фахівців та проектів програм базової вищої освіти*. Проте, як показав перший досвід практичної реалізації такого роду програм, а також складений на

* 23 березня 1996 р. Верховна Рада України внесла зміни і доповнення до закону.

першому етапі перелік напрямів підготовки і спеціальностей, вони потребували значних уточнень. Це зумовлювалось насамперед інтенсивною диференціацією наукових знань, збільшенням кількості об'єктів людської діяльності, що, у свою чергу, викликало необхідність *розширення переліку спеціальностей*. У результаті виникла потреба врахувати в переліку напрями підготовки молодших спеціалістів, а також робітничі професії. Необхідно було також уточнити напрями підготовки спеціалістів виходячи з *міжнародних стандартів освіти*.

У процесі створення нового переліку напрямів підготовки фахівців було вирішено, зокрема, врахувати досвід функціонування державної вищої школи України радянського періоду. Цей досвід був значним як у позитивному, так і в негативному аспектах. Загалом перелік спеціальностей, що існував у СРСР, одержаний шляхом багаторічного пристосування вищої освіти до потреб народного господарства, задовольняв вимоги держави і здобув визнання у світі [200. С.2].

Позитивні якості системи державної вищої школи СРСР загальновідомі. Зокрема, вироблений нею перелік спеціальностей, безперечно, міг бути використаний незалежною Україною. Водночас мали місце й недоліки, яких необхідно було позбутися. *За таких умов ідея ступеневої підготовки спеціалістів дістала широку підтримку громадськості. Це стосувалося насамперед новацій у відтворенні славних історичних традицій української освіти, у поверненні загубленого*. Перші кроки у цьому напрямі були зроблені освітянами Києва і Львова. На основі відповідної ухвали Вченої ради Київського університету ім. Тараса Шевченка виконком Старокиївської районної ради народних депутатів 26 серпня 1991 р. прийняв рішення відкрити Український національний гуманітарний лицей при Київському університеті імені Тараса Шевченка з українською мовою навчання.

Педагоги м. Стрия Львівської області ще в 1990 р. висунули ідею відродження традицій української гімназійної та лицейської освіти, втрачених за роки радянської влади на всій території України.

В 1991 р. вони розробили «Положення» про гімназію, штатний розпис та кошторис видатків на її утримання. Виконком Львівської обласної ради народних депутатів підтримав цю ініціативу. Стрийській гімназії було присвоєно почесне ім'я митрополита Андрія Шенгипського. Відкриття гімназії відбулося 15 серпня 1991 р.

То були дні загального суспільного піднесення: 24 серпня 1991 р. Верховна Рада України урочисто проголосила

незалежність України й створення самостійної Української держави.

І вересня 1991 р. вранці у Храмі Успіння зібралися учні стрийської гімназії, їхні батьки, педагоги, гості на святкову літургію, присвячену відродженню славної гімназії. Ініціатива київських і стрийських педагогів була підтримана і в інших областях України. «Гребля» заборон радянського часу щодо ліцеїв та гімназій як «буржуазного пережитку» була прорвана...

Однак повернемося до недоліків системи освіти УРСР. Назвемо хоча б три з них. По-перше, вища школа УРСР навіть не декларувала потреб урахування національних інтересів України. По-друге, вища школа не була достатньо інтегрована в міжнародну систему освіти, а коли йшлося про інтеграцію з іншими країнами, то лише на політично-ідеологічних засадах так званого соціалістичного табору. Нарешті, третій недолік — насторожене, а то й вороже ставлення до новітніх технологій навчання і освіти у вищих навчальних закладах Заходу, що призвело, урешті-решт, до догматизації лекційно-семінарської системи навчання у вузах СРСР. Звичайно, сказане вище зовсім не означає, що вузівські лекції чи семінарські заняття заслуговували лише критичної оцінки. Йдеться, насамперед, про їх абсолютизацію, перебільшення їхньої ролі у навчальному процесі. Передусім це стосувалось вивчення суспільствознавчих та гуманітарних предметів.

З чого ж розпочалося реформування української вищої школи як школи національної?

Законом «Про освіту» (1991 р.) передбачався перехід вищої школи України до ступеневої підготовки спеціалістів. Запровадження нової системи зумовлювалося насамперед переходом економіки держави до ринкових відносин. У свою чергу, цей перехід великою мірою був викликаний значним розширенням міжнародних зв'язків України як незалежної самостійної держави і нагальною потребою інтеграції національної вищої школи в систему підготовки фахівців, що функціонує вже тривалий час у високорозвинутих країнах світу. Необхідно було ліквідувати розрив між замкнутою системою вищої освіти колишнього СРСР і відкритою системою освіти (тут ми маємо на увазі лише педагогічний аспект організації навчального процесу) високорозвинутих країн Європи, Азії та Америки, насамперед США, Англії, Франції, Німеччини, Японії та ін.

Уже в 1991/92 навчальному році в Україні розпочалась цілеспрямована розробка концепції ступеневої підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Водночас було

опрацьовано перший варіант нового переліку напрямів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні як самостійній і незалежній державі. В цьому полягала одна з головних причин актуальності обговорюваної проблеми.

Інша причина крилася в поглибленні процесу диференціації та інтеграції наукових знань, урізноманітненні кількості об'єктів діяльності людини, що закономірно пов'язують із науково-технічним і соціальним прогресом другої половини ХХ ст. Все це зумовлювало об'єктивну потребу в перегляді існуючого на той час переліку спеціальностей та спеціалізацій, за якими традиційно готували фахівців у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах України та в профтехучилищах різних рівнів.

Зіставлення змісту і дат виходу у світ наказів та інструктивних листів, що стосувались практичної розбудови нової системи вищої освіти в Україні, засвідчує, що Міністерство освіти працювало в той час досить інтенсивно, розробляючи принципово нові документи щодо вищої школи. 23—24 грудня 1992 р. в Києві відбувся Всеукраїнський конгрес працівників освіти України, на якому було обговорено документ надзвичайної ваги — проект державної національної програми «Освіта»: Україна ХХІ століття».

Після бурхливих дебатів на пленарних засіданнях і секціях проект програми був у цілому схвалений. Водночас делегати конгресу висловили численні зауваження і пропозиції, які необхідно було врахувати в ході доопрацювання документа.

Перш ніж приступити до розкриття нового на той час для України поняття «ступенева вища школа й освіта», розглянемо, бодай коротко, інше поняття — «акредитація вузів». До початку 90-х років воно було відоме нам лише з практики вищої школи країн Заходу та із зарубіжних джерел. Останнім часом цей термін увійшов в український педагогічний лексикон, хоча його зміст з погляду реалій українського вузівського життя залишається все ще недостатньо осмисленим. Досвід показує, що необхідно як мінімум 10 років, тобто бодай два випуски студентів, аби наповнити це поняття реальним змістом.

Поняття акредитації вузів в Україні

Відповідно до постанови уряду України, акредитація вищих навчальних закладів — це офіційне визнання їхнього права здійснювати свою діяльність на рівні державних вимог і стандартів освіти [209. С. 79]. При цьому мета акредитації

вбачається у визначенні можливостей кожного конкретного державного вищого навчального закладу здійснювати підготовку кадрів на певному рівні їхньої кваліфікації. Залежно від цього рівня вищому навчальному закладові надається *відповідний статус*, що досягається шляхом розвитку самоорганізації (автономії) вузу, ефективного використання ним бюджетних коштів і матеріальних ресурсів, які виділяються на потреби вищої освіти.

Щодо недержавних вищих навчальних закладів, то акредитація має визначити їхню спроможність здійснювати підготовку кадрів на рівні вимог державних вищих шкіл і надає їм право видавати дипломи встановленого зразка.

Акредитація має на меті: стимулювати вищі навчальні заклади розвиватися в напрямі постійного поліпшення якості підготовки спеціалістів; зорієнтувати вузи на систематичне здійснення самооцінки результатів роботи; забезпечити високий науково-професійний рівень педагогічних кадрів; сприяти визнанню *еквівалентності дипломів* про вищу освіту державному та міжнародному рівням; стимулювати розвиток матеріально-технічної бази та соціальної інфраструктури навчального закладу; інформувати громадськість про фактичний рівень підготовки випускників [209. С. 79]. Суть справи полягає в тому, що в умовах ринкової економіки акредитація проводиться з ініціативи і за рахунок вищого навчального закладу, з огляду на авторитетність і незалежність експертів.

Важливо, що за діочим «Положенням» акредитованими можуть бути вищій навчальний заклад у цілому або окремі його спеціальності, за якими ведеться підготовка кадрів. При цьому слід зазначити, що вуз вважається акредитованим, якщо акредитовані його структури та не менше як 70 % спеціальностей [209. С. 80].

Програма та умови акредитації розробляються міжгалузеву республіканською акредитаційною комісією. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України до складу цієї комісії входять представники відповідних міністерств і відомств, що мають у своєму підпорядкуванні вузи, а також провідні вчені, спеціалісти народного господарства. Комісією очолює заступник міністра освіти України. Постановою Кабінету Міністрів України також встановлено, що чисельність і персональний склад комісії затверджує міністр освіти України.

Слід зазначити, що державні вищі навчальні заклади можуть здійснювати підготовку спеціалістів без акредитації за тими рівнями, за якими вона проводилась протягом останніх п'яти років. Проте, як наголошується в урядовій

постанові, підвищення рівня підготовки в указаній період здійснюється тільки через акредитацію [209. С. 78].

Акредитація проводиться експертними групами відповідно до напрямів підготовки спеціалістів. До складу груп входять провідні вчені, спеціалісти певного напрямку, представники професілок. Члени експертних груп беруть безпосередню участь у розробці програм і вимог щодо акредитації вузів. У тексті «Положення про акредитацію вищого навчального закладу», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 1 червня 1992 р., привертас увагу окремий пункт, значення якого важко переоцінити. Йдеться про те, що *акредитації вузу має передувати самоаналіз його діяльності*, текст якого розглядає вчена рада. Лише після цього він надсилається до Міжвузівської республіканської акредитаційної комісії. Після позитивної оцінки комісією поданих матеріалів до вузу направляється група експертів [209. С. 80].

Експертна група проводить у вищому закладі освіти:

експертизу рівня вищої освіти з кожної спеціальності та вузу в цілому;

професійне тестування випускників;

аналіз уміння випускників розв'язувати практичні завдання в межах професійної діяльності;

експертизу дипломних та курсових робіт (проектів);

вибіркове опитування випускників вузу, які працюють у народному господарстві, та їхніх керівників щодо якості виконуваної ними роботи;

аналіз фактичних досягнень випускників вузу за час їхньої самостійної діяльності.

Крім того, члени експертної групи вивчають відповідні документи, що стосуються даної галузі, а також результати діяльності викладачів вузу; провалять експертизу структур оновлення кадрів, науково-дослідної роботи, розвитку матеріально-технічної бази вузу тощо [209. С. 80 — 81].

За результатами атестації експертна група готує мотивований висновок і подає його на розгляд комісії.

На підставі висновків експертних груп Міжгалузева республіканська акредитаційна комісія разом із відповідними міністерствами та відомствами приймає те чи інше рішення й подає його на розгляд і затвердження Міністерства освіти України.

У разі позитивного рішення навчальному закладові видається відповідний сертифікат. Строк дії сертифіката — шість років.

Право на повторне проведення акредитації надається не раніше як через два роки [209. С. 80 — 81].

За результатами акредитації вищому навчальному закладові надається право присвоювати випускникам кваліфікацію певного рівня і видавати диплом установленого зразка. Крім того, залежно від наслідків акредитації та рівня підготовки відповідний орган державного управління освітою може надавати навчальному закладові автономію у вирішенні цих питань (у повному обсязі або у певній галузі). Таке право надається за рекомендацією Міжгалузевої республіканської акредитаційної комісії. Першим вищим навчальним закладом України, удостоєним такої честі, став Київський національний університет ім. Тараса Шевченка.

Створення наскрізного переліку спеціальностей в умовах багатоступеневої підготовки спеціалістів (принцип наскрізності)

На початку 90-х років забезпечення *наскрізності* в умовах багатоступеневої підготовки фахівців стало головною робочою ідеєю переліку спеціальностей. Слід наголосити, що робітничі професії та рівень молодшого спеціаліста є складовою частиною певного рівня вже сформованого спеціаліста в рамках визначеного напрямку освітньо-професійного рівня бакалавра, спеціаліста. Такий «Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» створено Міністерством праці України і затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. [187. С. 1]. Оскільки цей документ має неабияке значення, коротко викладемо історію його створення. Появі постанови уряду передувала тривала і напружена робота великої групи кваліфікованих фахівців міністерств праці та освіти, педагогічної громадськості.

На основі Закону України «Про освіту» Міністерством освіти України було розроблено проект «Положення про ступеневу систему освіти» (1993), новий «Перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України». Ці документи було надіслано головам рад ректорів, ректорам вузів, керівникам державних структур різних рівнів з метою організації їх широкого обговорення. Водночас у Міністерстві освіти була створена робоча група на чолі з заступником міністра освіти для аналізу та узагальнення отримуваних пропозицій [200. С. 86]. У листопаді 1993 р.

в Києві було проведено конференцію з питань управління ступеневої підготовки фахівців та нового переліку спеціальностей (див. схему 4) [200. С. 1, 18]. Після широкого обговорення й апробації в колах фахівців проект документа було направлено до уряду України на розгляд і затвердження [210. С. 2—19].

На основі постанови Кабінету Міністрів України міністр освіти 10 червня 1994 р. видав наказ про введення «Переліку напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України» [147. С. 1—3].

Згідно з постановою уряду Міністерство освіти України запровадило «Перелік» у системі освіти України з 1994/95 навчального року. Зокрема, відповідні структури Міністерства освіти (управління, науково-методичні комісії) розробили і затвердили такі освітньо-професійні програми (вказані в кожному окремому випадку дати означають час їх остаточного дороблення):

- 1) підготовки фахівців з робітничих професій (1.03.1995 р.);
- 2) вищої освіти і спеціальностей кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» (1.11.1994 р.);
- 3) вищої освіти за фаховим спрямуванням (програми підготовки бакалавра) (10.06.1994 р.);
- 4) вищої освіти за спеціальностями кваліфікаційного рівня «спеціаліст» (1.02.1995 р.).

Управління вищих навчальних закладів та Управління змісту фахової освіти Міносвіти України зобов'язувалися до 1 червня 1995 р. розробити нормативні документи, що регламентували б порядок переходу студентів з однієї освітньо-професійної програми на іншу в системі ступеневої освіти. Водночас Управління вищих навчальних закладів мало розробити до 1 червня 1995 р. і подати на затвердження Кабінету Міністрів України зразки випускних документів про здобуття вищої освіти за професійним спрямуванням (бакалавр) та вищої освіти за освітньо-науковими програмами (магістр).

Міністерство освіти України, починаючи з 1994 р., видає ліцензії на підготовку фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням (бакалаврів) лише в тому разі, коли напрям їхньої підготовки відповідало ліцензованим спеціальностям у даному вищому навчальному закладі.

З погляду входження України у світову спільноту важливо наголосити, що впровадженій у практику роботи вузів України «Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» відповідало

IV
рівень
акредитації

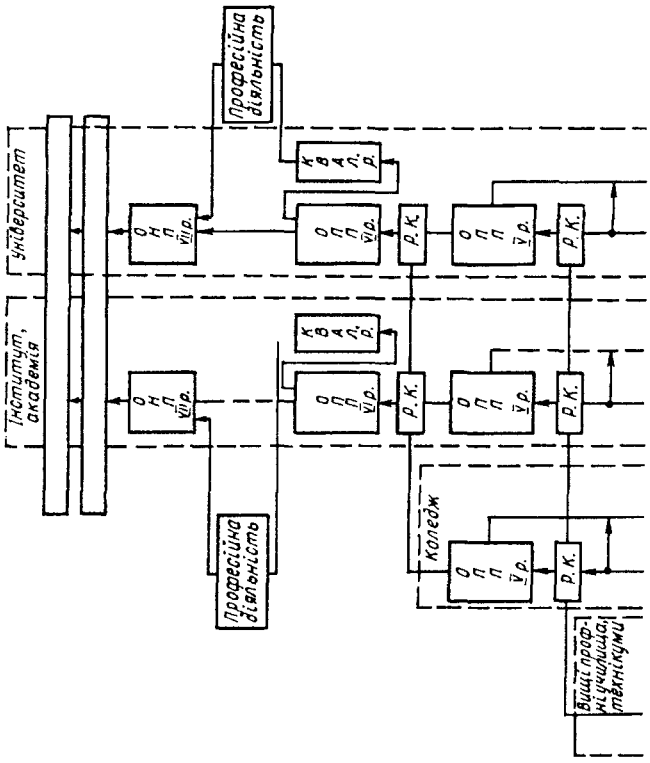
Доктор наук
Доктор філософії (кандидат наук)
Магістр (науковий ступінь)

III
рівень
акредитації

Спеціаліст

II
рівень
акредитації

База вища освіти (бакалавр)

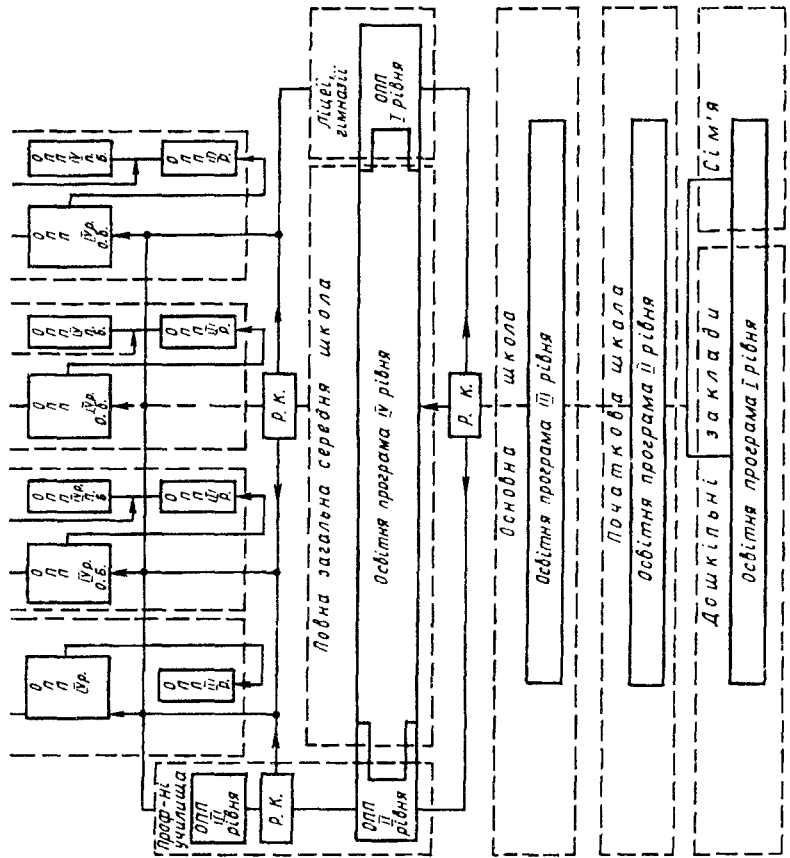


І-
рівень
акредитації

Молодий
спеціаліст

Робітничі професії на
базі повної загальної
середньої школи

Робітничі професії на
базі основної школи



Скорочення:

- ОПІ - освітньо-наукова програма
- ОПІІ - освітньо-професійна програма
- РК - рейтинговий контроль
- ОБ - блок
- ПБ - професійний блок
- КВАЛ.Р - кваліфікаційна робота

Міжнародній стандартній класифікації професій (International Standard Classification of Occupation — ISCO), а також проектів Української стандартної класифікації професій, що розробляється Міністерством праці України на базі ISCO.

Запропонований «Перелік» скоординовано також з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (International Standard Classification of Education — ISCED), що лягла в основу класифікації за галузями знань і напрямів підготовки [200. С. 3].

Нижче наведено для ілюстрації кілька зразків з «Переліку напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій» (табл. 6) [187. С. 8, 10—12].

Питання формування переліку спеціальностей у різних сферах виробництва є досить складним. Свого часу в СРСР існувала тенденція до вузькофахової підготовки спеціалістів з вищою освітою. Нерідко така підготовка здійснювалась за прямими замовленнями підприємств. Особливо активізувалась вона в останні роки існування радянської імперії. Певною мірою це було виправдано в умовах планового господарства. Однак у ринкових умовах неможливо робити будь-які прогнози щодо потреб у спеціальностях на п'яти- чи десятирічну перспективу. Практика розвинутих країн світу переконує, що виходом із такого становища є сам ринок. У ринкових умовах найдоцільніше готувати спеціалістів за інтегрованими напрямками. Молоді фахівці з такою освітою спроможні у порівняно короткі строки пройти перепідготовку або ж відносно короткочасну підготовку, окрім здобутої у вузі освіти, й успішно виконувати нові обов'язки в межах нових проблем конкретної виробничої діяльності. Тут важливо усвідомити співвідношення понять «спеціальність» і «спеціалізація».

Поняття «спеціальність» відрізняється від поняття «спеціалізація» як частина від цілого. Спеціалізація — це кваліфікаційні ознаки спеціалістів. Вони реально забезпечують певний рівень певної кваліфікації. В умовах науково-технічного прогресу ці поняття відображають певний рівень кваліфікації в межах даної спеціальності і нерідко в тих чи інших комбінаціях визначають міру суцільної цінності спеціаліста. Остання є особливо відчутною на межі споріднених галузей знань.

Таблиця 6

Перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій *

Напрями підготовки фахівців із вищою освітою	Спеціаліст відповідно до кваліфікаційних рівнів		Робітник
	Спеціаліст	Молодший спеціаліст	
1	2	3	4
6.0101 Педагогіка	01. Галузь знань «ОСВІТА» 7.010101** Професійне навчання 7.010102 Трудове навчання 7.010103 Допоміжне виховання 7.010104 Початкове навчання 7.010105 /Інтектологія 7.010106 Соціальна педагогіка 7.010107 Технологія та організації творчості	5.01010101 Професійне навчання 5.01010201 Трудове навчання 5.01010301 Допоміжне виховання 5.010104 Початкове навчання 5.01010 Соціальна педагогіка	
6.0102 Фізичне виховання і спорт			
6.0201 Культура	02. Галузь знань «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО» 7.020101 Культурологія 7.020102 Бібліотекознавство і бібліографія	5.02010201 Бібліотекознавство і бібліографія	

<p>тури 7.020104 Народна хudoжия творчicть</p>	<p>5.02010401 Народна хudoжия творчicть</p>	<p>4.02010401 Виготовлюв художніх виробів із л рева 4.02010402 Виготовлюв художніх виробів із кер міки 4.02010403 Виготовлюв художніх виробів з лози 4.02010404 Виготовлюв художніх виробів з металу 4(3).02010405 Майстер виготовлення істетних виробів</p>
<p>301 Філософия</p>		<p>03. Галузь знань «ГУМАНИТАРНІ НАУКИ» 7.030201 Філософия 7.030102 Релігійознавство</p>
		<p>04. Галузь знань «СОЦІАЛЬНІ НАУКИ»</p>

Продовження таблиці

	2	3	4
401 Психологія	7.040101 Психологія 7.030102 Практична психологія		
402 Соціологія	7.040201 Соціологія 7.040202 Прикладна соціологія 7.040203 Соціальна робота	5.04020301 Соціальна робота	
502 Менеджмент	05.Галузь знань «ЕКОНОМІКА, КОМЕРЦІЯ ТА БІЗНЕС» 7.050201 Менеджмент у виробничій сфері	5.05020101 Менеджмент у виробничій сфері	
701 Фізика	06. Галузь знань «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» 7.070101 Фізика	5.07010101 Фізика	4.07010101 Лаборант-фізик

* Перелік подано вибірково, як зразок.

** Класифікатор переліку напрямків підготовки фахівців із вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностіх та кваліфікаційних рівнів та робітничих професій враховує освітній та кваліфікаційний рівень фахівців, галузь знань професійне спрямування, спеціальність відповідного кваліфікаційного рівня та робітничу професію.

Перша цифра означає освітній чи кваліфікаційний рівень: 0 — початкова школа; 1 — основна школа; 2 — нова загальна середня освіта; 3 — робітнича професія на базі основної школи; 4 — робітнича професія на базі повної загальної середньої освіти; 5 — молодший спеціаліст; 6 — вища освіта (бакалавр) за професійним спрямуванням; 7 — спеціаліст; 8 — магістр. Друга і третя цифри означають галузь знань. Четверта і п'ята — професійне спрямування вищої освіти. Шоста і сьома цифровий номер спеціальності у професійному спрямуванні вищої освіти. Восьма і дев'ята — порядковий номер спеціальності молодшого спеціаліста (перша цифра — «3») чи робітничої професії, здобутої на базі основної школи (перша цифра — «3»), чи повної загальної середньої освіти (перша цифра — «4»).

Про інтеграцію напрямів фахової підготовки

Постійна вузівська проблема — упорядкування переліку спеціальностей, з яких кожний конкретний вуз готує фахівців різних рівнів на основі прогнозування реальних потреб конкретних регіонів, а також держави в цілому. Крім того, необхідно передбачити потребу в спеціалістах певних профілів. Це можна зробити лише на основі врахування структурних змін у народному господарстві регіону чи держави в цілому. Далі необхідно привести завдання ступеневої підготовки спеціалістів та перелік спеціальностей у відповідність до структурних змін у народному господарстві, а ще й до міжнародних класифікацій спеціальностей. Досі відчуваються негативні наслідки «валового підходу» до підготовки спеціалістів, авторитаризму в навчанні, надмірної централізації в управлінні вузами, заорганізованості форм самостійної роботи студентів, що мали місце в недалекому минулому в СРСР.

В умовах розвитку ринкової економіки та, відповідно, ринкових відносин на початку 90-х років в Україні значно зросла роль новоствореної служби зайнятості у забезпеченні роботою випускників вузів. Проте все це є чималою недоліком у розподілі випускників вузів і технікумів на роботу* за тими спеціальностями, за якими молоді люди здобували освіту у відповідних навчальних закладах.

Значна частина випускників працевлаштовується не за здобутою спеціальністю. Це свідчить про те, що молода Українська держава ще неспроможна задовольнити ідеали особистості й обмежується суто прагматичними інтересами — отримати якомога більше вигоди з праці фахівців. Це означає, що необхідно, насамперед, змінити систему внутрідержавних відносин, структурним елементом яких є внутрівузівські відносини, а також відносини випускників вузів з суспільством, його державними чи приватними структурами. Отже, доки в суспільстві не занадують ринкові механізми господарювання, очевидно, годі й чекати істотних змін у задоволенні індивідуально-особистісних запитів випускників вищої школи.

Покладати надії на якісь подання ринкових умов розподілу випускників вузів і будь-яких варіантів «планового» розподілу сьогодні, очевидно, не доводиться. А поки що в

* Слово «розподіл» у даному випадку не є тотожним його вжиткові за радянських часів, коли воно означало не що інше, як «направлення на роботу» відповідно до здобутої спеціальності.

Україні став реальним факт наяви безробітних серед молодих людей з вищою освітою, у тому числі й учоранніх випускників вищої школи. Виникла потреба переглянути плани прийому з деяких спеціальностей. Невідповідність яких потребам народного господарства була наслідком ігнорування демографічних процесів та інших чинників у минулому.

В Луцькому індустріальному інституті, наприклад, після проведення відповідних організаційних заходів було скорочено прийом на спеціальності «технологія машинобудування» і «металорізальні верстати та інструменти», випускниками яких уже перенасичений західний регіон України. Натомість введено нові спеціальності, що мають попит, зокрема: «дизайн (промисловий)», «економіка і управління в машинобудуванні». У цьому ж інституті з 1993 р. готують фахівців за спеціальностями «інженер-менеджер», «інженер-маркетолог», «менеджер-бухгалтер».

На прохання Волинського обласного центру зайнятості Луцької індустріальної інститут з 1993 р. запровадив на контрактній основі передпідготовку фахівців з вищою технічною освітою за новими спеціальностями — «економіка та управління виробництвом» і «бухгалтерський облік, контроль та аналіз господарської діяльності». Це значною мірою сприяло вирішенню проблеми працевлаштування. Алже в умовах ринкових відносин відбувається процес скорочення пптів традиційних інженерних працівників на підприємствах і водночас зростає потреба в нових спеціальностях. Зокрема, на Волині (і не лише в цьому краї) в умовах зміцнення ринкової економіки збільшується кількість малих підприємств, з'являються нові банки, розширюється податкова служба, а отже виникає потреба в забезпеченні новостворюваних адміністративно-господарських структур спеціалістами економічного профілю. В результаті виникло оптимальне рішення: на матеріально-технічній і, певною мірою, кадрівій базі Луцького індустріального інституту з 1993 р. розпочато підготовку інженерів-економістів зі спеціальності «економіка і управління в машинобудуванні», з урахуванням потреб великого регіону України.

Від колишнього СРСР вузам України дісталася у спадок система жорсткого професійного спрямування. В умовах переходу від адміністративно-копандної системи до ринкового господарства все ще продовжують діяти негативні чинники, що звужують мотиваційну сферу підготовки нових спеціалістів.

Ступенева система освіти і навчання

Перехід освіти України до ступеневої системи навчання різних рівнів зумовлений насамперед переходом економіки молодіжній Україні до ринкових відносин. Іншою причиною стала необхідність інтеграції освіти України у світову систему в умовах значного розширення міжнародних зв'язків. Необхідно було, насамперед, виробити новий перелік напрямів підготовки фахівців, спеціальностей, а також підготувати проекти програм базової вищої освіти. Все це зумовило об'єктивну потребу забезпечення різноманітності загальноосвітньої школи, а також початкової професійної підготовки молоді. Адже інтереси і здібності молодих людей різні. Тому в демократичному суспільстві їм мають бути реально забезпечені можливості навчатися в різних типах шкіл (початкових, середніх і вищих), мають існувати різні рівні загальної та професійної освіти. З цією метою Міністерство освіти України розробило два принципово нові базові документи: «Перелік кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах» та «Напрями вищої базової освіти». Базовим у даному випадку є поняття «ступенева освіта».

Варто зазначити, що в колишньому СРСР керівні освітні структури України мали обмежену інформацію щодо реального стану різнорівневої ступеневої освіти в розвинутих країнах Заходу. Тим часом ці країни до середини ХХ ст. досягли неабияких успіхів у вирішенні цього питання. В них існували різні типи шкіл (початкових, середніх, вищих) і, відповідно, різні рівні загальної та професійної освіти (див. ч. II, теми 4—5 цього підручника).

Чинна система підготовки фахівців в Україні є невід'ємною складовою частиною нової ступеневої системи освіти, що створюється (див. схему 5).

Ступенева система освіти покликана реально забезпечити:

— широкі освітні запити і можливості задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особи та суспільства, зокрема загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів та галузей знань;

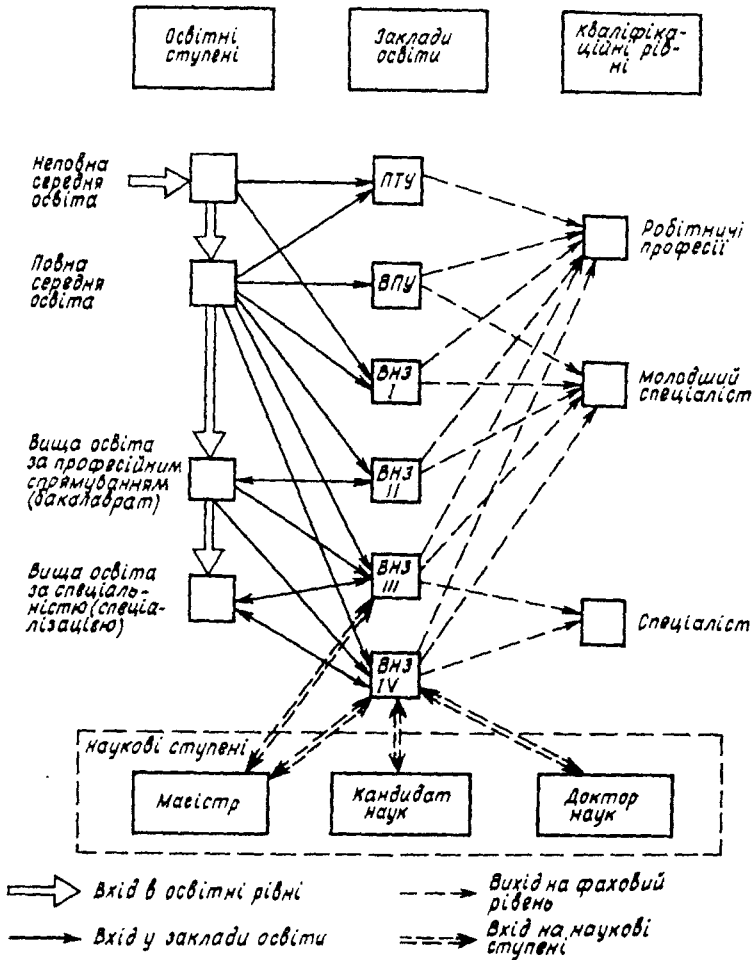
— підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту особи в умовах частого зміни потреб економіки та ринку праці;

— фундаментальність знань випускників вищої школи та її інтеграцію у світову систему освіти.

Цілі ступеневої освіти такі:

- 1) освітні;
- 2) освітньо-професійні;

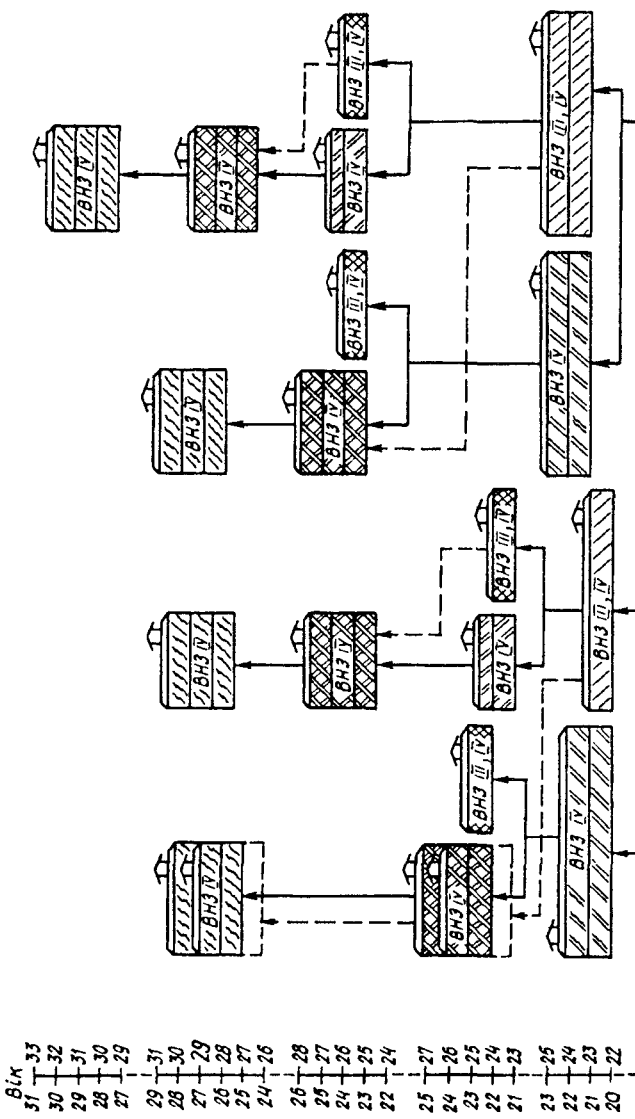
Ступенева система освіти і навчання

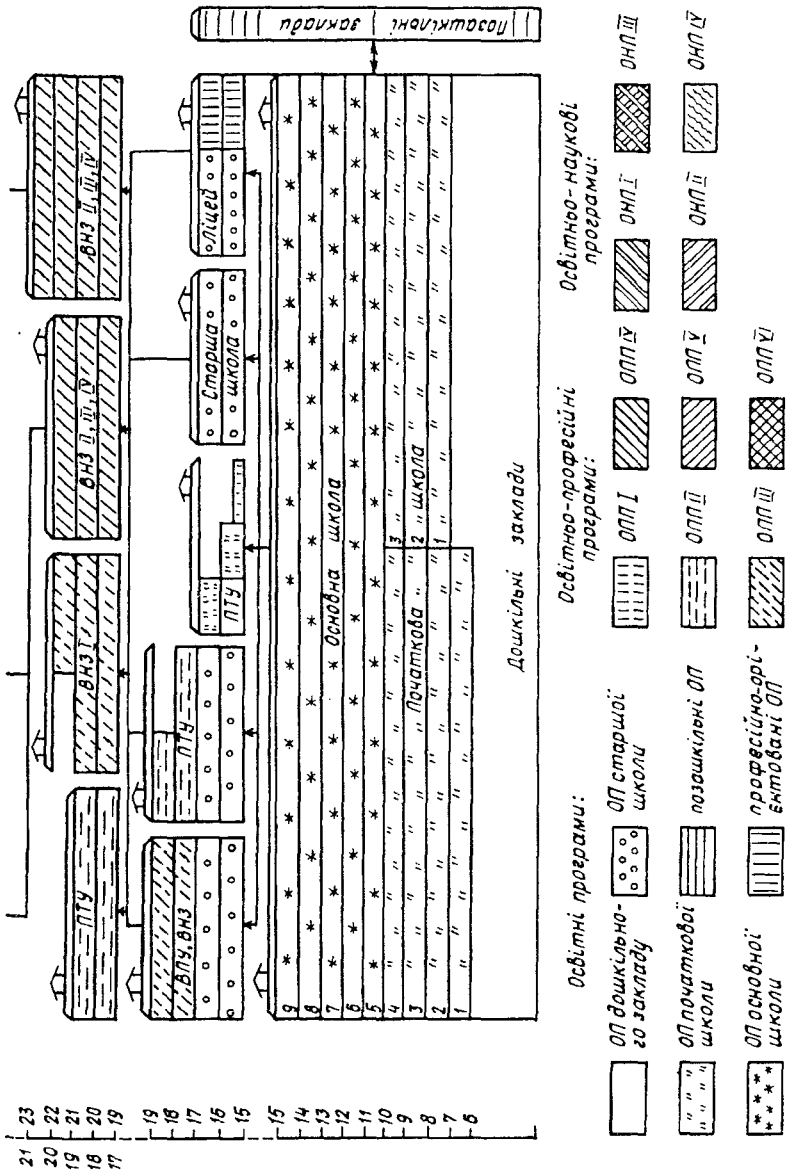


- 3) професійно-орієнтовані;
- 4) освітньо-наукові.

«Положення про ступеневу систему освіти в Україні» [200] ґрунтується в основному на Законі України «Про освіту», державній національній програмі «Освіта»: Україна XXI століття», «Положенні про акредитацію вищих навчальних закладів України», Міжнародному стандарті класифікації освіти, прийнятому ЮНЕСКО.

Система освітлі в Україні





Вихідні поняття ступеневої освіти та їх визначення містяться в Законі «Про освіту», державній національній програмі «Освіта»: Україна XXI століття» та в Міжнародному стандарті класифікації освіти.

Ступенева система реалізує концепцію безперервної освіти, базуючись на освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програмах різних ступенів. Кожна з цих програм реалізує певну мету (див. схему 6).

Охарактеризуємо зміст основних понять ступеневої освіти.

Освітні ступені системи освіти:

початкова загальна середня освіта;
основна загальна середня освіта (восьмирічна школа);
повна загальна середня освіта;
базова вища освіта;
вища освіта.

Фахові ступені (кваліфікації):

робітник;
молодший спеціаліст;
спеціаліст.

Наукові ступені:

магістр наук;
доктор філософії (кандидат наук);
доктор наук.

Освітня програма — це перелік обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін, необхідних для здобуття певного освітнього ступеня, із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю.

Освітньо-професійна й освітньо-наукова програми передбачають, відповідно, здобуття певного фахового і наукового ступеня.

Професійно-орієнтована освітня програма — це освітня програма відповідного рівня, орієнтована на виявлення та розвиток здібностей особи в певній галузі знань, мистецтва та культури.

Навчальні плани, робочі програми дисциплін відповідної освітньо-професійної програми розробляються навчальними закладами відповідного рівня акредитації на базі типових

структур освітньо-професійних програм, затверджених Міністерством освіти України.

Навчальні плани і робочі програми дисциплін є інтелектуальною власністю навчального закладу-розробника і можуть використовуватися іншим навчальним закладом лише з дозволу навчального закладу-розробника.

Ступенева освіта в Україні реалізується на основі таких освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм:

дошкільне виховання — освітньою програмою дошкільного закладу;

загальна середня освіта — освітніми програмами початкової, основної та старшої школи, а також професійно-орієнтованими освітніми програмами;

професійна освіта — освітньо-професійною програмою першого, другого або третього ступеня, а також освітньо-професійними мистецькими програмами;

вища освіта — освітньо-професійними програмами четвертого й п'ятого ступенів та освітньо-науковими програмами першого чи другого ступенів;

післядипломна підготовка — освітньо-професійною програмою шостого ступеня;

аспірантура — освітньо-науковою програмою третього ступеня;

докторантура — освітньо-науковою програмою четвертого ступеня;

підвищення кваліфікації — вибірковою частиною освітньо-професійної програми відповідного ступеня;

перепідготовка кадрів (перекваліфікація) — освітньо-професійною програмою відповідного ступеня;

позанікільне навчання і виховання — професійно-орієнтованими освітніми навчальними програмами.

Освітні програми. Документи про освіту

Початкову освіту людина здобуває в умовах родини або спеціальних дошкільних закладів. Це перші університети маленької людини. Далі відбувається засвоєння інтенсивної освітньої програми початкової та основної школи (I— IX класи). Тут діти і підлітки оволодівають мовами (державною, рідною, іноземними), вивчають основи наук, закладають фундамент всебічного розвитку своєї особистості. Свідомство про основну загальну середню освіту має право молодій людині продовжувати навчання або ж безпосередньо вклю-

читись у трудову діяльність. Суспільство пропонує на вибір особи різні можливості. Цим завершуються I, II і III рівні освітньої програми (дошкільні заклади, початкова й основна школа) — див. схему 4.

Освітня програма IV рівня має різноманітні завдання. Насамперед, вона продовжує освітню програму основної школи і завершує її на рівні повної загальної середньої школи. На рівні повної загальної середньої школи працюють також ліцеї та гімназії, які поряд із забезпеченням освітньої програми IV рівня здійснюють освітньо-професійну програму на початковому I рівні (див. схему 4).

Водночас частина молодих людей може оволодівати робітничими професіями на базі основної (восьмирічної) школи, виконуючи освітньо-професійну програму на вищому, порівняно з ліцеїстами та гімназістами, II освітньо-професійному рівні. Вони виконують освітню програму IV рівня і мають можливість піднятися по освітніх сходинках з тим, щоб продовжити навчання у професійних училищах, в яких оволодівають робітничими професіями на базі повної загальної середньої школи (див. схему 4). Молоді люди, закінчуючи повну загальну середню школу, отримують атестат зрілості, який дає право продовжувати навчання за освітньо-професійними програмами I ступеня професійно-навчальних закладів, за освітньо-професійними програмами II, III і IV ступенів у вузах.

Професійно-орієнтована освітня програма старшої школи забезпечує реалізацію освітньої відповідної програми і додатково — виявлення та розвиток здібностей, покликання чи й таланту в галузі гуманітарних, природничих, технічних наук, культури, мистецтва тощо. У структурі цієї школи можуть бути професійні класи або спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї чи інші типи об'єднань, навчально-виховних комплексів тощо.

Випускники школи отримують атестат про повну загальну середню освіту з додатком, який вказує на конкретну професійно-орієнтовану освітню програму та результати оволодіння нею.

Функціонують також спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, інші навчально-виховні заклади для осіб, що мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатись у загальних школах. Випускники цих навчальних закладів, які успішно засвоїли спеціальну освітню програму, отримують атестат, де вказана здобута робітнича професія та кваліфікація.

Державна атестація випускників усіх середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів здійснюється у вигляді державного тестування.

Освітньо-професійні програми. Документи про освіту та кваліфікацію*

Освітньо-професійні програми можна для зручності поділити на довузівські і післявузівські.

Освітньо-професійна *мистецька програма* призначена для виявлення і розвитку здібностей особи та здобуття певного фахового рівня в галузі мистецтва.

Освітньо-професійна мистецька програма реалізується спеціальними загальноосвітніми навчально-виховними закладами мистецтв.

Термін навчання визначається програмою.

Успішне засвоєння програми завершується видачею *свідоцтва про закінчення спеціального загальноосвітнього навчально-виховного закладу мистецтв*.

Освітньо-професійна програма *першого ступеня* призначена для здобуття робітничої професії на базі основної загальної середньої освіти. Програма формується переважно з навчальних дисциплін фахового спрямування.

Освітньо-професійна програма першого ступеня реалізується професійними навчально-виховними закладами.

Термін навчання визначається програмою, однак не перевищує двох років.

Успішне засвоєння програми завершується видачею *свідоцтва про отримання фахового ступеня — робітник відповідної кваліфікації*.

Освітньо-професійна програма *другого ступеня* також призначена для здобуття робітничої професії на базі повної загальної середньої освіти.

Освітньо-професійна програма другого ступеня реалізується професійними навчально-виховними закладами або вищими навчальними закладами.

Термін навчання визначається програмою, однак не перевищує одного року.

Успішне засвоєння програми завершується видачею *свідоцтва про отримання фахового ступеня — робітник відповідної кваліфікації*.

Освітньо-професійна програма *третього ступеня* забезпечує підготовку молодших спеціалістів на базі повної загальної середньої освіти.

* Виклад освітньо-професійних та освітньо-наукових програм подано за «Положенням про ступеневу систему освіти в Україні» з незначними авторськими змінами.

Освітньо-професійна програма третього ступеня реалізується вищими навчальними закладами першого рівня акредитації.

Термін навчання визначається програмою, але не перевищує двох років.

Успішне виконання програми завернується видачею *диплома молодшого спеціаліста за відповідним фахом*.

Освітньо-професійна програма *четвертого ступеня* забезпечує базову вищу освіту відповідного напрямку підготовки.

Освітньо-професійна програма четвертого ступеня складається з двох блоків: освітнього та професійно-орієнтованого.

Зміст *освітнього блоку* визначається циклом загальних природничо-наукових, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

Зміст *професійно-орієнтованого блоку* визначається циклом загальнопрофесійних дисциплін, характерних для відповідного напрямку підготовки.

Термін навчання визначається програмою, проте не перевищує чотирьох років.

Успішне виконання програми завернується видачею *атестата про базову вищу освіту (бакалавра) відповідного напрямку підготовки*.

Освітньо-професійна програма *п'ятого ступеня* забезпечує вищу освіту відповідного напрямку підготовки та здобуття фахового ступеня «спеціаліст» на основі освітньо-професійної програми четвертого ступеня.

Освітньо-професійна програма п'ятого ступеня містить цикли спеціальних дисциплін, різні види практичної підготовки, що забезпечують отримання кваліфікації «спеціаліст».

Освітньо-професійна програма п'ятого ступеня реалізується вищими навчальними закладами третього та четвертого рівнів акредитації.

Термін навчання визначається програмою, однак не перевищує двох років.

Успішне виконання програми завернується видачею *атестата про вищу освіту за напрямом підготовки*.

Після успішного виконання освітньо-професійної програми *шостого ступеня* або захисту кваліфікаційної роботи видається *диплом спеціаліста за відповідним фахом*.

У назві конкретної кваліфікації спеціаліста узагальнювальний термін «спеціаліст» замінюється традиційними професійно-орієнтованими термінами: «інженер за відповідним

фахом», «учитель за відповідним фахом», «лікар за відповідним фахом», «актор за відповідним фахом» і т. ін.

У кращих світових зразках навчання в закладах освіти являє собою бездоганно організовану безперервну науково-виробничу діяльність, що характеризується тісними взаємозв'язками навчальної, науково-дослідної та виробничої діяльності, залученням до педагогічного процесу як висококваліфікованих педагогів, так і працівників різних структур виробництва. Вітчизняна освіта теж рухається у цьому напрямі. Водночас у нашій країні звання «інженер» (спеціаліст) поки що є проміжним між двома іншими: «бакалавр» і «магістра». Нині цей ланцюжок виглядає так: «бакалавр» — «спеціаліст» — «магістр». Тоді як у США, наприклад, звання «інженер» (наш спеціаліст) можна здобути лише після отримання наукового ступеня «магістр». Студентові необхідно виконати певну навчально-наукову програму, щоб стати дипломованим інженером і тим самим піднятися на сходинку вище від магістра («бакалавр» — «магістр» — «спеціаліст» (інженер)).

Освітньо-професійна програма шостого ступеня забезпечує післядипломну підготовку (стажування, інтернатура, клінічна ординатура тощо) і націлена на розвиток фахових навичок і вмінь, необхідних для здобуття та підтвердження кваліфікації спеціаліста.

Освітньо-професійна програма шостого ступеня розробляється й контролюється вищими навчальними закладами третього та четвертого рівнів акредитації.

Програма здійснюється протягом заздалегідь визначеного часу, однак не менше одного року, в спеціалізованих закладах освіти, спеціалізованих підрозділах вищих навчальних закладів третього та четвертого рівнів акредитації, науково-дослідних інститутах і лабораторіях, підприємствах, установах, організаціях, клініках, закладах культури та мистецтв тощо.

Успішне виконання програми завершується видачею *диплома (сертифіката) спеціаліста за відповідним фахом* — *лікар-хірург, учитель історії, інженер-технолог тощо*.

Зразки державних атестатів про ступінь освіти, державних дипломів про рівень кваліфікації затверджуються Кабінетом Міністрів України за поданням Міністерства освіти України.

Державна кваліфікаційна атестація випускників професійних навчально-виховних закладів і вищих навчальних закладів здійснюється у формах оцінки кваліфікаційної роботи (дипломний проєкт, робота) або оцінки практичної діяльності за фахом (освітньо-професійна програма шостого ступеня).

Багатоступенева підготовка фахівців надає можливість отримання всіх освітньо-професійних рівнів: робітничої професії, освітнього (професійного) рівня «бакалавр», кваліфікації спеціаліста, що забезпечує ширші можливості для працевлаштування, аніж система, що існувала в колишньому СРСР, з її жорстким професійним спрямуванням.

Освітньо-наукові програми. Документи про освіту і науковий ступінь

Освітньо-наукова програма *першого ступеня* забезпечує здобуття наукового ступеня магістра наук після засвоєння освітньо-професійної програми четвертого ступеня.

Освітньо-наукова програма першого ступеня реалізується вищими навчальними закладами четвертого рівня акредитації, а також за акредитованими на четвертий рівень спеціальностями у вищих навчальних закладах нижчих рівнів акредитації.

Термін навчання визначається програмою і не перевищує двох років.

Успішне виконання програми завершується видачею *атестата про вищу освіту за напрямом підготовки*.

Особам, які захистили наукову роботу, присуджується *науковий ступінь «магістр наук»* і видається *диплом державного зразка*.

Освітньо-наукова програма *другого ступеня* забезпечує здобуття наукового ступеня магістра наук після засвоєння освітньо-професійної програми п'ятого ступеня.

Освітньо-наукова програма другого ступеня реалізується вищими навчальними закладами четвертого рівня акредитації.

Термін навчання визначається програмою і не перевищує півтора року.

Особам, які захистили наукову роботу, присуджується *науковий ступінь «магістр наук»* і видається *диплом державного зразка*.

Питання спеціальностей магістра, їх зв'язок із напрямками підготовки фахівців потребують ще додаткового вивчення й обговорення громадськістю.

Освітньо-наукова програма *третього ступеня* спрямована на здобуття наукового ступеня доктора філософії (кандидата наук) за певною науковою спеціальністю на ба і освітньо-на-

укової програми першого або другого ступенів. Як виняток допускається реалізація цієї програми на базі освітньо-професійної програми п'ятого ступеня.

Освітньо-наукова програма третього ступеня здійснюється вищими навчальними закладами або академічними закладами з дозволу Міністерства освіти України.

Програма має містити освітній блок, який дає змогу особі підвищити свій освітній рівень відповідно до потреб наукової спеціальності.

Термін навчання визначається програмою і не перевищує три роки.

Особам, які захистили дисертаційну роботу, присуджується *науковий ступінь «доктор філософії» («кандидат наук»)* і видається *диплом державного звання*.

Освітньо-наукова програма *четвертого ступеня* націлена на здобуття наукового ступеня доктора наук за певною науковою спеціальністю на базі освітньо-наукової програми третього ступеня.

Програма має індивідуальний характер і реалізується вищими навчальними закладами або академічними закладами з дозволу Міністерства освіти України.

Термін навчання визначається програмою і не перевищує три роки.

Особам, які захистили дисертаційну роботу, присуджується *науковий ступінь «доктор наук»* і видається *диплом державного звання*.

Наукові ступені доктора філософії (кандидата наук) та доктора наук присуджуються за рішенням спеціалізованих учених рад із захисту дисертаційних робіт відповідного рівня і затверджуються Вищою атестаційною комісією України згідно з відповідними законодавчими актами та положеннями.

Академічні свободи навчального закладу у визначенні змісту освіти

Зміст освіти визначається освітньою, професійно-орієнтованою, освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмами відповідного ступеня, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними документами органів управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних та інших видів занять.

Академічна свобода навчального закладу у викладанні обов'язкової компоненти освітньої, професійно-орієнтованої освітньої, освітньо-професійної чи освітньо-наукової програми відповідного ступеня полягає в самостійності розробки структурно-логічної схеми підготовки робочих програм обов'язкових дисциплін, визначених державною нормою.

Академічна свобода навчального закладу у формуванні освітньої, професійно-орієнтованої, освітньо-професійної чи освітньо-наукової програм відповідного ступеня полягає також у самостійному визначенні переліку та змісту навчальних дисциплін, вибіркової компоненти вказаних програм.

Додаткові академічні свободи вищих навчальних закладів залежать від рівня акредитації і визначаються урядовими постановами та окремими положеннями Міністерства освіти України.

Забезпечення академічної мобільності особи

Академічна мобільність особи забезпечується можливостями:

1) одночасно навчатися за освітніми програмами загальної середньої школи або професійно-орієнтованою освітньою програмою старшої школи та освітньо-професійною мистецькою програмою, професійно-орієнтованими освітніми шкільними програмами;

2) одночасно навчатися за освітньо-професійною програмою першого ступеня та освітньою програмою старшої школи;

3) одночасно навчатися в межах одного навчального закладу або навчального комплексу, об'єднання в межах одного напрямку підготовки:

— за освітньо-професійними програмами четвертого та другого ступенів або четвертого та третього ступенів;

— за освітньо-науковою програмою першого ступеня та освітньо-професійною програмою п'ятого ступеня;

— за освітньо-професійними програмами першого, другого, п'ятого ступенів для отримання різних спеціальностей, які належать до одного напрямку;

4) одночасно навчатися в межах одного навчального закладу або навчального комплексу, об'єднання в межах різних напрямів підготовки за освітньо-професійними програмами

четвертого та другого ступенів або четвертого та третього ступенів; при цьому не допускається одночасне навчання за освітньо-професійними програмами четвертого ступеня, які належать до різних галузей знань;

5) індивідуально формувати програми підготовки шляхом вивору навчальних дисциплін, які належать до вибіркових;

6) переривати та поновлювати навчання за будь-якою освітньою, професійно-орієнтованою, освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмами, крім випадків, які суперечать Закону України «Про освіту».

При складанні навчальних планів та програм дисциплін навчальний заклад повинен забезпечити можливість переходу учнів та студентів з освітніх, професійно-орієнтованих, освітньо-професійних чи освітньо-наукових програм відповідного ступеня на інші ступені.

Обов'язковою умовою для переходу на навчання за освітньою програмою наступного ступеня є успішне засвоєння освітньої програми попереднього ступеня.

Перехід з програми нижчого ступеня на програму вищого ступеня здійснюється на підставі конкурсного відбору, в основу якого покладено результати підсумкової атестації та рекомендації, отримані після вхідного діагностування. Вхідне діагностування вклучає вхідний контроль та, за необхідності, психолого-фізіологічні випробування (тести).

Наявність свідоцтва про основну загальну середню освіту забезпечує особі можливість продовження навчання за освітньою та професійно-орієнтованими освітніми програмами старшої школи, освітньо-професійною програмою першого ступеня.

Наявність атестата про повну загальну середню освіту забезпечує особі можливість продовження навчання за освітньо-професійними програмами другого, третього та четвертого ступенів.

Наявність атестата про базову вищу освіту (бакалавра) забезпечує особі можливість продовження навчання за освітньо-професійною програмою п'ятого ступеня або освітньо-науковою програмою першого ступеня.

Наявність атестата про вищу освіту забезпечує особі можливість здобуття диплома спеціаліста та навчання за освітньо-науковими програмами другого та третього ступенів.

Наявність диплома доктора філософії (кандидата наук) забезпечує особі можливість навчання за освітньо-науковою програмою четвертого ступеня.

Для вищих навчальних закладів II, III, IV рівнів акредитації після успішного завершення чи в період навчання за освітньо-професійною програмою четвертого ступеня у випадку припинення подальшого навчання за результатами рейтингового контролю чи з інших причин студент може отримати кваліфікацію «молодший спеціаліст» за освітньо-професійною програмою третього ступеня.

Отримання кваліфікації «молодший спеціаліст» може здійснюватися у вищих навчальних закладах як I рівня акредитації, так і вищих рівнів акредитації. При цьому термін навчання визначається часом, необхідним для засвоєння професійного блоку освітньо-професійної програми третього ступеня і складання державних іспитів чи виконання кваліфікаційної роботи.

* * *

Глибоке реформування освіти в Україні об'єктивно необхідне з багатьох причин:

— така реформа є неодмінною передумовою становлення державної самостійності України;

— цього вимагають соціально-економічні потреби і проблеми, зумовлені переходом до ринкових відносин в економіці;

— підвищення якості освіти всіх рівнів (загальної і професійної, середньої і вищої) є визначальною її обов'язковою передумовою забезпечення кадрами всіх сфер економіки, а без цього неможливий вихід України із кризи.

Світова тенденція реформування освіти вирізняється двома загальними особливостями: забезпеченням багаторівневої спеціальної освіти і нерозривного єдиного процесу підготовки і підвищення кваліфікації та перекваліфікації кадрів.

Ураховуючи цю тенденцію, Міністерство праці України розробило перелік напрямів підготовки фахівців, а також спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, які відповідають, з одного боку, проєктові Української стандартної кваліфікації професій, а з іншого — Міжнародній стандартній класифікації професій (ISCO).

Впровадження багатоступеневої системи освіти в Україні передбачає перехідний період, який, на думку деяких спеціалістів і дослідників, в основному завершився в 1997 р.

*Запитання і завдання
для самостійної роботи*

1. У чому Ви вбачаєте сенс запровадження в Україні ступеневої системи освіти? (Текстовий аналіз Закону України «Про освіту»). Охарактеризуйте принципи нової системи народної освіти в Україні.
2. Розкрийте зміст поняття акредитації вузів в Україні (на тлі сучасних стандартів високорозвинутих країн світу, насамперед США). В чому полягають основні соціальні функції вузів?
3. Охарактеризуйте процедуру створення наскрізного переліку спеціальностей в умовах багатоступеневої підготовки спеціалістів в Україні.
4. Розкрийте педагогічний аспект інтеграції напрямів фахової підготовки спеціалістів в умовах ступеневої системи освіти.
5. Проаналізуйте зміст і дайте короткі характеристики освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм різних ступенів.
6. У чому полягає педагогічний зміст академічних свобод у сучасному вузі?

Рекомендована література

- Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття». Київ, 1994.
Закон України «Про освіту» (1991, 1996 рр.). Київ, 1996.

ТЬЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Різноступенева вища освіта у структурі нової мережі вищої школи України» (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 253).

Друге заняття

1. Письмова робота.
2. Дискусія на тему «Україна XXI ст.: Стратегічні завдання та основні шляхи реформування вищої і післядипломної освіти та управління нею» (теми і завдання для дискусії, а також список рекомендованої літератури див. на с. 285).

Частина друга

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку *пізнати* її також в усіх відношеннях.

Костянтин Ушинський

ВСТУП

Визначаючи у найзагальнішому плані педагогіку вищої школи як науку про навчання, освіту і виховання студентської молоді, є всі підстави вбачати її головне завдання в тому, щоб розкрити закономірності навчання й виховання студентів як майбутніх фахівців, а також виявити закономірності розвитку педагогічного процесу у вищій школі різних типів. Автор не претендує на виклад систематичного курсу педагогіки та історії української вищої школи, які до того ж все ще перебувають на стадії свого становлення як навчальні дисципліни. Наша мета інша — допомогти студентам, аспірантам, викладачам вузів (переважно молодим) у їхній самостійній роботі над проблемами історії і теорії вищої школи в Україні, з'ясуванні питання суті навчання і виховання студентів як майбутніх спеціалістів, підвищенні рівня їхньої педагогічної майстерності. Певною мірою цьому допоможе методична структура підручника: до кожної теми пропонується план її викладу (вивчення), кожне питання якого являє собою відносно самостійний розділ (підрозділ) теми; наприкінці кожного розділу сформульовані запитання і завдання для самоконтролю і самостійної роботи та дискусій в аудиторії.

Наприкінці кожної теми подано список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання.

У структурі цієї частини підручника закладена ідея виведення центральних категорій педагогіки одна з одної. Це зумовило її послідовність викладу педагогічних категорій, прийняту автором: людина та її сутність; мета виховання студентської молоді; вища школа (українська і зарубіжна) як система; виховання як педагогічна категорія; педагогічний процес; закон, закономірність і принципи у педагогіці; системний підхід до виховання студентів; предмет і об'єкт педагогіки і дидактики вищої школи; зміст, процес, методи і форми організації навчання; самостійна робота студентів.

І все ж новизна підручника не обмежується ційно викладеним. Суть її полягає в тому, що з метою експериментальної перевірки одного з можливих інноваційних напрямів вузівського навчального процесу нами розроблено нову систему вивчення навчального предмета, побудовану на принципах модульно-тьюторської системи організації навчання, що має загальнодидактичну значущість.

Модуль

7

Тема 1

ВЧЕННЯ ПРО СУТНІСТЬ ЛЮДИНИ І ВИХОВАННЯ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ

- Вчення про сутність людини та його значення для педагогіки
- Суспільно-історичний та національний характер виховання і освіти

Вчення про сутність людини та його значення для педагогіки. Людина народжується на світ як дитя природи і водночас є істотою суспільною. З методологічної точки зору розгляд питання про сутність людини передбачає, на наш погляд, урахування, як мінімум, таких моментів.

1. У структурі впливу суспільних відносин на людину важливо виокремити два шляхи: безпосередній вплив і опосередкований вплив. У першому випадку людина засвоює зміст певної системи суспільних відносин через безпосередню участь у них. У другому випадку це засвоєння детерміноване опосередковано, через різні форми суспільної свідомості (мораль, політика, мистецтво, право та ін.).

Обидва способи впливу суспільних відносин на людину тісно взаємопов'язані. Обставини матеріального виробництва, як відомо, впливають на людину, а людські відносини, у свою чергу, справляють вплив на матеріальне виробництво. Це стосується і сфери духовної діяльності.

Завдяки впливу суспільних відносин на людину стає реальністю загальне включення людей в усі сучасні суспільні відносини. Чим багатіші ці відносини, тим багатша особистість, і навпаки. Водночас сказане треба розцінювати лише як тенденцію.

2. Загальновідомо, що особистість, перебуваючи в системі суспільних відносин, не може існувати поза зв'язками з ними, без активного міжособистісного спілкування. У цьому розумінні виховання виступає специфічною формою вклю-

чення виховуваних у суспільні відносини. Однак крім зв'язків ці відносини неминує породжувати і відособленість, ізольованість. Не можна заперечувати відносну автономність особистості в системі суспільних відносин. У певному розумінні в педагогічному процесі особа сама себе виховує, сама вчиться, а вихователі лише керують процесом усієї її життєдіяльності. І все ж суть питання полягає в тому, щоб не абсолютизувати цю відособленість, автономність. Єдність спілкування і відособлення як взаємозалежних протилежностей становить сутність цього процесу, який називають соціалізацією індивіда: індивід привласнює собі соціальну сутність, що в кінцевому підсумку і реалізує формування особистості.

3. Людина є суспільною істотою і водночас частиною природи. Природне — це тілесне, це людський організм, який народжується і вмирає, функціонує за біологічними законами, а сутність людини — соціальна. Принципово важливим тут є питання: чи становить природа людини складову її сутності? Доцільно брати до уваги і той факт, що більшість радянських учених давали на це запитання заперечну відповідь. Біологічне, як наголошували прихильники цієї точки зору, властиве не лише людині й тому воно не є її сутністю [148]. До речі, зазначимо, що будь-які серйозні наукові дослідження антропологічних (расових) особливостей українського народу в радянський період були під забороною, а публікація наукових праць із цієї проблеми розпочалася з початку 90-х років* після тривалої вимушеної перерви.

4. У філософській літературі зафіксований один із основних законів формування особистості, згідно з яким визнається: яке суспільство, така й особистість. Водночас наголошується, що кожна людина не є носієм усієї сукупності суспільних відносин, а виступає ним лише тією мірою, якою вона їх засвоїла [17]. У даному разі йдеться про вплив мікросередовища (родини, вихователів), про активність особистості, її індивідуальні особливості, зокрема біологічні та різноманітні суспільні впливи на особистість, зрештою, про вплив на результат формування особистості її діяльнійшої сутності, адже згідно з визначенням підходом особистість є не лише об'єкт впливу на неї, а й суб'єкт власного і суспільно-історичного розвитку. Водночас людина не є результатом лише зовнішніх виховних (стихійних і спеціально організо-

* Див.: [188. С. 87—113], [313], [263].

ваних) впливів на неї, вона також сама творить себе, розвиваючи свої власні, людські, сутнісні сили. Відбувається опредмечування й розпродмечування сутнісних сил людини. У цьому зв'язку К. Маркс небезпідставно зауважував, що «історія промисловості і виписке предметне буття промисловості є розгорнутою книгою людських сутнісних сил, чуттєво поставало перед нами людською психологією, яку досі розглядали поза її зв'язком із сутністю людини» [138. Т. 42. С. 114].

На жаль, у радянській педагогічній літературі погляди видатних учених розвинутих країн Заходу на сутність людини та на мету виховання не дістали належного висвітлення, переважала їх критика. Йдеться, наприклад, про погляди Фрейда (Фромм, Хорні та ін.), Жака Марітена, сучасної екзистенціалістської педагогіки (Ясперс, Сартр, Маслоу, Камю), прагматизму та неопрагматизму, неопозитивізму тощо.

У сучасній українській педагогіці набув актуальності розвиток різних підходів, зумовлених внутрішньою природою людини. Тут є підстави виділити два провідні напрями: педоцентризм і неопедоцентризм, у яких головна увага акцентується на інтересі в навчанні і вихованні як руйнівній силі формування людини, з орієнтацією на внутрішню природу виховуваних. Інколи в таких позиціях спостерігаються перегини, мовляв, тільки інтерес рухає навчання. Проте такого ж роду перегини нерідко трапляються і в прихильників протилежної позиції, зокрема в авторитарній педагогічній практиці. Йдеться про часткове, а то й повне ігнорування інтересу тих, хто навчається. При цьому на перше місце представники такої педагогіки ставлять чинник «повинності»: студент «зобов'язаний», «повинен» вивчити... Вочевидь, істина не в протиставленні зазначених позицій, а в їх поєднанні.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Як Ви розумієте відомий вислів К. Маркса: «...Сутність людини не абстракт, властивий окремому індивіду. У своїй дійсності вона є сукупність усіх суцільних відносин» [138. Т. 3. С. 3]. Чи згодні Ви з цим твердженням? Чи не є ця думка односторонньою? Як бути в такому разі з уродженими залатками, здібностями людини тощо?
2. Чи є природа людини складовою її сутності? Обгрунтуйте свою відповідь.

3. Як Ви розумієте тезу про відносну (не абсолютну!) автономність особистості в системі суспільних відносин? Які висловки Ви б сформулювали для практичної педагогіки, виходячи з цієї тези?

Суспільно-історичний та національний характер виховання і освіти. Виховання не вигадане людьми. Воно є об'єктивним явищем суспільного буття, його функцією.

Старші покоління передають молодшим поколінням людський досвід у галузі матеріальної і духовної діяльності людей. У цьому суть загальної соціальної функції виховання.

Отже, виховання має історичний характер. З урахуванням національного чинника воно має також національний характер. Керуючись принципом історизму в оцінці педагогічних явищ, німецький педагог Ф. Хофман запропонував у викладі історії виховання (а отже й педагогічної теорії) дотримуватись певної періодизації [292. С. 16]. Зупинимось на її основних етапах.

Перший етап має донауковий характер. Це період, на думку Хофмана, нагромадження досвіду виховання й освіти і передавання його у вигляді народної мудрості. Народна мудрість цього періоду втілюється у педагогічній практиці домашнього побуту.

Другий етап історичного розвитку виховання та педагогічної теорії — це період виникнення концепцій виховання та освіти. Появі цих концепцій сприяли такі чинники, як узагальнення досвіду, виникнення інструментарію досліджень у галузі освіти та виховання, засади планомірного і цілеспрямованого визначення законів виховання. Вершиною цього етапу, як слушно вважає Хофман, є поява цілісних систем класичної педагогіки. До них, насамперед, слід віднести педагогіку епохи Відродження XIV—XVI ст. (Рабле, Монтень, Мор, Кампанелла); педагогіку сенсуалізму (Бекон, Коменський, Локк); педагогічні ідеї та теорії Руссо, Гельвеція, Дідро, Песталотці, Гербарта, Дістервега, Спенсера, Сен-Сімона, Фур'є, Оуена. У цьому ж ряду стоять педагогічні ідеї Г. Сковороди, Т. Шевченка, Л. Толстого, І. Франка, К. Ушинського, М. Пирогова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, П. Грабовського. Слід також брати до уваги й те, що на початку XX ст. розпочався новий етап визвольної боротьби українського народу за створення незалежної соборної Української держави і, відповідно, — нової школи і

педагогіки (С. Русова, І. Огієнко, Т. Лубенець, Я. Ченіга; педагогічна діяльність і педагогічні ідеї А. Макаренка, І. Соколянського, Г. Ващенко, В. Сухомлинського).

Питання історії народної освіти та педагогіки й, насамперед, історії вищої освіти мають привернути особливу увагу дослідників.

У Європі історія вищої освіти бере свій початок з академії Платона (близько 387 р. до н.е.). Вищими школами, на думку дослідників, були також Колхідська, Гелатська, Ікалгойська і Гемська академії на території Грузії [56. С. 8—9].

В історичній та історико-педагогічній літературі появу перших у Західній Європі університетів пов'язують з XII — початком XIII ст. У цей час виникли, зокрема, Болонський (близько 1158 р., Італія), Оксфордський (близько 1162 р., Англія), Паризький (близько 1200 р., Франція), Кембриджський (близько 1209 р., Англія), Саламанський (близько 1230 р., Іспанія) університети.

Особливо активно розвивалася вища школа в епоху Ренесансу. Саме в цей час були засновані Празький (1349 р., Чехія), Краківський (1364 р., Польща), Віденський (1365 р., Австрія), Вільнюський (1579 р., Литва) університети.

Першими вищими школами на території Східної Європи були Острозька (1576) та Києво-Могилянська (1615—1817) академії. В 1661 р. засновано Львівський університет.

У XVI ст. в Європі налічувалось уже понад 60 університетів. Тим часом західноєвропейські університети, очевидно, не є першими в світі. Їхнім прообразом можна вважати і давньогрецькі академії, і медресе країн Близького Сходу. Існує також думка, що перший у світі університет був заснований у м. Фесе (Марокко) в IX ст. н. е.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає зміст загальної соціальної функції виховання?
2. Розкрийте зміст конкретно-історичної функції виховання.
3. Яке значення має принцип наукового історизму в оцінюванні: а) становлення і розвитку педагогічної теорії; б) становлення національної школи?

Проблема дискусії

а) теоретичний аспект — співвідношення природних зачатків, здібностей повонародженої людини та соціальних умов її формування;

б) практична сторона — допустимі межі впливу батьків та педагогів на виховуваних дітей та учнів підліткового і юнацького віку.

Для ведення дискусії пропонуємо використати як вихідний матеріал вступної статті до Шевченкового «Кобзаря» видатного українського історика Дмитра Дорошенка, в якій викладено погляд ученого на досліджувану проблему [60. С. VII—XXIV]. Нижче наведемо текст статті у скороченому вигляді.

ТЕКСТОВНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

Великий український поет Тарас Григорович Шевченко був сином кріпака з села Кирилівки, Звенигородського повіту на Київщині.

Його батько, Григорій Іванович Шевченко, крім хліборобства, ще й чумакував. Одружився з дочкою селянина села Моринці того ж Звенигородського повіту Катериною Бойківною. Через кілька років після одруження родина Шевченків переїхала на проживання в село Моринці, де тесть купив їм землю. І Кирилівка і Моринці були власністю поміщика Енгельгардта, зросійщеного німця. В Моринцях 25 лютого (9 березня) 1814 року народився син Тарас. Певловзі Шевченки повернулися знову в Кирилівку, де й пройшли молоді роки Тараса Шевченка.

У родині було п'ятеро дітей — окрім Тараса ще двоє синів і двоє дочок. Тарас був третьою дитиною. Добрим теплім-опікуном маленького Тараса стала його старша сестра Катерина. Любов і ласка матері і старшої сестри скрадали перші літа убогої дитини-кріпака. Та неловго було так.

20 серпня 1823 року «нужда та праця» положили в домовину Тарасову маму, на 9-му році його життя. Мама померла в 32 роки, батько оженився вдруге, з удовою, що мала трое своїх дітей (разом стало 8).

Мачуха не любила Тараса: не раз доводилось хлопцеві тікати з дому і ховатися по бур'янах. А вже зовсім погано йому стало, коли на 11-му році свого життя Тарас втратив батька.

Ділячи перед смертю своє убоге майно, батько Тарасів промовив слова, що збулись з пророчою правдою: «Синові Тарасові з мого хазяйства нічого не треба, він не буде абиною людиною: з нього буде або щось дуже добре, або велике лядино, і для нього моя спадщина або нічого не значитиме, або нічого не pomoже».

Перший учитель маленького Тараса. Батько сам був письменний і ще раніше подбав, щоб дати синові науку, яка тільки була можлива тоді в кріпацькому селі. В Кирилівці існувала при церкві школа, де вчителював якийсь Василь Губський, відлучений від парафії пін.

У нього вивчився Тарас читати Псалтир, та на цьому й стала вся наука.

Другий учитель Тараса. Вже по смерті батька Тарас знову пішов до школи, до дяка Богорського, в якого був і за учня і за паймигга.

Змалку у нього прокинувся хист до малювання. За влачею хлопця його вабило все прекрасне, все, що стосувалося мистецтва:

Давно те діялось! Ще в школі,
Таки в учителя-дяка,
Гарненько вкраду п'ятака —
Бо я було трохи не голе,
Таке убоге — та й куплю
Паперу аркуш і зроблю
Маленьку книжечку; хрестами
І візерунками з квітками
Крутом листочки обведу,
Та й списую Сковороду,
Або «Три царі со дарн»,
Та сам собі у бур'яні,
Щоб не почув хто, не побачив,
Виспівую та плачу...

Люди, що бачили малювання Тарасове, казали потім, що малював він на грубому сірому папері, малював усе коней та вояків.

Було дитяче кохання сироти Тараса до дівчинки Оксани Коваленківни. Та не судилося... Одірваний від свого села і своїх людей, помендрував він в чужу сторону, доля Оксани склалася дуже сумно. Поет ніколи не міг її забути і багато років пізніше згадував «Оксану, чужу чорноброву»...

Третій учитель Тараса. Лисянка... Тарас прочув, що там живе один дякон, який малює ікони. До нього він і помендрував у навчання. Однак дуже скоро побачив, що той мало чим відрізняється від Богорського.

Четвертий учитель. Тарас пішов... у село Тарасівку до іншого маляра-дяка, що вставився на всю округу змальованою іконою Микити-мученика та Івана-воїна. Але, поглянувши на ліву руку Тарасову, дяк сказав, що в хлопця нема хисту ні до чого, навіть до чоботарства і бондарства. Мрії Тараса зробітись малярем розбилися. Тяжко засмучений, вернувся він до рідної Кирилівки і став тут за пастуха. Та тільки не виїшов з хлопця і пастух добрий. Не те було в його на думці... Вабила його до себе книжка. Милувався він природою, задивлявся на її красу так, що й за вівці забував, і розходилася собі отара, а він силів, захоплений думками про світ Божий та людську неправду. Приходили хазяї і самі мусили свою худобу розгублену пукати...

Старший брат Тарасів, Микита, хотів був привчити хлопця до хліборобства, вивчити на стельмаха (майстра, що виготовляє вози, сани, колеса. — *А. А.*), але Тарас не виявив охоти ні до того, ні до другого. Зрозуміло, що не все викликало в родині паркання і сварки. Служив якийсь час Тарас за паймигга в попа Кошиця, в тій же таки Кирилівці. Жилося йому в попа непогано, але справлявся він не дуже жваво, і Кошиць лаяв його деланом.

П'ятий учитель підлітка Тараса. Ще раз спробував Тарас пастя з наукою малювання і звернувся до маляра в селі Хлинцівці. Цей маляр спостеріг у Шевченка певний хист і заглав йому принести від поміщика Енгельгардта напір, що той дозволє своєму кріпакові Тарасові Шевченкові писати у нього і вчитись малюванню. Шевченкові минуло вже тоді 15 літ. Прийшов він у Вільняну, де була головна контора Енгельгардтових маєтків. За управителя був якийсь Дмитренко. Розпитавши Шевченка, він побачив, що хлопець дуже моторний і златний. Саме тоді набирали челядь для молодшого Енгельгардта, що служив у гвардії. Отож Дмитренко не пустив хлопця до хлинцівського маляра, а взяв його до двору, поставивши на кухню, щоб учився на кухаря. Тільки не виїшов з Шевченка і кухар, і молодший пан узяв його до себе в покої за «козачка», себто за лакея.

Шостий учитель І. Енгельгардт перебував більшу частину часу у Вільні. От тут і почалася нова Шевченкова служба. Про те, що то була за служба, розкаже сам поет у своїй автобіографії:

«Пан мій, — каже він, — наказував мені тільки, щоб я мовчки і непорушно стояв у кутку прихожї, поки не почувється його голос — полати люльку, що тут же біля нього, або налити шклянку води, що в нього під носом. Через свою природжену ненокірну вдачу я не додержував панського наказу, виспівуючи ледве чутним голосом гайдамацьких пісень або змальовуючи кралькома малюнки суздальської школи, що прикрашували панські покої. Малював я олівцем, який, — піде правди діти, — украв у конторщика». Одного разу, у Вільні, бідоланному козачкові дуже дісталося за його любов до малювання. Якось вернувшись пізно вночі з якогось балу, пан побачив, що козачко сидить у прихожї і, запаливши свічку, змальовує якісь картини. Тарас так захопився був своєю роботою, що не дочув, як і пан повернувся, не зустрів його, не відчинив дверей. Це дуже обурило Енгельгардта, а особливо те, що козачок налив свічку! Мовляв, так можна спалити не тільки будинок, але й піле місто! І Шевченка на другий день добре одшмагали різками на конюшні.

Але Енгельгардт таки спостеріг, що у Шевченка є хист до малювання, і надумав собі використати цей хист, зробивши з хлопця домашнього художника, так як тоді бували домашні актори, музиканти, архітектори — кріпаки.

Сьомий і восьмий учителі — маляр і художник. Енгельгардт віддав Шевченка в науку до одного маляра у Вільні, а коли переїхав 1830 року до Варшави, то тут Шевченко вчився якийсь час навіть у відомого тоді художника-портретиста Лямпі. Та у Варшаві недовго довелося Шевченкові перебути. Саме тоді вибухнуло польське повстання. Енгельгардт виїхав до Петербурга, а свою челядь вирядив туди етаном, себто під поліційною ескортою, мов злочинців, щоб дешевише контувало. Під час цієї мандрівки відпала у Шевченка підонва з чобота. Діло було взимку, і, щоб не відморозити ноги, мусив бідоланний «козачок» перевозувати цілий чобіт то на одну, то на другу ногу.

Перебування у Вільні та у Варшаві дало Шевченкові нагоду добре вивчити польську мову і познайомитися з польською літературою, де панував тоді романтичний напрямок. Це, як побачимо

далі, не залишилося без впливу на його власну поезію. У Вільні Шевченко закохав був якусь дівчину-польку. Але це кохання до вільної людини, мабуть, тільки ще болочіше дало юнакові відчуття його власне становище невільника-кріпака.

Дев'ятий учитель юного Тараса. В Петербурзі Енгельгардт, зневірившись у тому, що з Шевченка вийде добрий лакей, а також зглянувшись на невідступні благання юнака, закоінтрагував Шевченка на чотири роки до цехового майстра малярської глугки Шириєва, щоб хлопця уже як слід напрактикуватися в малярстві. Шириєв мав мистецько-декоративну майстерню, що komponувала розписи стін та плафонів (стель), і Шевченко, як дуже талановитий рисувальник, виконував під доглядом Шириєва відповідальні роботи, наприклад поробив рисунки для всіх орнаментів, що оздоблюють плафон Великого театру в Петербурзі. Але Шириєв був тільки ремісник, не артист, і його наука не задовольняла талановитого юнака. Відбувши чотири роки за контрактом, Шевченко залишився у Шириєва як найманий робітник. Служити в Шириєва було тяжко, бо це була людина недобра, сувора, що поводитися з робітниками погано й дуже визискувала їхню працю. Та й взагалі служба у Шириєва не могла дати Шевченкові ніякої булуцності, дарма, що малярський талант Шевченка вже тоді визначився дуже яскраво, і Шевченко вже в 1834 р. прегарно малював портрети аквареллю. Та на щастя в 1837 році познайомився Шевченко зі своїм земляком із Київщини, студентом Академії мистецтв Іваном Сошенком. Про романтичну обстановку цього знайомства оповідає сам Шевченко в своїй автобіографічній новісті «Художник». Шевченко каже, що ясними, «білими» петербурзькими ночами бівав він у Літній Сад, де замальовував мармурові статуї античних богів і богинь. І от за такою роботою угледів його одного разу Сошенко. Він зливувався, як гарно малює цей обдіраний вбогий хлопчина, зацікавився ним, приголубив, підбальорив. Знайомство з Сошенком допомогло Шевченкові заглянути в зовсім інший світ, ніж було досі в панській прихожій або в майстерні Шириєва, а головне — це допомогло йому визволитись з кріпацтва і стати вільною людиною. Через Сошенка познайомився Тарас Шевченко з українським поетом Євгеном Гребінкою, випускником Ніжинської гімназії вищих наук (1831), що жив у Петербурзі, зі славетним художником Карлом Брюлловим, професором Академії мистецтв, з іншим художником і теж професором Олексієм Венеціановим, з російським поетом Василем Жуковським та з іншими освіченими й гарними людьми. Можна собі уявити, яким здався Шевченкові цей новий світ, що відкрився тепер перед ним, скільки нового почув він і побачив, і як тяжко було після того знову вертатися до Шириєва або на панський двір. Та нові знайомі Шевченка подбали про те, щоб викупити його з неволі і дати йому змогу вчитись в Академії мистецтв, у найвищій школі малювання. Брюллов намалював портрет Жуковського; портрет був пунений на лотерейний продаж, його придбали члени царської фамілії, і за ті гроші, що виручено (2400 рублів), куплено Шевченкові волю. Сталося це 22 квітня 1838 року.

Десятий славний учитель юного Тараса: свобода, самоосвіта, пробудження поетичного таланту. Як вільна людина Шевченко міг

- Сартр Жан-Поль*. Нудота. Мур. Слова. Київ, 1993.
- Фрейд Зигмунд*. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 1989.
- Хоткевич Гнат*. Тарас Шевченко. Львів, 1966.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Москва, 1979.
- Чавдаров С. Х.* Педагогичні ідеї Тараса Григоровича Шевченка. Київ, 1953.
- Чавдаров С. Х., Грищенко М. М.* Тарас Григорович Шевченко і народна освіта. Київ, 1961.
- Шевченко Тарас*. Повне зібрання творів: У 12 т. Київ, 1990. Т. 1, 2.
- Шевченко Тарас*. Брешич, людоморе!.. Нецензурований Т. Шевченко // Пам'ятки України. Київ, 1990. Кн. 6.
- Шевченко Тарас*. Графіка. Київ, 1964.
- Шлемкевич М.* Загублена українська людина. Київ, 1992.

Тема 2

МЕТА ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

- Значення для педагогіки філософського вчення про сутність і завдання всебічного розвитку особистості
- Сучасні завдання та зміст всебічного розвитку студентів

Значення для педагогіки філософського вчення про сутність і завдання всебічного розвитку особистості. Мета виховання — явище історичне. За кожної історичної доби, у кожного народу мета виховання неодмінно пов'язувалася з уявленням про людину, її сутність та місце в суспільстві. Ця проблема досліджувалася, безпосередньо чи опосередковано, у працях багатьох авторів. Серед них привертає увагу насамперед монографія визначного українського педагога Григорія Ващенко «Виховний ідеал».

Мета виховання, за Ващенко, полягає у визначенні кінцевих цілей духовного і фізичного розвитку підростаючих поколінь. Головним завданням виховання є формування патріота Української держави. Мета, отже, допомагає батькам, педагогам, суспільству в цілому визначити спрямування духовного і фізичного розвитку виховуваних, їхні потреби, сформулювати спонуки, бажання діяти, засвоювати патріотичні,

національно-культурні ціннісні орієнтації. Водночас результативність виховання значною мірою залежить від урахування вихователями фізичних і духовних особливостей виховуваних відповідно до їхнього віку, статі та психологічній особистості, від досягнутого нею рівня розвитку, її задатків, інтересів, потреб, життєдіяльності. У цьому зв'язку Григорій Ващенко небезпідставно протиставляє більшовицькому та націонал-соціалістичному ідеалам виховання християнський ідеал [22. С. 11, 41].

Він аргументовано критикує більшовицький виховний ідеал на загальному тлі найхарактерніших рис християнської філософії, уособлених у її євангельському ідеалі. Видатний педагог шукає ідеал людини у творах письменників княжих часів, в українській народній пісні, у творах письменників Нового часу, завершуючи свою концепцію виховного ідеалу завданнями гармонійного виховання української молоді [22. С. 183]. Позиція Григорія Ващенко співзвучна з позицією українського поета Івана Драча, перекладача видатного твору Георгія Кониського «Історія Русів» (1846). І. Драч справедливо вважає, що цей твір увів нас «в космічний безмір історії народів і держав», і хоч би як ми намагалися щось змішити і переінакшити, все ж «нездоланна сила інерції тисячолітнього буття, нашого генотипу і нашого характеру присутня буде в наших найсміливіших держаннях» [86. С. 29].

Мас рацію Григорій Ващенко: мета виховання — явище історичне, і тому її значення в українській школі і педагогіці можна усвідомити лише з історичних позицій та з урахуванням досвіду інших народів і країн світу.

У Законі про орієнтацію вищої освіти у Франції (1968) мета вищої школи визначена як виховання добронорядного громадянина.

Щодо визначення мети освіти у школах (вищих і середніх) США, то з цього приводу варто навести думку двох англійських журналістів, авторів відомої книги «Америка і американці» (1983) — Е. Фосета і Т. Томаса. Американці, пишуть вони, не готові дати пряму відповідь на запитання, для чого існує школа: чи має вона бути елітарною, як численні європейські шкільні системи з різними напрямками академічної й професійної освіти, чи вона повинна дотримуватись ідеалу рівної можливості для всіх, чи зміст освіти має бути більш академічним, а школа навчати дітей таким чином, щоб підготувати їх безпосередньо до життя в американському суспільстві [328. С. 301].

Подібні запитання, продовжують англійські журналісти, залишаються без відповіді, адже американці не бажають відповідати на них. «Їх влаштує якесь найпростіше

вирішення. На словах — це школа для всіх, на практиці — це елітарна школа» [328. С. 301]. Тут центральним є питання про умови освіти і навчання.

З філософсько-методологічних позицій у визначенні педагогічних умов і способів практичної реалізації мети виховання суттєве, а то й вирішальне значення для педагога має насамперед розуміння сутності людини. Воно є головною передумовою ефективного виховання, точніше виховання, освіти і навчання на науковій основі. Без такого розуміння виховання перетворюється на стихію. Водночас не можна покладатися на самі лише технології освіти, навчання і виховання, хоча б і найновітніші, оскільки за певних умов для різних індивідів вони також можуть виявитися неефективними, суперечити природним нахилам цих індивідів. То якої ж позиції має дотримуватися педагог на різних рівнях навчання? Як, у якій саме спосіб слід організувати процес виховання з тим, щоб забезпечити всебічний, гармонійний розвиток особистості? Найважливішим тут є включення виховуваних у різноманітні духовно багаті відносини, відношення. Педагогічний аспект суті питання полягає в тому, щоб установити адекватні взаємовідношення між застосовуваними методами і прийомами виховання, з одного боку, і правильно, з наукової точки зору, визначеною сутністю особистості виховуваного, з іншого.

На першому плані навчання має бути, безумовно, не нескінченне моралізування чи якась сума догматично застосовуваних засобів впливу, а включення студентів у таку систему теоретичних і практичних відносин, ставлення до реальної дійсності, які відповідали б меті виховання. У цьому розумінні саме виховання, навчання й освіта у вузі здатні формувати усі найважливіші відносини особистості з професійною працею, суспільним життям, побутом, природою тощо. З огляду на ці філософсько-методологічні позиції все життя студента є у певному розумінні не чим іншим, як грандіозною змістовою системою, що включає в себе *ставлення* студентської молоді до навколишньої духовної й матеріальної дійсності. Саме в цьому розумінні можна стверджувати, що в процесі оволодіння цим діяльнісним ставленням студент розвивається, і цей розвиток буде тією мірою багатшим чи біднішим, якою мірою багатшими чи біднішими будуть ті відносини, до яких включається молодь (навчання, суспільна й наукова діяльність, фізична праця, побут, спорт, художня самодіяльність тощо). У процесі різноманітної діяльності, що відповідає меті підготовки спеціалістів у вищій школі, молоді люди опановують зовнішній світ і розвиваються як особистості, розкривають свої сутнісні

сили її опредмечують їх в об'єктах професійної та іншої діяльності, в соціальних відносинах.

Отже, в межах визначених позицій ми маємо всі підстави вбачати сутність виховання і його головне завдання в *організації всієї життєдіяльності студентів*. У цьому розумінні доречним є афоризм: «Вуз — це не місце, де навчають, а місце, де навчаються й допомагають навчатись». Тому ми можемо стверджувати про могутність саме *виховання*, але не в тому розумінні, що воно всемогутнє і може ігнорувати природні задатки, а в тому, що воно керує розвитком, іде попереду розвитку, веде його.

Очевидно, мав рацію А. С. Макаренко, стверджуючи, що «саме стосунки становлять справжній об'єкт нашої педагогічної роботи» [128. С. 349].

Водночас правомірний акцент на сукупності всіх суспільних відносин аж ніяк не знімає проблем саморегуляції та самореалізації особистості, що, у свою чергу, є наслідком самосвідомості, самооцінки, самоконтролю, самовладання, саморозвитку людини як природної істоти. Що власне являє собою людське *буття*? Який спектр талантів і здібностей може у кожній *конкретній людині* розгорнутися? Які способи *самоствердження* людини? Ці та інші подібні питання, що давно привергають увагу неофрейдистів, психоаналітиків, екзистенціалістів, представників інших наукових напрямів, на жаль, до останнього часу залишались поза увагою вітчизняних дослідників. Водночас запитання Е. Фромма «Мати чи бути?» є ще одним вічним питанням педагогіки [283]. Залишається належно не освоєним весь масив релігійного виховання, та й не тільки релігійного.

І все ж: якою мірою всебічний розвиток особистості можна вважати практичним завданням наших днів? Тут, очевидно, також немає ще єдиної думки. Питання далеко не просте, особливо якщо брати до уваги реальний стан національного виховання та освіти в українській школі.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. В чому, на Вашу думку, полягає значення філософського вчення про роль багатства суспільних відносин у формуванні духовно багатой особистості.
2. Чи правомірно стверджувати, що студент виховує й навчає сам себе? У цьому зв'язку як Ви розумієте сформульовану Е. Фроммом альтернативу для людини: «Мати чи бути»?
3. Як би Ви інтерпретували тезу: «Яка життєдіяльність студентів, такі й вони самі»?

4. Дайте короткий аналіз педагогічної концепції Г. Ващенка стосовно українського національного виховного ідеалу на тлі християнського та загальноєвропейського виховного ідеалу, а також критики більшовицького і націонал-соціалістичного ідеалів виховання.

Сучасні завдання та зміст всебічного розвитку студентів. Викладачі вищої школи як вихователі (незалежно від того, які дисципліни вони викладають) у своїй роботі мають дотримуватися комплексного підходу до виховного процесу, враховувати особливості не лише розумового, а й трудового, морального, естетичного, фізичного розвитку майбутнього спеціаліста. Важливо також наголосити: змістовий аспект різних сторін розвитку особистості визначається її світоглядом і мораллю. Але як на практиці поставити студентів у такі умови, за яких освіта і виховання забезпечували б їхній *всебічний* розвиток? Чи можна таке завдання вважати головним без урахування особливостей національного виховання?

Всебічний гармонійний розвиток особистості неможливий поза студентським гуртом, без його сприятливого впливу на індивіда. Згадаймо відому тезу А. С. Макаренка про «виховання в колективі і через колектив». Тільки в діяльності, спрямованій на засвоєння надбань культури, людина вступає у певні соціальні відносини, які вирішальним чином впливають на її становлення як особистості. Проте ця умова стає реальною лише тоді, коли сам індивід виявляє активність у різних видах діяльності. Це стосується всіх колективів, у тому числі й студентських. Питання взаємин індивіда і студентського гурту — одне з найскладніших в історії педагогічної думки, у практиці навчання, освіти і виховання.

У вирішенні основного завдання вищого навчального закладу — забезпеченні всебічного, гармонійного розвитку майбутніх спеціалістів — спостерігаються дві яскраво виражені, суперечливі й водночас тісно пов'язані між собою проблеми. Суть їх полягає ось у чому:

а) багатство змісту й форм вияву навчально-виховного процесу у вузі, розмаїтість інформації, яка надходить до студентів, форм організації їхнього гуртового життя, участі у виробничій праці, суспільно-політичній діяльності створюють сприятливі умови для всебічного гармонійного розвитку особистості;

б) завдання професійної освіти (монотехнізм), вузький професіоналізм, утилітарність навчальних планів, характерні для окремих спеціальностей і програм, відсутність вільного позалекційного часу в студентів для задоволення своїх непрофесійних інтересів і потреб — усе це гальмує всебічний розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Конкретні соціологічні дослідження засвідчують реальність зазначеного протиріччя: чимало студентів використовують свій вільний час цілковито для підготовки до практичних, лабораторних занять, для вирішення хоча й дуже важливих, але все ж вузькопрофесійних завдань. Унаслідок цього вуз на практиці нерідко сприяє однобічній професійній орієнтації студентів, далеко не повною мірою реалізуючи мету всебічного гармонійного розвитку особистості. Тому одне з найважливіших завдань практичної і теоретичної педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб знайти шляхи і засоби для усунення цього протиріччя.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Сформулюйте основні завдання виховання спеціаліста в сучасній українській вищій школі.
2. У чому полягає педагогічний зміст твердження: «Світгляд і мораль є стрижневою, змістовою віссю всебічного розвитку особистості»? Якого значення воно набуває в умовах національного виховання?
3. Які види активності особи сприяють її розвитку? Прокоментуйте вислів відомого психолога С. Л. Рубінштейна: «Усе в психології особистості, що формується, так чи інакше має зовнішню зумовленість, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів» [225. С. 137].
4. Яку роль має відігравати студентський гурт у вихованні всебічно розвинутого спеціаліста?
5. Яким Ви бачите оптимальне співвідношення між індивідуальним підходом до студентів і їх вихованням у колективі?
6. Наведіть один-два приклади суперечностей, що негативно впливають на виховання студентів, і дайте їх характеристику.

Рекомендована література

- Биологическое и социальное в развитии человека. Москва, 1977.
- Ващенко Г.* Виховний ідеал. Полтава, 1994.
- Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної Ради. 1991. № 34. С. 451; Закон України «Про

внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» // Закони України. Київ, 1996. Т. 11. С. 31. (Див. також: Голос України. 1991. 26 черв.; 1996. 25 квіт.).

Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. Київ, 1997.

Кант І. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Соч.: В 6 т. Москва, 1966. Т. 6. С. 25—35.

Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание. Москва, 1984.

Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Київ, 1997. С. 5—22, 78—89.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколіснко. Київ, 1989. С. 98—134.

Макаренко А. С. Про «вибух» // Твори: У 7 т. Київ, 1955. Т. 7. С. 348—350.

Печуй Левицький Іван. Світотгляд українського народу (Ескіз української міфології). Київ, 1992.

Фромм Э. Иметь или быть? Москва, 1990.

Тема 3

ВИЩА ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

- Педагогіка вищої школи як галузь загальної педагогіки
- Спеціальні педагогічні системи і педагогічний процес у них — головні об'єкти вивчення педагогіки вищої школи
- Принципи організації системи народної освіти (СНО) в Україні. Види вищої освіти
- Педагогіка вищої школи та інші (суміжні) науки

Професорсько-викладацький склад, студенти, усі працівники вищої школи добре розуміють важливість завдань, що поставили у зв'язку з визначенням конкретних цілей удосконалення підготовки спеціалістів в умовах незалежності України.

Зміст першої групи завдань. Випускники вищої школи поповнюють армію спеціалістів нашої країни. Це фахівці різних галузей народного господарства. Їм належить утілити в життя нові плани розбудови України. Як правило, ці плани несуть у собі конкретне соціально-економічне замовлення, звернене до вищої школи, як і до всієї освітньої системи. У цьому розумінні вища школа постійно звіряє свої кроки з розвитком суспільства в цілому й оцінює ефективність своєї роботи насамперед по тому, наскільки ефективно працюють її випускники в народному господарстві.

Зміст другої групи завдань можна розуміти як визначення самостійних завдань вузів, спрямованих на вдосконалення системи вищої освіти незалежної України. Такі спроби вперше були зроблені в Законі України «Про освіту», прийнятому Верховною Радою 23 травня 1991 р. і упродовженому 4 червня того ж року з подальшими уточненнями, внесеними Законом України від 23 березня 1996 р.

Насамперед, у галузі підготовки кадрів необхідно рішуче відійти від сповідання відомого більшовицького гасла: чим більше, тим краще! Ця «психологія валу» має бути замінена посиленням індивідуального підходу, розвитком творчих здібностей і майбутніх спеціалістів, диференціацією та гуманізацією освіти.

Педагогіка вищої школи як галузь загальної педагогіки. Сучасна загальна педагогіка — це сукупність теоретичних і прикладних наук, що досліджують навчання, освіту і виховання як цілеспрямований і соціально організований процес, визначають умови всебічного розвитку особистості.

Педагогіка — одна з численних наук, предметом вивчення яких є людина, її формування як фахівця у спеціально створених умовах цілеспрямованого впливу на неї. Систему педагогічних наук визначають за різними ознаками, хоча «чистоти» поділу при цьому дотримуються далеко не завжди. Це — вікова педагогіка (передшкільна, дошкільна, шкільна); спеціальна педагогіка (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія); сімейна педагогіка; педагогіка професійної освіти (педагогіка профтехучилищ, середньої спеціальної та вищої шкіл); військова педагогіка; педагогіка виховання й освіти дорослих, трудових колективів (виробничих), культурпросвітустанов, університетів народних

знаць; виправно-трудова педагогіка; теорія і методика фізичного виховання; методика викладання окремих навчальних предметів; історія народної освіти й педагогіки. Останнім часом дедалі частіше називають і правову педагогіку.

Взагалі ж вікові й професійні межі загальної педагогіки розширюються. Об'єкт її дослідження давно вже не пов'язується з періодом дитинства і ранньої юності людини. Як наслідок цього виникла навіть своєрідна термінологічна дискусія: наскільки правомірно залишати традиційну назву науки «педагогіка» (від гр. «пαις» — дитя і «αγο» — веду)? Чи не точніше було б назвати її «андрагогікою» («ανδρος» — чоловік) або «антропологікою» («ανθρωπος» — людина)? У деяких країнах, скажімо в Польщі, остання назва пов'язується з вихованням дорослих.

Згадані вище та й інші, що складаються і розвиваються, галузі науково-педагогічного знання у своїй сукупності відбивають закономірності функціонування різних навчально-виховних і освітніх установ системи народної освіти (СНО), починаючи від дитячих ясел і садків і закінчуючи різними профілями університетів наукових знань для трудящих, курсами підвищення кваліфікації тощо. Все вищевикладене свідчить: з розвитком і уточненням завдань виховання дітей і дорослих відбувається інтенсивний розвиток науково-педагогічного знання *вшир*. Варто зауважити, що на цьому ґрунті здійснюються не тільки подальша диференціація, а й інтеграція науково-педагогічного знання.

Відбувається також інтенсивний розвиток педагогіки (як і інших наук) *углиб*. Це одна з характерних тенденцій сучасної педагогічної науки, яка є причиною постійного перегляду численних педагогічних концепцій, змісту й структури її категоріального апарату. Науково-педагогічне пізнання активно просувається від зовнішніх властивостей виховання, навчання й освіти до аналізу того, що зумовлює ці властивості. Виняткового значення набула розробка категорій зовнішнього і внутрішнього, форми і змісту, явища і сутності, випадковості й необхідності, закону й закономірності стосовно педагогічного процесу. За таких умов виникла необхідність перегляду обсягу поняття «загальної педагогіки». Ще донедавна це поняття пов'язувалось лише з вивченням закономірностей виховання *підростаючого покоління* будь-якого віку [183]. Нині дедалі більше поширюється думка, згідно з якою сучасна загальна педагогіка — це наука виховання *людини*, адже

за сучасних умов, окрім узагальнення досвіду навчання і виховання *підростаючого покоління*, педагогіка стала вивчати також виховання її освіти *дорослих*.

Наведені дві точки зору сучасні автори нерідко протиставляють одна одній як взамовиключні. Очевидно, таке протиставлення неправомірне. Розглядувані два поняття слід розрізняти за рівнем узагальнення, а не протиставляти їх. Більше того, продовжуючи тенденцію, що визначилася останнім часом, можна збільшити кількість «загальних педагогік». Наприклад, «загальна дошкільна педагогіка» (вік дітей — до 6 років), що включає проблеми сімейного виховання; «загальна професійна педагогіка» (вік людей — до виходу на пенсію), що досліджує проблеми закономірностей професійного навчання, виховання її освіти в загально-освітній середній школі, ПТУ, технікумах, вузах, на ФПК, ІПК, курсах підвищення кваліфікації дорослих і т. ін.; «загальна педагогіка дорослих» тощо.

Усі вирішені за процінованим критерієм «загальні педагогіки» тісно взаємопов'язані. Біля їхніх витоків стоїть педагогіка як наука про спеціально організоване й цілеспрямоване виховання *людини*.

За цих умов конче важливо визначити зміст понять «предмет науки» і «об'єкт» її досліджень.

Проблема диференціації та інтеграції науково-педагогічного знання нині стоїть дуже гостро. Почнемо з розгляду об'єкта дослідження сучасної педагогіки.

Завдання для самоконтролю

1. Визначте предмет загальної педагогіки.
2. Назвіть системи педагогічних наук і визначте місце в них педагогіки вищої школи.
3. Розкрийте соціально-педагогічний зміст диференціації та інтеграції сучасного науково-педагогічного знання. Назвіть передумови розвитку педагогіки вглиб і вшир.

Спеціальні педагогічні системи і педагогічний процес у них — головні об'єкти вивчення педагогіки вищої школи. Можна погодитись з думкою Н. В. Кузьміної: у сучасному суспільстві виховання здійснюється головним чином через спеціальні педагогічні системи в загальній структурі народної освіти [177. С. 14]. Правильно також і те, що вони (системи) власне і є головним і до того ж досить складним об'єктом педагогіки.

Управління системою народної освіти (СНО) здійснюється Міністерством освіти України як єдиним адміністративним центром, що об'єднує всю сукупність вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, підпорядкованих єдиній меті, і утворює велику педагогічну систему (ВПС), точніше підсистему. У цьому розумінні до великих підсистем (стосовно вищої школи) можна також віднести сукупність вищих і середніх спеціальних навчальних закладів Міністерства сільського господарства, Міністерства охорони здоров'я України, інших міністерств і відомств, у віданні яких є вузи, інші навчальні заклади.

Крім великих підсистем пропонується виділяти середні підсистеми (СПС): вуз, ліцей, училище, що входять до ВПС, а також малі підсистеми (МПС): академгрупа, клас, курс, що належать до СПС.

До ВПС входить велика кількість СПС (типів навчальних закладів), що характеризуються змістом педагогічного процесу, метою, завданнями, провідними ідеями. Відмінність рівнів педагогічних систем визначається також контингентом слухачів, кваліфікацією педагогів, специфікою матеріальної бази, формами організації і методами навчання, мірою необхідності використання різних видів педагогічної діяльності, що перебувають у постійному розвитку.

Сказане стосується усіх без винятку вищих навчальних закладів, як відносно невеликих, що мають переважно регіональне значення або ж відомих у межах певного відомства, так і великих, добре знайомих у світі. Наприклад, Київський університет ім. Тараса Шевченка з 1994 р. першим серед вузів України став національним автономним вищим навчальним закладом.

Значні зміни відбуваються в більшості вузів відповідно до Закону України «Про освіту». Так, рішенням Міністерства освіти України Хмельницький технологічний інститут реорганізовано в технологічний університет Поділля. Інститут за кваліфікаційним рівнем викладацького складу та якістю підготовки кадрів (тут готують магістрів — тобто спеціалістів четвертого рівня за світовою класифікацією), наявною навчальною базою та діапазоном наукових розробок уже давно «доріс» до такого статусу. Нині науковий центр університету працює з випередженням часу: співпраця науки з виробництвом дала понад 80 нових технологій, зокрема таких, що не мають аналогів у світі.

На нижчих ступенях СНО більше професійних видів педагогічної діяльності, на вищих (у тому числі у вузах) — непрофесійних, хоча за останні роки роль професійних видів педагогічної діяльності на різних етапах СНО помітно зростає.

Виділення великих, середніх і малих підсистем є не самоцілью, а лише засобом для визначення різних сторін об'єкта педагогіки вищої школи з метою пошуку оптимальних шляхів управління ними, досягнення кінцевої мети: формування висококваліфікованих спеціалістів.

*Запитання і завдання
для самоконтролю*

1. Визначте зміст і обсяг поняття «система ступеневої освіти».
2. У чому полягає сутність великих, середніх і малих педагогічних систем стосовно вищої освіти?
3. Назвіть головні ознаки, за якими вирізняються педагогічні системи.
4. Охарактеризуйте особливості професійних і непрофесійних видів педагогічної діяльності.

Принципи організації системи народної освіти (СНО) в Україні. Види вищої освіти. *Принципи нової СНО в Україні* закріплені у ст. 5 Закону України «Про освіту». Вони такі:

доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

рівність умов для кожної людини з метою повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;

гуманізм, демократизм;

пріоритетність загальнонародських духовних цінностей перед політичними і класовими інтересами;

органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;

незалежність державної системи освіти від програм і поглядів політичних партій, інших громадських і релігійних організацій;

науковий, світський характер освіти в державних навчально-виховних закладах;

інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн;

гнучкість і прогностичність системи освіти;

єдність і наступність системи освіти;

неперервність і різноманітність освіти;

відповідність освіти світовому рівню;

посліпання державного управління і громадського самоврядування в системі освіти.

Основними соціальними функціями вузів є підготовка кадрів, зокрема наукових працівників, підвищення кваліфікації і різні форми продовження освіти усіма бажаними.

Принципи організації народної освіти безпосередньо визначають систему і структуру вищої освіти країни (див. схеми 1, 2).

Відповідно до Закону України «Про освіту» *вищими навчальними закладами в Україні є технікуми (училища), коледжі, інститути, консерваторії, академії, університети та ін.*

Проблема типів освітніх закладів України, історія їхнього становлення і розвитку у вітчизняній науці ще не розроблені. Спалщина ж офіційної російської історіографії щодо градації освітніх закладів на території України, від монастирських, братських, козацьких шкіл до академії, є для нас неприйнятною. Вона фальсифікує цю історію, не виділяючи українського і власне російського начал. Адже братські школи при львівських церквах виникли ще в 80—90-х роках XVI ст., а на Лівобережній Україні, зокрема в Києві, — на початку XVII ст. (1615—1632). При цьому нерідко важко провести розмежування між поняттями «школа», «братська школа», «висока школа», «колегія», «колегіум», «академія». Ясно лише одне, що застосовувати сучасні оцінки щодо понять «початкова школа», «середня» й «вища» школи для тих далеких часів було б неправомірно. Скажемо для початку: поняття «школа» і «висока школа» були і є відносними. Їх аналіз має бути конкретно-історичним.

Настав час по-новому підійти до визначення змісту самого поняття «вища школа» і «вища освіта», оцінювати їх з позицій історичних, а не лише сьогодення. У цьому відношенні особливий інтерес викликає питання про заснування і розвиток академії в історії української освіти. Воно залишається ще недостатньо вивченим.

Випускникам вищих навчальних закладів України присвоюється кваліфікація спеціаліста з вищою освітою певного професійного спрямування або спеціальності, яка, відповідно до обсягу державної освіти, визначається такими рівнями:

молодий спеціаліст — забезпечують технікуми, училища, інші навчальні заклади еквівалентного рівня (I рівень акредитації);

бакалавр — забезпечують коледжі, інститути, консерваторії, інші навчальні заклади еквівалентного рівня (II рівень акредитації);

спеціаліст — забезпечують інститути, інші навчальні заклади еквівалентного рівня (III рівень акредитації);

магістр — забезпечують інститути, академії, університети, інші навчальні заклади, що мають відповідний сертифікат (IV рівень акредитації).

Випускникам коледжу, інституту за результатами захисту кваліфікаційної роботи присуджується *перший науковий ступінь* — *бакалавра* з відповідної спеціальності.

Випускникам інституту, академії, університету та інших прирівняних до них навчальних закладів за результатами захисту кваліфікаційної роботи присуджується *другий науковий ступінь* — *магістра* з відповідної спеціальності.

Наукові ступені кандидата наук і доктора наук присуджуються спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів в установленому порядку.

Учені звання професора, доцента, старшого наукового співробітника присвоюються вченими радами вищих навчальних закладів і затверджуються в установленому порядку.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Назвіть 13 основних принципів народної освіти в Україні, визначених Законом «Про освіту». Який ступінь їх реалізації в нашій дні?
2. Охарактеризуйте основні завдання та функції вузів, визначені в Законі України «Про освіту» (ст. 36—37).
3. Розкрийте зміст галузевого характеру системи вищої освіти.
4. Визначте місце і роль університету в загальній системі вищої освіти.

Педагогіка вищої школи та інші (суміжні) науки. Педагогіка вищої школи, як і інші галузі загальної педагогіки, може успішно вирішувати поставлені перед нею завдання не самотійно, а в нерозривній єдності і взаємодії з іншими, суміжними з нею науками. Така загальна особливість педагогіки. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку *пізнати* її в усіх відношеннях», — стверджував К. Д. Ушинський [274. С. 28]. Тим часом виконання настанови видатного педагога пов'язане зі значними труднощами. Річ у тім, що людина виступає об'єктом вивчення багатьох наук. За даними академіка Б. Г. Ананьєва, людину вивчає понад 130 наукових дис-

циплін. З цієї сукупності наук можна назвати такі як філософія, психологія (в її численних аспектах), соціологія, історія, логіка, етика, естетика, мовознавство, література і мистецтвознавство, а також фізіологія й анатомія людини, генетика, кібернетика, математика (зокрема, математична систематика), медицина тощо.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Назвіть суміжні з педагогікою науки.
2. Чому педагогіка сама, не спираючись на суміжні науки, не може правити за наукову основу виховання, навчання і освіти людини?
3. Для чого педагогіці, як стверджував К. Д. Ушинський, знати людину в усіх відношеннях? Чи під силу це завдання педагогові-практику?

ТЕКСТОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

«Людинопонавистницька ідеологія принесла багато горя Україні. Оркестроване параноїдство, яке започаткувала «шахтинська справа» 1928 року, тривало впродовж майже всієї підрадянської історії. Найбільшою школою воно завдало українській культурі. А саме через неї український народ приходив до свого національного самоусвідомлення. В царській Росії, не маючи власних розвинених державних структур, власної аристократії, національної буржуазії, *самодіяльність України* проявлялась якраз у могутніх спалахах культури. Не випадково саме представники культури у двадцятих роках стали провідниками повоствореної української державності, будителями національного руху. Після втрати незалежності *самодіяльність України* проявилась у такому феномені, як культурне відродження, що згодом отримало трагічну назву «розстріляне відродження».

Можна сказати з певністю, що не випадково саме діячі культури першими вже в наш час високо підняли *ідею незалежності України*, стали *державними діячами*, парламентаріями, політиками. Більшість із них ще задовго до цього просто-таки ідеально ввійшла з методу соціалістичного реалізму. Звісно, деякі з них вряди-годи писали твори правдивої орієнтації, але серцевина їхньої творчості не мала нічого спільного з «гадючим характером Методу». Це були могутні вогнища опору, з них виростало вогнище свободи для України.

Сьогодні, коли я чую схоластичні суперечки про те, яке суспільство будуватиметься чи розбудуватиметься в Україні — соціалістичне чи капіталістичне, мені хочеться побажати: нехай це буде

суспільство вільної людини Української Держави. І у відповідь на сакраментальне «камо грядеш?» хочеться сказати разом з вами: йдемо до Людини, в якій розум ніколи не буде поневолений зачарованими колами чергового кривавого ідола» [142].

Чи збігається сказане з Вашими уявленнями про мету виховання?

Рекомендована література

Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття». Київ, 1994.

Закон України «Про освіту» //Голос України. 1991. 26 черв.;

Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» // Голос України. 1996. 25 квіт.

Костюк І. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 134—193.

Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12 вересня 1995 р. // Урядовий кур'єр. 1995. 21 верес.

Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Твори: У 6 т. Київ, 1952. Т. 4. С. 28.

Тема 4

СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ РОЗВИНУТИХ КРАЇН (на прикладі США)

- Зміст поняття та загальні особливості сучасної системи вищої освіти розвинутих країн. Акредитація вузів США
- Децентралізація в управлінні вищою школою
- Елітарність освіти країн Заходу
- Расова і національна дискримінація?

Зміст поняття та загальні особливості сучасної системи вищої освіти розвинутих країн. Акредитація вузів США. Вища школа розвинутих країн світу впродовж багатьох століть нагромадила значний позитивний досвід. Його творче ви-

вчення й узагальнення, критичний аналіз у сучасних умовах могли б, безперечно, сприяти подальшому зростанню ефективності підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства України.

Повчальною у цьому відношенні є історія становлення і розвитку вищої освіти США (в загальному вигляді освітня система США репрезентована на схемі 7). Слід підкреслити, що рівень значної частини вищих навчальних закладів цієї високорозвинутої країни до початку Другої світової війни був досить низьким. На думку дослідників, їх лише умовно можна було зарахувати до вузів, хоча кількість їх була досить значною (1756) і навчалось в них близько 1,5 млн студентів.

Провісниками вищої школи США американські історики народної освіти вважають коледжі вільних мистецтв, зразком для яких, у свою чергу, стали англійські коледжі, що готували священиків. У 1636 р. в Кембриджі (околиця Бостона, штат Массачусетс) англійський пуританський священик-емігрант Джон Гарвард заснував один із таких коледжів, названий у 1639 р. на його честь Гарвардським. На початку ХІХ ст. його було перетворено на університет, який вважається найстарішим у США.

З часом Гарвардський університет зажив світової слави. Його засновано всього через ність місяців після заснування самого Бостона — одного з найстаріших міст Нової Англії *, визначного освітньо-наукового центру країни. Пастор Джон Гарвард свого часу пожертвував навчальному закладові 7 тис. фунтів стерлінгів, а також власну бібліотеку. Університет з того часу утримується на приватні кошти і є незалежним від урядів штату і держави.

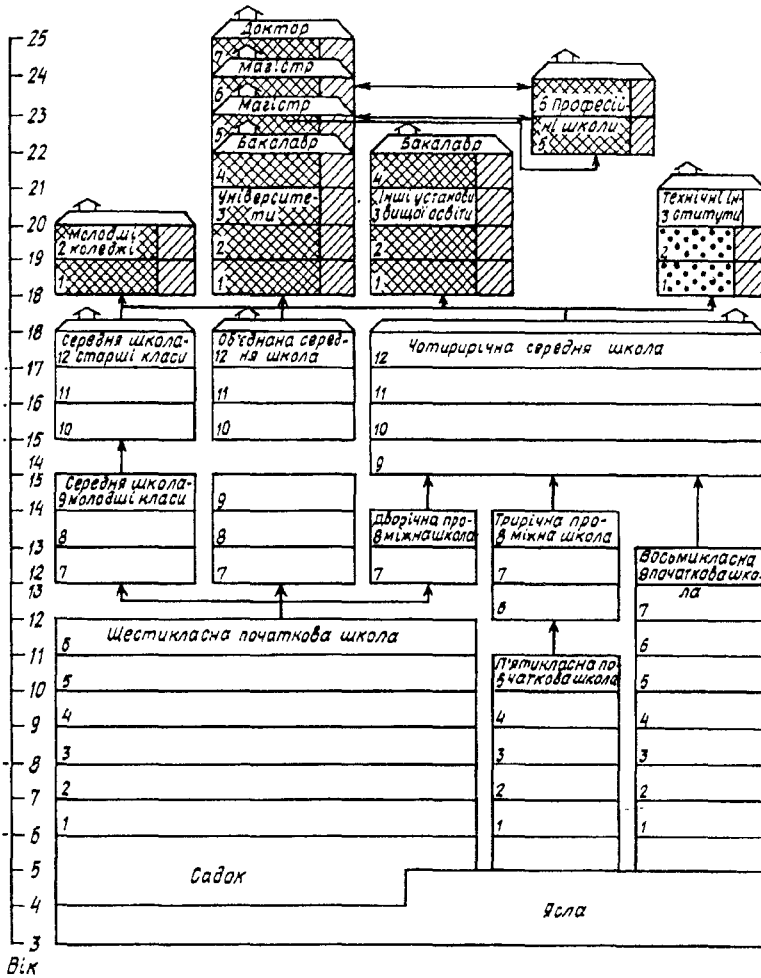
Гарвардський коледж від самого початку свого існування мав головним завданням підготовку високоосвічених священиків. З часом він став окрасою міста, визначною пам'яткою Кембриджа. Цікаво, що саме в Кембриджі видрукувано першу книжку у Британській Америці.

У роки визвольної війни у США Гарвардський коледж став на захист революції. Університет упевнено утримує за собою славу найвідомішого вищого навчального закладу у світі.

Важливим досягненням освітньої системи США першої половини ХХ ст. вважається запровадження, поряд із чотирирічними, дворічних коледжів. Саме з цим дослідники пов'язують розширення доступу молодих американців до вищої освіти. Звичайно, для демократизації освітньої системи

* «Нова Англія» — стара збірна назва штатів північної частини Америки (Мен, Нью-Гемпшир, Вермонт, Массачусетс, Род-Айленд, Коннектикут).

ОСВІТНЯ СИСТЕМА США



самого лише кількісного зростання недостатньо. Утім друга половина ХХ ст. характеризувалася досить високими темпами перебудови вищої освіти США, зумовленої вимогами НТР, подальшою інтенсифікацією підготовки і концентрацією науково-педагогічних кадрів. Наприкінці 70-х років, за даними національного наукового фонду, у США існувало 256 університетів і коледжів університетського типу, а також 2700 різних, так званих післясередніх навчальних закладів [46. С. 10, 11, 15]. За іншими даними, в 1980/81 навчальному році у США функціонувало 3125 вузів. У них навчалося понад 11 млн студентів [330. С. 279].

Розбіжності щодо кількості навчальних закладів пояснюються тим, що в США до вищих навчальних закладів зараховують не тільки ті з них, які дійсно дають вищу освіту на рівні міжнародних стандартів, а й ті, що дають «напіввищу» і «неповну вищу» професійну освіту. Такого роду вищу освіту у США, Англії чи Франції можна прирівняти до рівня освіти, що надається нашими технікумами. Розходження статистичних даних у таких випадках визначається межами широко застосовуваного на Заході поняття «останньої освіти». Виходячи з цього, критерієм для визначення рівня вищої освіти можна вважати академічні та професійні ступені, що надаються випускникам вузів.

В університетах і чотирирічних коледжах США готують спеціалістів з наданням ступеня *бакалавра* наук чи мистецтв (академічні ступені) або професійного ступеня бакалавра педагогіки, архітектури, техніки, сільського господарства.

Випускники дворічного коледжу або технологічного інституту отримують ступінь *молодшого спеціаліста* і право вступу на другий чи третій курс чотирирічного коледжу або університету.

Університети і чотирирічні коледжі здійснюють також підготовку спеціалістів на післядипломному рівні — *магістра* — в аспірантських школах (дослідницьких або професійних) і *доктора* — після дво-, трирічного курсу навчання (доктора філософії — в якійсь галузі науки, техніки, мистецтва, або доктора наук).

Усі дипломи випускників вузів США рівноцінні, незалежно від того, чи вони отримані в університеті, технологічному інституті або коледжі, на відміну від Великобританії, де університети досі зберегли за собою право на елітарність. Як наслідок уся система вищої освіти цієї країни поділяється на університетську і неуніверситетську з нижчим рівнем освіти. Ця подвійна система дістала назву біпарної і була офіційно визнана в Англії в 1964 р.

Важливого значення набуло також поняття престижності вузів. Особливий інтерес у цьому зв'язку викликає запроваджені провідними вузами західних країн досвід здійснення контролю за якістю підготовки спеціалістів з вищою освітою.

У США, наприклад, упродовж майже 100 років набутий значний досвід акредитації шкіл і вузів, розроблення єдиних вимог до рівня підготовки випускників середніх шкіл (майбутніх абітурієнтів вузів), а також єдиних вимог до рівня підготовки спеціалістів. Створена, зокрема, ціла система громадських (неурядових) рад, асоціацій, товариств, недержавних організацій, що відповідають за розробку, вдосконалення й проведення добровільної акредитації після закінчення середніх навчальних закладів як важливої ланки освітньої системи в країні.

Можна виділити *два основні види акредитації* навчальних закладів США: на рівні регіональних (територіальних) асоціацій і професійних товариств.

Останні об'єднують, зокрема, інженерні, медичні, педагогічні коледжі і входять, відповідно, до Ради у справах інженерних коледжів, Асоціації медичних і педагогічних коледжів тощо. Ради та асоціації періодично іменуються інститутами. Вони входять до Асоціації американських коледжів і Американської ради з питань освіти.

Територіальні асоціації розробляють конкретні завдання, що стоять перед вузами їхніх районів, процедури акредитації шкіл і вузів, оприлюднюють критерії, відповідно до яких навчальні заклади можуть розраховувати на отримання грошових субсидій різних фондів (наприклад, фонду Карнегі та ін.).

У США існує Національна рада з питань акредитації у сфері вищої освіти, що діє як неурядова організація. Органи акредитації визначають вимоги, що висувуються до підготовки спеціалістів, і публікують їх у численних вузівських довідниках, які мають неабияку популярність і допомагають абітурієнтам зробити вибір на користь того чи іншого коледжу, університету.

Процес акредитації у США замінює систему державного контролю, що запровадженій у багатьох країнах світу і є основним засобом вузівського самоуправління у США.

Акредитація вирішує цілу низку важливих завдань, зокрема визначає критерії якості вузівської діяльності, майбутньої професійної діяльності випускників вузів; сприяє постійному вдосконаленню усіх аспектів діяльності вузу; гарантує забезпечення фінансових ресурсів, комплектування науково-викладацького складу; відкриває можливості отримати феле-

ральні субсидії завдяки участі в розробці федеральних програм та ін.

Система акредитації дає змогу залучати до цієї роботи кваліфікованих спеціалістів у тій чи іншій царині (на громадських засадах), проводити перевірки без зайвої бюрократизації і невеликими за складом групами експертів безпосередньо на місцях.

Усі вищі навчальні заклади різних рівнів, у тому числі великі університети, зацікавлені в тому, щоб бути акредитованими і належати до асоціації з акредитації. Окрім престижності це надає вузам чимало переваг. По-перше, їхні представники беруть участь в акредитації. По-друге, сама система акредитації побудована таким чином, що вуз має постійно перебувати у стані творчого напруження. Він систематично подає проміжні та підсумкові (за три-п'ять років) звіти про результати своєї роботи, що змушує його неослабно контролювати рівень якості підготовки спеціалістів, удосконалювати всі аспекти власної діяльності. Проте це не виключає несподіваних перевірок навчальних закладів групами експертів відповідних комітетів. Щоб не втратити акредитацію, вуз за таких умов має перебувати, як уже згадувалося, у стані постійного творчого напруження і, виявляючи слабкі місця, знаходити реальні шляхи їх усунення.

Досвід акредитації шкіл і вузів США може бути корисним для вітчизняної освіти саме сьогодні — за умов становлення незалежної України і досі ще не викореного досвіду тих часів, коли розмах централізації й бюрократизації державного управління освітою у колишньому СРСР був явищем безперечно унікальним. Нічого подібного в розвинутих капіталістичних країнах немає, у тому числі у Франції, де традиційно в управлінні народною освітою надають перевагу централізації перед децентралізацією.

Підсумки акредитації і традиції в цій галузі багато в чому визначають престижність того чи іншого вузу. У США, наприклад, за підсумками акредитації періодично визначаються 100 провідних вузів країни. Саме ці вузи, до речі, отримують 90 % усіх федеральних субсидій, причому майже половина цієї суми припадає на 10-12 найвідоміших вузів. Це, насамперед, Каліфорнійський, Колумбійський, Вісконсінський, Гарвардський, Мічиганський, Мічиганський, Стенфордський університети, а також Массачусетський, Каліфорнійський, Іллінойський технологічні інститути.

Отже, говорити про єдину систему вищої освіти в сучасних розвинутих країнах навряд чи правомірно, хоча полю вищої освіти в цілому вони мають чимало спільних характеристик. Це, насамперед:

1) висока престижність університетів як типів вищих навчальних закладів, наявність приватних і державних університетів, висока плата за навчання у них. Тоді як в одних країнах, наприклад у США, дві третини університетів приватні, в Англії приватний лише невеликий Букінгемський університет, у якому навчається всього 600 студентів [326. С. 10];

2) наявність, поряд із традиційними університетами, так званих нових, технологічних університетів, що мають професійно-технічну або природничо-наукову спрямованість (Батський і Астонський університети у Великобританії, Массачусетський і Каліфорнійський у США);

3) відсутність національної Академії наук (скажімо, у США) і суміщення функцій розвитку науки і підготовки кадрів у стіпах університетів;

4) структура університетів багато в чому визначається не традиційними для нас факультетами, а коледжами, школами, інститутами. Як правило, університети — це система коледжів, розміщених не тільки в межах одного міста, а й по різних містах країни. У кожному з них навчається 200—300 чол., діє система самоуправління. Деякі з них, наприклад коледж науки і технології, Королівський коледж, школа економіки Лондонського університету, мають уже давно й високу міжнародну репутацію. Оксфордський і Кембриджський університети Великобританії знані в усьому світі. У Кембриджі, наприклад, навчаються 10 тис. студентів. У складі університету функціонують 28 коледжів. Показово, що 26 із 34 прем'єр-міністрів Великобританії були випускниками Кембриджського чи Оксфордського університетів;

5) університети, як правило, мають свої кампуси, на території яких є все необхідне для забезпечення побуту студентів;

6) деякі з так званих нових університетів рідше поривають із старими традиціями. Вони заохочують будівництво навчальних корпусів за нетрадиційними проектами, дозволяють студентам за їхнім бажанням змінювати навчальні курси. Прикладом може слугувати університет Сассексу (околиця Брайтона), заснований у 60-х роках, який за чверть століття здобув репутацію у міжнародному масштабі;

7) з іншого боку, міцними залишаються традиції найстаріших університетів Великобританії: Кембриджа, Оксфорда, Глазго, Едінбурга, а також Манчестера, Бірмінгема. Це досить формальні, суворі, з високими вимогами до студентів, університети, що забезпечують своїм вихованням насамперед широку загальну освіту і найменше заклопотані прищепленням їм професійних навичок;

8) досить повчальним є досвід університетів, окремих інститутів, шкіл, факультетів з підготовки майбутніх керівників підприємств, промислових і торговельних фірм (Іллінойській університет США, «Школа дияволів» Японії [326. С. 10]). Високо цінуються у Франції, наприклад, випускники факультету «Пантеон-Сорбонна», який готує менеджерів.

*Запитання і завдання
для самоконтролю*

1. Проаналізуйте поняття «система освіти» країни, використавши для цього енциклопедії, словники, підручники з педагогіки чи власні спостереження. Визначте структурні елементи цього важливого соціального поняття.
2. У чому полягає сенс акредитації вузів і шкіл США? Можливості застосування цього досвіду в системі народної освіти України.
3. Яка роль історичних традицій народу, нації у становленні системи народної освіти?

Децентралізація в управлінні вищою школою. До заголовка обговорюваної нами теми винесені, зокрема, слова «система вищої освіти». З огляду на це наведемо цікавий вислів президента правління Науково-педагогічного центру США Т. Крона: «Учені й історики ніяк не можуть точно визначити, чим є у Сполучених Штатах «вища освіта». Це, звичайно, не струнка система, подібна до системи початкових і середніх шкіл. Вища освіта передбачає цілий ряд елементів, сполучених дуже вільним і умовним зв'язком. Ще більше збиває з пантелику істориків та вчених те, що ці елементи весь час змінюють мету й назви, не кажучи вже про їхню кількість і географічне розташування. Через це упевненим можна бути лише в одному: вища освіта йде за середньою освітою» [157. С. 12]. Із сказаного можна зробити висновок, що у провідній країні світу власне «система вищої освіти» відсутня. З урахуванням цього і слід розглядати питання про організацію роботи вузів як США, так і інших країн Заходу. Водночас така оцінка не є загально визнаною. Суть питання полягає в тому, що у США, як і в деяких інших розвинутих країнах світу, настільки індивідуалізовані завдання, типи і структура навіть однакових за профілем вузів, що в подібних ситуаціях

нерідко зникають підстави говорити про еквівалентність дипломів. У США, Англії, ФРН аналогічна ситуація зумовлена децентралізацією в управлінні вузами. У чому це проявляється?

1) насамперед, у *цілковитій індивідуалізації навчальних планів і програм*;

2) у *фінансуванні вузів*, яке в багатьох розвинутих країнах здійснюється не тільки і не стільки державою, скільки за рахунок спеціальної «освітньої» системи податків з населення, різного роду релігійними організаціями, за рахунок спеціального податку на капітал, що перейшов у спадок приватних осіб. Фінансування державних вузів здійснюється також із контрису графств — в Англії, з контрису земель — у ФРН, із бюджету штатів і федерального уряду — у США. Децентралізація фінансування спостерігається й у середніх школах США; тут на початку 80-х років, за даними американських дослідників, фінансування здійснювалося в основному з бюджетів штатів (близько 40 %) і лише 15 % необхідних коштів виділялося федеральним урядом [330. С. 294].

У Сполучених Штатах федеральні кошти на вищу освіту виділяються здебільшого з урахуванням результатів акредитації вузів, зважаючи на інтереси верхівки вузівської піраміди. Це суттєво проявляє причини децентралізації освіти, порядок управління і керівництва вузами, особливості їхніх режиму і внутрішнього розпорядку, визначає правила прийому до вузів тощо;

3) у *наявності приватних університетів та інститутів*. У США, за свідченням Б. А. Гонтарьова, приблизно дві третини університетів (понад 70 %) — приватні [46];

4) у *різноманітності структури управління вузами та їхніми підрозділами*, у проголошенні академічних свобод і незалежності університетів. У цьому плані показовим є приклад США. Скажімо, до складу Ради опікунів, на яку покладаються завдання загального керівництва вузом, за традицією, що склалася, крім науково-педагогічних працівників входять представники фірм, релігійних кіл, наукових установ, офіційні представники адміністрації штату. Рада опікунів призначає і звільнює президента вузу, віце-президента, деканів, вирішує питання внутрішньої структури вузу — відкриває нові факультети, кафедри, лабораторії тощо.

Запитання для самоконтролю

1. Як розуміти твердження деяких американських учених про те, що у США власне відсутня система вищої освіти?

2. У чому полягає відмінність індивідуалізації навчання в вузах США і роботи за індивідуальними планами провідних вузів України?
3. Як здійснюється фінансування вузів у сучасних розвинутих країнах Заходу?

Елітарність освіти країн Заходу. Елітарність вищої освіти в розвинутих країнах визначається насамперед її децентралізацією.

Довузівське навчання у середніх школах США за умов децентралізації аж ніяк не рівнозначне. Американські «наблїк скулз» — це далеко не англійські приватні середні школи з такою самою назвою, призначені для вихідців з англійських заможних родин. У США це державні школи, в яких на початку 80-х років навчалось близько 45 млн учнів. Ще 5 млн навчалось у приватних середніх школах, розташованих в економічно багатих районах країни. За оцінкою американських авторів, «наблїк скулз» — це школи для знедолених. Залежність учителів від волі батьківської ради і шкільна демократія «тісно пов'язані із загальноповизнаним уже антиінтелектуалізмом в американському житті» [330. С. 279, 288, 297].

Практично в усіх розвинутих країнах Заходу декларується розширення доступу до вищої освіти, рівність можливостей усіх соціальних груп населення у сфері освіти. Волночас, за даними журналу «Кур'єр ЮНЕСКО», кількість вступників до вузів з привілейованих і непривілейованих промарків населення свідчила, що ці декларації далекі від реальності. На початку 70-х років це співвідношення в різних країнах було таким: у ФРН, відповідно, 48:1, Австрії — 40:1, Італії — 34:1, Японії і Франції — 30:1, Греції — 8:1, Португалії — 129:1 [16].

У 70—80-ті роки суттєвих змін у цій сфері не відбулося. За даними французького соціолога Ж. Мерме, можливість потрапити до вищої школи у Франції у другій половині 80-х років для сина спеціаліста високої кваліфікації була у 20 разів вищою, аніж для сина робітника [251. С. 6].

Про офіційне визнання права на елітарність англійських університетів щодо англійської ж політехніки вже згадувалося. Ця подвійна (бінарна) система вищої освіти Англії, що склалася у середині ХХ ст., була офіційно підтверджена в 1964 р.

Запитання для самоконтролю

1. Якої Ви думки щодо елітарності освіти в країнах Заходу?
2. Чи є підстави застосувати це поняття до сучасної системи освіти в Україні?

Расова і національна дискримінація? На початку 70-х років заключна доповідь Комісії Карпегі про вищу освіту США засвідчила, що частка чорних американців, які закінчили середню і вищу школи США, менша за частку білих у співвідношенні 1:2. Водночас відомо, що у США і для негрів існують безплатна вища освіта і навіть стипендії від Фордівського фонду, який фінансує вищу освіту. Наприклад, у 1976 р. у Массачусетському технологічному інституті цими привілеями скористалося близько 40 % майбутніх бакалаврів і 20 % майбутніх магістрів. І все ж диспропорція між білими і чорними має місце. Так, серед мешканців великих промислових міст США негри становлять кілька десятків відсотків, а серед випускників технічних факультетів у 1975 р. було тільки 2 % негрів-бакалаврів, менше 1 % магістрів і лише 0,5 % докторів наук [32. С. 102, 103].

Американський щотижневик «News and World Report» у січні 1982 р. з цього приводу писав: серед випускників середньої школи чимало таких, що дуже погано читають і пишуть, і це заважає їм влаштуватися на пристойну роботу; насамперед це стосується чорних підлітків.

Для США неграмотність стає дедалі гострішою проблемою загальнонаціонального масштабу. На цьому вже у 80-х роках наголошував член палати представників американського конгресу П. Саймон (демократ від штату Іллінойс). За станом на 1982 р., 25 млн американців не вміли читати й писати; грамотність 72 млн жителів США не перевищувала рівня школярів п'ятого класу. Особливо багато неписьменних серед представників національних меншин США. За свідченням того ж конгресмена, 56 % американців — вихідців із країн Латинської Америки — не мають освіти як такої взагалі [154].

Для вивчення питання про комплектування сучасної вищої школи розвинутих країн необхідно, передусім, розібратися у соціально-педагогічних аспектах її зв'язку з середньою школою. Тут важливим є конкретно-історичний підхід до проблеми.

Е. Фосет і Т. Томас стверджують: з 1954 р., коли Верховний суд США прийняв рішення про ліквідацію сегрегації

у школах і проголосив інтеграцію, воно спрацювало далеко не скрізь, тобто інтеграція не була реалізована повністю. У багатьох великих містах як Півдня, так і Півночі, зазначають згадані автори, сегреговані школи продовжують існувати. Вказують найбільші міста: Нью-Йорк, Лос-Анджелес, Чикаго, де існують школи для чорних і білих, що відрізняються за расовою належністю. Автори свідчать, що за тридцять років після прийняття Закону проти сегрегованих шкіл очікуваних змін не відбулося. При цьому вони посилаються на директора Національної асоціації директорів середніх коледжів США Скотта Томсона, який з цього приводу заявив: «Темою 80-х років є якість, а не рівність» [328, С. 303 — 306].

В окремих районах Англії, де значну частину населення становлять вихідці з Малайзії, Іраку, Ірану, Пакистану та інших слабкорозвинутих країн, освітні проблеми також є гострими. Водночас школа й освіта в сучасному світі перебувають у стадії постійного розвитку. Сказане стосується і нашої країни. Цим зумовлена актуальність проблеми вивчення досвіду освіти і навчання різних країн світу, адже рівень розвитку системи освіти, безперечно, є сьогодні суттєвою ознакою цивілізованості держави і нації.

* * *

За сучасних умов перебудови вищої школи України виявлення раціональної сутності процесів вищої освіти в розвинутих країнах дало б можливість збільшити науково-педагогічний потенціал нашої країни з меншими витратами і з більшою практичною віддачею.

Дослідники сучасної вищої школи розвинутих країн Заходу серед різних аспектів технології навчання виділяють ті, що заслуговують на особливу увагу. Це, насамперед, розробка нових програм підготовки спеціалістів, організація самостійної роботи студентів, форми індивідуалізації їхніх навчальних занять, післядипломна освіта, удосконалення структури вузівської системи та ін. Викликає інтерес також досвід концентрації підготовки кадрів найвищої кваліфікації у небагатьох базових вузах, підготовки спеціалістів середньої ланки у стінах вищої школи, організаційного забезпечення наукових досягнень у сфері вищої освіти.

Тепер, коли СРСР уже припинив своє існування, суспільство особливо гостро відчуло різницю між декларованим і реальним станом освіти в колишніх його республіках, зокрема в Україні: невиконання декларованого «всеобучу», викривлення змісту освіти в силу вузькопартійного диктату, жорсткої цензури, особливо у сфері гуманітарних дисциплін,

насамперед історії, літератури, а також однотипності загальноосвітніх шкіл, навчальних планів споріднених спеціальностей різних вузів на величезних просторах колишньої імперії. Все це змушує визнати ситуацію в освіті як тупикову й приступити до вироблення нових принципів її організації з урахуванням досвіду розвинутих країн світу. Шляхи вирішення назрілих проблем певною мірою дістали своє відображення у державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття» [55].

Запитання для самоконтролю

1. У чому виявляється сьогодні нерівноправність громадян США (та інших розвинутих країн) у сфері вищої освіти?
2. Як Ви вважаєте, чи існують рівні можливості для громадян України здобути вищу освіту?
3. Висловіть свої міркування щодо доцільності використання в умовах України сучасного досвіду роботи вузів розвинутих країн світу.

Список літератури до теми див. на с. 335.

Тема 5

СУЧАСНА СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ Й ОСВИТИ РОЗВИНУТИХ КРАЇН (НА ПРИКЛАДІ США ТА АНГЛІЇ) ЯК ОСНОВА КОМПЛЕКТУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Типи середніх загальноосвітніх шкіл США та Англії
- Дещо про коефіцієнт розумових здібностей дітей, іспит eleven plus (11+ examination) і теорію «ай-к'ю»

Типи середніх загальноосвітніх шкіл США та Англії. У США молоді люди навчаються в єдиній громадській школі (6+6, або 6+3+3, або 8+4). Проте школи можуть ділитися також на

школи для білих і для чорних; міські — переважно для дітей з малозабезпечених сімей і приміські — де мешкають забезпечені люди; сегреговані і десеґреговані; державні і приватні; існують общинні школи. До цього слід додати, що в громадських школах США виділяються потоки: академічний, професійний, технічний.

Відповідно у США існують такі рівні освіти: елементарна (або початкова); середня (загальна академічна, професійна, технічна); вища (коледжі, університети, професійна освіта) — див. схему 8.

У Великобританії за усталеною традицією виділяють п'ять типів середніх шкіл: граматичні, технічні, сучасні, об'єднані і «наблік скулз» (приватні школи). Ці школи суттєво відрізняються одна від одної як навчальними планами і програмами, так і терміном навчання в них. У кожну з названих типів шкіл (за винятком приватних) школярі потрапили до 1969 р. на основі тестових вимірювань коефіцієнта розумових здібностей (в 11 років, і навчалися до 16 років).

Широкої популярності набула «граматична» школа, що має академічний характер. Після закінчення шостого, випускного, класу, на різних відділеннях якого молоді англійці навчаються два-три роки, випускники отримують атестат зрілості і вступають до університету. «Грамматичні» школи залишаються соціально обмеженими і готують головним чином державних чиновників.

«Технічні» середні школи є, власне, професіоналізованими навчальними закладами. Вони готують молодих людей до вступу в технічні коледжі (у тих випадках, коли при школі відкритий шостий, випускний клас), а також дають їм можливість набути певної спеціальності. Про специфіку і призначення шостого, випускного, класу в середніх школах Англії йтиметься далі.

Більшість англійських дітей (процентне співвідношення учнів у згаданих п'яти типах шкіл, за різними джерелами, різне) навчаються за програмами «сучасних» шкіл. Ці школи діляться на сільські і міські. Як правило, атестат зрілості в них не видають, а готують до складання іспитів, що пропонуються не міністерством освіти, а промисловими і сільськогосподарськими фірмами. До вищих навчальних закладів випускники цих шкіл, як правило, не вступають.

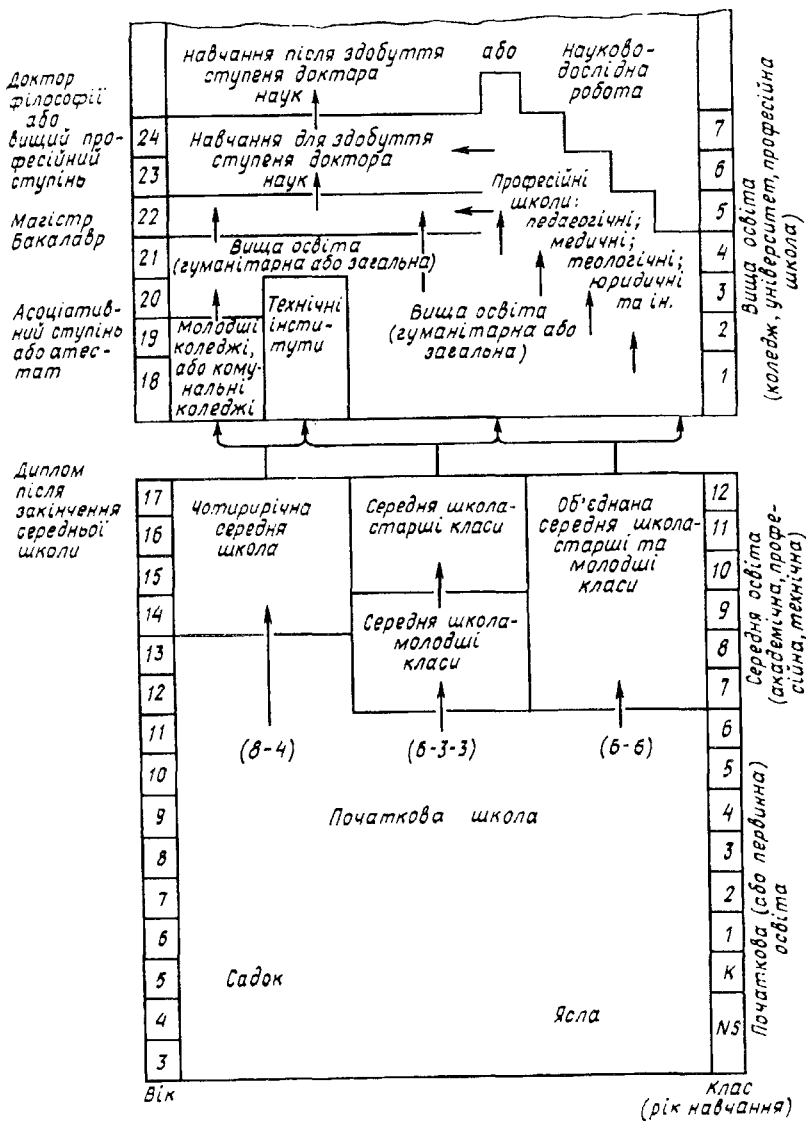
У 1947 р. з ініціативи лейбористів у Великобританії були засновані так звані об'єднані середні школи. Перні три роки учні навчаються в них за єдиними програмами. У наступні два роки учні розподіляються по трьох відділеннях. Кожне з них аналогічне (або близьке) граматичній, технічній або

сучасній школі. Учні перших двох відділень готуються до вступу у вузи, а третього, як і в сучасних школах, — ні.

Поширені у Великобританії також приватні (публік) школи — школи-інтернати закритого типу, з високою ціна-

Схема 8

СТРУКТУРА ОСВІТИ У США



тою за навчання. Нерідко в них налічується всього кілька десятків учнів. У таких школах, відповідно до традиції педагогіки Дж. Локка, зберігається дух сім'ї. Велика увага приділяється виховній роботі, фізичній культурі і спорту. Розумове виховання відіграє тут домінуючу роль. Головним моментом морального виховання в цих навчальних закладах виступає цікавий досвід, що передбачає систему «домівок», систему префектури і систему організованих спортивних ігор. Головна мета приватних шкіл — обслуговування еліти англійського суспільства.

Так склалася традиція у визначенні системи основних типів середніх шкіл Великобританії. Проте конкретний аналіз загальноосвітньої школи Великобританії викликає сумнів щодо об'єктивності такого підходу.

Насамперед, самі англійці поділяють свої загальноосвітні школи на дві групи: державні (громадські) і незалежні (платні).

В системі державних шкіл існують початкова і середня школи.

Перша з них, у свою чергу, ділиться на нервинну (first/infant), у якій навчаються діти віком від п'яти до семи років, і молодшу (junior), у якій навчаються діти віком від семи до одинадцяти років.

Середні школи (в них навчаються підлітки віком від 11 до 16 років) поділяються на граматичні, технічні, сучасні та об'єднані. Актом про освіту 1969 р. лейбористський уряд скасував іспити 11+, а більшість державних шкіл були перетворені на повні загальноосвітні, що мали шостий, випускний, клас (11-18 років), і неповні (11-16 років). З'явилися також коледжі для шестикласників (16-18 років).

До системи незалежних (платних) шкіл входять:

1) підготовчі школи (в них навчаються діти віком від 5 до 13-14 років) з інтернатами або без них. Як правило, у школах-інтернатах готують учнів до вступу у приватні (public) середні школи (в них навчаються учні віком від 13 до 18-19 років);

2) так звані школи прямої стипендії. Вони двоступеневі: молодша (вік учнів — 7-11 років) і старша (вік учнів — 11-18 років). Стипендії учням, залежно від успішності і прибутків батьків, виплачує місцевий орган народної освіти (LEA). У 1981 р. уряд консерваторів поновив практику прямих стипендій, скасованих у 1975 р. лейбористами. У назвах шкіл прямої стипендії інколи вживаються слова «граматична» і часто — «королівська».

У приватних школах нерідко практикується роздільне навчання для хлопчиків і дівчаток. Приватними вважаються

також школи, що належать церкві. Існують спеціальні школи, як державні, так і приватні.

Нарешті, спостерігаються значні відмінності в системах середньої освіти різних регіонів країни. Наприклад, школи Шотландії відрізняються від суто англійських шкіл як за структурою, так і за традиціями. Проте, попри всі відмінності, середня освіта Великобританії має одну загальну особливість: школи поділяються на приватні і державні. Деякі з них мають давні традиції і вирізняються високим рівнем академічної підготовки. Наприклад, відомий англійський державний і політичний діяч Уїнстон Черчілль навчався у Херроу (Harrow School) — одній із десяти найпрестижніших чоловічих привілейованих середніх шкіл Англії. Заснована вона 1571 р. Учні тут, у переважній більшості, — діти аристократів, вищих чиновників, багатих бізнесменів. Школа розташована у передмісті Лондона.

Досвід Уїнстона Черчілля, який вступав до цієї школи близько 100 років тому, не застарів, очевидно, і в наш час. Ось що писав Черчілль у своїх спогадах «Мої ранні роки» (1934) про те, як він склав іспит до цієї школи: «Я написав своє прізвище вгорі сторінки. Я поставив номер питання: «1». Після тривалих розмірковувань я оточив його дужками таким чином: «(1)». Але й після цього в мою голову не приходило нічого конкретного, пов'язаного з цим питанням. Раптом, хтосьна звідки, на листку з'явилася клякса й кілька розлюжистих плям. Цілі дві години я дивився на це сумне видовище. Потім милостиві вчителі забрали у мене, як і в усіх інших, мій листок із кляксою і віднесли на стіл директору. І ось на ґрунті такої ледь помітної ознаки результатів іспиту містер Уелдон прийшов до висновку, що я гідний зарахування до Херроу» [331. Р. 13].

Деяко про коефіцієнт розумових здібностей дітей, іспит eleven plus (11+ examination) і теорію «ай-к'ю». Широко відома практика англійської системи освіти щодо визначення коефіцієнта розумових здібностей дітей в 11-річному віці, при переході від початкової до середньої школи і подальшому розподілі школярів за потоками освіти, по різних типах шкіл тощо (ай-к'ю — скорочення від intelligence quotient, коефіцієнт інтелекту).

Робін Педлей свідчить, наприклад, що в Англії протягом 40 років панувало захоплення вимірюванням здібностей дитини: тестували, оцінювали за шкалами, відбирали, відмовляли й визначали... Багато хто з учителів і з адміністрації шкіл розглядали таку класифікацію як своє основне заняття. Вони поклонялися вівтарю з містичним символом IQ, який

вивели духовні отці-психометристи, і, здавалося, як справедливо зауважує Р. Педлей, забували про вивірену століттями силу педагогічного впливу на виховуваних, про здатність дитини розвиватися, рости, пізнавати, якщо вона перебуває у відповідному, сприятливому, оточенні [331].

У 1969 р. лейбористський уряд Великобританії офіційно скасував іспит 11+, проте ще чимало педагогів продовжують схилитися перед результатами цього іспиту...

В англійській вищій школі немає єдиних правил прийому до вузів — вони різні в різних навчальних закладах. Разом з тим особливості вступу до вузу в кожному окремому випадку багато в чому визначаються довузівською підготовкою абітурієнта. Випускник середньої школи в Англії, наприклад, у віці 16 років складає до останнього часу іспит для одержання загального свідоцтва про освіту на звичайному (0) рівні (General Certificate of Education, GCE O-Level) або ж свідоцтва про середню освіту (Certificate of Secondary Education, CSE). Перше — для менш здібних, друге — для більш здібних...

Загальне свідоцтво про освіту на звичайному рівні ще не забезпечує вимог, що висуваються перед вступниками до вищих навчальних закладів. Продовжити підготовку до вступу у вуз можна на просунутому (А) рівні, провчившись у вищескольному, шостому, класі школи два-три роки.

Шостий, випускний, клас може існувати й окремо, у вигляді коледжу. Іспити на просунутому (А) рівні приймають від випускників шостого класу спеціальні, так звані зовнішні, регіональні ради. На рівні А (просунутому) вивчаються два-три предмети, вибрані учнями із загальної кількості пропонуєваних, і учень складає, відповідно, два-три іспити. Вибір предметів ґрунтується на інтересі учнів.

Улітку 1988 р. іспит на GCE O-Level замінено іспитом на загальне свідоцтво про середню освіту (GCSE). Так завершилася тривала боротьба проти існування двох свідоцтв. Для вступу до університету молоді люди подають заяви до Центральної Ради університетів з питань прийому (Universities Central Council on Admission). Ця Рада, створена університетами у 1961 р. для підтримки абітурієнтів, у листопаді 1981 р. була офіційно зареєстрована як компанія і набула статусу благодійної організації з освіти. Вона фінансується університетами, а також самими абітурієнтами. Чек про сплату певної суми (в 1983 р. — чотири фунти) долається до заяви. Остання заповнюється на спеціальному бланку з численними пунктами, зокрема вказується Рада, при якій складалися випускні іспити на рівні А.

У заяві абітурієнт вказує до п'яти університетів, в одному з яких він хотів би здобути освіту. Заява до Центральної Ради університетів подається не пізніше грудня того року, що передує вступу.

Якщо в переліку університетів згадується Оксфорд або Кембридж, то абітурієнт має попередньо надіслати особисту заяву в ці університети, а додатково (до 15 жовтня) — заяву з вказівкою на інші університети — ще й до Центральної Ради університетів.

Рівень успішності, зафіксований у загальному свідоцтві про освіту на звичайному рівні (іспитів на просунутому рівні після ностого класу абітурієнт у момент подачі заяви в університет ще не склав), а також характер вузу визначають, чи буде абітурієнт зарахований як студент, або він має ще складати додатково іспити з кількох предметів (від одного до чотирьох), що є обов'язковим у престижних університетах, наприклад в Оксфорді і Кембриджі. У всіх інших випадках обов'язковою є співбесіда зі вступниками до університету.

Заяву для вступу до політехнічного чи якогось іншого коледжу Великобританії подають безпосередньо в навчальний заклад.

У США абітурієнти, як правило, складають вступні конкурсні іспити. Досвід американських вузів у цій сфері є досить повчальним. Наприклад, практично при всіх університетах США функціонують «консультативні центри» з профорієнтації абітурієнтів. Їхня робота поставлена так, що практично забезпечує зустрічній «рух»: абітурієнт шукає університет, а університет шукає абітурієнта. Розроблені цікаві методики, в числі яких, скажімо, тести, що допомагають молоді зорієнтуватися у виборі професії.

У школах США, як і Великобританії, їй досі поширена методика «ай-к'ю». Метою її застосування є визначення розумової обдарованості й диференціація навчання уже в початкових школах на основі створення гомогенних класів чи груп у межах класу. Разом з тим, за свідченням уже згадуваних Е. Фосета і Т. Томаса, сучасні американці дізнаються про своє покликання не в класах для обдарованих, не дуже обдарованих або зовсім не обдарованих, а в школах для багатих, не дуже багатих або взагалі бідних...

Нині дитина зі слабкими здібностями, але з багатой родини швидше опиниться у коледжі, аніж дитина обдарована, але з бідної родини. А вина освіта (ступінь після закінчення коледжу) — це головна умова для участі в гонитві за високооплачуваною і престижною роботою [328. Р. 274]. Із шкіль

бідних районах США вступає до коледжів значно менша кількість випускників, ніж із шкіл заможних районів.

У Франції до вищої освіти два шляхи: через грандеколь (вища школа — комерційна, менеджерська, технічна, що готує кадри для вищого управлінського складу), якою опікуються монополії, і університети, що перебувають на державній дотації і мають власні кошти за рахунок виконуваних науково-технічних робіт. Грандеколь гарантує роботу. Університет гарантує лише знання і не бере на себе ніяких зобов'язань щодо працевлаштування випускників. До вищої школи складають іспити. До університетів Франції записуються, а іспити фільтрують починають працювати вже у процесі занять. Вища школа для еліти, університети — для бакалаврів без соціальних відмінностей. У Франції, на відміну від Англії і США, ступінь бакалавра надається після закінчення ліцею: одним — за рішенням педагогічної ради, іншим — після складання державних іспитів, третіх узагалі не допускають до цих іспитів або вони не витримують їх. Для останніх шлях до вищої освіти падає закритий. Таких із числа випускників ліцеїв приблизно третина. Однак вища школа Франції — це окрема розмова.

Підсумовуючи все сказане вище, можна констатувати, що система освіти (вищої і середньої) у сучасних розвинутих країнах Заходу є досить складним «набором» навчальних закладів на рівні вищих, напіввищих і середніх шкіл, що ставлять різну мету й дають різну за якістю та рівнем освіти.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Дайте порівняльну характеристику основних типів середніх шкіл США і Великобританії.
2. Підготуйте реферат про шляхи злобуття вищої освіти в сучасних розвинутих країнах Заходу (країна — за вибором).

Рекомендована література

- Барбарыга А. А.* В школах Англии: Пособие по страноведению. Москва, 1988.
- Барбарыга А. А., Федорова Н. В.* Британские университеты. Москва, 1979.
- Гонтарев Б. А.* Технический университет США. Ленинград, 1980.
- Давтян Г. М.* Об университетском образовании в США. Ереван, 1959.
- Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття». Київ, 1994.
- Кумбе Ф.* Кризис образования в современном мире. Системный анализ. Москва, 1970.
- Мышко С. А.* Тестирование в системе образования США // Высшая и средняя специальная школа за рубежом: Обзорная информация. Москва, 1980. Вып. 6.
- Овчинников Вс.* Корни дуба // Новый мир. 1979. № 4. С. 211—249; № 5. С. 210—247; № 6. С. 212—235.
- Параил В. А.* Инженерно-техническое образование США. Москва, 1969.
- Фрамм Э.* Иметь или быть? Москва, 1990.
- Brent Allen.* Philosophy and Educational Foundations. London, 1983.
- Burgess Tyrrel.* A Guide to English Schools. London, 1969.
- Jaroslav Pelikan.* The Idea of the University. New Haven; London, 1992.
- Jelčić Božidar.* Organizacija i financiranje obrazovanja u SAD. Zagreb, 1971.
- Fawcett Edmond, Thomas Tony.* America and the Americans. Glasgow, 1983.
- Pedley Robin.* The Comprehensive School. Harmondsworth, 1964.
- The student Book. 1982 / Ed. Klaus Boehm and Nick Wellinge. London, 1981.

ТЬЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

Т е м а

ВИХОВАННЯ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ

1. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.*

Варіант 1

1. Охарактеризуйте донауковий (за Ф. Хофманом або іншими джерелами) етап розвитку педагогічної думки (3 з. од.).
2. Назвіть найстаріші університети Східної Європи (4 з. од.).
3. Прокоментуйте принципи навчання, які сформулював або застосував Я. А. Коменський (4 з. од.).

Варіант 2

1. Охарактеризуйте історичні передумови появи перших концепцій виховання (5 з. од.).
2. Коли і де був відкритий перший у світі університет? (2 з. од.).
3. Які факультети входили до складу середньовічних університетів? (3 з. од.).
4. Дайте стислу характеристику класно-урочній системі навчання, що розроблена Я. А. Коменським (5 з. од.).

Варіант 3

1. Визначте головні історичні етапи розвитку педагогічної думки (4 з. од.).
2. Назвіть найстаріші університети Західної Європи (4 з. од.).
3. Назвіть представників гуманістичної педагогічної думки епохи Відродження (3 з. од.).
4. Викладіть суть принципу «природовідповідності виховання» за Я. А. Коменським (4 з. од.).

* Тут і далі з од. означає «заликові одиниці», що замінюють у нашому експерименті традиційну чотирибальну оцінку знань студентів.

II. *Розв'язання педагогічних задач* (15 хв); максимальна оцінка — 10 з. од.

III. *Дискусія на тему «Виховання як суспільно-історичне явище. Філософське тлумачення сутності людини та боротьба ідей стосовно можливостей і шляхів її формування у процесі виховання»* (25 хв); максимальна оцінка — 35 з. од.:

1. Відносини (відношення) в суспільстві. Сутність людини.
2. Впливи: безпосередні та опосередковані. Їхня роль у розвитку індивіда.

Запитання до дискусії

1. Як Ви розумієте тезу про відносну автономність особистості в системі суспільних відносин? Які висновки для практичної педагогіки Ви сформулювали б виходячи з цієї тези?
2. У чому полягає загальна соціальна функція виховання?
3. Що таке безпосередні та опосередковані виховні впливи?
4. Чи правомірно стверджувати, що студент виховує сам себе?
5. Дайте педагогічну інтерпретацію тези: «Яка життєдіяльність індивідів, такі й вони самі».
6. Як Ви розумієте висловлювання С. Л. Рубінштейна: «Усе в психології особистості, що формується, так чи інакше має зовнішню зумовленість, але пізно в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів»?
7. Яким, на Ваш погляд, має бути оптимальне співвідношення між індивідуальним підходом до студентів та їх вихованням у колективі?

IV. *Підбиття підсумків та викладення завдань до наступного тьюторського заняття* (5 хв).

Друге заняття

Т е м а

ВИЩА ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

1. *Письмова робота* (10 хв). Максимальна оцінка — 9 з. од.

Варіант 1

1. Які галузі знань складають, на Вашу думку, систему педагогічних наук? (3 з. од.).
2. У чому полягає сутність галузевого характеру системи вищої освіти? (3 з. од.).
3. Назвіть найяскравіших представників педагогіки сенсуалізму (3 з. од.).

Варіант 2

1. Дайте визначення поняття «загальна педагогіка» (3 з. од.).
2. Охарактеризуйте суміжні з педагогікою науки (3 з. од.).
3. Назвіть імена видатних педагогів періоду нової та новітньої історії (3 з. од.).

Варіант 3

1. Визначте основні підходи до поділу різних вузів на групи (3 з. од.).
2. Що являють собою «малі», «середні» та «великі» педагогічні системи? Охарактеризуйте їх місце і роль у системі вищої освіти (3 з. од.).
3. Назвіть відомих Вам представників європейської педагогіки — соціалістів-утопістів кінця XVIII — початку XIX ст. (3 з. од.).

II. *Дискусія на тему «Педагогіка вищої школи — галузь загальної педагогіки»* (35 хв). Максимальна оцінка — 35 з. од.

1. Що таке загальна педагогіка? Визначте етапи її розвитку.
2. Педагогіка вищої школи.
3. Зв'язок педагогіки з іншими науками.
4. Диференціація педагогічних наук.
5. Інтеграція науково-педагогічного знання.

З а п и т а н н я д о д и с к у с і ї

1. Доведіть, що педагогіка розвивається «углиб» і «вшир».
2. Визначте обсяг поняття «система народної освіти».
3. Назвіть головні ознаки різних педагогічних систем.
4. У чому полягає суть професійних та непрофесійних видів педагогічної діяльності?
5. Розкрийте зміст галузевого поділу вищих навчальних закладів.
6. Яку роль відіграють університети в системі вищої освіти?
7. Чому педагогіка неспроможна сама — без опори на суміжні науки — виступати науковою основою навчання та виховання?
8. Навіщо педагогіці необхідно «знати людину в усіх відношеннях» (К. Д. Ушинський)? Чи посилює це завдання для педагога-практика?
9. Охарактеризуйте основні суперечності розвитку вищої школи України на сучасному етапі.
10. Які шляхи «зняття» цих суперечностей Ви могли б запропонувати?
11. Визначте основні проблеми національного відродження України в галузі освіти взагалі та її вищої ланки зокрема.

III. *Аналіз педагогічних концепцій філософів Стародавнього світу* (Платон, Сократ, Квінтіліан та ін.) (10 хв).
Максимальна оцінка — 15 з.од.

IV. *Підбиття підсумків* та викладення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

Третє заняття

Тема

**ПЕРЕБУДОВА ОСВІТИ
ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО
ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНИ**

I. *Письмова робота* (10 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

Варіант 1

1. Визначте найважливіші завдання акредитації вузів США (3 з. од.).
2. Яке призначення приватних середніх шкіл у розвинутих країнах Заходу? (5 з. од.).
3. Викладіть коротко історію заснування першого вищого навчального закладу в Україні (3 з. од.).
4. Що Ви знаєте про першого ректора Київського університету? (4 з. од.).

Варіант 2

1. У чому полягає зміст акредитації вузів і шкіл США? Назвіть основні її види і функції (5 з. од.).
2. Які типи вищих навчальних закладів Франції Вам відомі? (4 з. од.).
3. Назвіть відомі Вам технологічні університети США (3 з. од.).
4. Викладіть коротко історію Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (3 з. од.).

Варіант 3

1. Як здійснюється фінансування вузів у розвинутих країнах Заходу? (4 з. од.).
2. У чому полягає суть причини сегрегації (на прикладі шкіл США) (3 з. од.).
3. Назвіть потоки, на яких навчаються учні у громадських школах США (3 з. од.).
4. Кого з видатних педагогів та вихованців Київського національного університету ім. Тараса Шевченка Ви можете назвати? (3 з. од.).

II. *Дискусія на тему «Перебудова системи освіти за умов соціально-економічного та національного відродження України: головні напрями, принципи, практичні заходи з позицій світового досвіду»:* а) демократизація; б) зв'язок із наукою та виробництвом; в) диференціація та індивідуалізація навчання; г) технології навчання; д) впровадження проблемно-модульного навчання. Найважливіші тенденції розвитку вищої освіти: 1) акредитація вузів; 2) фундаменталізація змісту вищої освіти; 3) гуманізація; 4) гуманітаризація; 5) індивідуалізація.

Максимальна оцінка — 45 з. од.

Теми і запитання для дискусії

1. Як Ви розцінюєте висловлювання А. С. Макаренка (не беручи до уваги ідеологічного акценту щодо «більшовика») про те, що «для виховання будівника-більшовика і переконаного буржуазного діяча здебільшого може бути придатним один і той же список прийомів»? (*Макаренко А. С. Собр. соч.: В 5 т. Москва, 1951. Т. 5. С. 481.*)

2. Як Ви одіюєте тенденцію децентралізації, що виразно спостерігається в американській системі управління вищою освітою?

3. Висловіть свою думку з приводу тверджень деяких американських учених про те, що в США, власне, відсутня система вищої освіти.

4. У чому полягає відмінність індивідуалізації навчання у вузах США і роботи за індивідуальними навчальними планами найбільших вітчизняних вузів? Як Ви розцінюєте таке явище, як елітарність освіти?

5. «Відплив умів»: соціальні, політичні, економічні наслідки.

6. Тестування дітей: практика і проблеми сучасної школи в Україні.

III. *Підбиття підсумків* та викладення завдань до наступного модуля (5 хв).

Рекомендована література

Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття». Київ, 1994.

Киевский университет: Документы и материалы. 1834—1984. Киев, 1984. С. 3—13.

Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Щабаева М. Ф. История педагогики. Москва, 1982. С. 3—96.

Концепція української школи: Вихідні положення // За вістью України. 1991. 7 черв.

Коротяєв Б. І., Гришин С. О., Устенко О. А. Педагогіка вищої школи. Київ, 1990. С. 3—40.

Про освіту: Закон України від 23 травня 1991 р. // Голос України. 1991. 26 черв. Розд. I—II, IV—VII (пів. зміни і доповнення до Закону за: Голос України. 1996. 25 квіт.).

Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. 2-ге вид. Київ, 1981. С. 28—53, 56—159.

Модуль

8

Тема 6

ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

- Об'єктивні й суб'єктивні чинники формування особистості
- Виховання у широкому й вузькому розумінні. Критика А. С. Макаренком парної педагогіки
- Виховання і розвиток. Виховання, самовиховання і перевиховання
- Освіта і навчання — провідний чинник виховання фахівця

Об'єктивні й суб'єктивні чинники формування особистості.
Об'єктивні основи виховання як загальної і необхідної категорії суспільного життя закладені в самому суспільстві, природа якого, зрештою, й регулює поведінку людей. Ці об'єктивні основи закладені, зокрема, в матеріально-технічній базі суспільства, в панівних суспільних відносинах, у сфері побуту, в навколишньому середовищі, а також у духовному та фізичному світі людини, тобто у людській природі.

Суб'єктивними чинниками виховання слід вважати всю систему соціальних інститутів, з участю яких воно здійснюється. Саме таким чином відбувається підготовка нових поколінь фахівців через систему вищих і середніх спеціальних закладів. Складовими структурними елементами цієї системи соціальних інститутів є також сім'я, засоби масової інформації, різні культурні установи, молодіжні організації, наренгі, організаторська й виховна діяльність держави, існуючих у ній партій, освітніх систем, навчально-виховних закладів, зумовлена, в кінцевому підсумку, освітньо-виховними цілями, що ставляться суспільством [22. С. 11, 41, 83, 93, 101; 106. С. 5—22, 78—122].

Запитання для самоконтролю

1. Яку роль відіграють об'єктивні та суб'єктивні чинники в системі виховання? Розкрийте їхню суть.
2. У чому полягає єдність і взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних чинників виховання?

Виховання у широкому й вузькому розумінні. Критика А. С. Макаренком парної педагогіки. Як категорія науки виховання є дзеркалом об'єктивних суспільних закономірностей. Насамперед до них треба віднести закономірний зв'язок між розвитком матеріального й духовного життя суспільства і необхідністю для нових поколінь засвоювати певний соціальний досвід. Річ у тім, що безнерервний розвиток матеріального й духовного життя суспільства виступає неодмінною умовою його самовитворення, функціонування й розвитку. Водночас розвиток матеріального і духовного життя суспільства можливий лише за умови, що нові покоління будуть засвоювати соціальний досвід, набутий попередніми поколіннями, і розвивати його далі. Саме це й забезпечується вихованням. У цьому полягає сутність виховання як об'єктивного явища і як категорії науки.

Костянтин Ушинський вважав за можливе виділяти *виховання у широкому розумінні*. Саме цей аспект виховання ми маємо на увазі, коли говоримо про надзвичайну багатогранність зв'язків і стосунків, у які входить студент у вишній школі. Вчення соціологів і психологів про мікро- і макросередовище дуже важливе для педагогіки. Мікросередовище охоплює усю систему стосунків у сім'ї, академгрупі та в інших первинних колективах, різного роду неформальних групах тощо. У межах макросередовища, у свою чергу, важливо вирізнити об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних слід віднести систему відносин особи, які визначають держава, клас, нація, соціальний пронарок, що до нього належить особа, а до суб'єктивних — літературу, мистецтво, засоби масової інформації тощо. У цьому зв'язку доречно згадати образний вислів Антона Макаренка: людину виховує кожний квадратний метр землі, на якій вона живе.

Поряд із питанням виховання у широкому розумінні К. Ушинський ставив питання про виховання у вузькому значенні цього слова. А. Макаренко також писав про виховання життям і про так звану парну педагогіку.

Головною ознакою *виховання у вузькому значенні* слід вважати цілеспрямований і систематично здійснюваний вплив однієї людини (вихователя) на іншу (виховуваного) для того, щоб формувати в останньої риси, бажані вихователю. Є підстави стверджувати, що вказана головна ознака виховання у вузькому розумінні збігається з тим змістом, який вклав А. Макаренко у поняття парної педагогіки. Останню — за умов її абсолютизації — видатний український педагог різко критикував [131. С. 19].

Парна педагогіка розглядає особу як об'єкт виховання. Її логіка може бути викладена таким чином: якщо вважати, що мета безпосередньо визначає способи впливу на виховуваних, тоді с підстави припустити, що застосовувані способи, багаторазово повторювані, неминуче спричинять наслідки, адекватні сформульованій меті.

На перший погляд сказане видається логічним. Проте у цьому судженні допущені принаймні дві суттєві помилки. Перша: тут не взято до уваги можливий вплив довкілля, життя, тобто того, що може внести істотні корективи у процес виховання. Друга помилка полягає в оцінці особи: вона не віск, не пластилін, з яких можна ліпити все, що забажає майстер чи художник. Очевидно, не можна категорично стверджувати, що застосування парної педагогіки у всіх випадках спричинить негативний результат, та все ж запропоноване розуміння особи як об'єкта виховання у принципі с джерелом не лише теоретичних, а й практичних помилок: 1) така педагогічна логіка виходить з обмеження самостійності вихованців; 2) вона, хоча й приховано, передбачає невпевненість педагогів у можливостях своїх вихованців; 3) недооцінює роль колективу, суспільства як засобу виховання; 4) веде до відриву виховання від життя.

Заперечуючи абсолютизацію ідеї парної педагогіки, Макаренко нілком слухно виступив проти розуміння виховання лише як певної сукупності *прямих зовнішніх* впливів вихователів на виховуваних, до того ж впливів словесних. Поклавши в основу вирішення питань, що розглядаються, принципи діяльності, Макаренко виходив з того, що в реальному житті, на противагу надуманим педагогічним схемам, особистість піддана хаосу впливів — як передбачуваних, так і несподіваних для вихователя. Звідси висновок: у загальній структурі суспільних відносин необхідно організувати педагогічно доцільне життя виховуваних — *у цьому й полягає головне завдання вихователя.*

Якщо ми розглядаємо особу як об'єкт виховання, то лише в межах члена гурту. У цьому розумінні Макаренко протиставляв логіці парної педагогіки логіку радянської педагогіки: від колективу до особи [130. С. 629]. Однак це протиставлення має діалектичний характер і не є відношенням типу «або — або». Макаренко не ігнорув інтересів особи, як не стверджують його опоненти. Проте помиляються також і ті педагоги (Б. Т. Лихачов та ін.), які різко протиставляють погляди Антона Макаренка і погляди Василя Сухомлинського. А. Макаренко лише вважав, що головною метою будь-якої педагогічної операції (тривалої або тимчасової) має бути насамперед виховний вплив на цілий колектив, а вже потім — вплив на конкретну особу. Тут немає ігнору-

вашня інтересів особи, є лише розгляд її крізь призму колективу. Цим і визначається ідея видатного педагога про важливість і діяльність гурту виховуваних і особи в ньому. Звідси правомірною є теорія А. Макаренка про педагогіку паралельної дії. За таких умов індивідуальний вплив вихователя на виховуваного не усувається, його необхідність не заперечується, а набуває іншого характеру, аніж у рамках парної педагогіки, і, як наслідок цього, є ефективнішим. Колективістична педагогіка, читасмо в А. Макаренка, «повинна мати цілком нову логіку: від колективу до особи. Об'єктом радянського виховання, — наголошує він, — може бути тільки цілий колектив. Виховуючи колектив, ми можемо сподіватися, що знайдемо таку форму його організації, при якій окрема особа буде і найбільш дисциплінована, і найбільш вільна» [130. С. 629].

Важко погодитися з цією тезою А. С. Макаренка. Її можна вважати слухною хіба що стосовно радянського тоталітарного режиму, отже й радянської педагогіки, яка справді підносила так званий колектив над особистістю, цілком підпорядковуючи особистість інтересам нерідко винашкового гурту людей. Саме цей гурт традиційним для радянської системи способом «підняття рук» на загальних зборах міг справді «розтерти на порошок» особистість, хоч би якою яскравою вона була. Й саме цю суспільно-ідеологічну логіку ВКП(б) і «наклав» на педагогічну логіку Антон Макаренко, що неминуче перетворило її на тоталітарну...

Є тут і певна мовна специфіка: в російській мові «воспитание» — «вскармливание» — «выкормить». В українській мові інші акценти: «виховати» означає «захвати» маленьку людину від зла, «виховання», отже, — процес оборони від зла [91].

Із викладеного можна зробити кілька висновків. Один із них полягає в тому, що обидва аспекти виховання — соціальний і спеціально організований — є об'єктивною реальністю. Їх не слід протиставляти, проте не можна й ототожнювати.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Який об'єктивний зміст категорії виховання?
2. У чому полягає суть виховання у широкому і вузькому розумінні?
3. Охарактеризуйте парну педагогіку. В чому її переваги і головні недоліки?

4. У якому розумінні можна вважати особу об'єктом виховання, а в якому ні, оскільки вона є і суб'єктом виховання?
5. У чому полягає специфіка понять «гурт» і «колектив»?
6. Що мав на увазі А. Макаренко, коли стверджував, що тільки цілий колектив може бути об'єктом виховання? Чи не виникають у Вас сумніви щодо правомірності такої постановки питання?

Виховання і розвиток. Виховання, самовиховання і перевиховання. Розглядаючи систему зовнішніх впливів на особистість студента, що мали б виховувати його, неправильно обмежуватися тільки ним. Дехто з педагогів вищої школи помилково вважає, що, мовляв, процес виховання є сумою виховних «заходів», що йдуть від кафедр, працівників деканату як зовнішні «прямі» впливи на студентів, студентських лідерів або викладачів. Педагогічна суть питання полягає у тому, що зовнішні впливи на студента (або студентів) треба розглядати у взаємодії з тією внутрішньою діяльністю студента, що розвивається у відповідь на ці впливи. Виявляючи щоразу свою індивідуальну позицію, людина сприяє власному розвитку, формуванню. Виховання й розвиток — єдині.

Сучасні педагогіка і психологія не зволіють розвиток людини до простого засвоєння соціального досвіду, засвоєння знань, умінь і навиків. Розвиток особистості передбачає, насамперед, якісні зміни психічних характеристик особистості, структури її психічної діяльності, утворення нових психічних якостей, нових рис характеру тощо. До того ж слід брати до уваги виняткову складність цих питань. Якщо справді історичний випадок з Мауглі реальний, якщо діти, вигодувані й «виховані» дикими тваринами, так і не опановують людську мову, а своєю поведінкою і звичками пагадують диких тварин, то як же тоді бути з тезою «розвиток не слід зводити до засвоєння соціального досвіду»? Якщо справді розвиток особи передбачає передусім якісні зміни її психічної діяльності, тоді як пояснити випадки народження геніїв? Як бути з добре відомими випадками, які до того ж часто трапляються, коли діти зі звичайних трудових родин виявляють особливу обдарованість, принаймні в роки шкільного навчання?

Прикладом тут може бути київська сім'я Двораків (батько — Володимир Федосітович — тесля заводу «Точелект-

роприлад», мати — Зінаїда Григорівна — вчителька української мови і літератури середньої школи № 281), де народилися талановиті діти. Старший син Олександр у дванадцятирічному віці став наймолодшим студентом механіко-математичного факультету Київського університету. Його молодша сестра Таня стала студенткою того самого факультету в 13 років, закінчивши середню школу із золотою медаллю. Їхній молодший брат Володя у вісім років уже навчався в четвертому класі, випереджаючи своїх ровесників на два роки. Як це пояснити? Що сприяло в даному конкретному випадку швидкому якісному зростанню і змінам психічної діяльності? Як у подібних конкретних випадках бути із загальною тезою психології, що навчання йде попереду розвитку?

На превеликий жаль, описаний факт не був цілеспрямовано обстежений з погляду науково-психологічного й педагогічного — ні в межах середньої школи, ні в університеті. Позбавлені ми цінних спостережень і в наступні роки, після завершення цими надзвичайно обдарованими людьми систематичної освіти.

Сучасна вітчизняна психологія й педагогіка слідом за філософією сформулювали важливу закономірність розвитку особистості — перехід зовнішнього у внутрішнє. Сутність цього переходу можна стисло уявити так: розвиток особистості не є випадковим, він детермінований середовищем, діяльністю, спілкуванням. Проте сам процес детермінації слід розуміти не як автоматичний, а як шлях переломлення зовнішніх умов середовища, діяльності й спілкування у власному досвіді індивіда. Відбувається, таким чином, постійна трансформація зовнішніх впливів у внутрішні процеси особи — її спрямованість, інтереси, потреби, мотиви та ін. У цьому розумінні основою виховання і формування особистості завжди виступає її індивідуальний досвід. Саме в індивідуальному досвіді завжди перебувають у нерозривній єдності його плюси і мінуси, що й коригує зовнішні впливи. Отже, все індивідуально-зовнішнє може залишатися нейтральним в одних випадках і не бути таким в інших. До того ж завжди лишається відмінною міра переходу (трансформації) зовнішніх впливів у внутрішні. Якщо це так, треба шукати відповідь на запитання: що відіграє провідну роль у нагромадженні позитивного досвіду людини у студентський період її життя? Відповідь одна: виховання, навчання й освіта, що розуміються як взаємозв'язок і взаємодія інтелектуальної і фізичної праці, духовної і виробничої діяльності, навчальної і науково-дослідної, професійної і суспільно-політичної практики тощо. Саме багатство реальних стосунків людини

вренгі-ренг визначас її духовне надбання, її знання, уміння, навики, здібності (й талант? геніальність?).

Як багато нерозгаданого (нерозкритого чи недослідженого?) у нитаннях формування (чи виховання?) людського таланту, здібностей, обдарування, генія! Як їх розрізнити? Як виявити? Що робити педагогу? Тут поки що більше запитань, ніж відповідей на них.

Широковідомий факт із життя великого Моцарта — у шестирічному віці він уже давав концерти. Й такі випадки непоодинокі.

Стефан Миленкович (м. Белград, Югославія) у сім з половиною років став абсолютним переможцем у всіх вікових групах Міжнародного конкурсу молодих виконавців (Чехо-Словаччина). Учасники конкурсу грали за опущеною завісою, «анонімно». Голова журі — скрипаль Вацлав Спітл, ділячися враженнями, сказав: «Коли я побачив, кому ми присудили перше місце, то подумав, що це якась помилка. Нащо вже юним видався цей лауреат».

А лауреат, так до кінця й не збагнувши, що ж з ним трапилося, вирушив з батьками до ресторану. Чекаючи вечері, він з іграшковим вертольотом бігав між столами. А коли Стефана захотіли привітати з перемогою, він ... зник. Знайшли його під столом, де він заводив свою «бойову» машинку.

За щоденниковими записами батька Стефана — також скрипаля (батьки хлопчика — викладачі музичної школи) — перше заняття з музики з сином було проведено, коли тому виповнилося лише три роки.

Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка...

А. Ейнштейн ще у п'ятирічному віці зацікавився, чи можна наздогнати сонячний промінь.

Г. Державін розпізнав талант 13-річного О. Пункіна.

М. Боголюбов, академік, двічі Герой Соціалістичної Праці, лауреат Державних премій, свою наукову діяльність розпочав також у тринадцятирічному віці. Це було в Києві, де він брав участь у семінарі під керівництвом акад. М. Крилова, а в 15 років М. Боголюбов написав свою першу наукову працю, закінчив Київський університет і отримав диплом майже одночасно з паспортом.

Академік Л. Ландау, лауреат Нобелівської та інших премій, у чотирнадцятирічному віці був зарахований до Бакинського університету. Міг би й раніше, але, на думку батьків, він був ще надто молодий (мати — медик, батько — інженер-нафтовик). З дивовижною легкістю юний студент навчався одночасно на двох факультетах. У 16 років його

переведено на фізико-математичний факультет Ленінградського університету. Стажувався в авторитетних наукових центрах Європи. У 21 рік захистив кандидатську дисертацію.

Академік І. Курчатів, тричі Герой Соціалістичної Праці, що стояв біля витоків атомної науки і техніки країни, закінчив Сімферопольський університет у 1923 р. за три роки.

Академіки В. Глушко і С. Корольов, двічі Герої Соціалістичної Праці, видатні вчені в галузі кібернетики і космічної техніки, виявили свої здібності досить рано. Зокрема С. Корольов сконструював свій перший планер улітку 1924 р., ще до вступу до Київського політехнічного інституту. А В. Глушко визначив свої життєві орієнтири ще раніше — у 13 років, під впливом надзвичайно популярних у той час (народився вчений у 1908 р.) дискусій про життя на Марсі, фантастичних романів. Він звертається з листом до К. Цюлковського, одержує від нього відповідь. У 1924 р. оприлюднює перші статті з космічної тематики і в 16 років вступає до Ленінградського університету.

Відомий англійський філософ Бертран Рассел почав замислюватися над питаннями філософії у 15 років.

У 1979 р. в Московському державному університеті з'явився дев'ятирічний студент з Афганістану Саїд Джамал. У себе на батьківщині він пройшов курс алгебри за тиждень, а програму всієї 12-річної школи — за рік. Ще п'ятирічним хлопчиком Саїд за чотири години самостійно опанував числа від нуля до тих, що записуються з великою кількістю нулів.

Поряд із вундеркіндами в історії культури і народної освіти зафіксовані також численні випадки «геніальних старців». Поет Беранже працював до 77 років, Лев Толстой — до 82, Віктор Гюго — до 83, академік Павлов — до 87, мікробіолог Гамалія — до 90, Бернард Шоу творив до 94 років [185. С. 39].

Людські можливості справді невичерпні. Як їх використати? Як їх формувати, виховувати? Чому віддати перевагу? Педагогіці? Геронтології? Чи фізіології, яка вважає, що «якби ми вміли змусити наш мозок працювати хоча б наполовину наших можливостей, то для нас не було б важко вивчити десятків із чотири мов, запам'ятати від першої і до останньої сторінки Енциклопедію, пройти курс десятка навчальних закладів» [185. С. 40].

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Що таке розвиток особистості з погляду сучасної психології? (І. С. Костюк про розвиток і виховання, урахування ролі спадковості і зовнішнього середовища у процесі виховання).
2. У чому полягає педагогічний зміст поняття «виховний вплив»? Розкрийте сутність взаємодії зовнішніх впливів на особистість студента і внутрішньої діяльності цієї особистості у відновд зовнішній вплив.
3. Визначте соціально-педагогічний зміст понять «вундеркінди» і «геніальні старці».
4. Підготуйте реферати або наукові доповіді на теми: «Що таке самовиховання?»; «Що таке перевиховання?»; «Про співвідношення понять «виховання» і «розвиток», «виховання» і «самовиховання», «виховання» і «перевиховання».

Освіта і навчання — провідний чинник виховання фахівця. Аналізуючи категорію навчання, треба, насамперед, брати до уваги її двоїсту природу: діяльність викладачів (викладання) і діяльність студентів (навчання). Найважливішим наслідком навчання у вищій школі є професійна освіта. Аналіз навчання передбачає взаємодію кількох важливих чинників: мети навчання; можливостей тих, кого навчають; завдань викладача у питанні управління навчально-пізнавальною діяльністю; умов і засобів навчання й т. ін. При цьому дуже важливо привернути увагу слухачів до зовнішнього і внутрішнього аспектів процесу навчання.

Освіта в педагогічній літературі нерідко трактується як таке прилучення до культури суспільства, коли людина опановує певну систему знань, умінь і навичок, суспільно-політичний досвід людства в тій чи іншій галузі його життєдіяльності [161. С. 95]. Однак таке розуміння поняття освіти є надмірно звуженим і тому не може вважатися загальноповизнаним.

А. Луначарський, наприклад, з поняттям освіти людини пов'язував також її культуру, гармонійність розвитку. Освічена людина — це насамперед така, в якій домінує образ людський [122. С. 353]. Тут поняття освіти й виховання практично збігаються.

Окремо слід виділити питання про співвідношення загальної і професійної освіти; навчання, освіти і самоосвіти; навчання, освіти, виховання та розвитку особистості. Джерелом і внутрішнім змістом усіх цих педагогічних процесів є боротьба протилежностей, у процесі якої нове перемагає старе.

Завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте коротко педагогічний зміст концепції Г. С. Костюка про розвиток мислення, здібностей, про психологію розуміння, про навчально-виховний процес і розумовий розвиток особистості, про індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.
2. Підготуйте реферати на обрану Вами тему про одну з розглянутих категорій або якість їх поєднання.
3. Проаналізуйте проблеми: соціум і особа; соціальне виховання, професійна освіта і педагогіка.

ТЕКСТОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

«...Голод 1932—1933 рр. був актом геноциду проти народу України, частиною скоординованої атаки проти української самодіяльності, атаки, наслідком якої була продемонстрована знищенням політики українізації, знищенням української інтелігенції та культури. А політика денационалізації перейшла до геноциду, тобто до пгучного створення таких обставин життя, які були спрямовані на знищення членів національної групи.

... У висновках Американської урядової комісії для дослідження голоду в Україні я твердо стояв на саме такому визначенні цієї трагічної сторінки в історії України. Геноцид на землю прийшов як наслідок тоталітаризму, геноцид зумовлений тоталітаризмом — страшною машиною влади над людиною і над усім людським.

Сьогодні треба усвідомлювати, що було б неможливо знищити фашистам стільки євреїв, а більшовикам — стільки «куркулів», «підкуркулників», «буржуазних агентів», «українських буржуазних націоналістів» без участі й залучення до цих акцій великої кількості в принципі нормальних, порядних людей. Це можна було здійснити тільки одним способом — зняти питання індивідуальної відповідальності з кожного. Тому була необхідна пропаганда на основі великої брехні, яка в поєднанні з терором творить альтернативну дійсність. Офіційна правда виявляється сильнішою за те, що люди бачать своїми очима. Щоб створити історію революції, в якій Троцький ніколи не був на чолі Червоної Армії, а нездару С. Бу-

льонного показати як героя громадянської війни, потрібно було організувати масштабний терор над цілими поколіннями, які пам'ятали революцію. Тим наче під час голодомору, коли люди гинули з голоду, а їм втовкмачувалося сталінське гасло «житть стало краще, житть стало веселее». Роздвоєння особистості давало можливість режимові насаджувати в суспільстві масовий психоз, масову істерію» [142].

Обгрунтуйте свою точку зору щодо проблеми роздвоєння особистості. У чому полягає її загроза для освіти і педагогіки? Як міг виникнути образ Павлика Морозова?

Рекомендована література

Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. Москва, 1987. С. 213—222.

Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Соч.: В 6 т. Москва, 1966. Т. 6. С. 25—35.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 421—435.

Левшин А. А. О природе явлений воспитания // Вопр. философии. 1968. № 6. С. 53—66.

Луначарский А. В. Что такое образование? // О воспитании и образовании. Москва, 1976. С. 353—365.

Люк де Клянье де Вовенарг. Размышления и максимы. Ленинград, 1988.

Українська культура: історія і сучасність: Навч. посібник / За ред. С. О. Черепанової. Львів, 1994. С. 5—66.

Чурбанов В. В чьих ранцах маршалские жезлы, или несколько правил развития способностей. Москва, 1980.

Тема 7

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС — ОДНА З ЦЕНТРАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІКИ

- З історії питання про сутність педагогічного процесу
- Сутність педагогічного процесу у вищій школі
- Деякі закономірності педагогічного процесу й урахування їх викладачем вузу

З історії питання про сутність педагогічного процесу. Педагогічний процес нерозривно пов'язаний з виховним процесом, є його істотним складовим елементом. Більше того, у певному розумінні ці поняття за своїм змістом збігаються, надзвичайно ускладнюючи взаємозв'язок цілеспрямованих і стихійних впливів на виховуваних, об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Історично склалися три головні концепції розуміння сутності розглядуваних понять і, відповідно, три лінії труднощів у розвитку педагогіки.

Перша концепція визначається як надмірне соціологізаторство в педагогіці (М. Крупеніна, В. Шульгін та ін.). Виходячи з правильної у цілому тези про те, що в суспільстві педагогіка має розширювати сфери свого впливу, група педагогів дійшла помилкового висновку, що педагогічний процес слід розуміти як усю суму соціальних впливів, котрі формують людину. М. Крупеніна і В. Шульгін, наприклад, надміру захопилися практичною діяльністю школярів як учасників будівництва нового суспільства після Жовтневого перевороту в Росії і вочевидь недооцінили освітній бік педагогічного процесу. Ідею ж майбутньої освіти вони виводили за такою схемою: спершу діти підуть «на суспільну роботу», потім — на підприємство, а вже звідти — у бібліотеку (В. Шульгін). Так виникла «теорія» відмирання школи. Згадані автори протиставляли «педагогіку школи» «педагогії життя», хоча це аж ніяк не вирішувало методологічно важливого питання про співвідношення вимог життя і вимог школи, стихійності й організованості у суспільному вихованні, не зрозуміли суті реального співвідношення політики й освіти, навчання. Змішавши політику з педагогікою, вони не змогли відповісти на запитання: як саме покінчити з і

стихією вулиці, стихією життя, хоча й закликали до цього. Не вирішивши проблеми про сутність середовища і специфіку його впливу на виховання, М. Крученіна і В. Шульгін не пішли далі новаторства безпідставних тверджень щодо відмирання школи.

Водночас позитивні ідеї щодо необхідності розвитку соціальної педагогіки як відносно самостійної галузі науково-педагогічного знання були занедбані і не дістали подальшого розвитку.

Друга концепція пов'язана з різного роду тенденціями абсолютизації біологізаторських підходів до розуміння педагогічного процесу. Сутність цих підходів коротко можна охарактеризувати так: розвиток людини — це насамперед процес розкриття успадкованих нею задатків та здібностей. Такі погляди, до речі, ми знаходимо ще в Арістотеля і Платона. Починаючи з XVII ст. вони набувають поширення у зв'язку з появою однієї з концепцій розвитку в біології — преформізму (від лат. «преформо» — заздалегідь утворений). Наприкінці XIX — на початку XX ст. відбувається далеко не завжди виправдане застосування біогенетичного закону щодо педагогіки й психології. Зокрема, С. Холл і Д. Болдуїн багато в чому заперечували соціальну зумовленість психіки людини. Біогенетичний закон, сформульований у 1865 р. зоологом Геккелем, з часом було перенесено з ембріонального на позаутробний період життя людини й оголошено універсальним законом. На цій основі розвиток людини деякі психологи й педагоги почали трактувати як «дозрівання стадій», нерідко ігноруючи процес виховання.

Багато що в зазначеній позиції залишається нез'ясованим. Адже вроджений потенціал розвитку людини не можна розглядати як готові здібності, риси влачі, професійні нахили тощо. Це тільки потенційні можливості. Мозок людини від народження не несе в собі органічних передумов для пізнання у вигляді «природжених ідей». Думка Р. Декарта про такі ідеї була піддана критиці вже Дж. Локком. Природні зачатки людини стають її конкретними характеристиками лише за умови їх складної взаємодії із зовнішнім середовищем та вихованням.

У період панування сталінського тоталітарного режиму годі було й думати про об'єктивне й справді наукове вирішення надзвичайно складних і важливих для теоретичної і практичної педагогіки питань співвідношення вродженого і набутого, успадкованого й соціально сформованого в людині. Грубе втручання тоталітарних структур у сферу наукових досліджень і практичної діяльності педагогів і психологів

дістало яскравий вияв у горезвісній постанові ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (липень 1936 р.). У згаданій постанові ЦК партії влався до різких формулювань, що в ряді випадків межували з брутальністю і в результаті спричинили згодом переслідування, арешти й пряму заборону будь-яких досліджень у зазначеній сфері. Це не лише загальмувало розвиток наукової педагогіки, а й значною мірою стимулювало цитатоблуддя у сфері наукового знання, формалізм у роботі середньої і вищої школи, зруйнувало наукові основи розкриття суті і змісту самого поняття «педагогічний процес».

Третя концепція змісту і сутності педагогічного процесу історично виявила себе у спробах обгрупувати правомірність визнання обох першооснов у вихованні — біо- і соціо-, заперечуючи крайнощі кожної з них (А. Пінкевич, А. Калашников). Прихильники цього погляду цілком заперечували значення біоенергетичного закону для педагогіки. Вони вважали, що об'єктом педагогіки є спеціально організований виховний процес, сутність якого ці дослідники вбачали у цілеспрямованому впливі на особу. Саме такого роду виховний вплив, складаючи серцевину соціального формування особистості, на їхню думку, і є педагогічним процесом.

А. Пінкевич і А. Калашников мали всі підстави вбачати головну особливість педагогічного процесу в систематичному й планомірному впливі педагога на своїх вихованців. Водночас таке розуміння педагогічного процесу має і певні вади, оскільки містить у собі риси пасивності: педагогічний процес розглядається начебто у відриві від самостійної діяльності виховуваних. А це суперечить самому духові розуміння сутності людини як сукупності усіх суспільних відносин і пляхів її формування. Педагогіка передбачає діяльну участь самих виховуваних у процесі власного формування індивіда як особистості. З огляду на це для педагогіки як науки має особливе значення методологічне питання про співвідношення суспільного й біологічного, онтогенетичного і філогенетичного у процесі виховання.

Певний внесок у вирішення цього складного питання зробила Н. Крупська.

У 1924 р. в часописі «На путях к новой школе» вона писала, що педагогіка на три чверті є суспільною наукою, і тому аж ніяк не можна відокремити від неї нагальні політичні проблеми сучасності. Водночас Н. Крупська наголошувала, що педагогу необхідні знання *розвитку людського організму*, що не можна через побоювання педології ігнорувати матеріалістичну основу педагогіки. У зв'язку з цим Н. Крупська вказувала на специфіку педагогіки, яку вона цілком спра-

ведливо вбачала у єдності біологічного й соціального. у тісному зв'язку з комплексом наук про суспільство й людину. Свосвідомість ситуації тут полягає в тому, що мета, зміст, методи виховання і освіти зумовлені соціально, а об'єктом виховання (як і його суб'єктом) є людина, з її природними (біологічними, фізіологічними) особливостями. Звертаючи увагу на особливості педагогіки. Н. Круцька водночас веде мову про особливості педагогічного процесу, до розуміння якого ми йдемо пасамперед через аналіз категорії виховання. Саме виховання належить вирішальна роль у розвитку особи. Тут важливим є посилення на рефлексорну теорію М. Сеченова та І. Павлова, згідно з якою саме життя й виховання є визначальними умовами, формування нових психічних процесів і особливостей особи.

У сучасній зарубіжній педагогіці набули поширення різні напрями її концепції гуманістичної педагогіки. Вони звичайно не є чимось абсолютно новим у розвитку педагогіки. Це скоріше не що інше, як свосвідомі критика ученими, які дотримуються ліберальних поглядів, окремих аспектів сучасного промислового буму з позиції гуманізму. Американський педагог і психолог А. Маслоу, наприклад, вважає, що сучасна школа має ставити перед собою завдання «виховати гарну людину», а Ш. Бюлер убачає мету виховання у *самореалізації особи*, а конкретніше — у виявленні прихованих можливостей людини. Екзистенціалістська педагогіка правомірно трактує розглядувану проблему як щось унікальне, притаманне лише конкретному існуванню людини. Ці та інші судження мають братися до уваги дослідниками даної проблеми.

Отже, *виховання (виховний процес)* — це свідомо організований, систематично здійснюваний процес, що реалізується на основі свосвідомо вагомих мети й умов. Виховний процес передбачає виникнення соціальних відносин між вихователями і виховуваними на основі взаємодії цілеспрямованої діяльності вихователів і активної діяльності виховуваних.

У цьому загальному розумінні виховний процес збігається з поняттям «педагогічний процес», хоча в цілому поняття «педагогічний процес» вужче, аніж поняття «виховання». Педагогічна діяльність є складовою частиною (органічною і дуже важливою) виховного процесу.

Але як же бути? Виховання (павіть організоване якнайретельніше) не в змозі охопити й регулювати усю життєдіяльність людини — увесь неймовірно широкий спектр людських стосунків. З огляду на це слід розраховувати, по-перше, на формування у виховуваних на практиці ліній

головних видів соціальних відносин і, по-друге, на перенесення навиків (явище педагогічної дитонації).

Саме у цьому розумінні виховання проектує систему відносин особи, а це найголовніше в організації всієї життєдіяльності виховуваних, а значить, і у формуванні особистості. Це також свідчить про те, що саме вихованню належить провідна роль у розвитку особи. Зростання ролі виховання як визначального щодо розвитку чинника — об'єктивне явище.

В історії філософії і педагогіки неодноразово наголошувалася могутність виховання (Дж. Локк, французькі філософи-матеріалісти, соціалісти-утопісти та ін.). Французькі філософи-матеріалісти, наприклад, виліяли середовище й виховання як головні чинники у формуванні людини. Більше того, виховання вони вважали всемогутнім. Критикуючи французьких матеріалістів, соціалістів-утопістів, зокрема Роберта Оуена, за умоглядний характер їхніх теорій, Маркс, очевидно, цілком слушно зауважував: «Матеріалістичне вчення про те, що люди є продукти обставин і виховання, що, отже, люди, які змінилися, є продукти інших обставин і зміненого виховання, — це вчення забуває, що обставини змінюють саме люди і що вихователь сам повинен бути вихований» [194. Т. 2. С. 247].

Усемогутність виховання не в тому, що воно бунітмо може не зважати на природні дані людини, а в тому, що воно цілеспрямовано керує її розвитком. Воно не в змозі «зробити все», його успіхи залежать у кінцевому підсумку від суспільного буття та біологічних зачатків виховуваних.

У сучасній науці набула поширення теорія конвергенції двох чинників: біо- і соціо-. І все ж на практиці педагоги нерідко впадають у крайнощі, схилиючись або до біологізаторства, або ж до соціологізаторства.

Педагогічний процес може бути правильно визначений лише як складна схема взаємодіючих елементів, провідним стрижнем якої, її внутрішньою пружиною є мета виховання. Сутність і своєрідність педагогічного процесу у вищій школі можна визначити таким чином: у первинній формі він бере те, що створює суспільство (мета й завдання, зміст і засоби навчання), а в кінцевому підсумку створює те, що виступає конкретними особливостями окремої особи: її свідомість, поведінку, дисциплінованість, загальні та професійні інтереси й потреби майбутніх фахівців, мотиви їхньої діяльності тощо.

Педагогічним процесом можна керувати. Проте це надзвичайно складна система. У ній простежуються постійна діалектична взаємодія і взаємозв'язок особи й колективу.

мети, змісту й методів навчання, необхідних і випадкових явищ, суб'єктивного та об'єктивного.

**Запитання і завдання
для самостійної роботи**

1. Розкрийте сутність соціологізаторського підходу М. Крушецької та В. Шульгіна до трактування поняття «педагогічний процес».
2. У чому полягають причини виникнення теорії відмирання школи у педагогіці 20-х років?
3. Розкрийте сутність біологізаторських концепцій у педагогіці (історія і сучасність).
4. У чому полягають позитивні й негативні сторони третьої концепції сутності педагогічного процесу?
5. Визначте педагогічний зміст самореалізації особи.
6. Визначте співвідношення понять «виховання» і «педагогічний процес».
7. У чому полягає провідна роль виховання у розвитку особи?
8. «Виховання може все!», — казав Гельвецій. Чи згодні Ви з таким твердженням?
9. Підготуйте реферат (доповідь, усний фіксований виступ) про суть теорії конвергенції двох чинників у царині виховання.

Сутність педагогічного процесу у вищій школі. Відпові- хуючись від тези «педагоги свідомо ставлять певну мету в навчально-виховному процесі, впливаючи на колектив у ці- лому і на окремих студентів», виділимо чотири елементи педагогічного процесу, що мають найбільше значення.

1. *Виховання в педагогічному процесі має на меті виникнення певних соціальних і соціально-педагогічних відносин між студен- тами та їхніми вихователями.* Тут необхідно враховувати належність студентів і викладачів вузу до різних колективів у рамках вузу і поза ним. Виховання передбачає свідомий і цілеспрямований вплив на студентів з метою формування *професійних стосунків* у тих колективах, де студент живе й діє (академігрупа, курс, факультет, гуртожиток, спортивні секції, хор тощо). Створювані і сформовані відносини не є від- носинами «парної педагогіки», хоча й не заперечують ост- танніх.

2. *Соціальні відносини в педагогічному процесі мають суб'єктивно-об'єктивний характер*: студента ми розглядаємо і як об'єкт педагогічного впливу на нього з боку педагога й колективу, і — водночас — як активно діючого суб'єкта педагогічного процесу. Причому самі соціально-педагогічні відносини, які мають двостій характер, повинні бути так організовані, щоб сприяти дедалі зростаючій активізації й самостійності студента.

3. *У поняття «виховний вплив» педагога на студента входять як постійнодіючі такі елементи:*

а) ясно поставлена педагогічна мета (вплив передусім на колектив, а через колектив — на особистість студента);

б) визначення змісту, який належить засвоїти;

в) визначення методів і форми організації акту впливу, включаючи характер взаємин, стиль керівництва та ін.;

г) облік результатів педагогічного впливу з метою визначення наступних навчально-виховних заходів;

д) свідоме використання різних умов, що впливають на процес виховання (матеріально-технічна база, суспільно-політичні умови і рівень розвитку студентів, різного роду тимчасові, випадкові умови й т. ін.).

4. *Структурні елементи педагогічного процесу перебувають у найрізноманітніших зв'язках і відношеннях між собою*. Причому ці зв'язки й відношення можуть бути випадковими й необхідними, суб'єктивними й об'єктивними, позитивними й негативними і т. ін. Виявити діючі тут закономірності — справа надзвичайно складна, але можлива і вкрай необхідна, адже від характеру акцентів на різних елементах або їх сполученнях залежить характер педагогічного процесу в цілому, його ефективність. Виявленню цього типу закономірностей сприятиме аналіз виховного процесу в його розвитку й рухові, внутрішній динаміці, саморухові. Цієї мети ми можемо досягнути через *розкриття рушійних сил виховання*.

В історії педагогіки відомі різні підходи до визначення рушійних сил педагогічного процесу. В авторитарній педагогіці — це страх перед покаранням. У позитивістській, прагматичній і неопрагматичній педагогіці — це врахування, насамперед, інтересів виховуваних (Дьюї, Роджерс, Маслоу). Проте педагогіка, не заперечуючи значення покарань і тим більше інтересів особи, має шукати рушійні сили педагогічного процесу все-таки в іншій площині, а саме — у виявленні та розв'язанні навчально-виховних протиріч кожної навчально-виховної ситуації. Таких протиріч чимало: це зовнішні і внутрішні, суттєві і несуттєві, об'єктивні і суб'єктивні тощо. І все ж таки як *головне протиріччя* вітчизняні

педагоги виділяють розходження між новими інтересами, новими потребами, прагненнями і досягненим особою (і даним колективом) рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. На думку академіка Г. С. Костюка, є всі підстави вважати це протиріччя закономірним «для усіх етапів становлення особистості» [16]. С. 189].

Виявлення і розв'язання педагогічних суперечностей вимагає дотримання низки важливих умов з тим, щоб перетворити їх (суперечності) на рушійну силу. Одна з цих суперечностей, наприклад, — це суперечність між вимогами викладачів і потребами студентів.

Передусім, поставлені перед студентами вимоги мають бути посильними, перебувати в «зоні щопайближчого розвитку» (Л. С. Віготський), інакше вони не будуть усвідомлені й сприйняті студентом і тому не перетворяться на рушійну силу розвитку самого суб'єкта пізнання. Успіх педагогічного процесу в кожному окремому випадку залежить не тільки від характеру педагогічного впливу, а й від внутрішньої позиції студента, від його активності. Одним з основних завдань виховання є доведення до свідомості виховуваних необхідності тієї чи іншої дії і розвиток у них прагнення до активної самостійної діяльності, скерованої на вирішення суперечностей, що виникають. С. Л. Рубінштейн з цього приводу писав: «Успіх роботи щодо формування духовного світу людини залежить від його внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання у змозі її стимулювати й скеровувати» [225. С. 138].

Педагогічний досвід переконує: формування такої внутрішньої позиції (роботи) особи багато в чому визначається майстерністю виховання у вузькому значенні цього слова.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте сутність педагогічного процесу у вищій школі.
2. Що таке «виховний вплив» як педагогічне явище?
3. У чому полягають рушійні сили виховання?
4. Що передбачає з позиції педагогічної техніки *виявлення й розкриття* навчально-виховної суперечності?

Деякі закономірності педагогічного процесу й урахування їх викладачем вузу. Тільки збагнувши закони й закономірності навчання, освіти й виховання, спираючись на їхні вимоги,

можна успішно вирішувати завдання, пов'язані з підготовкою спеціалістів для народного господарства.

Педагогічні закони виступають теоретичною формою знання, що відображає об'єктивні внутрішні й необхідні зв'язки між явищами практики виховання, навчання й освіти. Вони є різновидом суспільних законів. Наукові закони відображають об'єктивні, необхідні, стійкі, загальні і суттєві, повторювані за одіотипних умов зв'язки й відношення явищ чи процесів дійсності або їхніх різних сторін.

Специфіка педагогічних законів і закономірностей, подібно до всіх суспільних законів, убачається насамперед у тому, що вони (на відміну від законів природи) виявляються тільки через свідому діяльність учасників педагогічного процесу. Дія педагогічних законів і закономірностей завжди скеровується свідомим наміром, волею, певною метою вихователів і виховуваних і тому неможлива поза їхньою діяльністю. З метою глибшого з'ясування специфіки дії педагогічних законів і закономірностей особливо важливо дати повніше (аніж це досі робилося педагогами) визначення сутності і різних типів педагогічних відносин. Тут суть питання полягає в тому, що виховально-освітні стосунки (відношення) можуть виникати тільки завдяки тому, що попередньо вони проходять через людську свідомість, включаючись у систему суспільних відносин.

Сформулюємо деякі закономірності педагогічного процесу.

1. *Існує постійно діючий зв'язок між закономірностями розвитку індивіда та суспільного розвитку.* Не встановивши залежностей розвитку індивіда від закономірностей суспільного розвитку, неможливо зрозуміти сутність педагогічних закономірностей. Виховання як суспільне явище підпорядковане загальним закономірностям суспільного розвитку. Чим свідоміше й успішніше ми використовуємо, організовуючи виховання, соціальні, матеріальні й духовні умови суспільства, що розвивається, тим ефективнішою буде наша педагогічна діяльність щодо підготовки фахівців. Якщо ж указані зв'язки діятимуть спонтанно, поза нашою свідомістю й волею, педагогічний процес буде менш успішним, а на його шляху виникатимуть непередбачені перешкоди.

2. *Вирішальною умовою високої ефективності педагогічного процесу, і в цьому нас переконує практика, є встановлення постійного тісного зв'язку конкретної мети навчання і виховання із загальною суспільно зумовленою метою виховання.* Наявність тісного зв'язку між метою, процесом і результатом виховання — важлива педагогічна закономірність.

3. У сфері педагогічної діяльності цілі виховання і навчання мають бути оптимальні (не завищені й не занижені) і зрозумілі для всіх учасників педагогічного процесу. Цільові педагогічні настановлення будуть сприйняті окремими суб'єктами, студентськими й педагогічними колективами лише тоді, коли пов'язуватимуться з їхніми інтересами, потребами й прагненнями, хвилюватимуть їх. Це найважливіша психологічна умова позитивної дії закономірного зв'язку між педагогічним впливом і активною діяльністю студентів, яка сприяє їхньому загальному і професійному розвитку, формуванню студентських колективів.

4. Дуже важливою педагогічною закономірністю є постійно існуюча необхідність створення умов для успішного переведення (трансформації) зовнішніх впливів у внутрішню позицію (роботу) студентів. Психологами встановлено, що розвиток особи завжди детермінований середовищем, діяльністю й спілкуванням. Однак цей процес «переходу» зовнішнього у внутрішнє відбувається не автоматично, а, насамперед, шляхом переломлення зовнішнього впливу в набутому особистому досвіді. У кожного студента є власний, індивідуальний фонд набутого досвіду, власні індивідуальні особливості емоцій, волі, пізнавальних процесів, мотивів, потреб тощо. Через ці внутрішні чинники і відбувається трансформація зовнішнього впливу. Зрозуміло, що ця трансформація індивідуальна — в одного вона відбувається так, в іншого — інакше. Ось чому, зберігаючи цю індивідуальність, треба розвивати в ній все позитивне. Нам не потрібен якийсь «середній спеціаліст», «середня особистість». Серед педагогів вищої школи нерідко точаться дискусії щодо поняття «середнього студента». Але поки що нікому не вдалося визначити, що при цьому мається на увазі.

5. Установлено, що на ступінь розвитку активності та самостійності студентів і студентських колективів багато в чому впливає стиль педагогічного керівництва викладачів, рівень їхньої педагогічної майстерності. Тут, безумовно, існує закономірний зв'язок.

За А. Макаренком, вимогливість, довір'я і повага до особистості, готовність допомогти молодій людині, обстановка високої моралі — ці та інші характеристики педагогічного керування сприяють створенню умов співробітництва, готовності до подолання труднощів, співпереживань тощо.

6. Простежується також закономірний зв'язок між єдністю вимог до виховуваних і єдністю їхнього розвитку. Єдність

педагогічних вимог передбачає необхідність узгодженого співробітництва різних вихователів і виховних сил (академ-група, курс, деканат, кафедра, студком гуртожитку); узгодження мети, змісту, методів виховання; спільне підбиття підсумків на основі досягнутих результатів. Педагогічний процес має бути цілісним. Чим це викликано? На це запитання найкраще відповісти словами А. Макаренка: «Людина не виховується частинами». Так видатний педагог сформулював один із найважливіших законів педагогіки, що потребує узгодженості в діях усіх вихователів, усіх засобів впливу на виховуваних.

7. Успіх педагогічного процесу багато в чому визначається тим, наскільки тісно пов'язані між собою мета, зміст і методи виховання і навчання.

8. Необхідно забезпечити чітку узгодженість між диференційованою оцінкою результатів досягнутого і певною метою виховання. Ця необхідність визначається об'єктивним закономірним зв'язком: «процес — результат — нова мета» або «мета — процес — результат — нова мета».

У зазначеній галузі педагогічна практика демонструє чимало найнесподіваніших результатів. Але тільки реальні результати показують, що ж насправді досягнуто. Мета і результати далеко не завжди збігаються. Мета виховання, наприклад, досягнута, але виховальні можливості виявилися не вичерпаними; навпаки, мета виховання досягнута лише частково, але повніше реалізовані виховальні можливості; це дає змогу сформулювати нову мету, для постановки якої раніше не було можливостей.

Зауважимо, що педагогу враховувати у своїй практичній діяльності педагогічні закони і закономірності нелегко. Це зумовлено вищезгаданою складністю взаємодії компонентів педагогічного процесу. Назвемо лише деякі труднощі: 1) у процесі виховання сильним є вплив випадкових чинників, які практично неможливо реально прогнозувати; 2) фактично не повторюються умови виникнення того чи іншого явища чи факту; у разі ж виявлення зовні одного й того ж факту, скажімо, у поведінці кількох студентів, кожен із них не може оцінюватися однаково, оскільки в кожному конкретному випадку такий факт може бути спричинений різними мотивами; 3) психологія людини така, що рідко кому з дорослих подобається бачити себе в ролі виховуваного; звідси його постійний — свідомий чи несвідомий — опір, протидія суб'єктові впливу; 4) надзвичайно важко вимірювати резуль-

тат виховання; 5) досить складно контролювати умови, що детермінують ті чи інші результати виховання.

Усе сказане свідчить про надзвичайну динамічність і складність педагогічного процесу. Практично нескінченна кількість варіантів поведінки вихованців налго ускладнює вироблення якихось загальних алгоритмів виховання, хоча їх принципова можливість доведена. Усе це робить педагогічну діяльність глибоко творчою, а педагогічну майстерність — конче необхідною властивістю кожного педагога. Проте бути необхідним не означає бути достатнім. Творчість і педагогічна майстерність ґрунтуються і на педагогічній теорії, їхніми регуляторами виступають *принципи виховання*.

Питання про сутність і кількість принципів виховання — одне з найменш розроблених у педагогіці.

У деяких філософських працях ми читасмо, що принципи — як суто ґносеологічне явище — не можуть мати і не мають самостійного значення. Принципи завжди містять у собі фундаментальне значення законів, а наукова теорія підносить той чи інший закон до рангу наукового принципу. У цьому розумінні «закон», «закономірність» і «принципи» — одноступеневі поняття [45. С. 81—82].

Важливо також наголосити, що закони природи існують об'єктивно, а принципів у природі немає. Це ґносеологічний феномен, а тому принципи можна розглядати як мовні вираження законів у їхній логіко-ґносеологічній функції. Дана проблема має велике практичне значення для педагогіки, адже саме у цьому розумінні принципи й виконують регулятивну функцію побудови наукових педагогічних теорій, а також регулятивну функцію щодо педагогічної практики (докладніше про це див.: [2. С. 31 — 35]).

Серед педагогів немає єдності думки щодо номенклатури загальних принципів виховання. Останнім часом найчастіше до їхнього числа відносять: 1) принцип цілеспрямованості виховання, його зв'язку з життям; 2) принцип комплексного підходу до всієї справи виховання; 3) принцип єдності навчання, виховання й розвитку; 4) принцип послідовності педагогічного керівництва з розвитком активності, самостійності та ініціативи вихованців; 5) принцип систематичності й послідовності виховання; 6) принцип виховання у колективі і працею на загальну користь; 7) принцип єдності вимог і поваги до особи; 8) принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців.

*Запитання і завдання
для самоконтролю*

1. Розкрийте сутність і специфіку дії педагогічних законів.
2. Назвіть і охарактеризуйте основні педагогічні закони і закономірності.
3. Чим пояснюється особлива динамічність і складність педагогічного процесу?
4. Назвіть загальні принципи виховання. Принципи, закономірність, закон.

Рекомендована література *

Алексюк А. М. Принципи, закономірність, закон в педагогіці // Рад. школа. 1980. № 12. С. 31—35.

Маркар'ян Т. Педологи и педагоги как строители детской культуры // Голос работника просвещения. 1923. № 2—3. С. 28—32.

Маркар'ян Т. Школа, ребенок и учитель. Краснодар, 1924. С. 31—35.

О педологических искривлениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 2 июля 1936 г. // Хрестоматия по педагогике / Под ред. З. И. Равкина. Москва, 1976. С. 48—51.

Тема 8

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ІНДИВІДА

- Про зумовленість психічного розвитку індивіда конкретно-історичними умовами життя
- Види діяльності індивіда
- Основні етапи психічного розвитку. Студентський вік

Про зумовленість психічного розвитку індивіда конкретно-історичними умовами життя. Існує точка зору, згідно з якою індивідуальний психічний розвиток відбувається у процесі засвоєння індивідом соціальних стосунків, форм і способів

* До даної теми рекомендуємо також список літератури до тем 4 і 5.

діяльності. Природно, це засвоєння щоразу проходить у конкретних історичних умовах суспільного розвитку того чи іншого індивіда. Під час цього процесу засвоєння тільки й можливий розвиток особистості. Причому саме по собі засвоєння не може відбуватися незалежно від виховання. А відтак зрозуміло, що й розвиток особистості не може відбуватися окремо від виховання. Зрозуміло також і те, що якби людина, народившись, могла зростати фізично за повної відсутності сенсорних подразників, то така істота була б цілком позбавлена психічних функцій. З огляду на це К. Маркс і Ф. Енгельс слушно наголошували, що «розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він має прями або опосередковані стосунки, і ... різні покоління індивідів, які вступають у відносини одне з одним, зв'язані між собою, ... фізичне існування пізніших поколінь визначається їх попередниками, ... ці пізніші покоління уснацковують нагромаджені попередніми поколіннями продуктивні сили і форми спілкування, що визначає їх власні взаємовідносини. Словом, ми бачимо, що відбувається розвиток і що історія окремого індивіда аж ніяк не може бути відірвана від історії попередніх або сучасних йому індивідів, а визначається нею» [138, Т. 3, С. 419].

Запитання для самоконтролю

Що являла б собою людська істота, якби, народившись, вона могла фізично зростати за повної відсутності сенсорних подразників? Чи була б вона носієм психічних функцій? Аргументуйте свою позицію.

Види діяльності індивіда. Активний діяльнісний підхід до визначення форм організації і методів виховання як дуже важливого засобу керування діяльністю студентів, а отже, і їхнім індивідуальним психічним розвитком, вимагає від педагогів визначення тих конкретних видів діяльності, які оптимально сприяли б досягненню мети підготовки фахівців. Це завдання може здатися простим, проте лише на перший погляд. Річ у тім, що величезну (якщо не вирішальну) роль в індивідуальному розвитку й особистісному становленні (загальному і професійному) студентів відіграє свідомо самостійна діяльність, основою якої виступають їхні рішення — як особисті, так і студентських організацій. Однак проб-

дема полягас в тому, які саме види активної діяльності студента найбільше сприяють його розвитку. Відповідь на це запитання не може бути однозначною, адже в кожному окремому випадку результат впливу на розвиток того чи іншого студента залежить від ступеня його активного творчого стану, від його внутрішньої позиції. Тому професорсько-викладацькому складові вузів надзвичайно важливо знати: у чому саме полягають специфічні особливості основних видів діяльності студентів, у чому їх виховально-освітнє значення? Це створює необхідну основу для розвитку творчості педагогів, скеровану на управління педагогічним процесом.

Серед усіх видів студентської діяльності молоді є всі підстави на перше місце поставити комунікативну діяльність, діяльність спілкування. У певному розумінні життя студента є величезною і багатою за змістом — в ідейно-теоретичному плані — системою комунікативних стосунків. Вузівська комунікація править за школу формування у студентів різноманітних видів соціальних стосунків, моральної поведінки тощо.

Комунікативна діяльність студентської молоді перебуває в адекватному відношенні з психологічними особливостями періоду середнього і пізнього юнацького віку. У цьому віці спілкування молодих людей зі своїми ровесниками посідає дедалі вагомніше місце.

Комунікативна діяльність студентів, їхня активна робота у студентських організаціях дедалі більшою мірою сприяє формуванню типу колективних контактів як вирішальної ланки у становленні спеціаліста, особистості. Ось чому такою важливою є участь студентів у роботі навчальних семінарів, студентських наукових конференцій, у суспільно-політичній практиці, культурно-естетичних і спортивних об'єднаннях, дискусійних клубах тощо. У всіх цих випадках створюються сприятливі умови для своєрідних соціально-педагогічних занять у розумовій колективній діяльності і спілкуванні. Вузівські колективи виступають тут, за словами А. С. Макаренка, у ролі своєрідної «гімнастичної зали» для такого роду занять.

Особливо важливе значення мають різноманітні види предметної діяльності студентів (навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідна робота, трудова і навчально-професійна діяльність, суспільно-політична практика, культурно-естетична робота, спортивна та ін.). На першому місці, звичайно, стоїть навчання, власне пізнавальна діяльність студентів (опанування змісту наукових понять і теорій, на-

уково-дослідного інструментарію, розвиток внутрішньої потреби у знанні, мотиваційної сфери навчання тощо). Важливо простежити також за перетворюванням навчальної діяльності у професійну в їхньому нерозривному зв'язку з морально-світоглядними настановами.

Завдання для самоконтролю

1. Дайте характеристику комунікативному виду діяльності студентів.
2. Назвіть інші види діяльності студентів і поясніть, чому вітчизняна педагогіка приділяє таку велику увагу діяльнісному підходу до виховання студентів.

Основні етапи психічного розвитку. Студентський вік. Педагогіка розглядає формування (виховання і розвиток) людини як єдиний і неперервний процес. Однак цей процес передбачає кілька етапів, кожен з яких має свої суттєві особливості, які необхідно враховувати у процесі виховання, адже вони мають об'єктивний характер, у даному разі — стосовно вихователя. Саме це й мали на увазі (відгукуючи, здогадуючись) видатні педагоги минулого, обгрунтовуючи принцип природовідповідності у вихованні.

За сучасних умов схема вікової періодизації підростаючих поколінь може бути подана таким чином (за даними симпозиуму з вікової фізіології «Акселерація розвитку», який відбувся в Москві у 1965 р.):

Грудний вік	до 1 року	}	
Раннє дитинство	2—3 роки		
Перше дитинство	4—7 років		
Друге дитинство	8—12 років	}	Хлопчики
	8—11 років		Дівчатка
Підлітковий (або ранній юнацький) вік	13—16 років	}	Хлопчики
	12—15 років		Дівчатка
Середній юнацький вік	17—21 рік	}	Юнаки
	16—20 років		Дівчата
Пізня юність	20—25 років	}	

Такий поділ періоду розвитку людини на вікові етапи не є єдиною можливістю і тим більше — незмінною. Надзвичайно

важливим і складним тут є питання щодо критеріїв вікової періодизації. Найчастіше педагогіка й психологія звертаються до трьох взаємопов'язаних основ поділу: 1) соціальна ситуація розвитку (становище індивіда в суспільстві, зміст його відносин); 2) провідний вид діяльності; 3) специфіка основних новоутворень у структурі особистості взагалі й у формуванні окремих психічних процесів зокрема.

У виокремленні одного етапу від інших вирішального значення надають провідній діяльності, у процесі якої формуються головні якості і психічні процеси особистості. Такі етапи вважають віковими. Тут важливо нагадати таке: хоча фактично в даному випадку йдеться про вік людини, все ж таки віковий етап — це далеко не кількість прожитих років. Це також набутий досвід життя, досвід стосунків з людьми, досвід навчання і самоосвіти. Через це й педагогіка, використовуючи закономірності вікового розвитку молоді людини як загальні орієнтири, керується також і тим, що питання виховання, розвитку треба вирішувати з урахуванням індивідуальності людини.

Індивідуальні особливості людини визначаються її природними задатками, різними життєвими умовами, результатами попереднього виховання. Неабияке значення мають також типологічні особливості первової системи, темперамент, характер, сформовані здібності майбутнього спеціаліста. До подальшого розвитку індивідуальності студента веде шлях правильний шлях — шлях розвитку його інтересів, потреб, працелюбності.

У вирішенні питань вікових чи індивідуальних можливостей людини, на противагу деяким біологізаторським психолого-педагогічним концепціям, вітчизняна педагогіка не визначає біологічні стадії у формуванні людини як певні усталені межі чи умови. Встановлено, що можливі різного роду затримки в розвитку людини, які рано чи пізно долаються (у даному разі ми не беремо до уваги хвороби). Наприклад, Альберт Ейнштейн почав говорити тільки у трирічному віці. У деяких випадках талант виявляється, коли людині виповнюється 30—40 і навіть більше років.

З іншого боку, відомо чимало випадків прискорення фізичного та інформаційно-інтелектуального розвитку молодих людей. На симпозіумі з вікової фізіології у Москві (1965) повідомлялось, наприклад, що зріст 19-річних юнаків у 1965 р. збільшився порівняно з 1927 р. у середньому на 7,1 см, а маса тіла — на 7 кг.

**Запитання і завдання
для самоконтролю**

1. У чому полягають особливості вікових етапів розвитку людини?
2. Обгрупуйте критерії, на підставі яких сучасна педагогіка, психологія та фізіологія визначають вікові етапи розвитку людини.
3. Що таке індивідуальні особливості людини?
4. Яке значення має для практичної педагогіки вчення про вікові й індивідуальні особливості учнів і студентів?

ТЕКСТОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

«Коли ми пригадуємо собі головні складники античної грецької культури і при цьому намагаємося знайти сліди тих складників, які всякли в нашу землю і її прамешканців, то, в першу чергу, мусимо згадати *людську особистість*, правдоподібне джерело нашого пізнішого сценіального «індивідуалізму».

На противагу цим культурам, де в осередку їх стоїть з одного боку — автократ, а з другого — *маса*, безоблична і тому автократові невідлучно-покірлива, де немає приватної власності (все є «державне»), де панує свосрічний «колективізм» (з «продподатком»), де держава є молохом, який розчавлює і поглинає індивідуальність, і де її автократичний володар є, по суті речей, так само безобличний, як і підвладні йому «маси» та бюрократично-поліційний апарат влади (старовинні Персія, Вавилон, Єгипет, імперія монголів XIII ст., Москва XIII—XVIII ст. і СРСР XX ст.), — в осередку античної культури Еллади стояла Людина, як структурний складник Суспільства (а не арифметичний складник безструктурного механічного «колективу», що всяку індивідуальність згальовує і поглинає без ренгні), відтак племені і народу.

Це є найістотніша властивість культури, що досі звемо її «західноєвропейською», яка зародилася, власне, як синтез античної культури Еллади і старовинного Риму, одуховленого християнством, і втворена була в періоді т. зв. Середньовіччя, що неукі і пропагандисти часто називають його «темним»... [136. С. 14—15].

Прокоментуйте наведений текст.

Рекомендована література

Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва, 1978. С. 57—94.

Кон И. С. Социология личности. Москва, 1967. С. 29—34.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1989.

Леонтьев А. И. Проблемы развития психики. Москва, 1982. С. 3—62, 154—183.

Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Ленинград, 1974. С. 154—183.

Прикладная психология в высшей школе. Казань, 1979. С. 91—137, 192—261.

Психологические и физиологические особенности студентов. Казань, 1977.

Чурбанов В. В чьих руках маршальские жезлы, или несколько правил развития способностей. Москва, 1980.

Тема 9

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Предмет і об'єкт педагогіки вищої школи
- Педагогіка вищої школи як наука і як мистецтво

Предмет і об'єкт педагогіки вищої школи. В сучасних умовах розширення функцій народної освіти, зокрема вищої школи, актуалізується завдання переосмислення практики виховання студентів, теоретичного обґрунтування нової структури виховної роботи. Це завдання має практичне і теоретичне значення. Воно може бути вирішене лише з урахуванням даних низки суміжних наук — філософії, етики, естетики, історії, педагогіки вищої школи, мовознавства та багатьох інших, що посідають певне місце у загальнофілософському вченні про людину.

З цих позицій необхідно висвітлити питання про предмет і об'єкт порівняно нової галузі науково-педагогічного знання — педагогіки вищої школи.

Досить часто в літературі поряд з поняттям «предмет науки» вживається (як рівнозначне йому) інше поняття — «об'єкт науки». Серед філософів існує точка зору, згідно з якою виділяти останнє з названих двох понять взагалі

недоцільно. Предмет науки, мовляв, не може існувати без свого об'єкта. Інші дослідники не заперечують. Проте і в тому й в іншому випадках постає питання: в чому ж проявляються особливості і специфіка об'єкта тієї чи іншої науки, або в якому розумінні ці два поняття збігаються, а в якому — ні?

Які ж складові об'єкта наукового дослідження педагогіки вищої школи? Тут виділимо дві групи педагогічних фактів і явищ. Перша з них складається з тих педагогічних явищ, процесів і фактів, які ми позначасмо поняттям «педагогічний процес у вищій школі» як цілком визначену галузь об'єктивної реальності. У сфері педагогічного процесу, у свою чергу, важливо виділити дві сторони, що перебувають у нерозривному зв'язку і взаємодії: діяльність студентів і діяльність викладачів. Перша з них є якісно визначеною системою ставлення студентів до дійсності з метою пізнання останньої як у цілому, так і в межах тієї чи іншої спеціальності; друга — спрямована на керування процесом навчання, освіти і виховання студентів. Суть питання полягає в тому, що стосунки, які студент має в академічній, у студентських колективах взагалі (формальних і неформальних), далеко не завжди позитивні. Адже досить часто негативні сторони студентського середовища (шобу, гуртожитку, організації навчального процесу тощо) змушують студентів до непередуманих впливів, адже середовище, як відомо, не несе в собі систематично й дидактично оформлених ідей. До того ж негативні сторони навколишнього середовища особливо активно впливають на особистість завдяки деяким своїм особливостям — різноманітності методів впливу середовища через його мінливість, привабливість, м'якість, непомітність опосередкованих впливів тощо. У цьому розумінні ми й говоримо як про головне завдання виховання студентів про доцільну організацію *всієї* їхньої життєдіяльності — як із боку викладачів, кафедр, деканату, ректорату, так і з боку студентів і студентських організацій.

Уся ця складна система відносин взаємодіючих елементів, основою якої, її внутрішньою пружиною є мета виховання студентів як майбутніх спеціалістів, і є *об'єктом педагогіки вищої школи*. Цілком очевидно, що розмаїта студентська діяльність у її різноманітних виховних відносинах і взаємозв'язках із колективом викладачів, громадськими і науково-адміністративними організаціями вузів є особливою формою суспільно-історичної практики людства і становить основу педагогіки вищої школи. Безперечно, мав рацію А. С. Макаренко, який писав у цьому зв'язку, що «саме відносини становлять справжній об'єкт нашої педагогічної роботи» [128. С. 348].

Водночас недостатньо вказати на педагогічний процес як на реальну дійсність, що визначає собою і вичерпує зміст об'єкта дослідження педагогіки вищої школи. Річ у тім, що сам педагогічний процес є функцією іншого соціально-педагогічного явища, а саме — системи вищої освіти країни (див. теми 3—5).

Таким чином, система вищої освіти і педагогічний процес у ній і є об'єктом вузівської педагогіки як галузі сучасної загальної педагогіки.

Що ж стосується співвідношення понять «об'єкт» і «предмет» науки, то воно може оцінюватися по-різному, залежно від обраної точки зору (вважасмо, що ці поняття слід розрізняти).

З одного боку, «об'єкт» ширший за «предмет» науки. Вище ми вже наводили дані досліджень академіка Б. Г. Ананьєва про те, що людина як об'єкт наукових пошуків вбирає в себе близько 49 проблем, які вивчаються в дані час приблизно 130 науковими дисциплінами. Оскільки людина виступає об'єктом вивчення багатьох наук, тому об'єкт будь-якої з них ширший за її предмет. Застосоване до педагогіки, це твердження правомірне навіть у випадку виходу за межі «парної педагогіки». Адже при цьому людина не перестає бути об'єктом дослідження й інших наук.

З іншого боку, «об'єкт» вужчий за «предмет» науки. Річ у тім, що визначити предмет науки насамперед означає вказати на об'єкт її дослідження, специфіку цього об'єкта та його особливості. У цьому розумінні у змісті предмета науки обов'язково фіксується об'єкт її дослідження, а також завдання дослідника, що входить до складу науки.

Предмет педагогіки вищої школи Н. В. Кузьміна визначає так: «Предметом вузівської педагогіки є вивчення закономірностей управління такою педагогічною системою, мета якої — підготовка спеціалістів, здатних, виходячи з громадських позицій, вирішувати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення» [177. С. 19].

У наведеному визначенні досить точно вказані ті сторони об'єкта педагогіки вузу, які справді входять до предмета науки: «підготовка спеціалістів, здатних, виходячи з громадських позицій, вирішувати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення». Проте в цьому визначенні є спірний момент. Н. В. Кузьміна слідом за багатьма іншими авторами запроваджує у дане визначення предмета педагогіки вищої школи термін «закономірність». Є підстави вважати, що це призводить до змішування завдань і предмета науки, а також понять «предмет дослідження» і «предмет науки». Суть

справи полягає в тому, що дослідження і розкриття закономірностей — це сфера *завдань* науки, а не предмета науки. К. І. Васильєв намагається усунути цей недолік у такий спосіб: «Предметом педагогіки вищої школи, — пише він, — є процес формування молодих спеціалістів за умов вузівського навчання, який передбачає не тільки навчання і виховання їх у вузі, а й виховуючий вплив середовища (у широкому плані), у якому живуть студенти <...> Таким чином, вивчення закономірностей даного процесу — цюнайважливіше завдання педагогіки вищої школи» [18. С. 28].

У даному визначенні показано, що процес формування молодого спеціаліста у вузі здійснюється засобами навчання, виховання й під впливом середовища, в якому живуть студенти. І це цілком слушно. Тим часом у цьому визначенні є одна істотна вада. Середовище, в якому живуть студенти, зовсім не виключає умов вузівського навчання (як вважає К. І. Васильєв), навпаки, воно передбачає їх як невід'ємний елемент. Незрозуміло також, чому К. І. Васильєв називає середовище, в якому живуть студенти в умовах вузу, середовищем «у широкому плані». Який зміст він у це вкладає?

З огляду на досліджувані нами поняття педагогічного процесу, цілі й сутність виховання у вітчизняній вищій школі найточнішим визначенням предмета вузівської педагогіки можна вважати таке: *предметом педагогіки вищої школи є процес створення і функціонування дійсних відношень студентів вищих навчальних закладів, які забезпечують можливість формування духовно багатого, добропорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства (науки, техніки, культури, освіти тощо), патріота України.*

Одне з найважливіших завдань педагогіки вищої школи — розкриття педагогічних закономірностей формування студентів вузів як майбутніх фахівців. Розкриваючи ці закономірності, вузівська педагогіка, як і педагогіка загалом, має спиратися також і на закономірності суміжних їй наук: психологічних, біолого-фізіологічних, етико-естетичних, логічних, соціологічних, історичних і, звичайно ж, як на філософсько-методологічну основу — на закономірності загальнофілософського вчення про людину. Вивчаючи педагогіку, важливо враховувати, що лише сукупність даних суміжних наук, їхні теорії, закони і принципи у єдності з педагогічними теоріями, законами і принципами складають наукові підвалини педагогіки вищої школи. Без такої єдності педагогіка вищої школи не в змозі вирішити власні завдання, розкрити педагогічні закономірності і запропонувати на їхній

основі корисні рекомендації. Без такої єдності педагогіка вищої школи неспроможна розвиватися як самостійна наука.

Отже, від понять «предмет» і «об'єкт» науки слід відрізняти поняття «предмет дослідження». Предмет наукового дослідження вузівської педагогіки — це те, що визначається завданнями цього дослідження.

Досліджувані питання несуть у собі низку труднощів педагогіки. Річ насамперед у тім, що педагогічний процес як специфічний вид об'єкта науки є надзвичайно складним співвідношенням емпіричного і теоретичного рівнів дослідження у педагогіці. З одного боку, величезний обсяг емпіричного матеріалу (до того ж яскравого, вражаючого, що впадає в око своєю суб'єктивністю) нерідко заважає бачити закономірності. З іншого боку, у процесі виховання ми вступаємо у відношення з такого роду «об'єктами», які неможливо спостерігати (у сучасних теоретичних науках такі об'єкти нерідко називають абстрактними). Стосовно педагогіки йдеться, скажімо, про такі неспостережувані, невидимі механізми трансформації зовнішніх виховних впливів у внутрішні якості, як погляди, переконання, моральні принципи тощо. У певному розумінні можна стверджувати, що педагогіка більше ні з чим не має справи, окрім як з процесом переведення об'єкта в суб'єкт. Це і є той визначальний бік виховання, на який не завжди звертають увагу педагоги-практики, а часом і науковці у цій царині, віддаючи перевагу описові зовні добре видимих виховних «заходів».

Предмет науки завжди конкретизується в завданнях науки, предметі дослідження і передбачає активне, діяльнісне ставлення до об'єкта науки чи окремих його сторін. Вузівська педагогіка як наукова дисципліна, вивчаючи ідеальну форму руху матерії, розкриває внутрішні протиріччя педагогічного (виховного) процесу як джерело його розвитку, проникаючи в сутність педагогічних явищ, що не збігається з формою їхнього прояву. Тут і слід «розвести» неспостережувану сутність явища і зовнішні форми прояву цієї сутності в розмаїтому педагогічному процесі.

Нарешті, важливо звернути увагу й на таке. Визначення предмета педагогіки вищої школи є своєрідним результатом систематизації й узагальнення тих знань, які сформувалися протягом останніх двох-трьох десятиліть активного розвитку цієї нової галузі загальної педагогіки. Тому при визначенні предмета педагогіки вищої школи слід виходити з досягнутого рівня розвитку науки. Це необхідно також урахувати в

процесі читання курсу лекцій для студентів і викладачів вищої школи. Мету навчального курсу педагогіки вищої школи ми визначасмо так:

головна мета — дати можливість студентам (слухачам) осмислити й розвинути теоретичні принципи та категорії педагогічного процесу у вузі;

другорядна мета — нагромадження певного фактичного матеріалу з методики виховного процесу у вузі, з організації навчання й освіти студентів.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Що є об'єктом наукового дослідження педагогіки вищої школи?
2. Визначте зміст педагогіки вищої школи як науки.
3. Розкрийте сутність спірного питання про співвідношення категорій предмета і об'єкта науки (на прикладі педагогіки).
4. Як співвідносяться поняття «предмет науки» і «предмет науково-педагогічного дослідження» у парині вищої освіти?
5. У чому полягає складність об'єкта дослідження вузівської педагогіки? Розкрийте зміст термінів «неспостережуваній характер об'єкта», «абстрактний об'єкт» стосовно педагогіки.

Педагогіка вищої школи як наука і як мистецтво. Педагогіка вищої школи, як і інші галузі загальної педагогіки, поряд із виконанням науково-пізнавальних функцій може також виступати як прикладне мистецтво. Річ у тім, що для здійснення практики навчання й виховання однісі лише теоретичної підготовки в галузі педагогіки недостатньо. Викладачу й вихователю молоді необхідно також володіти педагогічною майстерністю, педагогічним мистецтвом. Відносно педагогічної антропології це блискуче обґрунтував К. Д. Ушинський («Людина як предмет виховання»). Проте згодом його аргументи почасти забули, почасти стали сором'язливо замовчувати, піби побоюючися, що порівняння педагогіки з мистецтвом може негативно вплинути на педагогіку як науку. В результаті негативні наслідки таки мали місце, але з інших причин — науку почали змішувати з педагогічним мистецтвом у частині інтерпретації деяких педагогічних факторів і явищ. За

науку нерідко видавалось і досі видається те, що ніякого відношення до неї не має, оскільки є сферою індивідуальної педагогічної творчості, педагогічного мистецтва. Нерідко трапляються праці, що є звичайним описом технології педагогічного досвіду (функції прикладної педагогіки) або ж індивідуальної майстерності педагогів, їхнього педагогічного мистецтва. Про закономірності педагогіки в них не йдеться, що цілком зрозуміло, адже це сфера не наукової педагогіки, а іншої — педагогіки як мистецтва. Добре відомо, що скрізь, де справа стосується сфери мистецтва людини в будь-якій царині людської діяльності, там величезного значення набувають не категорії науки, а вміння й навички. Їх треба опановувати і в педагогіці.

Сказане аж ніяк не слід тлумачити як протиставлення науки і мистецтва в педагогіці, теорії та практиці навчання й виховання. Їх потрібно не тільки розрізняти, а й постійно мати на увазі їхню єдність, взаємозв'язок і взаємозбагачення.

Виступаючи як *функція науки*, педагогіка розкриває: 1) сутність виховання студентів як педагогічного процесу; 2) його закони й закономірності; 3) умови, за яких ці закони найповніше проявляються; 4) умови й способи перелбачення результатів педагогічного процесу; 5) структуру й механізми взаємодії елементів педагогічної системи. В цілому педагогіка — сукутно з психологією, соціологією, іншими суміжними науками — має, очевидно, показати процес становлення студента як молодого спеціаліста.

Щодо *педагогіки як мистецтва*, то тут, очевидно, треба виділити три взаємопов'язані проблеми: педагогіку у функції прикладної науки, педагогіку як майстерність і як мистецтво.

Педагогіка як функція прикладної науки найближче стоїть до тієї «збірки виховних правил», які К. Д. Ушинський асоціював з педагогікою у вузівському розумінні [274. С. 23, 25]. Педагогічну майстерність нерідко ототожнюють із педагогічним мистецтвом, трактуючи його як «високе і постійно вдосконалюване мистецтво виховання й навчання, доступне кожному педагогу, що працює за покликанням» [184. Т. 2. С. 739].

Історія і практика народної освіти, історія педагогіки засвідчують: ефективність навчання і виховання великою мірою визначається особистістю педагога й вихователя. «Ніякі статуги й програми, — писав К. Д. Ушинський, — ніякий пгучний організм закладу, хоч би як хитроумро його придумали, не може замінити особистості у процесі виховання <...> Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості. Тільки характером можна сформу-

вати характер» [275. С. 63—64]. Ушинський називав педагогічне мистецтво найширшим, найскладнішим, найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв. А. С. Макаренко говорив про «виховну техніку», а у зв'язку з цим — про голос, міміку, жести, позу вихователя. Усі ці думки стосуються педагогічної майстерності.

В історії вищої школи є численні приклади яскравих педагогічних талантів. Звернімося до одного з них.

Відомий учений-медик, неперевершений хірург С. С. Юдін залишив нам цікаві і цінні записи — «Нотатки про творчість». Учений ставить поряд систему Станіславського й педагогічну систему викладання у вищій школі, наголошує, що завдання актора в театрі і лектора у вузі багато чим схожі. Зокрема, він наводить ті думки К. С. Станіславського, які розкривають мистецтво володіння словом. «У кожному разі зміст буде різним залежно від того, яке слово ми поставимо під наголос, — говорив К. С. Станіславський. — Наголошене слово — центр уваги. У ньому живе увесь зміст фрази, і від уваги, сили голосу, ступеня почуття, почуття-думка кидається актором, як жарина, від якої запалюється патови» [11. С. 18].

Розвиваючи далі цю думку, К. С. Станіславський говорив своїм колегам: «Перший загальний для усіх творців ступінь — зосередженість — найважчий. Долаючи його, навчіться відсилати сили всього вашого організму до певних його частин, ви паралельно вчитеся робити з вашої думки немовби вогняну кулю. Ваша думка, скріплена увагою, влита вами у якомусь ритмі в слово, якщо воно лине з вами у повній зосередженості, пробиває все й уливається в серце слухача... Немає для вас ніяких нездоланих труднощів, якщо ви — у ритмі й зосередженості — гармонійно злили вашу свідомість, почуття й фізичну дію» [11. С. 18].

Певна річ, сказане К. С. Станіславським на адресу актора цілком стосується й педагога вищої школи. Водночас педагогічна праця має свою специфіку.

Важливим елементом педагогічної майстерності А. С. Макаренко вважав тонке політичне чуття — першу ознаку високої педагогічної кваліфікації. Іншими важливими її елементами він вважав педагогічний такт, витримку, терпіння, скромність, справедливість, вимогливість, почуття гумору, ерудицію і високу культуру, душевну чутливість, справжню людяність, гуманізм, велике й щире серце вихователя.

Зауважимо, що навіть найкращі педагогічні теорії і концепції нерідко виявляються безсилими у руках людей із черствими душами.

Чи може кожний педагог розвинути в собі педагогічну майстерність, мистецтво виховувати і вчити? На це питання

А. С. Макаренко давав позитивну відповідь, хоча велику роль природних здібностей до виховної роботи він не заперечував.

Структура педагогічного мистецтва складна. Адже виховання вимагає не тільки практичного вміння і навиків, а й знання педагогічних законів і закономірностей. Ці спеціальні педагогічні знання не можна зводити тільки до знання біологічного організму, хоча знати організм людини палвичайно важливо. Н. К. Крупська відносила ці знання до матеріалістичної основи виховання. Вихователь має знати соціологію особистості сучасного студента, чітко усвідомлювати мету виховання. К. Д. Ушинському належать слова: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями й в усій її величчі, з усіма її буденними, дрібними потребами й з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті зі своєю совістю; у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, у радощах і горі, в приниженні і у величчі, в розквіті сил і в пелудзі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово людської втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки він буде спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, — а засоби ці величезні» [274. С. 36].

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. У чому полягають функції педагогіки як науки?
2. Як розуміти вирази «педагогіка як функція прикладної науки», «педагогіка як мистецтво»?
3. Як Ви вирішите суперечку між тими, хто вважає педагогіку наукою, й тими, хто вважає її мистецтвом? Аргументуйте свою позицію.
4. Проаналізуйте з погляду співвідношення об'єкта і предмета педагогіки запропоновані у книжці Г. Ващенко «Виховний ідеал» його типи: християнський, більшовицький, націонал-соціалістичний, загальноєвропейський і традиційний український ідеал людини, зокрема за творами українських письменників.

Рекомендована література

- Адресян Г. С.* Орагорское искусство. Москва, 1972.
- Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра в 1918—1922 гг. Москва, 1952.
- Битинас Б. П.* Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971.
- Ващенко Григорій.* Виховний ідеал. Полтава, 1994.
- Годник С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж, 1981.
- Записки института живого слова. Петроград, 1918. Вып. 1.
- Коротяев Б. Г., Гришин Е. А., Устенко А. А.* Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. Київ, 1990.
- Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1986.
- Кузьмина П. В.* Методы системного педагогического исследования. Ленинград, 1980.
- Маркарян Т.* Педагоги и педагоги как строители детской культуры // Голос работника просвещения. 1923. № 2—3. С. 28—32.
- Маркарян Т.* Школа, ребенок и учитель. Краснодар, 1924. С. 31—35.
- Социологический справочник / Под ред. В. И. Воловича. Киев, 1990.
- Ушинский К. Д.* Твори: В 6 т. Київ, 1952. Т. 4. С. 36.
- Чехов А. П.* Скучная история // Полн. собр. соч. Москва, 1960. Т. 2. С. 45—103.

Тема 10

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

- Головні структурні елементи системного підходу до виховання студентів у сучасній вищій школі
- Студентський гурт — центр системного підходу до організації виховання студентської молоді
- Загальні методи виховання

Однією з закономірностей виховання є тісний зв'язок між єдністю вимог до вихованців та їхнім розвитком. Якою є система впливу на вихованців, такою є їхня життєдіяльність,

такі вони самі. Саме це, очевидно, мав на увазі А. С. Макаренко, заявляючи: «Людина не виховується частинами». Йдеться, таким чином, про об'єктивну необхідність одночасної системної дії на особистість різних виховуючих сил. Системність дії на вихованців — як об'єктивну необхідність — є підстави вважати одним із фундаментальних законів педагогіки. Пріоритет його відкриття належить, на наш погляд, А. С. Макаренку.

Головні структурні елементи системного підходу до виховання студентів у сучасній вищій школі. Методика системного підходу до виховання студентів включає низку структурних елементів, виділення й осмислення яких сприяє підвищенню ефективності виховання. Ці елементи процесу виділяються на підставі діючих законів і закономірностей виховання з урахуванням їх окремих сторін.

1. Серед головних аспектів виховання найчастіше виділяють розумове, моральне, трудове, політехнічне, естетичне, фізичне в їх функціональних зв'язках. Особливе місце в забезпеченні єдності всіх указаних завдань виховання учнів вищих навчальних закладів посідають — поряд із природничими — гуманітарні та мистецтвознавчі навчальні предмети, відповідні види практичної діяльності.

Важливо також урахувати необхідність поєднання двох підходів: лінійного принципу в побудові навчальних програм дисциплін, що вивчаються студентами (на відміну від процесу навчання), та принципу концентризму в побудові програм виховання.

2. Аналізуючи закономірності педагогічного процесу, ми вже звертали увагу на постійний зв'язок між розвитком індивіда і суспільним розвитком. Ізольованого «педагогічного процесу в собі», поза суспільством, просто не існує. Навпаки, існує постійний тісний зв'язок між конкретною метою навчання і виховання і суспільно зумовленою метою, між метою і змістом виховання, процесом і його результатами. Все це й детермінує необхідність урахування у практиці виховної роботи всіх сторін життя студента з метою всебічного, гармонійного його розвитку.

3. У практиці виховної роботи вузу стала вже загальноповизнаною вимога координації зусиль усіх її учасників (усіх форм аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами, всіх громадських студентських організацій, студрад і т. ін.). Справді, якщо педагогічний процес залежить від закономірностей суспільного розвитку і закономірностей розвитку індивіда, тоді необхідно враховувати конкретно-історичні умови життя, котрі, зрештою, і визначають психічний роз-

виток індивіда. Не ігнорувати, а брати до уваги всі чинники, що сприяють формуванню моральних настанов студентів на рівні повсякденної свідомості (моральна атмосфера в академічній групі, кімнаті гуртожитку тощо).

4. На базі урахування цілої групи чинних у виховному процесі закономірностей сформульовано педагогічну вимогу: виховним впливом охопити усіх студентів, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Алже цільові виховні настанови будуть «сприйняті» окремими студентами і студентськими колективами лише тоді, коли вони зацікавлятимуть їхні інтереси, потреби, прагнення, хвилюватимуть їх. Саме тому виховний процес не терпить стандарту, одноманітності. Важливо враховувати специфіку створення ситуацій, що залежить від індивідуальної активності окремих студентів.

Справа значною мірою ускладнюється відсутністю чітких критеріїв ефективності виховання, що вимагає посилення уваги до вказаної проблеми.

5. Відомо, що на рівень розвитку активності і самостійності студентів багато в чому впливає стиль педагогічного спілкування, рівень педагогічної майстерності педагогів-вихователів, їхнього авторитету. У цьому полягає одна з закономірностей процесу виховання. Це зумовлює цілу низку педагогічних вимог до самого характеру виховного процесу. Погано, наприклад, якщо виховання побудоване на суцільних докорах на адресу вихованців і, навпаки, добре, якщо воно будується на довірі до особистості, повазі та вимогливості до неї (А. С. Макаренко).

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Назвіть основні структурні елементи системного підходу до виховання студентів.
2. Яку роль у розвитку особистості відіграє активність самої особистості? Розкрийте це питання, спираючись на Ваш власний досвід вузівського життя, теорію і практику сучасної педагогіки й психології.

Студентський гурт — центр системного підходу до організації виховання студентської молоді. Педагогіка розробила теорію виховного колективу, з'ясувала сутність виховного впливу колективу на особистість (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський).

Важливе значення для педагогічної практики має вчення згаданих педагогів про структуру колективу; згідно з цим вченням організаційною основою стійкої системи колективних стосунків виступають первинні колективи та органи колективу.

Однією з найважливіших умов успішної діяльності органів студентського колективу є опора останнього на сильні первинні колективи. У вузі такими є академічні групи, на базі яких проваджуються семінарські, лабораторні та практичні роботи. Первинний контактний колектив — найменше за чисельністю природне об'єднання студентів, необхідне для здійснення навчальної діяльності, у процесі якої студенти постійно спілкуються між собою. Поняття первинного колективу вперше в педагогіці було висунуте А. С. Макаренком.

А. С. Макаренко довів, що формування колективу — складний і тривалий процес, який детермінується певними закономірностями. Виходячи з власного педагогічного досвіду, А. С. Макаренко виділяв чотири етапи розвитку колективу: 1) етап вимог вихователя до членів колективу — твердих, послідовних, «безкомпромісних»; 2) етап, коли вимоги до колективу висуває колектив; 3) етап, коли колектив висуває свої вимоги до окремої особистості; 4) етап, коли кожний член колективу висуває перед собою певні вимоги громадської поведінки, а виконання моральних норм стає його особистою потребою, тобто коли процес виховання переростає у процес самовиховання.

Викладена позиція А. С. Макаренка надзвичайно плідна, вона відіграла важливу роль у розвитку теорії та практики колективу. Нині ряд дослідників (педагогів і психологів) вивчають питання структури вузівських академічних груп та визначення рівня їх розвитку (А. Лутошкін, Л. Уманський та ін.). Вони виділяють, зокрема, такі три підструктури у загальній структурі академічної групи: 1) офіційні ділові зв'язки студентів, що визначаються системою доручень; 2) неофіційні ділові зв'язки у випадках, коли відсутні офіційні повноваження, проте деякі студенти фактично виступають у ролі лідерів; 3) емоційні підструктури, основу яких складають психологічні категорії симпатій, антипатій, байдужості і т. ін. [245. С. 74—75].

Цілком зрозуміло, що вказані підструктури дають нам змогу краще спостерігати розвиток академічної групи як живого організму. Критеріями такого розвитку А. Лутошкін і Л. Уманський пропонують вважати: 1) здатність до ділового

об'єднання членів академічної групи, їхню організаційну єдність; 2) наявність досвіду спільної діяльності; 3) переважаний у групі тон, стиль, настрої, мажор (за Макаренком), тобто психологічну єдність групи; 4) моральну спрямованість колективу [245. С. 78—80].

Нарешті, на підставі того, як і якою мірою представлені вказані якості, ми робитимемо висновок про розвиток групи: 1) номінальна група — існує лише формально; 2) група-асоціація — об'єднана спільною метою, офіційною структурою, проте діяльність її членів має, як правило, індивідуальний характер; 3) група-кооперація — має спільну мету, їй притаманна єдність дій, хоча психологічна єдність відсутня; 4) група-колектив — відповідає усім переліченим критеріям.

Викладені позиції можуть стати досить надійною основою для поліпшення стану справ в управлінні розвитком студентських колективів як із боку викладачів, так і з боку громадських студентських організацій.

Запитання для самоконтролю

1. Що таке «первинний колектив» (за А. С. Макаренком)?
2. У чому полягає сутність колективу? Які закономірності його розвитку?
3. Яку роль відіграють лідери академічної групи, відділення, курсу, факультету у формуванні, розвитку студентського гурту? Які недоліки в розвитку вашого колективу Ви бачите? Що потрібно зробити для їх усунення?

Загальні методи виховання. Зміст виховання, як і його процес, надзвичайно багатогранний. В одних випадках переважають завдання формування свідомості і впливу на неї, в інших — формування моральних, естетичних та інших почуттів і також впливу на них; завдання формування навичок, умінь, звичок і т. ін. До того ж різноманітні сторони процесу виховання взаємопов'язані і взаємодіють між собою. Все це значною мірою ускладнює завдання створення системи загальних методів виховання студентів, надзвичайно важливої не тільки для теоретичної, а й для практичної вузівської педагогіки.

Далі йтиметься лише про один із можливих підходів до їх визначення.

Методи виховання диференціюються насамперед у залежності від того, які саме якості особистості вони переважно формують. Досвід виховної роботи в середній та вищій школі дає можливість виділити дві основні групи методів виховання. Перша спрямована на формування свідомості, навичок і звичок громадської поведінки студентів, досвіду суспільних відносин. Друга охоплює методи заохочення і покарання. При цьому важливо наголосити, що одні методи звернені переважно до свідомості, інші — до почуттів, звичок, умінь і навичок. З огляду на це у практиці виховної роботи не можна користуватися якимось одним методом, хоч яким би ефективним він видавався.

До методів формування свідомості за такого підходу можна віднести розповідь, пояснення і настанови, лекції, бесіди, диспути, оцінку дій студента, пробудження у нього почуття сорому, честі, совісті, приклад педагога. До методів формування навичок громадської поведінки і досвіду суспільних відносин входить організація громадсько корисної діяльності студентів; привчання їх до прийнятих у суспільстві норм громадської поведінки; творчі (ділові) ігри, спрямовані на набуття досвіду суспільних відносин і норм громадської поведінки; змагання, безпосередньо не поширюване на академічну успішність.

Головним завданням другої групи методів виховання — методів заохочення і покарання — є, відповідно, стимулювання дальшого розвитку якостей особистості, що схвалюються в суспільстві, і припинення розвитку якостей, що мають негативне суспільне навантаження. До методів заохочення найчастіше відносять засоби морального або матеріального характеру (схвалення, довіря, повага, оголошення подяки, преміювання, винагорода тощо), до методів покарання — особливі форми вияву громадських вимог до окремої особи чи колективу.

Методи виховання у вищій школі найчастіше розраховані на поступову, цілеспрямовану дію. Однак у практиці виховної роботи трапляються випадки, коли під впливом якихось особливих обставин студент (чи група студентів) вносить у колектив відносини, що згодом стають дезорганізуючими, а то й нестерпними. У подібних випадках така особа (чи група студентів) усі громадські впливи відкидає. Будь-які спроби сформувавши в неї позитивні норми поведінки виявляються марними, більш того, вони лише поглиблюють конфлікт. За таких обставин можна повернути студента (студентів) на правильний шлях лише різким і швидким припиненням

хібних відносин — через «вибух» зсередини. Такий плях впливу А. С. Макаренко і назвав методом «вибуху». Останній спрямований на те, щоб викликати в людині внутрішню потребу розпочати нове життя, змінивши своє ставлення до світу. А. С. Макаренко звертав увагу на властивий методіві «вибуху» своєрідний закон детонації. Він наголошував, що спрямування «вибуху» на ліквідацію більшості інших дрібніших конфліктів може оцінюватися як критерій ефективності цього методу. Проте даний метод має обмежену сферу застосування у галузі виховання. Найчастіше він застосовується при перевихованні [128. С. 348—349].

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Охарактеризуйте особливості різних методів виховання студентів. Які закономірності виховання детермінують ці методи?
2. Визначте номенклатуру методів виховання, керуючись однією з класифікацій.
3. Що таке метод «вибуху» (за А. С. Макаренком)? Наведіть (із власного досвіду) приклади вдалого і невдалого застосування цього методу.
4. Простежте послідовність завдань виховання, що вирішуються від першого до п'ятого курсів вузу.
5. Визначте зміст і послідовність виховання різних сторін всебічної, гармонійної особистості студента диференційовано за курсами навчання та окремими напрямками (моральне, естетичне, трудове виховання тощо).

ТЕКСТОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ДИСКУСІЇ

Такого в історії шахів ще не було — переможницями Всесвітньої шахової олімпіади у грецькому місті Салоніках стали рідні сестри з Будапешта: 19-річна Жужа, 14-річна Жофія і 12-річна Юдіт Полгар. Три володарки олімпійського титулу в одній сім'ї — явище унікальне, і немає сумніву, що імена сестер Полгар, які вже більше 20 разів потрапляли у книгу рекордів Гіннеса, скоро з'являться там знову.

Батько сестер — Ласло Полгар — угорський психолог. Розробив спеціальну систему для виховання своєї першої доньки, про її рекорди і славу не думав. Він мав скромнішу мету — рано розпочати освіту Жужі і зрештою виховати гармонійну особистість. Одним із засобів розвитку інтелекту дитини він обрав шахи. Несподівано для

всіх чотирирічна Жужа виграла чемпіонат Будапешта серед школярів.

Повіривши в талант дочки, Ласло Полгар залишив роботу і цілком присвятив себе її вихованню. Хоча матеріальні можливості сім'ї були обмеженими, батько відмовився віддати Жужу до школи, вирішивши самостійно дати їй освіту, що викликало конфлікти з місцевою владою.

Важко налагоджувалися стосунки з шаховою федерацією Угорщини. Полгар-старший повністю заперечував відмінність між чоловічими і жіпочими шахами, тому Жужа, а потім і дві інші дочки грали тільки з чоловіками. Справді, адже не існують різні університетські дипломи для чоловіків і для жінок!

З 1984 р. Жужа має один із найвищих рейтингів серед шахісток, який вона пабула у чоловічих змаганнях. Не відстає і середня сестра Жофія: у 1988 р. вона трохи було не виконала норму міжнародної майстра (для чоловіків). А молодша сестра — 12-річна Юдіт пині є наймолодшим гросмейстером серед жінок у світі. На Олімпіаді у Салоніках вона показала найкращий результат, набравши 12,5 очок із 13 можливих.

Шахи — головне покликання сестер. У квартирі Полгар зібрано 4 тис. томів спеціальної літератури, картотека містить близько 200 000 записів партій. Кожного вечора влаштується своєрідний домашній турнір «всліту»: дівчата повідомляють одна одну ходи, а позицію кожна тримає в голові. А взагалі на шахи в них витрачається по 5—6 годин на день. Потім втручаються батьки, котрі знають: якщо своєчасно не відібрати лашку чи не закрити книгу, дочки й спати не ляжуть.

Проте це не означає, що Юдіт, Жофія і Жужа нічого у цьому житті не бачать, крім лонки та фігур. Вони багато подорожують, люблять грати в настільний теніс. Їхній тренер вважає, що Юдіт і Жофія потрапили б до збірної команди країни, якби зайнялися цим видом спорту серйозно. Жофія володіє німецькою мовою і есперанто, Жужа — болгарською та іспанською, і всі трое розмовляють англійською та російською. А втім, в останньому нічого дивного немає: їхня мати Клара — росіянка.

Після триумфу в Салоніках Ласло Полгар всерйоз спрямовує дочок на боротьбу за звання чемпіона світу серед чоловіків. Для цього є всі підстави — за його підрахунками, рейтинг Юдіт сягає 2560 очок, у той час як у цьому віці індивідуальний коефіцієнт Г. Каспарова дорівнював 2200, а Р. Фішера — 2000 очок. І можливо, настане час, коли збудеться передбачення Михайла Таля: наймолодша з сестер Полгар змагатиметься з Гаррі Каспаровим за чемпіонську корону (викладено за: *Руденко А. Юдіт Полгар против Каспарова* // Правда. 1989. 2 янв.).

Що привернуло Вашу увагу в описаній практиці сімейного виховання та його результатах?

Чи відомі Вам аналогічні випадки в інших галузях людської діяльності? Висловіте свою думку з приводу описаного факту.

Рекомендована література

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколіснко. Київ, 1989.

Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Ленинград, 1974. С. 95—154.

Макаренко А. С. Про «вибух» // Твори: У 7 т. Київ, 1955. Т. 7. С. 348—350

ТЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

Тема

ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

I. *Письмова робота* (10 хв). Максимальна оцінка — 10 з. од.

Варіант 1

1. Що, на Вашу думку, складас матеріальну основу напівних у суспільстві ідей щодо виховання? (3 з. од.)

Варіант 2

1. Від чого залежить справжнє духовне багатство індивіда? (3 з. од.)

Варіант 3

1. У чому полягає суспільне значення залучення дітей до праці? (3 з. од.)

II. *Дискусія на тему «Виховання та розвиток особистості»* (45 хв). Максимальна оцінка — 30 з. од.

Заняття до дискусії

1. Які суб'єктивні та об'єктивні чинники формування особистості Вам відомі?

2. В яких значеннях уживається термін «виховання»?
3. Що таке парна педагогіка? Як Ви розумієте її оцінюєте це явище суспільного життя?
4. Розкрийте зміст понять: «виховання» та «розвиток», «виховання» та «навчання».

III. *Рольова гра* (25 з. од.): Вас як випускника університету призначили директором школи. Рада школи довірила Вам вільно розпоряджатися матеріальною базою і коштами, виділеними школі багатим спонсором... Якими будуть Ваші дії щодо організації всебічного виховання школярів?

IV. *Підбиття підсумків* та визначення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

Друге заняття

Т е м а

СТРИЖНЕВІ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІКИ. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

1. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 10 з. од.

Варіант 1

1. А. С. Макаренко стверджував, що тільки цілий колектив може бути об'єктом [радянського] виховання. Чи згодні Ви з позицією видатного педагога у цьому питанні? Обґрунтуйте свою точку зору (4 з. од.).
2. У чому полягає специфіка педагогічних законів і закономірностей? (3 з. од.).
3. Визначте основні критерії вікової періодизації індивідуального розвитку людини (3 з. од.).

Варіант 2

1. У чому (за А. С. Макаренком) полягає суть педагогіки паралельної дії? (4 з. од.).
2. Охарактеризуйте головну передумову (сформульовану Л. С. Виготським) дієвості (ефективності) реалізації вимог, які педагог висуває перед вихованцем (3 з. од.).
3. На звіт відомі Вам види діяльності, що є необхідною складовою повноцінного життя сучасного студента (3 з. од.).

Варіант 3

1. Як, на Вашу думку, співвідносяться за змістом поняття «виховання» (в широкому його розумінні) та «освіта»? (3 з. од.).
2. Які складові стилю педагогічного керівництва Вам відомі? (4 з. од.).
3. Що таке провідна діяльність у вихованні? (3 з. од.).

II. «Розминка» («час питань»): учасники заняття ставлять одному «знавцеві» запитання з усього матеріалу теми, що вивчається (з вибуванням учасників після першого запитання, що залишилися без відповіді) (10 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

III. *Дискусія на тему* «Виховання, освіта, розвиток, педагогічний процес і навчання — центральні категорії педагогіки» (30 хв). Максимальна оцінка — 35 з. од.

Запитання до дискусії

1. Що таке виховання у широкому і вузькому розумінні?
2. Логіка парної педагогіки. Чому А. С. Макаренко виступав проти парної педагогіки? Як він її розумів?
3. Виховання і розвиток. Залатки, здібності, талант. Розкрийте зміст цих понять.
4. Охарактеризуйте співвідношення понять: «виховання», «освіта», «педагогічний процес».
5. Головні етапи психічного розвитку. Студентський вік, види діяльності студентів.

Мета дискусії: з одного боку, показати зумовленість психічного розвитку індивіда конкретно-історичними умовами життя, а з іншого — довести, що однією з передумов такого розвитку є віра в талант кожної особистості.

IV. *Підбиття підсумків* та визначення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

Третє заняття

Г е м а

ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

I. *Письмова робота*. Максимальна оцінка — 10 з. од.

Варіант 1

1. Розкрийте зміст поняття «об'єкт педагогіки вищої школи» (3 з. од.).
2. Дайте визначення предмету педагогіки вищої школи як науки (3 з. од.).
3. Назвіть відомі Вам методи виховання (4 з. од.).

Варіант 2

1. Сформулюйте найважливіші завдання педагогіки вищої школи як науки (3 з. од.).
2. Назвіть підструктури взаємовідносин, що мають місце в академгрупі (3 з. од.).
3. Визначте етапи розвитку «нервничного колективу» (за А. С. Макаренком) (4 з. од.).

Варіант 3

1. Сформулюйте цілі навчального курсу «Педагогіка вищої школи» (3 з. од.).
2. Назвіть критерії розвитку академгрупи як соціального організму (4 з. од.).
3. Розкрийте зміст поняття «виховна техніка», висунутого А. С. Макаренком (3 з. од.).

II. *Дискусія на тему* «Педагогіка: наука чи мистецтво?» (25 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

Запитання до дискусії

1. Як би Ви розв'язали проблему, навколо якої точаться суперечки між тими, хто вважає педагогіку наукою, і тими, хто вважає її мистецтвом? Обґрунтуйте свою точку зору.
2. Що таке педагогіка як наука?
3. У чому полягає сутність і значення педагогічного мистецтва?

III. *Дискусія на тему «Колектив (гурт) студентської групи — реальність чи фікція?» (45 хв).* Максимальна оцінка — 35 з. од.

Запитання до дискусії

1. Чи потрібен і на що спроможний навчальний колектив?
2. Рівні розвитку групи — рівні здійснення навчально-пізнавальних завдань. Студентський гурт.
3. Змістове наповнення критеріїв розвитку групи. Які з цього випливають наслідки щодо вибору та застосування методів педагогічного впливу?
4. Малі групи: що таке соліометрія, референтна група, взаємовибори, лідерство у групі?

IV. *Підбиття підсумків та визначення завдань до наступного заняття (5 хв).*

Рекомендована література

- Галузінський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. Київ, 1995. С. 20—27.
- Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття». Київ, 1994.
- Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р // Голос України. 1991. 26 черв. (Розд. III. Учасники навчально-виховного процесу. Ст. 45—55).
- Концепція української школи: Вихідні положення // За вільну Україну, 1991. 7 черв.
- Коротяєв Б. І., Гришин Є. О., Устенко О. А.* Педагогіка вищої школи. Київ, 1990. С. 30—40, 78—99.
- Основи педагогіки и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986. С. 255—272.

Модуль

9

Тема 11

ПРЕДМЕТ І ПРИНЦИПИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Предмет і об'єкт дидактики вищої школи
- Дидактичні принципи навчання у вузі

Предмет і об'єкт дидактики вищої школи. Термін «дидактика» (від гр. — навчаю) у сучасній педагогіці охоплює зміст теорії навчання і освіти. Правомірність його застосування у системі понять педагогіки вищої школи інколи заперечують, хоча аргументи, що їх при цьому наводять, не мають фундаментального характеру. Деякі дослідники стверджують, зокрема, що цей термін «народився і виріс» у рамках педагогіки середньої загальноосвітньої школи. Це справді так, проте навряд чи доцільно проводити у даному контексті різке розмежування між термінами педагогіки середньої і вищої шкіл. Передусім тут не слід забувати про «єдине древо педагогіки», а отже, і про єдність термінів (принаймні більшості з них) для усіх галузей науково-технічних знань загальної педагогіки, включаючи дидактику для дітей і дидактику для дорослих. Терміни при цьому лише розширюють чи звужують свій зміст залежно від об'єкта, який відображають. Хоча не можна, звичайно, недооцінювати термінологічних питань науки.

Таким чином, питання про предмет і об'єкт дидактики вищої школи (як складової педагогіки чи самостійної педагогічної науки) ми розглядаємо у межах тієї концепції, яка викладена стосовно розуміння предмета її об'єкта педагогіки (див. тему 9).

Насамперед, теорія навчання і освіти у вищій школі становить серцевину педагогічного процесу (див. тему 7) з усіма висновками щодо трактування характеру об'єкта наукової дидактики, котрі визначаються викладеним вище розумінням об'єкта наукового дослідження педагогіки вищої школи (див. тему 9). Об'єкт дослідження дидактики вищої

школи включас у себе факти і явища системи ставлення студентів до навчання і освіти, а також керівництво цією системою у загальній структурі педагогічного процесу системи вищої освіти.

Предмет дидактики вищої школи можна розуміти як процес створення і функціонування такої системи дійсних відносин студентів вищих навчальних закладів у межах навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності, котра спроможна забезпечити формування (за умови сприйняття системою сучасного наукового знання) спеціаліста, здатного до творчої праці в певній галузі народного господарства.

Найважливіше завдання дидактики вищої школи — розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах навчання й освіти, і використання їх з метою збагачення майбутніх фахівців сучасними науковими знаннями.

Специфіка предмета, об'єкта наукового дослідження дидактики вищої школи (так само як і педагогіки) полягає в тому, що тут спостерігається надзвичайно складне співвідношення емпіричного і теоретичного рівнів дослідження навчального процесу вузу. Як і в педагогіці в цілому, в дидактиці простежується, з одного боку, величезний обсяг емпіричного матеріалу, а з іншого — наявність абстрактних об'єктів. Класичний приклад цього — перетворення знань на перекопання.

У дидактиці, як і в педагогіці в цілому, від понять «предмет» і «об'єкт» дидактики як науки слід відрізнити поняття «предмет дослідження». Предмет науково-дидактичного дослідження визначається його завданнями. При цьому ми фіксуємо увагу на якомусь одному боці дидактичного об'єкта дослідження, його відносин, зв'язків, особливостей залежно від конкретних завдань певного дослідження. У цьому сенсі предмет дидактики як науки завжди конкретизується у завданнях дослідження і передбачає активне, діяльне ставлення дослідника до досліджуваного об'єкта.

Тут доречно, на наш погляд, зробити невеликий екскурс в історію: він допоможе розкрити одне принципове питання.

Вища школа і навчально-виховний процес у ній, як відомо, мають багатовікову історію; щодо вузівської педагогіки і дидактики як її складової, то на повний голос про них заговорили лише 15—20 років тому. Сама педагогіка почала відгалужуватися від філософії в XVII ст., що пов'язано з ім'ям Я. А. Коменського, і потім понад 300 років розвивалася фактично у відриві від вузівської проблематики. Що стосується вузівського навчання та освіти, то навіть К. Д. Ушинський не вважав його об'єктом дослідження педагогіки. Він,

зокрема, писав у цьому зв'язку: «У педагогіки надзвичайно широка основа і надзвичайно вузьке верхів'я: дидактика початкової освіти може наповнити томи; дидактика читання лекцій в університеті може бути висловлена двома словами: «Знай добре свій предмет і ясно викладай його» [275. С. 63—64]. Виникає закономірне запитання: що ж викликало до життя у другій половині ХХ ст. такий активний розвиток педагогіки і дидактики вищої освіти? Що стосується «дидактики читання лекцій в університеті», то тільки за першу половину ХХ ст. з цього питання опубліковано тисячі праць. Нині вже є ціла бібліотека літератури не тільки з дидактики читання лекцій в університеті, а й з педагогіки, психології, соціології, з багатьох інших аспектів лекційного викладання у вузі. У чому річ? Чому так швидко — менш як за 100 років — застаріли висновки К. Д. Ушинського? Очевидно, відповідь треба шукати в бурхливому розвитку вищої освіти, науки, техніки, культури в ХХ ст., що кардинально змінили концепцію вищої освіти. Зокрема, різко зросло значення університетів, що стали науковими і науково-методичними центрами вищої освіти.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Визначте об'єкт дослідження дидактики вищої школи порівняно з об'єктом вузівської педагогіки.
2. У чому полягає відмінність між предметом дидактики вищої школи і предметом науково-дидактичного дослідження?
3. Визначте основні завдання вузівської дидактики.

Дидактичні принципи навчання у вузі. Важливо звернути увагу на той факт, що в педагогіці найчастіше йдеться про принципи навчання з точки зору виконання ними регулятивних функцій у навчальній практиці. Це неправильно. Такі функції вони справді виконують, проте не слід ігнорувати оцінку принципів як елемента науково-педагогічного знання, їхніх методологічно-евристичних функцій. Вказані два аспекти слід постійно брати до уваги, вивчаючи досліджувану проблему.

Принцип оцінюють передусім як логічну категорію, як узагальнення і поширення якогось педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстраго-

Навчальне видання

Алексюк Анатолій Миколайович

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Історія. Теорія

Художнє оформлення *С. І. Чусва*

Технічний редактор *Л. І. Швець*

Коректори *А. І. Бараз, Л. Ф. Іванова, А. В. Бородавко*
Оператори *О. В. Клембицька, П. В. Громова, Л. П. Зиміна*

Піш. до друку 6.10.98. Формат 84 × 108/32. Папір офсет. № 1.
Гарн. Таймс. Друк. офсет. Ум. друк. арк. 30,66. Ум. фарбовілб. 31,08.
Обл.-вид. арк. 36,03. Вид. № 3877. Зам. № **3315**

Видавництво «Либіль» при Київському університеті,
252001 Київ, Хрещатик, 10

Свідомтво про державну реєстрацію № 05591690 від 23.04.94.

Акціонерне товариство «ВНГО.Л»,
252151 Київ, Волинська, 60

ваний. З методологічної точки зору слід урахувати, що перш ніж скеровувати і регулювати навчальний процес, дидактичні принципи самі мають бути абстраговані з реального педагогічного процесу. Адже принципи навчання — це такі загальні положення, що абстрагуються з практики навчання. Сила цих дидактичних принципів полягає насамперед у тому, що вони відповідають самій природі передового досвіду навчання та закономірностям його історичного розвитку.

Ми вже зазначали (див. тему 7), що принципи завжди містять у собі функціональне значення законів. У цьому розумінні сформульовані педагогікою вищої школи принципи навчання виконують логічні функції систематизації знань, регулятивну функцію побудови науково-дидактичних теорій, а в умовах бурхливого зростання науково-технічної інформації виступають носіями відносно стійкого знання, пронизуючи всю систему знань і субординуючи їх. Саме за цих умов принципи навчання відображають дидактичні закони і закономірності.

Наприклад, принцип єдності навчання, освіти і виховання має значення дидактичного закону в тому розумінні, що освіта і навчання можливі лише у зв'язку з вихованням. Цей зв'язок постійний, суттєвий, стійкий, об'єктивний, внутрішній. Силу дидактичного закону має також принцип спрямованості процесу навчання у вузі на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента.

Численність дидактичних закономірностей, їх найрізноманітніші взаємозв'язки, взаємодії об'єктивно визначають цілу ієрархію принципів навчання. Проте навряд чи мають рацію ті педагоги, які прагнуть до створення якоїсь постійної і чітко окресленої кількості принципів навчання. Скоріше слід спрямовувати зусилля на розкриття сутності та змісту однопорядковості таких явищ, як закон, закономірність, принцип.

Крім вищезгаданих, до принципів вузівського навчання зараховують науковість, систематичність, зв'язок теорії з практикою, поєднання індивідуального та колективного, єдність конкретного й абстрактного, доступність, міцність знань (С. М. Архангельський). Дещо інакше визначає деякі з принципів І. І. Кобиляцький. До принципів дидактики вищої школи він відносить єдність дослідницької і навчальної діяльності вченого-педагога, залучення студентів до посиленої дослідницької роботи, забезпечення творчої активності і самостійності студентів у навчальному процесі, єдність теоретичної та практичної підготовки, глибоке знання специфіки формування внутрішнього світу студентів, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

**Запитання і завдання
для самостійної роботи**

1. Назвіть принципи навчання у вузі.
2. У чому полягає регулятивна функція принципів навчання у навчальній практиці?
3. Розкрийте зміст методологічно-евристичних функцій принципів навчання у вищій школі.
4. Підготуйте виступ на тему «Принцип, закон, закономірність у дидактиці вищої школи».

Рекомендована література

- Алексюк А. М.* Принцип, закономірність, закон у педагогіці // Рад. школа. 1980. № 12. С. 31—35.
- Архангельский С. М.* Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва, 1974. С. 17—29.
- Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. Київ, 1995.
- Голованов В. П.* Законы в системе научного знания. Москва, 1970.
- Загвязинский В. И., Гриценко Л. И.* Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 5—18, 46—53.
- Кобыляцкий И. И.* Основы педагогики высшей школы. Киев, 1978. С. 31—63.
- Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 194—307, 415—435.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с пол. О. В. Долженко. Москва, 1986. С. 14—41.
- Науменко Ф. І.* Про предмет педагогіки і дидактики вищої школи // Вісн. Львів. ун-ту. Питання педагогіки вищої школи. Львів, 1972. С. 9—15.

Тема 12

СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ, ЗМІСТ, ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

- З історії спеціалізації вищої освіти
- Курсова і предметна системи організації навчального процесу в сучасній вищій школі
- Модульна система навчання у вузах
- Навчальний план і навчальні програми — вихідні державні документи планування та організації навчального процесу у вищій школі
- Розклад навчальних занять

З історії спеціалізації вищої освіти. Спеціалізація вищої освіти є її характерною рисою. Вже перші університети середньовічної Європи мали у своєму складі такі структурні підрозділи, як богословський, медичний і юридичний факультети (так звані старші факультети, на відміну від підготовчого, який вважався молодшим і був обов'язковим для всіх, хто бажав слухати лекції на одному з старших факультетів).

У Києво-Могилянській академії (1615—1817) спеціалізація не була визначена, хоча далеко не всі випускники готувалися до релігійної діяльності.

В історії вузів Росії спеціалізація вищої освіти пов'язана з Московським університетом, заснованим у 1755 р. М. В. Ломоносовим. Університет започаткував створення наукових шкіл та спеціалізацій у системі вищої освіти. Водночас питання про становлення традицій вищої школи в цій галузі залишається відкритим для дослідників.

У XVIII—XIX ст. в Росії створюються гірничі, сільськогосподарські та інші профільні вузи. Однак до початку XX ст. вища школа Росії готувала енциклонедистів. Головною причиною такого становища було те, що в економіці країни переважали невеликі промислові підприємства з недостатньо спеціалізованим виробництвом. Суттєві зміни в цій сфері відбулися лише в кінці XIX — на початку XX ст. Важливим кроком на шляху до спеціалізації стало створення у 1903 р. Московського вищого технічного училища.

Практично до 1917 р. вища школа Росії продовжувала готувати спеціалістів-універсалів, хоча й мала досить широкую спеціалізацію.

Першим значним поштовхом до розвитку спеціалізованої радянської вищої школи став план ГОЕЛРО (березень 1920 р.). Згодом були відкриті вузи з сотнями нових спеціальностей, котрих ще не знала Росія. У 30-х роках введені загальнонаукові і загальноінженерні дисципліни.

В повоєнні роки відбувався процес укрупнення спеціальностей і розширення профілю підготовки фахівців, їхньої загальнонаукової й загальноінженерної підготовки за рахунок скорочення годин на спеціальні дисципліни. У другій половині 50-х років з ряду спеціальностей були введені спеціалізації. Понад 270 спеціальностей об'єднані у 22 групи. Наприкінці 70-х років була зроблена спроба запровадити кваліфікаційні характеристики з спеціальностей, однак через формальний підхід до цієї важливої справи вона зазнала невдачі.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Викладіть (коротко) історію розвитку спеціалізації вищої школи до 1917 р.
2. Розкрийте зміст і головні особливості підготовки кадрів широкого профілю. У чому полягає значення такого роду підготовки?

Курсова і предметна системи організації навчального процесу в сучасній вищій школі. Курсова система навчання передбачає організацію навчального процесу по курсах, роках навчання та семестрах. Заняття при цьому будуються з урахуванням комплексного взаємозв'язку між циклами наук (загальнонаукові, суспільні, природничі, загальноосвітні; профільючі чи загальнопрофесійні та спеціальні), а також між окремими дисциплінами. Кожний семестр закінчується заліково-екзаменаційною сесією. Відвідування занять, своєчасне виконання курсових та дипломних робіт, передбачених навчальним планом, є обов'язковим для всіх студентів, за винятком тих, хто переведений на навчання за індивідуальними планами.

Студентам заочної форми навчання дозволено складати іспити й заліки, виконувати курсові та інші роботи протягом

усього навчального року за власним вибором, керуючись принципами предметно-курсової системи навчання.

У вищій школі дореволюційної Росії й СРСР діяла курсова система навчання. Періодично її піддавали суворій критиці, здебільшого спрямованій проги надмірної регламентації, жорсткості, що проявлялися насамперед в обов'язковому складанні іспитів та заліків у точно встановлені строки. Критики звинувачували курсову систему навчання також у тому, що іспити, виступаючи певною мірою лотереєю для студентів, не стали серйозним стимулом до систематичної самостійної роботи. Варто зауважити, що противники курсової системи, виступаючи зі своїми звинуваченнями, як правило, недостатньо враховували індивідуальні особливості студентів. Однак предметна система навчання продемонструвала свою здатність стимулювати активність і самостійність, ініціативу і почуття відповідальності у студентів.

Прихильники курсової системи, не заперечуючи окремих недоліків останньої, пов'язаних із надмірною її регламентацією, убачали головну заслугу цієї системи в тому, що вона забезпечує певну однорідність академічної підготовки й тим самим сприяє досягненню певних стандартів, визначених світових еквівалентів у пабутій освіті.

Боротьба за так звані академічні свободи у вищій школі Росії, перехід на предметну систему навчання частини вузів у 60-х роках XIX ст., а також у період революції 1905—1907 рр., їх робота за предметною системою, на протигату курсовій, у наступні роки не дали позитивних результатів. Набутий тоді досвід засвідчив неспроможність студентів ефективно скористатися перевагами так званої предметної системи навчання. Її провідні ідеї не були на той час достатньо розроблені з методичної точки зору. Не вистачало навчальної літератури. За таких умов, не слухаючи лекцій, студенти не могли самостійно планувати вивчення нового, незнайомого для них за змістом, ступенем важливості та складності матеріалу. При цьому нерідко порушувалися послідовність вивчення навчальних предметів і складання іспитів та заліків, що є об'єктивною необхідністю. Не слухаючи лекцій, студенти нерідко готувалися до іспитів за самими лише підручниками, а то й за чужими конспектами. Все це нерідко спричиняло поверховість їхніх знань. Відсутність необхідної організації і контролю за роботою студентів призвели до появи категорії так званих вічних студентів, котрі навчалися по 7—10 років. Інша категорія студентів надмірно поспішала із закінченням вузу. До того ж предметна система навчання віддаляла студентів від викладачів.

Ці та інші недоліки предметної системи навчання не могли бути подолані тогочасною вищою школою насамперед через об'єктивні причини. За курсову систему навчання у той час «проголосували» також нові завдання, пов'язані з плаповою підготовкою кадрів в умовах початку соціалістичного будівництва.

Слід також урахувати, що після 1917 р. курсова система навчання певною мірою позбавилася недоліків дореволюційної системи. Практикувалися, зокрема, ділові, товариські взаємини між студентами та викладачами. На жаль, пізніше, у період культу особи та застою, ці позитивні традиції багато в чому були втрачені.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. У чому полягає сутність курсової системи навчання?
2. Назвіть позитивні й негативні аспекти курсової і предметної систем навчання в історії вищої школи до 1917 р.
3. Які, на Вашу думку, заходи могли б сприяти поліпшенню курсової системи в сучасній вищій школі щодо заочної форми навчання?

Модульна система навчання у вузах. Після невдалих спроб запровадження предметної системи навчання в 60-х роках XIX ст. та в роки першої російської революції 1905 р. подібні експерименти більше не повторювалися. Водночас позитивні результати принаймні окремих сторін предметної системи навчання збереглися у пам'яті старшого покоління професури. Ця добра пам'ять особливо активізувалася (хоча відкрито не пропонувався) у роки застійного періоду розвитку вищої школи. Наприкінці 70-х років, головним чином аналізуючи досвід роботи вузів розвинутих країн Заходу, автори прямо чи побічно торкалися позитивних аспектів предметної системи навчання студентів чи то через оцінку результатів їхньої навчальної роботи у вигляді так званих залікових одиниць [157. С. 55—58], чи то аналізуючи індивідуальні плани самостійної навчальної роботи студентів [9. С. 99—100]. Поступово аналіз слабких сторін лекційно-семінарської системи навчання у вузах посилювався. Розширилися експерименти. Велися і нині ведуться пошуки різних форм самостійної роботи студентів, принципово нових підходів до визначення не лише змісту, а й усієї системи організації навчального процесу вузу.

Увагу деяких педагогів вищої школи привернув досвід так званого модульного навчання у вузах Заходу. Під модулями звичайно розуміють самостійний розподіл курсу на частини, у межах яких вивчаються одне чи група споріднених фундаментальних понять, законів, явищ. Модульний підхід до побудови й вивчення навчальних курсів набув великого поширення у провідних вузах розвинутих країн; він оцінюється як останнє слово сучасної методики вищої школи. Розглянемо функціонування цієї системи на прикладі Кутаїського політехнічного інституту, де вона була запроваджена наприкінці 80-х років.

1. Академічний курс навчального предмета розподіляють на модулі, за кожним з яких складається програма, що визначає: а) які параграфи, розділи підручника (чи підручників) студенти мають опрацювати; б) які лабораторні чи практичні роботи вони мають виконати; в) які завдання вирішити.

2. Визначено теми лекцій, які будуть прочитані в межах даного модуля (вказано коли й де).

3. Складено графік консультацій (вказано коли й де).

4. Подальша поведінка студента — за принципом «вільному воля». Вважася, що можеш самостійно виконати всі навчальні завдання, — виконуй. Виникне запитання — тебе проконсультують. Вважаєш, що оволодів матеріалом модуля раніше від інших, — звертайся до викладача, і він визначить тобі час для складання іспиту.

Які ж наслідки запровадження модульної системи?

1. Змінюється психологія студента — він працює самостійно, ініціативно, його спонукають ділом, а не словами до систематичної праці.

2. Змінюється психологія викладача: а) відпала потреба переказувати в лекціях тему за темою — кожна лекція має бути прочитана справді на рівні останніх досягнень даної галузі наукового знання, не повторюючи підручники; б) з урахуванням підготовки студентів така лекція перетворюється з монолога на діалог; у протилежному разі на цю лекцію ніхто не піде — адже відвідування вільне; в) викладач справді починає працювати з кожним студентом; г) студент може вчитися за стандартним мінімумом, а за бажанням може взяти й максимальний варіант; д) час оволодіння матеріалом диференційований не тільки щодо окремого модуля, а й усього курсу навчання: зможеш закінчити курс на рік раніше — будь ласка; е) якщо викладач необ'єктивний до студента чи просто помиляється в оцінці, як бути? Вихід із цього становища є: кінцевий іспит відбувається у вигляді

співбесіди кожного студента з групою провідних викладачів кафедри чи факультету. Тут екзаменаційна «лотерея» знімається.

*Запитання і завдання
для самостійної роботи*

1. У чому полягає сутність модульної системи навчання у вузах сучасних розвинутих країн Заходу?
2. Як зміщуються акценти в мотивації роботи студентів та викладачів за умов модульного навчання?
3. Дайте порівняльно-критичний аналіз лекційно-семінарської і модульної систем навчання.

Навчальний план і навчальні програми — вихідні державні документи планування та організації навчального процесу у вищій школі *. Сучасний фахівець працює за умов, які нивідко змінюються. Причиною цього є високі темпи нагромадження науково-технічної інформації, постійне оновлення технологічних циклів у багатьох галузях виробництва. Наприклад, подвоєння світового обсягу інформації у галузі молекулярної біології відбувається, на думку спеціалістів, кожні два-три роки, а прикладні знання знецінюються наполовину приблизно за п'ять-шість років.

Усе це значно ускладнює працю сучасного фахівця. Водночас швидко змінюється структура багатьох професій, зникають одні, натомість з'являються інші спеціальності.

Ці та подібні їм процеси ставлять проблему наукового обґрунтування змісту освіти у вищій школі в число центральних проблем. Справа ускладнюється тим, що в наш час практично висчерпав себе екстенсивний підхід до визначення змісту навчання. Проте збільшення кількості годин на дисципліну, що вивчається, обсягу навчальних програм, подальша диференціація спеціальностей не можуть далі лишатися основними методами формування змісту освіти (це призводить до збільшення строків навчання, зниження теоретичного рівня освіти через перевантаження тощо).

* У частині II підручника дається аналіз навчальних планів і програм державних вищих шкіл. Автономні й приватні вузи мають свою специфіку, яка в даному тексті не відображена.

За цих умов набула особливого значення проблема вироблення загальних принципів відбору і концентрації навчального матеріалу за кожною спеціальністю на основі наукового обґрунтування загальних принципів, визначення змісту навчання, організації і планування його. У досвіді вищої школи виправдали себе такі принципи: 1) принцип виховуючого навчання; 2) принцип єдності теорії і практики; 3) принцип оптимізації обсягу навчальної інформації; 4) принцип системності освіти з урахуванням внутрішньо-предметних та міжпредметних логічних зв'язків, забезпечення монолітності педагогічного процесу.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Назвіть об'єктивні причини, що визначили потребу в постійному оновленні навчального матеріалу в період НТР.
2. Чому за сучасних умов практично зжив себе екстенсивний шлях формування навчального матеріалу?
3. Сформулюйте загальні принципи визначення змісту й організації навчального процесу в сучасній вищій школі.

Визначення системи навчальних дисциплін, формування нормативної навчально-методичної документації в сучасній вищій школі мають свою логіку й проходять певні етапи.

Перший етап — вивчення вимог, які ставляться виробництвом, конкретними галузями професійної діяльності майбутніх фахівців (виробництво, культура, наука, освіта, мистецтво) до рівня їхньої освіти, й визначення основних напрямів їхньої підготовки.

З цією метою застосовують різні методи, зокрема метод експертних оцінок, проведених окремими компетентними особами, аналіз результатів стажування молодих фахівців, методи моделювання професійної діяльності за конкретних умов виробництва. За допомогою предметно-функціонального аналізу професійної діяльності в різних галузях народного господарства визначається, що саме повинен знати і вміти молодий фахівець для виконання поставлених перед ним завдань. Система таких вимог дає можливість скласти професійний образ так званого сукупного фахівця, здатного виконувати всі виробничі функції в тій чи іншій сфері

діяльності. З цих позицій визначають профіль спеціальностей та складають загальну схему навчального плану, в основу якої покладений опис профілю підготовки кадрів.

Виділення сфери професійної діяльності звичайно відповідає певним галузям виробництва, науки, освіти. Профіль підготовки кадрів для кожної галузі загалом визначається поділом праці, що склався. Поняття профілю навчання має конкретний зміст і є одним із критеріїв, за якими існуюча номенклатура спеціальностей сучасної вищої школи поділяється на групи. Таких груп спеціальностей у вищій школі сьогодні налічується 22. Вони об'єднують підготовку кадрів із понад 400 спеціальностей і 1000 спеціалізацій. За умов удосконалення вищої школи вказані цифри зменшуються.

Опис профілю дає можливість визначити загальну схему дисциплін (навчального плану), оволодіння якими необхідне фахівцю для успішної праці в даній сфері професійної діяльності.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. З якою метою застосовується метод експертних оцінок під час розробки нових навчальних планів?
2. Що являє собою метод моделювання професійної діяльності за конкретною спеціалізацією?
3. Охарактеризуйте «професійний образ сукупного фахівця».
4. Розкрийте зміст поняття «профіль підготовки спеціаліста». Чим корисний опис профілю для розробки навчальних планів?

Другий етап визначення змісту вищої освіти — власне складання навчального плану за конкретною спеціальністю. Тут необхідно насамперед дати перелік і встановити раціональне співвідношення дисциплін, що вивчаються, та їх циклів.

Дисципліни загальнонаукового циклу (суспільні та природничі) забезпечують знання, уміння та навички в галузі фундаментальних наук. Суспільні науки точно визначені, а природничі варіюються залежно від спеціальностей. Цей цикл наук (історія, філософія, політична економія, математика, фізика, біологія, хімія) відіграє роль теоретичного базису сучасної вищої освіти і забезпечує засвоєння предметів загальнопрофесійного і спеціального циклів.

Дисципліни профільюючого (загальнопрофесійного) циклу є важливою складовою обраної студентом спеціальності (опір матеріалів, деталі машин, теорія машин і механізми для технічних спеціальностей; загальне мовознавство для філологів; педагогіка для більшості університетських спеціальностей тощо). Головне завдання цього циклу дисциплін — забезпечити високу мобільність спеціалістів у межах того чи іншого профілю їхньої підготовки, послідовно вводити студентів у зміст обраної спеціальності. Склад і співвідношення загальнопрофесійних дисциплін багато в чому визначаються тими завданнями, що поставлені перед спеціальним навчанням; у межах вказаного циклу дисциплін можливе застосування принципу політехнізму.

Дисципліни спеціального циклу є курсами зі спеціалізації. Хоча загальнопрофесійний цикл предметів тісно пов'язаний із запитам практичної діяльності випускників, усе ж саме спеціальний цикл дисциплін безпосередньо відповідає професійним запитам майбутніх фахівців і дає змогу випускникові швидко адаптуватися у практичній діяльності.

На думку сучасних фахівців, ключовим моментом науково обґрунтованого встановлення змісту сучасної вищої освіти є визначення змісту спеціальної підготовки фахівців. Надзвичайно важливе також питання про сучасні вимоги до спеціалістів із вищою освітою.

За умов НТР, яка вимагає від фахівців постійного освоєння нових, швидкозростаючих в обсязі знань, і надалі провідною лишається орієнтація на підготовку спеціалістів широкого профілю. Розкрити зміст поняття «спеціаліст широкого профілю» — завдання досить складне. Це поняття передбачає насамперед зростання ролі фундаментальних науково-теоретичних знань у підготовці фахівців.

Як і в минулому, складним залишається питання про ступінь диференціації спеціальностей і спеціалізацій. Така диференціація визначається потребами народного господарства в кадрах певної кваліфікації. У результаті більш універсальні спеціальності доцільні при невеликих потребах у спеціалістах, масові професії, навпаки, характеризуватимуться подальшою спеціалізацією.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Дайте характеристику трьом основним циклам навчальних дисциплін, що вивчаються на всіх факультетах вузів (загальнонаукові, загальнопрофесійні і спеціальні). Спробуйте зробити це на прикладі своєї спеціальності.

2. Розкрийте зміст поняття «спеціаліст (фахівець) широкого профілю».
3. Ми стверджуємо, що ключовим моментом науково обґрунтованого встановлення змісту навчання у вузі є визначення змісту спеціальної підготовки. Викладіть свою точку зору з цього питання.
4. Як Ви розумієте твердження: «послання фундаментальної підготовки з поглибленою спеціалізацією линається вимогою сьогодення цього дня»? Спробуйте визначити слабкі місця у загальнонауковій підготовці сучасних спеціалістів.

Третій етап — складання навчальних планів і на їхній основі навчальних програм. Працівники вищої школи цілком правомірно вважають навчальні плани стратегією, а навчальні програми — тактикою навчального процесу. Ці документи є вирішальною ланкою у науковій організації і плануванні навчального процесу вузу. Завдяки їм у кінцевому підсумку вирішуються головні питання змісту підготовки спеціалістів.

Існують типові та індивідуальні навчальні плани. За індивідуальними планами працюють найбільші університети й інститути країни. Вони складаються для спеціальностей даного вузу.

Працівникам вищої школи добре відомо, що постійне оновлення змісту освіти є визначальним елементом її життя й ефективного функціонування. Цим насамперед зумовлена необхідність розробки сучасних кваліфікаційних вимог до випускників вузів з неодмінним урахуванням досягнень сучасної науки, техніки і виробництва, культури та освіти. Такою є нормативна вимога цивілізованого світу. Однак в Україні справа ускладнюється тим, що перебудова вищої школи відбувається в умовах переходу до ринкових відносин господарювання, які об'єктивно теж висувають перед вищою школою свої вимоги щодо освітніх програм. Отже, ми змушені вирішувати одночасно дві проблеми, кожна з яких сама по собі є надзвичайно складною.

Необхідно також диференціювати освітньо-професійні й освітньо-наукові програми, кожна з яких містить у собі освітню ідею різноступеневості підготовки фахівців залежно від суспільної потреби чи індивідуального бажання або ж можливостей того, хто прийшов у вуз на навчання. Водночас ця різпорівнева підготовка має розвиватися відповідно до вимог наступності у навчанні, не ставлячи формальних бар'єрів між окремими його етапами, гарантувати неперервність і

наступність у навчанні як для окремої особистості, так і для покоління в цілому.

За таких умов необхідне постійне вдосконалення освітньо-професійних програм навчання відповідно до різних рівнів професійних спрямувань підготовки спеціалістів різних галузей освіти і народного господарства. Виходячи з цього основою оновлення змісту освіти у вищій школі мають бути моделі відповідної професійної діяльності та кваліфікаційні характеристики фахівців з вищою освітою. На цій основі створюються *державні стандарти вищої освіти* для кожної спеціальності на різних рівнях (бакалавра, спеціаліста, магістра).

Розробка і впровадження ступеневої підготовки фахівців різних рівнів, насамперед освітньо-професійних програм бакалаврів, передбачає обов'язкове урахування, з одного боку, вимог наступного (вищого) освітньо-професійного рівня (точніше — ступеня) спеціаліста чи магістра, а з іншого — вимог ринку праці, прогнозованої сфери можливої професійної діяльності, виробництва.

Освітньо-професійна програма будь-якого рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) передбачає насамперед перелік обов'язкових для всіх студентів навчальних предметів чи дисциплін за вибором, визначення обсягу навчальних годин для їх вивчення (лекційних, практичних, лабораторних), різних видів контролю. Програма має передбачати, отже, обов'язкову для всіх і вибіркиму форми організації навчання. Перша з них (обов'язкова) є нормативною і визначається відповідним державним стандартом освіти. Цей стандарт передбачає освітню частину змісту навчання, нормативну частину і тести.

Освітня частина є кваліфікаційною. Вона включає рівень вимог щодо якості знань, умінь і навичок особи, що претендує на здобуття відповідного освітнього рівня.

Освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників вищої школи за професійним спрямуванням передбачають, зокрема, визначення вимог щодо знань і умінь за циклами дисциплін — гуманітарним, соціально-економічним, фундаментальним та професійно-орієнтованим. Загальний обсяг академічних годин на 4 роки навчання (бакалавр), відведених на засвоєння освітньо-професійної програми за вказаними циклами дисциплін, розраховується згідно з наведеною нижче таблицею.

Загальний розклад академічних годин чотирирічної навчальної програми з підготовки бакалаврів у вузах України

Загальний термін навчання			3 роки (6 семестрів)		3,5 року (7 семестрів)		4 роки (8 семестрів)	
Семестри			осінь/весна		осінь/весна		осінь/весна	
Кількість навчальних тижнів	I рік навчання	в семестрі	18	17	18	17	18	17
		семестр. контроль	3	3	3	3	3	3
	II рік навчання	в семестрі	18	17	18	17	18	17
		семестр. контроль	3	3	3	3	3	3
	III рік навчання	в семестрі	18	17	18	17	18	16
		семестр. контроль	3	2	3	3	3	3
	IV рік навчання	в семестрі	—	—	17	—	18	17
		семестр. контроль	—	—	2	2	3	2
Державна атестація			2		2		2	
Загальна кількість навчальних тижнів без семестрового контролю (державної атестації)			105		122		139	
Загальна кількість тижнів семестрового контролю без державної атестації			17		22		23	
Загальний обсяг академічних годин			5616		6534		7506	

З метою створення сприятливих умов конкретному вищому навчальному закладу для реалізації досвіду підготовки фахівців, урахування досягнень різних наукових шкіл, а також задоволення регіональних потреб на реалізацію вимог освітньо-професійної програми має відволитися відповідно 4860 год. при шестисеместровому, 5670 год. при семисеместровому і 6480 год. при восьмисеместровому загальних термінах навчання.

Нормативні навчальні дисципліни складають близько 75 % обсягу годин, визначеного освітньо-професійною програмою.

Розподіл навчального часу студента за циклами дисциплін

Цикли дисциплін	Нормативний термін навчання		
	шість семестрів (год./кр.)	сім семестрів (год./кр.)	вісім семестрів (год./кр.)
Нормативні навчальні дисципліни	3780/70	4320/80	4860/90
цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін	1026/19	1188/22	1296/25
цикл фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін	2754/51	3132/58	3510/65
Навчальні дисципліни за вибором	1836/34	2214/41	2646/49
цикл професійно-орієнтованих дисциплін за переліком програми	648/12	756/14	918/17
цикл дисциплін за вибором вищого навчального закладу	648/12	810/15	972/18
цикл дисциплін за вибором студента	540/10	648/12	756/14
Загальний обсяг	5616/104	6534/121	7506/139
Обсяг годин, визначений програмою	4860/90	5670/105	6480/120

До складу нормативних навчальних дисциплін входять:
цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін;
цикл фундаментальних дисциплін;
цикл професійно-орієнтованих дисциплін.

На перехідний період до остаточного визначення вимог кваліфікаційних характеристик вважається доцільним установити обсяг годин циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін у межах 26 % нормативних навчальних дисциплін (див. табл. 8).

До завершення розробки вимог щодо змісту фахової та базової освіти цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін складається з таких нормативних навчальних дисциплін (при восьми семестровому терміні навчання):

Історія України	— 108 год. (2 кр.)
Ділова українська мова	— 54 год. (1 кр.)
Українська та зарубіжна культура	— 108 год. (2 кр.)
Філософія	— 108 год. (2 кр.)
Основи психології і педагогіки	— 54 год. (1 кр.)
Релігієзнавство	— 54 год. (1 кр.)
Основи економічних теорій	— 108 год. (2 кр.)
Політологія	— 108 год. (2 кр.)
Основи права	— 54 год. (1 кр.)
Соціологія	— 54 год. (1 кр.)
Іноземна мова	— 324 год. (6 кр.)
Фізичне виховання	— 216 год. (4 кр.)

Всього — 1350 год. (25 кр.)

Залежно від потреб фахової підготовки студентів навчальних закладів різного профілю (гуманітарний, технічний) обсяг годин на вивчення дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклів може бути збільшений за умов узгодження програм фундаментальних і професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Розподіл обсягу годин між дисциплінами циклу фундаментальних (загальнонаукових) і професійно-орієнтованих (спільних для всіх спеціальностей) спеціалістів певного напрямку визначає науково-методична комісія з обов'язковим урахуванням обсягу таких дисциплін:

Основи екології	— 54 год. (1 кр.)
Безпека життєдіяльності	— 54 год. (1 кр.)

Обсяг навчальних дисциплін за вибором визначається як різниця між загальним обсягом годин і обсягом годин нормативних навчальних дисциплін і складається з:

циклу професійно-орієнтованих дисциплін за переліком освітньо-професійної програми;

циклу дисциплін за вибором вищого навчального закладу;

циклу дисциплін за вибором студента.

Навчальні дисципліни за вибором включають дисципліни, що входять до різних циклів навчальних дисциплін. Науково-методична комісія визначає перелік професійно-орієнтованих дисциплін за вибором, що має рекомендаційний характер.

Упродовж навчального часу, відведеного на навчальні дисципліни за вибором, студент може пройти за власним вибором військову підготовку (675 год. — 12,5 кр.)*, додаткову спеціальну підготовку фахового спрямування і(або) додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку для майбутнього здобуття наукового ступеня магістра.

Освітньо-професійна програма встановлює мінімальний обсяг годин для засвоєння дисциплін, вільно обраних студентом, — не менше від 10 % загального обсягу годин.

Нормативна частина змісту освіти складається з нормативних навчальних дисциплін із зазначенням обсягу і форм підсумкового контролю і рекомендованого переліку професійно-орієнтованих дисциплін за вибором із зазначенням обсягу годин для їх засвоєння.

Дотримання назв дисциплін та вказаних мінімальних обсягів годин є обов'язковим для навчальних закладів.

При розробці освітньо-професійної програми науково-методична комісія спирається на концепцію підготовки фахівців за спеціальностями, які відповідають конкретному професійному спрямуванню, і рекомендує перелік професійно-орієнтованих навчальних дисциплін за вибором, які мають бути включені вищими навчальними закладами до освітньо-професійної програми, якщо передбачена майбутня підготовка спеціалістів за конкретною спеціальністю.

Термін проходження навчальних практик не перевищує шести тижнів, якщо професійне спрямування не потребує встановленого державними чи міжнародними нормами терміну практичної підготовки.

Обсяг годин на проведення навчальних практик визначається вимогами до навчального часу студента і може формуватися за рахунок щорічного резерву навчальних тижнів і годин, відведених для циклу дисциплін вищого навчального закладу.

Освітньо-професійна програма розробляється науково-методичною комісією за певним професійним спрямуванням з участю представника Інституту змісту і методів навчання й затверджується Міністерством освіти України.

До запропонованої освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням додається пояснювальна записка з викладенням проекту програми підготовки фахівців із кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» та обґрунтуванням структури запропонованої освітньо-професійної прог-

* Військові табірні збори проводяться за рахунок канікулярного часу.

рами і її порівняльним аналізом з існуючими програмами підготовки бакалаврів у зарубіжних розвинутих країнах.

На базі освітньо-професійної програми вищі навчальні заклади розробляють навчальний план і робочі навчальні програми дисциплін, які є нормативними документами вищого навчального закладу.

Вищий навчальний заклад під час розробки навчального плану самостійно здійснює вибір дисциплін із циклу професійно-орієнтованих дисциплін за вибором за переліком освітньо-професійної програми, необхідних для отримання майбутнього кваліфікаційного рівня «спеціаліст».

Вищі навчальні заклади, які проводять навчання за експериментальними навчальними програмами, затвердженими Міністерством освіти України, мають право продовжувати навчання за цими програмами до затвердження Державних стандартів освіти.

Поряд із навчальними планами важливу роль у плануванні та організації навчальної роботи відіграють навчальні програми. Кожна з них несе в собі системне уявлення про той чи інший навчальний предмет. Навчальні програми містять науково обґрунтовані пропозиції щодо змісту, структури та обсягу конкретної наукової дисципліни. Водночас навчальні плани закріплюють взаємозв'язок і наступність різних навчальних дисциплін, різних форм організаційно-навчального процесу. Чинні у вузах навчальні програми подаються і затверджуються на різних рівнях: одні — на рівні кафедр чи факультету (із затвердженням на раді факультету), інші — на рівні міністерства. Усі вони складаються представницькими комісіями провідних учених і кваліфікованих методистів.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Що таке навчальний план вузу за спеціальністю? Розкрийте його структуру.
2. Визначте основні типи навчальних планів вузів. Дайте їм короткий характеристику.
3. Розкрийте технологію розробки і затвердження навчальних планів.
4. Що таке навчальна програма вузу як державний документ?

Навчальні плани та програми — це державні документи, обов'язкові для виконання. Після їх затвердження вони стають замовленнями держави на підготовку спеціалістів. Для їх

оптимального виконання на факультетах складаються навчальні плани, а на кафедрах — робочі програми викладачів.

Важливо наголосити, що за умов НТР відбувається руйнування стереотипів у підготовці спеціалістів, багатьох академічних традицій, що вже стали консервативними. Очевидно, потребують перегляду і деякі форми організації навчального процесу, що склалися традиційно у вузах країни. Проблеми існують і потребують свого розв'язання. Для прикладу наведемо дві з них.

У наш час загально визнаною є думка про те, що у чинних навчальних планах так і не знайдено оптимального співвідношення щодо різних спеціальностей між установленою кількістю обов'язкових аудиторних занять і відведеним для студентів часом на самостійну роботу. Прийняте свого часу співвідношення годин (6 + 4) у межах десятигодинного робочого дня для студента (6 годин обов'язкових щоденних аудиторних занять і 4 години самостійної роботи) нікого вже не задовольняє: ані студентів, ані викладачів. Проте керівництво вищої школи ніяк не може зважитися на зменшення прямої інформаційної діяльності викладачів з одночасним посиленням їхнього контролю за самостійною роботою студентів шляхом підвищення керуючої, консультативної ролі професорсько-викладацького складу. Залишається дискусійним і питання про те, як це зробити практично.

Курсова система навчання, як відомо, передбачає факультативні курси, дисципліни за вибором, заняття успішних студентів за індивідуальними планами-графіками. Сучасна вища школа поки що недостатньо використовує усі ці можливості. Необхідно поліпшити цю роботу й насамперед уважно проаналізувати ті об'єктивні чинники, що гальмують підвищення ефективності підготовки фахівців, шукати нові форми організації навчальної роботи студентів.

Нарешті, все ще недостатньо вивчається і використовується в наших вузах передовий зарубіжний досвід, зокрема модульна система навчання.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. У чому полягає педагогічний зміст навчальних планів і навчальних програм у вищій школі?
2. Охарактеризуйте проблеми, пов'язані з навчальними планами та програмами, а також з організацією самостійної роботи студентів, які, на Вашу думку, ще чекають свого вирішення.

Розклад навчальних занять. Розклад навчальних занять — важливий документ вищого навчального закладу. Він регламентує академічну роботу викладачів та студентів, забезпечує оптимальні умови для навчальної роботи студентів і викладачів на основі чинних навчальних плану і програми. При цьому враховуються педагогічні і психофізичні закономірності навчально-пізнавальної діяльності студентів, викладачів, аудиторний фонд і матеріальна база вузів.

Важливою вимогою до розкладу є забезпечення методично правильної послідовності навчальних занять. Складання розкладу — справа досить важка, вона вимагає урахування багатьох мінливих чинників. Останнім часом у світовій практиці для складання розкладу занять успішно застосовують ЕОМ.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте (критично) розклад занять на Вашому факультеті.
2. Внесіть пропозиції щодо поліпшення чинного на факультеті розкладу занять.

Рекомендована література

- Барбарыга А. А., Федорова Н. В.* Британские университеты. Москва, 1979. С. 52—70.
- Завязинский В. И., Гриценко Л. И.* Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 30—45.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с пол. О. В. Долженко. Москва, 1986. С. 91—125.
- Кучинская В. В.* Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе. Вильнюс, 1987. С. 35—76.
- Молибог А. Г.* Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск, 1975. С. 137—150.
- Овчинников А. А. и др.* Сетевые методы планирования и организации учебного процесса. Москва, 1972.
- Устьянюк Ю. А.* Можно ли сесть в уходящий поезд? // Химия и жизнь. 1988. № 8. С. 4—12; № 9. С. 14—21.

Тема 13

СУТНІСТЬ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- Поняття та історичні типи навчання. Соціальні функції навчання
- Зовнішня структура навчального процесу
- Внутрішня структура, філософсько-методологічні і психологічні основи навчання, його рушійні сили
- Сутність і вихідні категорії проблемного навчання
- Наукове та навчальне пізнання: загальне і відмінне
- Закономірності і принципи навчання

Поняття та історичні типи навчання. Соціальні функції навчання. Викладаючи це питання, передусім треба вказати на те, що поняття «навчання у вищій школі», як і поняття навчання людини взагалі, розглядається у педагогіці як явище суспільне. Саме навчання людини у своєму історичному розвитку ставало засобом передачі соціального досвіду від одного покоління (старшого) до іншого (молодшого). У цьому — центральна функція навчання. Якщо саме так розуміти навчання, то воно є дидактичною системою діяльності, яка постійно розвивається і змінюється, забезпечуючи виховання та розвиток людини.

Важливими є запитання: що при цьому передається і що засвоюється? Відповідаючи на них, можна, очевидно, виділити три моменти: передаються і засвоюються, по-перше, сама діяльність у її конкретному змісті, по-друге — відношення, які виникають у процесі цієї діяльності, по-третє — загальні принципи, норми, модель діяльності і відносин.

Соціальна діяльність і соціальні відносини у процесі навчання виступають проявом соціальної сутності навчання. Широко застосовується визначення навчання як взаємопов'язаних дій того, хто навчає, і того, хто навчається, спрямованих на оволодіння системою знань, умінь і навичок. Це визначення відображає передусім не сутність, а явище навчання. Далі слід розкрити таку тезу. Соціальна сутність навчання виявляється в єдності змістового, операційно-процесуального і мотиваційного аспектів навчання, що втілюються насамперед

у вигляді конкретних вимог, які ставить суспільство до навчання. Суть питання полягає в тому, що у самій навчальній діяльності прихована специфічно педагогічна суперечність: навчальна діяльність має суспільне значення, оскільки студентами засвоюється вироблена суспільством система знань, і водночас вона глибоко індивідуальна за своєю формою і сутністю. Як зняти цю суперечність? Необхідно розкрити суспільне значення індивідуального навчання. Це однаково важливо з'ясувати і студентам, і викладачам.

Для розуміння сутності процесу навчання як цілісного педагогічного явища важливо розкрити студентам поняття елементів навчання, а через їхній взаємозв'язок і взаємодію — поняття типів навчання. У сучасній педагогіці сліпої думки стосовно розуміння змісту вказаних понять немає. У посібнику з дидактики характеристика процесу навчання подана на базі виділення таких етапів: 1) побудова тим, хто навчає, навчальних цілей для тих, хто навчається; 2) сприйняття нової інформації та її осмислення; 3) закріплення «сприйнятої» і первісно засвоєної інформації, що включає і відтворення знань; 4) зворотний зв'язок, що передбачає і спеціальну перевірку знань; 5) узагальнення вивченого матеріалу. Важливим елементом навчального процесу є застосування знань на практиці (у знайомій і новій ситуаціях, в умовах здійснення способів діяльності за зразком, у новій ситуації, творчо). Залежно від способів послідування вказаних структурних елементів, їхніх зв'язків, тих елементів, що є домінуючими у практиці навчання, є підстави твердити про існування різних типів навчання у їх логіці та історії. М. М. Скаткін виділив чотири структурні елементи навчального процесу, які складають основу навчання. Це самперелюбовлення знань; їх засвоєння; відтворення засвоєного; застосування знань на практиці [236. С. 112].

З урахуванням історичного досвіду розвитку педагогіки та освіти її сучасного її етапу можна виділити три типи навчання: 1) інформаційно-повідомляючий; 2) пояснювально-ілюстративний; 3) проблемно-дослідницький (див. табл. 9). У педагогічній практиці вони утворюються завдяки тим відношенням і взаємозв'язкам, у яких перебувають вказані елементи, а також завдяки тому, як вони продовжують і розвивають один одного залежно від акцентів, які зробив викладач. і цілей, на досягнення яких свідомо чи несвідомо спрямовані його зусилля.

Типи навчання

Структурні елементи процесу навчання	Типи навчання		
	Інформаційно-повідомляючий (в історії — догматичний)	Пояснювально-ілюстративний	Проблемно-дослідницький
Повідомлення знань	Інформаційне повідомлення	У вигляді пояснення, доведення	У вигляді проблемного викладу
Засвоєння знань	Заучування без свідомого розуміння	Заучування, котрому передуює усвідомлення, розуміння	Засвоєння, в основу якого покладене творче мислення
Відтворення засвоєного	Дослівне	Своїми словами	Творче
Застосування на практиці		Свідоме	Творче

З таблиці видно, що інформаційно-повідомляючий тип навчального процесу має у своїй основі пам'ять, запам'ятовування того, що вивчається. При цьому найбільшого успіху досягне той викладач, який володіє великим обсягом фактичного матеріалу й усно передає студентській аудиторії знання, почерпнуті із книг, виступаючи в ролі ретранслятора чи, як писав К. А. Тимирязєв, «простого акустичного пристрою». Студентам лишається тільки слухати й запам'ятовувати, не утруднюючи себе усвідомленням запам'ятованого з наступним, часто дослівним відтворенням. Такий тип навчання веде до зазубрювання. Останнє найбільш повно виявилось за умов схоластичного навчання у школах та університетах середньовіччя. Сказане, проте, зовсім не означає, що інформаційно-повідомляючий тип навчання має в собі тільки негативний зміст. По-перше, не можна ставити знак рівності між сучасним його виявом і схоластиком середньовіччя. По-друге, загалом тип навчання навіть необхідний, особливо в тих випадках, коли потрібно запам'ятати формулу, завчити іншомовні слова і т. ін. До того ж якщо ввести в його структуру такий новий елемент, як пояснення, доведення, тоді народжується якісно нове педагогічне утворення, новий тип навчального процесу — пояснювально-ілюстративний. Історично цей тип навчання пов'язують з ім'ям видатного слов'янського педагога Я. А. Коменського. Не заперечуючи повністю першого типу навчання, викорис-

товуючи і розвиваючи його позитивні сторони, пояснювально-ілюстративний тип за вихідну точку бере докази, пояснення, свідоме засвоєння, відтворення і застосування знань з широким використанням наочності («золоте правило дидактики» Я. А. Коменського). Вказаний тип навчання продовжує лишатися провідним у сучасній середній і вищій школі, незважаючи на свою більш ніж 300-річну історію. За такого типу навчання викладач не може ставитися до свого предмета як фотограф. Такий тип навчання вимагає від викладача рис художника, хоча й линає в основі навчання відтворюючу діяльність тих, хто навчається.

Усе, що повідомляється викладачем за такого навчання, має бути сприйняте, перероблене, увійти в плоть і кров, стати, за словами К. А. Тимирязєва, «ніби самобутнім продуктом». У цьому полягає важлива передумова справжньої педагогічної творчості. Однак у нових історичних умовах такий тип навчального процесу виявився недостатньо ефективним. Він суперечить вимогам епохи НТР і соціального прогресу. Йдеться насамперед про розвиток такої якості особистості, як здатність до творчої праці, самоосвіти. Педагогічний досвід і результати наукових досліджень педагогів і психологів переконують: досягнення вказаної мети повніше сприяє проблемне навчання (порівняно з пояснювально-ілюстративним типом навчального процесу).

Розкриваючи недоліки пояснювально-ілюстративного типу навчання, важливо привернути увагу студентів принаймні до двох явищ.

Перше з них полягає в тому, що розвиток науки і техніки вже став важливим чинником соціально-економічного прогресу країни. На науковій основі швидко вдосконалюються старі й народжуються нові виробничі сили; техніка і методи виробництва, перебуваючи в бурхливому русі, швидко застарівають і замінюються прогресивнішими, капітальні витрати окупаються за короткий строк. Усе це вимагає швидкого розвитку наукових, науково-технічних і проектно-конструкторських робіт. Виникає потреба у дальшому розширенні НДІ, наукових лабораторій, у тому числі й безпосередньо на виробництві. Посилюється тенденція до повної автоматизації цехів, ваптажно-розваптажувальних та інших допоміжних робіт. Це, у свою чергу, приводить, з одного боку, до скорочення кількості робітників у цехах і на допоміжних операціях, а з іншого — до необхідності різкого підвищення кваліфікації персоналу, що залишився. Причому у визначенні змісту і характеру роботи цього персоналу дедалі більшу роль відіграватимуть заводські лабораторії, КБ.

дослідне устаткування і т. ін. На думку академіка М. М. Семенова, підготовка у вузах інженерів вимагає значної перебудови їхньої освіти: вони мають знати технологічні процеси, особливо загальні принципи і конкретні прийоми застосування автоматики та електронної техніки. Виникає потреба у підготовці наукових працівників, інженерів-дослідників.

Друге явище характеризує головну складність у підготовці кваліфікованих наукових працівників, інженерів-дослідників та проєктувальників нової техніки. Йдеться про надзвичайно швидке зростання загального обсягу знань з кожної дисципліни, взаємопроникнення наук і старіння знань, отриманих раніше. Це робить обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним спеціалістом, практично безмежним. Забезпечити студента таким обсягом знань, звичайно, неможливо. Безглуздо розраховувати, що за час роботи у вузі ми «вклали» в студента ту максимальну кількість знань, яких йому буде досить для застосування їх на практиці після закінчення вузу.

Ми стоїмо на порозі створення у вузах третього типу навчального процесу — проблемно-дослідного, основу якого становитимуть ідеї проблемного навчання, управління самостійною роботою студентів, їхня самоосвіта.

Перед тим як запропонувати студентам педагогічне вирішення питання про суть проблемного навчання, важливо з'ясувати принципове значення виділення у навчальному процесі його зовнішньої і внутрішньої структури, визначити його рушійні сили. Головне ж — слід виробити у студентів відчуття необхідності зміни традиційного підходу вузівських працівників до функцій викладача: він не тільки несе інформацію, а й відповідає за керування пізнавальною діяльністю студентів на заняттях і в позанавчальний час (про самостійну роботу студентів див. тему 14).

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте головну соціальну функцію навчання у вузі.
2. Як сучасна педагогіка вирішує питання щодо основних елементів (етапів) процесу навчання?
3. Яке значення мають рухомість, взаємозв'язок і взаємодія структурних елементів у процесі навчання? Охарактеризуйте типи навчального процесу в сучасному вузі.

4. Наведіть приклади догматичного чи творчого (пошукового) навчання в історії педагогіки, зокрема відомі вам приклади з художньої літератури (Лев Толстой, Джон Льюїс, М. І. Помяловський та ін.).
5. Що б Ви віднесли до парадоксів навчання у сучасному вузі?

Зовнішня структура навчального процесу. Як уже наголошувалося вище, педагогові необхідно чітко розрізняти внутрішню і зовнішню сторони навчального процесу. Зовнішня сторона передбачає три елементи.

1. *Зміст навчання й освіти* (див. тему 12), що підлягає вивченню студентами за різними спеціальностями і спеціалізаціями у вигляді різноманітних навчальних дисциплін, спецкурсів і т. ін.

2. *Викладання*, під яким найчастіше розуміють діяльність окремого викладача. Справді, він пропонує завдання, вправи, консультує студентів і т. ін. І все ж таке розуміння роботи викладача є неповним. Воно не відповідає цілком соціальній сутності навчання. Під викладанням ми розумімо загальну діяльність усіх тих, хто навчає студентів, співвідносячи цю діяльність з колективним суб'єктом пізнання.

3. *Навчання*, під яким нерідко розуміють (як і у випадку з викладанням) навчально-пізнавальну діяльність окремого студента. Це також неправильно з точки зору розуміння навчання як соціального процесу. З цих позицій навчання передбачає насамперед наявність колективного суб'єкта пізнання. Водночас не слід забувати, що хоча навчання й відбувається у колективі, проте засвоєння знань у процесі навчання має індивідуальний характер. Студент слухає, сприймає, осмислює, відтворює знання і застосовує їх на практиці індивідуально, відповідно до своїх можливостей, рівня свого розвитку, вихованості і т. ін.

Що ж слід вважати провідним елементом у навчанні? Спроба відповісти на це запитання нерідко призводить до термінологічної суперечки. Дехто робить наголос на викладанні, оскільки воно забезпечує керування та організацію навчання. Дехто — на навчанні, оскільки для того, щоб керувати, необхідно знати закономірності навчання, без урахування яких і всупереч яким ніяке викладання нічого не варте. Необхідно знати закономірності оволодіння знаннями, закономірності розвитку тих, хто навчається.

Як же бути? Відповідь на поставлене запитання лежить, очевидно, у площині аналізу навчання як цілісного явища в

уєї сукупності форм вияву його зовнішніх і внутрішніх сутнісних характеристик. Центральним тут виступає питання про рушійні сили навчального процесу.

*Запитання і завдання
для самоконтролю*

1. Назвіть основні елементи зовнішньої структури навчального процесу у вузі.
2. Як проявляються «викладання» і «учіння» у практиці навчання?
3. Що, на Вашу думку, слід вважати основним елементом у навчанні — викладання чи учіння?

Внутрішня структура, філософсько-методологічні і психологічні основи навчання, його рушійні сили. Внутрішнім стрижнем процесу навчання можна вважати мету навчального процесу. Суспільно вагомі цілі закладені вже в самому змісті навчання. Надалі вони реалізуються у викладанні і учінні — цих двох найважливіших складових цілісної соціальної діяльності навчання. Через не ступінь усвідомлення суспільно вагомих цілей навчання викладачами і студентами багато в чому визначається ефективністю їхньої спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Мета і завдання навчання у вищій школі нерозривно пов'язані з метою навчання у середніх навчальних закладах (середніх загальноосвітніх школах, технікумах і училищах, профтехучилищах). Загальноосвітні завдання вузів спрямовані на досягнення загальної мети — гармонійного розвитку особистості — притаманними для навчання засобами, а також засобами професійної підготовки молодих людей як майбутніх фахівців різноманітних галузей народного господарства. При цьому вирішуються завдання, спрямовані на оволодіння студентами не тільки вузівським змістом освіти, а й усіма основними елементами культури, а саме: 1) уже відомими людству знаннями про природу, суспільство, техніку і мислення; 2) досвідом застосування вже відомих способів діяльності, у тому числі й професійних; 3) досвідом творчої діяльності у розв'язанні нових проблем; 4) досвідом ставлення до навколишнього світу і людей.

Таке уточнення цілей навчання за умов НТР і соціального прогресу вперше проведене педагогами щодо засобів навчання загальноосвітньої школи. Проте ці положення мають

відношення також до вищої школи і підлягають подальшій розробці. Запропонований підхід до визначення мети навчання передбачає наявність не тільки репродуктивних завдань, а й завдань, для вирішення яких фахівці мають виявити здібності до творчої діяльності. Важливо також привернути увагу студентів до питань психології засвоєння знань, способів діяльності, досвіду творчого мислення і досвіду відносин у суспільстві. Тут ми лише конспективно розглянемо основні позиції психологічних і філософсько-методологічних основ навчання, зважаючи на те, що студенти раніше вже прослухали загальний курс психології, спеціальні курси з соціальної психології, творчості і т. ін.

Вихідне положення, що належить розкрити на лекціях і семінарських заняттях, полягає в тому, що психологічні концепції засвоєння у психології будуються на основі психологічної теорії діяльності. Згідно з цією теорією (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв), психологічний акт за своєю структурою завжди пов'язаний з відповідною структурою матеріального акту діяльності, а «будь-яка зовнішня матеріальна діяльність людини вже містить у собі психологічні компоненти, за посередництвом яких відбувається її регуляція» [225. С. 254]. Обидва види діяльності (внутрішня і зовнішня) безпосередньо визначають результати засвоєння особистістю знань, способів діяльності, досвіду мислення, всієї системи відносин у суспільстві. У цьому виявляються різні сторони змісту освіти, що підлягають засвоєнню, різні елементи культури. Шляхи засвоєння їх неоднакові і нерозривно пов'язані між собою. Наприклад, засвоєння знань може вважатися насправді цінним лише тоді, коли воно досягає рівня застосування. Рівень же застосування передбачає засвоєння способів діяльності (навичок і вмій — практичних та інтелектуальних). Накопичення ж фонду знань, засвоєння понять опосередковує розвиток мислення.

Мислення завжди спрямоване на вирішення якогось завдання. Завдання досягти мети за тих чи інших конкретних умов зовсім не обов'язково має бути спрямоване на відкриття чогось нового. Відкриття нового, невідомого людині або виробництво чогось, що взагалі не існувало у природі, — функція творчого мислення.

Необхідно довести студентам, що за умов НТР і соціального прогресу вже недостатньо готувати у вузах спеціалістів, які знають лише сучасну науку, техніку, виробництво. Важливо, щоб вони були також готові до створення власними силами нових науково-технічних цінностей. Ця проблема виникла вже наприкінці 50-х — на початку 60-х років.

Академік М. М. Семенов зазначав, що майбутні фахівці ще у вузі мають набувати досвіду науково-технічної творчої роботи. На його думку, саме здатність студента до творчої роботи є визначальним критерієм ступеня підготовки молодого фахівця до роботи після закінчення вузу.

Творче мислення передбачає вміння побачити, визначити і вирішити пізнавальне протиріччя, воно є необхідною передумовою розв'язання завдання у нестандартних умовах. Тут дуже важливо звернути увагу студентів на навчально-пізнавальне протиріччя, розкривши його роль у певних педагогічних умовах як рушійної сили навчального процесу.

Навчання у певному розумінні є пізнання, багато в чому подібне до процесу наукового пізнання (детальніше про це йтиметься далі). Для навчального процесу — так само, як і для наукового пізнання — вирішення діалектичних протиріччя виступає рушійною силою його розвитку.

У навчальному процесі вищої школи діє велика кількість таких протиріч, різних за характером і сферою дії. Наприклад, протиріччя об'єктивні і суб'єктивні, зовнішні і внутрішні, істотні і неістотні. Об'єктивний характер мають ті суперечності, які наявні в самому предметі, фактах і явищах пізнання. Суб'єктивний характер мають ті суперечності, які проявляються не в самому предметі, фактах і явищах пізнання, а в процесі пізнання. До них належать суперечності між науковими знаннями і життєвими уявленнями, наприклад, між наявним рівнем знань і вимогами вищого рівня; між наявними знаннями, вміннями і навичками; між знаннями і здатністю застосовувати їх за нових умов.

Внутрішні суперечності, наприклад, у системі мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів існують між метою діяльності студентів і невідповідними їй реальними цілями навчання; у системі операціонального блоку навчально-пізнавальної діяльності студентів — між складним навчальним завданням і наявним запасом способів (умінь і навичок) їх вирішення.

Зовнішні суперечності існують між викладанням і учінням і т. ін.

З урахуванням багатьох навчально-пізнавальних суперечностей у педагогіці висунута продуктивна ідея важливості визначення основного протиріччя процесу навчання (О. М. Данилов), відносно якого всі інші виступають як похідні: рушійною силою процесу навчання є протиріччя між здійсненням навчання через навчальні і практичні завдання відповідно до потреб суспільства і наявним рівнем знань, умінь і навичок, розумового розвитку тих, хто навчається.

Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних протиріч є проблемне навчання як спосіб залучення тих, хто навчається, до вирішення навчально-пізнавальних проблем. Можна вважати, що вся система науково-дослідної роботи студентів (НДРС) є специфічною формою проблемного навчання у сучасному вузі, яка забезпечує безпосередній зв'язок методів наукового пізнання і методів навчання. Ці питання докладніше будуть розглянуті в наступній темі.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає педагогічний зміст твердження про те, що внутрішній стрижень процесу навчання становить його мета (цілі)?
2. Що нового внесли ПТР і соціальний прогрес у трактування цілей навчання студентів?
3. Визначте обсяг поняття «психологічні основи процесу навчання».
4. Охарактеризуйте рушійні сили навчального процесу.
5. Який закон діалектики виражений у висловлюванні М. Г. Чернишевського: «Хто гладить за шерстю усіх і все, той, крім себе, не любить нікого і нічого; ким задоволені всі, той не робить нічого доброго, тому що добро неможливе без образи зла. Кого ніхто не ненавидить, тому ніхто нічим не зобов'язаний»?

Сутність і вихідні категорії проблемного навчання. Як уже наголошувалося вище, головною функцією проблемного навчання є розвиток творчого мислення, творчого підходу до діяльності. Проблемне навчання спирається на мотиви інтелектуального спонукання, ставлячи студента в позицію дослідника, творця. Студент сам з інтересом «шукає» знань, яких йому не вистачає, долаючи пізнавальні труднощі, задовольняючи і розвиваючи свій інтерес до пошуку нового. За таких умов психологія навчання ніби наближається до психології мислення, і в цьому одна з великих заслуг організації навчання, що ґрунтується на індивідуальному пошуку студентів.

Проблемне навчання не є чимось абсолютно новим у педагогіці. Ми натрапляємо на нього в педагогічних концепціях і практиці Сократа, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, Л. М. Толстого, Дж. Дьюї, «нових шкіл» і «нового виховання» кінця

XIX — початку XX ст. У 20—30-х роках у педагогіці ідеї проблемного навчання реалізувалися у вигляді дослідницького методу.

Сутність проблемного навчання у сучасних інтерпретаціях найдоцільніше розкривати через аналіз його вихідних категорій (проблемне запитання, проблема, проблемні завдання, проблемна ситуація).

Навчальні запитання можуть бути проблемними і неproblemними. Істотною ознакою проблемного запитання є прихована суперечність. Наприклад, у якому розумінні використав М. Ю. Лермонтов слово «герой» у назві роману «Герой нашого часу» — герой як позитивця, героїчна особистість, чи «герой» в іронічному розумінні?

Такого роду запитання відкриває можливість одержання неоднотипних відповідей. Тут немає готової схеми вирішення і пропонується самостійний аналіз суперечливої ситуації. Студенти мають володіти таким обсягом вихідних знань і способів діяльності, щоб самостійно приступити до пошуку потрібного результату. Запитання, на яке вже існує готова відповідь і яке вимагає простого відтворення, не є проблемним.

Усі висловлені ознаки проблемності запитання притаманні також проблемному завданню (завдання як мета; пізнавальне завдання, спрямоване на здобуття знань, яких не вистачає, або способів рішення; тренувальне і практичне завдання).

Умови проблемного завдання завжди містять у собі суперечність, для розв'язання якої необхідні нові знання, що добуваються у самому процесі вирішення завдання, у пошуку.

Таким чином, проблемне запитання і проблемне завдання завжди містять проблему. Однак ці поняття (проблеми і проблемного завдання) слід відрізнити. Навчальна проблема не завжди виступає у вигляді завдання. Перелбачається, що проблемне завдання завжди містить чіткі параметри, яким має відповідати його вирішення («сконструйте підйомний кран, що піднімає якусь вагу на якусь висоту»). Проблема такого роду параметрів не містить («сконструйте новий тип підйомного крану»). В науці не кожна проблема є завданням: проблема може існувати, але не вирішуватись.

Приховане у проблемі протиріччя можна вирішити, якщо студент володіє таким рівнем знань, способів діяльності, котрі є достатніми для того, щоб розпочати пошук невідомого йому результату або способу вирішення завдання. У протилежному разі він не готовий прийняти проблему і сама проблема втрачає для нього значення навчальної. У цьому випадку проблема для студента — лише непевне відчуття

пізнавальних труднощів, тобто проблемна ситуація. Завдання педагогіки — перевести проблемну ситуацію у стан навчальної проблеми. Тут виникають свої труднощі. Але перш ніж звернутися до аналізу, розкриємо суть проблемної ситуації. У сучасній педагогіці прийнято виділяти дві сторони проблемної ситуації. Перша сторона — її часто називають предметно-змістовою — полягає у суперечності між знанням і незнанням. Важливо виділити цю суперечність і з'ясувати її.

Для цього потрібно: а) визначити наявність знань чи способів діяльності, необхідних, але недостатніх для розв'язання суперечностей; б) визначити, яких саме знань чи способів діяльності не вистачає в студента для розв'язання виділеної суперечності, тобто виділити невідоме від відомого (отримати «знання про незнання»). Маючи певну основу для вирішення завдання, а також знання про власне незнання, той, хто пізнає, усвідомлює, що вихід із складного становища може бути знайдений.

Інша сторона проблемної ситуації — її часто називають мотиваційною — полягає в тому, що перша — предметно-змістова — сторона повинна містити в собі особистісний інтерес для студента. Тільки за наявності інтересу, пізнавальної потреби проблема може бути «прийнята» до наступного вирішення. Це означає, що проблемна ситуація за таких умов перетворилася для студента на проблему, проблемне завдання.

Саме в цьому полягають труднощі перевodu проблемної ситуації у проблему чи проблемне завдання. Незважаючи на те, що останні завжди містять проблемну ситуацію, не кожна проблемна ситуація стає проблемою чи проблемним завданням. Тут є дві головні причини: чи пізнавальні запитання зрозумілі студенту за змістом, але недоступні для подальшого пошуку, або ж ці запитання доступні, але не прийняті студентом.

Повторюємо, проблемне запитання, проблемне завдання або приймаються студентом (аудиторією), або не приймаються. В останньому випадку проблемної ситуації навіть не виникає. Проблема приймається студентом лише тоді, коли вона спирається на наявні у нього знання і коли він починає розуміти, що їх недостатньо для розв'язання проблеми.

У змісті проблемної ситуації надзвичайно тісно пов'язані питання інтуїції та знання, свідомого та підсвідомого. Тут варто згадати такий вислів відомого письменника Грема Гріна: «Підсвідоме неодмінно допомагає нам у нашій роботі. Це слуга, котрого ми тримаємо у підпіллі, розраховуючи на його допомогу. Коли виникає перешкода, яка здається нездоланною, я перечитую, лягаючи спати, на-

писане протягом дня і падаю можливість своєму служі працювати на мене. Прокинувшись, я відчуваю, що утруднення усунуто, вирішення питання готове і здається мені очевидним. Цілком очевидно, що воно з'явилося мені уві сні, котрий я не зміг забути».

Можна по-різному поставитися до наведеного висловлювання. Проте, безперечно, далеко не всі питання, що стосуються змісту творчого мислення і шляхів його формування, нам зрозумілі. Творче мислення характеризується особливими процедурами, включаючи й інтуїцію у вигляді конкретних розумових операцій, що не підлягають опису. Виховання творчого мислення, оволодіння його досвідом можливе лише у процесі вирішення творчих завдань. У цьому полягає педагогічне значення проблемного навчання. У вищій школі воно може застосовуватись на різних етапах процесу навчання — на етапі здобування студентами нових знань (проблемні лекції), на етапі закріплення (дослідницька і, частково, пошукова діяльність студентів на семінарських, практичних, лабораторних заняттях), на етапі творчого застосування знань у системі НДРС, у процесі виконання курсових і дипломних робіт.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає головна функція проблемного навчання?
2. Розкрийте зміст проблемного запитання, проблемного завдання і проблеми.
3. Що таке проблемна ситуація? Проаналізуйте процес переходу неproblemного завдання у проблемне, проблемної ситуації у проблему (проблемне завдання).
4. Прокоментуйте наведене вище висловлювання Грета Гріна щодо підсвідомого «слуху», котрий допомагає нам у роботі.
5. Визначте роль і місце проблемного навчання на різних етапах навчального процесу у вищій школі.

Наукове та навчальне пізнання: загальне і відмінне. Як уже зазначалося вище, однією з переваг проблемного навчання є зближення психології навчання з психологією мислення. До цього слід додати ще одну його перевагу — наближення навчального пізнання до наукового (докладніше це питання

буде висвітлене у темах 14—15). Перелусім торкнемося питання про філософсько-гносеологічний зміст порівняння навчально-пізнавальної діяльності студентів з процесом наукового пізнання. Що спільного між цими видами діяльності? Назвемо їх. Це, насамперед: об'єкт пізнання — об'єктивна дійсність; мета пізнання — істина; логіко-операціональна сторона пізнавальної діяльності людини; загальна спрямованість і зміст почуттєвого і раціонального у навчанні і науковому пізнанні; наявність емпіричного і теоретичного рівнів пізнання у їх нерозривній єдності; практика — основа і критерій істинності пізнання наукового і навчального (навіть урахувавши принципову відмінність змісту поняття «практика» в першому і другому випадках).

Поряд із загальними рисами процесу, що розглядаються, мають і принципові відмінності. Розглянемо їх докладніше.

1. Студент, навчаючись, не може йти шляхом першовідкривача. Як і для учня середньої школи, головне завдання студента — засвоєння усіх тих багатств, які виробило людство (знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, суспільні відносини). Звичайно, це твердження вимагає уточнення навіть стосовно середньої загальноосвітньої школи, не кажучи вже про вузи. І все ж головна соціальна функція навчання полягає саме в передачі набутого досвіду старшими поколіннями молодшим. Тільки наука ставить перед собою завдання вийти за межі вже досягнутого суспільством рівня.

2. Розходження у часі: студент протягом двогодишньої лекції може дізнатися про те, що вчений пізнавав десятиліттями, а наука — століттями.

3. Навчально-пізнавальна діяльність має свою специфічну структуру, свою логіку, які принципово відрізняються від структури і логіки наукового пізнання.

У цілому наближення до наукового пізнання виступає для навчання засобом підвищення якості підготовки спеціалістів, зміцнення зв'язку школи з життям.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Сформулюйте принципові ідеї, що визначають спільність навчального і наукового пізнання.
2. У чому полягає принципова відмінність процесу навчання від наукового пізнання?

Закономірності і принципи навчання. Перед нами стоїть завдання знайти співвідношення «закону» («закономірності») і «принципу» в навчанні. Проведений вище аналіз зовнішньої і внутрішньої структур процесу навчання, взаємодії цих структур (ланок) і зв'язків між ними, рушійних сил процесу навчання дав можливість визначити об'єкт, у сфері котрого діють закони і закономірності навчання. Цю позицію слід підкреслити, оскільки сутність питання полягає у тому, що пошук законів навчання завжди буде безрезультатним, якщо аналіз об'єкта, в якому діють ці закони, виявиться недостатнім.

Серед законів суспільних явищ філософи вирізняють закони динамічні і статичні. Такий поділ притаманний і педагогії (дидактиці) вищої школи. У межах її динамічних законів той чи інший характер педагогічного явища перебуває в односторонньо зумовленому причинному зв'язку з іншими явищами. До таких законів процесу навчання слід віднести давно зафіксований у педагогії закон виховного характеру навчання. Діяльність викладача завжди — незалежно від змісту викладання і характеру учіння — виховуюче впливає на вихованців.

Статичні закони масових педагогічних явищ не виявляються в кожному окремому випадку. Тут загальне виступає лише як тенденція, а окреме може відхилитися від загального. Наприклад, чим вища оцінка студентами провідних цілей навчання, тим вища в середньому їхня успішність.

Необхідно також звернути особливу увагу на філософську тезу, згідно з якою принцип (як гносеологічне явище) завжди має фундаментальний зміст законів, а наукова теорія ставить той чи інший закон у ранг наукового принципу. У цьому розумінні закон («закономірність») і принцип є поняттями одного порядку. Кожен закон може виступати як функція принципу [45. С. 81—82]. Цей висновок має важливе значення для педагогіки за умов, коли вона лише приступає до формулювання своїх законів.

Ученими-педагогами сформульовано низку принципів навчання. Визначимо дві групи принципів навчання у вищій школі.

До першої групи належать принципи, що відображають закономірності зв'язку мети, сутності й змісту навчання. Це насамперед принципи розвиваючого і виховного характеру навчання; науковості навчання; активності й самостійності студентів у навчанні; систематичності навчання; зв'язку змісту навчання з життям, практикою.

Друга група принципів стосується більшою мірою регулювання умов продуктивного навчання. Сюди відносять принципи наочності у навчанні; достатності навчання; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; міцності знань; послідовності колективних, групових та індивідуальних форм організації навчання; зв'язки лекційної та позалекційної навчально-виховної роботи зі студентами; керівної ролі викладача, кафедри у вузівському навчанні.

Вказані принципи виконують функцію систематизації знань, регулятивну функцію побудови науково-технічної інформації, виступають носіями відносно стійкого педагогічного знання. За таких умов принципи дидактики відображають стійкі, істотні об'єктивні внутрішні зв'язки і відносини у педагогічному процесі, а тому й мають силу закону.

Аналізуючи принципи навчання, деякі автори розглядають їх як такі категорії дидактики, що відображають її нормативну функцію [58. С. 49], інші цілком слушно вказують на їхні регулятивні функції у практиці навчання. Однак річ у тім, що принципи дидактики виконують не тільки регулятивні (нормативні) функції у практиці навчання, а й методологічно-евристичні функції у сфері науково-педагогічного знання як елемент останнього. Такий підхід допомагає з'ясувати термінологічне питання: у першому випадку доцільно вести мову про принципи навчання, у другому — про принципи дидактики як категорії навчання й освіти.

Це питання й досі є дискусійним через відсутність раціонального теоретичного знання про зміст об'єктивних законів педагогіки, зокрема теорії навчання (дидактики). Отже, поки що педагогіці не лишається нічого іншого, як інтуїтивно відпущувати дії об'єктивних педагогічних законів і на цій підставі конструювати свої уявлення про принципи і правила навчання. Алже педагогіка (і теоретична, і тим більше практична) не може чекати, поки будуть відкриті і сформульовані необхідні принципи, об'єктивні закони педагогічного процесу і на їх основі сформульовані необхідні принципи і правила (а потім методи і прийоми) навчання.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Порівняйте категорії «закон» («закономірність») і «принцип» у навчанні.
2. Наведіть приклади дії динамічних і статичних законів (закономірностей) навчання.
3. Визначте функції принципів навчання та їхню номенклатуру.

дована література

- Алексюк А. М.* Принципи, закономірність, закон у педагогії // Рад. школа. 1980. № 12. С. 31—35.
- Арстанов М. Ж., Шидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Проблемно-модульное обучение. Алма-Ата, 1980. С. 205.
- Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва, 1974. С. 81—100.
- Библер В. С.* Мышление как творчество. Москва, 1975.
- Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. Киев, 1979.
- Вергасов В. М.* Проблемное обучение в высшей школе. Киев, 1977. С. 3—94.
- Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. Москва, 1982. С. 129—180.
- Завязинский В. И., Гриценко Л. И.* Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 18—30.
- Залужний О.* Закони навчання // Рад. освіта. 1925. № 5.
- Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения / Под ред. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. Киев, 1985.
- Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 194—250.
- Кулисевиц Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с пол. О. В. Долженко. Москва, 1986. С. 126—146.
- Кучинская В. К.* Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе. Вильнюс, 1987. С. 80—113.
- Махмутов М. И.* Проблемное обучение. Москва, 1975. С. 5—291.
- Низамов Р. А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. С. 216—238.
- Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград, 1972. С. 118—128.
- Петровский А. В.* Основы педагогики и психологии высшей школы. Москва, 1986. С. 161—196.
- Пономарев А. Я.* Психология творчества и педагогика. Москва, 1976.
- Прикладная психология в высшей школе / Под ред. Н. М. Пейсахова. Казань, 1979. С. 92—191.
- Пушкин В. И.* Эвристика — наука о творческом мышлении. Москва, 1967.
- Серета Г. К.* Методические рекомендации по рациональной организации учебно-познавательной деятельности студентов (для преподавателей по организации проблемного обучения). Харьков, 1981. С. 4—10, 25—38.
- Эсаулов А. Ф.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва, 1982.

Тема 14

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

- Сутність і значення самостійної роботи студентів
- Види самостійних робіт і педагогічне керівництво ними. Труднощі їх організації

Сутність і значення самостійної роботи студентів. Сучасні дослідники проблем вищої школи по-різному трактують сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. П. І. Підкасистий, наприклад, розглядає самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності». Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів на аудиторну і позааудиторну.

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час семінарських занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами. Зважаючи на це головна увага у даній темі буде приділена позааудиторній роботі студентів, хоча деякі питання, звичайно, є загальними для усіх її видів (проблеми організації та управління самостійною роботою студентів на лекціях і семінарських заняттях окремо висвітлені у відповідних розділах підручника).

Високо оцінюючи роль самостійної роботи в процесі навчання, Я. А. Коменський наголошував: «...Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [103. С. 162].

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань. Гегель писав із цього приводу: щоб навчитися плавати, треба увійти у воду. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Мають рацію ті, хто стверджує, що цього навчитися неможливо. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутріш-

ньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності справді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати у процесі виховання.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. У цій галузі існують ще значні недоліки. Самостійна робота студентів у деяких випадках погано організована, особливо на вечірніх та заочних відділеннях.

Як же раціональніше організувати самостійну роботу студентів? Чи є якийсь досвід у цій галузі?

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Дайте визначення самостійної роботи студентів.
2. Чому Я. А. Коменський так високо цінував самостійну працю?
3. Як зрозуміти самостійність як рису особистості? Прокomentуйте наведене вище твердження: «Самостійності у здобутті знань навчити неможливо. Її можна лише виховати».

Види самостійних робіт і педагогічне керівництво ними. Труднощі їх організації. Головним документом, що регламентує аудиторну і позааудиторну роботу студентів вузів, є навчальний план з кожної спеціальності. Традиційно в більшості вузів, визначаючи бюджет навчального часу студентів, виходять із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. Шість годин обов'язкових аудиторних занять для студентів, з допущенням деякого скорочення цього часу тільки на старших курсах, були остаточно закріплені низкою постанов у першій половині 30-х років. Тоді ж утвердився лекційний метод викладання у вузах, на противагу бригадно-лабораторному методу, який безпідставно почали називати «пресловутим», а групові заняття — його пережитком, що з часом перетворилося на серйозне гальмо розвитку вищої школи.

Варто наголосити, що вказане співвідношення (6:4) регламентованих і нерегламентованих навчальних занять студентів у реальному житті дотримується далеко не завжди. Ось дані хронокарти Л. П. Шевцової по Чернівецькому університету: амплітуда коливань часу, який практично використовується на регламентовані заняття на історичному і філологічному факультетах, коливається від 8 до 1,5 годин і навіть до 50 хв на день. Це лише підтверджує реально існуючі труднощі в організації систематичної самостійної роботи студентів. Вони зумовлюються різними чинниками: переважаністю міського транспорту, значною віддаленістю студентських гуртожитків від навчальних корпусів вузів, нестачею навчальної та навчально-методичної літератури для студентів, відсутністю або недостатньою кількістю читальних кімнат для самостійної роботи у гуртожитках, браком місць у читальних залах студентських бібліотек, несформованістю умінь та навичок самостійної роботи в деяких студентів, а то й відсутністю в них бажання систематично працювати, несформованістю пізнавальних інтересів у частини студентів, переважаністю їх обов'язковими аудиторними заняттями і браком вільного часу для індивідуальної самостійної роботи тощо. У різних містах, вузах, у різні роки навчання, у кожному окремому випадку ці причини бувають різними. Волночас досвід вузівського життя демонструє одну сумну закономірність: нерідко читальні зали бувають порожні протягом семестру і переважані нанерододні і під час складання заліків та іспитів. Як ліквідувати вказані недоліки? Як забезпечити систематичну самостійну роботу студентів, підвищити якість підготовки спеціалістів, що є головним завданням сучасної вищої школи?

У пошуках відповіді на ці запитання уже наприкінці 80-х років було рекомендовано «зменшити навантаження студентів обов'язковими аудиторними заняттями, удосконалити організацію самостійної роботи, забезпечивши методичну допомогу і контроль з боку викладачів». Пропонувалося, зокрема, на противагу масовій, валовій освіті рішуче перейти «до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми і методи навчання» [175. С. 12]. Проте всі ці рекомендації та пропозиції виявилися декларативними і ніяк не впливалися в життя, не відливали на підвищення якості педагогічного управління самостійною роботою студентів. У цьому плані важливим є насамперед *передовий досвід вузів* у галузі залучення студентів до самостійної роботи, організації різних її форм. Основною з них є

систематична робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позалекційний час (конспектування, реферування, складання тез); над конспектами лекцій (до і після них); над документами, у лабораторіях, на практичних заняттях; розв'язання задач, виконання вправ, самостійні спостереження, написання творів та переказів, підготовка доповідей, наукових повідомлень, переклад спеціальної літератури, виконання різного роду індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт, залучення студентів усіх курсів до активної науково-дослідної роботи різного рівня складності тощо.

Усі види самостійної роботи студентів можна поділити на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції.

Деякі педагоги вищої школи пропонують з метою організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділяти дві взаємопов'язані підсистеми — систематичну і так звану акордну самостійну працю [222. С. 5]. При цьому під систематичною працею розуміють працю, розподілену по днях невеликими порціями, а під акордною — компактно і довготривалу за часом. Поділ позааудиторної самостійної роботи студентів на систематичну повсякденну й акордну досить точно відображає ритм роботи вищої школи і може слугувати певною основою для її планування, організації й управління нею. Такий розподіл доцільно розглядати в нерозривній єдності з репродуктивним, творчим і комбінованим варіантами самостійних робіт студентів. На базі кількісного нагромадження навичок самостійної роботи до певного рівня виникає необхідність в акордній праці. Остання має нову мету — перетворення набутих навичок у нову якісну структуру (підготовка виступу, доповіді на науковій студентській конференції й т. ін.). Після цього формування навичок продовжується до якісно нового етапу узагальнення і т. н. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: процесу складання тез; складання бібліографічних карток за книгою; складання карток за статтею; складання виписок; роботи з книгою; читання наукової літератури; процесу конспектування першоджерел; роботи з пресою; процесу реферування; підготовки доповідей, повідомлень, виступів; виконання курсової роботи; виконання дипломної роботи тощо [222. С. 16—24].

Технологічні карти призначаються для студентів з різним рівнем підготовки. Недостатньо підготовлений студент вико-

ристовує їх як програму дій для виконання завдань, толі як для студента, що має певний запас знань, технологічна карта виконує функцію лише пам'ятки.

На думку дніпропетровських педагогів, чітка організація систематичної й акордної праці студентів залежить передусім від розкладу занять. Він не повинен бути хаотичним. З огляду на це пропонувалось ввести у розклад «важкі» та «легкі» дні тижня, тобто дні практичних і лабораторних (семінарських) занять і дні лекційні.

Свого часу в Московському фізико-технічному інституті (МФТІ) кожний студент отримував графік завдань на семестр. Це забезпечувало організацію систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру. Студент зобов'язувався дотримуватися графіка і час від часу звітувати перед викладачем про його виконання. Аналогічний досвід існував також у Московському енергетичному інституті (МЕІ).

Нині у вузах України здійснюється значна робота щодо створення комплексної системи забезпечення якості підготовки спеціалістів. Позитивний досвід створення відповідного методичного забезпечення нагромаджено, наприклад, у Національному технічному університеті України. У Київському національному університеті опрацьовано принципи модульної і рейтингової систем навчання та контролю. І все ж проблема оптимального управління систематичною самостійною роботою студентів протягом усіх років навчання у вузі лишається дуже гострою. Кардинальні заходи ще не знайдені і не реалізовані. Академік М. М. Семенов свого часу вважав, що єдиним виходом із цього становища є скорочення обов'язкових лекцій та інших занять з таким розрахунком, щоб викладання загальноосвітніх предметів повністю заверпувалося у п'ятому семестрі (III курс), а надалі магістральним шляхом здобування вищої освіти мала стати НДРС. Через своє окреме дослідження студент мав піднятися до загальних проблем науково-технічного прогресу. Такий шлях учений називав шляхом пізнання загального через часткове. Але для впровадження такої системи необхідна докорінна зміна навчальних планів вузів. В Україні цей процес уже розпочався.

* * *

Сформулюємо деякі загальні висновки.

I. У сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультивної роботи викладачів, насамперед доцентів і професорів, розглядаючи її як важливу складову викладацького навантаження. Нині така робота ведеться, але її рівень ще недостатній.

2. Відомо, що у вузах США існують спеціальні посади академічних консультантів. Доцільно було б глибше вивчити їх досвід, оскільки сьогодні нам мало що відомо про їхні функції і конкретний зміст роботи.

3. Необхідно узагальнити позитивний досвід передових вузів, професорів і доцентів щодо посилення методологічної ролі лекцій в організації самостійної роботи студентів.

4. Слід активно створювати у вузах умови, за яких студенти цілком усвідомлюватимуть необхідність самоосвіти, самостійної роботи.

5. Чинні навчальні плани вузів досі є недостатньо активним важелем інтенсифікації самостійної роботи студентів. Не можна вважати оптимальною і кількість дисциплін, що вивчаються. Необхідно зменшити обсяг обов'язкових аудиторних занять, визначити оптимальні межі раціонального планування і контролю за самостійною роботою студентів.

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Назвіть основний документ, що регламентує співвідношення аудиторної і позааудиторної роботи студентів у вузах України.

2. Що, на Вашу думку, гальмує ефективну організацію самостійної роботи студентів у сучасній вищій школі?

3. Охарактеризуйте основні форми самостійної роботи студентів.

4. Що Вам відомо про передовий досвід вузів в організації й управлінні самостійною роботою студентів у позалекційний час?

5. Визначте позитивні сторони і недоліки в організації науково-дослідної роботи студентів на Вашому факультеті.

6. Які заходи, на Вашу думку, могли б сприяти поліпшенню самостійної навчальної і наукової роботи студентів?

Рекомендована література

Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. Київ, 1993.

Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 72—80.

Клименко Л. В. К вопросу о классификации типов самостоятельных внеаудиторных работ студентов // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. Днепропетровск, 1980. С. 101—106.

Клименко Л. В. Управление самостоятельной работой студентов // Сознательность и активность в дидактике и теории воспитания. Днепропетровск, 1979. Вып. 1. С. 16—19.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 374—414.

Лидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. 2-е изд. Москва, 1981.

Семенов Н. Н. Роль научного исследования в высшем образовании. Москва, 1962.

Тема 15

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- Нові вимоги до методів навчання у вищій школі за умов НТР і соціального прогресу на межі ХХ—ХХІ ст.
- Визначення методів навчання у вузі. Структура об'єкта методів навчання
- Класифікація методів навчання
- Методи науки і методи навчання у вищій школі

Нові вимоги до методів навчання у вищій школі за умов НТР і соціального прогресу на межі ХХ—ХХІ ст. Мета навчання, зміст навчання і способи досягнення визначених цілей — це і є, як переконали досвід навчання й освіти, ті вихідні категорії, що забезпечують успіх процесів навчання у вищій школі. Досить часто поняття «способи навчання» ототожнюють з поняттям «методи навчання». Тим часом поняття «способи навчання», «способи досягнення мети навчання» ширші за поняття «методи навчання». Поряд із методами вони передбачають, зокрема, і форми організації навчання. Проте такого ролу розходження для нас не такі вже й важливі, адже, розглядаючи питання про методи навчання, ми приділяємо увагу в основному новим вимогам НТР до способів навчання узагалі, у тому числі й до методів навчання у сучасному вузі.

Серед професорсько-викладацького складу вищої школи й досі поширена думка: «Для того щоб викладати, досить знати свій предмет». Безперечно, така умова — одна з найважливіших у викладацькій діяльності. Це очевидний факт. Проте одного цього недостатньо для удосконалення навчального процесу в сучасному вузі. Крім того, наведене вище формулювання не враховує досягнень сучасних педагогіки і психології. Як це довести? Запропонуємо, зокрема, таку аргументацію.

1. Наведена думка розходиться із загальною тенденцією сучасного світу — поєднання науки з практикою: вона враховує лише значущість науки, що викладається, ігноруючи необхідність брати до уваги психолого-педагогічні закономірності навчання й виховання майбутніх спеціалістів (а це і є наша «практика»).

2. Розглядувана думка об'єктивно суперечить також сучасній концепції щодо технізації навчального процесу. Виявляється, що не досить знати свій предмет і вміти добре подавати його аудиторії. Практика довела: техніка має бути у вузах. Звичайно, справа не обходиться без курйозів, особливо в тих випадках, коли технічні засоби навчання (ТЗН) сприймають як мету заради мети, як ланину молі, а не як допоміжний засіб підвищення ефективності навчання. Домогтися такої ефективності неможливо без урахування закономірностей психології, педагогіки, методик. Про це свідчить досвід відомих вузів світу. Так, у Лейпцизькому університеті широко використовуються спеціальні аудиторії з центральним пультом управління ТЗН. Широковідомий так званий відкритий університет в Англії, робота якого побудована на застосуванні комплексу ТЗН, через що в 70-х роках його називали «університетом в ефірі» [250]. З метою всебічного аналізу умов успішного застосування ТЗН, включаючи ЕОМ, у США (Прінстон) створено оригінальний НДІ передових (теоретичних) досліджень. Тут працюють теоретики: 40 постійних і 150 тимчасових співробітників (дані на вересень 1977 р.).

3. За сучасних умов недостатньо знати свій предмет для того, щоб успішно його викладати, ще з однієї причини: відбулася різка зміна поглядів на функції викладача. Він перестав оцінюватися лише як джерело інформації.

Однією із загальноновизнаних особливостей НТР і соціального прогресу другої половини ХХ ст. є бурхливе зростання обсягу наукової інформації, що має бути засвоєний на різних рівнях. Хрестоматійною стала цифра: подвоєння світового обсягу інформації відбувається кожних 10—15 років. Науковці стверджують: щохвилини на Землі виходить у світ близько 2 тис. сторінок наукового тексту, щороку видається приблизно 7 млрд сторінок друкованого тексту; щоб опану-

вати наукову літературу, опубліковану за рік із спеціальності вченого, останньому треба витратити близько 17 років життя.

Отже, за сучасних умов викладач просто не в змозі бути вичерпним джерелом інформації про свій предмет.

Дедалі більше зростатиме значення іншої функції викладача — керування пізнавальною діяльністю студентів. У викладача з'явилися дуже серйозні конкуренти — потужними джерелами інформації стали телебачення, радіо тощо. Тому необхідно раціонально — з точки зору педагогіки і психології — організувати самостійну навчальну роботу студентів, НДРС та ін.

4. З подальшим розвитком вищої освіти суттєво розширилися і функції контролю. Крім традиційного контролю й оцінки знань студентів, значно зросла роль освітньо-розвиваючої і виховної функції. У наш час важко знайти викладача, який був би неспроможний переказати студентам зміст навчальної програми зі своєї дисципліни. Проте цього замало. Викладачеві потрібні широкі науково-теоретичні фундаментальні знання, вміння застосовувати їх на практиці, інтелегентність. Саме у цьому полягає новизна функції контролю, а отже, необхідність психолого-педагогічної освіченості викладача.

Сформулюємо деякі висновки.

1. *Для чого ми навчаємо студентів?* Ідеться про педагогічне бачення цілей навчання (які визначають, відповідно, і методи навчання). Що повинен уміти робити наш випускник? Читати, переказувати вивчене, відтворювати текст? Навіщо геологу хімія? Яким мають бути рівень і характер знань студента? Яке місце повинні посідати творчі завдання в його навчанні? Чи не слід внести до екзаменаційних білетів, крім питань на відтворення, проблемні завдання? Адже тільки знати предмет за сучасних умов замало! На жаль, сучасна система побудови мети навчання не досить конструктивна. Критикуючи її, академік О. М. Несмеянов ще наприкінці 50-х років писав: «Мені здається, що загальним недоліком нашої середньої і вищої освіти — недоліком не мимовільним, а в якому ми усі винні — є прагнення дати учневі якомога більший обсяг знань без належної турботи про якість цих знань. Тим часом сам по собі обсяг цих знань має нульову цінність. Головне значення і в житті, і в науці має вміння застосовувати свої знання. Ми ж налягаємо звичайно на обсяг знань, а не на вміння їх застосовувати. Будь-яка освіта — середня чи вища — має розглядатися не як певний наукозакоричувач, який дає змогу збирати знання, а як тренування мозку. Тренування мозку і в середній, і у вищій школі має бути посиленням. Якщо мозок тренований, то знання закріплюються ним легко, майже автоматично».

2. *Чого саме навчати студента?* Це питання важливе для визначення структури змісту матеріалу, що засвоюється. Відповідаючи на нього, викладачі вузів традиційно ставлять на перше місце знання. Це хоча й важлива, але все ж тільки одна сторона справи (змістова). Крім неї, велике значення мають операціональна (опанування способами діяльності) і мотиваційна сторони навчання.

3. *Як навчати?* Це питання стосується принципів, методів і форм організації навчання. Викладачеві необхідно усвідомити: інформаційний надмір породжує лише різного роду гальмівні процеси на шляху засвоєння знань, процес навчання відбувається через засвоєння знань, а розвиток мислення людини — через виконання завдань (С. Л. Рубінштейн). Ось чому радикальне поліпшення навчального процесу в сучасній вищій школі неможливе без перегляду методики викладання на базі найновіших досягнень педагогіки та психології.

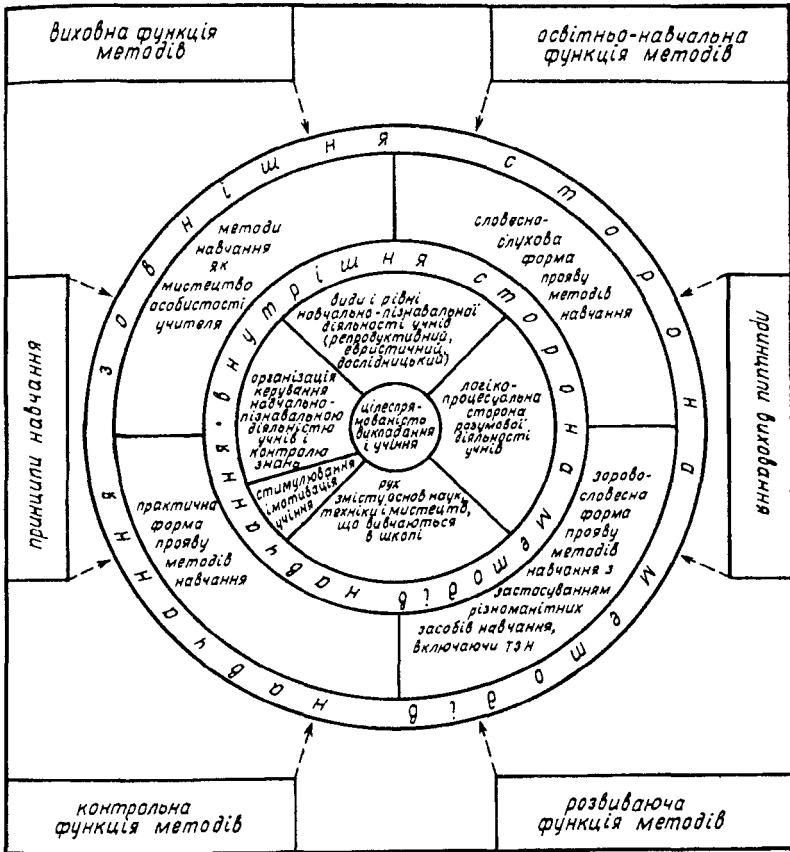
Запитання і завдання для самоконтролю

1. Прокоментуйте тезу: «Для того щоб викладати, досить знати свій предмет». У чому її вада?
2. Розкрийте педагогічний сенс єдності мети, змісту і методу навчання.
3. У чому полягає новизна вимог НТР і соціального прогресу до методів навчання у вищій школі? У чому бачили основний напрям модернізації методів навчання у сучасній вищій школі О. М. Несмеянов, М. М. Семенов, П. Л. Капіца, В. М. Глушков та інші все-світньовідомі вчені?

Визначення методів навчання у вузі. Структура об'єкта методів навчання. Методи навчання мають дуже широку сферу застосування у галузі як професійної, так і непрофесійної педагогіки. Навчають і навчаються усі і завжди. При цьому свідомо або несвідомо застосовуються найрізноманітніші методи навчання. Свідомо і цілеспрямовано це відбувається у навчальних закладах, у тому числі й вищих. Методи навчання мають велику історію. Водночас у педагогіці це поняття через свою складність теоретично розкрито недостатньо.

Метод навчання — складне, багатовимірне педагогічне явище. Визначаючи його, доцільно використовувати багато дефініцій, оскільки чимало якостей і сторін у розглядуваному об'єкті (схема 9).

КАТЕГОРІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ:
СУТЬ І СТРУКТУРА



Щоб розкрити суть методів навчання, а також визначити, які закони діють у галузі методів навчання, необхідно піддати аналізу сам об'єкт розгляду. Пізнані нами закони і стануть знанням методів навчання (конкретизованих у проблемах), застосовуваних на практиці. Ці закони поки що розкриті недостатньо, тому педагогіка як наука і педагогічна практика конструюють свої уявлення про методи і прийоми навчання переважно інтуїтивно — на основі емпіричних даних процесу навчання у вищій школі.

Складність питання полягає, очевидно, ще й у тому, що методи і прийоми навчання перебувають в опосередкованому

зв'язку із законами через принципи і правила навчання. Логіка розгляданого питання може бути представлена в такій спосіб: пізнання законів процесу навчання — піднесення пізнаних законів до рангу науково-педагогічних (дидактичних) принципів і правил навчання у їх регулятивній функції — визначення методів і прийомів навчання. У цьому розумінні навчання визначення дидактичних методів є стійкішим, ніж завдання розкриття законів навчання. Для розкриття законів навчання досить проаналізувати динамічну структуру об'єкта дослідження і визначити функціональні залежності між структурними компонентами об'єкта. Останні й стануть основою для визначення діючих в об'єкті законів. Для визначення методів навчання необхідно, крім того, теоретично переосмислити відкриті закони у процесі застосування їх у педагогічній практиці.

Аналіз структури об'єкта методів навчання з метою виявлення постійно діючих у ньому зв'язків і застосування одержуваних знань про закони (закономірності) процесу навчання забезпечує ту чи іншу міру трансформації знань від рівня інтуїції до рівня теоретичного пізнання і принципів, і правил навчання. Особливість аналізу об'єкта методів навчання полягає в тому, що об'єктом нашого пізнання у цьому випадку стає сам процес людського пізнання. Рівень розгляду методів навчання передбачає виділення його формальної і змістової, зовнішньої і внутрішньої сторін, сутності і явища. Це має концептуальне значення, оскільки прийняття цієї концепції передбачає, у свою чергу, необхідність виявлення структурних елементів, їхніх зв'язків і відношень, взаємодії в кожній з виділених сторін. Тільки з урахуванням усіх цих чинників ми зможемо вийти на відображення методів навчання як цілого у єдності всіх його якісних елементів і сторін.

У структурі об'єкта методів навчання виділяються такі сторони, кожна з яких забезпечує певні функціональні залежності між компонентами об'єкта. З точки зору внутрішнього розкриття методів виділяються: розвиток змісту знання, що набувається; логіко-операціональна сторона розумової діяльності; пізнавальна діяльність тих, хто навчається, певного виду й рівня (репродуктивна, евристична, дослідницька); мотиваційно-стимулююча діяльність; діяльність навчаючих і тих, хто навчається, скерована на досягнення мети.

З точки зору зовнішнього вияву методів навчання виділяють такі форми: словесно-слухова; словесно-зорова; навчально-практична; педагогічні техніки і мистецтво.

Іншими словами, метод навчання виступає не тільки формою руху пізнавальної діяльності студентів, а й формою руху їх творчої діяльності, пов'язаної з управлінням пізнавальною діяльністю студентів з боку викладачів і кафедр.

Беручи до уваги принципову можливість багатьох дефініцій методів навчання, треба все ж прагнути до їх оптимального визначення. Останнє має передбачати дві головні ознаки методів навчання. Це такі способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, які б: 1) дали змогу студентам оволодіти соціальним досвідом; 2) сприяли визначенню найефективніших — за даних конкретних умов — засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів щодо досягнення мети навчання у вищій школі. Методи навчання — це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи. Водночас важливо ще раз наголосити, що кожна з виділених ознак є суттєвою і, будучи узята окремо, може виступати достатньою основою для вирішення методу навчання та інших педагогічних явищ. При цьому кожне з можливих визначень методу у відриві від інших буде одбоічним. А зрозуміти сутність методів навчання, не беручи до уваги інші сторони, досить важко. Сказане дає змогу виділити різні групи методів на підставі різних класифікаційних ознак. Сьогодні у педагогів немає єдиної думки щодо цього питання.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Дайте аналіз об'єкта методів навчання.
2. У чому полягає концептуальний зміст методів навчання з точки зору категорій зовнішнього і внутрішнього?

Класифікація методів навчання. Насамперед зазначимо, що питання про класифікацію методів навчання залишається у педагогіці дискусійним.

Академік Ю. К. Бабаєський виділяє три великі групи методів навчання на основі вирішення в їхній структурі трьох органічно пов'язаних компонентів — мотиваційного, організаційно-дієвого і контрольно-оцінного.

У групі методів стимулювання й мотивації навчання виділяється підгрупа методів, спрямованих на формування

інтересу до навчання, і підгрупа методів, спрямованих на розвиток відповідальності за навчання.

У групі методів організації і здійснення навчально-пізнавальних дій виділяють такі підгрупи: методи організації і забезпечення суттєвого сприйняття навчальної інформації, методи організації і забезпечення розумової діяльності, індуктивного і дедуктивного, репродуктивного й пошукового характеру, керованої і самокерованої навчально-практичної діяльності. Такі методи звичайно називають словесними, наочними і практичними, репродуктивними й пошуковими, а також методами керованого і самокерованого навчання.

У групі методів контролю й самоконтролю Ю. К. Бабанський виділяє методи усного, письмового й лабораторно-практичного контролю. Такий підхід до класифікації методів навчання впливає з цілісної структури процесу навчання, а не якогось одного з його аспектів. Це дає можливість, на думку Ю. К. Бабанського, враховувати дані основних наук, що вивчають проблеми пізнання — філософії, психології, логіки, кібернетики [218. С. 48—50].

Академік М. І. Махмутов пропонує номенклатуру бінарних методів разом із п'ятьма методами викладання і п'ятьма відповідними методами навчання. Ним виділені такі методи викладання: 1) інформаційно-повідомляючий; 2) пояснювальний; 3) інструктивно-практичний; 4) пояснювально-спонукаючий; 5) пояснювальний; а також методи навчання: 1) виконавський; 2) репродуктивний; 3) продуктивно-практичний; 4) частково-пошуковий; 5) пошуковий [141. С. 312].

Ідеї бінарної системи методів навчання запропоновані й іншими педагогами (А. М. Алексюк, Н. М. Верзилін, М. М. Левіна, Н. М. Мочалова, А. Г. Пінкевич, Б. Е. Райков, Т. І. Шапова та ін.). Розроблено також триаспектні моделі методів навчання (В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук, В. І. Андрєєв). Подібні підходи до оцінки методів навчання І. Я. Лернер вважає неприйнятними, хоча його аргументація, на наш погляд, не є переконливою [117. С. 142—147].

В останні роки набула поширення класифікація методів навчання, побудована на ідеї проблемності. Це насамперед номенклатура методів навчання у викладі М. М. Скаткіна та І. Я. Лернера, які до системи загальнодидактичних відносять такі методи: 1) інформаційно-рецептивний; 2) репродуктивний; 3) проблемного викладу; 4) евристичний (частково-пошуковий); 5) дослідницький [117а].

Зазначена група методів навчання досить добре обґрунтована й описана авторами, насамперед це стосується методів

проблемного навчання. Водночас І. Я. Лернер і М. М. Скагкін, цілком правомірно відстоюючи вказані методи, зайняли несприятелі позицію щодо інших груп методів навчання. На думку І. Я. Лернера, згадані п'ять методів навчання цілком забезпечують досягнення мети навчання у вітчизняній школі. З такою позицією погодитися важко. Автори, можливо самі цього не помічаючи, абсолютизують одну групу методів навчання. Розмаїття цілей і завдань навчання не може бути забезпечене трьома-п'ятьма методами. Генеральна система методів у школі може бути визначена лише на основі багаторівневої оцінки, виходячи з різних наукових ідей, теорій, класифікацій (див. схему 9).

Новий, більш продуктивний підхід до сумарної оцінки застосовуваних методів навчання пропонує так зване модульне навчання [273].

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте різні підходи до оцінки методів навчання у вітчизняній педагогіці (Ю. К. Бабацький, М. І. Махмутов, М. М. Скагкін, І. Я. Лернер, А. М. Алексюк та ін.).
2. У чому полягає науково-теоретичний зміст оцінки методів навчання як багатогранного педагогічного явища?
3. За якими ознаками можна розділити методи на групи?
4. Яку роль відіграють класифікація та систематизація у побудові системи методів навчання?
5. Як би Ви оцінили методи навчання у структурі так званого модульного навчання у країнах Заходу?

Методи науки і методи навчання у вищій школі. Продуктивною, на наш погляд, є ідея співвідношення методів навчання у вищій школі і методів науки *.

Відомі такі загальнонаукові методи пізнання: індуктивні, формально-дедуктивні, аналогії й моделювання, ідеалізації й

* Детальніше про важливість урахування єдності живого споглядання, абстрактного мислення і критики, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного у навчанні див.: Алексюк А. М. Загальні методи навчання у школі. Київ, 1981. С. 79—86.

абстракції, формалізації наукових знань, рух від конкретного до абстрактного, рух від абстрактного до конкретного.

Розробка методів навчання у вищій та середній школі висуває на передній план логічний шлях засвоєння знань як суттєвої ознаки класифікації методів навчання. Чимало дослідників вважають такий підхід цілком правомірним*. Дехто заперечує його. Зокрема, І. Я. Лерпер дотримується думки, що логічна діяльність є об'єктом, а не методом навчання. У цьому твердженні ми вбачаємо пряме протиставлення методів учіння і методів навчання, що є неправомірним, адже поняття методів навчання передбачає поняття методів учіння. Крім того, логічна діяльність тих, хто навчається, водночас виступає об'єктом навчання з боку навчаючих (викладачів) і засобом учіння з боку тих, хто навчається. Тут протиріччя усувається. Ці питання потребують подальших досліджень.

Запитання для самоконтролю

1. «Загальні методи навчання» і «загальнонаукові методи пізнання». Що, на Вашу думку, об'єднує і роз'єднує ці поняття?
2. У чому полягає принципова відмінність методів навчання у старших класах середньої школи або технікумах від методів навчання у вищій школі?

Рекомендована література

- Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. 2-е вид. Київ, 1981. С. 9—86.
- Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. Москва, 1977. С. 39—46.
- Вербицкий А. А., Филиппов А. В., Красовский Ю. Д.* Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр. Москва, 1983. Вып. 10.
- Игровые методы в строительном вузе: Методы активного обучения / Под ред. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. Киев, 1985.

* Див.: *Алексюк А. М.* Вказ. праця. С. 61—64; *Алексеев М. И.* Логика и педагогика. Москва, 1965; *Вилькеев Л. В.* О соотношении методов науки и методов школьного обучения // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. Москва, 1980. С. 40—48.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і індивідуальний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 251—299.

Кулисевиц Ч. Основы общей дидактики / Пер. с пол. О. В. Долженко. Москва, 1986. С. 173—214.

Кучинская В. К. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе. Вильнюс, 1987. С. 113—147.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. С. 3—94.

Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. Москва, 1980. С. 16—22, 40—56.

Сэмсон А. Новая анатомия Британии / Пер. с англ. Москва, 1975. С. 164.

Устынюк В. А. Можно ли сесть в уходящий поезд? // Жизнь и жизнь. 1988. № 8. С. 4—12; № 9. С. 14—21.

ТЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

Т е м а

ОБ'ЄКТ І ПРЕДМЕТ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 10 з. од.

Варіант 1

1. Дайте визначення об'єкта дидактики вищої школи (3 з. од.).

2. Розкрийте зміст і позитивні сторони курсової системи навчання (3 з. од.).

3. Охарактеризуйте структуру навчального плану зі спеціальності за умов курсової системи навчання (4 з. од.).

Варіант 2

1. Дайте визначення предмета дидактики вищої школи (3 з. од.).

2. Назвіть п'ять дисциплін, до складу яких входять усі навчальні предмети у вузах (3 з. од.).

3. Прокоментуйте гасло «забезпечити поєднання фундаментальної підготовки з поглибленою спеціалізацією» щодо умов сьогодення (4 з. од.).

Варіант 3

1. Назвіть основні принципи, закони і закономірності навчання (3 з. од.).

2. Розкрийте сутність і негативні сторони курсової системи навчання (3 з. од.).

3. Розкрийте зміст поняття «спеціаліст широкого профілю» (4 з. од.).

II. *Диспут на тему «Навчальний процес з предмета: сучасні проблеми планування й організації та перспективи вдосконалення» (20 хв). Максимальна оцінка — 20 з. од.*

З а п и т а н н я д о д и с п у т у

1. У чому полягає теоретичне значення принципів, закономірностей і законів дидактики стосовно окремого навчального предмета?

2. Як би Ви охарактеризували особливості планування навчального процесу у вищій школі?

3. Курсова і модульна система планування та організації навчання у вищій школі — типи навчання; системи навчання. Що їх об'єднує і які принципові відмінності між ними?

III. *Дискусія на тему «Самостійна робота студентів та її організація викладачем» (20 хв). Максимальна оцінка — 20 з. од.*

З а н и т а н н я д о д и с к у с і ї

1. Дайте порівняльну характеристику курсової та модульної систем навчання.

2. За рахунок чого і як саме змінюється мотивація учіння за умов модульного навчання (у порівнянні з традиційною його організацією)?

3. Що таке навчальний план?

4. Які Вам відомі інші документи, що визначають зміст навчання у вищій школі?

IV. Підбиття підсумків та визначення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

Друге заняття

Т е м а

МЕТОДИ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ. ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ

I. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

Варіант 1

1. Назвіть основні історичні типи навчального процесу.
2. Визначте головні системоутворюючі типи навчання та структурні елементи останніх.
3. Що спільного між науковим і навчальним пізнанням?
4. Чи можна навчити людину самостійно набувати знання?

Варіант 2

1. Визначте головні структурні елементи догматичного (повідомляючого) типу навчання.
2. У чому полягає сутність головної соціальної функції навчання у вузі?
3. Чим відрізняються наукове і навчальне пізнання?
4. Яким документом регламентується співвідношення аудиторної і позааудиторної навчальної роботи студентів?

Варіант 3

1. Визначте головні структурні елементи пояснювально-ілюстративного типу навчання.
2. Назвіть прізвища відомих учених, педагогів — прихильників проблемного навчання.
3. У чому, на Вашу думку, полягають парадокси навчання у сучасному вузі?
4. Визначте головні труднощі в організації самостійної роботи студентів.

Варіант 4

1. Визначте головні структурні елементи проблемно-дослідницького типу навчання.
2. Розкрийте вихідні категорії проблемного навчання.
3. Назвіть три елементи зовнішньої структури навчання.
4. Дайте коротке визначення самостійної роботи студентів (СРС).

II. *Дискусія на тему «Шляхи вдосконалення організації індивідуальної навчальної роботи студентів»* (40 хв).
Максимальна оцінка — 40 з. од.

Запитання до дискусії

1. «Самостійна» чи «індивідуальна» навчальна робота? Методи навчання.
2. Як би Ви охарактеризували самостійну індивідуальну навчальну роботу студентів за умов традиційної організації навчального процесу?
3. У чому полягають особливості індивідуальної навчальної роботи студентів за умов модульної організації останньої?
4. Розкрийте зміст педагогічного керівництва індивідуальною навчальною роботою.
5. У чому полягає специфіка педагогічного стимулювання індивідуальної навчальної роботи?

III. *Підбиття підсумків* та визначення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

Третє заняття

Т е м а

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

I. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 12 з. од.

Варіант 1

1. Що таке методи навчання? (3 з. од.).
2. Методи науки і методи навчання у вищій школі. У чому полягає їх сутність і співвідношення? (4 з. од.).
3. Назвіть внутрішні характерні ознаки методів навчання, за якими можна здійснити опис методів навчання (5 з. од.).

Варіант 2

1. Розкрийте зміст бінарних систем методів навчання у педагогіці (4 з. од.).
2. Охарактеризуйте методи навчання як складне і багатопланове педагогічне явище (4 з. од.).
3. Назвіть три групи методів навчання за класифікацією Ю. К. Бабанського (4 з. од.).

Варіант 3

1. Класифікація методів навчання за М. М. Скаткіним та І. Я. Лернером на основі ідей проблемності (5 з. од.).
2. У чому полягають недоліки класифікації методів навчання на основі ознак зовнішніх форм їх прояву (4 з. од.).
3. Назвіть відомі Вам групи методів навчання (3 з. од.).

II. *Дискусія на тему «Вибір методів навчання при викладанні окремого предмета у вузі»* (20 хв). Максимальна оцінка — 25 з. од.

З а п и т а н н я д о д и с к у с і ї

1. З чого, на Вашу думку, слід виходити, здійснюючи вибір методів навчання для конкретного виду занять?
2. Які методи проблемного навчання Вам відомі?
3. Чи могли б Ви назвати (чи побудувати самостійно) класифікацію методів навчання, що базується на логічній основі зростання пізнавальної самостійності учнів (студентів)?
4. Що таке проблемний виклад?
5. Що таке частково-пошуковий метод?
6. У чому полягає педагогічний зміст пошукового методу?

III. *Аналіз педагогічних ситуацій* за матеріалами збірників задач з філософії: вправи у виборі методів навчання з урахуванням мети заняття та його змісту (15 хв). Максимальна оцінка — 20 з. ол.

IV. *Підбиття підсумків* та визначення завдань до наступного тьюторського заняття (5 хв).

екомендована література

Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. // *Голос України*. 1991. 26 черв. Розділ 3. Учасники навчально-виховного процесу. Ст. 45.—55.

Концепція української школи: Вихідні положення // *За вільну Україну*. 1991. 7 черв.

Коротяєв Б. І., Гришин Є. О., Устенко О. А. Гнучкі педагогічні технології навчання і підготовка спеціаліста // *Педагогіка вищої школи*. Київ, 1990. С. 45—67.

Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986. С. 161—196.

Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. Київ, 1985. С. 92—116, 150—169.

Модуль

10

Тема 16

ЛЕКЦІЙНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ. ПРОБЛЕМНА ЛЕКЦІЯ У ВУЗІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

- З історії питання про виникнення вузівської лекції
- Лекція як форма організації і метод навчання. Завдання, переваги і недоліки лекційного викладання
- Методична концепція лекційного курсу
- Організація лекційних занять
- Методика і техніка читання лекцій
- Сучасні проблеми лекційного викладання

З історії питання про виникнення вузівської лекції. Слово «лекція» (від лат. *lectio*) означає читання. За умов середньовіччя, коли книга була рідкістю, лекція стала основним джерелом знань для студентів. Поряд із диспуатами вона відіграла головну роль у навчальному процесі.

У середньовічних університетах лекція була усього лише читанням і конспектуванням визнаних церквою джерел.

У XVII ст. на противагу лекціям в університетах Англії виникла тьюторська система (метод) навчання, офіційно проголошена частиною англійської університетської системи. У традиційному розумінні тьюторська система передбачає кількісне співвідношення викладачів і студентів один до одного або один до двох. Тьюторство виникло й розвинулось як метод навчання й виховання британської еліти з метою класової диференціації людей з університетською освітою. Сьогодні тільки заняття у знаменитих англійських Оксфордському і Кембриджському університетах проводяться у вказаному співвідношенні у 75—90 % випадків. У всіх інших університетах тьюторські заняття здійснюються одним викладачем з невеликими групами студентів. Заняття проводять не професори, а аспіранти та практиканти. Поширення

набули також запиття із приватними тьюторами. Фахівці ставляться до тьюторських занять неоднозначно. За всіх своїх безперечних переваг більш ніж за три століття тьюторська система навчання так і не витіснила лекційну (або так звану професорську) систему навчання, хоча від самого початку свого існування конкурувала з нею.

Після занепаду першої вищої школи на терені Східної Європи — Києво-Могилянської академії (1615—1817), із втратою її професійних педагогічних традицій у Росії в XVII, XVIII і навіть у XX ст. поступово стала чинною лекція у вигляді «зчитування з листка». Проти такого типу лекцій боровся М. В. Ломоносов, який виступав за проведення практичних занять поряд із читанням лекцій. Тим часом — і на це варто звернути особливу увагу — практичні заняття, як і лабораторні роботи, посіли належне місце в навчальному процесі вищої школи значно пізніше — лише наприкінці XIX — на початку XX ст. Практичні і лабораторні роботи у їх сучасному розумінні вперше застосував одночасно з читанням лекцій у Петербурзькому університеті проф. Ф. Ф. Петрушевський (1864), у Московському університеті — проф. О. Г. Столстов (1872), у Київському університеті — проф. М. Г. Авенаріус (1874).

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст і техніку викладу лекції у середньовічних університетах Європи.
2. Визначте місце і роль лекцій у навчальному процесі Києво-Могилянської академії.

Лекція як форма організації і метод навчання. Завдання, переваги і недоліки лекційного викладання. Сучасні вузи будують процес навчання студентів на базі поєднання різних форм його організації. Назвемо тут лише основні з них: лекції, семінарські заняття, практичні і лабораторні роботи, консультації, курсові і дипломні роботи, різноманітні форми організації самостійної роботи (вищим ступенем якої за сучасних умов є НДРС), колоквиуми, заліки й іспити, індивідуальна, групова і колективна форми організації роботи зі студентами, наукові студентські семінари, конференції, конкурси тощо. Зауважимо, що лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного вузу. Ця роль виявляється у тісній єдності лекції з усіма іншими

формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими, практичними і лабораторними роботами. У цьому розумінні нерідко кажуть про лекційно-семінарську систему навчання.

За сучасних умов, коли головна увага вищої школи зосереджена на всебічному підвищенні якості професійної та соціально-політичної підготовки спеціалістів, а відтак посилюється роль самостійної роботи студента, значення лекції невпинно зростає. Це зумовлюється насамперед тим, що лекція — надзвичайно сміле педагогічне явище, а лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг порівняно з іншими формами організації й методики навчальної роботи студентів. Назвемо основні з них:

1. Лекція, на відміну від підручників, оперує значно більшими можливостями щодо врахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень.

2. Вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, вмінням давати критичну оцінку розглядуваному матеріалу.

3. На лекції враження від матеріалу, що вивчається, значно зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора.

В історії вітчизняної вищої школи є чимало прикладів професійно-педагогічного таланту. Блискучими лекторами були, зокрема, К. А. Тимирязєв, Д. І. Менделєєв, Т. М. Грановський та ін. А. П. Чехов так згадував про лекції свого викладача студентських років проф. Г. А. Захар'їна: «Вийшли лекції Захар'їна. Я купив і прочитав... Але, на жаль, є лібрето, але немає опери. Немає тієї музики, яку я слухав, коли був студентом»*.

4. Лекція відкриває можливості прямого контакту лектора зі слухачами, що значно посилює їхню увагу. До того ж залежно від сприйняття аудиторією матеріалу, що подається, лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції.

5. Лекційне викладання дуже економне в часі: за дві академічні години висококваліфікованої лекції студент отримує інформацію, на яку під час самостійної роботи йому б довелося витратити набагато більше часу.

6. Лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності.

За сучасних умов важливо забезпечити суттєве підвищення рівня лекцій і їх значення у формуванні наукового

* Див.: Чехов А. П. Полн. собр. соч.: В 20 т. Москва, 1949. Т. 14. С. 445

мислення студентів. Слід домагатися, щоб лекції мали проблемний характер, відбивали сучасні досягнення науково-технічного й суспільного розвитку, теорії і практики, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей. З цією метою необхідно залучати до читання лекцій кваліфікованих викладачів, широко використовувати наочність, ТЗН, організовувати взаємодідування лекційних занять, допомагати молодим викладачам опановувати лекторську майстерність.

Лекція як форма організації навчання за певних умов може мати низку недоліків. На окремих кафедрах у змісті лекцій не відображаються актуальні проблеми сучасної науки, культури, виробництва; має місце невідповідність змісту й обсягу лекційних курсів і чинних навчальних планів, порушується логіка вивчення тем і розділів; не завжди забезпечується ефективний зв'язок лекцій з іншими формами організації навчання, особливо з самостійною роботою студентів; нерідко лекційне навантаження виконують асистенти, у тому числі й ті, що не мають наукового ступеня і належного педагогічного досвіду; у деяких вузах лекції читаються у неадаптованих для цього аудиторіях; з деяких курсів відсутні підручники і навчальні посібники; у багатьох вузах не приділяється належної уваги вдосконаленню лекційного викладання на основі використання досягнень психолого-педагогічної науки і передового досвіду; не набуло поширення проблемне навчання; недостатньо налагоджено співробітництво кафедр, що нерідко призводить до дублювання змісту навчального матеріалу та інших неузгоджень, негативно впливає на організацію підготовки майбутніх спеціалістів з фундаментальних і професійних дисциплін, на кафедрах не налагоджений належний контроль за якістю читання лекцій.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Визначте достоїнства і вад форми організації навчального процесу у вітчизняній вищій школі.
2. У чому полягають переваги лекційного викладання?
3. Чим зумовлюється зростання ролі лекцій у сучасній вищій школі?
4. Проаналізуйте основні недоліки у проведенні лекційних занять.

Методична концепція лекційного курсу. Поняття «методична концепція лекційного курсу» органічно впливає зі змісту наукової дисципліни, що вивчається. На цьому слід наголосити насамперед.

Суттєвою ознакою лекції у вищій школі є логічно стрункий, точний, глибокий виклад основних положень даної науки.

Є підстави стверджувати, що лекційний курс тієї чи іншої навчальної дисципліни тільки тоді виконає свої навчально-виховні завдання, коли він відповідатиме важливим загальнодидактичним вимогам до його побудови. Зокрема, такими вимогами до структури лекційного курсу є: 1) виділення як обов'язкових вступної, тематичної, заключної, а також оглядових і установчих лекцій; 2) запровадження добре продуманої системи взаємозв'язків викладача і студента на лекції; 3) активізація пізнавальної діяльності студента на основі принципу проблемності.

Вступна лекція має дати студентам загальне уявлення про завдання і зміст усього курсу, розкрити структуру й логіку розвитку конкретної галузі науки, техніки, культури, взаємозв'язок з іншими дисциплінами. Головне завдання вступної лекції — сприяти розвитку у студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння.

Тематична лекція має різноманітне значення у загальній структурі курсу. Вона присвячується розкриттю конкретних тем навчальної програми (звідси її назва).

Оглядову лекцію нерідко читають перед або під час виробничої практики. Її головне завдання полягає в тому, щоб сприяти забезпеченню належного взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками студентів. Оглядову лекцію читають також студентам перед виконанням дипломної роботи або державними іспитами, абітурієнтам — перед вступними іспитами, студентам-заочникам. В останньому випадку її нерідко називають ще установчою. У переддипломній і передекзаменаційній оглядових лекціях головна увага приділяється висвітленню методологічних проблем поряд із рекомендаціями до організації самостійної роботи студентів.

У *заключній лекції* підбиваються підсумки вивченому й викладеному матеріалу з даного предмета в цілому через виділення вузлових питань лекційного курсу і зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання і майбутньої професійної діяльності студентів. Спеціальним завданням заключної лекції є стимулювання інтересу студентів до глибокого вивчення даного предмета, визначення методів самостійної роботи в даній галузі.

Важливо розкрити *поняття наукового змісту лекційного курсу*. Науковість передбачас відображення у лекційних курсах основоположних вузлових проблем, а також відповідної науково-практичної сфери, основних понять та ідей, що мають фундаментальне значення, сучасних наукових концепцій, перспектив подальшого розвитку науково-теоретичної сфери, що вивчається. Викладач, кафедра, формуючи свій лекційний курс, мають визначити його місце в єдиній системі знань на основі вимог, зумовлених кваліфікаційною характеристикою даної спеціальності. Провідна роль лекцій у навчально-виховному процесі вузу неодмінно повинна ураховуватись при відборі навчальної інформації, що вводиться до лекційного курсу. Методологічні проблеми, яким приділяється основна увага в лекційних курсах, мають поповнюватися експериментальним розкриттям і практичним закріпленням знань у межах предмета, що вивчається, на семінарських заняттях, у практичних і лабораторних роботах.

Сформульовані вимоги стосовно наукового змісту лекцій за умов значного навчального навантаження студентів мають повною мірою ураховувати специфіку самостійного вивчення студентами певного навчального предмета, а також особливості їхньої виробничої діяльності, рівень підготовки до засвоєння матеріалу, використання здобутих знань у професійній діяльності. У цьому полягає *перша загальнодидактична вимога* до побудови лекційного курсу з кожного предмета.

Другу загальнодидактичну вимогу до побудови лекційних курсів викладачем слід убачати в установленні добре продуманої системи взаємин викладачів і студентів на лекції. Ця система у вузі визначається метою і принципами навчання. Її основні позиції в структурі викладу лекції такі: чіткий і доступний виклад курсу, роз'яснення важкого для засвоєння матеріалу, створення атмосфери доброзичливості і можливості, поступове (від лекції до лекції) підвищення рівня наукового викладу, методів теоретичного аналізу, інтенсифікація пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх активності й інтересу до матеріалу, що вивчається.

Третя загальнодидактична вимога до побудови лекційних курсів — активізація пізнавальної діяльності студентів на базі принципу проблемності. Сутність проблемності у навчанні викладена в темі 13. У даній темі зосередимо увагу на конкретних способах побудови проблемного викладу лекційного матеріалу. Виділимо два з можливих способів.

Перший спосіб у педагогіці прийнято називати проблемним викладом. Як головну мету він передбачас прилучення студентів до наукового пошуку шляхом демонстрації перед

ними зразків пошукової діяльності. Викладач сам формулює проблему й сам її розв'язує, тобто він показує студентам шлях розв'язання протиріч або, за образним висловом О. І. Герцена, ембріологію істини. Студенти ж подумки стежать за логікою викладача, навчаючись засобів поетапного розв'язання проблем.

Яскраві зразки проблемного викладу публічних лекцій залишив нам К. А. Тимирязєв (див., наприклад, його лекцію «Чому і навіщо рослина зелена?» [257. С. 143]). Є й інші зразки проблемного викладу матеріалу, аналіз яких має можливість виділити спеціальні прийоми. Ось деякі з них: ознайомлення студентів з історією виникнення наукової проблеми, методами її розв'язання («ембріологія істини»); успіх або за допомогою демонстрації дослідів проведення експериментів розкриття лабораторії наукового пошуку; ознайомлення студентів з існуванням різних точок зору, з незавершеністю розв'язання окремих проблем і постановкою питань, відповіді на які пропонується дати студентам (повторити дослід або провести новий, вивчити літературу тощо); постановка в лекції питань типу парадоксів із чітко визначеними протиріччями; запровадження до тексту лекції проблемних завдань з демонстрацією кількох варіантів їх можливого розв'язання (студентам пропонується визначити, який з пропонуєваних шляхів вирішення є найраціональнішим і чому); постановка в лекції питань, що вказують студентам на брак їхніх знань або способи розв'язання проблем з метою викликати інтерес до подальших самостійних пошуків.

Другий спосіб введення проблемності до структури лекційного викладання у педагогіці нерідко називають частково-пошуковим. Цей спосіб допомагає поетапно і поступово вводити студентів у атмосферу самостійного пошуку і розв'язання окремих питань проблеми. На лекції викладачеві найзручніше здійснити це за допомогою різного роду запитань, що спонукають студентів до активного мислення. Наприклад: «А як би ви діяли у такому випадку?»; «Як перевірити, яка з цих пропозицій правильна?»; «Вдумайтесь у ці слова...».

В одному випадку ми стимулюємо студента до того, щоб він навчився «бачити» проблему, формулювати предмет пошуку; в іншому — відокремити відоме від невідомого, проаналізувавши конкретні умови й оцінивши їх; у третьому — висунути гіпотезу або виробити план рішення; у четвертому — розробити план розв'язання проблеми, самостійно побудувати знайдений доказ, у п'ятому — перевірити правильність дій і одержаного результату; у шостому — реалізувати знайдений доказ або просто зробити необхідні висновки і т. ін. Надзвичайно важливо на кожному з указаних етапів навчати

студента грамотно ставити запитання. З цього приводу є досить слушне застереження: вміння перевести проблему у форму конкретного запитання відразу ж обмежує можливості пошуку. У практиці навчання подолання цієї перешкоди досягається різними засобами. Зокрема, добре зарекомендувала себе евристична бесіда, розчленування складного завдання на кілька простіших (або окремих) підзавдань з метою досягнення кінцевого результату. Найчастіше такі умови створюються на семінарських заняттях, що продовжують лекцію, але започатковуються вони самою лекцією. Важливо також під час лекції звернутися до короткого історико-логічного аналізу матеріалу.

Нерідко викладачі вузів виявляють невинуватий максималізм, стверджуючи: «Елементарні основи наук студент візьме з підручника сам, а моє завдання — викласти в лекції сучасні проблеми науки». Такі заяви за певних умов слушні (за умов, наприклад, читання спецкурсів). Проте як же бути в інших випадках — скажімо, коли студенти вперше слухають курс і їм належить засвоїти лише ази науки? Адже щоб досягти її вершин, треба спочатку опанувати вихідні факти, фундаментальні поняття науки.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Визначте найважливіші загальнодидактичні вимоги до побудови вузівського лекційного курсу, його структури.
2. Розкрийте поняття науковості змісту лекційного курсу. Чи згодні Ви з категоричним твердженням, що лекція є основною формою організації навчання у вищій школі? Обгрупуйте свою позицію.
3. У чому полягає педагогічний зміст проблемного викладу лекції, а також частково-пошукової її організації?

Організація лекційних занять. Організаційні питання читання лекції — важливий аспект діяльності викладача, кафедри, факультету, вузу. Тривалість лекційного заняття не перевищує двох академічних годин. Інколи лекція триває 60—80 хв без перерви. Згідно з відповідним інструктивним листом Міносвіти лекції, як правило, проводяться на початку навчальних занять, а їх сумарна тривалість протягом одного дня не повинна перевищувати чотирьох академічних годин.

До читання лекцій залучаються найбільш досвідчені і кваліфіковані викладачі, переважно професори й доценти, які мають високу методологічну й методичну підготовку, володіють культурою слова. Асистенти й викладачі, які не мають вченого ступеня, можуть залучатися до читання лекцій лише за рішенням ректора вузу або Міносвіти України. Кожний лектор зобов'язаний подати для розгляду на засіданні кафедри робочий календарно-тематичний план і технологічну карту з розгорнутим обґрунтуванням його змісту та методичної побудови. У цих документах мають бути вказані також сучасні технічні засоби навчання, наочно-ілюстративний матеріал, передбачені всі доцільні види екранних засобів, звукозапису, таблиці і графіки, що ілюструють і доповнюють матеріали лекцій. Лекційні аудиторії повинні бути пристосовані для використання ТЗН, а щодо обладнання, естетичного оформлення і місткості мають створювати сприятливі умови для читання лекцій викладачами, сприйняття, конспектування і засвоєння навчального матеріалу студентами. Кафедри зобов'язані цілеспрямовано формувати фонди ілюстративних матеріалів, удосконалювати застосування навчальної техніки. Кожний лекційний курс має забезпечуватись необхідною кількістю високоякісних навчальних і методичних матеріалів, розрахованих на аудиторні і самостійні заняття студентів. З цією метою для кожного навчального предмета має бути розроблений комплекс науково-технічного забезпечення його викладання та вивчення. У бібліотеці вузу фонди підручників і навчальних посібників мають відповідати співвідношенню 1:3 (одна книга на трьох студентів). З окремих розділів і тем курсу, що не дістали відображення у наявній навчальній літературі, слід практикувати видання конспектів лекцій. Слід також відпрацювати і відтворювати методичні вказівки для студентів.

Відвідування лекцій студентами у вузах України вільне. Проте в середовищі викладачів і студентів питання щодо обов'язковості відвідування лекцій викликає чимало дискусій. Що лежить у їх основі? Хто з їх учасників займає правильну позицію, а хто помиляється? Відповісти на це запитання однозначно досить важко. Річ у тім, що аргументи обох сторін можуть бути слухними у конкретних випадках і водночас неправильними у принципі. Очевидно, такої думки дотримувався і видатний учений-фізик А. Ейнштейн. «Особливо добре було тому, — згадував він свої студентські роки, — у кого, як у мене, був друг, котрий акуратно відвідував усі лекції і сумлінно опрацьовував їх зміст. Це давало свободу аж до кількох місяців перед іспитами, свободу, якою я широко користувався; пов'язану з нею нечисту совість я сприймав

як неминуче, притому значно менше зло». Розвиваючи далі цю тему, учений писав: «Можна лише дивуватися, що сучасні методи навчання ще не зовсім задушили святу цікавість до знань, адже і ніжна рослинка потребує порятуку із захопленням насамперед свободи — без неї вона неминуче гине. Було б великою помилкою думати, що почуття обов'язку і примусу можуть сприяти знаходженню радості в тому, щоб дивитись і шукати. Мені здається, що навіть здоровий хижак втратив би апетит до їжі, якби вдався за допомогою батога змупувати його безперервно їсти, навіть тоді, коли він не голодний, і головне, якщо примусово запропонована їжа не ним вибрана» [316. С. 137—138].

На кафедрах, звичайно ж, доцільно розробити і здійснити заходи, які б забезпечили ефективний контроль за тим, наскільки успішно студенти засвоїли лекційний матеріал. З цією метою практикуються, зокрема, колоквиуми з пройдених частин лекційного курсу, вибіркове ознайомлення з конспектами лекцій, опитування студентів на початку або протягом лекції тощо. Досить часто викладачі застосовують анкетне опитування студентів, а також контрольні роботи і відвідування лекцій своїх колег.

Практикується також організація внутрішньовузівських і міжвузівських конкурсів на кращого лектора, проведення відкритих лекцій відомих учених, які володіють лекторською майстерністю, регулярне моральне і матеріальне стимулювання викладачів, що досягли успіхів у проведенні лекцій. Звідси випливає важливий висновок: необхідне виховання справжніх педагогів. Але чи можна їх виховати?

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте організаційні аспекти лекційного викладання у вузі.
2. Хто з професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу залучається до читання лекцій? Які тут діють норми і якою є реальна практика?
3. Охарактеризуйте систему контролю за якістю засвоєння лекційного матеріалу студентами і якістю викладання.

Методика і техніка читання лекцій зацікавлює досить широке коло питань. Ось далеко не повний їх перелік: структура лекції; лектор як викладач; лектор як вихователь; лектор як

учений-дослідник; уміння лектора науково й водночас у доступній формі викласти зміст лекції; уміння лектора, використовуючи наочність, ТЗН, забезпечити міцні знання студентів, розбудити в них інтерес до своєї науки, активізувати їхню пізнавальну діяльність, мобілізувати волю. Неабияке значення має також уміння викладача встановити контакт з аудиторією, викликати дискусію, захистити своїх слухачів образною мовою, стилістичною викладу, манерою поведінки. Він має стати взірцем для своїх студентів.

Звернімося до деяких питань методики й техніки лекційного викладання.

1. Лекція — монолог чи діалог? Традиційно лекцію відносять до викладу навчального матеріалу викладачем. І це правильно. Водночас лекція за своєю суттю (а не за формою) — завжди діалог, а не монолог. Це те ж саме, що й читання захоплюючої книги, присутність на гарному спектаклі у театрі. Під час лекції в досвідченого викладача його власна свідомість помітно роздвоюється на «своє» і «не своє». Такий лектор постійно стає на точку зору аудиторії, враховуючи її настрій, рівень інформованості. Загалом лекція досягає своєї мети лише тоді, коли викладач урахує специфіку аудиторії, у тому числі особливості майбутньої спеціальності студентів.

2. За сучасних умов постійного збільшення питомої ваги самостійної, дослідницької роботи студентів у навчальному процесі установка значення лекції не зменшується. Це зумовлює необхідність урахування різних аспектів (сторін, функцій) лекції, а саме: науково-інформаційного, виховально-світоглядного, оцінювального, проблемно-евристичного. Кожний із зазначених аспектів важливо бодай коротко розкрити у ході лекції.

3. Структура лекції є, безумовно, творчою справою кожного викладача. Тут не може бути штампів. Проте досвід переконує: у будь-якій лекції завжди доцільно виділяти вступ, виклад основного змісту і висновок. Вступ, як правило, є чітким, коротким, виразним викладом вихідних позицій, наприклад яскравих фактів, суперечливих ситуацій, що вводять у нову тему. Висновок нерідко є коротким узагальненням, іноді це яскрава цитата, що підбиває підсумок. Проте неприпустимо, щоб лекція обривалася на середині думки. Між вступом і висновком лежить найскладніше і найвідповідальніше — виклад основного змісту.

4. Досвід переконує: подавати новий матеріал необхідно за планом. Більше того, викладач має готувати конспект лекції. Це, звичайно, не применшує значення позатекстової

імпровізації. Вона можлива, навіть необхідна, проте самого лише уміння імпровізувати лекторові недостатньо.

Уже згадуваний професор Московського університету Т. М. Грановський — справжній майстер університетського викладання — готував детальні конспекти кожної лекції й багаторазово їх перечитував, відпрацьовуючи паузи, посилення голосу, жести, темп викладу. Відомого професора хімії О. М. Реформатського якось запитали: «Якщо тепер — після 45 років професорської діяльності у галузі хімії — Вам запропонують прочитати лекцію на тему: «Що таке хімія?», невже ви будете готуватися?» Вчений відповів без усяких вагань: «Так, я буду готуватися і заздалегідь напишу її. Адже я й досі готуюся до кожної лекції, навіть тоді, коли предмет лекції не складний» [243]. Отже, ретельно розроблені план і конспект лекції не сковують творчих можливостей викладача.

Відбір наукового й фактичного матеріалу до лекції має бути особливо ретельний. Відібраний матеріал обов'язково повинен мати систематичний характер, відображати вузлові питання головних наукових напрямів. При цьому викладач не повинен бути ресстратором фактів. Він зобов'язаний висувати дискусійні питання.

Готуючись до лекції, викладачеві важливо передбачити можливі запитання студентів.

Викладати матеріал лекції слід на міжпредметному рівні.

Самостійною є проблема співвідношення тексту лекції та підручника. Тут не повинно бути крайнощів. Ідеться, з одного боку, про недолучимість дублювання підручників. З іншого боку, підручник, навчальна програма скеровують роботу викладача, а використання плану підручника в тексті лекції (якщо раптом виникає така необхідність) зовсім не означає його копіювання.

Важливими є лекції для першокурсників, у тому числі перші лекції в перні дні (тижні, місяці) їхнього перебування у вузі. Особливе значення має перша лекція. У вузах України складалася добра традиція присвячувати першу лекцію кожного навчального року на всіх курсах навчання найзлюбленішим і найактуальнішим питанням. Їх читають, як правило, найбільш кваліфіковані викладачі навчальних закладів, відомі вчені, державні і громадські діячі, прославлені виробничники та ін.

Отже, курс лекцій викладача готовий. Проте на цьому його робота над ними не припиняється. За зовнішньою свободою і невимушеністю викладача в читанні лекцій завжди прихована постійна, щоденна напружена праця.

5. Добре підготовлену лекцію треба добре «проговорити». Академік А. Н. Севсров, професор Тартуського, Київського і Московського університетів, володіючи високою майстерністю педагога, засвічував, що він свої лекції читає удома вголос, удосконалюючи їх.

6. Чи слід студентам конспектувати лекції? Питання це не просте. Частина викладачів забороняє студентам вести конспект лекції, посилаючись при цьому на можливість викривлення їхніх думок, пропущення основних ідей, а іноді — механічного виконання цієї відповідальної роботи. Детально (нерідко дослівно) записуючи фактичний матеріал, студенти втрачають провідну змістовно-світоглядну нитку лекції. І все ж, незважаючи на ці та інші недоліки, конспектувати лекцію викладача студенту необхідно. Йдеться лише про те, як виконувати цю роботу. Класик російської літератури І. О. Гончаров, згадуючи свої студентські роки, високо оцінював значення записів лекції професора. За відсутності стенографії письменник особливо наголошував на необхідності розвивати в собі здатність схоплювати загальний зміст кожного виступу і стисло викладати його на папері. У цій роботі він особливою значення надавав розвитку пам'яті і свободи письмової мови*. Додамо, що конспектування розвиває також сприйняття, волю, вміння слухати, виділити головне, увагу, культуру мови. Дослівно ж записувати доцільно правила, закони, фіксувати те, що пише викладач на дошці.

7. Назвемо деякі психолого-педагогічні передумови підвищення ефективності вузівської лекції. Це насамперед: формування відповідної мотивації у студентів, ставлення студентів до лекції; уміння розкривати цінність знань для слухачів з позиції практики, показувати студентам значущість лекційного курсу, розвивати у них звичку наполегливо й зосереджено працювати, зберігати високу довільну й мимовільну увагу. Останнє особливо важливе. Відомий педагог П. Ф. Каптерев якось зазначив, що навчати неуважного все одно, що наповнювати бездонну діжку. Досвід переконали: щоб студенти були уважними на лекції, викладач має навчитися «панувати» над матеріалом. Цьому багато в чому сприяє мова викладача, інтерес студента до лекції, а також ціла серія прийомів, «задачний» характер викладу матеріалу. Викладач має бути уважним до всього, що відбувається в аудиторії під час лекції, виявляючи вимогливість і такт. Він зобов'язаний напередуми у сферу свого впливу не тільки аудиторію в цілому, а й кожного студента. Важливою психолого-педагогічною умовою ефективності лекції виступає міра

* Див.: Гончаров І. А. Собр. соч.: В 8 т. Москва, 1952. Т. 7. С. 257 — 258.

пізнання лектором самого себе: використовувати свої можливості, власні творчі потуги, а не прагнути лише до копіювання навіть і кращих зразків.

8. Чи можна виховати в собі мистецтво бути добрим оповідачем? Відповімо на це запитання словами К. Д. Ушинського, який стверджував, що мистецтво оповіді трапляється у викладачів досить рідко не тому, що це рідкісний дар природи, а через те, що й обдарованій людині треба працювати, щоб виробити в собі здатність переконливо розповідати.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Чи розрізняєте Ви методику і техніку читання лекції?
2. Лекція — монолог чи діалог? Обґрунтуйте свою позицію.
3. У чому виявляється (і чим пояснюється) зростання установчої ролі лекції за сучасних умов?
4. Що таке структура лекції?
5. Визначте основне коло питань, що характеризують подання викладачем нового матеріалу на лекції. Розкрийте їх зміст.
6. Чи допомагає Вам у процесі навчання конспектування лекції? Які труднощі при цьому у вас виникають?
7. Поставте перед собою завдання удосконалення мистецтва оповіді. Визначте шляхи і засоби його виконання.

Сучасні проблеми лекційного викладання. За даними досліджень психологів, у пам'яті людини залишається 10 % того, що вона чує, 50 % того, що вона бачить, 90 % того, що вона робить. Протягом лекції студент засвоює приблизно 20 %, а в процесі практичної діяльності — до 90 % інформації, яку він сприймає. У чому ж річ? Чому ми все ж називаємо лекцію провідною формою організації навчального процесу?

Проблеми лекційного вузівського викладання багатогранні. І головне тут, очевидно, полягає в тому, що одне лише визнання провідної ролі лекції не забезпечує автоматично такої її ролі в навчальному процесі. Для того щоб лекція справді відігравала провідну роль, необхідно спочатку розв'язати низку проблем. Ось деякі з них.

1. Найчастіше викладачі прагнуть полати практично весь програмний матеріал теми лекції, причому в тому обсязі,

який дозволяє час. Такий викладач хоча й прикривається принципом систематичного викладу матеріалу, фактично все ж заходить у протиріччя з ним. Річ у тім, що такий підхід до викладання виключає ідею послідання лекції і самостійної роботи студентів у певному їх співвідношенні. Проте принцип систематичності у навчанні немислимий без систематичної самостійної навчальної роботи студентів.

2. Такий підхід розходиться також з ідеєю управління самостійною роботою студентів під час лекції. За даними М. Д. Нікандрова, приблизно 70 % студентів бачать своє основне завдання у тому, щоб вести максимально детальний конспект, і тільки 10 % уважно слухають і осмислюють, прагнуть записати основні тези лектора і його аргументи. Решта ж взагалі нічого не робить. Досвід переконує: мало закликати студентів уважно слухати; треба застосовувати спеціальні прийоми управління пізнавальною активністю студентів.

3. Важливою проблемою, що чекає свого науково-практичного розв'язання, є проблема раціонального співвідношення лекції і самостійної роботи студентів. Дослідження, проведені на кафедрі педпсихології Київського національного університету, свідчать: студенти значно вище, аніж викладачі, оцінюють лектора, який, наприклад, дає в лекції поради стосовно організації самостійної роботи. Однак питання про те, яку частину програмного матеріалу доцільно включати в тексти лекцій, а яку залишити для самостійної роботи, й досі залишається дискусійним. А це означає, що зміст часто вживаного твердження — лекція дає загальний напрям самостійної роботи студентів — не розкритий.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте сучасні проблеми лекційного викладання, які потребують ще свого вирішення.
2. Чи поділяєте Ви твердження про те, що лекція дає загальний напрям самостійної роботи студентів?
3. Обґрунтуйте свою позицію у питанні вільного відвідування лекцій студентами.
4. Яке місце посідає лекція у структурі так званого модульного навчання?

Рекомендована література

- Вавилов С. И.* Несколько замечаний о книгах. Москва, 1947. С. 15.
- Есарева З. Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград, 1947. С. 14—18, 79—100.
- Загвязинский В. И., Гриценко Л. И.* Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 59—72.
- Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 415—420.
- Лишевский В. П.* Педагогическое мастерство ученого: О преподавательской деятельности профессора А. П. Минакова. Москва, 1975. С. 3—118.
- Мингазов Э. Г.* Система понятий в теории проблемного обучения // Сов. педагогика. 1972. № 6. С. 57—63.
- Писарева Т. Е., Писарев В. Е.* Что такое проблемное обучение? (терминологический аспект) // Сов. педагогика. 1982. № 4. С. 77—80.
- Рейнгард И. А.* Формы и методы преподавания в высшей школе. Днепропетровск, 1973. С. 11—18.
- Серета Г. К.* Методические рекомендации по рациональной организации учебно-познавательной деятельности студентов (для преподавателей по организации проблемного обучения). Харьков, 1981. С. 3—39.
- Тупальский Н. И.* Основные проблемы вузовского учебника. Минск, 1976. С. 47—66.
- Хижняк З. І.* Кієво-Могиллянська академія. Київ, 1981. С. 134—159.

Тема 17

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- З історії питання про виникнення семінарських занять
- Семінарські заняття як форма організації навчання
- Види і методика проведення семінарських занять
- Дискусія як метод навчання у вищій школі

З історії питання про виникнення семінарських занять. Семінаріум (лат. *seminarium*) означає розсадник. У давньогрецьких і давньоримських школах заняття проводилися у вигляді диспутів, повідомлень тих, хто навчається, коментарів

та висновків викладача. Зазначені форми й досі застосовують у навчальному процесі, хоча семінарські заняття як спеціальну форму організації навчання відрізняють від диспутів. Семінарські заняття виникли як заміна середньовічного диспуту: вони означають дискусію з конкретної проблеми. Мета такої дискусії — навчити студентів риторичі; умінню викривати хибні аргументи, які висуваються опонентами.

У XVIII ст. семінарські заняття стали широко використовуватися у процесі підготовки філологів з метою інтерпретації текстів, а в XIX ст. вони застосовувалися при вивченні теології та юриспруденції. Поступово народжується проблема взаємодії на семінарському занятті викладача і студентів. Формуються два напрями в методиці проведення семінарського заняття — демократичний, який характеризувався високою активністю студентів, і авторитарний. Такий поділ зберігся дотепер.

Семінарські заняття як форма організації навчання. В умовах сучасної вищої школи семінарські заняття поряд із лекцією відносять до важливих форм організації навчального процесу. Тому всю систему навчання у вищій школі нерідко називають лекційно-семінарською, подібно до того як у середній школі — класно-урочною. Щодо семінарських занять у вищій школі, то поряд із ними ставлять, як правило, лабораторні та практичні заняття.

Чим же визначається важливе місце семінарських занять у навчальному процесі в сучасній вищій школі? Семінарські заняття сприяють розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів більшою мірою, аніж будь-які інші форми організації навчання; вони вчать студентів умінню висловлювати й аргументувати свої думки, вмінню критично аналізувати аргументи опонентів. Вони розвивають логічне мислення, споганне мовлення, сприяють глибокому засвоєнню фундаментальних знань, формуванню переконань, виробленню активної життєвої позиції.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає відмінність семінарського заняття як форми організації навчання від середньовічного диспуту?
2. Розкрийте характерні особливості демократичного й авторитарного напрямів у проведенні семінарських занять.
3. Чим визначається місце і роль семінарських занять у навчальному процесі в сучасній вищій школі?

Види і методика проведення семінарських занять. Кожний із видів семінарських занять поділяється, у свою чергу, на велику кількість різновидів залежно від їх завдань і змісту. Це:

1. *Просемінари.* У XVIII—XIX ст. вони існували під назвою попередніх семінарів для студентів I семестру. За сучасних умов у навчальних планах заняття під такою назвою відсутні, хоча широко застосовуються у педагогічній практиці окремих викладачів. Головне їхнє завдання: виробити у студента вміння виконувати різноманітні практичні роботи (навчитися працювати з книгою, періоджерелами, реферувати літературу, складати тези). Інакше кажучи, просемінари — це свосрідні практикуми, які проводяться на молодших курсах.

2. *Семінари* мають безліч різновидів, вибір яких зумовлюється багатьма чинниками: метою заняття і змістом навчального матеріалу, роком навчання (молодші курси, середні, старші), складом академгрупи, рівнем підготовки студентів і педагогічною майстерністю керівника семінару.

Семінар запитань і відповідей (відповіді студентів оцінюються).

Семінар — розгорнута бесіда. Дуже поширений у вищій школі, особливо на молодших та середніх курсах. Передбачає ґрунтовну підготовку студентів з питань, що розглядаються. Активізує аудиторію. Може доповнюватися фіксованими виступами.

Семінар — коментоване читання. Проводиться найчастіше на молодших курсах.

Семінар, що передбачає усні відповіді студентів з наступним їх обговоренням.

Семінар-дискусія.

Семінар, що передбачає обговорення письмових рефератів студентів та їх оцінку.

Семінар-конференція. Проводиться у вигляді доповідей студентів, виступів опонентів, запитань до доповідачів, відповідей доповідачів на запитання.

Семінар — теоретична конференція в академгрупі або на потоці (4—6 годин). Тема семінару здебільшого не збігається з плановою, а формулюється як висновок важливої теми або розділу.

Семінар — вирішення проблемних завдань. Проводиться з метою здобуття досвіду теоретичного мислення.

Семінар — заняття на виробництві (на фабриці, заводі, у колгоспі, школі, НДІ тощо).

Семінар— *прес-конференція*. Кілька студентів готують доповіді з питань, передбачених планом семінару. Після виступу доповідачам ставляться запитання, як це має місце на прес-конференціях.

Семінар— *«мозковий штурм»*. Проводиться за зразком запропонованого в 1953 р. американським психологом А. Осборном колективного методу вирішення складних, нестандартних розроблених питань науки і техніки, організаційних проблем тощо. Семінар може готуватися і проходити у формі «потоку ідей». Його мета — зіпціювати максимум ідей для розв'язання проблеми.

Викладач формулює проблему у вигляді питання (можна вибрати її за участю або за бажанням студентів). Обговорення починається з виступу студента, який за 2—3 хв має запропонувати свій спосіб вирішення проблеми. Запропоновані студентом ідеї обмірковуються усіма учасниками семінару не більше п'яти хвилин. Потім виступає інший студент і пропонує іншу ідею або розвиває попередню. Аудиторія обмірковує його пропозиції. Кожен учасник семінару може висловлювати різні думки з даного питання. Семінар проходить в атмосфері доброзичливості.

Протоколіст записує виступи без будь-яких оцінок. Потім розпочинається «сортування» ідей за певними критеріями (простота, складність рішення, адекватність проблемі). Експертиза ідей може відбуватися усно або письмово, цю роботу можна обмежити в часі.

В історії нашої науки такі творчі розв'язання складних питань відомі ще до А. Осборна. Згадаймо, наприклад, «середі» академіка І. П. Павлова, семінари академіка П. Л. Капіці. Цей досвід може стати добрим зразком для творчого вирішення складних завдань підготовки спеціалістів у сучасній вищій школі.

3. *Спецсемінари* проводяться на старших курсах вузу (починаючи з п'ятого-шостого семестру). До читання спеціальних курсів залучаються відомі вчені, а також спеціалісти — працівники підприємств, наукових закладів та інших організацій.

4. *Наукові студентські семінари за спеціалізацією*. Кількість учасників семінару не повинна перевищувати 10—15 чол. Результати роботи оцінюються викладачем або колективом.

*Запитання і завдання
для самоконтролю*

1. Охарактеризуйте різновиди семінарських занять.
2. Обґрунтуйте своє ставлення до семінарських занять різних типів.
3. Чи слід викладачеві, вибираючи той чи інший тип семінарського заняття, урахувати термін навчання студентів у вузі? Якими ще критеріями має, на Ваш погляд, керуватися викладач?

Дискусія як метод навчання у вищій школі. *Дискусія* — це передусім тематично спрямована суперечка в академгрупі. У випадку, якщо дискусія підпорядкована дидактичним цілям (як на семінарі), вона виконує функцію методу навчання.

Дискусії завжди передує коротке вступне слово викладача або студента, який замінює його в ролі керівника дискусії.

Педагогічний досвід має змогу сформулювати деякі попередні умови успіху дискусії в академгрупі, зокрема:

всі учасники дискусії мають бути підготовлені до неї;

кожен її учасник повинен мати чіткі тези своєї позиції, точну постановку задач, а не великий реферат (читання такого реферату — зайва витрата часу);

може практикуватися «розминка» з метою залучення до дискусії всіх студентів, навіть якщо в них немає для цього достатнього досвіду;

дискусія має бути спрямована на з'ясування проблеми, а не на «змагання» її учасників;

протилежні точки зору не повинні нівелюватися — саме наявність їх просуває дискусію уперед;

дискусійні зауваження мають бути зрозумілими;

при жвавій дискусії керівникові слід утримуватися від власного виступу.

Найдоцільніше проводити дискусію у групі, яка складається з 10—15 чол. Бажано, щоб усі учасники дискусії були по чергово її керівниками. Керівникові слід готуватися до дискусії ґрунтовніше, ніж іншим.

Надзвичайно важливо навчити студентів вмінню оперувати в дискусії науковими поняттями, правильно робити виписки, оформляти бібліографію, складати конспекти, узагальнювати матеріал, формулювати гіпотези. Важливо навчити студентів також деяким правилам «технології» дискусії. Цьому можуть сприяти такі прийоми:

проволячи звичайні семінарські заняття, можна час від часу застосовувати *прийом опитування експертів*. Мета такого опитування — ознайомитися з поглядами експерта на те чи інше питання. Відповіді експертів можуть бути попередньо підготовлені або й не підготовлені, проте наявність відштовдних знань у тих, хто ставить запитання, обов'язкова;

прийом «зливи ідей» (див. опис семінару «мозкового штурму»);

прийом «оживлення» великих рефератів або доповідей; після читання розділу реферату (не більше 10 хв) проводиться обговорення змісту за допомогою питань або вільної дискусії. Після цього реферат (доповідь) читається далі;

прийом «вулик»: усі беруть участь у дискусії, якою ніхто не керує. Учасників розподіляють на невеликі групи з метою досягнення максимальної участі їх у дискусії. Обговорюється вузьке коло питань. Останні можуть бути однаковими або різними. Результати роботи доповідаються представниками малих груп і далі обговорюються на пленарних засіданнях;

прийом дискусії з розподіленими ролями. За наперед визначеною темою дві групи ретельно готуються до викладення спірних думок з метою стимулювання творчої дискусії. Точки зору учасників заздалегідь з'ясовуються; вони не обов'язково мають відповідати справжнім поглядам кожної з груп. Інші члени групи спочатку можуть тільки слухати, а потім також залучатися до дискусії. Кожний член групи має право висловитися тільки один раз.

Кожний з описаних прийомів можна визначити як *рольову педагогічну гру*.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте місце і роль дискусії в організації навчання у вищій школі.
2. Визначте педагогічні передумови успіху дискусії на семінарському занятті.
3. Назвіть відомі Вам прийоми навчання студентів умінню вести дискусію.

Рекомендована література

Маляренко А. П., Спицын Е. С. Методические рекомендации по организации и проведению научных студенческих семинаров (НСС) на выпускных кафедрах университета. Киев, 1980. С. 3—9.

Цизамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975. С. 94—104.

Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград, 1972. С. 149—150.

Тема 18 **КОНТРОЛЬ І ОЦІНКА ЗНАТЬ** **СТУДЕНТІВ**

- З історії питання про контроль і оцінку знань студентів. Функції контролю знань студентів. Система понять
- Основні принципи контролю й оцінки знань
- Види перевірки навчальної роботи студентів
- Методи і форми організації контролю знань, шляхи їх удосконалення
- Критерії і норми оцінки знань
- Рейтингова система оцінки знань

З історії питання про контроль і оцінку знань студентів. Функції контролю знань студентів. Система понять. Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання.

Контроль навчальної роботи й оцінка знань студентів — явище історичне.

Як спеціально організована система контроль навчальної роботи виник у XVIII ст. у вищій школі Німеччини. Там почали вивіщувати списки студентів, у яких напроти кожного прізвища ставилися крапки (одна, дві, три). Ці крапки означали розряди: I — найвищий; II — середній; III — найнижчий. Надалі середній розряд (II) поділили, у свою чергу,

на три. З часом кількість розрядів збільшилася до 12. У різних країнах кількості оцінки варіювалися.

Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання — процес — результат — нова мета. Але для того, щоб педагогічно грамотно визначити нову мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто унаслідок навчання. Контроль досягнутих результатів має низку функцій.

Перша функція контролю може бути визначена як навчаюча. Контроль сприяє поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів. Нормальний розвиток навчального процесу передбачає зворотний зв'язок у двох його різновидах: «студент — викладач» і «студент — студент». Йдеться про так звані зовнішній і внутрішній зв'язок у навчанні.

Друга функція контролю — виявлення знань, умінь і навичок, а також існуючих ще в них прогалин — діагностична.

Третя функція контролю — вимірювання і оцінка знань і навичок студентів. Реалізація цієї функції надзвичайно складна. На практиці вона реалізується у виставленні оцінок студентам.

Четверта функція контролю — виховна, або функція стимулювання (виховання волі, характеру, дисципліни, навичок систематичної самостійної праці та ін.).

П'ята функція контролю — розвиваюча. Контроль знань сприяє розвитку психічних процесів особистості — уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовлення студентів.

Шоста функція контролю — прогностично-методична. Передусім вона стосується викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання. Однак така функція контролю стосується і студентів. Контроль допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу.

У подальшому викладі ми будемо користуватися такими поняттями: «контроль» — родове поняття; «перевірка» — процес контролю; «оцінка» — кількісна фіксація виявленого рівня знань у балах; «облік» — документальна фіксація (екзаменаційні відомості, залікові книжки студентів, журнали та ін.).

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте історичні форми контролю навчальної роботи студентів.
2. Визначте об'єктивні передумови необхідності контролю і оцінки знань студентів.
3. Назвіть основні функції контролю і оцінки знань студентів у вузах.
4. Охарактеризуйте систему основних понять, що визначають контроль знань.

Основні принципи контролю й оцінки знань. Принципи організації контролю й оцінки знань студентів визначаються метою навчально-виховного процесу у вузах, а також об'єктивними закономірностями педагогічного процесу в них. Назвемо основні принципи перевірки навчальної роботи й оцінки знань студентів. Це, насамперед:

1. Принцип індивідуального характеру перевірки й оцінки знань студентів.
2. Принцип системності перевірки й оцінки знань.
3. Принцип тематичності.
4. Принцип диференційованої оцінки успішності навчання студентів.
5. Принцип єдності вимог викладачів до студентів.
6. Принцип об'єктивності.

Принцип індивідуального характеру перевірки знань студентів передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. В історії вітчизняної вищої школи мав місце короткочасний період роботи, коли знання студентів зовсім не перевірялися й не оцінювалися або оцінювалися на основі бригадного методу. В останньому випадку оцінка, яку діставав бригадир, автоматично виставлялася усім членам бригади. Цей досвід виявився невдалим.

Принцип системності перевірки й оцінки знань вимагає здійснення контролю протягом усього періоду навчання студента у вузі. З цією метою застосовуються різні види і методи контролю, про що йтиметься далі.

Принцип тематичності стосується усіх ланок перевірки і передбачає оцінку навчальної діяльності студентів не тільки за її кінцевими результатами за семестр чи навчальний рік, а й за кожною темою чи найважливішими темами курсів, що вивчаються.

Принцип диференційованої оцінки успішності студентів передбачає здійснення її на основі визначення однакових рівнів засвоєння знань.

Принцип єдності вимог викладачів до студентів передбачає урахування кафедрними і викладачами ліючих загальнодержавних стандартів з підготовки спеціалістів стосовно всіх студентів. Викладачі зобов'язані ставити єдині вимоги до аналізу й оцінки ходу вивчення і засвоєння майбутніми спеціалістами навчально-програмного матеріалу в цілковитій відповідності з кваліфікаційними характеристиками, чинними навчальними планами і програмами, сприяючи посиленню особистої відповідальності студентів за якість своєї навчальної праці.

Принцип об'єктивності передбачає постійну увагу викладача до підтримання необхідного рівня підготовки майбутніх спеціалістів, до систематичного аналізу результатів міжсесійного контролю і показників успішності з метою своєчасного здійснення заходів для поліпшення організації і змісту навчально-виховного процесу, підвищення ефективності і якості аудиторних і самостійних занять студентів з метою запобігання (зменшення) відсіву їх із вузів.

Викладені принципи як регулятори контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів визначають конкретні види, методи, форми її організації, критерії та норми оцінки знань студентів.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Назвіть основні принципи контролю навчальної роботи студентів.
2. Визначте зміст вимог кожного з указаних принципів. Доведіть їхню об'єктивну необхідність для вищої школи. Якщо у Вас інша точка зору, обґрунтуйте її.
3. Проаналізуйте міру відповідності Вашого особистого досвіду навчання у вузі сформульованим вище принципам.

Види перевірки навчальної роботи студентів визначаються ступенем їх адекватності сформульованим принципам контролю знань. У роботі вищої школи склалися такі види перевірки:

1. Міжсесійний контроль: а) попередня перевірка; б) поточна перевірка; в) тематична перевірка.
2. Підсумковий контроль.

Попередню перевірку здійснюють з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу

навчання і місця проведення контролю. Останній може здійснюватися, наприклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення, ступеня готовності студентів до сприйняття нової інформації за новою навчальною програмою, яку належить вивчити, у порядку підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт, до роботи над першоджерелами тощо.

Понередля перевірка може проводитись у формах письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп студентів, стандартизованого контролю знань.

Завданням *поточної перевірки* успішності студентів є збереження оперативного (безпосередньо у процесі навчання) зовнішнього («викладач — студент — викладач») і внутрішнього («викладач — студент — студент») зворотного зв'язку. На базі отриманої інформації проводиться необхідне коригування навчальної діяльності студента, що особливо важливо для стимулювання його самостійної роботи.

Поточна перевірка є органічною частиною навчального процесу і проводиться у рамках чинних форм організації навчання у вузі: на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах. Частіше вона здійснюється в таких формах:

усна співбесіда за матеріалами розглянутої теми на початку наступної лекції, з оцінкою відповідей студентів (10—15 хв);

письмове фронтальне опитування студентів на початку чи в кінці лекції (10—15 хв). Відповіді перевіряються і оцінюються викладачем у позалекційний час. Бажано, щоб контрольні запитання були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти пишуть відповіді;

фронтальний безмашинний стандартизований контроль знань студентів за кількома темами лекційного курсу (5—20 хв). Проводиться найчастіше на початку семінарських занять, практичних чи лабораторних робіт;

перевірка за допомогою перфокарт (5—7 хв);

письмова перевірка у вигляді диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін;

домашні завдання;

практична перевірка знань на лабораторних і практичних заняттях;

тестова перевірка знань студентів.

Поточна перевірка успішності студентів вузів не повинна підміняти собою увесь міжсесійний контроль навчальної роботи.

*Зпитання і завдання
для самоконтролю*

1. У чому полягає значення попередньої перевірки знань, умінь і навичок студентів?
2. На яких етапах навчального процесу і в яких формах проводиться попередня перевірка?
3. Визначте сутність і основні завдання поточної перевірки успішності студентів у вищій школі.
4. В яких формах організації навчального процесу здійснюється поточна перевірка успішності студентів?

Тематична перевірка знань студентів здійснюється на семінарських заняттях, колоквиумах, консультаціях. Основне завдання тематичної перевірки — дати можливість студентам сприйняти й осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв'язках. Водночас було б неправильним протиставляти тематичний контроль поточному. Вони взаємопов'язані і входять до системи міжсесійного контролю. Наприклад, оцінка знань на семінарських заняттях виступає формою поточної перевірки знань студентів, їхньої самостійної роботи.

Водночас семінарські заняття виступають зовнішньою формою організації тематичної перевірки. Цьому сприяє передусім те, що семінарські заняття присвячуються найважливішим темам дисципліни, що вивчається. Сказане стосується також лабораторних і практичних занять. Семінарські, практичні і лабораторні заняття сприяють не тільки перевірці знань і способів діяльності, а й узагальненню знань, єдності теорії і практики, формуванню світогляду студентів.

Колоквиуми (від лат. colloquium — розмова, бесіда) виступають важливою формою тематичної перевірки й оцінки знань студентів. Головне завдання колоквиуму — мобілізація студентів на поглиблене вивчення провідних тем чи розділів курсу. Неприпустимо, щоб колоквиуми перетворювались на іспит з усього курсу. У лекції важливо підкреслити, що найважливіше в колоквиумі — методика проведення співбесіди викладача зі студентами за найважливішими питаннями теми, розділу лекційного курсу чи питаннями, що вивчаються студентами самостійно. Мета колоквиуму — допомогти студентам глибоко розібратися в теорії питання, стимулювати їхню дослідницьку роботу.

При вивченні природничо-математичних дисциплін колоквиуми здебільшого проводяться перед лабораторними і практичними роботами з метою підготовки, а також оцінки рівня готовності студентів до цих робіт.

Консультації з контрольними функціями мають два основних різновиди: а) консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу студентів над допоміжною літературою, допомагає студентам сформулювати необхідні узагальнення; б) консультації — відпрацювання для студентів, які пропустили лекції, семінарські заняття.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, виробленню у них вміння чітко організувати свою працю, допомагає викладачеві своєчасно виявити відстаючих і допомагати їм, організувати індивідуальні творчі заняття для найпідготовленіших студентів. Дані міжсесійного контролю використовуються для внесення відповідних змін у матеріал, що вивчається на лекціях, у зміст консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, контрольних робіт, колоквиумів.

Провідне місце в системі контролю навчальної роботи студентів посідають заліки, курсові та державні іспити, результати яких використовуються для визначення успішності студентів.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає значення тематичної перевірки знань?
2. Якої Ви думки про ефективність перевірки знань, умінь і навичок студентів викладачами на семінарських, лабораторних і практичних заняттях? Проаналізуйте власний досвід.
3. Що таке колоквиуми? Охарактеризуйте їхню роль у навчальному процесі.
4. Чи потребуєте Ви консультацій? Чим вони допомагають Вам (або чим не влаштовують)?
5. Що б Ви запропонували для посилення ролі консультацій в організації самостійної роботи студентів?
6. У чому полягає головне завдання міжсесійного контролю? З якою метою використовуються його дані у вищій школі? Чому не можна підмінити міжсесійний контроль поточною перевіркою успішності?

Підсумкова перевірка. Заліки, екзамени, курсові та дипломні роботи, виробнича і педагогічна практика традиційно вважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів.

Кількість іспитів, як правило, не повинна перевищувати п'яти, а кількість заліків за семестр — шести, у тому числі не більше двох диференційованих.

Успішність студентів визначається і фіксується такими оцінками: за результатами заліків — «зараховано» і «не зараховано», за результатами іспитів — «відмінно», «добре», «задовільно» і «незадовільно». Оцінка за підсумками диференційованого заліку виставляється так само, як і за результатами іспиту.

Заліки — це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), засвоєння студентами матеріалу семінарських занять, результатів практики.

Заліки, як правило, проводяться без білетів і оцінок, у вигляді бесіди викладача зі студентами. Співбесіди можуть проводитися індивідуально. Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання студентами необхідних робіт. Якщо студент якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поставити йому залік «автоматично».

Іспити складаються, як правило, за білетами, затвердженими кафедрою. На консультаціях перед іспитом викладач знайомить студентів з екзаменаційними білетами.

Досвідчені викладачі нерідко проводять іспити за білетами у вигляді вільної бесіди. При цьому запитання білета виступають стрижнем такої бесіди, а оцінка оголошується як її підсумок. Це сприяє створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння. Великим майстром проведення іспитів у формі співбесіди був проф. С. Х. Чавларов (Київський університет).

У деяких вузах нагромаджений певний досвід проведення іспитів *без білетів* (з урахуванням специфіки курсу).

Іспит з «відкритим підручником» розрахований насамперед на перевірку уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо.

Очевидно, такий тип іспиту доцільно проводити зі складних і великих за обсягом дисциплін. Академік П. В. Коннін (Київський університет) вважав, що такий іспит доцільно проводити, наприклад, у бібліотечному залі з відкритим фондом літератури.

Практичний іспит найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо. У студентів театральних вузів іспит може проходити у вигляді підготовленої заздалегідь п'єси, що подається на суд викладачів і громадськості.

Іспит-автомат часто практикується викладачами щодо студентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють протягом року.

Курсові роботи (проекти) студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями.

Державні випускні іспити приймає державна екзаменаційна комісія (ДЕК) у наперед визначеному і затвердженому складі. Окрім державних іспитів студенти-випускники захищають перед ДЕК дипломні роботи (проекти).

Усі згадані види контролю знань студентів (попередній, поточний, тематичний, підсумковий) є відносно самостійними, хоча й тісно пов'язаними між собою. Добре відома так звана штурмівщина студентів під час семестрових іспитів здебільшого становить результат недооцінки з боку певної частини викладачів поточної перевірки успішності навчання, внаслідок чого послаблюється систематична самостійна робота студентів протягом семестру. Поточну перевірку знань такі викладачі нерідко кваліфікують як «школярство», що не має під собою достатніх підстав (особливо в умовах традиційної курсової лекційно-семінарської системи навчання). Інші викладачі, навпаки, перебільшують значення поточного контролю, обстоюючи безсесійну курсову систему навчання у вищій школі, основу на заміні іспитів усередненими даними поточного контролю знань. На цю погляд, обидві зазначені позиції є результатом пошуку виходу з кризового стану технології навчання, породженої курсовою лекційно-семінарською системою.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст поняття «підсумкова перевірка успішності студентів».
2. Визначте головні завдання заліків та курсових іспитів.
3. Охарактеризуйте шляхи вдосконалення іспитів та заліків на основі порівняння з модульною технологією організації навчання у вищій школі.
4. Чи вважаєте Ви доцільним відмінити іспити у вищій школі?

Методи і форми організації контролю знань, шляхи їх удосконалення. Найбільш ефективними *методами перевірки і контролю успішності* студентів є такі: 1) метод спостережень викладача за роботою студентів під час аудиторних та позааудиторних занять; 2) методи усної перевірки та контролю

знань; 3) метод письмових робіт; 4) метод практичних робіт; 5) метод програмованого контролю — машинного і безмашинного.

Основними формами організації перевірки знань студентів у сучасних вузах є, насамперед: 1) індивідуальна перевірка; 2) фронтальна перевірка; 3) самоконтроль; 4) рейтингова система.

Щодо форм організації і методів здійснення контролю важливо розмежувати, по-перше, форми їх зовнішнього вияву і навчально-пізнавальну сутність; по-друге, позитивний досвід окремих викладачів, кафедр, вузів і також недоліки у практичному застосуванні згаданих форм і методів.

Поки що педагогікою недостатньо розроблені питання застосування технічних пристроїв на етапі поточного контролю, проте вже сьогодні можна стверджувати про доцільність застосування різних технічних засобів у процесі самоконтролю, коли студент зовсім не зацікавлений у самообмані. Те ж саме можна сказати і про прилади, які працюють у режимі репетиторів, тренажерів. Набуто певний досвід застосування стандартизованого контролю (машинного і безмашинного). Водночас доцільність використання різних технічних приладів, що працюють за принципом усунення педагога з процесу контролю на етапі іспиту, є проблематичною. До певної міри тільки педагог у змозі всебічно оцінити ступінь оволодіння студентом динамікою вивчення явищ, логікою мислення, особливо творчого. Це питання потребує спеціального розгляду.

Важливим критерієм перевірки ступеня готовності студента до творчої праці є його участь у науково-дослідній роботі.

Запитання і завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте наявні недоліки в організації контролю навчальної роботи студентів, виходячи зі свого власного досвіду. Обґрунтуйте свою позицію з цього питання.
2. Проаналізуйте можливі шляхи вдосконалення контролю за навчальною роботою студентів в умовах модульної організації навчання.
3. Визначте критерії оцінки знань студентів.
4. Чи застосовували Ви різні технічні прилади або тестову методичку з метою самоконтролю чи контролю знань? Дайте їм свою оцінку.

Критерії і норми оцінки знань. Визначити об'єктивно рівень оволодіння людиною знаннями і способами діяльності, як свідчить педагогічний досвід, дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання, пропонується розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, — критерії оцінки і норми оцінки.

1) критерії оцінки — це ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки;

2) норми оцінки — це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студентові оцінку.

Особливо важливо розкрити *критерії оцінки*, оскільки їх аналіз є аналізом об'єкта перевірки. Виставляючи студентові ту чи іншу оцінку, педагог має ураховувати:

1) характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і точність знань);

2) якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення);

3) ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці;

4) оволодіння досвідом творчої діяльності;

5) якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність і т. ін.).

Норми оцінок. Оцінки «відмінно» заслуговує студент, який виявив всебічні, систематичні і глибокі знання навчально-програмового матеріалу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною і додатковою літературою, що рекомендована програмою. Як правило, оцінка «відмінно» виставляється студентам, які засвоїли взаємозв'язок основних понять дисципліни в їхньому значенні для набутої професії, виявили творчі здібності в розумінні і використанні навчально-програмового матеріалу. Оцінки «добре» заслуговують студенти, які виявили повне знання навчально-програмового матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою. Як правило, оцінка «добре» виставляється студентам, які засвідчили систематичний характер знань із дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення і оновлення у ході подальшої навчальної роботи і професійної діяльності. Оцінки «задовільно» заслуговує студент, що виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого

навчання і майбутньої роботи за професією, який справляється з виконанням завдань, передбачених програмою, ознайомлений з основною літературою, рекомендованою програмою. Як правило, оцінка «задовільно» виставляється студентам, що принустилися отріхів у відповіді на іспиті і при виконанні екзаменаційних завдань, але продемонстрували спроможність усунути ці огріхи. Оцінка «незадовільно» виставляється студентові, який виявив прогалини у знаннях основного навчально-програмового матеріалу, принустився принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань. Як правило, оцінка «незадовільно» ставиться студентам, які неспроможні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення вузу без додаткових занять із відповідної дисципліни.

З урахуванням викладених критеріїв і з особливою увагою до специфіки конкретних дисциплін встановлюються вимоги до оцінки знань на екзаменах і диференційованих заліках з іноземних мов, креслення, нарисної геометрії, фізичного виховання, виконавських дисциплін вузів культури і мистецтв та інших дисциплін, вивчення яких спрямовується переважно на формування практичних умінь, навичок і професійної майстерності. Так визначались критерії і норми оцінки знань студентів у 80-х роках. Які зміни відбулися у вищій школі в 90-ті роки?

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст понять «критерії оцінки» і «норми оцінки» знань, умінь і навичок студентів.
2. Визначте, коли виставляється оцінка «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно».

Рейтингова система оцінки знань. Поряд із традиційною чотирибальною системою оцінки знань студентів дедалі популярнішою серед творчих педагогів стає рейтингова система.

Одеський державний морський університет диференціює кожний випуск студентів за рівнями їх освіти. Така диференціація здійснюється у процесі навчання на основі рейтингової системи оцінки якості підготовки випускників

[143. С. 56]. У результаті сама можливість продовження навчання студентів в інституті на кожному наступному етапі залежить, по-перше, від якості навчальної роботи студента; по-друге, від його особистих планів щодо рівня базової освіти, що найтісніше пов'язано з рейтинговою системою оцінки якості та рівня його знань та вмій.

У вищій школі України система освіти бакалавра включає цикл гуманітарної, загальнонаукової (загальнотехнічної) і спеціальної підготовки. Система освіти водночас передбачає обов'язкові, вибіркові і напіввибіркові навчальні дисципліни. Перелік обов'язкових навчальних дисциплін і кількість годин на їх вивчення встановлює Міністерство освіти. Ці дисципліни становлять гуманітарну і загальнонаукову (загальнотехнічну) основу освіти бакалавра, незалежно від спеціальності чи спеціалізації.

Окремо виділено напіввибіркові дисципліни. Вони охоплюють спеціальні предмети. Їх також затверджує Міністерство освіти, але вже з обов'язковим урахуванням майбутнього спеціальності, наприклад, учителя фізики чи соціального педагога або соціального психолога.

Вибіркові дисципліни визначає Вчена рада вузу (факультету) з урахуванням спеціалізації студентів.

Освіта бакалавра в усіх випадках розрахована на чотири роки. Після закінчення курсу навчання і здачі державних екзаменів випускники отримують атестат бакалавра.

Для одержання освіти рівня «спеціаліст» необхідно продовжити навчання протягом одного-двох років.

Наступне вчене звання — «магістр» — присвоюється після двох років навчання і захисту наукової роботи.

Багаторівнева структура вищої морської освіти впроваджена в Одеському державному морському університеті України з метою підготовки берегових спеціалістів.

Особливостями цієї підготовки є *багаторівневість спеціалістів і рейтингова система організації і контролю навчання*.

Багаторівнева структура вищої освіти в даному випадку передбачає три різні за змістом та строками навчання, але взаємопов'язані освітньо-професійні програми, знову-таки трьох рівнів. Однак всі рівні освіти реалізуються в *єдиному освітньому процесі* (з рейтинговою системою організації навчання).

Кожна з трьох освітньо-професійних програм в Одеському інституті інженерів морського флоту України має самодостатнє значення, а у *своєї єдності* вони складають програму третього рівня, яка в кінцевому результаті забезпечує під-

готовку спеціаліста з вищою освітою певної кваліфікації. При цьому головна мета вузу — підготовка спеціаліста третього рівня. Що ж стосується другого і першого рівнів, то вони дають можливість сертифікувати рівень освіти, рівень кваліфікації майбутніх спеціалістів. Це своєрідне ранжування студентів відповідно до їхніх бажань чи можливостей. Документ про освіту кожного випускника в одному й тому ж вузі відповідало саме можливостям кожного студента або його потребам.

Студент, що завершує навчання за програмами третього рівня, отримує диплом про повну вищу освіту з присвоєнням відповідної кваліфікації — «спеціаліст». Термін навчання в цьому випадку 5 — 5,5 року.

Програма другого рівня передбачає строк навчання чотири роки, що за загальноосвітніми програмами відповідає третьому (найвищому) рівню. Професійна ж підготовка такого випускника вузу перебуває на рівні відповідної підготовки спеціаліста з середньою професійною освітою. Молода людина може на цьому етапі припинити навчання, отримавши диплом на рівні базової вищої освіти (бакалавр) і кваліфікацію «молодший спеціаліст».

Програма першого рівня завершується після двох років навчання. Загальноосвітні програми цього рівня за обсягом становлять 50 % загального обсягу програм третього рівня. Особи, що бажають припинити навчання на даному рівні або ж не мають права продовжувати його за результатами порогового контролю, одержують документ про незакінчену вищу освіту з кваліфікацією «молодший спеціаліст».

Отже, продовження чи припинення навчання на кожному з трьох зазначених рівнів залежить від двох чинників — якості навчання, що визначається за рейтинговою системою, або ж від особистого бажання. Для реалізації кожної із трьох зазначених програм людина повинна мати повну середню освіту.

Дипломи про вищу освіту для бакалавра або спеціаліста мають ступені А, Б і В, видаються з різними процедурами вручення і відповідними рекомендаціями для роботодавців.

Випускник, який отримує диплом про повну вищу освіту ступенів А чи Б і кваліфікацію спеціаліста, може пройти навчання за спеціальною програмою на звання магістра наук (один-два роки навчання). Після закінчення навчання видається диплом магістра наук за відповідною спеціальністю.

У чому суть рейтингової системи оцінки знань? Що таке навчальний рейтинг? Насамперед, це певна оціночна шкала, розряд, ранг (англ. — rating). Це комплексний показник успішності, своєрідний індекс (інтегральний), клас.

В основі рейтингової системи лежить накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, 5 років) і за різнобічну діяльність. Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного показника якості роботи студента порівняно з успіхами його товаришів. Однак вона відображає не тільки якість знань і вміль, а й точність у роботі, активність, самостійність, творчість. Проводиться періодичне ранжування студентів (а також кінцеве — випускників).

Чинна в сучасній українській вищій школі чотирибальна система оцінки знань перестала задовольняти як суспільство, так і головних суб'єктів її діяльності — викладачів і студентів. Цьому є чимало причин. Назвемо головні з них. Це, насамперед:

1) *«недостатня мотивація»* до наполегливого навчання. «Здав» — «не здав»: такий підхід орієнтує на мінімум знань;

2) *репродукція пам'яті і мислення* в екстремальних сесійних умовах: швидко накопичена інформація — швидко вивітрювання знань;

3) *суб'єктивізм в оцінці знань студента*, яка дуже часто стає для викладача самооцінкою своєї власної діяльності;

4) *фактичне нівелювання студентів*: відсутність можливостей точного порівняння навчальних успіхів студентів з причин недостатньої гнучкості та диференційованості чотирибальної оцінки знань.

Результат: мало стимулюється систематична творча робота студентів протягом семестру. Слабка відповідальність за результат навчання не сприяє підготовці студента до прийняття самостійних рішень, що стає недопустимим в умовах конкуренції.

Емпіричні знахідки викладачів тут не допоможуть. Пропозиції деяких із них ввести замість чотирибальної одинадцятибальну систему оцінки знань не могли кардинально змінити ситуацію на краще.

Необхідний принципівий прорив у системі оцінки знань студентів. Окремі вузи в пошуках кращих технологій перевірки й оцінки успіхів у навчанні зупинили свій погляд на практиці рейтингової системи організації навчання та його результатів. У США, наприклад, ця система була введена ще наприкінці 50-х років.

Вона включає:

1. Оцінку в балах усіх результатів при поточному, проміжному і підсумковому контролі знань, підсумовування їх і визначення за цією сумою рейтингу кожного студента за семестр чи інший навчальний період.

2. Підсумок тижневих заліків.

3. Систему залікових годин: індекс успішності при цьому визначається перемноженням оцінок за кожний пройдений курс на кількість залікових годин.

Наведемо конкретний приклад. Для оцінювання знань студентів першого курсу Каліфорнійського технологічного інституту (м. Пасадена, США) застосовуються такі оцінки: не або «P», що означає «passed» (складено), або «F» — failed (не складено). Так звана тимчасова оцінка «I» — incomplete (не завершено) виставляється як першокурсникам, так і студентам старших курсів.

Інус оцінка (також тимчасова) «E»: вона виставляється, коли вивчення курсу продовжується, знання студента лише трохи нижчі, ніж нього вимагає оцінка «P», й до того ж він постійно, стабільно працює, і з часом «E» автоматично може бути замінена на «P», якщо в кінці наступного семестру студент успішно складе екзамен, або ж на «F», якщо йому нього зробити не вдасться. Оцінка «F» не може виставлятися два семестри підряд і за останній семестр вивчення курсу.

Якщо першокурсник приступає до вивчення курсу, де викладач літерами відзначає успішність, тоді в реєстраційній формі виставляється літера «P» за всі здані види контрольованих завдань; відсутність оцінки враховується при підрахунках середньої узагальнюючої оціночної одиниці.

Для всіх студентів старших курсів ставляться оцінки — літери, що вказують на характер роботи студентів: A — «відмінно», B — «добре», C — «задовільно», D — «погано», незадовільно; E — «умовно», F — «не здано», I — «не завершено». Коли ж використовується оцінювання типу «склав/не склав», тоді виставляється оцінка «P» (докладніше про це йтиметься далі).

За будь-якої ситуації в разі відсутності оцінки виставляється F.

Оцінка «E» вказує на хибні знання, які можуть бути надолужені без повторного вивчення курсу. Викладач, який виставляє «E», вказує у заліковому листі на характер хиб у знаннях і час, до якого вони мають бути надолужені. Після завершення часу, наданого студентові для поповнення знань із курсу, викладач ставить завершальну («постійну») оцінку — «P» або «F», яка й буде зафіксована у справі реєстрації успішності студента. Якщо оцінка «E» виставлялась студентові шість і більше разів, він не може отримувати ці оцінки в наступних семестрах.

Прохання надати право мати оцінку «E» в наступному семестрі може бути задоволене лише організацією UASH у виняткових випадках. Таке прохання має бути підтримане викладачем, деканом або заступником декана...

Оцінка «I» виставляється лише в разі хвороби або надзвичайних обставин, які спричинили незавершеність роботи над курсом у належний час. Виставляти її можна лише за згодою декана. Якщо такої згоди немає, замість оцінки «I» ставиться «E». Так само, як і у випадку з «E», при оцінці «I» вказується час, коли студент має довести знання всього курсу, після чого «I» замінюється на постійні «P» або «F».

Студент, який має оцінки «Е» або «І», консультується зі своїм викладачем зразу ж на початку наступного семестру, як саме він має працювати і скільки часу є у його розпорядженні. Час для виправлення цих оцінок звичайно збігається з календарною датою, офіційно визначеною для доздачи і перездачи (Add Day). Визначений термін не може бути продовжений більше ніж на три семестри після завершення того семестру, в якому були виставлені оцінки «Е» або «І».

Після завершення визначених строків, за відсутності письмових прохань від викладачів, всі «Е» чи «І» замінюються на «F».

При обчисленні середньої оціночної одиниці оцінки «Е» та «І» не враховуються.

«Failed» (не склав / не складене) означає, що курс не зараховується студенту. Проте при виведенні загальної *середньої* оціночної одиниці ця оцінка береться до уваги. Студент може повторно вивчати курс, який перед ним «завалив», отримати нову оцінку, яка й буде врахована, проте й попередня «F» залишається у його заліковій справі. Оцінка «F» вибухається зі справи лише в тому випадку, коли вона потрапила туди помилково. Це відбувається тільки за згодою органу, що має на те юридичні права.

Кожний курс (предмет) оцінюється відповідною кількістю «одиниць», яка співвідноситься із загальною кількістю годин на тиждень, що відводяться на вивчення цього предмета. Сюди входять години аудиторної, лабораторних робіт та звичайний час, затрачений на підготовку до занять. Система кредитів/заліків показана в табл. 10.

Таблиця 10

Система кредитів/заліків з предмета

Кількість одиниць (блоків)	Оцінки											
	A +	A	A -	B +	B	B -	C +	C	C -	D +	D	F
1	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1	0
2	9	8	7	7	6	5	5	4	3	3	2	0
3	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	0
4	17	16	15	13	12	11	9	8	7	5	4	0
5	22	20	18	17	15	13	12	10	8	7	5	0
6	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	0
7	30	28	26	23	21	19	16	14	12	9	7	0
8	35	32	29	27	24	21	19	16	13	11	8	0
9	39	36	33	30	27	24	21	18	15	12	9	0
10	43	40	37	33	30	27	23	20	17	13	10	0
11	48	44	40	37	33	29	26	22	18	15	11	0
12	52	48	44	40	36	32	28	24	20	16	12	0

Кількість одиниць (блоків)	Оцінки											
	A +	A	A -	B +	B	B -	C +	C	C -	D +	D	F
13	56	52	48	43	39	35	30	26	22	17	13	0
14	61	56	51	47	42	37	33	28	23	19	14	0
15	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	0

Середня оціночна одиниця обчислюється діленням загального числа кредитів (залікових одиниць) за семестр або навчальний рік на загальне число навчальних одиниць за відповідний період. Навчальні одиниці, за які одержано «F», ураховуються навіть тоді, коли навчальний курс вивчався студентом повторно. Оцінки «P» і «F», виставлені на основі підходу «склав/не склав», не враховуються при обчисленні загальної середньої оціночної одиниці.

При оцінюванні на основі «склав/не склав» діють такі правила:

Першокурсники отримують лише оцінку «склав/не склав» (P і F) з усіх предметів. Такі ж оцінки отримують студенти, статус яких після першого року навчання Комісією з навчальних стандартів та відзнак не був визначений.

Решта студентів і аспірантів отримують оцінки-літери. Винятки допускаються лише в тих випадках, коли студент звертається до офісу реєстрації успішності з картою переліку курсів, які він має намір вивчати на рівні лише «склав/не склав».

У випадку, коли немає особливої примітки — «лише для оцінки «склав/не склав», або ж «лише літери — оцінки», викладач сам вирішує, яку оцінку ставити кожному студенту окремо.

Всі дослідницькі курси оцінюються за принципом «склав/не склав». Всі курси, що розраховані на самостійну роботу і не мають формально організованих занять, оцінюються за тим же принципом («склав/не склав»), якщо Комісія з навчальних програм, Комісія з навчання або Рада факультету не звільняють їх від оцінки.

Якщо оцінка виставляється в літерах «D» і «D +», тоді в системі «склав/не склав» це «P» (оцінки «D -» не існує).

Кожен викладач сам визначає (якщо це не визначено наперед існуючими правилами), до якої системи оцінок удатися — «літерної» чи «склав/не склав». Зміни в його рішенні можливі, але про них слід повідомити офіс реєстрації оцінок заздалегідь — за два тижні до початку реєстрації.

Кожного семестру студент може обрати певний курс, який не вимагається для одержання ступеня, і скласти його на основі «склав/не склав», якщо оцінювання в літерах не передбачено. Для такого вибору треба заповнити картку курсу за вибором на оцінку «склав/не склав» і здати її в офіс реєстрації успішності до зазначеного строку. Студент може переглянути

свій вибір, змістити його, але лише до зазначеного строку. Вибір має бути узгоджений і підписаний куратором (радиником) студента. Викладачеві курсу лише повідомляють про вибір, він підписує картку і не може заборонити студенту зробити саме цей вибір.

З усіх одиниць (навчальних), що вимагаються для присудження ступеня «бакалавр наук», не більше 81 можуть відволіктися на курси з оцінкою «склав/не склав» за вибором студента [325].

На сьогодні вже набутий значний досвід рейтингової системи організації навчання та оцінки його результатів у вищих школах України. При цьому в основу рейтингової системи навчання та оцінки його результатів найчастіше закладається принцип поопераційної звітності студентів і накопичувальної (рейтингової) системи оцінки рівня їхніх знань, умінь і навичок. На основі цієї ідеї в Одеському державному морському університеті, наприклад, розроблена рейтингова система організації і контролю навчання, поєднана з новою для української вищої школи ідеєю багаторівневої підготовки спеціалістів. За основу педагоги цього вузу взяли таку двоступеневу систему заліку засвоєного студентами матеріалу:

1) у формі диференційованої оцінки за результатами кожного поопераційного контролю в рамках конкретного навчального предмета. Предмет вважається засвоєним, якщо досягнутий студентом рейтинг перевищує встановлене порогове значення;

2) у формі залікових одиниць, кількість яких залежить від обсягу викладання навчального предмета в загальній системі підготовки спеціаліста. Ці максимальні оцінки кожного навчального предмета визначаються при складанні навчального плану спеціальності і в процесі навчання присвоюються кожному студентові з відповідним поправочним коефіцієнтом, урахувуючи успіх (рівень) засвоєння ним даної навчальної дисципліни в даному семестрі. Обчислений у такий спосіб рейтинг зростає відповідно до зарахування дисциплін, а в разі необхідності може бути підвищений студентом лише за рахунок вивчення додаткових навчальних предметів з числа дисциплін за вибором [143. С. 57].

Загалом у вищих навчальних закладах України застосовуються різні варіанти рейтингового контролю, що зумовлено новизною проблеми, специфікою навчальних дисциплін, різними підходами до вирішення проблеми.

Загальні принципи побудови рейтингової системи та її функціонування:

Кожна навчальна дисципліна і робота студента з її опанування оцінюються в залікових одиницях, сумою яких визначається рейтинг.

Обов'язково ведеться облік поточної роботи студента, який потім відображається в підсумковій оцінці (у залікових одиницях).

Обов'язково враховуються особливості викладачів різних предметів (складність, значення даної дисципліни в навчальному плані). Цей показник називають вагомим коефіцієнтом, або множителем складності.

Існують різні види контролю (вихідний, поточний, проміжний, підсумковий).

Навчальний рейтинг студента за семестр або за рік визначається як середньоарифметичне від рейтингу з кожної дисципліни.

Умови застосування навчального рейтингу:

готовність викладачів і студентів;

груповне організаційно-методичне забезпечення, насамперед обов'язкове запровадження самостійної роботи студентів (СРС);

проведення необхідної підготовчої роботи: впровадження модульного навчання; налагодження обліку у формі спеціальних таблиць (бланків); застосування тестової перевірки знань.

У чому полягають переваги застосування навчального рейтингу?

Переваги для студента:

навчальний рейтинг активізує СРС, робить її ритмічною і систематичною протягом семестра;

активізація СРС, забезпечення її ритмічності й систематичності протягом семестру;

крає мотивування навчальної праці;

стимулювання самостійності, ініціативності, відповідальності, творчості, що особливо важливо в умовах переходу до ринкової економіки;

орієнтація на пошук, а отже й на всебічне розкриття задатків і здібностей;

підвищення об'єктивності оцінки знань, майже повне незалеження від вдалої чи невдалої відповіді на заліку чи екзамені;

значне зменшення психологічного навантаження під час екзамену.

Переваги для викладача:

реальна можливість індивідуалізації навчання та диференційованого підходу до студентів;

можливість реально допомогти студентам раціонально розподілити їхнє навчальне навантаження протягом семестру, особливо під час екзаменаційної сесії.

Що нового привнесла рейтингова система в організацію навчального процесу?

реальнішими стали можливості порівнювати успішність і творчий потенціал студентів;

зникає загроза упередженого підходу до оцінки знань студентів;

вступають у силу фактори заохочення до праці. На тьюторських заняттях в аудиторії панує дух змагальності;

зростає відповідальність студента за результати навчання; індивідуалізація навчання стає реальністю;

зникає пугувальщина;

зникає проблема вивідування занять як така;

реальною стає можливість для студентів продовжити семестр за рахунок екзаменаційної сесії або ж вивільнити час на додаткові заняття за інтересами;

викладач перестає бути в аудиторії наглядачем, адже в ній панує дух співробітництва.

*Запитання і завдання
для самостійної роботи*

1. Визначте своє ставлення щодо практики застосування чотирибальної оцінки результатів навчання студентів вищих закладів освіти України.
2. Порівняйте її з системою оцінки знань студентів Каліфорнійського технологічного інституту (США).
3. Які позитивні сторони і недоліки Вам видаються суттєвими в кожній із означених систем контролю і оцінки результатів навчання?

Рекомендована література

Архангельский С. И. Лекции по организации учебного процесса в высшей школе. Москва, 1974. С. 173—192.

Делкатний К. Г. Авторитет оцінки. Київ, 1990.

Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. Москва, 1982.

Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978. С. 80—89.

Зильберштейн А. И., Солдатова Т. Д. Проведения екзаменів та заліків у вищій школі. Київ, 1979. С. 3—87.

Зильберштейн А. И., Солдатова Т. Д. Спорные вопросы экзамена как звена учебно-воспитательной работы высшей школы // Дидактика и теория воспитания в высшей школе. Днепропетровск, 1972. С. 55.

Коротяев Б. Г., Гришин С. О., Устенко О. А. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. Київ, 1990. С. 68—78.

На кого работает зачетка? (мнение студента) // Студенческий меридиан. 1985. № 5. С. 42.

Рейнгард И. А. Формы и методы преподавания в высшей школе. Днепропетровск, 1973. С. 18—34.

Форми обліку поточної успішності і атестації студентів. Чернівці, 1977.

ТЮТОРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Перше заняття

Т е м а

СУЧАСНА ЛЕКЦІЯ У ВУЗІ

1. *Письмова робота* (15 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

Варіант 1

1. У чому полягає суть проблемного викладу як способу введення проблемності у лекцію? (4 з. од.).

2. Охарактеризуйте функції вступної лекції (3 з. од.).

3. Що розумів під «освітою» А. В. Луначарський? У чому полягає актуальність його підходу до цього питання стосовно сьогодення (5 з. од.).

Варіант 2

1. Які функції тематичної лекції? (4 з. од.).

2. Проаналізуйте переваги і головні недоліки лекційного викладання (8 з. од.).

Варіант 3

1. Розкрийте основні функції оглядової лекції? (3 з. од.).

2. У чому полягає сутність трьох головних загальнопедагогічних вимог до побудови лекції? (9 з. од.).

II. *Дискусія на тему «Проблемність у лекційному викладанні»* (25 хв).

а) Проблема і проблемна ситуація (10 хв). Максимальна оцінка — 10 з. од.

б) Проблемний виклад і частково-пошуковий метод (15 хв). Максимальна оцінка — 15 з. од.

Запитання до дискусії

1. Що таке «проблема», «навчальна проблема»?

2. Як Ви розумієте термін «проблемна ситуація»?

3. Назвіть відомі Вам методи проблемного викладання і шляхи створення проблемних ситуацій.

4. Що таке проблемний виклад?

5. У чому полягає характерна особливість частково-пошукового методу?

III. *Рольові ігри: фрагмент проблемності на лекції (за-слуховування виступів студентів)* (15 хв). Максимальна оцінка — 25 з. од.

IV. *Підбиття підсумків та визначення завдань до наступного тьюторського заняття* (5 хв).

Друге заняття

Тема

СЕМІНАРСЬКЕ (ТЬЮТОРСЬКЕ) ЗАНЯТТЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

I. *Письмова робота* (10 хв). Максимальна оцінка — 10 з. од.

Варіант 1

1. Що таке просемінар? (3 з. од.).

2. Як А. С. Макаренко визначав мету виховання? (5 з. од.).

3. Що таке дискусія як метод навчання? (4 з. од.).

Варіант 2

1. Чим характеризується семінар — розгорнута бесіда? (3 з. од.).

2. Що таке «вибух» за А. С. Макаренком? (5 з. од.).

3. Викладіть суть прийому «вулик» (4 з. од.).

Варіант 3

1. Розкрийте зміст і особливості семінару «мозковий штурм» (3 з. од.).

2. Назвіть відомі Вам види хибних батьківських авторитетів (5 з. од.).

3. Викладіть коротко суть прийому «опитування експертів» (4 з. од.).

II. *Заслуховування та обговорення фрагментів проблемних семінарських (тьюторських) занять, підготовлених студентами (заслуховування та обговорення одного фрагмента має тривати не більше 10 хв). Максимальна оцінка — 50 з. од.*

Запитання до обговорення фрагментів

1. Чим відрізняються евристична бесіда та бесіда репродуктивного типу?

2. У чому полягає особливість дискусії як методу навчання?

3. Що об'єднує дискусію з диспутом? Чим вони відрізняються?

4. У чому полягає сутність прийому «опитування експертів»?

5. Якими є характерні особливості прийому «злива ідей»?

6. У чому полягає суть прийому «вулик»?

7. Як би Ви охарактеризували педагогічний зміст прийому «дискусія за розподіленими ролями»?

8. Яку роль у навчальному процесі відіграє аналіз ситуації професійно-значущого змісту?

9. Що таке рольова гра?

10. Що таке ділова гра?

III. *Підбиття підсумків* та визначення завдань до наступного тижорського заняття (5 хв).

Третє заняття

Тема

КОНТРОЛЬ І ОЦІНКА ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ВУЗІ

1. *Письмова робота* (10 хв). Максимальна оцінка — 16 з. од.

Варіант 1

1. Визначте найважливіші принципи організації контролю знань та види перевірки навчальної роботи студентів (10 з. од.).
2. Як відомо, В. О. Сухомлинський високо оцінював роль слова педагога у вихованні дітей. Чи поділяєте Ви думку видатного педагога? Обґрунтуйте свою позицію (3 з. од.).
3. Яку з порад В. О. Сухомлинського молодому батькові Ви вважаєте найважливішою? (3 з. од.).

Варіант 2

1. Визначте відомі Вам методи та форми організації навчального контролю (10 з. од.).
2. Чому, за В. О. Сухомлинським, педагог не повинен боятися бути ласкавим? (3 з. од.).
3. Наведіть приклади того, «як любити дітей» (3 з. од.).

Варіант 3

1. Назвіть відомі Вам критерії та норми оцінки знань у вищій школі (10 з. од.).
2. Що з «Педагогіки серця» В. О. Сухомлинського Ви вважаєте найважливішим? (3 з. од.).
3. Яким, за В. О. Сухомлинським, має бути «мікроклімат вашої оселі»? (3 з. од.).

III. *Дискусія* на тему запиття (65 хв). Максимальна оцінка — 50 з. од. Тривалість одного виступу — не більше 5 хв.

Запитання до дискусії

1. Визначте характерні особливості системи контролю та принципи його здійснення за модульної організації навчання. Чим відрізняються вони від традиційної лекційно-семінарської системи?
2. Назвіть відомі Вам з особистого досвіду види традиційного навчального контролю. Як вони мають бути змінені (за функціями, формами здійснення тощо) за умов модульної організації навчання?
3. Чи потрібні зміни (і які саме?) існуючих критеріїв та норм оцінки знань за умов модульної організації навчання?
4. Якими, на Ваш погляд, мають бути функції і конкретні форми організації поточного контролю знань за цих умов?
5. Чи потрібен при цьому залік у його традиційній формі?
6. Якою має бути процедура іспиту за умов модульного навчання?
7. У чому полягають переваги та недоліки письмового екзамену?
8. Якою є Ваша оцінка рейтингового контролю знань?

III. *Підбиття підсумків* тьюторського запиття.

Рекомендована література

Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. // *Голос України*. 1991. 26 черв. Ст. 45—55.

Концепція української школи: Вихідні положення // *За вільну Україну*. 1991. 7 черв.

Луначарский А. В. К вопросу о дискуссии в педагогике // *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании / Под ред. А. М. Арсеньева и др. Москва, 1976. С. 192—198.

Луначарский А. В. Что такое образование? // Там же. С. 353—365.

Макаренко А. С. Виховання в праці // *Макаренко А. С.* Твори: В 7 т. Київ, 1954. Т. 4. С. 387—397.

Макаренко А. С. Загальні умови сімейного виховання // Там само. С. 335—344.

Макаренко А. С. Про батьківський авторитет // Там само. С. 345—354.

Макаренко А. С. Проблеми нікільного радянського виховання (лекції) // Там само. С. 97—205.

Макаренко А. С. Педагогічна поема // Там само. Т. 1. С. 13—618.

Макаренко А. С. Про «вибух» // Там само. Т. 3. С. 457—459.

Основи педагогіки п психології вищої школи / Под ред. акад. А. В. Петровського. Москва, 1986. С. 208—217, 236—254.

Сухомлинський В. О. Слово про слово // *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори: В 5 т. Київ, 1977. Т. 5. С. 160—167.

Сухомлинський В. О. Як любити дітей // Там само. С. 292—308.

Сухомлинський В. О. Педагогіка серця // Там само. С. 316—321.

Сухомлинський В. О. Не бійтеся бути ласкавими // Там само. С. 347—359.

Сухомлинський В. О. Мікроклімат Вашого дому // Там само. С. 414—418.

Сухомлинський В. О. Лист молодому батькові // Там само. С. 440—446.

Сухомлинський В. О. Біля чистого джерела // Там само. С. 562—568.

Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях // Там само. С. 578—584.

* * *

Результати дослідно-експериментального навчання за модульною технологією, набутий досвід доводять можливість організувати процес вузівського навчання на принципово нових засадах.

Насамперед, зникає потреба в «наглядчачах». Контроль за ходом навчання кожного студента здійснюється через поступове нарощування (формування) його інтегральної оцінки у вигляді залікових одиниць, на базі самоконтролю та саморегулювання;

відвідування усіх форм занять, темп і якість навчального «просування» кожного студента визначаються ним самим за принципом «вільному воля»;

традиційна чотирибальна система оцінювання знань замінена заліковими одиницями з розрахунку 650—850 залікових одиниць за семестр (можливі й інші «мірки» оцінювання);

така форма оцінки знань передбачає постійний контроль і самоконтроль знань, так само як і активний підхід до самого процесу і результатів навчання.

Водночас виявлено і ряд труднощів, що перешкоджають дальшому розвитку нової технології навчання. Не вистачає сучасних технічних засобів навчання. Необхідно розробити нові принципи комплектування тьюторських груп, кількість студентів у яких не має перевищувати 6—10 осіб, збільшити кількість викладачів, аудиторій для групових (тьюторських) занять.

Особливо відчутною є потреба у створенні принципово нового типу підручників і навчальних посібників, які б, на відміну від традиційних, містили не лише текстову інформацію, а й мали б багатофункціональне призначення.

Модульна система організації навчального процесу спрямовує викладачів і студентів на постійну творчу працю, активізує мотиваційну сферу і нові стимули до навчання, руйнує «непорушність» усталених «залізобетонних» споруд лекційно-семінарської системи навчання, пропонує натомість справжній демократизм вищої освіти, право на вільне, особистісне волевиявлення кожного студента і викладача.

Досвід запровадження модульної організації навчання дає підстави для подальшого розширення дослідно-експериментального навчання за циклами предметів (гуманітарні, технічні, фізико-математичні, природничі), за спеціалізаціями і роками навчання, типами вузів, характером і видами навчання з урахуванням науково-технічної бази, перспектив розвитку освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Авторханов А.* Империя Кремля // Дружба народов. 1991 № 2. С. 199.
2. *Алексюк А. М.* Принципи, закономірність, закон в педології // Рад. школа. 1980. № 12.
3. *Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін.* Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посібник. Київ, 1993.
4. *Андрієвський А. М.* Чому сталося повстання проти Гетьманської держави в 1918 році // Нація в поході. 1941. Ч. 5—6. С. 5—14.
5. *Андрусишин Б. І.* Церква в Українській державі 1917—1920 рр. (доба Директорії): Навч. посібник. Київ, 1997.
6. *Бабишин С. Д.* Школа та освіта Давньої Русі (IX — перша половина XIII ст.). Київ, 1973.
7. *Багалій Д. І.* Історія Слобідської України. Харків, 1993.
8. *Бадзьо Юрій.* Не будьмо самовбивцями дарма! (думки проти течії) // Літературна Україна. 1994. 7 квіт.
9. *Барбарыга А. А., Федорова Н. В.* Британские университеты. Москва, 1979.
10. *Беднаржова Тетяна.* Августин Волошин // Пороги (Часопис для українців у Чеській республіці). 1994. № 1.
11. *Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра в 1918—1922 гг.* Москва, 1952.
12. *Білас І.* Інституції радянських репресивних органів в Україні та залучення населення до співпраці // Сучасність. 1994. Серпень. № 7—8.
13. *Білецький О.* Зібрання праць: У 5 т. Київ, 1965. Т. 1.
14. *Боплан Гійом Левассер де.* Опис України, кількох провінцій королівства польського ... разом з їхніми звичаями, способом життя і ведення воєн. Київ; Кембрідж (Массачусетс), 1990.
15. *Борщак І., Мартель Р.* Іван Мазепа: життя й пориви великого гетьмана / Пер. з фр.; упоряд. Л. Ю. Копань. Київ, 1991.
16. *Брейс Г. К.* Что говорит статистика // Курьер ЮНЕСКО. 1972. Июнь.
17. *Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение. Москва, 1978. С. 54.
18. *Васильев К. И.* Проблемы и перспективы современного высшего образования. Воронеж, 1977.
19. *Васькович Григорій.* Емський указ і боротьба за українську школу. Мюнхен, 1976.
20. *Васькович Г.* Шкільництво в Україні (1905—1920 рр.). Мюнхен, 1996.

21. *Ващенко Г.* Український ренесанс ХХ століття. Торонто, 1953.
22. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. Полтава, 1994. Т. 1.
23. *Ващенко Г.* Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен, 1957.
- 23а. Велесова книга: Легенди. Міфи. Думи. Скрижалі буття українського народу (1 тис. до н. е. — 1 тис. н. е.) / За ред. В. Довгича // Індоєвропа. Київ, 7503 (1995). Кн. 1.—4.
24. *Веркалець М. А.* Кримський про «колицьку народів» // Індоєвропа: Етносфера. Історіософія. Культура. Кн. 1. Атлантида—Україна. Київ, 1992. С. 86—92.
25. *Верстюк В. Ф., Дзюба О. М., Репринцев В. Ф.* Україна від найдавніших часів до сьогодення: Хронологічний довідник. Київ, 1995.
26. *Винниченко В.* Відродження нації: В 3 ч. Київ, 1990.
27. *Винничук Ю.* Опни з найдавніших. З історії Львів. ун-ту // Всесвіт. 1987. № 5.
28. Від коріння до крони: Українське оповідання IX — початку ХХ століть: Зб. Київ, 1993.
29. *Власовський Іван.* Нарис історії української православної церкви: У 4 т. 2-е вид. Нью-Йорк; Київ, 1990.
30. *Возняк Михайло.* Писання Грицька Сковороди // *Возняк Михайло.* Історія української літератури. Львів, 1924. Т. 3. Ч. 2. С. 84—88.
31. *Возняк Михайло.* Історія української літератури. Львів, 1921. Т. 2. Ч. 1.
32. *Володин В.* Супермаркет вищого образования // Химия и жизнь. 1981. № 12. С. 102—103.
33. *Вороненко В. В., Кістерська Л. Л., Матвєєва Л. В. та ін.* Микола Прокопович Василенко. Київ, 1991.
34. *Вороненко В. В., Кістерська Л. Л., Матвєєва Л. В. та ін.* Другий президент: Історико-біографічний нарис про М. П. Василенка // Вісник АН УРСР. 1990. № 2. С. 63—65.
35. Всесоюзний п'якільний перепис 15 грудня 1927 р. Харків, 1930. Т. 2.
36. Всеукраїнське совещання по просвещению 17—25 августа 1920 г. Харьков, 1920.
37. «Выслать в отдаленные края всех украинцев...» // Літературна Україна. 1992. 27 лют.
38. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. Київ, 1995.
39. Гимназия высших наук и лицей князя Безбородко. Изд. 2-е, испр. и доп. Санкт-Петербург, 1881.
40. *Гнаткевич Ю.* Воскресне мова — воскресне Україна // Голос України. 1992. 27 жовт.
41. *Гоголь Микола.* Погляд на укладання Малоросії // Людина і довкілля: Антологія: У 2 кн. Київ, 1995. Кн. 2. С. 241—252.
42. *Голда Д.* Максимович Михайло: історичний портрет // Освіта. 1994. 7 лют.
43. *Голобуцький П. В.* Соціологічні аспекти українського книгодруку: історія і сучасність // Проблеми соціології. Київ, 1992. Вип. 1. С. 88—95.
44. *Голобуцький П. В., Жлудько С. М.* Культурно-освітня спадщина М. Грушевського. Івано-Франківськ, 1991.

45. Голованов В. П. Законы в системе научного знания. Москва, 1970. С. 81—82.
46. Гонтарев Б. А. Технический университет США. Ленинград, 1980.
47. Григорук Л. Таємний Український Університет у м. Львові: 1921—1925 рр. // Вісник України. 1990. 1 квіт.
48. Грицай М. С., Микитась В. Л., Шолом Ф. Я. Давня українська література / За ред. М. С. Грицай. 2-ге вид. Київ, 1989.
49. Грінченко Борис. Квітка. Настина читанка. Ч. 1, 2. Олексіївка, 1890—1891.
50. Грінченко Борис. Перца після «Граматики» книга до читання (тексти про свійських та диких тварин, метали, каміння, просте і дороге, про розумну дівчинку, людські почуття, частини людського тіла, будівлі, приказки та ін.). Олексіївка, 1890—1891.
51. Грушевський М. С. Ганебний пам'яті // Україна. 1926. № 4. С. 48—51.
52. Гунчак Тарас. Україна: перша половина ХХ століття: Нариси політичної історії. Київ, 1993.
53. Гуцуляк Михайло. Перший Листопад 1918 року на західних землях України. Київ, 1993.
54. XII съезд РКП(б). Стеногр. отчет. 17—25 апреля 1923 г. Москва, 1923.
55. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. Київ, 1994.
56. Джибладзе Г. Педагогика высшей школы как наука. Тбилиси, 1972.
57. Дзюба І. Інтернаціоналізм чи русифікація? // Вітчизна. 1990. № 5. С. 16—116.
58. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд. Москва, 1982.
59. Добров Г. М., Кистерская Л. Л., Матвеева Л. В. и др. К вопросу о создании Академии наук УССР // Очерки истории естествознания и техники. Киев, 1989. Вып. 36.
60. Дорошенко Л. Тарас Шевченко. Його життя і твори. Кобзар. 1840—1940. Прага, 1941.
61. Драгоманов Михайло. Пропавший час. Україні під Московським царством (1654—1876). Київ, 1992.
62. Драгоманов Михайло. Галицько-руське письменство. Львів, 1876.
63. Драч Іван. Відкритий лист Президентові України Л. М. Кравчуку, Голові Верховної Ради І. С. Плющу, Прем'єр-міністру України Л. Д. Кучмі // Народна газета. 1993. Листопад. № 28 (109).
64. Енциклопедія Українознавства: Словникова частина в 10 т. Париж; Нью-Йорк, 1955—1984.
65. Енциклопедія Українознавства: В 2 т. / За ред. Вол. Кубійовича, Зенона Кузеля. Нью-Йорк; Мюнхен, 1949.
66. Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії. Київ, 1993.
67. Євтух М. Б., Кемінь В. П. Освітня діяльність української еміграції у Чехословаччині між двома світовими війнами (1921—1945). Київ, 1997.
68. Євтух М., Кемінь В. Августин Волошин: освітня діяльність та педагогічні погляди // Рідна школа. 1998. № 4. С. 75—78.
69. Сфремов С. Історія українського письменства: У 2 т. Мюнхен, 1989.

70. *Жмир В.* Максимович М. О. — патріарх повітньої історичної науки // Філософська і соціологічна думка. 1994. № 1—2. С. 188—193.
71. З іменем Святого Володимира: У 2 кн. / Упорядники В. Короткий, В. Ульяновський. Київ, 1994. Кн. 1.
72. *Забужко О.* Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період. Київ, 1993.
73. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в Українській РСР. Київ, 1959.
74. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної Ради. 1991. № 34. С. 451.
75. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» від 23 березня 1996 р. // Голос України. 1996. 25 квіт.
76. *Збараський Семен.* Крути. 29 січня 1918 р. — 29 січня 1958 р. Мюнхен; Нью-Йорк, 1965.
77. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Київ, 1994. Вип. 1.
78. З'їзд учителів Української РСР. Київ, 1960.
79. *Зотов.* Педагогическое образование на Украине // Путь просвещения. 1922. № 3.
80. Зразок контракту з керівником закладу освіти, що є у загальнодержавній власності // Закон і бізнес. 1993. 19 верес.
81. *Зязюн І. А., Сагач Г. М.* Краса педагогічної дії: Навч. посібник. Київ, 1997.
82. *Іванченко Раїса.* Київська Русь: початки Української держави: Посібник з історії. Київ, 1995.
83. Інформаційні матеріали до засідання колегії Міністерства освіти України. Київ, 1994.
84. *Ісасвич Я. Д.* Братства та їх роль у розвитку української культури 16—18 століття. Київ, 1966.
85. *Ісасвич Я. Д.* Юрій Дрогобич. Київ, 1972.
86. Історія Русів / Пер. І. Драча. Київ, 1991.
87. Історія української культури / За ред. Івана Крип'якевича. Київ, 1993.
88. Історія української мови: Хрестоматія / Упорядники С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ, 1996.
89. *Ісаєвич Я. Д.* Преемники першопечатника. Москва, 1981.
90. Історія Дніпропетровського університету. Дніпропетровськ, 1993.
91. *Каганець І.* Що каже мова про народ // Вечірній Київ. 1993. 24 черв.
92. *Камінський Анатолій.* На перехідному етапі. Мюнхен, 1990. Ч. 51.
93. *Касьянов Георгій.* Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960—80-х років. Київ, 1995.
94. Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького. 1920—1990: Історичний нарис. Київ, 1990.
95. Київський державний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1993.
96. Київському державному університету — 160 років // Голос України. 1994. 22 верес.

97. *Ковалінський М. І.* Григорій Савич Сковорода: Життя і деякі думки укр. філософа-спіригуаліста / Опрацював Ю. Русов. Лондон, 1956.
98. *Ковалінський Михаїл.* Житнь Григорія Сковороды // Киевская старина. 1886. № 9.
99. *Ковальчук В.* Вибір методів педагогічного стимулювання уміння студентів в умовах модульної організації навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1994.
100. Кодекс Законів о народном просвещении в УССР. Харьков, 1922.
- 100а. *Козуля Олесь.* Славна українська меценатка (420 років з дня народження Лисавети Гулевичівни-Галички (1577—1642)) // Освіта і управління. 1997. Т. 1, ч. 3. С. 172—176.
101. *Колпакова О. В.* Український державний університет у Києві (1917—1920 рр.) // Укр. іст. журн. 1993. № 7—8. С. 30—36.
102. *Коляска І. В.* Освіта в радянській Україні / Пер. з англ., з доповненнями і додатками. Торонто, 1970.
103. *Коменский Ян Амос.* Великая дидактика // Избр. соч. Москва, 1965. С. 162.
104. Конституційні акти України. 1917—1920. Невідомі конституції України. Київ, 1992.
105. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. Київ, 1997.
106. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Київ, 1997.
107. *Коротяєва-Камінська В. О.* Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917—1995 рр.). Київ, 1997.
108. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколіснюк. Київ, 1986.
109. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів... (1898—1970). Київ, 1979. Т. 2.
110. Кременецький ліней і університет святого Володимира. Київ, 1923.
111. *Кримський Агатангел, Шахматов Олекса.* Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'яток писемської староукраїнщини XI—XVIII в. в. Київ, 1922.
112. Крути, або «Мажор» трагізму української історії // Літ. Україна. 1995. 2 лют. С. 3.
113. Культурне будівництво в Українській РСР... (1917—1959 рр.): 36 документів: У 2 т. Київ, 1960—1961.
114. *Кумаченко В. А., Шмельов В. Г.* Українська Академія Наук у 1918—1927 рр. // Архіви України. 1992. № 4.
115. *Курносів Ю. О.* Суспільно-політичне життя на Україні в 20—30-х роках // Укр. іст. журн. 1989. № 12. С. 89—95.
116. *Ленін В. І.* Повне зібрання творів. 5-те вид. Т. 39. С. 313—316; Т. 45. С. 201—203, 339—345.
117. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981.
- 117а. *Лернер И. Я., Скоткин М. П.* О методах обучения // Сов. педагогика. 1965. № 3.
118. *Лігоцький А. О., Мороз В. Д.* Освітньо-професійні програми підготовки молодших спеціалістів: Методичні рекомендації. Київ, 1994.

119. Ліцей Український гуманітарний: 36. статей. Київ, 1996.
120. *Лисяк Рудницький Іван*. Україна між Сходом і Заходом // Індосврона. Кн. 1: Атлантида-Україна. Київ, 1992 (7500).
121. *Литвинов С. А. Г. С.* Сковорода про виховання і розвиток розуму (Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди). Київ, 1972.
122. *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании. Москва, 1976.
123. Львівський університет. Львів, 1986.
124. *Майборода В. ...* А потім визнали недоцільним // Освіта. 1991. 10 груд.
125. *Майборода В. К.* Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917—1985). Київ, 1992.
126. *Майборода В. К.* Батько рідної школи // Освіта. 1992. 23 черв.
127. *Майборода В.* Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917—1992 рр.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1993.
128. *Макаренко А. С.* Про «вибух» // Твори: У 7 т. Київ, 1954. Т. 7. С. 348—349.
129. *Макаренко А. С.* Собр. соч.: В 5 т. Москва, 1961. Т. 5.
130. *Макаренко А. С.* На педагогічних вибоях // Там само. 1954. Т. 1. С. 624—630.
131. *Макаренко А. С.* Книга для батьків // Там само. Т. 4. С. 11—292.
132. *Максимович М.* Письма о князьях Острожских (к графини А. Д. Блудовой). Письмо пятое // Киевские епархиальные ведомости. 1866. № 4.
133. *Максимович М.* О стихотворениях червонорусских // Киевлянин. 1841. Кн. 2. С. 119—152.
134. *Максимович М.* О начале книгопечатания в Киеве мнимом и действительном // Собрание сочинений М. А. Максимовича. Том III. Языкознание. История словесности. Киев, 1880.
135. *Максимович М.* О первых временах Киевского Боголюбленского братства. Киев, 1896.
136. *Маланюк Є.* Нариси з історії нашої культури. Нью-Йорк, 1954.
137. *Марков П. Г.* Відомий історик України (До 175-річчя з дня народження М. О. Максимовича) // Укр. іст. журн. 1979. № 8. С. 136—138.
138. *Маркс К., Енгельс Ф.* Твори. 2-е вид. Т. 3. С. 2—3, 19, 34, 419; Т. 23. С. 62; Т. 42. С. 109, 114, 247.
139. *Марченко М. І.* Історія української культури з найдавніших часів до середини XVII ст. Київ, 1961.
140. Матеріали до історії Острозької академії (1576—1636): Бібліогр. довідник / Упоряд. І. З. Мицько. Київ, 1990.
141. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. Москва, 1975.
- 141а. *Махновець Леонід*. Григорій Сковорода. Біографія. Київ, 1972.
142. *Мейс Джеймс*. Зачаровані кола ідола, або Про тоталітаризм і геноцид в історії України // Літературна Україна. 1994. 31 берез.
143. *Меркт Ростислав*. Концепція підготовки берегових спеціалістів для водного транспорту України // Судоходство. 1994. № 8—9. С. 56—57
144. *Мицько І. З.* Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576—1636) / За ред. Я. Д. Ісасвича. Київ, 1990.

145. *Мітюков П. І.* Контрактна форма трудового договору з керівником підприємства, установи, організації, закладу освіти, педагогічним працівником: Навч. посібник. Київ, 1993.
146. *Морозов В. А.* Перший нарком освіти Української РСР // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. Київ, 1967. Вип. 5.
147. *Мудрий Василь.* Український університет у Львові у р.р. 1921—1925. Нюрнберг, 1948.
148. *Мысливченко А. Г.* Человек как предмет философского познания. Москва, 1972.
149. Навчальні заклади України. Київ, 1996.
150. Нарис історії «Просвіти». Львів; Краків; Париж, 1993.
151. Народна освіта на Україні // Червоний шлях. 1924. № 1 (15).
152. *Науменко Ф. І., Приступа С. І.* Традиції народної педагогіки в творчості Григорія Сковороди. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. Київ, 1972.
153. Наша культура: Науково-літературний місячник. Варшава, 1935. Кн. 1; Кн. 2; Кн. 5; Кн. 6; Кн. 7; Кн. 8; 1936. Кн. 1 (10); Кн. 2 (11); Кн. 3 (12); Кн. 4 (13); Кн. 5 (14); Кн. 6 (15); Кн. 7 (16); 1952. Ч. 1. (178); 1953. Ч. 4; Ч. 10—11; Ч. 12.
154. «Невероятно, ... но факт» // Правда. 1989. 15 янв.
155. *Печуй Левицький Іван.* Світогляд українського народу (Ескіз української міфології). Київ, 1992.
156. *Никандров П. Д.* Лекционное преподавание как предмет систематического исследования // Современная высшая школа. Варшава, 1976. № 4 (16).
157. *Никандров П. Д.* Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. Москва, 1978.
158. *Имир В. Максимович М. О.* — патріарх повітряної української науки // Філол. і соціол. думка. 1994. № 1—2. С. 188—193.
159. Нова Україна чи нова колонія? // Молодь України. 1996. 23 січ.
160. *Новиченко Леонід.* Українська радянська література в патріотичному та інтернаціональному вихованні трудящих // Літературна Україна. 1987. 25 черв.
161. Общие основы педагогики. Москва, 1967.
162. *Огієнко І.* Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ, 1918.
163. *Огієнко Іван.* Українська культура. Курс, читаний в українськiм народнiм університетi. Катеринослав; Ляйпциг, 1923.
164. *Огієнко Іван.* Українська літературна мова XVI-го ст. і український хрещівський Апостол: У 2 т. Варшава, 1930.
165. *Огієнко Іван.* Костянтин і Мефодій, їх життя та діяльність: У 2 т. Вінніпег, 1970.
166. *Огієнко Іван.* Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія. Київ, 1992.
167. *Огієнко Іван.* Історія українського друкарства. Київ, 1994.
168. *Огієнко Іван.* Народна освіта в совєтській Україні. Варшава, 1934.
169. *Огієнко І. І.* (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. Київ, 1995. С. 322—331, 334—335, 343—344.
170. *Олексюк Володимир.* Християнська основа української філософії // Вибрані твори. Київ, 1996.

171. *Онкович Іанна*. Українознавство і лінгводидактика. Київ, 1997.
172. *Онопрієнко В*. Репресована наука України. Київ, 1990.
173. *Орач О*. Шовен би їм аплодував (Хто і навіщо зчиняє галас про «наслідницьку українізацію») // Літературна Україна. 1994. 7 лип.
174. *Ортинський Іван*. Хрещення, хрест та харизма України. Рим; Мюнхен; Фрайбург, 1988.
175. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Киев, 1987.
176. Основи національного виховання: Концептуальні положення. Київ, 1993. Ч. 1.
177. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград, 1972.
178. *Павленко Сергій*. Загибель Батурина 2 листопада 1708 р. Чернівці, 1994.
179. *Павленко Ю. В*. Передісторія давніх русів у світовому контексті. Київ, 1994.
180. *Павличко Дмитро*. Виступ на пленумі правління Сільки письменників України // Літературна Україна. 1987. 9 лип.
181. *Панчук М*. Історична пам'ять — фактор перебудови // Там само. 1988. 7 лип.
182. *Паславський Іван*. Що таке унія? До 400-ліття події // За вільну Україну. 1993. 17 лип.
183. Педагогика / Под ред. Г. И. Шукиной. Москва, 1966.
184. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Москва, 1964—1968.
185. *Пекелис В*. Твои возможности, человек. Москва, 1974.
186. *Перебудов Ф*. Черные дыры образования // Правда. 1990. 26 февр. С. 5.
187. Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: Наказ міністра освіти України від 10 червня 1994 р. Київ, 1994.
188. *Петров В*. Походження українського народу. Київ, 1992.
189. *Петров В*. Діячі української культури (1920—1940): Жертви більшовицького терору. Київ, 1992.
190. Підсумки роботи Міністерства освіти України у 1993 році і завдання на 1994 рік. Київ, 1994.
191. *Пидкасистий П. И*. Самостоятельная деятельность учащихся. 2-е изд. Москва, 1981. С. 7.
192. *Пирогов Н. И*. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. Москва, 1985.
193. *Плачинда Сергій*. Словник давньоукраїнської міфології. Київ, 1993.
194. *Плачинда Сергій*. Лебедя (Як і коли виникла Україна). Київ, 1997.
195. *Погрібний А. Г*. Мова — складова державності // Народна газета. 1992. № 52 (81). С. 7.
196. *Погрібний А*. Підтримка мови — це підтримка держави (інтерв'ю) // Літературна Україна. 1993. 29 лип.
197. *Полк В. Т*. Історія української літератури Х—XVII століть: Навч посібник. Київ, 1994.

198. Положення про акредитацію вищих навчальних закладів (затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 1 червня 1992 р.) // *Мітюков П. І.* Контрактна форма трудового договору з керівником підприємства, установи, організації, закладу освіти, педагогічним працівником. Київ, 1993.
199. Положення про Міністерство освіти України: Затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 8 липня 1992 р. // Там само.
200. Положення про ступеневу систему освіти в Україні: Наказ Міністерства освіти України № 311 від 21 серпня 1993 р. Київ, 1993.
201. Положення «Про порядок укладення контракту з керівником підприємства, що є у загальнодержавній власності, при найманні на роботу» // Урядовий кур'єр. 1993. 25 берез.
202. Положення про порядок наймання та звільнення керівників закладів освіти України, що є у загальнодержавній власності // Закон і бізнес. 1993. 19 верес.
203. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р.
204. *Полонська-Василенко П.* Історія України. 2-ге вид.: У 2 т. Київ, 1993.
205. *Попов П. М. М. О. Максимович* (до 150-річчя з дня народження) // Вісник АН УРСР. 1954. № 10. С. 55—65.
206. *Попов П. М.* Шевченко і Київський університет. Київ, 1964.
207. *Попов П.* Літературна творчість Г. С. Сковороди // Радянське літературознавство. 1940. № 5—6. С. 53—64.
208. Правила студій на філософічному факультеті. Мюнхен, 1985.
209. Про акредитацію вищих навчальних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 1992 р. // *Мітюков П. І.* Контрактна форма трудового договору з керівником підприємства, установи, організації, закладу освіти, педагогічним працівником. Київ, 1993.
210. Про застосування контрактної форми трудового договору з керівництвом підприємства, що є у загальнодержавній власності: Постанова Кабінету Міністрів України від 19 березня 1993 р. // Урядовий кур'єр. 1993. 25 берез.
211. Про новий перелік спеціальностей багатоступеневої структури вищої освіти: Додаток № 1 до «Наказу Міністерства освіти України» від 21 серпня 1993 р. Київ, 1993.
212. Про додаткові заходи на виконання закону «Про мови в Українській РСР» у системі Міністерства освіти України: Наказ Міністерства освіти України від 7 серпня 1992 р.
- 212а. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України № 69 від 20 січня 1998 р.
213. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні: Тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР. Київ, 1958.
214. Про недоліки у виводженні української мови навчання у навчально-виховних закладах: Лист Міністерства освіти України начальникам управлінь освіти різних рівнів України, ректорам вузів від 22 липня 1993 р.
215. Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: Постанова Кабінету Міністрів України від 18 травня 1994 р. Київ, 1994.

- 215а. Про розробку освітньо-професійних програм вищої освіти за відповідним професійним спрямуванням: Лист Міносвіти України від 18 лютого 1994 р. Київ, 1994.
216. Про розробку Положення про ступеневу систему освіти і перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України: Наказ Міністерства освіти України від 21 серпня 1993 р. Київ, 1993.
217. Про підвищення рівня лекцій, посилення їх значення у підготовці спеціалістів: Лист Мінвузу від 3 квітня 1981 р.
218. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносова. Москва, 1980.
219. Проект к Учреждению Университета Батуринского, 1760 года. Писан Гр. Ник. Тепловым для графа Гегмана // Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете. 1863 г. Повременное издание. Апрель—июнь. Кн. 2. Москва, 1863. С. 67—85.
220. Радченко О. Петро І, Іозеф Геббельс та ін. // Народна газета. 1994. Жовтень. № 40 (171).
221. Ребіндер Борис. Велесова книга: життя та релігія слов'ян. Київ, 1993.
222. Рейгард И. А., Распопов И. В., Клименко Л. В. Вопросы организации самостоятельной работы студентов. Днепропетровск, 1981.
223. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X — поч. XX ст.): Нариси. Київ, 1991.
224. Російщення України: Науково-популярний збірник / За ред. Л. Полтави. Київ, 1992.
225. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Москва, 1957.
226. Руденко А. Світоч у царстві духу: Львівському університетові — 350 років // Дем. Україна. 1991. 3 груд.
227. Русначенко Анатолій. Російська мова — офіційна?! Що далі? // Літературна Україна. 1994. 8 верес. С. 1—4.
228. Русова Софія. Мої спомини. Київ, 1996.
229. Рятно Я. Народна освіта на Україні за 10 років революції. Харків, 1927.
230. Рятно Я. О педагогическом образовании // Путь просвещения. 1922. № 3. Июль. С. 342—350.
231. Самойленко Г. Нежинская филологическая школа (1820—1990). Нежин, 1993.
232. Сборник действующего законодательства УССР по народному просвещению / Под ред. зам. нар. комиссара по просвещению Я. П. Рятно. Харьков, 1926.
233. Семчишин Мирослав. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу. Нью-Йорк, 1985. 2-е вид. Київ, 1993.
234. Сірополоко Степан. Історія освіти на Україні. Львів, 1937.
235. Сірський Василь. Життя у двох світах? Деякі думки про «нашого» і «їхнього» Гоголя // За вільну Україну. 1993. 21 серп.
236. Скаткин М. И. Совершенствование процесса обучения. Москва, 1971. С. 112.

237. *Сковорода Григорій*. Твори: У 2 т. Київ, 1994.
238. *Скрипник М.* Хвильовизм чи нумськизм? // *Більшовик України*. 1927. Лютий. № 2. С. 26—39.
239. *Скрипник М.* Перебудовними шляхами (Доповість на 1 всеукраїнській конференції культосвітніх працівників нацменшиностей України 20 травня 1931 р.) // Там само. 1931. Червень. № 12. С. 13—36.
240. *Смаль В. З.* Педагогічні ідеї Івана Франка. Київ, 1966.
241. Статистичні дані до засідання колегії міністерства за нітсумками 1997 р. (вищі навчальні заклади). Київ, 1998.
242. Статут Українського Вільного Університету Мюнхен, 1985.
243. *Степаков А., Толмачев А.* Спутник оратора. Москва, 1966.
244. *Степовик Дмитро* Історія української ікони Х—XX століть. Київ, 1996.
245. Студенческая группа. Москва, 1975.
246. *Ступарик Богдан*. Національна школа: витоки, становлення. Прикарпатський ун-т, 1992.
247. *Субтельний Орест*. Україна: історія / Пер. з англ. Ю. І. Шевчука. 2-е вид. Київ, 1992.
248. *Сухолинський В. О.* Серце віддаю дітям // *Вибрані твори*: В 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С. 5—279.
249. Съезды Советов в документах...: Сб. документов 1923—1937 гг. Москва, 1964. Т. 5.
250. *Сэмсон А.* Новая автономия Британии / Пер. с англ. Москва, 1975.
251. Такие разные французы // *Аргументы и факты*. 1988. № 5. С. 6.
252. *Терновский Ф.* Киевский митрополит Петро Могила (биографический очерк) // *Киевская старина*. 1882. Т. II. С. 1—24.
253. *Тисяченко Гр.* Початок друкарства на Україні // *Червоний шлях*. 1924. № 5. С. 206—225.
254. *Титов Хв.* Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI — поч. XIX ст. Київ, 1924.
255. *Титов Ф.* Матеріали для історії книжкової справи на Україні в XVI—XVII ст. Київ, 1924.
256. *Титов Ф.* Благоверный князь Конст. Конст. Острожский, ревнитель православия и защитник русской народности в Зап. Руси. 1527—1608 гг. Киев, 1908.
257. *Тимирязев К. А.* Избр. соч.: В 4 т. Москва, 1948. Т. 2.
258. *Томенко М.* Максимович М.: «Не покину, поки згину мою Україну.» // *Віче*. 1994. № 8. С. 93—103.
259. *Тригубенко В.* Нове, чи добре забуте старе? // *Голос України*. 1993. 19 серп. С. 7.
260. *Трубайчук Анатолій, Стрельський Геннадій*. Михайло Грушевський, його сподвижники й опоненти. Київ, 1996.
261. *Тугаринов В. П.* Личность и общество. Москва, 1965.
262. Українознавство в розбудові держави: У 3 кн. Київ, 1994.
263. Українська душа. Київ, 1992.
264. Українська загальна енциклопедія: В 3 т. / За ред. І. Раковського. Львів; Станіславів; Коломия, 1930—1935.
265. Українська культура: історія і сучасність: Навч. посібник / За ред. С. О. Черепанової. Львів, 1994.

266. Українська Ратянська Енциклопедія: В 12 т. Вид 2-е. Київ, 1977—1985.
267. Українські пісні, видані М. Максимовичем: Фотокопія з видання 1827 р. Підготовка видання і розвідка П. М. Попова. Київ, 1962.
268. *Ульяновський В. І.* Церква в Українській державі 1917—1920 рр. (доба Української Центральної Ради): Навч. посібник. Київ, 1997.
269. *Ульяновський В. І.* Церква в Українській державі 1917—1920 рр. (доба Гетьманату): Навч. посібник. Київ, 1997.
270. Університет «Києво-Могилянська Академія»: Календар-довідник на 1993/1994 навч. рік. Київ, 1993.
271. Університет має автономію і повинен розумно нею скористуватися (Бесіда з ректором В. В. Скопенком) // *Вечірній Київ*. 1994. 24 верес.
272. УССР: Энциклопедический справочник. Киев, 1987.
273. *Устьнюк Ю. А.* Можна ли сесть в уходящий поезд? // *Химия и жизнь*. 1988. № 8. С. 4—12; № 9. С. 12—21.
274. *Ушинський К. Д.* Людина як предмет виховання // *Твори: У 6 т.* Київ, 1952. Т. 4.
275. *Ушинський К. Д.* Собр. соч.: В 6 т. Москва, 1952. Т. 2.
276. *Філіпчук Г.* Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах. Чернівці, 1996.
277. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні» (1—3 лют. 1996 р.). Київ, 1997.
278. *Франко І.* Іван Винненський, його час і нисьменська діяльність. *Твори: У 20 т.* Київ, 1955. Т. 16. С. 413—433.
279. *Франко І.* Дві утії (образок з історії Русі при кінці XVI віку) // *Там само*. 1956. Т. 19. С. 547—552.
280. *Франко І.* Тарас Шевченко // *Там само*. 1955. Т. 17. С. 84—94.
281. *Франко І. М.* Шанкевич і галицько-руська література // *Там само*. С. 226—233.
282. *Франко І.* Причинок до студій над Острожською Біблією // *Записки Наукового Товариства ім. Тараса Шевченка*. 1907. Т. 80. № 6. С. 5—18.
283. *Фромм Э.* Иметь или быть? Москва, 1990.
284. *Фурман А. В.* Проблемні ситуації в навчанні. Київ, 1991.
285. *Харламович К.* Острожская православная школа (историко-критический очерк) // *Киевская старина*. 1897. № 5. С. 177—207.
286. *Харламович К.* Западнорусская православная школа XVI — нач. XVII века. Казань, 1898.
287. *Харламович К.* Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь: В 2 т. Казань, 1914.
288. Хижий оскал імперіалізму, або ... «Выслать в отдаленные края всех украинцев...» // *Народна газета*. 1994. Вересень. № 37. С. 4.
289. *Хижняк З. І.* Києво-Могилянська Академія. 2-е вид., перероб. і доп. Київ, 1981.
290. *Хорунжий Ю.* Піпільний університет: про Львівський університет // *Україна*. 1992. № 12. С. 9.
291. *Хоткевич.* Сковорода. Сіпней, 1965.
292. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Москва, 1979.
293. *Храмов Ю., Павленко Ю. П.* Скоропадський і заснування Української Академії наук в Києві // *Інформаційний бюлетень*. 1992. № 3. С. 3—6.

294. *Ченіга Яків*. Проект української школи. Грунтові постулати проекту // Світло. Київ, 1997. № 3 (9). С. 66, 67.
295. *Червінський К. О.* 100-річчя Чернівецького університету // Укр. іст. журн. 1975. № 9. С. 125—129.
296. Чернівецькому державному університету — 100 років // Рад. Буковина. 1975. 11 жовт.
297. Четвертое совещание ЦК РКП с ответственными работниками национальных республик и областей в Москве 19—21 июня 1923 г.: Стеногр. отчет. Москва, 1923. С. 221.
298. *Чижевський Дм.* Філософія на Україні (спроба бібліографії). Прага, 1926.
299. *Чижевський Дм.* Філософія Г. С. Сковороди. Варшава, 1934.
300. *Чижевський Дм.* Культурно-історичні епохи. Аутсбург, 1948.
301. *Чижевський Дм.* Історія української літератури. Нью-Йорк, 1956.
302. *Чижевський Дм.* Нариси з історії філософії на Україні. 2-е вид. Мюнхен, 1983.
303. Чотири Універсали. Сторінки історії Української Центральної Ради. Київ, 1965. Вип. 1.
304. *Шаповал Ю. І.* Сталінізм і Україна // Укр. іст. журн. 1991. № 4. С. 43—45.
305. *Шатунов М.* Четверта Всеукраїнська конференція у справі пед-освіти // Шляхи освіти. Харків. 1929. № 10. С. 132—136.
306. *Шашкевич Маркіян*. Голос Галичан. Львів, 1835.
307. *Шаян В.* Григорій Сковорода: Лицар святої борні. Гамільтон, 1984.
308. *Шевельов Ю. В., Догадько Л. Ю.* Українська мова. Вид. 2-е. Завдання 2-е. Заочні курси / За ред. А. І. Брауде. Київ; Харків, 1935.
309. *Шевельов Ю.* Українська мова в період визвольних змагань (1917—1920) // Народна газета. 1993. № 2 (83). С. 6.
310. *Шевельов Ю.* Доба українізації // Там само. № 3 (84). С. 6.
311. *Шевченко Т. Г.* Повне зібрання творів: У 12 т. Київ, 1989.
312. *Шевченко Тарас*. Кобзарь. 1840—1940. Прага, 1941.
313. *Шлемкевич М.* Загублена українська людина. Київ, 1992.
314. *Штепа Павло*. Московство. Дрогобич, 1996.
315. *Шульгин О.* Потебня і національні питання // Записки НТШ. Т. СІХІХ: 36. на пошану Зенона Кузеді. Праці філологічної та історично-філософської секцій / За ред. Вол. Янева. Париж; Нью-Йорк; Мюнхен; Торонто; Сідней, 1962.
316. *Эйнштейн А.* Творческая автобиография // Физика и реальность. Москва, 1965.
317. Энциклопедический словарь / Под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева и Ф. Ф. Петрушевского. Санкт-Петербург, 1890—1901.
318. Ювілейний збірник на пошану академіка Дмитра Івановича Багалія з нагоди 70-ї річниці життя та 50-х роковин наукової діяльності. Київ, 1927.
319. Ювілейна книга Української Академічної Гімназії у Львові. Філадельфія; Львів, 1995.
320. Як українці в Україні ставляться до рідної мови // Народна газета. 1994. Листопад, № 30 (161). С. 3.
321. *Янкович О. І.* Львівський університет. 30-ті роки // Рідна школа. 1994. № 5. С. 80.

322. Яремчук Б. Л. Національні проблеми загальноосвітньої школи України: історія і сучасність. Київ, 1993.
323. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика (на матеріалі вивчення хімії). Київ, 1997.
324. Brent Allen. Philosophy and Educational Foundations. London, 1983.
325. Caltex (California Institute of Technology). Pasadena, California: Catalog. 1990—1991.
326. Clare Jone. The route to the right degree // The Times 1987. 22 June. P. 10.
327. Education. In OECD Countries 1988/89 — 1989/90. A Compendium of Statistical Information. 1991.
328. Fawcett Edmond, Thomas Tony. America and the Americans. Glasgow, 1983.
329. Kolasky John. Education in Soviet Ukraine. Toronto, 1968.
330. Mercieca Charles. Mismanagement in Higher Education. New York, 1986.
331. Pedley Robin. The Comprehensive School. Harmonds-Worth, 1964.
332. Priorities for Action (Final Report of the Carnegie Commission on Higher Education). New York, 1973.
333. Russel Bertrand. My Philosophical Development. London, 1975.

ДОДАТКИ

1. ПОЛОЖЕННЯ ПРО ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ (ступеневу освіту)

*ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів України
від 20 січня 1998 р. № 65*

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1. Відповідно до статті 30 Закону України «Про освіту» підготовка кваліфікованих робітників, а також молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів (далі — фахівці з вищою освітою) здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступеневу освіту) згідно з відповідними освітньо-професійними програмами.

Підвищення кваліфікації, перепідготовка кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами післядипломної підготовки.

2. Навчальні заклади відповідно до потреб народного господарства в межах ліцензованого обсягу прийому на відповідний напрям підготовки чи спеціальності здійснюють на конкурсній основі прийом на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою.

3. Освітньо-професійні програми підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів — це державні документи, які визначають зміст та нормативний термін навчання і передбачають відповідні форми контролю та державної атестації. Зазначені освітньо-професійні програми затверджуються Міністерством.

4. Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки встановлюються державними стандартами освіти, які є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти.

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та переатвердженню не рідше ніж один раз на 10 років.

Контроль за рівнем освітньої та фахової підготовки, яку здобуває особа у процесі засвоєння змісту навчання, і визначення його відповідності встановленим у змісті освіти вимогам здійснюються в установленому порядку.

5. Зміст освіти — це обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури.

Зміст освіти встановлюється в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та інших актах органів управління освітою і змінюється відповідно до рівня розвитку науки, культури, виробництва, суспільства.

Освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів — це державні документи, які визначають цілі освіти у вигляді системи виробничих функцій, типових завдань діяльності та умінь, необхідних для вирішення цих завдань.

Зміст навчання — це науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Зміст навчання визначається освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою певних освітньо-кваліфікаційних рівнів, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою.

6. Нормативна частина змісту навчання — це обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістові модулі із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації.

Вибіркова частина змісту навчання — це рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований як змістові модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначений для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у кваліфікованих робітниках та у фахівцях певної спеціалізації, досягнень наукових шкіл і навчальних закладів.

7. Нормативний термін навчання — це встановлений освітньо-професійною програмою термін викладання нормативної і вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми для очної форми навчання.

Термін викладання нормативної і вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми для заочної та інших форм навчання визначається навчальним закладом і може перевищувати нормативний термін навчання не більше ніж на 20 відсотків.

8. Навчальні заклади самостійно визначають перелік та зміст вибіркового навчального дисциплін освітньо-професійних програм, а також розробляють структурно-логічну схему навчання, робочі програми нормативних навчальних дисциплін.

9. Переліки робітничих професій, а також напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою у навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, та зразки

документів про здобуття освіти і певної кваліфікації та порядок їх видачі затверджує Кабінет Міністрів України.

10. Умови прийому на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки кваліфікованих робітників розробляються і затверджуються Міносвіти в установленому порядку.

Правила прийому на навчання за освітньо-професійними програмами підготовки фахівців з вищою освітою встановлюються вищим навчальним закладом відповідно до цього Положення та Типових умов прийому до вищих навчальних закладів, які розробляються і затверджуються Міносвіти в установленому порядку.

11. Здобуття відповідної кваліфікації фахівця підтверджується державною атестацією, яка здійснюється державною екзаменаційною (кваліфікаційною) комісією на підставі результатів державних іспитів та (або) захисту кваліфікаційної роботи після виконання відповідної освітньо-професійної програми підготовки кваліфікованого робітника, молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра.

12. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття освіти та кваліфікації. Особи, які мають не менше 75 відсотків відмінних оцінок з усіх навчальних дисциплін та практичної підготовки з оцінками «добре» з інших дисциплін та з оцінками «відмінно» за результатами державної атестації, отримують документи встановленого зразка про здобуття освіти та кваліфікації з відзнакою.

13. Особи, які не пройшли державної атестації після завершення навчання, отримують відповідний документ.

II. ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ

1. Освітньо-кваліфікаційний рівень — кваліфікований робітник

14. Кваліфікований робітник — це освітньо-кваліфікаційний рівень робітника, який на основі повної або базової загальної середньої освіти здобув спеціальні уміння та знання, має відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі народного господарства.

15. Освітньо-професійна програма підготовки кваліфікованого робітника забезпечує одночасне здобуття професійно-технічної освіти та кваліфікації кваліфікованого робітника на базі повної загальної середньої освіти або базової загальної середньої освіти з подальшою можливістю отримувати повну загальну середню освіту. Зазначена програма формується переважно з навчальних дисциплін загальнотехнічного, фахового спрямування та виробничого навчання.

16. Освітньо-професійна програма підготовки кваліфікованого робітника реалізується професійно-технічними навчальними закладами.

17. У професійно-технічних навчальних закладах можуть одночасно реалізовуватись освітньо-професійна програма підготовки кваліфікованого робітника та програма повної загальної середньої освіти.

18. Нормативний термін навчання визначається програмою.

19. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття професійно-технічної освіти та кваліфікації кваліфікованого робітника.

2. Освітньо-кваліфікаційний рівень — молодший спеціаліст

20. Молодший спеціаліст — це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув загальнокультурну підготовку, спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення типових професійних завдань, які передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства.

21. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації молодшого спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти або на базі базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту. Зазначена програма складається з навчальних дисциплін фахового спрямування та з різних видів практичної підготовки і може включати окремі дисципліни освітньо-професійної програми підготовки бакалавра.

22. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується, як правило, вищими навчальними закладами I рівня акредитації. Вищий навчальний заклад більш високого рівня акредитації може здійснювати підготовку молодших спеціалістів, якщо в його складі є вищий навчальний заклад I рівня акредитації або відповідний структурний підрозділ.

23. Нормативний термін навчання не може перевищувати на базі повної загальної середньої освіти трьох років, а базової загальної середньої освіти — чотирьох років.

Нормативний термін навчання для осіб, що мають повну загальну середню освіту та освітньо-кваліфікаційний рівень кваліфікованого робітника за спорідненою професією, зменшується на один рік.

24. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття базової вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації молодшого спеціаліста.

25. У вищих навчальних закладах I рівня акредитації дозволяється одночасно навчатися за освітньо-професійними програмами підготовки молодшого спеціаліста і програмою повної загальної середньої освіти.

3. Освітньо-кваліфікаційний рівень — бакалавр

26. Бакалавр — це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства.

27. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Зазначена програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра реалізується вищими навчальними закладами II—IV рівнів акредитації.

28. Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати чотирьох років.

Нормативний термін навчання осіб, що мають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за відповідною до напрямку підготовки спеціальністю, зменшується на один-два роки.

29. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття базової вищої освіти за відповідним напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра.

30. У вищих навчальних закладах II—IV рівнів акредитації в період навчання за освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра у разі припинення подальшого навчання студент може за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста.

4. Освітньо-кваліфікаційний рівень — спеціаліст

31. Спеціаліст — це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра здобув спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення складних професійних завдань, передбачених для відповідних посад, у певній галузі народного господарства.

32. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Зазначена освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається із спеціальних дисциплін, у тому числі соціально-економічних, та різних видів практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами III та IV рівнів акредитації.

33. Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року (для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року).

34. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста медичного, ветеринарно-медичного, мистецького, а також юридичного спрямування в разі цільової підготовки за замовленням правоохоронних органів може забезпечувати одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти. В цьому разі нормативний термін навчання визначається відповідним міністерством за погодженням з Міносвіти.

35. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста.

5. Освітньо-кваліфікаційний рівень — магістр

36. Магістр — не освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

37. Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року). Здобуття кваліфікації магістра може здійснюватися на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між освітньо-професійною програмою спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року).

Зазначена освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку.

Вищий навчальний заклад реалізує освітньо-професійні програми підготовки магістрів за спеціальностями IV рівня акредитації.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра медичного та ветеринарно-медичного спрямування може забезпечувати здобуття кваліфікації магістра на базі освітньо-професійної програми післядипломної підготовки (клінічної ординатури, інтернатури

тощо). Нормативний термін навчання визначається відповідним міністерством за погодженням з Міносвіти.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра юридичного спрямування в разі цільової підготовки за замовленням правоохоронних органів може забезпечувати здобуття кваліфікації магістра на базі повної загальної середньої освіти.

38. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра.

6. Освітньо-професійна післядипломна підготовка

39. Освітньо-професійна програма післядипломної підготовки забезпечує післядипломну освіту (*підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів, стажування, клінічну ординатуру, інтернатуру* тощо) на базі освітньо-професійної програми підготовки кваліфікованого робітника, молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра. Зазначена програма післядипломної підготовки розробляється та контролюється професійно-технічними та вищими навчальними закладами відповідного рівня акредитації.

40. *Перепідготовка з видачею диплома* встановленого зразка з *присвоєнням кваліфікації* здійснюється в закладах післядипломної освіти відповідного рівня акредитації, спеціалізованих підрозділах професійно-технічних та вищих навчальних закладів та клініках.

Перепідготовка з видачею диплома встановленого зразка *без присвоєння кваліфікації* та підвищення кваліфікації здійснюється в закладах післядипломної освіти, спеціалізованих підрозділах професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутах, підприємствах, установах, закладах охорони здоров'я, культури та мистецтв тощо.

41. Нормативний термін навчання визначається програмою.

42. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка.

2. ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ (станом на 1991 р.)*

УНІВЕРСИТЕТИ

1. Дніпропетровський державний університет
2. Донецький державний університет
3. Запорізький державний університет
4. Київський державний університет
5. Львівський державний університет
6. Одеський державний університет
7. Сімферопольський державний університет
8. Ужгородський державний університет
9. Харківський державний університет
10. Чернівецький державний університет

ПОЛІТЕХНІЧНІ ІНСТИТУТИ

11. Вінницький політехнічний інститут
12. Донецький політехнічний інститут
13. Київський політехнічний інститут
14. Львівський політехнічний інститут
15. Одеський політехнічний інститут
16. Харківський інженерно-педагогічний інститут
17. Харківський політехнічний інститут

ІНДУСТРІАЛЬНІ ІНСТИТУТИ

18. Дніпродзержинський індустріальний інститут
19. Запорізький індустріальний інститут

* Цей матеріал уміщено в підручник, аби читач міг зіставити дані про вищі навчальні заклади України останнього року існування СРСР із сучасним станом речей (див. додатки 3—5).

20. Краматорський індустріальний інститут
21. Херсонський індустріальний інститут
22. Луцький індустріальний інститут

ГІРНИЧІ ТА МЕТАЛУРГІЙНІ ІНСТИТУТИ

23. Дніпропетровський гірничий інститут
24. Криворізький гірничо-рудний інститут
25. Алчевський гірничо-металургійний інститут
26. Дніпропетровський металургійний інститут
27. Маріупольський металургійний інститут
28. Івано-Франківський інститут нафти і газу

МАШИНОБУДІВНІ, ПРИЛАДОБУДІВНІ ТА КОРАБЛЕБУДІВНІ ІНСТИТУТИ

29. Луганський машинобудівний інститут
30. Запорізький машинобудівний інститут
31. Кіровоградський інститут сільськогосподарського машинобудування
32. Севастопольський приладобудівний інститут
33. Тернопільський приладобудівний інститут
34. Харківський інститут радіоелектроніки
35. Миколаївський кораблебудівний інститут

ПОЛІГРАФІЧНІ ІНСТИТУТИ

36. Український поліграфічний інститут

ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНІ ІНСТИТУТИ

37. Одеський електротехнічний інститут

АВІАЦІЙНІ ІНСТИТУТИ

38. Київський інститут інженерів цивільної авіації
39. Харківський авіаційний інститут
40. Кіровоградське вище льотне училище цивільної авіації

БУДІВЕЛЬНІ ІНСТИТУТИ

41. Дніпропетровський інженерно-будівельний інститут
42. Київський інженерно-будівельний інститут
43. Київський інститут природоохоронного та курортного будівництва
44. Макіївський інженерно-будівельний інститут
45. Одеський інженерно-будівельний інститут
46. Полтавський інженерно-будівельний інститут
47. Харківський інженерно-будівельний інститут
48. Харківський інститут інженерів міського господарства

ІНСТИТУТИ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

49. Дніпропетровський інститут інженерів залізничного транспорту
50. Харківський інститут інженерів залізничного транспорту

ВУЗИ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ

51. Одеський інститут інженерів морського флоту
52. Одеська морська академія

АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНІ ІНСТИТУТИ

53. Київський автомобільно-дорожній інститут
54. Харківський автомобільно-дорожній інститут

ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

55. Дніпропетровський хіміко-технологічний інститут

ІНСТИТУТИ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

56. Київський технологічний інститут харчової промисловості
57. Одеський технологічний інститут харчової промисловості

ТЕХНОЛОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

58. Одеський технологічний інститут низькотемпературної техніки та енергетики

- 59. Київський технологічний інститут легкої промисловості
- 60. Сумський фізико-технологічний інститут
- 61. Хмельницький технологічний інститут
- 62. Чернігівський технологічний інститут
- 63. Черкаський інженерно-технологічний інститут

МОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

- 64. Керченський морський технологічний інститут

ЛІСОТЕХНІЧНІ ІНСТИТУТИ

- 65. Львівський лісотехнічний інститут

ГІДРОМЕТЕОРОЛОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

- 66. Одеський гідрометеорологічний інститут

ІНСТИТУТИ ІНЖЕНЕРІВ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА

- 67. Український інститут інженерів водного господарства

СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ ВУЗИ

- 68. Білоцерківський сільськогосподарський інститут
- 69. Вінницький сільськогосподарський інститут
- 70. Луганський сільськогосподарський інститут
- 71. Дніпропетровський аграрний університет
- 72. Житомирський сільськогосподарський інститут
- 73. Кам'янець-Подільський сільськогосподарський інститут
- 74. Кримський сільськогосподарський інститут
- 75. Львівський зооветеринарний інститут
- 76. Львівський сільськогосподарський інститут
- 77. Мелітопольський сільськогосподарський інститут
- 78. Миколаївський сільськогосподарський інститут
- 79. Полтавський сільськогосподарський інститут
- 80. Одеський сільськогосподарський інститут

81. Сумський сільськогосподарський інститут
82. Українська сільськогосподарська академія
83. Уманський сільськогосподарський інститут
84. Харківський зооветеринарний інститут
85. Харківський інститут механізації та електрифікації сільського господарства
86. Харківський аграрний університет
87. Херсонський сільськогосподарський інститут

ЮРИДИЧНІ АКАДЕМІЇ

88. Українська юридична академія

ЕКОНОМІЧНІ І ТОРГОВІ ІНСТИТУТИ

89. Київський інститут народного господарства
90. Одеський інститут народного господарства
91. Тернопільський інститут народного господарства
92. Харківський інженерно-економічний інститут
93. Донецький інститут радянської торгівлі
94. Київський торгово-економічний інститут
95. Львівський торгово-економічний інститут
96. Полтавський кооперативний інститут
97. Харківський інститут громадського харчування

МЕДИЧНІ ІНСТИТУТИ

98. Вінницький медичний інститут
99. Луганський медичний інститут
100. Дніпропетровський медичний інститут
101. Донецький медичний інститут
102. Запорізький медичний інститут
103. Івано-Франківський медичний інститут
104. Київський медичний інститут
105. Кримський медичний інститут
106. Львівський медичний інститут
107. Одеський медичний інститут
108. Тернопільський медичний інститут
109. Харківський медичний інститут

- 110. Чернівцький медичний інститут
- 111. Полтавський медичний стоматологічний інститут
- 112. Харківський фармацевтичний інститут

ІНСТИТУТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

- 113. Дніпропетровський інститут фізичної культури
- 114. Київський інститут фізичної культури
- 115. Львівський інститут фізичної культури
- 116. Харківський інститут фізичної культури

ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

- 117. Бердянський педагогічний інститут
- 118. Вінницький педагогічний інститут
- 119. Луганський педагогічний інститут
- 120. Глухівський педагогічний інститут
- 121. Горлівський педагогічний інститут іноземних мов
- 122. Дрогобицький педагогічний інститут
- 123. Житомирський педагогічний інститут
- 124. Івано-Франківський педагогічний інститут
- 125. Ізмаїльський педагогічний інститут
- 126. Кам'янець-Подільський педагогічний інститут
- 127. Київський педагогічний інститут
- 128. Київський педагогічний інститут іноземних мов
- 129. Кіровоградський педагогічний інститут
- 130. Криворізький педагогічний інститут
- 131. Луцький педагогічний інститут
- 132. Мелітопольський педагогічний інститут
- 133. Миколаївський педагогічний інститут
- 134. Ніжинський педагогічний інститут
- 135. Одеський педагогічний інститут
- 136. Полтавський педагогічний інститут
- 137. Рівненський педагогічний інститут
- 138. Слов'янський педагогічний інститут
- 139. Сумський педагогічний інститут
- 140. Тернопільський педагогічний інститут
- 141. Уманський педагогічний інститут
- 142. Харківський педагогічний інститут
- 143. Херсонський педагогічний інститут

- 144. Черкаський педагогічний інститут
- 145. Чернігівський педагогічний інститут

ІНСТИТУТИ КУЛЬТУРИ

- 146. Київський інститут культури
- 147. Рівненський інститут культури
- 148. Харківський інститут культури

ВУЗИ МИСТЕЦТВА

- 149. Донецька консерваторія
- 150. Київська консерваторія
- 151. Львівська консерваторія
- 152. Одеська консерваторія
- 153. Харківський інститут мистецтв
- 154. Київський інститут театрального мистецтва
- 155. Київський художній інститут
- 156. Львівський інститут прикладного та декоративного мистецтва
- 157. Харківський художньо-промисловий інститут

3. ДЕРЖАВНИЙ РЕЄСТР ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

(станом на 15 березня 1994 р.)*

I. Державні вищі навчальні заклади

1. УНІВЕРСИТЕТИ

Вінницька область

1. Вінницький державний технічний університет
(Міністерство освіти України)

Волинська область

2. Волинський державний університет
(м. Луцьк, Міністерство освіти України)

Дніпропетровська область

3. Дніпропетровський державний університет
(Міністерство освіти України)
4. Український державний хіміко-технологічний університет
(м. Дніпропетровськ)
5. Дніпропетровський технічний університет залізничного транспорту
(Міністерство транспорту України)
6. Дніпродзержинський державний технічний університет
(Міністерство освіти України)

Донецька область

7. Донецький державний технічний університет
(Міністерство освіти України)

* Див.: Матеріали до формування Державного реєстру закладів освіти України за рішенням Міжгалузевої акредитаційної комісії. Київ, 1994.

8. Приазовський державний технічний університет
(м. Маріуполь Донецької області, Міністерство освіти України)

Закарпатська область

9. Ужгородський державний університет
(Міністерство освіти України)

Запорізька область

10. Запорізький технічний університет
(Міністерство освіти України)

Івано-Франківська область

11. Український державний технічний університет нафти і газу
(м. Івано-Франківськ, Міністерство освіти України)

Київ

12. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка
(Міністерство освіти України)
13. Київський державний технічний університет будівництва
і архітектури (Міністерство освіти України)
14. Український державний університет фізичного виховання і
спорту
(Міністерство України у справах молоді і спорту)
15. Український державний педагогічний університет ім. М. П. Дра-
гоманова
(Міністерство освіти України)
16. Український державний університет харчових технологій
(Міністерство освіти України)
17. Український державний медичний університет
(Міністерство охорони здоров'я України)
18. Київський державний університет цивільної авіації
(Міністерство освіти України)
19. Український державний аграрний університет
(Міністерство сільського господарства і проловольства України)

Львівська область

20. Державний університет «Львівська політехніка»
(Міністерство освіти України)
21. Український державний лісотехнічний університет
(Міністерство освіти України)

Луганська область

22. Східно-Український державний університет
(м. Луганськ, Міністерство освіти України)*

Одеська область

23. Одеський державний політехнічний університет
(Міністерство освіти України)
24. Одеський державний економічний університет
(Міністерство освіти України)

Сумська область

25. Сумський державний університет
(Міністерство освіти України)

Харківська область

26. Харківський державний університет
(Міністерство освіти України)
27. Харківський державний автомобільно-дорожній технічний університет
(Міністерство транспорту України)
28. Харківський державний технічний університет радіоелектроніки
(Міністерство освіти України)
29. Український державний аграрно-технічний університет
(Міністерство сільського господарства і продовольства України)
30. Харківський державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди
(Міністерство освіти України)
31. Харківський державний медичний університет
(Міністерство охорони здоров'я України)
32. Харківський державний політехнічний університет з філіалом у Кременчуці
(Міністерство освіти України)
33. Харківський державний економічний університет
(Міністерство освіти України)

Чернівецька область

34. Чернівецький державний університет
(Міністерство освіти України)

* Створений на базі Луганського машинобудівного і Луганського державного педагогічного інститутів.

2. АКАДЕМІЇ

Дніпропетровська область

- 35 (1). Державна металургійна академія України
(Міністерство освіти України)
- 36 (2). Державна гірнична академія України
(Міністерство освіти України)
- 37 (3). Придніпровська державна академія будівництва і архі-
тектури
(Міністерство освіти України)

Донецька область

- 38 (4). Донецька державна академія управління
(Міністерство освіти України)

Запорізька область

- 39 (5). Таврійська агротехнічна академія
(Міністерство сільського господарства і продовольства України)

Київ

- 40 (6). Державна академія легкої промисловості України
(Міністерство освіти України)
- 41 (7). Українська академія управління освітою
(Міністерство освіти України)
- 42 (8). Українська академія внутрішніх справ
(Міністерство внутрішніх справ)
- 43 (9). Вища школа Служби безпеки України

Кіровоградська область

- 44 (10). Державна льотна академія України
(Міністерство освіти України)

Львівська область

- 45 (11). Львівська державна академія мистецтва
(Міністерство освіти України)

Одеська область

- 46 (12). Одеська морська державна академія
(Міністерство освіти України)

- 47 (13). Українська державна академія холоду
(Міністерство освіти України)
- 48 (14). Державна академія зв'язку України
(Міністерство зв'язку України)
- 49 (15). Одеська державна академія будівництва і архітектури
(Міністерство освіти України)
- 50 (16). Одеська державна академія харчових технологій
(Міністерство освіти України)

Харківська область

- 51 (17). Харківська державна академія міського господарства
(Міністерство освіти України)
- 52 (18). Українська юридична академія
(Міністерство освіти України)
- 53 (19). Харківська державна академія залізничного транспорту
(Міністерство транспорту України)
- 54 (20). Східно-Українська академія технології харчування та комерції
(Міністерство освіти України)
- 55 (21). Українська фармацевтична академія
(Міністерство охорони здоров'я України)

3. ІНСТИТУТИ

ТЕХНІЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

Житомирська область

- 56 (1). Житомирський машиноприладобудівний інститут
(Міністерство освіти України)

Запорізька область

- 57 (2). Запорізький індустріальний інститут
(Міністерство освіти України)

м. Київ

- 58 (3). Київський політехнічний інститут
(Міністерство освіти України)

Луганська область

- 59 (4). Донбаський гірничометалургійний інститут
(Міністерство освіти України)

Миколаївська область

- 60 (5). Миколаївський кораблебудівельний інститут
(Міністерство освіти України)

Хмельницька область

- 61 (6). Хмельницький технологічний інститут
(Міністерство освіти України)

ІНЖЕНЕРНО-БУДІВЕЛЬНІ ІНСТИТУТИ

Донецька область

- 62 (7). Макіївський інженерно-будівельний інститут
(Міністерство освіти України)

Харківська область

- 63 (8). Харківський інженерно-будівельний інститут
(Міністерство освіти України)

ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ІНСТИТУТИ

- 64 (9). Київський торговельно-економічний інститут
(Міністерство освіти України)

Вінницький спеціальний факультет Київського торговельно-економічного інституту
(Міністерство освіти України)

Чернівецький спеціальний факультет Київського торговельно-економічного інституту
(Міністерство освіти України)

ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТИТУТИ

Вінницька область

- 65 (10). Вінницький державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Дніпропетровська область

- 66 (11). Криворізький педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Донецька область

- 67 (12). Слов'янський державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)
68 (13). Маріупольський гуманітарний інститут Донецького державного університету
(Міністерство освіти України)

Кіровоградська область

- 69 (14). Кіровоградський державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Миколаївська область

- 70 (15). Миколаївський державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Тернопільська область

- 71 (16). Тернопільський державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Харківська область

- 72 (17). Харківський державний інженерно-педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Херсонська область

- 73 (18). Херсонський державний педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

Хмельницька область

74 (19). Кам'янець-Подільський педагогічний інститут
(Міністерство освіти України)

МЕДИЧНІ ІНСТИТУТИ

Дніпропетровська область

75 (20). Дніпропетровський державний медичний інститут
(Міністерство охорони здоров'я України)

Донецька область

76 (21). Донецький державний медичний інститут
(Міністерство охорони здоров'я України)

Луганська область

77 (22). Луганський державний медичний інститут
(Міністерство охорони здоров'я України)

ІНСТИТУТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Львівська область

78 (23). Львівський державний інститут фізичної культури
(Міністерство України у справах молоді і спорту)

Харківська область

79 (24). Харківський державний інститут фізичної культури
(Міністерство України у справах молоді і спорту)

СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ ІНСТИТУТИ

Вінницька область

80 (25). Вінницький сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства України)

Київська область

- 81 (26). Білоцерківський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Крим

- 82 (27). Кримський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Львівська область

- 83 (28). Львівський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Миколаївська область

- 84 (29). Миколаївський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Одеська область

- 85 (30). Одеський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Полтавська область

- 86 (31). Полтавський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Сумська область

- 87 (32). Сумський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Харківська область

- 88 (33). Харківський зооветеринарний інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Хмельницька область

- 89 (34). Кам'янець-Подільський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

Херсонська область

- 90 (35). Херсонський сільськогосподарський інститут
(Міністерство сільського господарства і продовольства
України)

ІНШІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ

Київ

- 91 (36). Інститут державного управління і самоврядування при
Кабінеті Міністрів України для підготовки вищої ланки дер-
жавних службовців (за однорічною програмою — магістрів
державного адміністрування), а також перепідготовки та під-
вищення кваліфікації кадрів державних структур
- 92 (37). Київський інститут внутрішніх справ
(Міністерство внутрішніх справ України)

Луганська область

- 93 (38). Луганський інститут внутрішніх справ
(Міністерство внутрішніх справ України)

Львівська область

- 94 (39). Львівський інститут внутрішніх справ
(Міністерство внутрішніх справ України)

Харківська область

- 95 (40). Харківське вище військове училище Національної гвар-
дії України
(Міністерство оборони України)
- 96 (41). Харківський інститут внутрішніх справ
(Міністерство внутрішніх справ України)
- 97 (42). Харківський пожежно-технічний інститут МВС України
(Міністерство внутрішніх справ України)

ЗАКЛАДИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ
ТА ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

Донецька область

98 (43). Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних кадрів України
(Міністерство освіти України)

Одеська область

99 (44). Відділення перепідготовки кадрів у юридичному інституті Одеського державного університету
(Міністерство освіти України)

Чернігівська область

100 (45). Чернігівський обласний інститут підвищення кваліфікації
(Міністерство освіти України)

II. Недержавні вищі навчальні заклади

1. УНІВЕРСИТЕТИ

- 101 (1). Міжнародний Соломонів університет
102 (2). Міжнародний науково-технічний університет
103 (3). Донецький відкритий університет
104 (4). Філіал Міжнародного Християнського університету
(м. Відень) при Київському державному економічному університеті

2. АКАДЕМІЇ

- 105 (1). Національна академія управління
106 (2). Міжрегіональна академія управління персоналом

3. ІНСТИТУТИ

Дніпропетровська область

107 (1). Нікопольський інститут управління, бізнесу та права

Донецька область

108 (2). Донецький гуманітарний інститут

109 (3). Донецький економіко-гуманітарний інститут

110 (4). Донецький інститут туристичного бізнесу

111 (5). Інститут гнучого інтелекту

112 (6). Донецький інститут підприємництва

Запорізька область

113 (7). Міжнародний інститут державного і муніципального управління

114 (8). Азовський регіональний інститут управління

Київ

115 (9). Київський економічний інститут менеджменту

116 (10). Київський інститут практичної психології і соціальної роботи «Психогенез»

117 (11). Київський медичний інститут Української асоціації народної медицини

118 (12). Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу

119 (13). Інститут економіки, управління та господарського права фірми «Крок»

120 (14). Київський інститут банкірів акціонерного банку «Україна»

Крим

121 (15). Кримський інститут економіки та господарського права

122 (16). Таврійський екологічний інститут

Львівська область

123 (17). Дрогобицький вільний медичний інститут ім. Юрія Котермака

124 (18). Інститут управління Дрогобицького району Львівської області

Одеська область

125 (19). Одеський інститут підприємства і права

Тернопільська область

126 (20). Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти

127 (21). Тернопільський комерційний інститут

128 (22). Бучачський інститут менеджменту і аудиту

Харківська область

129 (23). Інститут нових і сучасних спеціальностей

130 (24). Інститут управління та менеджменту

131 (25). Харківський гуманітарний інститут

Хмельницька область

132 (26). Хмельницький інститут бізнесу

Черкаська область

133 (27). Черкаський інститут управління бізнесом

Чернігівська область

134 (28). Чернігівський інститут регіональної економіки та управління

4. ЗАКЛАДИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Київ

135 (1). Спеціальний факультет післядипломної перепідготовки кадрів Міжнародного Центру ринкових відносин та підприємництва «Центро-Рипок»

Чорноморська філія (Миколаїв)

Феодосійська філія

136 (2). Курси підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів Центру слухової реабілітації «Аврора»

5. КОЛЕДЖІ, УЧИЛИЩА, ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ЗАКЛАДИ

Закарпатська область

- 137 (1). Довжанський вищий економічний коледж імені
В. Якуба

Івано-Франківська область

- 138 (2). Коломийський вільний фінансово-виробничий коледж

Київ

- 139 (3). Київський бізнес-коледж
140 (4). Український міжнародний підготовчий коледж
141 (5). Адаптивно-підготовчий центр ЛТД
142 (6). Школа охоронників юридичної охоронної фірми «Спар-
так»
143 (7). Київська міжнародна школа при Посольстві США
в Україні
144 (8). Перша Київська академічна гімназія «Колегіум Артіум
Інг»

Крим

- 145 (9). Таврійський коледж підприємництва
146 (10). Кримський гуманітарний коледж

Львівська область

- 147 (11). Медичне училище Центру «Медик»
148 (12). Медичне училище «Монада ЛТД»

Одеська область

- 149 (13). Одеське музичне кооперативне училище

4. ДЕРЖАВНИЙ РЕЄСТР ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ III—IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

(станом на 1996 р.)

Закон України «Про освіту» (1991, 1996 рр.) передбачає здійснення кардинальних структурних змін у системі вищої освіти. Згідно із законом, вся підготовка фахівців з усіх галузей народного господарства, що здійснюється після одержання середньої освіти, кваліфікується в Україні як «вища освіта». Водночас закон «Про освіту» визначає різні категорії вищих закладів освіти, що відповідають чотирьом рівням акредитації, зокрема:

I рівень — професійно-технічні училища.

II рівень — технікуми та коледжі.

III—IV рівні — університети, академії, інститути.

Зазначені чотири рівні акредитації навчальних закладів гарантують, у свою чергу, відповідні рівні кваліфікації фахівців, які здобувають вищу освіту або проходять перепідготовку. Рівні кваліфікації фахівців залежать також від того, в яких типах закладів вони навчалися і, не меншою мірою, від їхньої перепідготовки в наступні роки за певними спеціальностями.

Гарантією високого рівня кваліфікації фахівця (першого, другого, третього або четвертого рівнів акредитації) є рівень акредитації закладу освіти. Це стосується однаковою мірою як тих, хто здобував вищу освіту, так і тих, хто проходить перепідготовку за обраним професійним напрямом або за певною спеціальністю. Дамо коротку характеристику рівнів освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівців із вищою освітою:

— молодший спеціаліст;

— бакалавр;

— спеціаліст;

— магістр.

Молодший спеціаліст (I рівень) — освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який здобує початкову професійну підготовку з метою виконання конкретної праці, що має виробничий або обслуговуючий характер.

Бакалавр (II рівень) — освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який отримав поглиблену загальноосвітню підготовку на базі повної

загальної середньої освіти, оволодів фундаментальними знаннями та уміннями, що мають професійну зорієнтованість. Отже, такий фахівець підготовлений до виконання професійних завдань, типових для тієї чи іншої галузі промисловості, техніки, науки, освіти і культури. Випускник відповідного освітнього закладу отримує диплом із зазначенням напрямку підготовки (наприклад, історія, філологія), що засвідчує присвоєння кваліфікації бакалавра.

Спеціаліст (III рівень) — завершений освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця. Що це означає у порівнянні, наприклад, з бакалавром? По-перше, спеціаліст уже має, як основу, кваліфікацію бакалавра. По-друге, на її базі він здобув необхідний досвід у тій чи іншій галузі промисловості, сільського господарства, техніки, культури, науки. Спеціаліст отримує відповідний диплом, який фіксує присвоєння йому кваліфікації спеціаліста із зазначенням спеціальності (культурологія, соціальна робота, фінанси і кредит тощо), а також набутої ним конкретної кваліфікації («учитель», «інженер», «економіст» та ін.).

Магістр (IV рівень) — завершений освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на базі вже здобутої кваліфікації бакалавра ґрунтовно оволодів спеціальними знаннями та вміннями, набув практичного досвіду застосування знань та вмінь, творчого розвитку останніх з метою практичного вирішення різного роду завдань у галузі науки, техніки, освіти, культури, економіки тощо. Магістерський рівень забезпечує оволодіння знаннями, уміннями і навичками дослідницької та педагогічної діяльності. З цих причин присвоєння кваліфікації магістра передбачає видачу випускникам диплома, в якому зазначено «спеціальність» або певну галузь знань.

Станом на 1996 р. в Україні діяло 185 державних вищих навчальних закладів, серед них 65 класичних, технічних, медичних, педагогічних, аграрних та інших університетів, 36 академій, 84 інститути. Поряд із тим в Україні функціонувало також 90 недержавних вищих закладів освіти III—IV рівнів акредитації, зокрема приватних. Існуюча мережа вищих навчальних закладів III—IV рівнів акредитації за кількістю тих, що навчались (близько 900 тис. студентів, із них близько 600 тис. за денною формою навчання), гарантовано забезпечувала здобуття вищої освіти майже 40 % випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Водночас Українська держава забезпечує високий науково-педагогічний рівень викладацького складу вищих навчальних закладів. Так, у 1996 р. в них працювало близько 80 тис. викладачів, у тому числі 4606 докторів наук і 32 825 кандидатів наук. Із них 5 228 мали звання професора, а 26 665 — доцента.

Система вищої освіти України включає як державні, так і недержавні вищі навчальні заклади.

До державних вищих навчальних закладів України входять,

пасапперед, 15 університетів, які кваліфіковано як класичні. Більшість із них мають найвищий (IV) рівень акредитації*.

Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Рівень акредитації — IV. Підпорядкованість — автономній. Рік заснування — 1834. Первісна назва — університет Св. Володимира. У 1939 р. присвоєно ім'я Т. Г. Шевченка. У 1994 р. перейменовано у Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. У складі навчального закладу 15 факультетів, 158 кафедр, аспірантура, докторантура, функціонують 36 спеціалізованих рад з захисту докторських і кандидатських дисертацій. Наукові підрозділи — інститут фізіології, інститут українознавства, астрономічна обсерваторія, ботанічний сад, Київський біогеографічний запасник. В університеті навчається близько 18 тис. студентів.

Національний університет «Києво-Могилянська академія». Рівень акредитації — IV. Академія підпорядкована Кабінетові Міністрів України. Рік заснування — 1615. Первісна назва — Київська братська школа. В 1632 р. реорганізована у Київську колегію, з 1701 р. — академія. У 1817 р. реорганізована у духовну семінарію, з 1819 р. — Київська духовна академія. У 1992 р., після проголошення державної незалежності України, відроджена як університет. У складі Академії чотири факультети, чотири департаменти, 17 кафедр. У ній навчається понад 800 студентів.

Волинський державний університет ім. Лесі Українки. Рівень акредитації — IV. Університет підпорядкований Міністерству освіти України. Рік заснування — 1940. Первісна назва — Луцький учительський інститут. У 1951 р. реорганізований в педагогічний інститут. Ім'я Лесі Українки присвоєно у 1952 р. У складі університету 16 факультетів, 60 кафедр. У ньому навчається близько 8 тис. студентів. Має аспірантуру, спеціалізовані вчені ради для захисту кандидатських дисертацій.

Дніпропетровський державний університет. Рівень акредитації — IV. Університет підпорядкований Міністерству освіти України. Рік заснування — 1918. Первісна назва — Катеринославський державний університет. У його складі 15 факультетів, 100 кафедр. В університеті навчається близько 12 тис. студентів. Готус фахівців за 50 спеціальностями. В його структурі функціонують астрономічна обсерваторія, інститут фізіології, інститут українознавства, ботанічний сад. Має докторантуру, аспірантуру (понад 50 спеціальностей), три спеціалізовані ради для захисту дисертацій.

Донецький державний університет. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1937 р. Первісна назва — Донецький педагогічний інститут. У 1965 р. реорганізований у Донецький державний університет. У його складі

* Назви навчальних закладів та стандартизовані дані про кожний з них (станом на 1996 р.) подано за довідником «Alma Mater Inform. Навчальні заклади України» (Київ, 1996) та інформаційним каталогом-довідником «Вища освіта України» (Київ, 1996).

12 факультетів, у тому числі факультет суміжних і додаткових професій, 67 кафедр. Структурними підрозділами університету є Український ліцей, Гуманітарний інститут та інститут внутрішніх справ, обчислювальний центр, біоботаніка, музеї. Він готує фахівців із 30 спеціальностей. Функціонує аспірантура (48 спеціальностей), докторантура, три спеціалізовані вчені ради для захисту кандидатських дисертацій.

Запорізький державний університет. Рівень акредитації — III—IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Запорізький державний педагогічний інститут. Реорганізований в університет у 1985 р. У складі навчального закладу — 11 факультетів, у тому числі факультети довузівської підготовки та післядипломної освіти, Азовський регіональний інститут управління, електротехнічний коледж, численні наукові підрозділи. Університет має філії своїх кафедр у 22 гімназіях та середніх школах. Готує фахівців із 28 спеціальностей.

Університет має докторантуру із трьох спеціальностей, чотири спеціалізовані вчені ради для захисту кандидатських дисертацій.

Львівський державний університет ім. Івана Франка. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1661 р. У складі університету 16 факультетів, 95 кафедр, 20 філій кафедр на виробництві. Готує фахівців із 36 спеціальностей. Структурними підрозділами університету є відома Мала академія наук, фізико-математичний ліцей та Центр Британської ради з підвищення кваліфікації викладачів англійської мови. У структурі університету також містять науково-дослідних інститутів, 47 наукових лабораторій, п'ять навчальних баз, ботанічний сад, астрономічна обсерваторія, галузева науково-дослідна лабораторія, науково-навчальна і видавнича бази.

В університеті навчається близько 11 тис. студентів. Аспірантура Львівського університету готує науковців із 73 спеціальностей, докторантура — з 11 спеціальностей. Функціонує дев'ять спеціалізованих учених рад для захисту кандидатських і докторських дисертацій.

Прикарпатський державний університет ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ). Рівень акредитації — III. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1940 р. як учительський інститут. З 1950 р. — Івано-Франківський державний педагогічний інститут ім. Василя Стефаника. У 1992 р. реорганізований у Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. У складі університету 11 факультетів, 40 кафедр. Навчальний заклад готує фахівців із 20 спеціальностей. У його структурі аспірантура, що готує фахівців із 10 спеціальностей, та докторантура — з трьох спеціальностей.

Одеський державний університет ім. Іллі Мечникова. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1865 р. У складі університету 11 факультетів, 76 кафедр та 19 філій кафедр на виробництві. Структурними підрозділами навчального закладу є Рішельєвський ліцей та коледж бізнесу і

менеджменту. В університеті навчається близько 11 тис. студентів за 30 спеціальностями. Серед його підрозділів — три науково-дослідні інститути, 15 наукових лабораторій, науково-виробничий і навчальний комплекс юридичного інституту, музеї, ботанічний сад, астрономічна обсерваторія тощо. Аспірантура університету готує фахівців за 40 спеціальностями, докторантура — за 10 спеціальностями. В університеті функціонують 10 спеціалізованих учених рад для захисту кандидатських і докторських дисертацій.

Сімферопольський державний університет. Рівень акредитації — III—IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1918 р. як Таврійський університет. У 1921 р. реорганізований у Кримський університет ім. Фрунзе. З 1925 р. — Кримський педагогічний інститут, у 1972 р. реорганізований у Сімферопольський державний університет. В університеті здобувають освіту понад 6 тис. студентів. Він готує фахівців із більше як 20 спеціальностей. Підготовка аспірантів ведеться за 40 спеціальностями. У вузі функціонують чотири спеціалізовані вчені ради для захисту докторських і кандидатських дисертацій.

Сумський державний університет. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1948 р. як загальнотехнічний факультет Українського заочного політехнічного інституту. З 1965 р. — філіал Харківського політехнічного інституту. В 1990 р. реорганізований у Сумський фізико-технологічний інститут, а в 1993 р. — у Сумський державний університет. У складі університету вісім факультетів, 48 кафедр, факультет перепідготовки та підвищення кваліфікації, гімназія, проблемні та галузеві лабораторії, аспірантура, докторантура. Функціонують чотири спеціалізовані вчені ради для захисту кандидатських і докторських дисертацій. Навчальний заклад готує фахівців із 20 спеціальностей.

Ужгородський державний університет. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1945 р. У складі університету 11 факультетів, понад 60 кафедр, численні наукові підрозділи: науково-дослідні інститути (у тому числі картознавства, фітотерапії, фізики і хімії твердого тіла), науково-дослідні лабораторії захисту природних екосистем, базовий пункт спостережень п'ячких космічних об'єктів, високогірна біологічна база, ботанічний сад, зоологічний музей тощо.

В університеті навчається понад 8 тис. студентів. Він готує спеціалістів із 20 спеціальностей. Функціонують аспірантура (40 спеціальностей), докторантура, п'ять спеціалізованих учених рад.

Харківський державний університет. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1805 р. Має великий навчально-науковий потенціал, готує фахівців із більше як 40 спеціальностей. У складі університету 14 факультетів, близько 100 кафедр. У структурі університету функціонують два науково-дослідні інститути, дві обсерваторії, обчислювальний центр, більше 10 проблемних та галузевих лабораторій, інженерний центр,

ліней для обдарованих дітей тощо. В університеті навчається близько 10 тис. студентів. В аспірантурі університету близько 70 спеціальностей. Підготовка докторантів ведеться за 15 спеціальностями. Функціонують 11 спеціалізованих учених рад для захисту докторських і кандидатських дисертацій.

Чернівецький державний університет ім. Юрія Федьковича. Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1875 р. Університет готус фахівців із 26 спеціальностей. У його складі 17 факультетів (у тому числі факультет підвищення кваліфікації), 56 кафедр та близько 12 їх філій на виробництві. В числі структурних підрозділів коледж і ліней, 28 науково-дослідних лабораторій, науково-дослідний центр буквиознавства, буковинський центр археологічних досліджень. В університеті навчаються 10 тис. студентів. Тут функціонує аспірантура за дев'ятьма спеціальностями, докторантура, вісім спеціалізованих учених рад для захисту докторських і кандидатських дисертацій.

Східно-Український університет (м. Луганськ). Рівень акредитації — IV. Підпорядкований Міністерству освіти України. Заснований у 1921 р. як Луганський вечірній робітничий машинобудівний технікум. Готус фахівців із 55 спеціальностей. У складі університету 25 факультетів, 107 кафедр, у тому числі 29 філій кафедр на виробництві. В університеті навчається понад 17 тис. студентів. Функціонують аспірантура і докторантура, п'ять спеціалізованих учених рад для захисту докторських і кандидатських дисертацій.

5. НОВОСТВОРЕНІ ТА РЕОРГАНІЗОВАНІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ (станом на 1996 р.)

1. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Заснований у 1898 р. Первісна назва — Київський політехнічний інститут.
2. Державний університет «Львівська політехніка». Заснований у 1844 р. Первісна назва — Львівська технічна академія.
3. Дніпродзержинський державний технічний університет. Заснований у 1920 р. Первісна назва — Кам'янський політехнікум.
4. Дніпропетровський державний технічний університет залізничного транспорту. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Дніпропетровський інститут інженерів залізничного транспорту.
5. Український державний лісотехнічний університет. Заснований у 1945 р. Первісна назва — Львівський лісотехнічний інститут.
6. Український державний університет харчових технологій. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Київський інститут харчової промисловості.
7. Івано-Франківський державний технічний університет нафти і газу. Заснований у 1960 р. Первісна назва — Загальнотехнічний факультет Львівського політехнічного інституту.
8. Київський державний технічний університет будівництва і архітектури. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Будівельний інститут.
9. Київський міжнародний університет цивільної авіації. Заснований у 1933 р. Первісна назва — Київський авіаційний інститут.
10. Одеський державний морський університет. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Одеський інститут інженерів морського флоту.
11. Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Харківський інженерно-будівельний інститут.
12. Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця. Заснований у 1841 р. як медичний факультет Київського університету Св. Володимира.
13. Національний аграрний університет. Заснований у 1922 р. Первісна назва — Київський сільськогосподарський інститут.

14. Київський державний лінгвістичний університет. Заснований у 1948 р. Первісна назва — Педагогічний інститут іноземних мов.

15. Південноукраїнський педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Заснований у 1919 р. Первісна назва — Одеський педагогічний інститут.

16. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Заснований у 1919 р. Первісна назва — Харківський педагогічний інститут.

17. Український державний університет фізичного виховання і спорту. Заснований у 1930 р. Первісна назва — Державний інститут фізичної культури України.

18. Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Заснований у 1920 р. Первісна назва — Інститут народної освіти.

19. Українська академія друкарства. Заснована у 1930 р. Первісна назва — Український поліграфічний інститут.

20. Українська державна академія водного господарства. Заснована у 1922 р. Первісна назва — Київський інженерно-меліоративний технікум.

21. Українська державна інженерно-педагогічна академія (Харків). Заснована у 1958 р. Первісна назва — Український заочний політехнічний інститут.

22. Державна гірничо-академія України (Ліцiproпетровськ). Заснована у 1899 р. Первісна назва — Катеринославське вище гірниче училище.

23. Державна льотна академія України. Заснована у 1951 р. Первісна назва — Кіровоградське вище військове училище льотчиків.

24. Одеська державна академія харчових технологій. Заснована у 1902 р. Первісна назва — Одеська борошномельна школа.

25. Донецька державна академія управління. Заснована у 1922 р. Первісна назва — Інститут підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів Держвуглепрому.

26. Українська медична стоматологічна академія. Заснована у 1921 р. Первісна назва — Поплавський одонтологічний факультет при Харківській медичній академії.

27. Державна агроєкологічна академія України (Житомир). Заснована у 1922 р. Первісна назва — Волинський агрономічний технікум.

28. Національна музична академія ім. П. І. Чайковського. Заснована у 1868 р. як музичне училище при Київському відділенні Російського музичного товариства.

29. Українська академія мистецтва (Київ). Заснована у 1917 р. Первісна назва — Українська академія мистецтва.

30. Національна юридична академія ім. Ярослава Мудрого. Заснована у 1920 р. Первісна назва — Харківський юридичний інститут.

31. Академія Збройних Сил України. Заснована у 1992 р.
32. Українська академія внутрішніх справ. Заснована у 1992 р.
33. Академія Служби безпеки України. Заснована у 1992 р.

Як уже зазначалося, в Україні успішно працюють 90 недержавних навчальних закладів III і IV рівнів акредитації. Станом на 1996 р. ліцензовано 66 вищих навчальних закладів такого типу. Зокрема, у Києві — 22, у Дніпропетровській області — 9, у Запорізькій, Харківській областях та в Автономній Республіці Крим — по п'ять, у Львівській і Одеській областях — по чотири, у Тернопільській і Хмельницькій областях — по три, у Закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Полтавській та Черкаській областях ліцензовано по одному недержавному вищому навчальному закладу.

Серед ліцензованих недержавних вищих закладів освіти (ВЗО) найбільш відомі Донецький Відкритий Університет, Київський Міжнародний науково-технічний університет, Міжнародний Соломонів університет, Міжнародний християнський університет, Міжнародний університет фінансів, Міжнародний слов'янський університет.

Ліцензовані як недержавні ВЗО п'ять академій:

- Дніпропетровська академія управління, бізнесу і права;
- Міжрегіональна академія управління персоналом (Київ);
- Національна академія управління (Київ);
- Одеська академія мистецтв;

Гуманітарна академія (Харків) з підготовчим відділенням для іноземних громадян.

Ліцензовані як недержавні вищі навчальні заклади 41 інститут з проблем управління, підприємництва, туристичного бізнесу, державного і муніципального управління, інформаційних технологій, менеджменту, пародної медицини та ін.

У числі недержавних ВЗО ліцензовані 15 коледжів та училищ. Водночас серед цього типу навчальних закладів залишались неліцензованими (станом на 1996 р.) 33 заклади освіти м. Києва та 15 областей України.

Безперечно, розбудова системи недержавних вищих закладів освіти — справа надзвичайно складна. Проте і в цьому напрямі зроблено перші кроки. Так, у 1990 р. засновано Одеський інститут підприємництва та права.

У 1991 р. були засновані (й отримали ліцензії) Дрогобицький медичний інститут ім. Юрія Котермака, Таврійський інститут державного і муніципального управління у Запоріжжі, Тернопільський комерційний інститут, Економіко-правничий інститут у Чернівцях.

У 1992 р. засновані Нікопольський інститут управління, бізнесу та права, Донецький інститут підприємництва, Запорізький економіко-гуманітарний інститут; Вища школа бізнесу в м. Алчевськ Луганської області.

У 1993 р. в Києві засновані інститут практичної психології і соціальної роботи «Психогенез», Міжнародний університет фінансів, Міжнародний Соломонів університет та інші вищі навчальні заклади.

У 1994 р. засновані Волинський центр бізнесу та права (Луцьк), Інститут підприємництва та сучасних технологій (Житомир), Хмельницький приватний інститут конструювання, моделювання півейних виробів, Міжнародний інститут лінгвістики та права (Київ).

У 1995 р. засновані Вінницький інститут регіональної економіки та управління, Академія муніципального управління (Київ).

Форми власності недержавних вищих закладів освіти можуть бути різними (приватна, змішана, колективна). Засновники теж різні: фізичні особи, банки, асоціації, окремі підприємці, вищі заклади освіти, громадські організації, профспілки, виконкоми рад народних депутатів різних рівнів та ін. В установленому законом порядку засновникам ВЗО видається «Свідоцтво про реєстрацію».

З М І С Т

<i>Передмова</i>	4
----------------------------	---

Частина перша НАРИСИ З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ Й ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вступ	8
-----------------	---

МОДУЛЬ

1	Н а р и с 1. Братства: їх унікальність і значення в розвитку української вищої школи XVI—XVII ст. (передісторія вищої школи й освіти в Україні)	10
	Н а р и с 2. Острозька академія (1576—1636)	17
	<i>Тьюторські заняття</i>	34

МОДУЛЬ

2	Н а р и с 3. Кисво-Могиллянська академія (1615—1817)	35
	<i>Тьюторські заняття</i>	57

МОДУЛЬ

3	Н а р и с 4. Григорій Сковорода — викладач Переяславського і Харківського колегіумів, домашній учитель	58
	Н а р и с 5. Батуринський університет (проект 1760 р.)	71
	Н а р и с 6. Ніжинська гімназія вищих наук (1820—1832). Фізико-математичний ліцей князя Безбородька (1832—1840)	80
	<i>Тьюторські заняття</i>	94

МОДУЛЬ

4	Н а р и с 7. Класичні університети України періоду нової та новітньої історії	96
	Львівський університет (1661, 1784)	96
	Харківський університет (1805)	101
	Київський університет (1834)	106

Одеський університет (1865)	115
Чернівецький університет (1875)	117

МОДУЛЬ

5

Н а р и с 8. Українська вища школа доби Центральної Ради	119
Н а р и с 9. Два «загублених» університети і два «забуті» президенти Української Академії наук... (час Гетьманату)	133
Н а р и с 10. Час Директорії. Польська політика утравізму в освіті	149
Н а р и с 11. Більшовизм і освіта в Україні	157
<i>Теми і завдання для дискусії</i>	194
Н а р и с 12. Російщення школи й освіти в Україні (1958—1990)	197
<i>Теми і завдання для дискусії</i>	232
Н а р и с 13. Українська вища школа в зарубіжних країнах	237
<i>Тьюторські заняття</i>	245

МОДУЛЬ

6

Н а р и с 14. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття» (текстовий аналіз документа стосовно вищої школи)	247
Н а р и с 15. Розвиток різнорівневої (ступеневої) вищої школи й освіти в умовах незалежної України. Акредитація вузів	254
<i>Тьюторські заняття</i>	286

Частина друга

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вступ	288
-----------------	-----

МОДУЛЬ

7

Т е м а 1. Вчення про суцільність людини і виховання як суспільно-історичне явище	289
<i>Текстовий матеріал для дискусії</i>	294
Т е м а 2. Мета виховання в українській школі	300
Т е м а 3. Вища школа і педагогіка вищої школи України на сучасному етапі	306
<i>Текстовий матеріал для дискусії</i>	314
Т е м а 4. Сучасна система вищої освіти розвинутих країн (на прикладі США)	315
Т е м а 5. Сучасна система середньої школи й освіти розвинутих країн (на прикладі США та Англії) як основа комітектування вищої школи	327
<i>Тьюторські заняття</i>	336

8

Т е м а 6.	Виховання як педагогічна категорія	342
	<i>Текстовий матеріал для дискусії</i>	351
Т е м а 7.	Педагогічний процес — одна з центральних категорій педагогіки	353
Т е м а 8.	Закономірності процесу розвитку індивіда	365
	<i>Текстовий матеріал для дискусії</i>	370
Т е м а 9.	Предмет педагогіки вищої школи	371
Т е м а 10.	Педагогічний аналіз системного підходу до виховання студентської молоді	380
	<i>Текстовий матеріал для дискусії</i>	386
	<i>Тьюторські заняття</i>	388

МОДУЛЬ

9

Т е м а 11.	Предмет і принципи дидактики вищої школи	393
Т е м а 12.	Спеціалізація, зміст, планування та організація навчання у сучасній вищій школі	398
Т е м а 13.	Сутність та закономірності навчального процесу у вищій школі	416
Т е м а 14.	Самостійна робота студентів	433
Т е м а 15.	Методи навчання у вищій школі	439
	<i>Тьюторські заняття</i>	449

МОДУЛЬ

10

Т е м а 16.	Лекційний метод викладання. Проблемна лекція у вузі на сучасному етапі	455
Т е м а 17.	Семінарські заняття у вищій школі	470
Т е м а 18.	Контроль і оцінка знань студентів	476
	<i>Тьюторські заняття</i>	497

Список використаної літератури 504

Д о д а т к и

1. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)	518
2. Вищі навчальні заклади України (станом на 1991 р.)	525
3. Державний реєстр вищих навчальних закладів України (станом на 15 березня 1994 р.)	532
4. Державний реєстр вищих навчальних закладів України III—IV рівнів акредитації (станом на 1996 р.)	546
5. Новостворені та реорганізовані вищі навчальні заклади України (станом на 1996 р.)	552