

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 5

ББК 74.58

УДК 371

Н34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 5. – 194 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А. М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Василук В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Ільєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Янков А. В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Ярич В. Я. заслужений діяч мистецтв України, народний художник України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Безносук О. О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);

Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);

Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополе, Польща);

Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ)

Літературні редактори

Волянчук І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 3 від 15.12.2015 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі „Наукова періодика України”.

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ББК 74.58

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015
©Автори статей, 2015

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



УДК 378.4

д. пед. н., проф. Дубасенюк О.А.,
д. пед. н., проф. Антонова О.Є.
(ЖДУ імені Івана Франка)

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТІВ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ЯК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТА НАУКОВИХ ОСЕРЕДКІВ

У статті проаналізовано багатовіковий шлях історичного розвитку університетів Центрально-Східної Європи як культурно-освітніх та наукових осередків; простежено становлення найдавніших університетів Європи, зокрема Карлова/Празького університету, який вважається одним із найкращих навчальних закладів, що входить до складу Асоціації Європейських вузів, а також охарактеризовано діяльність найдавнішого вищого навчального закладу Польщі – Ягеллонського університету та внесок його випускників у розвиток культури, освіти та науки регіону.

Ключові слова: університет, європейська університетська освіта, Карлів університет, Ягеллонський університет, учений.

Artykuł analizuje wielowiekowej drogę historycznego rozwoju uniwersytetów w Europie Środkowej i Wschodniej jako kulturalnych, ośrodków edukacyjnych i badawczych; prześledzić powstawanie z najstarszych uniwersytetów w Europie, w szczególności Charles / Uniwersytet Karola, który jest uważany za jeden z najlepszych instytucji edukacyjnych, jest członkiem Stowarzyszenia Europejskich uczelni i opisuje działalność najstarszej uczelni w Polsce – Uniwersytet Jagielloński, a jej absolwenci przyczyni się do rozwoju kultury, edukacji i nauki w regionie.

Słowa kluczowe: stacja Uniwersitetet metra, Europejski wykształcenie wyższe, Charles University, Uniwersytet Jagielloński, naukowiec.

Вищі навчальні заклади як світові освітньо-виховні системи пройшли багатовіковий шлях історичного розвитку. Вони здійснювали значний вплив на накопичення, збереження і прогрес культури та суспільства в цілому й водночас відчували на собі розмаїття кардинальних змін, що відбуваються у соціумі, науці, культурі усіх країн та народів [2, с. 109].

Європейська університетська освіта має багатовікову історію й починається з тих часів, коли на зміну рабовласницькому суспільству приходить новий уклад життя, пов'язаний із зародженням феодальних відносин, ідеологічним підґрунтям якого постало християнство. Саме в середні віки з'являється категорія людей, заглиблених у знання – професійних учених, завдяки зусиллям яких відкривалися перші європейські школи й університети, стрімко розвивалася філософська думка.

Мета статті: проаналізувати особливості розвитку університетів Центрально-Східної Європи як культурно-освітніх і наукових осередків.

Хрестові походи, знайомство з арабською культурою сприяло розширенню знань середньовічного європейця у галузі медицини, астрономії, географії, математики та інших наук. Потребу в пізнанні світу інтелектуальної еліти суспільства вже не могла задовольнити церковна схоластика. Тому вчені, які знали й прагнули пізнати більше, ніж дозволяла церква у своїх школах, почали створювати позацерковні спільноти. До них приєднувалися всі бажаючі, хто хотів поглибити та розширити свої знання. Так, у XII ст. в Європі почали з'являтися перші університети (від латинського слова «universitas» –

сукупність) у Болоньї, Парижі, Падуї, Салерно. Це були не бачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота може розглядатися подібно до цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр чи доктор – майстер. Це було справжнє учнівсько-вчительське, згуртоване в корпорацію, вчене братство. Гасло середньовічної вищої освіти – «*навчаючи, вчитися самому*». Сьогоднішній учень – завтра вчитель, прагнув сам досягти рівня вченого Майстра. З давніх часів університет був джерелом наукових знань, мудрості й просвітництва.

Завдяки своєму статусу університети відігравали значну роль у розвитку культури, руйнуванні феодальної обмеженості. І, не зважаючи на певні недоліки в діяльності університетів, саме вони підготували підґрунтя для подальшого розвитку науки. Тому сьогодні ми звертаємось до цієї скарбниці знань, думки, наукових пошуків, якими так багата історія університетської освіти Європи.

Історики виділяють чотири великих напрями середньовічної науки: фізико-космологічний, вчення про світло, наука про живе, комплекс астролого-медичних знань. Стосовно алхімії, то вона являє собою специфічний феномен середньовічної культури, що містить такі компоненти, як наукові узагальнення, фантазію, логіку й міфологію.

«Жадаючи знань» учені люди, які мандрували Європою, у XII столітті стали звичним явищем. Про них говорили: «вони збирають знання по школах, як бджоли свій мед по квітах». Тоді жартували, що «школярі вивчають шляхетні мистецтва – у Парижі, медичні припарки – у Салерно, древніх класиків – в Орлеані, судові кодекси – у Болоньї, демонології – у Толедо...» І дійсно, університети з'являлися по всій Європі: у Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Парижі (1200), Кембриджі (1209), Празі (1348), Кракові (1364) та в інших містах.

Одним із найстаріших університетів Європи, першим навчальним закладом у Священній Римській імперії, на слов'янських землях і в Центральній Європі загалом вважається Карлів університет *Univerzita Karlova v Praze* (Прага, Чехія). І сьогодні Карлів університет вважається одним із найкращих навчальних закладів, який входить до складу Асоціації Європейських вузів, таких як Оксфорд, Сорбонна, Болонья, Бонн, Лейден.

Повчальна історія становлення Карлового університету, заснованого за ініціативою Карла IV. 26 січня 1347 року Папа Климент VI підписав документ про створення університету за зразком Паризького. Проте такою офіційною датою вважається 7 квітня 1348 року. Для проведення навчальних занять імператор викупив кілька будинків у кварталі Старе Місце, які отримали за його ім'ям назву Каролінум. Карлів університет став першим німецьким університетом взагалі та першим університетом Центральної Європи. Оскільки він був заснований представниками німецької общини Чехії, то в першу чергу обслуговував її інтереси. Навчання проводилось німецькою мовою до кінця XIX ст., в той час Прага залишалась у складі Австро-Угорщини.

Розвиток та найбільш високу популярність Празький університет отримав завдяки Яну Гусу, який брав активну участь у різноманітних рухах, що сприяли перегляду старих норм і традицій у церкві та суспільстві. У часи, коли вирішальне слово практично у всіх питаннях залишалось за церквою, і в питаннях освіти в тому числі, Карлів університет у той період був єдиним місцем здобуття знань, де «останнє» слово залишалось за людьми, тому доля цього університету була завжди тісно пов'язана з долею чеської держави і людей не тільки в гуситський період, але також і в наступних століттях.

На відміну від багатьох інших університетів, навчання не мало релігійного спрямування, оскільки у католицької церкви в Празі був навчальний заклад – Клементинум, куди в 1622 році була переведена університетська бібліотека.

Значну роль у подальшому розвитку університету відіграло правління Рудольфа II, який зробив Прагу культурною метрополією та центром університетської освіти. Важливо зазначити, що після двохсот років свого існування, у 1654 році Карлів університет за наказом короля Фердинанда III був об'єднаний з Єзуїтським університетом у Клементинумі. Новий навчальний заклад називався Карло-Фердинандським

університетом. Назва ця проіснувала аж до 1918 року. У XVII ст. було оновлено всі 4 факультети [7, с. 124].

Середині XVIII ст. ознаменувалася поступовим уведенням низки реформ, і цей процес досяг найвищого рівня в кінці століття. Водночас німецька мова викладання була замінена латинською. У 1848 році, який був роком постійних заворушень та революцій, Празький університет опинився в центрі національного, демократичного й революційного перевороту.

У другій половині XIX ст. діяльність університету дедалі більше відповідала політичним та економічним потребам суспільства. Слідом за угорською елітою чеська інтелігенція міста почала рішучі виступи проти політики австрійської влади. Підвищення інтересу до чеського національного життя, науки, культурної й політичної діяльності змусила Віденський уряд у 1882 році поділити університет на дві установи – німецьку та чеську. Вони працювали одночасно навіть після заснування незалежної чехословацької держави в 1918 році, і аж до 1939 року.

На переломі століть обидва університети досягли визначних успіхів у науці. У Німецькому університеті, наприклад, працював Альберт Ейнштейн. Карлів університет, у свою чергу, виховав діячів, які відіграли значну роль у становленні та розвитку Чеської Республіки в XX ст. Серед них був Томаш Масарик, який став першим президентом незалежної Чеської Республіки. Крім цього, в університеті навчалися видатні філологи, що емігрували з Росії, і які істотно збагатили знамениту університетську бібліотеку Клементинум. Саме їх зусиллями був сформований фонд Слов'янської бібліотеки. Карлів університет у Празі, або Празький університет пишається своїми випускниками, серед яких Ян Гус, Нікола Тесла, Альберт Ейнштейн, Франц Кафка та багато інших.

Другим у Центральній Європі після Празького університету став університет у Кракові, грамота про заснування якого була видана 12 травня 1364 року Казимиром III. Краків – місто культури, місто королів, місто знань. Краків був і залишається столицею культурного життя Польщі, науковим і адміністративним центром країни. У ньому розташований один з найстаріших в Європі університетів і найдавніший вищий навчальний заклад у Польщі – Ягеллонський університет (польською – Uniwersytet Jagielloński, лат. Universitas Jagellonica Cracoviensis).

Університет має багату та насичену подіями історію. У 1364 році, після багатьох років наполегливої боротьби, король Казимир Великий отримав дозвіл Папи Римського для створення університету в Кракові, на той час столиці Королівства Польського. Studium Generale (така була перша офіційна назва університету в Кракові), почав повноцінно функціонувати з 1367 року. Він складався з трьох факультетів: гуманітарні науки, медицина і право. Папа Урбан V не дав дозволу на створення факультету теології, тоді теологія розглядалась як дисципліна з найвищим рейтингом [5].

Були створені спеціальні коледжі з проживанням для професорів і гуртожитки для студентів. Вчилися, як і зараз, два семестри з перервами. Ось тільки починалися заняття в інший час, ніж сьогодні: зимовий семестр – із середини жовтня, річний – з квітня. Існувало три *форми* проведення занять: *лекції*, *практичні вправи* та *диспути* (проводилися раз на тиждень). Студенти частіше слухали, але водночас мали право голосу й могли виступити декілька разів протягом диспуту. Студент здавав іспит перед комісією. Якщо вступник показував хороший результат, він заслуговував перші лаври – вчений ступінь бакалавра вільних мистецтв. До речі, у другій половині XV – початку XVI століть ступінь бакалавра отримували лише кожен четвертий студент. На факультеті вільних мистецтв у середні віки найбільша увага приділялася вивченню філософії (за Арістотелем) та логіці. Крім цього, вивчалися і такі предмети, як математика, астрономія, геометрія, географія, геодезія, картографія, граматики латинської мови, риторика.

Після смерті короля діяльність університету перервалася й тільки в кінці XIV століття, завдяки зусиллям королеви Ядвіги, була відновлена (після цього вже ніколи не припинялася, навіть у найважчі для країни й міста роки). Ядвіга, дружина короля Ягайла, померла дуже молодою, заповівши університету всі свої коштовності. Поляки

дуже любили свою добру королеву, яка після смерті була зарахована до лику святих. У 1400 року університет було реорганізовано її чоловіком Владиславом II Ягайлом. У XIX ст. університет став називатися Ягеллонським, щоб підкреслити зв'язок з династією Ягеллонів (назва вживається з 1817 року).

Згідно з порядками, заведеними у Болоньї і Падуї, студенти самі обирали ректора університету, причому його резиденція знаходилася в королівській фортеці Вавель. Першим ректором університету став Станіслав з Карбінежа (Stanislaw Skarbimierz), автор відомої праці «De bello iusto», яка вважається основоположною міжнародного права [12]. Девіз університету – «Розум перед силою» (лат. Plus ratio quam vis) [11].

Ягеллонський університет швидко завоював славу одного з провідних центрів освіти та науки в середньовічній Європі. Вже до середини XV ст. у Кракові сформувалася школа математики й астрології. У ті роки майже половина всіх студентів, які навчалися в університеті, прибувала із-за кордону. Краківський університет, разом з університетами Севільї й Толедо, вважався центром середньовічної алхімії. Згідно з легендою, у Кракові якийсь час жив знаменитий доктор Фауст. Зрештою, й перші систематичні дослідження географії східних земель також були здійснені в Кракові [4, 6]. До кінця XVIII ст. в Краківському університеті були відкриті астрономічна обсерваторія, ботанічний сад, клініка та низка наукових лабораторій [4].

У другій половині XV ст. Краківська школа математики та астрології набули свого розквіту та процвітання. Їх найбільш видатними представниками були: Marcin Krol of Zurawica (1422 – 1460), Marcin Bylica of Olkusz (1433 – 1493), який згодом став головним астрологом короля Matthias Corvinus in Buda; Marcin Biem (1470 – 1540), який розробив реформи юліанського календаря, Jan of Glogow (1445 – 1507), автор численних математичних і астрономічних трактатів, відомих по всій Європі; Wojciech of Brudzewo (1446 – 1495) став наставником для багатьох студентів, які, у свою чергу, досягли статусу провідних учених в інших європейських університетах. У цей період, 1491 – 1495 роки, Mikolaj Kopernik (Nicolaus Copernicus) вивчав гуманітарні науки в Кракові. Також відзначимо видатного випускника Ягеллонського університету – Миколая Коперника (пол. Mikołaj Kopernik, лат. Nicolaus Copernicus Torinensis або Thorunensis або Torunensis, ім'я при народженні – Nikolas Koppernigk; 19 лютого 1473, Торунь, Польща – 24 травня 1543, Фромборк, Польща) – польський астроном і математик, автор геліоцентричної теорії побудови Сонячної системи. У 1491 році вступив до Краківського університету, де вивчав математику, медицину й богослов'я, але вже тоді його найбільшу увагу і зацікавленість привернула астрономія. На той час астрономію в Краківському університеті викладав відомий український учений Юрій Котермак.

Крім теоретичних досліджень, до заслуг М. Коперника в цей час належать проектування і будівництво гідравлічної машини у Фромборку, що постачала в будинки воду, а також запуск польського монетного двору. Крім того, М. Коперник вів постійну лікарську практику, зокрема боровся з епідемією 1519 року. В останні роки життя у своїх працях учений наголошував на тому, що він у великому боргу перед Краківським університетом.

Серед тих, хто навчався в Ягеллонському університеті, були такі відомі вчені як Jan Virdung of Hassfurt (професор Гейдельберзького університету), Johann Vollmar, та провідні вчені школи астрономії у Відні – Konrad Celtis, Erasmus Horitz and Stefan Roslein. Краків, разом із такими містами як Севілья і Толедо, вважалися великими центрами з вивчення алхімії, куди в основному були залучені відомі професори медицини, як Maciej Miechowita (1457 – 1523) та Adam of Bochen. Славі Кракова в області алхімії, швидше за все, сприяла легенда про те, що доктор Фауст також жив у Кракові.

Історія зберегла для нащадків цікаві факти. Відомо, що в університеті за суворими законами того часу навчалися тільки чоловіки. Дівчатам заборонялося переступати поріг цього навчального закладу. Проте одна з них – Навойка – легендарна середньовічна польська жінка, перевдягнулася у чоловічий одяг і записалася в університет під ім'ям Якуб. Навчалася вона дуже добре й незабаром стала однією з найкращих студентів.

Професори хвалили Якуба, а колеги-студенти трохи кепкували, тому що той цурався їх забав і не брав участі в бійках. Але одного разу Навойка серйозно захворіла і кілька днів не з'являлася на заняттях. Засмучений ректор вислав лікаря, щоб той подивився хворого студента. І тоді таємниця відкрилася: Якуб – це дівчина! Виявилося, що Навойка – донька ректора парафіяльної школи з Гнезно. Дівчині загрожувало серйозне покарання за те, що вона порушила головне правило університету. Але на її захист виступили і колеги-студенти, і професори. Навойка уникла покарання, однак змушена була залишити навчання й піти в монастир. А сьогодні у Кракові є вулиця, яка носить ім'я цієї сміливої дівчини. Один із навчальних корпусів УІ також називається «Навойка» [13].

Краків зростав і перетворився на провідний науковий центр. Університет пишається своїми випускниками. Зокрема, таким видатним випускником був географ Maczei Miechowita, який став також відомим лікарем та істориком. Він є автором відомої праці, що перекладена багатьма мовами світу «Tractatus de duabus Sarmatiis» (1517), де представлено перший систематичний та детальний опис територій між річками Вісла та Дон і аж до Каспійського моря.

Разом з країною Краківський університет у XVIII ст. пережив важкі часи. Послідовні поділи Польщі між Австрією, Пруссією та Росією поставили під загрозу саме його існування. Уряди цих країн розглядали його як колыску революційних і національно-визвольних ідей. У XVIII ст. важкі роки для університету продовжуються, проте ознаки позитивних змін стають дедалі очевиднішими. У цей період запроваджено систематичне викладання німецької та французької мов, лекції з права та військової техніки. 1748 року починає функціонувати факультет природничих наук, частково залучаються іноземні викладачі. Створено астрономічні обсерваторії, ботанічні сади, клініки та лабораторії. Усі лекції викладалися польською мовою. Спільнота університету брала активну участь у повстанні Костюшка 1794 року, у той час керівництво університету пожертвувало практично всі свої цінні речі для боротьби за національну ідею.

Останній переділ Польщі (1795) привів до того, що університет змінив свій характер на звичайний ліцей. Лише з часом університет відновив колишній статус і привабливість для студентів з багатьох країн центральної Європи.

Після програної війни Австрії французам (1809) місто Краків було включено до Варшавського Герцогства, але у 1846 р. знову повернулося до складу Австрії, настав час германізації. Уряд у Відні характеризував університет так: «полум'я революції і неприємного для уряду політичного клубу». Коли політична ситуація в Австрії почала змінюватися, а частина Польщі перетворилася на автономію, відбулися зміни на політичній арені й одночасно в університеті. Польська мова знову стала мовою навчання. Для Ягеллонського університету настав новий період розвитку.

У 1848 році Краків увійшов до складу Австрійської імперії. Це був початок золотого століття для університету. Заклад знову стає потужним науковим центром. У XIX ст. Краківський університет прославився роботами польських фізиків Кароля Ольшевського й Зигмунта Вроблевського, які в 1883 році вперше одержали рідкий кисень у вимірних кількостях. Після трагічної загибелі З. Вроблевського (при вибуху експериментальної установки) К. Ольшевський у 1895 році тримав рідкий аргон, домігся зріджування водню й у спробі зріджування гелію досяг температури, яка лише на декілька градусів перевищувала абсолютний нуль.

У ті ж роки в Кракові працювали фізіолог Наполеон Цибульський, який пояснив дію адреналіну; анатомопатолог Тадеуш Брович, який виділив мікробу тифу; хімік Леон Мархлевський, який встановив хімічну спорідненість гемоглобіну та хлорофілу. Разом з видатними природодослідниками в Краківському університеті працювали також відомі історики, філософи та правознавці. До початку першої світової війни Краківський університет налічував близько ста кафедр, на яких навчалося понад 3000 студентів [3, 4].

У період великої депресії (1930 – 1934 рр.) було завдано серйозного фінансового удару по молодій польській державі, що призвело до різкого скорочення витрат на освіту. Проте, незважаючи на труднощі, Ягеллонському університету вдається зберегти свою

високу академічну репутацію завдяки видатним ученим, випускникам Ягеллонського університету. Професор Tadeusz Banachiewicz (1882 – 1954), математик, астроном і геодезист, розробив новий метод математичного розрахунку, відомий як Краківський розрахунок. Краківська школа лінгвістики може похвалитись такими видатними науковцями, як: Jan Rozwadowski (1867 – 1935), Jan Ios (1860 – 1928), Kazimierz Nitsch (1874 – 1958) і Tadeusz Lehr-Splawinski (1891 – 1965). Серед інших великих наукових досягнень стала школа диференціальних рівнянь, розроблених Tadeusz Wazewski (1896 – 1972), учня Stanislaw Zaremba, який став міжнародно визнаним після Другої світової війни. Школа аналітичних функцій, розроблена Franciszek Leja (1885 – 1979). Серед інших відомих учених назовемо: Konstanty Michalski (1879 – 1947), фахівець із середньовічної філософії; Rafal Taubenschlag (1881 – 1958), професор римського права; Adam Krzyzanowski (1873 – 1963), професор політичної економіки; Tadeusz Sinko (1877 – 1963), письменник, професор класичної культури, Roman Dyboski (1883 – 1945), професор англійської літератури; Wladyslaw Konopczynski (1880 – 1952), історик.

Важливо зазначити, що всесвітньовідомий видатний діяч Іван Павло II також навчався в Ягеллонському університеті. Іван Павло II (лат. Ioannes Paulus PP. II, пол. Jan Paweł II, італ. Giovanni Paolo II; мирське ім'я: Кароль Войтила, пол. Karol Józef Wojtyła) (18 травня 1920, Вадовіце, Польща – 2 квітня 2005, Ватикан) – Блаженний Католицької Церкви, 264-й Папа Римський, перший в історії Папа-слов'янин, 6-й суверенний голова міста-держави Ватикан, римо-католицький польський єпископ, єпископ-помічник Кракова, а пізніше архієпископ-митрополит Краківський і кавалер Ордену Білого Орла. Поет і поліглот, також актор, драматург і педагог. Філософ історії, феноменолог, містик й представник християнського персоналізму. У 1938 році Кароль вступає на філософський факультет Ягеллонського університету. Коли у 1939 році розпочалася Друга світова війна, Кароль Войтила, студент II курсу, змушений був залишити навчання. У 1953 році Войтила отримує ступінь доктора морального богослов'я на теологічному факультеті Ягеллонського університету, після чого викладає в університеті суспільну етику. У липні 1958 року, за призначенням Папи Пія XII він стає вікарним єпископом Кракова, а з вересня – єпископом.

Іван Павло II та його курія написали стільки праць, які за кількістю й якістю дорівнюють працям такого великого богослова, як Святий Тома Аквінський. Самих лише енциклік Іван Павло II видав 14. До найвідоміших належать: *Redemptor hominis* (1979), *Dives in misericordia* (1980), *Laborem exercens* (1981), *Slavorum apostoli* (1985), *Dominum et vivificantem* (1986), *Sollicitudo rei socialis* (1987) [1].

Також відзначимо видатного випускника Ягеллонського університету – Миколая Коперника (пол. Mikołaj Kopernik, лат. Nicolaus Copernicus Torinensis або Thorunensis або Torunensis, ім'я при народженні – Nikolas Koppernigk; 19 лютого 1473, Торунь, Польща – 24 травня 1543, Фромборк, Польща) – польського астронома і математика, автора геліоцентричної теорії побудови Сонячної системи. У 1491 році вступив до Краківського університету, де вивчав математику, медицину й богослов'я, але вже тоді його найбільшу увагу і зацікавленість привернула астрономія. У той період астрономію в Краківському університеті викладав відомий український учений Юрій Котермак.

Крім теоретичних досліджень, до заслуг М. Коперника належать проектування й будівництво гідравлічної машини у Фромборку, що постачала в будинки воду, а також запуск польського монетного двору. Крім того, М. Коперник вів постійну лікарську практику, зокрема боровся з епідемією 1519 року.

М. Коперник – славетний учений. Міжнародний союз чистої та прикладної хімії (IUPAC) затвердив, запропоновану в липні 2009 року співробітниками німецького Інституту важких іонів у Дармштадті, офіційну назву для 112-го елемента таблиці Менделєєва – коперніцій (Copernicium – Cn). На Місяці на честь М. Коперника названо кратер. Крім того, ім'ям ученого названо астероїд головного поясу 1322 Коперник. Монументи М. Копернику встановлено у Варшаві, Кракові, Торуні, Регенсбурзі,

Ольштині, Вроцлаві тощо. Ім'я Миколи Коперника присвоєно Торунському університету (заснований у 1945 році). У Торуні та Фромборку діють музеї М. Коперника [10].

Ще одна видатна постать – Віслава Шимборська (польськ. Wisława Szymborska; 2 липня 1923, Бнін, нині Курник поблизу Познані – 1 лютого 2012, Краків) – польська поетеса; лауреат Нобелівської премії з літератури 1996. У 1945 – 1948 роках вивчала польську літературу й соціологію в Ягеллонському університеті. У 1996 році удостоєна Нобелівської премії з літератури «за поезію, яка з граничною точністю описує історичні й біологічні явища в контексті людської реальності».

Дебютувала у пресі з віршем під назвою «Szukam słowa» («Шукаю слово») у березні 1945 в газеті «Dziennik Polski». Перша збірка віршів «Dlatego żyjemy» («Тому живемо») видана в 1952 році. Перекладала на польську мову твори французьких поетів. Отримала такі нагороди та премії: Премія Гете (1991), Премія Гердера (1995), Орден Білого орла (13 січня 2011) [9].

Таким чином, плеяда талановитих постатей, вихованців Краківського університету, беззаперечно підвищує авторитет закладу та свідчить про його високий рівень організації навчання.

Ягеллонський університет сьогодні – це сучасний авторитетний і престижний вищий навчальний заклад з усталеними традиціями поваги до культури та науки. Університет займає провідні позиції в різноманітних рейтингах, як внутрішньопольських, так і зарубіжних. Оскільки на сучасному етапі в Україні здійснюється перебудова системи освіти, її наближення до західноєвропейських зразків, вивчення позитивного досвіду Ягеллонського університету, близького до України в історичному та територіальному аспектах, є для української освіти вельми актуальним.

В Ягеллонському університеті з 2003 року розпочався якісно новий етап у розвитку й поширенні української освіти. У старовинному Кракові була створена кафедра українознавства на нововідкритому факультеті міжнародних і політичних відносин. Українську освіту в Краківському університеті розвивали й поширювали ще з XVI ст. українські вчені: прихильник Берестейської унії Іпатій Потій, ректор Київської братської школи Касіян Сакович, ректор Ягеллонського університету і одночасно парох Краківської греко-католицької церкви Лев Лаврисевич, знаменитий письменник і депутат Галицького сейму Василь Стефаник, визначний учений і письменник Богдан Лепкий та мовознавець Іван Зілінський та ін. [8]. Тому сьогодні так важливо розвивати і збагачувати україно-польські зв'язки в європейському освітньому й науковому просторі.

Відтак, вивчення історії становлення й розвитку університетської освіти у Центрально-Східній Європі як культурно-освітніх і наукових осередків дає можливість українським університетам запозичити й впроваджувати в освітню практику кращий європейський досвід та продовжувати розвивати міжнародну наукову співпрацю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біографія Кароля Войтили – Івана Павла II [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.papalvisit.org.ua/ukr/thepopebio.php>.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
3. Валтос С. С. Історія Ягеллонського університету : Електронний ресурс : [режим доступу] : <http://www.uj.edu.pl>.
4. Васильев А. Университеты Польши / А. Васильев // Работа и учеба. – 2006. – № 45 (482). – С. 48–49.
5. Гайдукевич Лешек, Карась Мечислав. Ягеллонський університет. Історичні традиції – справжнє – майбутнє. Переклад з польської. – Краків, 1975. – 110 с.
6. Гуревич А. Я. Середньовічний світ / А. Я. Гуревич. – М., 1990. – 396 с.
7. История педагогики и образования / под. ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

8. Мокрицький В. Українська освіта в Ягеллонському університеті (з досвіду кафедри українознавства факультет міжнародних і політичних відносин) / В. Мокрицький // Українознавство. – 2008. – № 2. – С. 348–350.
9. Потемкин А. Пани Шимборска – Моцарт в поезії / А. Потемкин // Эхо планеты, 1996. – № 42.
10. Українська радянська енциклопедія. В 12-ти томах / за ред. М. Бажана. – 2-ге вид. – К. : Гол. редакція УРЕ, 1974–1985. – Т. 5. – 391 с.
11. Ягеллонський університет [Електронний ресурс]: <http://www.uj.edu.pl/>. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>.
12. Andrzej Kazimierz Banach, Julian Dybiec. The History of the Jagiellonian University. – Wydawn. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000. – 256 s.
13. Alain S. Mikhayhu. Nawojka. – Tempor, 2011. – 148 p.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.

УДК 377.34

д. пед. н., проф. **Вознюк О.В.**
(ЖДУ імені Івана Франка)

ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАМНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

На основі міждисциплінарного підходу обґрунтовується нова парадигма розвитку історико-педагогічного процесу як процедура фрактально-голограмного моделювання, яке використовує три парадигми сучасної постнекласичної науки: універсальну парадигму розвитку, парадигму циклічності, парадигму фрактально-голограмної будови світу та соціумів.

Вивчення історичних праць, зокрема й у галузі педагогіки, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів.

Ключові слова: нова парадигма розвитку історико-педагогічного процесу, фрактально-голограмне моделювання, педагогічні інновації, універсальна парадигма розвитку.

The new paradigm of development of historical-pedagogical process as the procedure of the fractal-holographic modeling on the basis of an interdisciplinary approach is grounded, that uses three paradigms of modern postnonclassical science: universal development paradigm, paradigm of the cycles, the paradigm of the fractal holographic structure of the world and of society.

The study of historical works, including in the field of pedagogy, socio-cultural analysis of the current situation in Ukraine and the world leads to the conclusion that now is created a unique situation where the borders between the historical past and the present sprayed when the nation becomes the historical past and its present important determinant social acts economic processes.

Keywords: a new paradigm for the development of historical-pedagogical process, fractal-hologramme modeling, pedagogical innovations, universal development paradigm.

Історична наука сьогодення увійшла у якісно новий стан свого розвитку. Збагачується та змінюється теоретико-методологічне підґрунтя дослідження історії, зокрема й української (Ю. Алексєєв, В. Головка, П. Добров, С. Жук, Л. Зашкільняк, С. Кульчицький, І. Мартинюк, Г. Мишечкіна, Ю. Павленко, В. Потульницький, О. Реєнт,

Л. Таран, Ю. Теміров, О. Удод, Н. Яковенко та ін.). Збільшується кількість публікацій з проблем теорії та методології історії (В. Космина, С. Жук, В. Масненко, Л. Зашкільняк, Т. Герасимчук, В. Ващенко та ін.). Визнається, що вивчення історичних феноменів сучасності слід проводити комплексним чином на міждисциплінарній основі, залучаючи крім суто історичної науки інші предметні галузі наукового пізнання (Г. Бондаренко, О. Борисова, Л. Бородкін, В. Бранский, С. Водотика, Л. Грінін, В. Моргун та ін.).

У цьому зв'язку важливими постають праці дослідників щодо аналізу історико-педагогічного процесу [1; 2; 4; 6; 7; 9; 11; 12], що постає достатньо розробленим напрямом сучасної педагогічної історіографії.

Вивчення історичних праць, зокрема й у галузі педагогіки, аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що нині створюється унікальна ситуація, коли кордони між історичним минулим та теперішнім розпорошуються, коли історичне минуле нації стає її сьогоденням та виступає важливою детермінантою соціально-економічних процесів. Відтак, актуалізується новий діалектичний виток історичного розвитку українського соціуму, коли країна повертається до своїх сакральних ідеологічних «глибин», але на новому історичному рівні розвитку.

За цих умов змінюється сама парадигма історіографії, зокрема й педагогічної. Відтак, мета статті – висвітлення нових обривів історіографії у контексті фрактально-голограмного моделювання історико-педагогічного процесу [4].

Аналіз розвитку педагогічної дійсності та його моделювання потребують залучення трьох теоретико-методологічних засад (парадигм), що постають як конкретними інструментами, так і універсальними парадигмальними принципами дослідження та пояснення світу: 1) універсальної парадигми розвитку, 2) парадигми циклічності, 3) парадигми фрактально-голограмної будови світу та соціумів.

Універсальна парадигма розвитку виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема впливає з тої обставини, що будь-який рух реалізується як синусоїдальна коливально-хвиляста зміна, котра вивчається теорією коливань, яка, на думку академіка Л. Мандельштама, оперує певною універсальною мовою, що дозволяє кристалізувати універсальні знання, які застосовуються до всіх галузей людської діяльності та пізнання.

Структурно синусоїда – це єдність двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди (рис. 1).

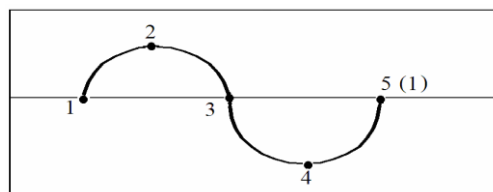


Рис. 1. Синусоїдальна модель руху

Моделювання історичних процесів завдяки використанню хвилових сценаріїв розвитку може набувати різних форм. Важливим постає те, що у структурі хвилі виявляються 5-6 відносно статичних етапів, де параметри хвилі стабілізуються чи загострюються. Саме ці відносно статичні етапи, які набувають сталості та визначеності, постають прообразами етапів розвитку будь-якого предмету реальності.

Таким чином, будь-який процес описує три стани: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична (структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

Цю тріадність можна пояснити діалектичними побудовами Гегеля, який диференціює будь-яке поняття (і явище, яке стоїть за цим поняттям) на три моменти, кожен із яких також розбивається на трійки (і так далі, до нескінченності). Але у цій нескінченній рекурсії є одна властивість, яка дозволяє розгорнути її у послідовний ланцюг: рух від першого до третього моменту – це не тільки поглиблення в надра поняття, але водночас і вихід за його межі, його самопереборення. В теорії пізнання це правило забезпечує якісні стрибки у розвитку наших уявлень про об'єкт. У контексті гегелівської онтології воно ж дозволяє ідеї не просто нескінченно розпорошуватися на тріади, залишаючись незмінною, але самій розвиватися у напрямку від порожнечі та простоти до змістовності, наповненості сенсом. Схематично рух в тріаді можна подати так:

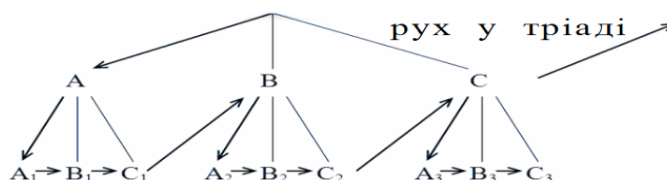


Рис. 2. Гегелівська тріада розвитку

Таким чином, розвиток тріади вихідного поняття від А до С і потім перехід до наступного рівня здійснюється через три підлегли тріади, утворені моментами А, В і С, зафіксованими як самостійні поняття. Але це означає, що якимось чином третій момент першого члена тріади (С1) виявляється практично тотожним другому члену (В), а третій момент другого члена (С2) – третьому члену (С). Якщо детально простежити ці два процеси, то стане зрозумілим весь принцип руху гегелівської логіки (перехід від С до наступного поняття верхнього рівня можна не розглядати, оскільки він просто повторює один з цих переходів в рамках зовнішньої тріади).

Як бачимо, сам універсальний характер розвитку реалізує *циклічний* характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального характеру, виявляє фрактально-голограмний, тобто самоподібний характер розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити *моделювання педагогічної реальності на основі певних інваріантних начал*.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ і їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):

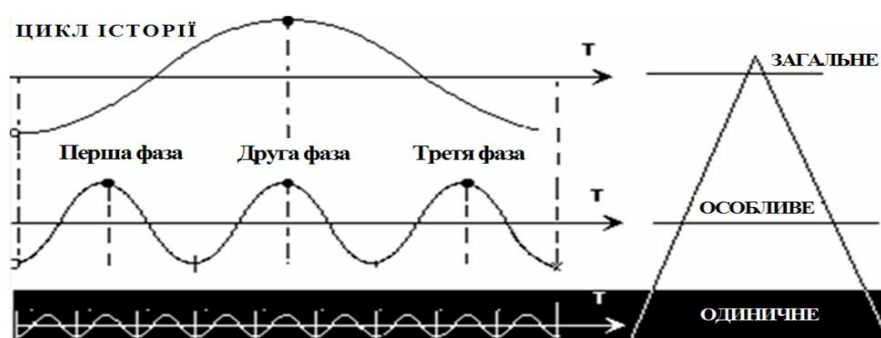
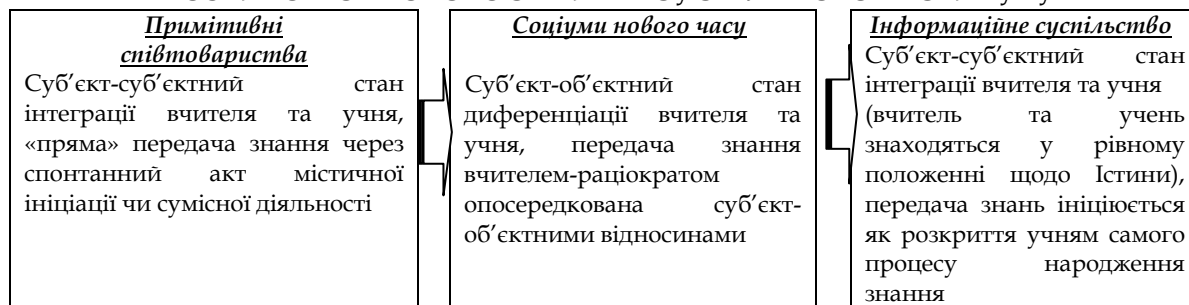


Рис. 3. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної вкладеності різних циклів розвитку, (за М. Александровим)

Важливо, що *фундаментальний механізм розвитку* розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним і тим самим: старе за таких умов не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись

мовою філософії, «знімається», коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності.

РОЗВИТОК СВІТОВОЇ ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОГО ІНСТИТУТУ



РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОДИ)

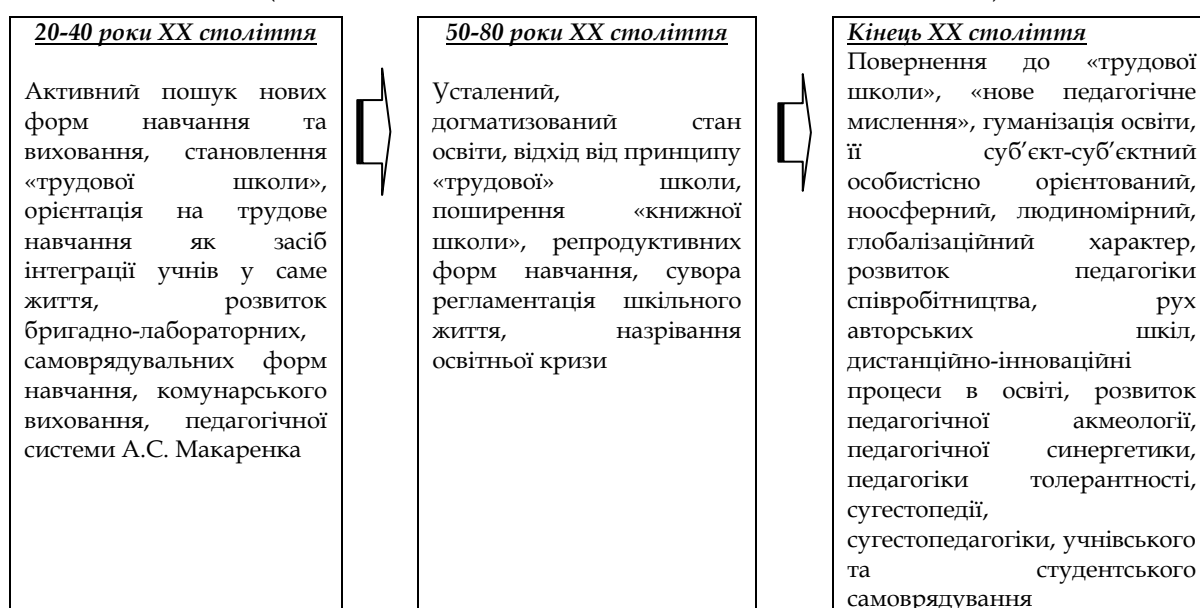


Рис. 4. Модель розвитку освіти на глобальному та локальному рівнях

Розвиток освіти на локальному рівні можна моделювати як завдяки трьом (як показано на рисунку 4, так і шести етапам, які виявляють певне чергування в розвитку окремих параметрів педагогічного процесу. Розглянемо шестіетапний процес розвитку педагогіки у контексті повного завершеного фрактально-голограмного циклу – розвитку соціалістичної суспільно-економічної формації, часові межі якої, на відміну від інших формацій, не викликають сумніву.

Перший етап розвитку педагогіки та освіти

Падіння Російської імперії, всесвітня економічна криза, перша світова війна, низка революцій, громадянська війна в Росії, створення ССРСР. Початкова фаза розвитку соціалістичного табору. Кристалізація педагогіки на рівні примітивного співтовариства – становлення суб'єкт-суб'єктної парадигми, виховання як інструмента розвитку людини, що відповідає трудовій школі, яка інтегрує людину у суспільне життя. Торжество колективізму, самоврядування, колективних методів навчання (А. Макаренко).

У цей період (1923 р.) було ліквідоване класне наставництво, оскільки вважалося, що функції наглядча новій школі не потрібні і слід розвивати учнівське самоврядування. Відбувається розвиток синтетичного напрямку педагогіки – педології, яка на I Міжнародному конгресі педологів (Брюссель, 1911 рік) була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію. Перед педологією,

як писав Л. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою. Відтак, важливим етапом розвитку науки взагалі та педагогічної науки зокрема, була саме *педологія* (яка у 30-ті роки ХХ століття була сприйнята як «лженаука»), що являла собою міждисциплінарний підхід до вивчення цілісної дитини, а зараз її теоретичні основи одержали розвиток у рамках *педагогічної антропології*.

Другий етап розвитку педагогіки та освіти (30-50-ті роки ХХ століття)

Репресія парадигми суб'єкт-суб'єктної трудової школи через утвердження сталінської тоталітарної педагогіки, яка призвела до знищення педагогічної системи А. Макаренка та його послідовників. У той же час відновлюється класно-урочна система у достатньо повному вигляді, розробляються навчальні програми, підручники тощо.

Третій етап розвитку педагогіки та освіти (50-60-ті роки ХХ століття)

Період «*відлиги*», який відкрив перспективу поновлення суб'єкт-суб'єктної трудової школи. У 1958 прийнято закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», на основі якого замість загальної обов'язкової 7-річної освіти було введено загальну обов'язкову 8-річну освіту, завершену повсюдно в 1962. Відповідно, значно розширилася мережа шкіл, що дають молоді середню освіту без відриву від виробництва. З 1966 р. розпочалося впровадження загальнообов'язкової десятирічної освіти.

Відбуваються спроби реанімувати педагогічну систему А. Макаренка І. Івановим, який розробив технологію колективного творчого виховання, методик колективних творчих справ. Розробка педагогічної системи В. Сухомлинського, педагогічні погляди якого співзвучні ідеям *екзистенціально-гуманістичної психології* [5], спрямовані на розвиток внутрішніх регуляторів особистості, на принцип «духовного співробітництва», колективні форми виховання та навчання, спільну колективну взаємодію. Як пише О. Чалий, для зрозуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які зазначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію [13].

Базування системи виховання В. Сухомлинського на принципі природовідповідності, на взаємодії з природним оточенням свідчить про орієнтацію зазначеної педагогічної системи на відкритість природному середовищу, про обмін енергією та інформацією між освітнім і природним середовищами.

Четвертий етап розвитку педагогіки та освіти (кінець 60-х – 70-ті роки ХХ століття)

Утвердження періоду «застою», знищення В. Сухомлинського. У зв'язку з цим А. Петровський у 1989 році писав, що «конкретно-історичному дослідженню повинна бути піддана не тільки педагогічна думка давніх років, а й події недавнього минулого. Саме історики педагогіки повинні проаналізувати, наприклад, роки застою, коли педагогічна теорія не бачила в дитині активної особистості, здатної перебувати в постійній співпраці зі своїми вихователями; з'ясувати причини і конкретні обставини, які призвели до недооцінки, а іноді і спотвореної оцінки педагогічних поглядів В. Сухомлинського, Я. Корчака, Ш. Амонашвілі, М. Щетиніна та інших педагогів. Історикам педагогіки пора здійснити безсторонній аналіз обставин, за яких не отримав розвитку досвід комунарської педагогіки І. Іванова, заглухли найцікавіші починання Л. Занкова, розгромлений експеримент В. Давидова. Наприклад, В. Шаталова не раз колола недоброзичлива критика...» [8, с. 21-22].

У зв'язку з цим зазначимо, що класики сучасної світової педагогіки А. Макаренко і В. Сухомлинський не просто критикувалися з боку «громадськості», але ця критика звела їх у могилу, про що пише О. Сухомлинська [14]. Як зазначає Ю. Азаров, коли він запропонував програму всебічного і гармонійного розвитку особистості учнів, то в головному НДІ АПН СРСР відповіли, що це річ абстрактна і непотрібна. «Звичайно, – справедливо вважає Г. Васянович, – так могли відповісти лише бюрократи і формалісти від науки педагогіки, яких не бракує й нині» [3, с. 208].

Відбувається посилення ідеологічного крену в освіті: в 1973 році Верховною Радою СРСР затверджені «*Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту*». «Метою народної освіти в СРСР, – вказується в «*Основах законодавства*», – є підготовка високоосвічених, всесторонньо розвинених активних будівельників комуністичного суспільства, вихованих на ідеях марксизму-ленінізму, у душі пошани до радянських законів і соціалістичного правопорядку, комуністичного ставлення до праці, фізично здорових, здатних успішно працювати в різних областях господарського і соціально-культурного будівництва, активно брати участь у суспільній і державній діяльності, готових беззавітно захищати Соціалістичну Батьківщину, зберігати і умножати її матеріальні і духовні багатства, берегти і охороняти природу. Народна освіта в СРСР покликана забезпечувати розвиток і задоволення духовних і інтелектуальних потреб радянської людини».

П'ятий етап розвитку педагогіки та освіти (кінець 70-х – 80-ті роки XX століття)

Назрівання процесів «перебудови», розвиток «нового педагогічного мислення», що привело до появи великої кількості педагогів-новаторів, котрі прагнули відшукати власні новаторські підходи до розв'язання чисельних проблем освіти та створили свої авторські школи та педагогічні системи, такі, як Ю. Азаров («школа гармонійного всебічного розвитку особистості учня»), А. Белкін («школа радості й успіху»), Ш. Амонашвілі («вічна педагогіка життя»), Є. Пассов (система комунікативного навчання іншомовній культурі), С. Лисенкова (система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованому керуванні), В. Фарсов (рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів), І. Закатов (культуризовувальна технологія диференційованого навчання дітей за інтересами), О. Ривин та В. Дяченко (колективний спосіб навчання), Л. Тарасов (методика «екологія і діалектика»), П. Ерднієв (метод укрупнення дидактичних одиниць), М. Зайцев (методика раннього й інтенсивного навчання грамоті), Д. Кобалевський (методика ефективного навчання музиці), П. Тюленєв (педагогічна система раннього розвитку дитини, яка має багато спільного з подібними системами: М. Ібука «Після трьох вже пізно», Г. Доман «Гармонійний розвиток дитини», Б. Нікітін, Л. Нікітіна «Резерви здоров'я наший дітей», У. Серз, М. Серз «Ваша дитина» та ін.), М. Щетинін (концепція розвитку «таланту як синтезу талантів»), В. Шаталов (метод опорних сигналів), І. Волков («школа вундеркіндів»), М. Кравець (метод навчання музиці), О. Кушнір (природовідповідне виховання грамотності), Л. Занков (система розвивального навчання), Г. Альтшуллер (система розвитку творчої особистості), Г. Селевко (технологія саморозвивального навчання), О. Тубельський (школа самовизначення), В. Біблер та С. Курганов («школа діалогу культур»), М. Єфименко (система фізичного виховання дітей), Є. Ільїн (концепція викладання літератури як мистецтва), М. Гузик, О. Захаренко, В. Караковський (принципи педагогіки співробітництва), І. Іванов (методика комунарського виховання) та ін.

Зазначимо, що вітчизняний педагогічний рух авторських шкіл був прозорим і відкритим щодо їх зарубіжних прототипів та таких авторів XX століття, як М. Джонсон, Дж. Дьюї, Ж.-О. Декролі, М. Монтессорі, М. Наумберг, К. Пратт, С. Френе, П. Петерсон, Р. Штайнер та ін.

Шостий (кризово-перехідний) етап розвитку педагогіки та освіти (90-ті роки XX століття – початок XXI століття)

Апогей нового педагогічного мислення, розвиток якого на цьому етапі зустрічається з гальмівним впливом нових соціально-економічних умов, що призвели до руйнування соціалістичної суспільно-економічної формації.

Про це засвідчують слова В. Розіна, який пише, що і в освіті «програмам реформування педагогіки в цілому повинні передувати локальні педагогічні нововведення та зусилля на місцях, в ході яких буде сформований локальний контрольований педагогічний досвід. Однак, щоб зробити його загальнозначущим й ефективним, необхідна серйозна педагогічна критика й рефлексія (і концептуалізація), тобто в сучасній педагогіці повинен більш інтенсивно формуватися другий шар, який

вчений називає «рефлексивним». Завдання третього шару («комунікаційного») – обговорення загальних умов сучасної освіти (економічних, соціальних, культурних), аналіз можливих організаційних форм освіти, обговорення серйозної політики в сфері освіти, призначення та особливостей різних педагогічних практик і програм, нарешті, реалізація проектів та інших зусиль, спрямованих на оновлення сучасної освіти» [10, с. 46].

90-ті роки ХХ століття разом із падінням СРСР дають поштових не тільки узагальненню, критичному аналізу, методологічному обґрунтуванню та деякому поширенню передового педагогічного досвіду попередників у пострадянському освітньому просторі, але й створюють сприятливі умови для розвитку критичного мислення педагогів. Тобто педагоги 90-х років ХХ століття відчують себе іншими, ніж їх попередники не тільки у зв'язку із докорінною зміною суспільного устрою, його прагматизації разом із поширенням ринкових відносин, *драматичному зниженні кількості шкіл та учнів* на фоні експонентного збільшення населення планети, але й у зв'язку із розвитком нової наукової парадигми, яка стає більш лояльною до нововведень, у тому числі до актуалізації релігійно-містичного світосприйняття.

Існуюча ситуація, яка визначається О. Сухомлинською як кризова, одночасно відображав тенденцію до переорієнтації науково-педагогічних досліджень на теоретичне обґрунтування новітніх освітніх тенденцій, що постає цілком закономірним процесом, оскільки «кожна історична епоха характеризується своєю властивою їй освітньою системою. У суспільному розвитку з певною періодичністю настають часи, коли стає складним або навіть неможливим йти звичайними й апробованими шляхами. Саме в такі періоди відбувається активізація інноваційних процесів в освіті», що значно підвищує теоретичний рівень психолого-педагогічної, та, взагалі, гуманітарної сфери досліджень.

За таких умов виник феномен *множинності педагогічних парадигм* та, взагалі, різних педагогік, а освітня система організаційно розпорошилась через появу чисельних навчальних закладів нових типів на всіх освітніх рівнях, коли загальноосвітні школи перетворювалися на гімназії та ліцеї, середні спеціальні навчальні заклади – на коледжі, інститути – на університети, університети – на національні університети.

Ці висновки постають певним філософсько-психологічним обґрунтуванням нової холістичної, людиноцентрованої освітньої парадигми, яка ініціюється кризовими явищами в освітній галузі, що характеризуються розвитком ідей національного виховання; розробкою різних концептуальних підходів до побудови освітнього середовища, у межах якого реалізуються процеси самореалізації та самовизначення особистості всіх учасників педагогічного процесу; широким впровадженням інновацій у шкільну практику; створенням мережі різних за типом навчально-виховних закладів. При цьому, якщо раніше авторські навчально-виховні системи були певною подією на терені педагогічної практики, то в 90-х роках ХХ століття з'явилися нові освітні системи, втілені у мережі авторських освітніх закладів (*«Школа розуміння», «Школа розвитку», «Школа віри», «Школа діалогу культур», «Школа розвитку цілісної особистості і підготовки ділової людини», «Школа життєтворчості особистості», «Школа самореалізації особистості», «Школа-родина»* тощо).

У цьому зв'язку важливими є такі сучасні авторські школи (технології, методики, програми) українських педагогів-новаторів, як: *«Технологія гнучкої диференціації освіти в школі «Азімут»* (автор: С. Подмазін, директор Запорізького обласного науково-методичного центру психології та соціології освіти, кандидат психологічних наук); *освітня програма «Довкілля»* (автор: В. Льченко, директорка Науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України), *«Рекреаційна технологія»* (автор: О. Дубогай – завідувачка кафедри фізичного виховання і здоров'я НПУ ім. М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор), *творча лабораторія «Пошук»* (автор: Т. Прошкуратова, Герой України, заслужений вчитель України), *школа співробітництва* (автор: М. Гузик, директор Авторської експериментальної спеціалізованої І-ІІІ ступенів школи-комплексу м. Южного

Одеської області, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України), «Школа цілеспрямованої підготовки студентів до творчості та майстерності у педагогічній професії» (автор: Г. Сазоненко, директорка Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук), «Чарівний світ» (автор: М. Леценко, доктор педагогічних наук, професор), художньо-естетична студія «Райдуга» (автор: А. Луньов, митець і педагог, с. Пархомівка Харківської області).

Загалом, знаннєва освітня парадигма, орієнтована на ЗУНі, у цей період починає на рівні декларацій трансформуватися на особистісно орієнтовану парадигму, спрямовану на розвиток особистості за допомогою ЗУНів, які починають змінюватися на компетенції, що відображають новий рівень узагальнення у царині освітньої телеології (системи цілей).

При цьому останній період знаменується поряд із розвитком нового педагогічного мислення й утвердженням *парадигми навчання*, що позначається на розвитку знаннєвоцентричної школи, поширенням *Болонської системи освіти*.

Відтак, розглянутий «сюжет» розвитку педагогіки й освіти дозволяє говорити про нову парадигму моделювання і розвитку історико-педагогічного процесу, який базується на принципі фрактально-голограмної вкладеності історичних циклів. Цей висновок, однак, потребує подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография / Бобрышов С. В. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного процесу / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчально-методичний посібник / Г. Г. Васянович. – Л. : «Норма», 2005. – 344 с.
4. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.
5. Галузяк В. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський : дві парадигми виховання / В. Галузяк, М. Сметанський // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.
6. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
7. Корнетов Г. Б. Объект и предмет истории педагогики Текст. / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал; науч. изд. ФГБОУ ВПО «Нижнетагил. гос. соц. пед. акад.». – 2012. – №1. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2012 – С. 34–52.
8. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 21–22.
9. Развитие образования и педагогической мысли в истории общества : монография / С. В. Бобрышов [и др.]; Под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2007. – 368 с.
10. Розин В. М. Философия образования : Этюды-исследования / В. М. Розин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.
11. Сбруева А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник / А. А. Сбруева, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.
12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.;
13. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти / О. В. Чалий. – 2001. – № 1. – С. 158–171.

14. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступление к частям книги О. В. Сухомлинской. – К. : Акта, 2008. – 430 с.

Рецензент : д. пед. н., проф. Сейко Н.А.

УДК 378.12

Ворожбит І.В.
(КНУ імені Тараса Шевченка)

ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ О. Ф. КІСТЯКІВСЬКОГО – ПРОФЕСОРА КРИМІНАЛЬНОГО ПРАВА ТА СУДОЧИНСТВА УНІВЕРСИТЕТУ СВ. ВОЛОДИМИРА

Стаття присвячена дослідженню викладацької діяльності одного з представників професорської корпорації Університету Св. Володимира – О. Ф. Кістяківського. У розвідці проаналізовані основні форми навчальної роботи викладача зі студентами: теоретичні лекції та практичні заняття. Окремо були розглянуті позааудиторні види професійної активності О. Ф. Кістяківського. Головний висновок доробку полягає в тому, що професор ставився до своїх професійних обов'язків не формально, а з певним пієтетом, що проявлялося у постійному вдосконаленні власних професійних якостей та офіруванні свого приватного часу.

Ключові слова: Університет Св. Володимира, професор, студент, викладацька діяльність, лекція, практичне заняття, приватна консультація.

The article considers the teaching activity of one of the members of professorial corporation of St. Volodymyr University – O. F. Kistiakivsky. Basic forms of educational work of professor with students were analyzed. These were lectures and workshops. Extracurricular methods of professional activity of O. F. Kistiakivsky were reviewed separately. The main conclusion of the article is that the professor treated with his professional duties not formally, but with a certain reverence. This was manifested in the regular improvement of his own professional skills and sacrificing his own private time.

Key words: St. Volodymyr University, professor, student, the teaching activity, lecture, workshop, private tutorial.

23 січня 1877 р. в доповіді на засіданні Київського юридичного товариства, присвяченій науковій діяльності покійного професора О. Чебишева-Дмитрієва, Олександр Федорович Кістяківський наголошував: «Общественный долг каждого из нас – чаще и чаще напоминать обществу о тех, которые потрудились на пользу отечественной науки...» [1, 3]. Виконаймо цей обов'язок і повідношенню до самого Олександра Федоровича [1, 3]. Цими рядками відкривалася стаття Є. Єфимова «Александр Федорович Кистяковский и его научное наследие». Розвідка була написана сто років тому (1915) і приурочувалась до 30-річчя смерті професора Кістяківського. В поточному році спливає 130 років з цієї сумної дати, і знову хочеться підкреслити, що суспільство не повинне забувати про тих, хто потрудився «на пользу отечественной науки».

Олександр Федорович Кістяківський (1833 – 1885) – відомий вчений-криміналіст, історик права, археограф та громадський діяч другої половини XIX ст. Майбутній професор народився на Чернігівщині, в сім'ї священика. Навчався у Чернігівському духовному училищі та семінарії. У 1857 р. Олександр Федорович закінчив юридичний факультет Університету Св. Володимира. У 1858 – 1863 рр. працював канцеляристом різних департаментів Сенату в Сакт-Петербурзі. В 1864 р. Кістяківський став приват-доцентом в Університеті Св. Володимира, в званні якого викладав до 1867 р. Олександр Федорович захистив магістерську дисертацію «Исследование о смертной казни» у 1867 р.,

і отримав ступінь магістра кримінального права. Від 1867 р. продовжував працювати доцентом в Університеті Св. Володимира. З 1868 р. Кістяківський став доктором кримінального права, а з 1869 р. – екстраординарним професором. У 1870 р. О. Кістяківський отримав звання професора кримінального права та судочинства Університету Св. Володимира. У 1871 – 1873 рр. Олександр Федорович перебував у закордонних відрядженнях до університетів Відня, Гейдельберга, Берліна, Неаполя, Рима.

Олександр Кістяківський був одним з діячів Старої громади, співробітником «Основи», членом Південно-Західного відділення Російського Географічного товариства, співзасновником Київського юридичного товариства, членом Історичного товариства Нестора-Літописця. Професор Кістяківський сприяв відкриттю Рубежівської колонії для малолітніх злочинців, був почесним членом Санкт-Петербурзького та Московського університетів.

О. Кістяківський займався дослідженням українського звичаєвого права, історії права та судоустрою в Україні (Гетьманщині), видав і проаналізував «Права, по которым судится малороссийский народ» (1879). Займався теоретичною розробкою новітнього чинного кримінального права.

Серед великої кількості наукових робіт Олександра Федоровича, можна виділити наступні: «Исследование о смертной казни» (1867), «О значении судебной реформы в деле улучшения уголовного правосудия» (1869), «Волостные суды, их история, настоящая их практика и нынешнее положение» (1872), «Главнейшие моменты истории развития науки уголовного права» (1873 – 1874), «Элементарный учебник общего уголовного права» (1875), «Собрание и разработка материалов по обычному праву» (1876 – 1878), «Главнейшие моменты истории смертной казни в России» (1879), «Очерк исторических сведений о своде законов, действовавших в Малороссии, под заглавием «Права, по которым судится малороссийский народ» (1878), «Элементарный учебник общего уголовного права с подробным изложением начал русского уголовного законодательства» (1882) [2, с. 250-260].

Окрім численних наукових праць Олександра Федоровича, що своїми ґрунтовними теоретичними висновками та практичним значенням сприяли поглибленню знань в галузі вітчизняної кримінології, вчений потурбувався про надійну зміну. Професор підготував плеяду учнів, на яких покладався обов'язок розвивати науку. О. Кістяківський був засновником київської школи кримінального права. Серед найвідоміших її представників можна назвати В. Володимирова, Д. Тальберга, Л. Білогіриць-Котляревського, Я. Шостака та ін. Досягнути таких результатів вченому вдалося шляхом щоденної, цілеспрямованої роботи над вдосконаленням власних професійних якостей. Відтак, викладацьку діяльність Олександра Федоровича слід розглядати в якості стійкого елементу повсякденної активності професора.

Історіографію дослідження постаті О. Кістяківського через призму його професійної діяльності, «започаткували» некрологічні тексти учнів та колег покійного. Серед інших можна назвати статті В. Володимирова [3, с. 13-43], І. Лучицького [4, с. 406-415], В. Науменка [5, с. 1-43], І. Фойницького [6, с. 88-102], Л. Білогіриць-Котляревського [7, с. 238-254]. Ці праці, насамперед, цінні тим, що тут вміщені «живі», колоритні спогади викладацької манери Олександра Федоровича, особливостей його поведінки в аудиторії, стилю спілкування зі своїми вихованцями тощо. Відтак, їхні автори були безпосередньо знайомими з професором, а тому до присутніх тут оціночних характеристик спричинився сам Кістяківський.

На сьогодні потенціал джерельних свідчень про Олександра Федоровича (щоденник, епістолярія, документація офіційного характеру, наукові статті, замітки та ін.) дозволяє під іншим кутом розглянути викладацьку діяльність професора, застосовуючи при цьому новітні теоретичні моделі та оптики [8; 9]. В цьому контексті слід виділити неповторний документ, котрий вчений залишив по собі – щоденник (за 1874 – 1885 рр.), який є унікальним джерелом висвітлення організації навчальної та наукової роботи у другій половині XIX ст. [10, с. 120]. Надзвичайно рельєфно та яскраво

О. Кістяківський змальовує у щоденнику життя професорської корпорації: повсякдення, соціальні орієнтири, *habitus* тощо.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної історіографії постать О. Кістяківського цікавить істориків (І. Бутич [11, Т.1. 6-23], М. Палієнко [12, с. 49-84], С. Світленко [13, с. 9-28], В. Шандра [14, с. 510-583]), юристів (Г. Антипенко [15, с. 272-303], П. Берзін [16, с. 284-399], В. Дзюба [17, с. 92-99], О. В. Харитоновна [18]) та дослідників історії педагогічної думки (Н. Побірченко [19, 43-46]). Серед праць істориків на особливу увагу заслуговує передмова І. Бутича до публікації щоденника [11, с. 6-23]. Вчений детально проаналізував життєвий шлях професора Кістяківського, сконцентрувавши увагу, переважно, на наукову та громадську діяльність Олександра Федоровича. Також варто згадати археографічний доробок В. Шандри, без якого «вихід в світ» щоденника був би неможливим. Дослідниця не тільки приймала участь в копіюванні щоденника, а й спорядила текст примітками, іменним та географічним покажчиком, словником рідковживаних слів і термінів, переліком скорочень.

Робота О. Харитонові побудована на принципі ґрунтовного осмислення наукових здобутків О. Кістяківського з точки зору історії розвитку кримінально-правової науки минулого. П. Берзін розглядає постать професора в контексті наукового потенціалу київської школи кримінального права в цілому. На жаль, викладацька діяльність О. Кістяківського не була виокремлена в самостійний предмет дослідницьких пошуків.

Професійні практики університетського мужа реалізовувалися шляхом взаємодії двох контрагентів навчального процесу: професора та студента. Відтак, просвітницька місія вченого втілювалася в життя через передачу власних знань та вмінь молодшому поколінню у процесі різних форм навчальної роботи: лекції, практичні заняття, приватні консультації тощо. Професійна активність Олександра Федоровича як і інших його колег «по цеху», залежала від університетського навчального процесу. Його циклічний характер з поділом на академічні роки та півріччя з тижневим розкладом занять нормував і регулював професорський розпорядок.

Простежити розклад лекцій та практичних занять Олександра Федоровича можна за даними «Обозрения преподавания в Университете Святого Владимира...», які були вміщені в офіційній частині номерів «Университетских известий». За роки професорської кар'єри Кістяківського, максимальне навантаження в тиждень складало 7 годин, а мінімальне – 4. Навчальна програма О. Кістяківського полягала у взаємному доповненні двох видів робіт: теоретичної та практичної: «...у меня была практическая лекция... Читал Кремянский... этот доклад был выражением и продолжением ряда моих лекций...» [21, с. 101], «В 6 ч. отправился на практическую лекцию... Только студ[енты] Ильюченко и Крижинский отрицали наказуемость, т. е. уловили и усвоили мою мысль, кот[орую] я высказал за несколько пред тем на лекции» [20, с. 212].

Характерним є те, що в 1870 – 1871 навчальному році професор читав лише лекції. Практичні заняття вчений почав проводити після закордонного відрядження. Олександр Федорович відвідав Віденський, Гейдельберзький, Берлінський, Неаполітанський та Римський університети, де він «довольно продолжительно посещал лекции и практические занятия профессоров юридического ф[акультета]та ... с целью ближе и обстоятельнее познакомиться со способом и механизмом преподавания и практических занятий со студентами...» [16, с. 347].

Повернувшись до Університету Св. Володимира, професор запровадив до своєї навчальної програми практичні заняття, використовуючи найкращі європейські здобутки. Спочатку по одній годині на тиждень (І півріччя 1873/74) [22, 5], з другого півріччя цього ж року – по 1,5 години [23, 5]. З першої половини 1874/75 навчального року і до першої половини 1875/76 (в сумі три півріччя), кількість практичних занять сягає 4-х щотижня, а для лекцій було відведено лише 2 години (1874/75 [24, 70]) і 3 години (І півріччя 1875/76 [25, 30]). З другого півріччя 1875/76 рр. і до кінця викладацької

діяльності вченого кількість годин на тиждень налічувалось 6: 4 – на лекційний курс і 2 – на практичні заняття.

Олександр Федорович ретельно нотував у своєму щоденнику порядок проведення ним теоретичних і практичних лекцій. Безперечно, в цьому контексті слід враховувати тенденційність означеного джерела, адже професор розраховував на його майбутню «публічність»: «Если дневнику моему суждено будет уцелеть, он должен будет быть обнародован много десятков лет спустя после моей смерти. Может быть, спустя столетия после моей смерти он будет прочтен не без любопытства. Может быть, в нем отыщется что-нибудь ценное для позднейших поколений [20, с. 626]» (від 29 грудня 1879 р.). Таким чином, щоденник для його автора цілком міг бути знаряддям у формуванні власного образу.

Сама структура записів свідчить про те, що вчений не розцінював власний текст як спосіб самопрезентації від початку його ведення (1874). Тільки з 1876 року щоденникові записи стають дедалі регулярнішими. Проте, згадки професора про власні лекції в університеті датуються вже від 11 лютого 1875 року [20, с. 36]. Структура щоденника за 1874 – 1875 рр. виглядає як простий перелік того, що траплялося з його автором за день. Тут поки що немає розлогіх характеристик, авторських роздумів стосовно тієї чи іншої проблеми тощо. Відтак, записи про власні лекції Олександра Федоровича здійснені з метою фіксації повсякденного життя професора.

Нами було підраховано, що Кістяківський у своєму тексті згадував власні лекції 113 разів. 46 разів супутньою була фраза «приготовление к лекции», що становить 40,7 % від загальної кількості згадок. Готувався професор до заняття вранці того дня, коли за розкладом в нього була лекція: «Встал в 8 час. Приготовление к лекции. Лекция от 12 – 1 ч.» [20, с. 37]; «Встал в конце 8. Приготовление к лекции. В 12 час. Лекция» [20, с. 43] і т.д.

Систематизація матеріалу перед заняттям видавалася річчю вкрай важливою та необхідною для Олександра Федоровича. Вчений вважав, що підготовка є запорукою успіху у викладанні, і без неї читати лекцію неможливо: «Проф. М. Е. Ващенко-Захарченко читает на женских курсах математику. Нередко он приходит читать лекцию, не приготовившись к таковой... Чтобы протянуть время, он наполняет его разными рассказами и анекдотами, не имеющими ничего общего с математикой...» [20, с. 575]. Далі Кістяківський подає вкрай негативну характеристику Ващенко-Захарченка, що демонструє несприйняття Кістяківським безвідповідальності у підготовці до лекцій.

Перші студенти Олександра Федоровича помічали характерні риси його професійної діяльності, і відзначали це в своїх спогадах: «Относительно чтения лекций профессором Кистяковским нужно сказать, что чтения эти не были вполне безупречны; профессор не обладал плавностью речи, ораторским талантом; не было той живости в пересказе содержания лекций, что так пленяет слушателя; но зато приведенные недостатки выкупались удивительной ясностью изложения: строго последовательным развитием мыслей, богатством фактического содержания лекции» [26, с. 211] (тут і далі курсив наш – В. І). Інше джерело «говорить в унісон» з попереднім: «...как преподаватель, А. Ф. не отличался даром увлекательного изложения, блеском речи, но лекции его всегда отличались подготовкой, богатством содержания, продуманностью и строгой последовательностью развития основной идеи, – что, несомненно, составляет высокие качества в академическом преподавании» [27, с. 385].

На нашу думку, манера викладання матеріалу була сформована Кістяківським на початку викладацької кар'єри професора, і набула остаточного довершення під час його закордонного відрядження, коли вчений взурався на своїх німецьких колег. У листі до О. Романовича-Славатинського з Гейдельберга від 11/23 січня 1872 р., Олександр Федорович зазначав наступне: «Вообще немецкие профессора, чтобы поддержать внимание слушателей, стараются оживить свое чтение, как бы ни был ординарен предмет, о котором они говорят. При этом, каждый увлекается теми силами, которые дала им природа – и в общем выходит, что они не держатся общей академической манеры, а дают простор естеству» [28, арк. 1 зв.].

Цитований матеріал свідчить про те, що професор досить скептично відносився до можливості використовувати під час викладання матеріалу «дар изложения» і «блеск речи». Кістяківський прагнув до манери «академического преподавания», де на перший план виступав спосіб чіткого, послідовного та ґрунтовного викладу матеріалу. Як видно зі спогадів вихованців Кістяківського, йому вдалося це реалізувати, але не в останню чергу завдяки постійній буденній, почасти рутинній, цілеспрямованій праці, втіленій в щоденникових записах лише в одну фразу: «приготовление к лекции».

Окрім лекцій, професор Кістяківський «упражнял студентов практически». Сам Олександр Федорович високо оцінював їх прикладне значення в процесі навчання студентів: «В пользе таких практических занятий нельзя сомневаться... Эти Практические занятия несомненно приучают молодого юриста к самостоятельной работе. Я замечал, что студенты, участвующие в этих занятиях, обнаруживают потом и большую опытность, и большие знания при письменных работах, при сдаче экзамена, и при составлении кандидатских диссертаций» [29, арк. 2 зв.-3].

Такі висновки були сформульовані професором у звіті про проведення практичних занять «и трудах студентов по уголовному праву и уголовному судопроизводству» (1879). В цьому контексті, варто зважати на офіційний характер документу, що сам по собі вносить певне смислове навантаження на ті чи інші оціночні повідомлення його автора. Більше того, співзвучне ставлення до ролі практичних занять у фаховій підготовці студентів циркулювало у середовищі професорської корпорації загалом, що також представлене звітними документами: «По многим предметам историко-филологического и юридического факультетов продолжались практические занятия, которые представляют студентам случай заниматься самостоятельно... Этот способ... обещает подготовить со временем значительное число специалистов, начавших на университетской скамье серьезно заниматься тою или другою наукою» [30, 51].

Тотожність смислового навантаження вищенаведених джерел є зрозумілою, оскільки вони в обох випадках виступають продуктом педагогічних установок університетської професури. Однак, для нас важливим є питання: наскільки Кістяківський реалізовував у своїй викладацькій практиці імперативи, сформульовані в офіційних документах? Адже такого характеру тексти не завжди «показують» реальне, а скоріше те, що прагнули отримати «в ідеалі». Для розв'язання заявленої проблеми цілком слушним є звернення до джерел особистого походження. В щоденнику Кістяківського зафіксовано запис від 22 лютого 1877 р.: «Если бы я был не то богатый, а только состоятельный человек... я бы ежегодно издавал том студенческих работ, я бы увеличил свою деятельность по занятиям со студентами, я бы точнее узнал бы степень знаний и способностей каждого и стал бы раздавать им работы с тем, чтобы их издать» [20, с. 359].

З першого погляду, цитата виглядає дещо пафосною та патетичною, проте, наведені рядки дозволяють зробити низку важливих узагальнень. Висловлене бажання по збільшенню кількості практичних лекцій свідчить про те, що вчений віддавав належне результативності таких занять. Олександра Федоровича як наставника молоді персонально хвилював рівень кожного свого вихованця, можливість визначення якого, представлялася для професора під час практичного виду робіт. Викладач був націлений на співрацю зі студентами. Заняття не розцінювалися ним виключно як складова університетського розкладу, а виступали шляхом до комунікації обох поколінь, в процесі якої реалізовувалась незмінна місія вченого – «творення собі подібних» [31, с. 120].

Наступний документ офіційного характеру також підтверджує професорське переконання щодо визначальної ролі практичних занять у професійній підготовці студентів. Йдеться про «Инструкцию для ученых занятий за границею магистра уголовного права Л. Белогриць-Котляревского», де по пунктам подаються методичні вказівки для магістра. Окремі положення інструкції сформульовані достатньо демократично, і «дозволяли» магістру самому обирати деякі напрямки навчання. Підтвердженням цього є численні пасажі: «Выбор других наук... следует предоставить ему самому...» [32, арк. 1 зв.]; «Захочет ли он направить свои знания к изучению

политических наук, ...это дело его усмотрения» [32, Арк. 2]; «Тем еще менее приходится указывать в каком порядке и в каком размере он должен слушать курсы...» [32, арк. 3-3 зв.] і т.д.

Лише на один аспект навчання за кордоном професор орієнтував цілеспрямовано, розставляючи акценти відповідним чином так, що цитата сама по собі не потребує особливих коментарів: «Одно для него должно быть признано обязательным, это именно то, чтобы он, как будущий университетский преподаватель, не ограничился бы только одним слушанием или одним изучением предметов, а изучил бы *методы преподавания*, вникал бы в те *специальные способы обучения, которых держатся в заграничных университетах*, познакомился бы со способом руководства профессорами студентов в семинарии, обратил бы внимание на *практические занятия последних*, не оставил бы без внимания *отношений преподавателя к слушателям, вытекающих из обучения*» [32, арк. 4-4 зв.].

Аналізуючи щоденникові записи, видається можливим прослідкувати тенденцію до збільшення самим Кістяківським кількості практичних занять перед іспитами, незалежно від розкладу: «Хотел, чтобы студенты этот месяц позанимались со мной практически» [20, с. 404] (запис здійснено в рубриці від 18 до 30 квітня 1877 р). Подібне повідомлення зафіксовано в щоденнику 20 квітня 1876 р.: «В 12 часов была лекция. Студенты разрешали те вопросы, которые им заданы. Цель таких занятий состоит в том, чтобы заменить ими школьные репетиции, познакомиться ближе с теми студентами, которые будут экзаменоваться. С тем, чтобы отнять у экзаменов лотерейный характер» [20, с. 165]. Ця лекція була передостанньою в навчальному році, хоча за розкладом вона мала б бути теоретичною. Остання лекція також була практичною, що знову ж таки не відповідало розкладу: «В 12 часов отправился на последнюю лекцию. Студенты должны были читать свои рефераты» [20, с. 166-167] (від 22 квітня 1876 р.). Таким чином, цитовані документи свідчать про характерний намір: зміни в розкладі лекцій були зініційовані самим професором з метою полегшення студентської підготовки до іспитів та створити якомога сприятливі умови для їх складання.

Робота професора з вихованнями під час практичних занять, де видавалось можливим визначити здібності кожного, а також встановити особистий контакт зі студентами – були основними напрямками професійної діяльності для Олександра Федоровича. Яскравим тому підтвердженням слугують оцінки його вихованців: «Для профессоров (йтеться про М. Бунге та О. Кістяківського – В. І.) практические лекции служили самым удобным *средством для выбора из нашей среды выделяющихся по своим знаниям и талантам лиц*, которые потом намечались профессорами в стипендиаты... Отношение к нам профессора Кистяковского на практических лекциях было столь же гуманное, терпеливое и сердечное...» [26, с. 210-211].

Протягом професійної діяльності вченого прослідковується зміна методики професора в організації практичних занять. Цю тенденцію можна простежити за вже згадуваними звітами про їх проведення. Звіт за 1875/1876 рр. засвідчує систему навчальних методик вченого за трьома формами робіт: 1. Вивчення історії права, шляхом класичного семінару-бесіди; 2. Розгляд окремих випадків судової практики у спосіб розігрування ролей прокурора та адвоката: «...один из принимающих участие в практических занятиях, берет на себя рассмотрение и доклад одной стороны случая, стороны обвинения. Другой принимает на себя доклад всех доводов, из которых *слагается оправдание*» [33, арк. 1 зв.]; 3. «...профессор рекомендует студентам проштудировать известный отдел учебника. Затем ... предлагает известный судебный случай для решения, излагая его в кратком и сжатом виде, и притом такой случай, который представляет типическую форму преступности, подходящее под известное учение» [33, арк. 2 зв.]. Сучасною термінологією цей метод можна охарактеризувати як верифікацію теорії з практикою кримінального права.

Для наступних, 1876/1877 та 1879/1880 років, характерна єдина, спільна в рамках означеного періоду, форма проведення заняття: «...студент изучал какой-нибудь вопрос уголовного права по указанному сочинению и читал письменное изложение в виде

лекции. По окончании чтения слушатели – его товарищи – делали ему замечания, просили у него объяснения, заявляли возражения» [34, арк. 1-1 зв.]. У звіті, що представлений хронологічно ранішим часом, відбився процес пошуку оптимальної методики викладання, адже на період 1875 р. О. Кістяківський викладав практичні заняття лише третій рік, тому вчений «експериментував», застосовуючи три різні види роботи. З набуттям педагогічного досвіду, Олександр Федорович виділив для себе одну, найбільш прийнятну форму викладання. Відтак, професор зосередився на моделі класичного німецького семінару, що і викладено в пізніших звітах.

Уже згадуваний Чеважевський, вказує на ще одну сторону професійної діяльності Кістяківського: «...и профессор терпеливо работал с нами privately, исключительно в интересах пользы практических лекций для юристов» [26, с. 211]. Як видно із цитати, вчений продовжував займатися зі студентами поза університетом. У щоденнику Олександра Федоровича зафіксовано щонайменше 105 випадків студентських візитів. Очевидно, конкретного, навмисне відведеного для того дня тижня та часу не існувало, оскільки дані джерела не дозволяють відстежити певної закономірності. Це може свідчити про певний демократизм О. Кістяківського у питанні призначення приватних консультацій. Підтвердженням зазначеного є візит у неділю: «...явился студ[ент] Новиков. Я беседовал с ним о предмете его реферата, кот[орый] он б[удет] читать во вторн[ик]. Прозондировал, с каким успехом он читал мое сочинение о смертной казни. Видно, что он его прочитал и понял» [20, с. 109].

Нами було відстежено 42 повідомлення, що становить 40 % від загальної кількості, коли Кістяківський відзначав прихід студентів, пов'язаний з консультаціями на теми рефератів, котрі попередньо задавав викладач (такий приклад було наведено нами вище). Крім того, студенти часто брали книги у свого наставника: «Около 2 ч. пришел студ[ент] Фиарковский взять книги. Хочет, мов, заниматься наукою, даже по окончании у-та остаться работать. Рад, мов, служить. Дал книги» [20, с. 322]. Траплялися випадки спільних занять студентів і професора під час таких відвідин: «Вечером в 6 часов пришел Короткевич и Забела. Новый список Литовского Статута... Я показал Забеле и Короткевичу свои рукописи, и мы начали сличать разные списки» [20, с. 362]. Їхня робота тривала дві години. Щоправда, варто визнати факт надзвичайного інтересу Олександра Федоровича до Литовских Статутів як пам'яток права.

Вихованці приходили до професора не тільки виключно з метою отримати настановчу консультацію. Інші, 60 % відзначених в щоденнику випадків студентських візитів, стосувалися наступних аспектів: 1. Юридичні поради, яких потребували студенти: «В этот же день посетил меня молодой человек, отрекомендовавшись студентом филологического ф-та Тиховым. Тоже за советом... Теперь Рихтер явился в Киев и грозит ему судебным преследованием» [20, с. 161]; 2. Візити до професора неформального характеру: бесіди стосувалися внутрішнього життя університету, поточних подій тощо: «Приход Бородина (студент – В. І.) прервал первые минуты сна. Рассказал о демонстрациях, сделан[ых] студ[ентами] Шварцу, на его вступительных лекциях...» [20, с. 37], «В 6 приехала С. Симиренко. Скоро явился Бородин, Картавцев (студенты – В. І.). Речь о ст[атье] Маркова. Явился Федотов. В заключение приехал Симирен[ко]. Общий чай. После чая разговор. Разошлись в ½ 11» [20, 39]; 3. Також до цієї кількості додаємо, зафіксований у щоденнику, простий перелік осіб, котрі відвідали професора того чи іншого дня, серед яких були вихованці університету.

Як бачимо, спілкування Олександра Федоровича зі студентством не обмежувалося лише аудиторними заняттями, часові рамки яких регламентувалися факультетським розкладом. Кістяківський віддавав своїм вихованцям значну частину свого приватного часу. Варто зазначити, що консультації були складовою навчально-виховного процесу загалом. Проте, якщо в більшості, професори для них відводили конкретні години дня та тижня, то Олександр Федорович цього не робив, що й демонструє відповідне відношення вченого до своїх професійних обов'язків.

Надзвичайно хвилював професора і рівень присутності студентів на своїх заняттях. У щоденнику Кістяківського 50 разів зафіксована кількість слухачів на лекціях, що становить 44, 2 % від загальної кількості згадок про лекції (113). Згадки представлені в щоденнику або простою констатацією факту, або супроводжувалися роздумами, поясненнями з приводу малої присутності студентів. Занепокоєння професора зростало пропорційно до зниження відвідуваності. Так, наприклад, за 1875 рік Олександр Федорович жодного разу не відзначив про присутність у щоденнику. Іншою була ситуація у 1876 р. 2 березня вчений записав: «Студентов было человек 25, а на утренней лекции чел. 40. Вообще, по наблюдению многих, мои лекции одни из самых посещаемых. У иных моих товарищей бывает по 2, 3, 4, 5, как у Незабытковского, Демченка, Славатинского и пр.» [20, с. 102]. Наведені рядки демонструють наскільки викладач був стурбований увагою слухачів, тому і протиставляв себе з іншими своїми колегами.

Початок наступного, 1876/1877 навчального року, професор характеризував по-іншому: «Прихожу на лекцию и против обыкновения застаю наполовину меньше студентов. [В] этом семестре мои лекции посе[щало] человек 25, т. е. половина всех тех, для кот[орых] читается мой курс». Меня поразило отсутствие [многих на лекции. Я был] обескуражен» [20, с. 193] (5 жовтня 1876 р.). Олександр Кістяківський намагався пояснити для себе причини низького рівня відвідуваності. Їх в різний час було декілька: 20 січня 1877 р. «Слушателей было всего 11 человек. Никогда еще не было у меня так мало посетителей. Правда, и то нужно сказать, что теперь курсы малочисленны» [20, с. 314]; 1 лютого 1877 р. «Слушателей было 9 чел. из 40. Что дальше, то меньше. Влияние напечатания курса» [20, с. 331]; 8 березня 1877 р. «Слушателей было всего 5 чел. из 40 обязанных слушать. Скоро придется закрыть лавочку. Я изъясил удивление студентам по случаю обеднения аудитории. Читаете то, что изложено в учебнике – вот вам результат издания ваших работ» [20, с. 375].

Дійсно, «Элементарный учебник общего уголовного права» «побачив світ» 1875 р., а вже на початку 1877 р. був повністю розпроданим. Показовим є те, що саме на цей період припадають записи в щоденнику, де причиною незадовільної кількості студентів на заняттях Олександр Федорович називав вихід «Элементарного учебника...». Більше того, вчений дізнався про те, що його підручник розпродано якраз 31 січня 1877 р., після чого наступного дня були зроблені відповідні висновки: «Выходя из Промышленного банка встретил книгопродавца Федорова. Он сказал мне, что все экземпляры моего учебника уже проданы и что необходимо приступить ко второму изданию. Я ему ответил, что, согласно моему разговору с ним прежде, я намерен приступить сначала к печатанию курса уголовного судопроизводства. Я давно сознал свою ошибку относительно того, что напечатал всего 500 экз. своего учебника» [20, с. 330].

Як бачимо, спочатку професор вважав своєю помилкою недостатній наклад підручника, але вже наступного дня надрукований курс став для Олександра Федоровича причиною в поясненні малої кількості студентів на своїх лекціях. Кістяківський настільки переймався цим питанням, що в листі до свого знайомого О. І. Загоровського, котрий від'їздив за кордон, писав: «Желал бы иметь от Вас сведения: каких профессоров вы слушаете, как обстоит Лейпцигский юридический факультет, как относятся к посещению лекций студенты?» [35, арк. 2]. Згаданий лист датується 5-м березня 1877 р., що хронологічно співвідноситься з вищенаведеними щоденниковими записами. На нашу думку, не варто закидати професорові його «дріб'язковість», яка, начебто, проявлялася у ретельному нотуванні чіткої цифри присутніх на лекції. Адже для нього це було не принципом, а, до певної міри, «лакмусовим папірцем», через який він оцінював себе як професора.

Курс на реалізацію незмінної місії професора: «творення собі подібних» був взятий Кістяківським ще на світанку своєї кар'єри. Про це він ділився зі своєю найближчою людиною – дружиною. На лист Олександра Федоровича, Олександра Іванівна відповідала: «...но неужели добросовестный ученый профессор принесет менее их (идется про Шиллера, Шекспира та Гете – В.І.) пользы человечеству, воспитывая

поколение людей с правильным взглядом на известную науку...» [36, арк. 1. зв.]. Ці рядки були написані 2 червня 1872 року, і стали своєрідним дороговказом на всю майбутню діяльність вченого.

Отже, на підставі викладеного матеріалу, можемо зробити деякі висновки. Викладацька діяльність О. Ф. Кістяківського була одним із елементів культури професорської корпорації. Це проявлялося, зокрема, у особливому ставленні до своїх професійних обов'язків, виконання яких зводилося до реалізації «просвітницької місії» вченого мужа – «творення собі подібних». В процесі формування власних професійних якостей Олександр Федорович орієнтувався на передові на той час європейські зразки. Відтак, головна ідея навчально-виховного процесу для Кістяківського полягала у його демократизації. Практичні заняття, що доповнювалися приватними консультаціями, професор розцінював як основні форми навчання, під час яких наставнику вдавалося встановити особистий контакт з кожним студентом, визначити його здібності та наукові інтереси. Підготовка до лекцій та експерименти з різними методиками проведення практичних занять свідчать про цілеспрямоване вдосконалення Олександром Федоровичем власних викладацьких навичок.

Занепокоєння рівнем присутності студентів на заняттях ще раз підтверджує факт постійної роботи Кістяківського над своїми професійними якостями. Кількість бажаючих слухати його на лекціях – своєрідне дзеркало для професора, у відображенні якого він намагався розгледіти довершеність цих якостей. Олександр Федорович обрав для себе роль «ідеального професора»: «Я полагаю, что профессор должен быть личностью более или менее идеальной. Он должен быть человеком, владеющим в большей мере, чем другие, умственными силами и нравственными качествами, чтобы пользоваться уважением со стороны студентов. Если лицо, жаждущее профессуры не удовлетворяет этому идеалу, пусть оно для блага студентов и своего не входит за кафедру...» [36, с. 265]. З огляду на результати викладацької діяльності професора Кістяківського, що втілювались у вихованнях київської школи кримінального права, Олександр Федоровичу вдалося досягнути заявленого ним ідеалу.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Ефимов Е. Н. Александр Федорович Кистяковский и его научное наследие : К 30-летию со дня смерти его ([ум.] 13 янв. 1885 г.) / Евгений Ефимов. – Москва: Тип. Г. Лиссинера и Д. Собко, 1915. – Отд. оттиск: Юридический вестник. 1915, кн. 9 (1). – С. 3–22.
2. Біографічну довідку подано за: Кистяковский Александр Федорович // Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского университета Св. Владимира (1834 – 1884) / составлен и издан под ред. В. С. Иконникова. – Киев: В типогр. Имп. у-та Св. Владимира, 1884. – С. 252–260.
3. Володимиров В. Некролог. Александр Федорович Кистяковский / В. Володимиров // Журнал уголовного и гражданского права. – 1885. – Кн. 2. – С. 13–43.
4. Лучицкий И. А. Ф. Кистяковский (Некролог) / И. Лучицкий // Киевская старина. – 1885. – № 2. – С. 406–415.
5. Науменко В. Александр Федорович Кистяковский (Биографический очерк с отрывком из рукописной биографии его) / В. Науменко // Киевская старина. – 1895. – Кн. 1. – С. 1–43.
6. Фойницкий И. А. Ф. Кистяковский как криминалист / И. А. Фойницкий // Киевская старина. – 1895. – Кн. 1. – С. 88–102.
7. Белогриц-Котляревский Л. Очерк научной деятельности профессора А. Кистяковского / Л. Белогриц-Котляревский // Киевская старина. – 1885. – Кн. 6. – С. 238–254.
8. Покликання університету: збірник наукових праць. / Відп. ред. О. Гомілко – К., Янко: Веселка, 2005. – 297 с.: іл.

9. Губерський Л. В. Ідея університету: сучасний дискурс. / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, С. В. Курбатов. – К., 2014. – 367 с.
10. Гриценко І. С. Короткий В. А. Юридичний факультет Університету Св. Володимира, 1834 – 1920. / І. С. Гриценко, В. А. Короткий. – К., Либідь, 2009. – 256 с.: іл.
11. Бутич І. Л. Передмова / І. Л. Бутич // Кістяківський О. Ф. Щоденник (1874 - 1885): у 2 т. / упорядкув. Шандра В. С. та ін., Відпов. ред. Бутич І. Л. – К.: Наукова думка, 1994. – Т. 1. 1874 – 1879. – С. 6–23.
12. Палієнко М. Київська Стара Громада у суспільному та науковому житті України (Друга половина XIX – початок XX ст.) / Марина Палієнко // Київська старовина. – 1998. – № 2. – С. 49–84.
13. Світленко С. Українські громади другої половини XIX – початку XX ст. (Особливості ідеології діяльності) / Сергій Світленко // Київська старовина. – 1998. – № 2. – С. 9–28.
14. Шандра В. С. Примітки. Показчик імен. Показчик географічних назв. / В. С. Шандра // Кістяківський О. Ф. Щоденник (1874 - 1885): у 2 т. / упорядкув. Шандра В. С. та ін., Відпов. ред. Бутич І. Л. – К.: Наукова думка, 1994. – Т. 2. 1880 – 1885. – С. 510–583.
15. Антипенко Г. С. (Нелипа) Наукова спадщина О. Ф. Кістяківського: відголоски Європи / Г. С. Антипенко (Нелипа) // Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події та постаті. – 2009. – Вип. 7. – С. 272 – 303.
16. Берзін П. С. Київська школа кримінального права (1834 – 1960-ті роки): історико-правове дослідження. Монографія / П. С. Берзін -2-ге вид. перероблене і доповнене – К., ВЦ «Дакор», 2013. – С. 284–399.
17. Дзюба В. Т. Вклад О. Ф. Кістяківського в розвиток науки кримінального права / В. Т. Дзюба // Законодавство України: науково-практичні коментарі. – 2005. – № 4. – С. 92–99.
18. Харитонova О. В. Кримінально-правові погляди О. Ф. Кістяківського: наукова спадщина та її значення для сучасних кримінально-правових досліджень / О. В. Харитонova – Харків: Право, 2010. – 252 с.
19. Побірченко Н. Уроки професора О. Ф. Кістяківського / Наталя Побірченко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 43–46.
20. Кістяківський О. Ф. Щоденник (1874 - 1885): у 2 т. / упорядкув. Шандра В. С. та ін., Відпов. ред. Бутич І. Л. – К.: Наукова думка, 1994. – Т. 1. 1874 – 1879. – 648 с.
21. Кістяківський О. Ф. Щоденник (1874 - 1885): у 2 т. / упорядкув. Шандра В. С. та ін., Відпов. ред. Бутич І. Л. – К.: Наукова думка, 1994. – Т. 2. 1880 – 1885. – 584 с.
22. Обзорение преподавания в Университете Святого Владимира в первом полугодии 1873-74 учебного года // Университетские известия. – 1873 – № 7. – С. 1–8.
23. Обзорение преподавания в Университете Святого Владимира во втором полугодии 1873-74 учебного года // Университетские известия. – 1873 – № 12. – С. 1–8.
24. Обзорение преподавания в Университете Святого Владимира в первом полугодии 1874-75 учебного года // Университетские известия. – 1874 – № 7. – С. 66–73.
25. Обзорение преподавания в Университете Святого Владимира в первом полугодии 1875-76 учебного года // Университетские известия. – 1875 – № 7 – С. 37–45.
26. Чеважевский В. Из прошлого Киевского университета и студенческой жизни (1870-1875 г.) // З іменем Святого Володимира: Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників. У 2-х кн. / Упор. В. Короткий, В. Ульяновський – Кн. 2. – К.: Заповіт, 1994. – С. 193–215.
27. Александр Федорович Кистяковский (Некролог) // Юридический вестник. – 1885. – Февраль. – С. 383–392.
28. Кистяковский А[лександр] Ф[едорович] – [Романовичу-Славатинскому] Александру Васильевичу. Письма 11/23 января 1872 – 30/18 января 1873 г. из Гейдельберга, Неаполя в [Киев]. – Институт рукопису Національної бібліотеки України

ім. В. І. Вернадського (далі – ІР НБУВ). – Фонд 144. Особовий фонд Романовича-Славатинського О. В. – Од. зб. № 41 – 43. – 7 арк.

29. Кистяковский А[лександр] Ф[едорович] «О практических занятиях и трудах студентов по уголовному праву и уголовному судопроизводству» [1880]. – ІР НБУВ. – Фонд 61. Особовий фонд Кістяківського О. Ф. – Од. зб. № 393. – 4 арк.

30. Записка о состоянии Университета Св. Владимира в 1873 году // Университетские известия. – 1874. – № 2. – С. 43–55.

31. Иванов А. Е. Кулакова И. П. Ипостаси русского профессора: социальные высказывания рубежа XIX – XX вв. / А. Е. Иванов И. П. Кулакова // Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов [Текст]: коллект. моногр. / пер. с нем. К. Левинсона; пер. с польск. Д. Добровольского; под ред. Е. А. Вишленковой, И. М. Савельевой: Нац. нслед. ун-т. «Высшая школа экономики», И-т гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева – М. Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – С. 114–134.

32. [Кистяковский Александр Федорович] «Инструкция для ученых занятий за границей магистра уголовного права Л. С. Белогриц-Котляревского» Черновик карандашом (70-80-е гг. XIX в.). – ІР НБУВ. – Фонд 61. – Од. зб. № 378. – 4 арк.

33. ІР НБУВ. Фонд 61. – Од. зб. № 394 [Кистяковский Александр Федорович] «О практических занятиях студентов юридического факультета кафедре уголовного права [1875/76 г.]. – ІР НБУВ. – Фонд 61. – Од. зб. № 394. – 2 арк.

34. [Кистяковский Александр Федорович] «О практических занятиях по уголовному праву [1878 г.]. – ІР НБУВ. – Фонд 61. – Од. зб. № 392. – 2 арк.

35. Кистяковский А[лександр] Ф[едорович] Загоровскому Александру Ивановичу. ІР НБУВ. – Фонд 3. [Листування]. – Од. зб. № 16820. – Арк. 7 – 8.

36. Кистяковская А[лександра Ивановна] Кистяковскому [Александру] [Федоровичу]. ІР НБУВ. – Фонд 3. – Од. зб. № 62386. – 2 арк.

Рецензент : д. пед. н., проф. Шевченко Г.П.

УДК 173.05.08

д. пед. н., проф. Левківський М.В.
(ЖДУ імені Івана Франка)

КРАЄЗНАВЧІ ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ВОЛИНІ

У статті розкрито історичні витoki наукових досліджень Волинського краю. Аналізуються нові напрямки підготовки майбутніх учителів (студентів, магістрантів, аспірантів) до науково-пошукової діяльності з дослідження історії освіти, культури і духовності Великої Волині (XIX – 30-ті рр. XX ст.), що уточнюють наше знання про значний внесок Волинського краю у скарбницю освіти і культури України.

Висвітлюється досвід педагогічно-краєзнавчої роботи зі студентами вищого навчального закладу.

Узагальнено науково-краєзнавчу роботу формування у майбутніх учителів науково-пошукових компетентностей, почуття «малої батьківщини».

Ключові слова: Волинь, краєзнавство, педагогічне краєзнавство, студенти педагогічних ВНЗ, шляхи формування науково-пошукових умінь студентів.

The article deals with the historical backgrounds of scientific research in the Volyn region. New approaches to the preparation of the future teachers (students, magisters, postgraduate students) for scientific-research work, discovery of pedagogical history, culture of Volyn region (XIX – 30th and XX century) are analyzed and this significantly improves our

understanding of a great contribution of Volyn region in the treasury of education and culture of Ukraine.

It reveals educational and local history experience in the work with higher education students.

The scientific and local history activities in the formation of the future teachers' scientific research competences are overviewed, as well as the sense of "homeland".

Keywords: Volyn, country study, pedagogical country study, students of, institutes of higher learning, the ways of forming the scientific-research skills in students.

Упродовж останніх десятиліть в Україні у зв'язку з кардинальною зміною політичної та соціокультурної ситуації, зміною пріоритетів і цінностей, відбувається поступове перетворення нашої держави на шляху до демократизації, до ґрунтовного вивчення й засвоєння національних надбань, зокрема, й у царині педагогічної науки. Актуальність зумовлено й тим, що у зв'язку з зняттям комуністично-ідеологічних штампів, з'явилася потреба у переосмисленні довготривалого минулого педагогічного досвіду, визначних персоналій у конкретних регіонах України, зокрема й на Волині, центром якої з 1800 по 1939 рік було місто Житомир. Важливо, що в Україні з 1990 року діє Всеукраїнське товариство краєзнавців, головою якого є академік НАН України П. Тронько; видається відповідний журнал, а також створені регіональні відділення. Загалом чітко простежується тенденція, за якою в останні десятиліття у загальному краєзнавстві України чітко виокремилися такі його напрями: географічне, природниче, економічне, етнологічне, культурологічне, літературне, музичне, історичне, педагогічне і художнє.

Підтримуючи О. Сухомлинську, Н. Побірченко, можна стверджувати про необхідність виділення педагогічного краєзнавства в Україні як складової наукової галузі, оскільки це збагатить не лише, педагогіку, але й українську культуру загалом. У сьогоденні, у зв'язку з розвитком педагогічного краєзнавства, реалізацією принципу регіоналізму, культурорідності в українській педагогіці, особливої актуальності набуває підготовка майбутніх вчителів до вивчення історії освіти і культури рідного краю, зокрема й Волині, особливо її історії, визначних постатей XIX – 30-х рр. XX ст.

З історії відомо, що у центрі Волині Житомирі (1900 р.) аматорами Ю. Коробкою і В. Кравченком започатковане Товариство дослідників Волині, розроблені його статут і програма. Суттєвим є те, що членами товариства було обрано чимало й відомих постатей (В. Тутковський), а в роботі брали участь відомі на той час дослідники з Києва, Харкова, Москви, Санкт-Петербурга).

У 20-ті рр. XX ст. Товариством дослідників Волині та Волинським інститутом краєзнавства керував професор В. Кравченко. Під його керівництвом співробітники, аспіранти здійснювали етнологічні, етнопедагогічні дослідження та надавали дієву краєзнавчо-методичну допомогу школам, Волинському ІНО, культурним осередкам з організації місцевих краєзнавчих музеїв. На жаль, наприкінці 20-х років XX ст., цей інститут було закрито, аспірантів проф. В. Кравченка переведено у місто Харків.

У 1991 році відновлена діяльність Товариства дослідників Волині. Його президентом обрано місцевого краєзнавця, доктора географічних наук, професора М. Кострицю. Загалом, ретроспективу освіти й національного виховання нашого Волинського краю у царині польського, українського, російського, німецького, чеського, єврейського шкільництва й діяльності духовних, громадських, просвітницьких, культурницьких та добродійницьких товариств досліджують вчені Житомирської, Рівненської та Волинської областей (А. Буравський, Н. Бовсунівська, О. Борейко, С. Бричок, С. Жилюк, О. Іващенко, С. Коляденко, М. Костриця, О. Костюк, М. Крук, І. Круковська).

Ще наприкінці XVI століття значний вклад у розвиток освіти, культури і духовності вніс Київський воєвода, князь Василь-Константин Острозький. На власні кошти великий меценат у родинному маєтку у місті Острозі відкрив школу-академію (школу, бурсу, церкву і шпиталь). На власне утримання їх життя й оплати праці були запрошені до

академії відомі професори західноєвропейських університетів: Я. Лятос, К. Лукарис, М. Грек та ін. За тридцять років діяльності зі стін академії вийшли: перший гетьман війська Запорозького П. Канашевич-Сагайдачний, автор першої української граматики М. Смотрицький, архімандрит Києво-Печерської лаври З. Капистенський та ін. Саме в академії І. Федоровим видрукувана «Острозька Біблія» та перший український буквар «Азбука». Навчаючись тут, майбутні відомі філософи-полемісти, письменники, художники, богослови. На жаль, у 20-ті рр. XVI ст. академія припинила своє існування і на її базі був утворений ієзуїтський колегіум. На початку XIX століття за сприяння князя А. Чарториського, попечителя Віленського учбового округу Т. Чацького у м. Кременці було засновано вищий навчальний заклад – ліцей. Над підготовкою навчальних програм цього закладу (на зразок західних вищих навчальних закладів) трудилися Г. Коллонтай та Т. Чацький. До Кременця були запрошені відомі європейські професори В. Бессер, Ф. Шейдт, Ю. Чех та ін. На жаль, після відкриття університету Святого Володимира (1834 р.), до Києва були переведені професори і лабораторії ліцею, а сам ліцей був закритий. Перевезли також велику частку реліктових дерев Кременецького ботанічного саду.

Нині частина того ботанічного саду (засновник професор В. Бессер) функціонує на території Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Навколо могили і пам'ятника засновника саду професора В. Бессера викладацько-студенським колективом планується відновлення парку екзотично-реліктових дерев з урахуванням ландшафтного дизайну і паркового європейського мистецтва XIX століття. Укладена угода про співпрацю із робітниками ботанічного саду імені академіка А. Фоміна Національного університету імені Тараса Шевченка про співпрацю для отримання саджанців реліктових дерев, щоб відновити первинний ландшафт саду. Варто сподіватися, що з часом це місце стане осередком садово-картового мистецтва, а також окрасою міста Кременця.

Варта уваги меценатська діяльність у XIX ст. графа Ільїнського. У ті часи на власні кошти, в одному із флігелів свого палацу у Романові (на Волині) він відкрив інститут для навчання глухих дівчат різного соціального стану (багатих і бідних, сиріт). Кожна жила в окремій кімнаті, мала свою гувернантку. Оскільки у цей час (1808 р.) у Російській імперії не досліджувалися процеси навчання й виховання глухонімих дітей, граф Ільїнський запросив 6 професорів з Парижа (з потрібною оплатою, безкоштовним харчуванням і проживанням). Крім наукових знань дівчата оволодівали вишивкою, ткацтвом, рукоділлям. Варто зазначити, що вихованки вивчали й іноземні мови (французьку, німецьку, польську).

Наприкінці XIX століття з Волинню пов'язана діяльність таких визначних постатей як: Л. Українка, І. Огієнко, Д. Блудов, Т. Шевченко, П. Куліш та ін.

Особливої уваги на початку XX століття заслуговує благочинна діяльність баронів де Шедуар. Саме ця родина магнатів-землевласників викупила у Житомирській міській управі 50 десятин непридатної землі біля річки Тетерів. Облаштувавши цю територію, вони на власні кошти виписали голландського ландшафтного дизайнера і під його керівництвом засадили парк реліктовими деревами. У центрі парку облаштовували галерею портретів відомих осіб Європи (у виконанні видатних і художників-портретистів XV – XIX ст.).

У ці часи добродійністю вирізнявся барон фон Ф. Штейнгель (на власні кошти у Рівненському повіті відкрив школу, церкву, лікарню; досліджував Волинські кургани, фауну і флору цього регіону). Був послом Української Національної Республіки УНР у Германії (1917 р.).

Важливо, що багато яскравих сторінок з історії Волинського краю ще не досліджено, і стало основою діяльності молодих дослідників Житомирського університету.

Наш аналіз наявних в Україні науково-пошукових матеріалів з педагогічного краєзнавства дозволяє стверджувати, що є нагальна потреба в уточненні програми курсу «Історія педагогіки» для вищих педагогічних навчальних закладів. Варто урахувати

принцип регіоналізму та культуро-відповідальності для того, щоб заповнити значні прогалини конкретним, особливо цінним регіональним матеріалом щодо розвитку місцевого шкільництва, педагогічних надбань та місцевого фольклору, народних традицій з виховання дітей та молоді. Значну цінність у цьому представляють місцеві народні казки і традиційний досвід виховання дітей.

Результати роботи проблемних груп кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (керівники: проф. Левківський М.В., проф. Березюк О.С., доц. Борецько О.М.) засвідчують, що студенти-старшокурсники здатні зібрати цілу низку народного досвіду з виховання дітей, народних казок, легенд, бувальщин, пісень, говірок, виховних традицій, переказів з Волинського Полісся. Зміст зібраних матеріалів пронизаний почуттями оптимізму, любові до життя, натхнення, краси рідного краю та перемоги добра над злом. Ці матеріали друкуються у щорічних збірках наукових праць молодих дослідників («Наш рідний край: історія освіти і сьогодення»). Їх мають намір розмістити через експозиції й у майбутньому музеї освіти нашого регіону. Це дозволить молоді глибше пізнати особливості традиційних засад у родинному та громадському вихованні дітей.

Життя та діяльність яскравих самобутніх учених, культурологів, письменників, педагогів ХХ сторіччя із різних регіонів України потребують подальших досліджень, у тому числі і студентами-пошукачами та молодими дослідниками. У зв'язку з цим кардинально змінюється система технології вивчення, зокрема й курсу «Історія педагогіки» з репродуктивного до частково-пошукового та творчого.

Для формування проєктувальних умінь та вмінь наукового аналізу, як складників практичного компонента відповідальності майбутніх вчителів, студенти оволодівають сучасними прийомами самостійного опрацювання навчально-наукової літератури, вміннями індивідуально-творчого опрацювання джерел виданих представників регіональної педагогіки. Уміння аналізу, порівняння, зіставлення та екстраполяції ідей відомих представників Волині на наше сьогодення формують у майбутніх учителів здатність до ретроспективи реального навчально-виховного процесу під час проведення семінару-практикуму зі студентами із зазначеного вище курсу.

Поглибленою частково-пошукових, дослідницьких умінь студентів сприяють, насамперед, такі види діяльності, як написання рефератів, виконання завдань з підготовки творчих робіт, обміркування проблемних питань, завдань з педагогічного діалогу (полілогу), з дослідження діяльності освітніх закладів Волині, ретроспективи історії виховання та освітніх процесів на сьогодення, тестового оцінювання різноманітних видів діяльності.

Сьогодні у північних районах України, зокрема, й Волині, чимале поле діяльності краєзнавчого спрямування зосереджується у сфері студентських наукових груп, магістрантів, аспірантів. Йдеться про забезпечення історичної пам'яті про життя і діяльність людей у селах, котрі після Чорнобильської катастрофи були відселені в екологічно чисті зони. Серед волинян-поліщуків у цих селах було чимало талановитих людей, які володіли промислами та ремеслами. Зокрема, члени науково-пошукової групи Житомирського держуніверситету імені Івана Франка, учасники нашого лонгетюдного експерименту результати своїх пошуків відображають у збірках: «Карта промислів і ремесел», «Карта старожитностей, звичаїв і традицій Волині-Житомирщини». У них вони окреслюють самобутні неординарних особистостей, які народилися у цих місцевостях (для збереження історичної пам'яті у майбутніх поколіннях). Варто відзначити, що у сукупності названі напрямки досліджень та інші традиції виховних засад у Північних районах України та на Волині можна кваліфікувати як педагогічне краєзнавство.

Особливості методів синектики і маєтки, як шляху формування у студентів умінь ідентифікації, перевтілення, емпатії, розвиваються у них у процесі проведення семінарів-практиків, передусім, усвідомлення елементів творчого мислення та саморефлексії. На цій основі у студентів формуються творчі комунікативні, пізнавальні й організаційні вміння, які є основою розвитку почуття відповідальності, педагогічної культури. Вони, у

свою чергу, через механізм рефлексії, слугують основою зміцнення майбутньої професійної компетентності. Природно, що така діяльність у реальній практиці має доповнюватися виконанням ускладнених завдань, участю у Всеукраїнських конкурсах з педагогіки та інших видах пошукової діяльності.

Процес вивчення курсу «Історія педагогіки» у вищому навчальному закладі має завершуватися формуванням науково-пошукових умінь студентів. Як засвідчує наш довготривалий педагогічний досвід, студенти оволодівають здатністю самостійного опрацювання аналізу матеріалів Житомирського, Рівненського і Луцького обласних, державних архівів (з комплексної проблеми дослідження «Велика Волинь: історія освіти і культури»). У зв'язку з цим, студентам попередньо пропонується тематика пошуку з різних напрямків розвитку освітньої галузі у нашому краї (природно, що студентські студії мають будуватися на добровільних засадах в рамках відповідної проблемної групи).

Наш досвід засвідчує, що оптимальними претендентами групи педагогічно-краєзнавчого спрямування можуть бути насамперед студенти з історичного факультету, оскільки вони до 3-го курсу знайомляться з основами джерелознавства, документознавства, архівної справи, історіографії та з технологією пошукової діяльності в архівах. Усе ж, за активної співпраці викладача і студентів, до цієї діяльності здатні долучатися студенти й інших факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Щодо останніх, то необхідною умовою залучення студентів до пошукової діяльності є проведення з ними спеціальних занять з розв'язання особливостей опрацювання архівних документів, технології їх обробки, а також оволодіння ними різноманітних видів аналізу (синхронний, діахронний, аналітичний, теоретичний та ін.) та узагальненням емпіричних фактів.

Завершується процес пошуково-наукової діяльності студентів та магістрантів написанням курсових, дипломних робіт, виступами на наукових конференціях і друком статей. Логічно, все це сприяє формуванню творчих умінь майбутніх учителів, відповідальності, які стають складниками їхньої майбутньої професійної компетентності.

Важливим, у цьому зв'язку, є особистісний компонент відповідальності пошукової діяльності молодих дослідників. Він передбачає розуміння і виявлення кожним студентом власної неповторності, унікальності, власної відповідальності за своє професійне зростання та подальшу самореалізацію як вчителя-вихователя, так і представника рідного краю. Особистісний компонент пов'язаний з глибоким розумінням студентами власних потенційних, різнобічних особистісних і професійних можливостей з метою їх подальшого розвитку та корекції. Зрозуміло, що у цьому напрямку навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі ще надто багато прогалин.

Формування різнобічних умінь у реальному навчально-виховному процесі вищого навчального закладу має низьку суперечностей, складнощів. Все це потребує подальших експериментальних підтверджень. Проміжні результати засвідчують, що, за умови достатньої сформованості, відповідальність у студентському віці дозволяє юнакам і дівчатам долучатися до навчально-пізнавальної, дослідницько-пошукової, громадсько-корисної праці. Це, в свою чергу, дозволить збагатити педагогічну скарбницю рідного краю та більш глибоко сформувані в майбутніх учителів, за К.Ушинським, почуття «малої батьківщини».

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія історія України : в 5т. / редком. : В. А. Самолій (голова) та ін. – Т.1:А-В. – К. : Наук. думка, 2005. – 688 с.
2. Велика Волинь: історія освіти і культури: монографія / за ред. проф. Левківського М. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 500 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський – (вид. 2-е, доп.). – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 380 с.

Рецензент: к. пед. н., проф. Безносьок О.О.

**СПЕЦИФІКА ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ
XIX СТОЛІТТЯ**

У статті розкрито загальні риси та особливості підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у першій половині XIX ст., проаналізовано основні форми та методи підготовки студентів до педагогічної діяльності. Визначено шляхи формування викладацьких кадрів у перших вищих навчальних закладах. Аналізуються організаційно-практичні дії в освітній галузі із започаткування вищої педагогічної освіти у XIX столітті, характеризуються особливості змісту підготовки до педагогічної й наукової діяльності у Харківському, Київському та Львівському університетах. З'ясовано, що у першій половині XIX ст. існувала тенденція до педагогізації навчально-виховного процесу класичного університету, підготовки вчителя у взаємозв'язку теорії й практики.

Ключові слова: педагогічна підготовка, педагогічна діяльність, наукова діяльність, викладання.

In the article general lines and features of preparation of teachers in higher educational establishments in the first half of XIX of century are exposed. Basic forms and methods of preparation of students to pedagogical activity are described. The ways of preparation of teachers in the first higher educational establishments are certain. Organizational actions in educational industry from establishment of higher pedagogical education in XIX century are analysed. The article presents the features of maintenance of preparation of students to pedagogical and scientific activity in the Kharkiv, Kyiv and Lviv universities. It is found out, that in the first half of XIX of century studies in a classic university had pedagogical aspiration and preparation of teacher came true in intercommunication of theory and practice.

Keywords: pedagogical preparation, pedagogical activity, scientific activity, teaching.

Педагогічна освіта дозволяє виявити на кожному етапі суспільного розвитку основні тенденції її вдосконалення, шляхи й засоби її реалізації та враховує надбання багатьох поколінь у практиці організації навчально-виховного процесу в сьогоденні. Дослідження педагогічної освіти в Україні у першій половині XIX століття набуває ваги у зв'язку із започаткуванням відкриття педагогічних навчальних закладів у цей період, що спричинило виникнення значної кількості проєктів розвитку педагогічної освіти, організації навчальних установ відповідного профілю та професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Методологічні, теоретичні засади, шляхи оновлення педагогічної освіти розкрито в працях сучасних учених: А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондаря, О. Дубасенюк, А. Капської, Н. Кузьміної, В. Лугового, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Л. Хомич, М. Ярмаченка та ін. Історія професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищій школі в Україні періоду XIX – початку XX ст. досліджувалася В. Белашовим, І. Важинським, Л. Вовк, О. Глузманом, М. Гурець, Н. Дем'яненко, І. Зайченком, І. Кліцаковим, М. Кузьмінім, О. Лавріненком, М. Лескевичем, В. Майбородою, Н. Рудницькою, А. Павком та ін. У публікаціях цих авторів висвітлювалися також аспекти процесу становлення і розвитку ряду учительських інститутів.

Проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії вищої школи (XIX – перша чверть XX ст.) досліджено Н. Дем'яненко [4; 5]. Автор виділяє чотири етапи процесу загальнопедагогічної підготовки, розробляє та обґрунтовує періодизацію цього процесу, виявляє суперечності, провідні ідеї та подає теоретичні основи авторської

концепції загальнопедагогічної підготовки вчителя в сучасних соціально-економічних умовах.

Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах України в імперську добу характеризує доктор історичних наук, професор А. Павко [10; 11]. На основі вивчення різноманітних джерел, документальних видань, історико-педагогічних праць автор розкриває теоретичні та організаційно-практичні засади вищої педагогічної освіти на території України у XIX – на початку XX ст.

Дослідниця Ю. Радченко [14] на основі здійснення цілісного історико-педагогічного аналізу розвитку професійної підготовки вчителів у педагогічних закладах освіти Катеринославщини першої половини XIX – початку XX ст. визначила її зміст, форми та провідні тенденції; обґрунтувала положення щодо впливу західноєвропейської та вітчизняної педагогічної думки на професійну підготовку вчительських кадрів цього регіону; з урахуванням соціально-політичних, економічних чинників виділила основні періоди й етапи становлення професійної підготовки вчителів, визначила сутність, характерні тенденції та суперечності кожного з періодів, наступність і їх взаємозалежність.

Історико-системний аналіз державного законодавства щодо розвитку вітчизняної загальноосвітньої та професійної школи періоду 1802 – 1866 рр. і дослідження змісту Статутів Російських Імператорських університетів (1804, 1835), здійснений І. Важинським [1], показав, що найактуальніші сучасні тенденції педагогічної освіти (багаторівневість, університетизація, педагогізація, регіоналізація, неперервність) були започатковані освітньо-науковою діяльністю Київського та Харківського імператорських університетів як центрів навчальних округів, університетськими педагогічними інститутами і курсами, гімназіями, духовними семінаріями.

Саме названі вищі навчальні заклади сприяли поглибленню теорії та практики підготовки студентів до професійної діяльності, в тому числі й до викладання у вищих навчальних закладах. З'ясування змістово-методичних характеристик підготовки студентів до педагогічної діяльності, й зокрема до викладання у вищих навчальних закладах, є *метою* статті.

Вивчення дидактичних джерел кінця XVIII – початку XX ст. (підручників, навчальних посібників із теорії та історії педагогіки, вітчизняної історії) дало підстави О. Лавріненку [9] стверджувати, що важливе місце в них надавалося особистості вчителя, його професійним і загальнолюдським якостям, умінням і навичкам, які є необхідними для повсякденної взаємодії з учнями та шкільним колективом. Передові педагогіки, практики, філософи, діячі культури, представники духовенства прагнули до переосмислення християнського вчення, формування нової високоосвіченої світської особи. І тільки звертання до кращих західноєвропейських зразків розбудови шкільної справи з урахуванням національних особливостей сприяло реалізації поставлених завдань.

Зазначимо, що початком вищої освіти в Україні історики вважають рік заснування Києво-Могилянської колегії (1632), яка за характером і обсягом навчання була справжнім вищим навчальним закладом [6; 10, с. 99]. У 1701 р. колегія одержала титул і права академії й почала називатися Київською академією. Організація навчання відбувалася на основі навчальних програм європейських академій чи університетів.

Навчання в ній носило переважно загальноосвітній характер. Курс навчання тривав 12 років і поділявся на 8 класів: підготовчий, молодший, граматичний, синтаксису і вищий – поетики, риторики, філософії та богослов'я. Студенти отримували філологічну підготовку, вивчали мови (слов'янську, українську літературну, грецьку, латинську, польську), опановували поетичне та риторичне мистецтво, класичну грецьку, римську і частково середньовічну літературу, студіювали історію, географію, філософію та богослов'я [2]. Серед методів навчання практикувалися усні й письмові переклади, вправи, диспути, захист дисертацій, а також організація контролю за навчальною роботою студентів. Варто зауважити, що саме з вихованців Київської академії

комплектувалися викладацькі кадри російських університетів того часу, особливо з філософських курсів.

Право викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння учених ступенів отримав у 1661 році Львівський університет, якому польський король відповідним дипломом надав «статусу академії й титул університету» [10, с. 109]. В університеті діяло два відділи – філософський і теологічний. Навчання здійснювалося за програмами єзуїтських шкіл, розробленими ще наприкінці XIV століття. Освітній процес в університеті завершувався отриманням наукового ступеня – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук [2].

З жовтня 1784 р. до складу Львівського університету, крім філософського, юридичного, медичного і теологічного факультетів, входила й гімназія, яка слугувала базою для комплектування контингенту студентів, а також “майданчиком” для їхньої педагогічної підготовки. Особливе значення мало відкриття в 1787 році при університеті українського інституту, покликаного готувати, передусім, учителів для реальних і класичних гімназій, де навчалися українські діти. Незважаючи на те, що програма інституту була обмежена, важливо значення мало викладання українською мовою. Український інститут за короткий період свого існування (до 1808 року) став провідником гуманітарної й педагогічної освіти [2].

Освітня тенденція у діяльності вітчизняних університетів є відчутною з початку XIX ст., коли першорядної ваги набувають функції управління системою народної освіти, підготовки педагогічних кадрів, інтелектуальної та державної еліти. Центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів для середніх шкіл та інших фахівців в Україні на початку XIX ст. стали Харківський, Київський і Новоросійський (м. Одеса) університети, зміст навчання, структура навчальних планів і програм яких спрямовувалися на підготовку фахівця, який здатен був здійснювати педагогічну діяльність.

Становлення загальнопедагогічної підготовки пов'язане з відкриттям педагогічних інститутів при університетах: Харківському (1811 р.) та Київському (1834 р.). Загалом, діяльність Харківського та Київського університетів полягала у двох взаємозумовлених напрямках: 1) управлінському, що реалізовувався через діяльність учительських комітетів, відкриття навчальних закладів, їх методичне забезпечення; 2) професійно-педагогічному, який характеризувався створенням університетських педагогічних інститутів [4, с. 18].

Як зазначає А. І. Павко, з початком навчальної діяльності Харківського університету (першого на території Східної України) пов'язані конкретні організаційно-практичні кроки у становленні університетської педагогічної освіти імперської доби. Вищу педагогічну освіту було започатковано у вересні 1811 р., коли відкрився педінститут. Ідею про відкриття спеціального навчального закладу на базі університету було оприлюднено у документі, що регламентував розвиток освітньої галузі в Російській імперії, – «Попередніх правилах народної просвіти» (1803 р.), у якому, зокрема, зазначалося: «Кожен університет повинен мати учительський або педагогічний інститут» [10, с. 101-102].

До відповідних документів університету було включено окремий розділ «Про педагогічний інститут», у якому, зокрема, підкреслювалося, що «педагогічний або вчительський інститут здійснює підготовку вчителів для гімназій і училищ». Очолювати його мав директор, котрий, згідно з університетським статутом, обирався загальною радою ординарних професорів. Він повинен був кожного семестру подавати їй «план навчання, який відповідав намірам закладу», та разом із професорами передавати педагогічний досвід студентам у викладанні різних наук [10, с. 102].

За статутом 1804 р., Педагогічний інститут здійснював навчання «студентів-кандидатів», тобто осіб, які прослухали університетський курс і одержали так званий кандидатський ступінь відповідного факультету. Окрім того передбачалося, що навчання в Педагогічному інституті не лише стане шляхом до вчительської посади в гімназії, але й до магістерського звання та штатної посади в університеті. Головною перешкодою у повноцінному існуванні Педагогічного інституту в означений період була недостатня

кількість студентів загалом і ще менша кількість кандидатів. Зважаючи на це, Х. Роммель, фактично в порушення положень статуту, залучив до слухання педагогічних дисциплін студентів, які паралельно з навчанням на певних факультетах університету орієнтувалися на подальшу роботу в середніх навчальних закладах. Заняття відбувалися двічі на тиждень з 5 до 6 години [3, с. 248]. Після трирічного курсу навчання випускники, відповідно до рівня здобутих знань, отримували ступінь старшого чи молодшого викладача гімназії й мали можливість або залишитися у вищому навчальному закладі для викладацької роботи, або ж працювати старшими чи молодшими вчителями у повітових училищах.

Відповідно до розділу XII університетського статуту 1804 р. педагогічний інститут був зобов'язаний надавати студентам-кандидатам на викладацькі посади у вищих навчальних закладах науково-педагогічну й спеціально-методичну підготовку, яка включала такі форми та види діяльності [13, с. 297; 3, с. 248-249; 10, с.104]: 1) вивчення предметів педагогічного циклу: спеціальних методик, загальної педагогіки, теорії й методики навчання, дидактики, теорії виховання та історії педагогіки; 2) активну педагогічну практику на базі повітових училищ і гімназій упродовж 3-4 тижнів; 3) участь у роботі педагогічних семінарів; 4) написання конкурсних навчально-методичних робіт із педагогічних тем; 5) обговорення доповідей, вправи в розмовному мовленні, написання творів.

Аналізуючи навчальні плани історико-філологічного факультету Харківського університету, Л. Курило констатує відмінність змісту навчальних курсів, структури та компонентів загальнопедагогічної підготовки студентів класичних університетів Східної та Західної України. Так зміст педагогічної підготовки в університетах визначався насамперед навчальними програмами та планами, які розроблялися факультетами і затверджувалися вченими радами університетів. Типовий університетський навчальний план вміщував такі структурні компоненти: 1) обов'язкові предмети; 2) спеціальні курси; 3) практичні заняття; 4) предмети, що рекомендуються; 5) загальна кількість годин за обов'язковими та рекомендованими предметами [8, с. 208].

Навчальний процес здійснювався у таких формах: слухання лекційних курсів із педагогіки та дидактики, відвідування практичних занять із цих дисциплін, участь у просемінаріях, колоквиуми, спецсемінари, спецкурси, репетиції та співбесіди, написання творів і оповідань на відповідні теми, читання пробних лекцій, проведення уроків у середніх закладах освіти.

Формуванню практичних педагогічних умінь сприяли елементи мікрОВикладання, які, як засвідчують історико-педагогічні видання [7; 15], застосовувалися під час практичних занять із педагогіки на історико-філологічному факультеті Харківського університету. Так, студенти 3-4 курсів читали педагогічні лекції. «При виборі змісту лекцій професор М. Лавровський ознайомлював студентів із кращими методами та засобами викладання, переважно в нижчих і середніх навчальних закладах, враховуючи досягнення сучасної педагогіки. З цією ж метою студенти 4-х курсів виконували різні письмові вправи, в процесі яких розглядалися й обговорювалися важливі, а нерідко і дискусійні, дидактичні питання» [8, с. 217].

Варто підкреслити також практичну й методичну роль у підготовці фахівців для проведення семінарів, які за своєю суттю були науковими школами того чи іншого ученого, під керівництвом якого відбувалося вивчення чи дослідження проблем певної науки. Як правило, в їх роботі брали участь студенти старших курсів, які самостійно готували реферати, різноманітні письмові роботи, знайомилися зі статтями педагогічного змісту, що друкувалися на сторінках педагогічної преси.

Важливим компонентом університетської педагогічної підготовки, як зазначає Л. Курило, були *активна педагогічна практика*, під час якої студенти-кандидати виконували обов'язки помічників професорів, читали лекції на молодших курсах, проводили співбесіди, репетиції, інші види навчальної діяльності, а також *стажування* у

Московському, Петербурзькому, Віденському університетах, у Дерптському професорському інституті [8, с. 212-213].

Розв'язанню завдань педагогічної підготовки слухачів Педагогічного інституту слугували написані Х. Роммелем перші керівництва для студентів із «Дидактики» та «Методики», які згодом були перекладені російською мовою, розроблений А. Валицьким спеціальний курс з педагогіки польською мовою «О wychowaniu агесі» на 30 аркушах з додатками історичного огляду цієї науки [3, с. 248-249].

Розвитку вищої та середньої освіти у Київській, Волинській і Подільській губерніях сприяло створення Київського університету, одним із важливих завдань якого стала підготовка учительських кадрів для середньої школи.

В університетському статуті 1833 р. вказувалося на те, що студенти педагогічного інституту, крім прослуховування університетських лекцій, отримують «керівництво у практичних справах, згідно з обраною кожним із них галуззю науки, пишуть твори-роздуми, виступають із публічними лекціями та проводять уроки» [10, с. 105-106]. Студенти, яких готували до педагогічної діяльності, окрім теоретичної підготовки, набували і практичних навичок, розв'язуючи завдання з російської літератури, стародавньої філософії, математики й педагогіки. Крім того, студенти інституту вчилися писати реферати, проводили під керівництвом професорів пробні уроки в повітових училищах і гімназіях.

Потрібно підкреслити, що Міністерство народної освіти, розглядаючи ВНЗ як основні центри з підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів у країні, надавало особливого значення оволодінню студентами класичних університетів дослідними та педагогічними вміннями у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності, написанню обов'язкових праць наукового характеру, стимулюванню до творчого пошуку (стипендії, премії, медалі тощо), участі в роботі відповідних гуртків і товариств. Архівні матеріали свідчать, що рада вищого навчального закладу св. Володимира традиційно нагороджувала студентів медалями за кращі наукові праці, в тому числі й із педагогічної проблематики. Так, 20 жовтня 1838 р. на урочистому засіданні у Київському університеті виконуючий обов'язки ад'юнкта С. Крилов отримав медаль за педагогічний твір на тему «Про сучасний напрямок освіти як узагалі, так і особливо в Росії» [11, с. 296].

Проаналізовані дослідниками навчальні плани і програми історико-філологічних, фізико-математичних факультетів Харківського та Київського імператорських університетів періоду першої половини XIX століття дозволяють стверджувати, що процес підготовки вчителів в університетських педагогічних навчальних закладах відбувався в єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки.

Однак педагогічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах була недостатньо ґрунтовною, про що зазначено в листі Міністерства народної освіти від 25 вересня 1858 р. до ради університету св. Володимира. У діяльності випускників, які рекомендувалися на посади викладачів Київського округу, було визначено такі вади: 1) відсутність ґрунтовних спеціальних знань у тій науковій дисципліні, яку викладав випускник; 2) недостатній практичний досвід у методах викладання. Перше освітнє відомство пояснювало значною кількістю різноманітних наук, котрі викладалися на історико-філологічному факультеті, створюючи перешкоди в педагогічній освіті вчителів-фахівців. А друге обумовлювалося відсутністю практичних умінь студентів у викладанні, які б відповідали потребам середніх навчальних закладів [10, с. 106-107].

Щодо Львівського університету, то викладання педагогічних дисциплін у цьому навчальному закладі було започатковане в 1812 році. Зміст навчальних курсів під назвою «Педагогіка» або «Наука про виховання» був частиною богословської підготовки і ґрунтувався на підручниках А. Немаєра та Е. Мільда. Перші лекції з педагогіки для студентів філософського і теологічного факультетів читав випускник Празького університету Вацлав (Вензель) Міхал Фойгт, який був першим викладачем цієї дисципліни також і в Краківському університеті. Протягом першої половини XIX ст. професорами педагогіки були віце-ректор греко-католицької духовної семінарії Ян

Фредерович, теолог і релігійний діяч Йосиф Ярина, фахівець з естетики й ораторського мистецтва Ігнацій Поллак, а також майбутній греко-католицький митрополит Григорій Яхимович. Їхні наступники – богослови Франц Амтманн, Людвіг Малиновський та Франц Костек – продовжували зміцнювати зв'язок педагогіки і теології [12].

Варто відзначити, що в першій половині XIX ст. складається своєрідна та оригінальна система присудження вчених ступенів і звань, яка була розрахована на більш високі вимоги до осіб, які готували себе до наукової та педагогічної діяльності. Прийняте у 1819 р. «Положення про надання вчених ступенів», котре з певними змінами діяло до 1884 р., надало університетам право присуджувати студентам, які закінчили вищий навчальний заклад і отримали «належний атестат», науковий ступінь – «дійсний студент». Наступний ступінь кандидата наук також міг отримати випускник університету, котрий мав показати відмінні результати на всіх «випробуваннях», виявити особливі здібності з будь-якої науки та подати письмову працю [11, с. 296].

Розглядаючи питання запровадження магістерської підготовки у вищих навчальних закладах України початку XIX століття та аналізуючи вимоги до здобувача магістерського ступеня, А. Цапо [16] відзначає ґрунтовність і широкий об'єм спеціальної та загальної підготовки претендентів. Так, пошукувачі магістерського ступеня повинні були не лише досконало знати предмет, з якого проходили випробування, і допоміжні науки, а й мали показати педагогічні навички й уміння, необхідні для викладацької діяльності. Після проходження іспиту за рекомендацією відділення чи факультету здобувач мав прочитати одну публічну лекцію.

Навчальними закладами досліджуваного періоду, що, як і університети, надавали вищу за змістом і систематизацією знань освіту, були також Ніжинська гімназія вищих наук князя І. Безбородька (від 1820 р.), Кременецький ліцей (1805 – 1831 рр.) та Рішельєвський ліцей в Одесі (1817 – 1865 рр.) [6, с. 523].

Таким чином, вивчення й аналіз наукових джерел свідчить про те, що у першій половині XIX ст. існувала тенденція педагогізації навчально-виховного процесу класичного університету, підготовки вчителя у взаємозв'язку теорії та практики. Створені при університетах педагогічні інститути вперше в історії університетської педагогічної освіти порушили питання про спеціальну підготовку вчителів.

Педагогічний процес у вищих навчальних закладах спрямовувався на поглиблення теорії та практики навчання студентів, активізацію їх навчальної діяльності, формування у них інтересу до викладацької роботи у школі та ВНЗ, впровадження у навчання форм, методів і засобів, спрямованих на вироблення у суб'єктів навчання необхідних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Перспективним напрямом дослідження буде виявлення змістових компонентів підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах трансформації змісту освіти відповідно до світових і європейських стандартів.

ДЖЕРЕЛА

1. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Важинський І. П. – К., 2002. – 19 с.
2. Вища освіта України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2563e9143ffb/list-21cead78727>
3. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Харківська область / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]; редкол. тому: І. Ф. Прокопенко (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – 431 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX–перша чверть XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Дем'яненко. – К., 1999. – 47 с.

5. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 382 с.
6. Дзюба О. М. Вища освіта в Україні / О. М. Дзюба, В. С. Шан // Енциклопедія історії України: Т. 1: А-В / Редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К. : В-во «Наукова думка», 2003. – 688 с.
7. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования. 1805 – 1905 / под. ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея. – Х., 1908.
8. Курило Л. Ф. Еволюція педагогічного процесу в системі університетської освіти України (XIX – початку XX ст.) / Курило Л. Ф. // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Історичні науки. – 2001. – Випуск 4: На пошану професора А. О. Копилова. – С. 208–225.
9. Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – 38 с.
10. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у XIX – на початку XX ст. / А. І. Павко // Український історичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 99–115.
11. Павко А. І. Основні напрями формування викладацького та наукового складу університетів України в імперську добу (XIX – початок XX ст.) / А. І. Павко // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. Вип. XV / голова редкол. О. П. Ресент. – К. : Ін-т історії України НАН України, 2008. – С. 290–304.
12. Педагогіка у Львівському університеті: короткий історичний нарис [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/histukr.htm>
13. Развитие народной освіти и педагогической науки на Харьковщине / за ред. И. Ф. Прокопенка. – Х., 1992.
14. Радченко Ю. Л. Професійна підготовка вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини (перша половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. Л. Радченко. – К., 2012. – 23 с.
15. Ученые общества и учебно-вспомогательные учреждения Харьковского университета (1805–1905 гг.) / под ред. Д. И. Багалея, И. П. Осипова. – Х., 1911.
16. Цапко А. М. Особливості магістерської підготовки в університетах України початку XIX століття / А. М. Цапко // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 44. – С. 184–191.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н.М.

УДК 94(477):378.4(477-25)КНУ «18»

Самчук Т.В.
(КНУ імені Тараса Шевченка)

ВИКЛАДАННЯ ВЕРХОВОЇ ЇЗДИ В УНІВЕРСИТЕТІ СВ. ВОЛОДИМИРА (1835-1863 рр.)

Досліджено систему викладання верхової їзди в Університеті Св. Володимира у період 1835-1863 рр. Проаналізовано й визначено роль та місце верхової їзди в системі класичної університетської освіти. Висвітлено історію функціонування манежу для уроків кінної їзди. Для досягнення мети були застосовані історико-порівняльний, історико-системний та ретроспективний методи. Висновки дослідження вказують на те, що верхова їзда була складовим елементом університетської системи освіти. На

початковому етапі функціонування Університету Св. Володимира ця дисципліна виконувала завдання фізичного розвитку студентів, а згодом вона мала практичне значення в підготовці студентів-медиків до військової служби.

Ключові слова: система університетської освіти, Університет Св. Володимира, навчальний процес, студенти, верхова їзда.

Teaching of horse riding in St. Vladimir University during the 1834-1849 years was researched in the article. The aim of this paper is to explore and analyze the quality of teaching fencing, the level of teacher's training and also to reconstruct the timetables of horse riding lesson for that period. The role and place of fencing in the educational system of the university were identified in the article. Historical and comparative, historical and systematic, retrospective methods were applied in carrying out the objectives. The conclusion of this research indicate that horse riding was a component of educational system. This academic subject contributed to physical development of students in the initial period of St. Vladimir University's existence. Subsequently horse riding made an input into preparation of medical students' to work as military doctors. The unknown archived documents are used in the research.

Key words. System of university education, St. Vladimir University, learning process, students, horse riding.

Нинішня вища школа в Україні знаходиться на роздоріжжі. Протягом останніх двадцяти років велися лише постійні розмови про необхідність університетських реформ. Сьогодні, як ніколи раніше, виникла гостра потреба у виборі нових пріоритетів, організаційних форм, шляхів розвитку та реформування. Складний процес входження у Болонську систему та загалом повернення до європейської університетської традиції ставить перед українськими вищими навчальними закладами ряд невідкладних завдань. Для їх реалізації доцільним буде звернення до історичного досвіду Київського університету (Університету Св. Володимира), як прикладу моделі класичного університету. Висвітлення невідомих аспектів з історії університетської освітньої традиції допоможе знаходити нові шляхи розв'язання проблем, які постали перед вищою школою сьогодні.

У нашому дослідженні ми звертаємося до малодослідженого аспекту з історії Університету Св. Володимира – фізичного та естетичного виховання студентів на початковому етапі функціонування навчального закладу. Завдання фізичного загартування та мистецько-естетичного виховання в Університеті Св. Володимира виконували, так звані, «вільні мистецтва» (фехтування, танці, верхова їзда, музика та малювання). Свою увагу ми зосередимо на аналізі процесу викладання верхової їди в Університеті Св. Володимира.

Ще з кінця XVII століття навчання верхової їди в Європі надавалося велике значення. У Франції, наприклад, верхова їзда стала обов'язковим предметом військових академій та кадетських корпусів. Згодом викладання верхової їди вийшло за межі військових навчальних закладів. У XVIII столітті, ми вже бачимо верхову їзду серед університетських дисциплін. Так, Геттінгентський університет одним з перших включив кінну їзду до складу навчальних предметів. Пізніше ця практика поширилася і на інші німецькі університети. Загальноросійський університетський статут 1804 року, який використав досвід німецької вищої школи, вже передбачав уроки кінної їди. Навчальна програма Університету Св. Володимира також містила положення про необхідність викладання верхової їди студентам [1, с. 202].

У першій половині XIX ст. верхова їзда зберігала важливе практичне значення для окремих соціальних груп (військових, поліції) у Російській імперії. Вона також залишалась важливою складовою аристократичної культури. Майстерне керування конем вважалося елементом престижу та привілейованості. Отож, включення верхової

їзди до циклу університетських предметів, доповнювало систему комплексної освіти елементами мистецько-естетичного та аристократичного виховання.

«Насколько верховая езда есть удовольствие полезное как в чисто-гигиеническом смысле, так и в моральном, действуя прекрасно на легкие, нервную и мышечную системы организма, верховая езда развивает лихость, смелость, самостоятельность и находчивость», так описує головні позитивні ефекти від уроків верхової їзди «Книги о лошади» К. Врангеля [2, с. 232]. На думку тогочасних освітянських чиновників розвиток означених якостей був необхідним для виховання студентської молоді. Залишалося лише створити необхідні умови для занять з верхової їзди в Університеті Св. Володимира.

За початковими правилами викладання мистецтв від 1834 року для викладача верхової їзди в Університеті Св. Володимира призначалася заробітна плата у сумі 500 рублів асигнаціями. Серед вимог до вчителя верхової їзди, називалися наступні: «Обязан давать уроки по 6 раз в неделю, каждый урок по часу. Должен обучать верховой езде по правилам. На наем манежа впредь до устроении оногo, на покупку лошадей на содержание оных и помещение равно и на все вещи принадлежащие к манежу и прислугу, от казны ежегодно назначено 2500 р[ублей], из суммы сей по частям по мере надобности и усмотрению начальства, будет отпускаемо в распоряжение учителя, который всякий раз обязан предварительно представить правлению счет издержкам и подробный список потребностям манежа. Отчет в издержанных им деньгах, он должен отдавать на общих правилах отчетности» [7, арк. 10, 11]. Вчитель верхової їзди був зобов'язаний вести пильний нагляд за студентами під час занять у манежі. Дозвіл на уроки поза манежем можна було отримати лише від університетської адміністрації. Вчитель мав ретельно фіксувати стан коней та всього реманенту. Будь-які покупки чи обміни він мав узгоджувати з університетською адміністрацією. Рада Університету пропонувала укласти контракт з майбутнім учителем верхової їзди щодо фінансування манежу, умов утримання коней та додаткових правил для вчителя верхової їзди.

Цікаво те, що ініційоване Попечителем Київського навчального округу, зниження зарплатні учителям мистецтв, у червні 1834, не поширювалося тільки на викладача верхової їзди. У документі сказано: «Я предлагаю Совету разделить сию сумму таким образом, чтобы иметь от оной ежегодно остаток для употребления по усмотрению надобности, и потому считаю нужным соразмерно уменьшить оклад, вместе учителям кроме учителя верховой езды» [7, арк. 12]. Вочевидь це зумовлене тим, що вчитель верхової їзди мав найбільше коло обов'язків, у порівнянні з іншими викладачами мистецтв. Йому належало здійснювати контроль за будівництвом манежу для верхової їзди, а потім налагоджувати його експлуатацію. Тому адміністрація Університету Св. Володимира вирішила не зменшувати заробітну плату, адже вона була не надто великою.

Незважаючи на те, що правила для вчителя верхової їзди були вироблені та затверджені Радою Університету Св. Володимира, самого викладача у вересні 1834 року ще не було. Наявність вакантної посади спонукала Раду Університету до активного листування з колишнім учителем верхової їзди Волинського Ліцею Станіславом Ольшанським. У його листі від 6 липня 1834 року знаходимо умови, на яких він погоджувався викладати верхову їзду в Університеті Св. Володимира. Там читаємо: «По сделанному Советом Университета предложению обязан учитель верховой езды обучать на казенных лошадях шесть раз в неделю считая урок по одному часу. Сие условие в таком только случае может быть учителем принято, если бы сообразно вышеозначенному исчислению было ему самому поручено содержание не более пяти лошадей [...] Остающееся число часов учителю от обучения казенных студентов он может употребить в свою пользу обучая своекоштных студентов и полагая от одной особы за один час на лошадях учителя 2 руб[ля] 50 коп[еек], – впрочем могут они обучаться и на своих лошадях, платя учителю по 1 ру[блю] асс[игнациями] за час, но в таком только случае если их будет учиться вместе по крайней мере до 6 человек» [7, арк. 47].

У листі до Ради Університету, окрім умов викладання верхової їзди, Станіслав Ольшанський означив інші важливі аспекти, які могли сприяти процесу навчання студентів кінної їзди. Зокрема, він підрахував, скільки коштуватиме утримання одного коня протягом року (512 рублів 26 копійок) і дійшов висновку, що за кошти, які виділяє Університет на манеж, можна утримувати 5 коней, але для цього додатково потрібно ще 106 рублів 30 копійок. Також розглядалося питання побудови манежу та інших необхідних господарських будівель. Станіслав Ольшанський зазначає: «Манеж, конюшня, и склад на овес, сено отводятся от Университета, но так как Университет не имеет ныне таких помещений в натуре; то ежели будет мне отпущена единовременно сумма до 1800 ру[блей] асс[игнациями], и определено место на постройку временного манежа и конюшни, учитель может принять на себя обязанность заняться устройством оных» [7, арк. 47].

Адміністрація Університету вирішила не відкладати справу з побудовою власного манежу для навчання студентів верхової їзди. Вже у листі Попечителя Київського учбового округу до Ради Університету Св. Володимира від 4 серпня 1834 року визначено головні пункти, щодо влаштування манежу. Цей документ передбачав розгляд наступних питань: 1. Виділення грошей на будівництво у дворі Першої київської гімназії тимчасового дерев'яного манежу, у сумі 1495 рублів 60 копійок. Нагадаємо, що Станіслав Ольшанський пропонував на облаштування манежу виділити кошти у розмірі 1800 рублів; 2. Дозволялося використання сараїв та конюшні гімназії для потреб університетського манежу; 3. Пропонувалося затвердити Станіслава Ольшанського учителем верхової їзди із платнею у розмірі 500 рублів асигнаціями. У його розпорядження виділялося також 2500 рублів асигнаціями на утримання манежу. Підсумовуючи лист, Попечитель зазначав: «...по первому пункту я вошел в сношение с Министерством Народного Просвещения, по второму я дам разрешение в свое время, по третьему предлагаю предварительно войти в сношение с Губернским Секретарем Ольшанским, что по малому числу в первое время казеннокоштных студентов весьма достаточно будет содержать в первый год трех, во второй четырех, а в последующие за тем годы по пяти лошадей, но с тем однако, не согласится ли Ольшанский не требовать от Университета дополнительной по исчислении его суммы 106 р[ублей] 30 к[опеек] а довольствоваться ассигнуемой ежегодно по штату 2500 р[ублей] сумою, ибо на таковое положение университет не имеет в виду никакого источника. В силу такового распоряжения, Совет в первые два года удержит соразмерную часть денег из суммы 2500 р[ублей] а в последующие за тем годы будет отпускать оную сполна в распоряжение Ольшанского на законном основании» [7, арк. 54]. Отже, означений документ не дав остаточної відповіді, щодо призначення в Університет Св. Володимира вчителя верхової їзди. Питання призначення вчителя верхової їзди ускладнювалося ще і тому, що всі прохання про додаткове фінансування претендента на цю посаду були відхилені.

Лист Попечителя Київського навчального округу до Ради Університету Св. Володимира від 3 листопада 1834 року проливає світло на процедуру призначення викладача верхової їзди. У листі Попечитель інформував: «[...] я согласен, что бы содержание манежа отпускаема была с 1-го января 1835 года определенная на сей предмет по Штату полная сумма в распоряжение Губернского Секретаря Ольшанского, которого утверждено учителем верховой езды в Университете Св. Владимира, с положенным мною жалованием, основываясь на представлении Совета от 28 июля, в коем сказано, что Ольшанский имеет все документы, требующиеся при определении на службу. Срок начатия службы его должен считаться от времени вступления его в оную. [...] я предлагаю, что бы временной деревянный манеж построен был на Гимназическом дворе и для помещения лошадей были заняты находящиеся в том же дворе сараи и конюшни с починкою оных на счет имеющих быть остатков от ассигнованной на постройку манежа суммы» [7, арк. 64]. Отже, в листопаді 1834 року Станіслава Ольшанського затвердили учителем верхової їзди в Університеті Св. Володимира. На цей час були також вирішені питання побудови для навчального закладу власного манежу.

Лише 26 січня 1835 року до Ради Університету надійшов лист від Ольшанського, в якому він повідомляв, що прибув у Київ для виконання обов'язків учителя верхової їзди Університету Св. Володимира. Новопризначений вчитель також просив надати йому інструкцію з чітко прописаними обов'язками та виділити гроші на утримання манежу [7, арк. 66].

Отже, з'ясувавши час, призначення і прізвище першого учителя верхової їзди в Університеті, коротко висвітлимо його біографію, основою якої стане формулярний список Євстафія Станіслава Ольшанського, виданий йому Волинським Ліцеєм у 1832 році. Учитель верхової їзди був дворянином і походив з Волинської губернії. У 1832 році йому виповнилося 45 років. На службу в Університет він вступив у віці 47 років. Освіту здобував Станіслав Ольшанський у Волинській гімназії, яка пізніше була перейменована в ліцей. Після закінчення навчання в ліцеї, 1 вересня 1813 року Ольшанський був призначений учителем верхової їзди в Любарське повітове училище. 1 вересня 1817 року, через чотири роки перебування в Любарі, він був переведений до Волинського ліцею. 31 грудня 1825 року йому надали чин Колезького Регістратора, а через три роки успішної роботи в ліцеї – Губернського Секретаря. 7 липня 1832 року він звільнився з ліцею, при звільненні йому надали одноразову премію в розмірі 500 рублів сріблом, що засвідчувало його успіхи у викладацькій роботі [7, арк. 51-52 зв.]. Волинський ліцей при звільненні видав Ольшанському атестат, у якому знаходимо характеристику його службової діяльності. Там, зокрема, зазначалося: «отправлял сию должность при честном и похвальном поведении с усердием и со всею точностью» [7, арк. 81]. Від 1834 року подальша службова кар'єра Євстафія Станіслава Ольшанського була пов'язана з Університетом Св. Володимира.

У перші роки функціонування Університету Св. Володимира лише незначна кількість студентів відвідувала уроки верхової їзди. Виявлений в Державному архіві м. Києва документ дає підстави стверджувати, що станом на 1837 рік уроки верхової їзди відвідувало лише 12 студентів. Документ також дозволяє встановити час занять і прізвища тих, хто практикувався у верховій їзді. У понеділок і четвер з 13 до 15 години уроки відвідували чотири студенти: Рудольф Вісковський, Володимир Перволоцький, Микола Калиновський та Іван Паєвський. У вівторок зранку від 6 до 8 години і в суботу з 15 до 17 години: Юліан Буяльський, Михайло Тулов, Владислав Гордон і Юліан Мацієвський. П'ятницями та середами від 13 до 15 години практикувалися: Антон Глушановський, Захарій Коленко, Петро та Іполит Шотти [6, арк. 13].

У першій половині XIX ст. верхова їзда поділялася на: манежну, найвищим ступенем розвитку якої вважались, так звана їзда вищої школи, мисливську й парфорсну або польову. Польова їзда, зокрема, поєднувала елементи всіх вище зазначених стилів [20, с. 99]. Студенти Університету Св. Володимира займалися переважно манежною їздою, оскільки заняття польовою їздою потребували постійних дозволів від адміністрації Університету Св. Володимира.

У звіті спеціальної комісії, яка інспектувала університетський манеж у 1838 році, знаходимо подробиці його функціонування. Для навчання студентів залучали 5 штатних коней і 3 позаштатні, з необхідною зброєю. Комісія засвідчила, що впродовж першого півріччя 1838-1839 навчального року верховій їзді на університетському манежі навчалося 15 казеннокоштных і 7 своєкоштных студентів. У другому півріччі навчального року, як свідчать матеріали звіту, навчання продовжили лише 15 казеннокоштных студентів. Комісія також констатувала, що головний нагляд за функціонуванням університетського манежу здійснював учитель верхової їзди С. Ольшанський [3, арк. 113-113 зв.].

Численні уточнення щодо викладання верхової їзди знаходимо також у доповідній записці 1841 року, підготовленій викладачами мистецтв для Інспектора студентів. У записці пропонувалося встановити новий тариф оплати уроків верхової їзди для своєкоштных студентів. 2 рублі 50 копійок асигнаціями платили студенти, які навчались верхової їзди на конях учителя С. Ольшанського. Якщо бажаючих відвідувати уроки кінної їзди було більше, ніж 4 особи, то ціна зменшувалася до 2 рублів асигнаціями. Сума

в розмірі 1 рубля асигнаціями встановлювалася для студентів, які займалися верховою їздою на власному коні [4, арк. 23].

Інформацію про уроки верхової їзди та подробиці біографії С. Ольшанського виявлені нами у додатку до університетського звіту за 1842 рік. У додатку до звіту про викладання верхової їзди зазначено: «Верховой езды обучалось в течении нынешнего года 15 казеннокоштных студентов 2-го и 3-го курсов каждодневно по 5 человек по 1 часу, так что приходилось на каждого из них по 2 урока, и успехи оказали хорошие» [18, арк. 59]. Матеріали цитованого вище документу свідчать, що адміністрація Університету високо оцінювала якість викладання Ольшанським верхової їзди.

Списки студентів Університету Св. Володимира, які відвідували уроки верхової їзди, дозволяють прослідкувати динаміку цих відвідин. У 1837 році, як зазначалося раніше, уроки верхової їзди відвідувало лише 12 студентів. Станом на 1842-43 навчальний рік їх кількість збільшилася до 15 [4, арк. 67 зв.]. Ця кількість була такою ж і в серпні 1845 року [4, арк. 100 зв.]. Зміни фіксуються лише в 1850 році. Тоді список, затверджений Інспектором, нараховував уже 19 студентів [4, арк. 189]. Проте найбільша їх кількість фіксується у другій половині 1852 року, коли вже 23 студенти практикувалися у верховій їзді [4, арк. 231].

Уроки верхової їзди в Університеті Св. Володимира відбувалися у спеціально побудованому для цього манежі на території Першої київської гімназії. Інформація про стан манежу у перші роки його функціонування та подробиці щодо характеру викладання кінної їзди міститься у звіті спеціальної оглядової комісії, адресованому Ректору Університету Св. Володимира від 13 жовтня 1838 року [8, арк. 3-4]. Вся інформація про функціонування манежу та особливості навчальної дисципліни викладена у дев'яти пунктах цього документу. Вважаємо доцільним зупинитися на найважливіших положеннях цього листа-звіту. У документі зазначалося, що замість п'яти коней передбачених проектом правил манежу, у ньому насправді виявилось сім коней. Очевидно, що непередбачені правилами манежу коні були власністю Станіслава Ольшанського. Умови утримання коней у манежі комісія визнала задовільними. Весь необхідний навчальний реманент (сідла, вуздечки, бокові реміні та ін.) також знаходився у належному стані. Фураж для коней був заготовлений у необхідній кількості. Господарські будівлі біля манежу, на думку членів комісії, утримувалися С. Ольшанським у задовільному стані та чистоті. Прикрим винятком став сарай для зберігання різноманітного реманенту, дах якого пропонувалося відремонтувати. Найцікавішим у зазначеному документі є фрагмент опису занять студентів, який вважаємо доцільним процитувати. Голова комісії призначеної Університетом Св. Володимира для інспекції манежу звітував: «Производимое, по положенной очереди 12-го числа сего октября, в присутствии моем обучение 5-ти человек казеннокоштных студентов верховой езды, начавших обучатся после каникул, только с нынешнего учебного года, ясно показало отличное искусство знания Г[осподина] Ольшанского своего дела и усердие в сообщении и прямой передачи оного обучающимся у него студентам, судя единственно не только по правильной и естественной фигуре посадки студентов на лошадях но и по самому успеху их в искусстве верховой езды» [8, арк. 4]. Документ засвідчує, що Станіслав Ольшанський був кваліфікованим педагогом і професійно виконував свої викладацькі обов'язки в Університеті Св. Володимира.

Підсумовуючи огляд манежу, голова комісії наголошував на утриманні його у зразковому стані. Тому він інформував Ректора: «об отличной деятельности и прямоте усердий Учителя Ольшанского, как по содержанию вверенной ему части так и по обучению студентов искусству верховой езды» [8, арк. 4]. Свідчення очільника комісії вкотре демонструє високий викладацький рівень Євстафія Станіслава Ольшанського та його відповідальне ставлення до організації уроків верхової їзди.

Побудова Університетом власного приміщення спонукала адміністрацію Університету ініціювати перенесення манежу для занять верховою їздою ближче до головного навчального корпусу. 5 грудня 1842 року Інспектор студентів, відповідаючи на

запит Ректора пропонував: «я полагаю удобнейшим устроить манеж в самом Университете на пространстве заключенному между стеною и сараями прилежащими к левому фасаду здания, если же это будет признано не возможным; то вне стены на площади, что против дома Г[осподина] Профессора Новицкого» [8, арк. 14].

Проте ця ініціатива інспектора не була підтримана. Адміністрація Київського навчального округу, посиляючись на відсутність фінансів, вважала доцільним залишити манеж на старому місці, тобто у дворі Першої київської гімназії [8, арк. 17-17 зв.]. Таким чином, студенти продовжували практикуватися у верховій їзді на території старого манежі.

Проте відтермінування будівництва нового манежу продовжувалося недовго. У звіті за 1845 – 1846 навчальний рік знаходимо повідомлення про функціонування при університеті нового манежу. Звіт інформує про існування дерев'яного манежу, який належав губернському секретарю С. Ольшанському і плата за використання якого становила 150 рублів сріблом на рік. Наведена інформація свідчить, що до 1846 року новий манеж поблизу будівлі Університету вже повноцінно функціонував. Він був побудований на кошт самого С. Ольшанського. Очевидно, що університетський бюджет не передбачав витрат на будівництво манежу [12, арк. 41-41 зв.].

Євстафій Станіслав Ольшанський працював на посаді учителя верхової їзди до жовтня 1850 року. Потім місце викладача кінної їзди при Університеті Св. Володимира посів його син Ромуальд Ольшанський. Подробиці біографії Р. Ольшанського знаходимо у штатному розписі викладачів Університету Св. Володимира за 1853 рік. Документ інформує, що в Університеті Св. Володимира він розпочав свою роботу з 26 жовтня 1850 року. Ромуальд Ольшанський був випускником Університету Св. Володимира, тому стає зрозумілим, що його призначення відбулося без всяких ускладнень. У 1853 році йому виповнилося 28 років. Він був одружений, проте дітей не мав. Окрім Університету Р. Ольшанський ніде більше не викладав. За виконання обов'язків учителя верхової їзди він отримував скромну платню у розмірі 350 рублів сріблом [19, арк. 28 зв.-30].

Додаткові подробиці навколо викладання верхової їзди знаходимо в контракті Ромуальда Ольшанського з Університетом Св. Володимира, підписаного у вересні 1853 року. У новому контракті зазначалися такі умови: «1., Университет Св. Владимира нанимает у Учителя верховой езды сего Университета Ромуальда Ольшанского для употребления по усмотрению университета при обучении Студентов верховой езде, находящийся вблизи Университетского Здания собственный его манеж, со службами для помещения людей, сроком на один год, т. е. с первого октября сего тысяча восемьсот пятьдесят третьего года по первое будущего тысяча восемьсот пятьдесят четвертого года, с платою ему за оный ста пятидесяти руб[лей] серебром в год. 2., Учитель Ольшанский обязывается, застраховать эти строения в сумму, не ниже четырехсот рублей серебром в 2-м Страховом от огня обществе и установленные страховые проценты уплатить своевременно для удостоверения в уплате оных представить в Правление квитанцию. и 3., Плата 150 рублей серебром за наем манежна по 1-е октября 1854 года производится за целый год вперед, с тем, что семьдесят пять рублей серебром выдаются Ольшанскому при заключении Контракта, а остальные затем семьдесят пять рублей серебром по представлении Ольшанским свидетельства в том, что манеж его застрахован от огня по день истечения строка сего Контракта» [4, с. 253]. Такими були офіційно затверджені умови найму манежу щодо його оренди, підписаного з новим учителем верхової їзди.

На посаді викладача Ромуальд Ольшанський не змінив попередньої системи викладання та розклад занять. У звіті за 1852-53 навчальний рік зазначається, що Ольшанський викладав казеннокоштным студентам по 1,5 години щодня [11, арк. 88-88 зв.], тобто розклад залишався таким, як і в попередні роки. Кількість студентів, які відвідували уроки верхової їзди була невеликою. Наприклад, у 1854 році їх було лише семеро [13, арк. 88-88 зв.].

Певні зміни відбулися в 1855 – 1856 навчальному році, коли зменшилася кількість годин, передбачених для верхової їзди. Тепер Ромуальд Ольшанський викладав 4 години

на тиждень. Незважаючи на зменшення кількості занять, кількість студентів збільшилася. Тепер уроки верхової їзди відвідувало двадцять студентів медичного факультету [14, арк. 97-97 зв.].

Наступного 1857 року у викладанні верхової їзди відбулися незначні зміни. Відтепер Ромуальд Ольшанський викладав верхову їзду щоденно по 1 годині, а кількість студентів збільшилася до двадцяти п'яти [15, арк. 101-102]. Схожі тенденції у викладанні верхової їзди спостерігалися і в наступні роки. Лише зазначимо, що кількість студентів, які відвідували уроки верхової їзди, змінювалася: 1858 року їх було двадцять дві особи [16, арк. 95-95 зв.], а 1859 року – вісімнадцять [17, арк. 72-72 зв.]. Відвідували уроки лише казеннокоштні студенти медичного факультету, це пояснювалося суто практичною причиною. Значна частина студентів-медиків після закінчення Університету була змушена працювати військовими лікарями, тому навички верхової їзди були їм вкрай необхідними у майбутній професійній діяльності.

Додаткове світло на характер викладання верхової їзди проливає університетський звіт за 1858 рік. З нього ми дізнаємося: «Для обучения казеннокоштных студентов Мед[ицинского] Фак[акультета] верховой езде Университет нанимает у учителя верховой езды Ольшанского особый манеж, в котором по заключенному с Ольшанским условию находится постоянно пять лошадей, с платою Г[осподину] Ольшанскому за наем по 150 руб[ублей] сер[ебром] и за содержание лошадей по 720 руб[лей] сер[ебром] в год» [16, арк. 157 зв.-158]. Таким чином, наприкінці 1850-х рр. умови найму манежу та кількість коней у ньому залишалися такими ж як і у середині 1840-х рр. Проте кількість студентів, які відвідували уроки верхової їзди у період 1846-1858 рр., становила від 7 до 25.

Цікавою ілюстрацією взаємин Ромуальда Ольшанського та студентів Університету Св. Володимира є фрагмент спогадів Вацлава Лясоцького. Вони засвідчують, що у квітні 1857 року, коли частина студентів була заарештована у справі полковника Брінкена, один із студентів, а саме Володимир Мілович, зважився на відчайдушний крок. Він, позичивши коня у Ромуальда Ольшанського, увірвався до кортежу жандармів і повідомив ув'язненому студентові Сонгайлу важливу для нього інформацію. За Міловичем була організована погоня, але він успішно позбавився переслідувачів, змінивши зовнішність. Він не був упізнаний і зміг уникнути покарання [21, s. 219-220]. Ця обставина є характерною для розуміння постаті самого Ольшанського. Він знав, що студент використовує його коня у неправомірних діях, що могло дискредитувати самого вчителя верхової їзди. Рішення Ольшанського надати допомогу Міловичу було продиктоване його громадянською позицією. Він, як і студенти підтримані ним, були польськими патріотами. Польські студентські корпорації Університету Св. Володимира були національно налаштованими, добре організованими, їх представники завжди активно підтримували один одного [22, s. 83].

Польський патріотизм і почуття національної солідарності призвели до змін у житті Р. Ольшанського. У 1863 році Київ був одним з осередків польського національно-визвольного руху. Студенти-поляки брали активну участь у подіях польського повстання 1863 – 1864 років [22, s. 139]. Ромуальд Ольшанський також долучитися до цього повстання. В. Авсеєнко, згадаючи події повстання зазначав: «Близ здания университета находился большой, известный всему городу манеж ветерана старых польских войск Ольшанского. Если не ошибаюсь он преподавал верховую езду казеннокоштным медикам, готовившимся на должности военных врачей. Он был любимцем польской аристократической молодежи, сходявший с ума от его староуланских, длинных белых усов и восторженных рассказов о восстании 1830 г. В конце апреля или в начале мая, в чудную весеннюю ночь небольшие группы всадников выехали одни за другим из ворот манежа и направились мимо университета на житомирское шоссе. За Триумфальными воротами всадники остановились, поджидая товарищей и строясь в походную конную колонну. Это были запоздалые жертвы польской идеи, юноши и мальчики, студенты и гимназисты, сформировавшие единственную, целиком выступившую из Киева конную банду [...] В 14 верстах от города у д. Борщаговки, банда была настигнута. Казаки

обскакали ее с двух сторон, драгуны завязали перестрелку. Минут двадцать пули свистали ломая пушистые ветки ив; затем импровизированные польские кавалеристы стали поодиночке прорываться сквозь казачью цепь. Крестьяне собрались со всех сторон ловить их. Один драгун и двое казаков были убиты» [9, с. 268-269].

Офіційна документація повідомляє, що із 21 студента-повстанця 12 були вбиті. Ті, які не загинули, були засуджені до різних видів покарань: каторжних робіт (від 4 до 12 років), місячного ув'язнення, виключення з Університету Св. Володимира, утримання під домашнім арештом або переселення із заборонаю вступати до будь-якого університету Російської імперії [10, с. 73].

Серед документації Університету Св. Володимира за 1863 рік знаходимо одне з останніх повідомлень про Ромуальда Ольшанського як вчителя верхової їзди Київського університету. Інформація містилася у листі військового польового суду від 23 серпня 1863 року. У документі читаємо: «...доставить в суд в самоскорейшем времени сведения: на каких правах и условиях, подсудимый Ромуальд Ольшанский, служил в университете Берейтором, равно доставить в суд на него Ольшанского и формулярный список» [5, арк. 1]. Суд призначив для Ромуальда Ольшанського найвищу міру покарання – розстріл. Вирок суду був виконаний 21 березня 1864 року [23, с. 86]. Так трагічно закінчилося життя останнього вчителя верхової їзди Університету Св. Володимира.

Університетська освіта з часів Середньовіччя передбачала всебічність та універсальність розвитку студентів. Однак фізичному та мистецько-естетичному вихованню студентів приділялося мало уваги. Ця тенденція змінилася лише з XVIII ст., коли під впливом традицій дворянської культури в університетах Європи починають викладати танці, фехтування та верхову їзду. Остання мала сприяти фізичному вдосконаленню та загартуванню студентів. В Університеті Св. Володимира, як і в інших європейських університетах, кінна їзда була включена до навчальної програми. Викладання уроків верхової їзди у Київському університеті здійснювалося упродовж 1834-1863 рр. Високий рівень проведення уроків наїзництва забезпечували кваліфіковані учителі: Станіслав Євстафій Ольшанський та Ромуальд Ольшанський. Адміністрація Університету здійснювала організаційне та матеріальне забезпечення викладання уроків верхової їзди. Однак, кількість студентів, що відвідували уроки наїзництва була незначною. Вона становила від 7 до 25 осіб. Події польського повстання 1863 – 1864 років за участі студентів Університету Св. Володимира та учителя верхової їзди збіглися у часі з процесом корінних змін в системі вищої освіти Російської імперії. Новий університетський статут 1863 не передбачав викладання верхової їзди, цим самим засвідчуючи зміни тенденції розвитку вищої школи, яка позбувалася впливу дворянської культури та віднаходила нові моделі навчальної системи.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
2. Врангель К. Книга о лошади. Т.1.Под. ред. С. П. Урусова / К. Врангель. – СПб. : издание Ф. В. Щепанского, 1886. – 597 с.
3. Годовой отчет о состоянии и действиях Университета Св. Владимира за 1838 год // Державний архів м. Києва (далі – ДАК), ф.16, оп. 465, спр. 46, 178 арк.
4. Дело о введении преподавания в Университете Св. Владимира искусств // ДАК, ф. 16, оп. 478, спр. 26, 262 арк.
5. Дело о доставлении в полевой военный суд сведений о Ромуальде Ольшанском // ДАК, ф. 16, оп. 302, спр. 49, 3 арк.
6. Дело о обучении Студентов фехтованию // ДАК, ф. 16, оп. 478, спр. 2, 126 арк.
7. Дело о распределении штатной суммы, положенной для учителя искусств при университете и об определении учителей искусств. // ДАК, ф.16, оп. 276, спр. 21, 109 арк.
8. Дело об устройстве Манежа для обучающихся КК. Студентов верховой езде // ДАК, ф.16, оп. 478, спр. 17, 18 арк.

9. З іменем Святого Володимира : Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників: у 2 кн. / [упоряд. В. Короткий, В. Ульяновський]. Кн. 1. – Київ : Заповіт, 1994. – 398 с.: іл.

10. Нариси з історії Університету святого Володимира / В. Ф. Колесник, Г. М. Казакевич, Л. П. Могильний та ін. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. – 224 с.

11. Отчет о составах и состоянии Императорского Университета Св. Владимира за 1853 гражданский год и о действиях его за 1852-53 год // ДАК, ф.16, оп. 465, спр. 97, 202 арк.

12. Отчет о состоянии и действиях Университета Св. Владимира за 1845/46 академический и 1846 гражданский // ДАК, ф. 16, оп. 465, спр. 64, 96 арк.

13. Отчет Университета Св. Владимира за 1854 год // ДАК, ф.16, оп. 465, спр. 101, 237 арк.

14. Отчет Университета Св. Владимира за 1856 год // ДАК, ф.16, оп. 465, спр. 112, 234 арк.

15. Отчет Университета Св. Владимира за 1857 год // ДАК, ф. 16, оп. 465, спр. 115, 221 арк.

16. Отчет Университета Св. Владимира за 1858 год // ДАК, ф.16, оп. 465, спр. 119, 203 арк.

17. Отчет Университета Св. Владимира за 1859 год // ДАК, ф.16, оп. 465, спр. 121, 146 арк.

18. Приложение к отчету университета за 1842 год // ДАК, ф. 16, оп. 465, спр. 57, 168 арк.

19. Список служащих и преподавателей университета за 1853 год // ДАК, ф. 16, оп. 465, спр. 99, 32 арк.

20. Энциклопедический словарь. Том XL. Шуйское-Электровозбудимость. – СПб.: Типография Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, 1094. – 468 с.

21. Lasocki W. Wspomnienia z mojego życia. T 1 / W. Lasocki. – Kraków, 1933. – 497 s.

22. Tabiś J. Polacy na uniwersytecie kijowskim 1834-1863 / J. Tabiś. – Kraków, 1972. – 179 s.

23. Micel Michał Spis powstańców 1863 roku więzionych w twierdzy kijowskiej / Michał Micel. – Przemyśl, 1995. – 139 s.

Рецензент: д. і. н., проф. Короткий В.А.

УДК 37 (477) (092)

д. і. н., доц. Скакальська І.Б.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Швалюк І.Б. (ТНЕУ)

МИТРОПОЛИТ ЙОСИФ СЛІПІЙ ЯК ПЕДАГОГ ТА НАУКОВЕЦЬ

У статті розкрито наукові погляди Йосифа Сліпого. Окреслено коло дослідницьких інтересів митрополита: від богослов'я до філософії та історії.

Розглянуто діяльність Й. Сліпого як викладача, а згодом ректора духовної семінарії (академії). Визначено, що праця Й. Сліпого була спрямована на підняття науково-освітнього рівня греко-католицького духовенства. Проаналізовано практику реалізації основних управлінських рішень Йосифа Сліпого. Актуалізовано конструктивний досвід у розбудові богословської освіти митрополита.

Означено наукову спадщину та педагогічні ідеї Йосифа Сліпого в історико-педагогічному дискурсі емігрантського періоду.

Ключові слова: митрополит Йосиф Сліпий, греко-католицька церква, ректор, богословські студії, наука, освіта, семінарія, академія, університет.

In the article the scientific views of Yosyp Slipyi are disclosed. The circle of the Metropolitan's research interests is outlined: from theology to philosophy and history.

The activities of Yosyp Slipyi as a teacher and then the rector of the seminary (academy) are reviewed. It was determined that the work of Yosyp Slipyi was aimed at raising the scientific and educational level of the Greek Catholic clergy. The practice of the basic managing decisions of the Metropolitan is analyzed. The constitutive experience of Metropolitan Yosyp Slipyi in building theological education is actualized.

The author has determined the scientific heritage and pedagogical ideas of Yosyp Slipyi in the historical and pedagogical discourse of emigrant period.

Key words: Metropolitan Yosyp Slipyi, the Greek Catholic Church, Rector, theological studies, science, education, seminary, academy, university.

Сучасне розуміння державотворчих процесів неможливе без глибокого вивчення історичного досвіду минулого. У сучасних умовах загострилися міжконфесійні стосунки, викликає занепокоєння стан духовної культури і моралі суспільства, тому важливим є вивчення наукової спадщини митрополита Йосифа Сліпого, щоб подолати ці негативні явища. Звідси випливає актуальність проблематики дослідження, коли відбувається трансформація ідеологічної системи освіти в напрямі європейських стандартів. Християнська стратегія виховання є домінуючою для європейської традиції і нині відіграє головну роль у культурі, відносинах на просторах Євросоюзу.

Життєдіяльність, наукова та педагогічна праця Йосифа Сліпого частково розглядалися у працях істориків, педагогів та богословів. Зокрема, писали про митрополита, Е. Бистрицька, І. Бойко, О. Гринів, В. Ленцик, О. Мишанич, Н. Опалко, В. Сергійчук, І. Хома, М. Шот та ін.

Праці, опубліковані в збірнику «Кардинал Йосиф Сліпий і сучасність» (Івано-Франківськ), висвітлюють його життєвий шлях, багатогранну діяльність та внесок у духовне й національне життя України. Серед них – статті В. Кононенка, В. Гаюк, С. Чапути, В. Дем'янець, В. Дутчак та ін. Проте, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, окреслена нами проблематика повністю не вивчена вченими, комплексно не охоплено науково-педагогічну діяльність Йосифа Сліпого.

Метою статті є комплексне дослідження наукової та педагогічної праці митрополита Йосифа Сліпого.

Серед відомих постатей української історії особливе місце займає Патріарх Української греко-католицької церкви Йосиф Сліпий. Світова спільнота його знає не лише як церковного діяча, мученика за віру, організатора освітньої справи, але як науковця і педагога. Відзначимо те, що Мирослав Іван Кардинал Любачівський так відзначив основні здобутки Блаженнішого патріарха: «По-перше, Йосиф Сліпий високо підніс українську богословську науку, як ректор Львівської духовної семінарії, засновник Українського богословського товариства і головний редактор квартальника «Богословія» [6].

Науково-педагогічну працю Йосифа Сліпого можна поділити на два періоди: 1) 1922–1945 рр. – викладач духовної семінарії, ректор Богословської греко-католицької академії у Львові; 2) 1963 – 1984 рр. – праця в еміграції.

Особливий інтерес у контексті дослідження викликає львівський період життя і діяльності Йосифа Сліпого. Перші роки наукової та педагогічної праці Йосифа Сліпого мали таке спрямування: завершення навчання в Інсбруцькому університеті 1923 р.; написання й оприлюднення праць богословсько-догматичного змісту; педагогічна й наукова праця в семінарії, а згодом академії; перебудова згаданих навчальних закладів у європейському вимірі, написання для них правил та статутів; створення для наукової праці Богословського наукового товариства; організація видавничої роботи [12, с. 6].

У наших сучасників нині постає закономірне питання: чому саме о. Йосифа Сліпого вирішив зробити своїм наступником у 1939 р. митрополит Андрей Шептицький? Найближчі до Кир Андрея особи згодом згадували: тому, що, окрім надзвичайної талановитості й високої освіченості, великих організаторських здібностей, бачив у ньому чи не найважливішу рису для глави Церкви у присмеркову годину. Він не відступить, говорив Митрополит про Йосифа Сліпого, загине, але не відступить! І не помилився. «Через увесь час о. Сліпий був одним з найближчих співробітників митрополита А. Шептицького. Обидвох мужів української Церкви лучила сердечна приязнь. Митрополит Андрей мав глибоку шану до працюючого, щирого, серйозного і глибоко побожного ректора Богословської Академії. І його він поручив у Римі як свого помічника й майбутнього наслідника», – писав о. Ір. Назарко [9, с. 11].

За рекомендацією Андрея Шептицького, в 1912 р. Йосиф Сліпий продовжив свою освіту в Інсбруці в богословській колегії «Канізіанум» [5, с. 13]. Навчання в Інсбруці заклало міцний фундамент під наукову працю майбутнього Патріарха. По-перше, коло зацікавлень молодого богослова не обмежувалося богословськими науками. Він студіював класичні мови, вивчав німецьку, англійську, французьку та італійську мови. По-друге, значну увагу молодий богослов приділяв вивченню церковного мистецтва, археології, літургії та історії. По-третє, тут він мав можливість познайомитись з чужоземними науковцями та нав'язати з ними дружні взаємини [2, с. 8].

Здобувши європейську освіту та отримавши вчене звання, Йосиф Сліпий повертається до Львова і впродовж 3-х років викладає догматику в духовній семінарії. Молодий учений-теолог повністю присвятив себе освітянській та науковій праці, не шкодуючи сил та часу на педагогічну діяльність.

Як зауважує В. Гаюк, велика заслуга Й. Сліпого в тому, що він зумів внести серед професорів і студентів зацікавлення науковою працею з проблем східного богослов'я [1, с. 29]. У 1922 р. у Львові було створено Богословське наукове товариство (далі – БНТ). Свою діяльність у БНТ Й. Сліпий починав як член Ради, організатор видавництва і директор бібліотеки, починаючи з 1926 р. обирався його головою. Це було перше українське товариство, що офіційно було визнане польською владою. Під час установчих зборів БНТ було окреслено завдання товариства: розвиток богословської науки, видання богословських творів, видання періодичних часописів [8, с. 101]. При БНТ було організовано чотири секції, членами яких були дійсні члени товариства. Зокрема, це біблійна, філософсько-догматична, історично-правнична та пасторальна секція [8, с. 106]. Своєю невтомною працею Йосиф Сліпий сприяв активізації діяльності товариства, яке займалося виданням літератури для семінарій, напрацювання богословської термінології, яка була латинська, організацією ювілеїв видатних духовних діячів [8, с. 107].

Весь час Й. Сліпий був незмінним редактором журналу «Богословіє». Під його керівництвом вийшло 20 томів «Богословія» та 45 наукових праць окремим виданням. Таким чином Йосиф Сліпий заснував власну українську богословську науку, цьому сприяла організація діяльності БНТ, редагування «Богослов'я» та наукова праця професора в духовній семінарії. Як редактор «Богословія» Йосиф Сліпий окремі випуски часопису присвячував визначним діячам Української греко-католицької церкви. Наприклад, випуски до 25-річчя митрополичої діяльності Андрея Шептицького та після передчасної смерті єпископа Йосифа Боцяна [2, с. 8].

Важливим для нашого розуміння сутності діяльності Й. Сліпого є його слова: «Науковою культурною працею ми кладемо чи не найсильніші підвалини нашому національному і державному життю», які він записав у статуті БНТ [13, с. 20].

Йосиф Сліпий вирішив внести певні корективи у роботу Львівської духовної семінарії. Зокрема, він про це пише так: «Я бачив, що потреба в усіх напрямках удосконалення, і тому не занедав думки оглянути бодай найважливіші європейські семінарії і богословські заведення» [11, с. 121]. Йосиф Сліпий для того, щоб ініціювати зміни в семінарії, вивчав досвід організації навчально-виховного процесу в аналогічних закладах Європи, здійснивши поїздку до цих установ, ознайомився з їхньою роботою

[11, с. 123]. Він переробив та доповнив старі правила духовної семінарії. Й. Сліпий розумів, що варто працювати над кадровим потенціалом семінарії, збільшувати кількість викладачів із вченими званнями. Відповідно, він вирішив запровадити університетські статuti з габілітаціями і кваліфікаціями для викладачів [11, с. 123]. Завдяки таким діям Й. Сліпого зростав науково-педагогічний потенціал семінарії, а згодом академії.

Відзначимо, що у 1928 році Митрополит Андрей Шептицький затвердив Статут Греко-католицької Богословської академії, а о. доктор Йосиф Сліпий став її ректором. Офіційне відкриття Богословської Академії відбулося 6 жовтня 1929 р. [7, с. 414]. З нагоди відкриття академії її ректор о. д-р Йосиф Сліпий виступив з доповіддю «Значення і устрій Греко-католицької Академії». Він говорив про значення і роль академії в житті народу. Вказував Йосиф Сліпий на те, що найбільшим завданням академії є піднесення наукового рівня греко-католицького духовенства [1, с. 32].

Схвально, що ректор для викладання в академії залучив кращих професорів. Наприклад, о. д-р Тит Мишаковський, автор праць з біблістики, о. д-р Василь Лаба, автор з патрології і герменевтики, о. д-р Андрій Їшак, автор з ділянок догматики Сходу та канонічного права та багато інших. Між світськими вченими варто згадати, професора Миколу Чубатого, учня професора Михайла Грушевського – визначного історика церкви, д-р Івана Крип'якевича, визначного історика, також учня Грушевського, д-ра Володимира Залозецького, найкращого знавця історії українського і візантійського мистецтва, д-ра Ярослава Пастернака, відомого археолога ін. [7, с. 415]. Йосифу Сліпому вдалося згуртувати кращі наукові кадри того часу у цьому проявився його талант менеджера.

Зокрема, він зазначає: «Я докладав усіх сил, щоби створити наукову атмосферу і в професорів, і в слухачів, і академія зачала в богословській науці на Сході виробляти собі своє обличчя. Було для мене то великим вдоволенням, коли я на польських з'їздах я чув від визначних польських науковців, що академія вже має своє обличчя». Польське правительство, хоч офіційно не хотіло признати академії, то все ж таки шанувало її і числилося з нею. Запрошували мене як ректора на їхні святочні обходи, хотіли навіть, щоб кандидував до сенату...» [11, с. 124]. Такий приклад діяльності можуть запозичити сучасні керівники навчальних закладів, адже основними складовими, які забезпечують якість освіти, є і професійна підготовка викладачів, їхні особисті якості. Відсутність чіткої системи управління, координації впливів призводять до низької результативності в роботі. Саме тому, слід не лише модернізувати сучасний менеджмент освіти, але і залучати кращий досвід минулих років та століть. Як приклад може слугувати управлінська діяльність Йосифа Сліпого.

Як дізнаємося зі спогадів колишніх студентів Богословської академії, ректор Й. Сліпий, викладаючи у них історію християнської філософії і спеціальну догматику, вмів зацікавити їх богословськими студіями. Характерно, що в своїх оцінках і дискусіях найперше намагався наголошувати на тому, що єднає, а не на тому, що роз'єднує, підкреслюючи спільність моментів у богословській спадщині Сходу і Заходу. Найздібніших слухачів направляв на навчання за кордон. Його учнями були ієрархи Мирослав Іван Кардинал Любачівський, Ізидор Борецький, Іван Прашко [5, с. 19].

Йосиф Сліпий розумів та писав про те, що крім інтелектуальної сили, академія має також всенародне виховне значення, особливо, коли українські землі перебували в складі Другої Речі Посполитої. Духовенство – це джерело щастя народу. В його руках не тільки святі тайни, проповіді й управа Церквою, бо від праці духовенства залежить культура народу. Зрозуміло, що для такої місії священник має добре підготуватися і зробити це в контексті вимог часу [2, с. 125].

Важливо, що Йосиф Сліпий почав використовувати у своїй педагогічній практиці музейну педагогіку. При Богословській академії було створено музей. Ректор Йосиф Сліпий у своїй інавгураційній промові 9 жовтня 1932 р. промовив: «Церква клала і кладе велику вагу на духовну ділянку в життю чоловіка та з подиву гідною заповідливістю зберігала справжні твори людського духа. Нема сумніву, що з усіх

установ найбільше заслужилася над збереженням пам'яток людської культури Церква... Пізнати церковну історію, мистецтво, літургіку, аскетику та загалом ціле минуле Церкви, і забезпечити її розвій та витримати на високо-культурній висоті в майбутньому, плекаючи естетичний смак, можна тільки завдяки частим оглядинам і глибоким безпосереднім студіям. Без бібліотеки і музею не може бути основної праці в Академії» [7, с. 530].

В академії були створені такі семінари: біблійний, гомілетичний, з історії Унії, правничий. У статуті семінару з історії церковної Унії зазначалось, що його метою є не тільки дати знання з проблем, які обговорюються, а й допомогти слухачам оволодіти основами методики наукової праці. Для цього члени семінару опрацьовували реферати, обговорювали нові опубліковані роботи [2, с. 129]. Богословська академія підняла освітній рівень духовенства не лише Галичини.

Йосиф Сліпий працював не лише як педагог та управлінець, але плідно трудився як науковець. Працюючи науково чи то як молодий кандидат богословських наук, чи то пізніше як професор богослов'я у Богословській академії Йосиф Сліпий показав себе як вдумливий богослов-мислитель з власною оригінальною думкою та як талановитий ерудит у застосуванні наукового методу у дослідженні та з'ясуванні складних питань в області богословських наук. У його творах домінує ясна філософська думка [1, с. 33]. Аналізуючи науковий доробок Йосифа Сліпого, дослідник О. Гринів вказує, що поважне місце посідають праці з історії філософії, зокрема, «Нарис історії середньовічної філософії», «Св. Тома з Аквіну і схоластика», «Візантинізм як форма культури», «Ювілей генія 3 нагоди 1500-ліття смерті св. Августина» та інші. Так, у «Нарисі» звернення митрополита до середньовічної філософії було не випадковим. Без її визначення не можна зрозуміти сучасні філософські течії, адже схоластика дає змогу пізнати правдивий образ і зміст філософії, джерела її модерних течій, напрямів і шкіл [2, с. 83].

Напередодні Другої світової війни Йосиф Сліпий мав широкі плани розбудови Богословської академії. Зокрема, він планував відкрити магістратуру й докторантуру, а також створити окремий юридичний факультет, що давало можливість перетворити академію на Український католицький університет. Однак ворожість більшовицької влади до Української греко-католицької церкви не дали можливості втілити ці плани в життя.

У роки радянсько-німецької війни архієпископ Йосиф відновив роботу Богословської Академії та Малої семінарії. Владика видав одне число «Богословії». Проте не можна було навіть продовжувати заняття, оскільки приміщення академії було забрано. Однак Йосиф Сліпий добивається таки, аби виклади богослов'я не припинялися. У 1939 – 1941 роках йому вдалося організувати богословські курси в святоюрських приміщеннях [10, с. 5]. У таких складних умовах Й. Сліпий продовжує свою освітянську та наукову працю. Як свідчать дані статистики, під кінець гітлерівської окупації студентів у Богословській академії на всіх курсах нараховувалось близько 70 осіб. Професорський склад нараховував тоді 27 викладачів. До наукової праці він заохочував кожного, хто виявляв зацікавлення нею. Старався також дати роботу науковцям із Східної України, які почали прибувати до Львова. Тоді діяло в Академії два відділи: богословський і філософічний [10, с. 9]. Бачимо, у яких складних умовах довелося працювати Йосифу Сліпому та реалізовувати свою мрію про богословський університет, проте це не вдалося зробити на Батьківщині.

У липні 1944 р. більшовики зайняли Львів, і почався новий етап в житті Йосифа Сліпого [7, с. 363]. Це переслідування, а згодом й арешт та довгі роки заслання у таборах. Педагогічну та наукову діяльність Й. Сліпого перервало більшовицьке ув'язнення.

У 1963 р. Йосифа Сліпого звільнили від подальшого терміну ув'язнення і він переїжджає до Риму. На схилі літ митрополит прожив понад двадцять років у вільному світі. Він об'їхав майже усю планету, відвідував українські церковні громади, відправляв богослужіння, промовляв до вірних [5, с. 60].

Велику увагу Йосиф Сліпий приділяв українській католицькій освіті. Він прагнув створити за кордоном осередок української культури і науки, відродити традиції українського богослов'я, відновити діяльність вищого теологічного навчального закладу. Він заснував Український католицький університет імені св. Климентія Папи у Римі (1963 р.) з бібліотекою, видавництвом та архівом [5, с. 61]. В основу діяльності цього закладу ліг статут, розроблений митрополитом ще за часів Богословської академії у Львові, з урахуванням реалій діаспорного життя, необхідності існування потужного культурного та морально-виховного центру для пропаганди християнства, навчання і наукових досліджень [4, с. 144-145]. В університеті функціонувало п'ять факультетів (богословський, філософічно-гуманістичний, природничо-математичний, права і суспільних наук, медично-фармацевтичний) і разом із тим передбачалося створення інституту церковного співу та музики [2, с. 136]. Як назви факультетів, так і перелік кафедр переконують, що йдеться про вищу школу, яка покликана готувати фахівців не лише для Церкви [2, с. 137]. Очевидно, Йосиф Сліпий розумів, що для майбутньої України потрібні будуть різні спеціалісти, головне, щоб вони були патріотами, а в незалежність своєї Батьківщини він свято вірив.

В Українському католицькому університеті імені св. Климентія Папи мали право присуджувати два академічні ступені – ліценціат і докторат, як і було в Богословській академії [2, с. 137]. Це свідчить і про організовані Йосипом Сліпим наукові традиції. Перед новоствореним університетом стояло додаткове завдання: «згуртувати розсіяних і розбитих українських католицьких науковців по цілому світу і з'єднати їх наукову творчість у виданнях Університету» [3, с. 80]. Протягом всієї діяльності за кордоном Йосиф Сліпий активно підтримував розвиток української науки і мистецтва. За його сприяння був виданий багатотомник наукових праць про українську церкву і народ [4, с. 148]. Йосиф Сліпий організував по всіх українських поселеннях філії Українського католицького університету імені св. Климентія Папи, зокрема, у Буенос-Айресі, Лондоні, Чикаго і Філадельфії [7, с. 393]. У цьому проявився його педагогічний та організаційний талант.

Отже, великий інтелектуал, вчений, громадський діяч, педагог Йосиф Сліпий розумів визначальну роль освіти та християнського виховання в умовах бездержавності свого народу. Його педагогічні настанови, ідеї втілювалися у діяльності духовної семінарії, Богословської академії, Українського католицького університету імені св. Климентія Папи. Йосиф Сліпий залишив нащадкам велику творчу спадщину, наповнену самобутніми думками, положеннями та висновками з актуальних проблем розвитку виховання та навчання, які не втратили своєї важливості й сьогодні в період розбудови нової системи освіти, орієнтованої на європейський досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаюк В. Патріарх Йосиф – подвижник богословської науки в Україні / В. Гаюк // Кардинал Йосиф Сліпий і сучасність. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 27-36.
2. Гринів О. Йосиф Сліпий як історик, філософ і педагог / О. Гринів. – Львів, 1994. – 158 с.
3. Дацько І. Римський період наукової діяльності Патріарха Йосифа / І. Дацько // Патріарх Йосиф Сліпий як визначний український ієрарх, науковець та патріот. Матеріали Міжнародної наукової конференції. – К., 2003. – С. 79-89.
4. Дутчак В. Діяльність кардинала Й. Сліпого в українському зарубіжжі (на матеріалах мистецького архіву Володимира Луцтва) / В. Дутчак // Кардинал Йосиф Сліпий і сучасність. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 142-149.
5. Зварич В. Життєвий шлях патріарха Йосифа / В. Зварич. – Тернопіль : «Джура», 2011. – 72 с.
6. Йосиф Сліпий // Бібліотека націоналіста «Бандера» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bandera.lviv.ua/>

7. Ленцик В. Визначні постаті Української Церкви: Митрополит Андрей Шептицький і Патріярх Йосиф Сліпий / В. Ленцика. – Львів : Свічадо, 2001. – 608 с.
8. Музичка І. Початки української богословської науки в двадцятому столітті і Блаженіший Патріярх Йосиф / І. Музичка. – Рим, 1978. – 120 с.
9. Опалко Н. Хресний шлях Йосифа Сліпого / Н. Опалко. – Рідна школа. – № 1. – 1998. – С. 10–14.
10. Сергійчук В. Великий страдник за віру й Україну / Володимир Сергійчук // Патріярх Йосиф Сліпий у документах радянських органів державної безпеки. 1939 – 1937. В двох томах. – Т.І. – К. : ПП Сергійчук М. І., 2012. – С. 3–20.
11. Сліпий Й. Спогади / Й. Сліпий/ ред. Іван Дацько, Марія Горяча, вид. 2-ге./ – Львів – Рим, 2014. – 608 с.
12. Твори Кир Йосифа Верховного Архиєпископа і Кардинала / Упорядн. І. Хома, Ю. Федорів. – Рим, 1971. – 422 с.
13. Чапуга С. Кардинал Йосиф Сліпий – духовний борець за українську державність / С. Чапуга // Кардинал Йосиф Сліпий і сучасність. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 20–26.

Рецензент : д. і. н., проф. Стронський Г.Й.

УДК 378.62 : 674.049.3

к. пед. н. Цісарук В.Ю.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ НА ТЕРИТОРІЇ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ ст. – 1939 р.)

У статті процес становлення системи художньо-промислової освіти розглядається на прикладі Галичини, яка перебувала під сильним впливом суспільних, науково-технічних змін і загальноєвропейських мистецьких ідей та течій. Проаналізовано розвиток художньо-промислових шкіл і їх вплив на розвиток шкільництва в галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Названо організації й об'єднання, політичних і мистецьких діячів, які внесли свій вклад у розвиток фахової ремісничої і художньо-промислової освіти.

Ключові слова: *художньо-промислова освіта, ремесла, промисли, художньо-промислові школи.*

The process of formation of system of industrial-artistic education is analyzed on example of Galychyna, which was under strong influence of social, scientific, technical changes and European artistic ideas and trends. The development of artistic and industrial schools and their impact on the school system in the field of arts and craft is analysed. Organizations and associations, political and artistic figures who have contributed to the development of professional craft and art and industrial education are listed in the given article.

Keywords: *industrial artistic education, crafts, art-industrial school.*

Для аналізу стану, в якому знаходилося традиційне декоративно-ужиткове мистецтво з другої половини ХІХ ст., необхідно представити суперечливі тенденції. Вони пов'язані передовсім з популяризацією художніх ремесел і домашніх промислів та ставленням державних органів, громадських інституцій до необхідності відродження цієї галузі народного господарства, а також його інтенсивного розвитку завдяки підготовці кваліфікованих фахівців у системі художньо-промислового шкільництва.

Зазначеною тематикою в науковому етнографічному та мистецтвознавчому аспекті займалися ряд учених, серед них: А. Будзан, Т. Бушина, Д. Гоберман, М. Гrepиняк,

П. Жолтовський, Р. Захарчук-Чугай, Н. Здоровега, Д. Зеленін, М. Клапчук, С. Ковалів, О. Кравець, О. Кратюк, Ю. Лащук, Г. Логвин, К. Матейко, В. Наулко, В. Овсійчук, С. Сидорович, О. Соломченко, Ф. Стеблій, О. Цегельська, М. Яновський та ін. Ці вчені-мистецтвознавці значно розширили коло знань з етнографії та народної творчості, науково висвітлили складні етносоціальні й етнокультурні процеси, здійснили порівняльний аналіз декоративно-ужиткових виробів з різних регіонів України і дали зробити глибокий ретроспективний аналіз стану художньо-промислової освіти.

Галичина, перебуваючи у складі Австро-Угорщини, першою з-поміж українських земель відчула кардинальні зміни, які несе загальноєвропейська художньо-промислова практика. Для національної культури настали сприятливі часи відродження та розвитку. У цих соціально-економічних умовах традиційне народне ремесло не могло самотужки вижити, не втративши при цьому своїх найістотніших мистецьких якостей. Необхідність симбіозу науки, техніки і традиційного мистецтва, ринкова потреба підвищення художніх й естетичних якостей промислової продукції, брак фахівців для цієї галузі стали важливими чинниками становлення вітчизняної художньо-промислової освіти.

Усвідомлення першочергової важливості художньо-промислової освіти в загальній промисловій політиці галицького краю посилювалося закордонними успіхами в цій галузі. На той час особливо популярним був досвід Франції, яка першою розпочала створення шкіл для підготовки ремісників і промисловців, що дало можливість французьким художньо-промисловим виробам домінувати на європейському ринку впродовж XVIII та XIX ст. [5, с. 34]. Вагомим був досвід Австрії та Чехії, де з другої половини XVIII ст. у межах шкільної реформи заснували інституції, що сприяли розвитку художніх ремесел і промислів.

Однак орієнтація лише на досвід художньо-промислової освіти західноєвропейських країн, де традиційні ремесла та промисли вже інтегрувалися у фабрично-заводське виробництво, щодо Галичини є дещо некоректною. Адже на її теренах традиційні ремесла та промисли продовжували функціонувати на засадах народної традиції і були реальним практичним заняттям та джерелом існування для значної частини місцевого населення. Тому однією з найважливіших проблем було заснування й інтеграція фахових шкіл у загальноєвропейський промисловий і мистецький рух.

Популярний культурологічний рух «Мистецтво та ремесло», започаткований у Західній Європі в другій половині XIX ст., швидко поширився на теренах Галичини та проявився у розробленні нових напрямів і методів діяльності різноманітних інституцій художньо-промислового вишколу, з-поміж яких: політехнічні й академічні навчальні заклади (вищі школи); промислові та ремісничі школи; художньо-промислові школи; реальні школи; фахові навчальні майстерні і лабораторії на кшталт американських «manualtrainingschools»; технологічні майстерні; доповнюючі і вечірні школи та курси; фахові товариства (мистецькі, технічні, промислові, економічні й ін.); етнографічні, промислові, мистецькі музеї та виставки; спілки й об'єднання промисловців, ремісників і митців; фахові часописи з питань промислу, технології, мистецтва; спеціалізовані видавництва; технічні, мистецькі і промислові бібліотеки та ін. Саме діяльність та взаємозв'язок цих інституцій уможливили створення умов для становлення цілісної системи вітчизняної художньо-промислової освіти.

Становлення художньо-промислових шкіл пов'язують передовсім з популяризацією на різноманітних виставках традиційних для галицького краю декоративно-ужиткових виробів. Перша така виставка промислів і рукоділля у Львові була організована 1851 р., сучасні мистецтвознавці її розглядають як важливий чинник ідентичності національного декоративно-ужиткового мистецтва [11]. Наступним кроком, завдячуючи активній діяльності громадськості, було зібрання коштів для створення Львівського міського промислового музею (1873 р.), головне завдання якого «впливати на розвиток промисловості та рукоділля у краї». З цією метою музейний комітет закупив низку експонатів на Віденських всесвітніх виставках художніх промислів (1873 р., 1874 р.). У

цьому ж, 1874 році у Львові була організована виставка під назвою «Міський промисловий музей» [5, с. 72].

Галицька інтелігенція, яка активно займалася проблемами відродження та розвитку промислів і ремесел, та Львівський міський промисловий музей організували масштабну Краєву виставку домашнього промислу у Львові (1877 р.) [8]. Експоновані на цій виставці вироби з центрів народного мистецтва Галичини сприяли широкому зацікавленню суспільства, а сама ідея проведення подібних виставок відродила надії на реальну можливість подальшого розвитку художніх промислів і промислів галицького краю та заснуванню мережі художньо-промислових шкіл. Під впливом та за результатами цієї ж виставки у 1877 р. було організовано тимчасовий комітет у Справах промислу, який об'єднував ентузіастів, любителів та знавців традиційного й сучасного декоративно-ужиткового мистецтва [1, с. 14].

У 1884 р. завдяки наполегливій ініціативі громадськості було створено «Комісію Краєву зі справ домашнього промислу». Мета комісії була сформульована у Статуті, текст якого визначав головний шлях досягнення через удосконалення та поширення професійних знань у спеціальних навчальних закладах [9]. У цей період також були актуалізовані проблеми викладання рисунку та ручної праці у звичайних загальноосвітніх школах з метою впливу на розвиток домашніх промислів [6]. Водночас, завдяки найвпливовішим постатям Галичини, зокрема за активної підтримки графа В. Дідушицького, Краєвий сейм ухвалив три нових шкільних статuti (затверджені цісарем 7 лютого 1885 р.), які передбачали викладання у доповнюючих школах, окрім загальноосвітніх предметів, також рисунку та відомостей з розвитку господарства і промислу [12].

Однак комплексний розгляд зазначених проблем уперше відбувся лише на З'їзді християнських промисловців і купців (1885 р.), де, з-поміж інших, розглядалися такі питання: «Чи продаж виробів шкіл промислових впливатиме корисно на розвій краєвого промислу?»; «Як і де належить упорядкувати виставки промислові?»; «Яким чином повинно відбуватися регулювання цін на вироби промислових шкіл?» та ін. [10].

Наприкінці 80-х рр. ХІХ ст. відбувається процес помітного збільшення населення у селах, містечках і містах Західної України. Зростанням кількості мешканців, значна частина яких займалася традиційними промислами, особливо відзначилися такі повітові міста, як Станіслав, Коломия, Надвірна, Калуш, Стрий, Дрогобич та ін. Ремесла, розвиток яких був зорієнтований на місцеву сировину, зокрема гончарство, ткацтво, деревообробництво, мали найбільшу популярність серед населення регіону. Ремісники, окрім офіційних відносин з місцевим міським самоуправлінням та структурами влади, створювали різні форми самоорганізації для захисту своїх прав й інтересів. Діяльність таких ремісничих об'єднань або товариств регламентувалася офіційно зареєстрованими статутами.

На початку 90-х рр. ХІХ ст. фахівці в галузі промислів і ремесел Галичини винесли на обговорення нагальну проблему їх подальшої популяризації та розвитку. У тогочасних часописах ця проблема розглядалася в контексті налагодження практичних дієвих зв'язків між художньо-промисловими школами та промислами за посередництва спеціалізованих спілок, торговельних і промислових товариств та ін. Вважалося, що лише за таких умов художньо-промислові школи набуватимуть суспільного значення, практичних цінностей і широкого впливу. Саме спілки та товариства у цій галузі мали б, на думку сучасників, звертати увагу шкіл на потреби у тих чи інших výroбах, на характер форм, декору, стилю, модних тенденцій й ужиткових якостей, оскільки «...річ про те, очевидна, що коли яка школа буде учити уліпшеного промислу, то наука тої школи: теоретичною, без ширшої вартості» [14, с. 1]. Негативи такого «теоретичного» підходу до навчання аргументувалися прикладами деревообробних, гончарських і ткацьких шкіл, що діяли в Галичині. Шаблонність тогочасної системи в «науці промислу» пропонувалося здолати через заснування відповідних спілок у місцях функціонування шкіл. Водночас не рекомендувалося організовувати школи, де промисел розвивався на

якісно низькому мистецькому рівні, ізольовано та без жодного зв'язку із загальною системою функціонування тієї чи іншої галузі цього промислу [14, с. 2].

У 90-х рр. XIX ст. наукові дослідження про домашні промисли українців Галичини почали з'являтися у німецькомовних виданнях (зокрема, «Allgemeine Zeitung»), котрі задля їх доведення до широкого загалу на галицьких теренах подавалися пресою у майже дослівному перекладі українською [3]. Зокрема, даючи високу оцінку галицькому народному мистецтву, невідомий автор-чужинець наполягав на убезпеченні місцевого домашнього промислу від шаблонних впливів діючої в Західній Європі системи мистецької освіти. На думку автора, «загальноприйнята манера вишколу заведе місцевий домашній промисел на бездоріжжя, оскільки народи зі справді талантом репродукують в різних варіаціях фантазійні образи, побачені з юного віку у своєму прадавньому мистецтві» [3, с. 2].

Однією з найпотужніших організацій промислового руху в Галичині була Ліга промислової допомоги у Львові, заснована в 1903 р. Її діяльність найяскравіше характеризує організація промислових виставок, підтримка ремісників та майстрів народних промислів [4, с. 19]. Ліга промислової допомоги особливу увагу звертала на розвиток фахового навчання, що проявилось в організації Семінарії домашнього промислу (1911 р.). Для дрібних домашніх промислів у містах і селах Галичини семінарія щорічно готувала десятки інструкторів дрібного промислу, уповноважених правом заснування фахових навчально-ремісничих майстерень [7].

Особливих форм організації та підтримки домашні ремесла і промисли зазнали на початку XX ст., в час економічної кризи. Зазначимо, що Галичина у 1912 – 1913 рр. переживала пік фінансової кризи, банкрутство багатьох фірм, безробіття та цілковитий занепад у галузі промисловості і торгівлі. З метою відродження народних ремесел і промислів й упередження їх від занепаду українські купці, ремісники та промисловці, представництвом з усіх регіонів Галичини, на спеціально скликаних зборах обрали Промислову комісію під егідою Міщанського братства у Львові.

У період між двома світовими війнами головну ініціативу в розвитку ремесел та промислів виявляв Союз українських купців і промисловців (голова – Я. Скопляк, пізніше – Є. Думин). Польський промисел і ремісництво цього ж періоду підтримувала кооперативна організація «Закладакладчі домових промислів». Обидві (українська і польська) організації охоплювали своєю діяльністю Львівське, Тернопільське і Станіславське воєводства, діючи аналогічно до Краєвого союзу промислового (1896), який відіграв важливу роль у розвитку домашніх ремесел і промислів [16, с. 14].

У господарському житті Європи міжвоєнного двадцятиліття тогочасні діячі українського руху підтримки ремесел і промислів спостерігали цікаве явище: велика фабрична промисловість під впливом економічної кризи, масово банкрутувала, натомість дрібні промислові підприємства, передовсім домашні промисли, своєю життєдайною силою звертали на себе увагу економічних кіл усієї Європи. Відомі економісти того часу вважали масового дрібного «продуцента-ремісника як безумовно найздоровішу основу господарського життя» [16, с. 15].

Аналогічна ситуація спостерігалася й у Галичині, де опіка над ремеслом у формі допомоги кредитами чи надання різних преференцій, стала життєво необхідною, адже була зумовлена необізнаністю ремісників з потребами й уподобаннями навіть місцевих ринків, неспроможністю бути одночасно виробниками (продуцентами) і купцями. Саме тому аналітики розвитку вітчизняної промисловості 20 – 30-х рр. XX ст. закликали до відтворення історично усталених форм ремісничої самоорганізації: «Справа, яку ми порушили, не може кінчитися газетними статтями. Є конечне, щоби домашній промисел заінтересував ціле громадянство, щоби за словами прийшли діла. Треба щоби постала у нас окрема організація для пропаганди і розбудови цього промислу, який уже в минулому столітті грав у нашому господарському житті дуже поважну роль» [16, с. 15].

Поради, які пропонувалися для оздоровлення народних промислів в умовах всесвітньої економічної кризи, зводилися до констатації причин та заходів щодо їх

подолання. Критичний стан спричиняли надмірна кількість податків, бідність більшості соціальних верств, неспроможних купувати дорогий товар, некваліфіковані кадри, задіяні у промислах тощо. Вирішення цих та інших проблем вбачалося у створенні спільної сильної організації на противагу самотійній розрізненій діяльності, хаотична природа якої «ніколи не приводить до мети» [3, с. 4].

Таким чином, у розвитку народних промислів Галичини (а звідси й художньо-промислових шкіл) знайшли відображення соціально-економічні, політичні і культурні зміни, властиві цьому регіону України. Ознайомившись з вище наведеними фактами, маємо можливість дати оцінку ситуації, яка складалася у структурі народних ремесел і промислів Галичини, виділити й узагальнити головні причини, що викликали необхідність підтримки цих організаційно-виробничих форм, зокрема, завдяки створенню системи художньо-промислового шкільництва.

Посилена увага до розвитку художніх ремесел і промислів, процес зародження діяльності, спрямованої на захист і підтримку кустарного виробництва були закономірними явищами для цього періоду, зумовленими економічним та культурним розвитком етносу у межах різних державних формацій на території західноукраїнських земель.

Діяльність, спрямована на підтримку народних ремесел і промислів, здійснювалася завдяки заходам, організованим шанувальниками народного мистецтва, промисловцями та мистецькою інтелігенцією, що уможливило якісний рівень розвитку традиційних промислів і дозволило на практиці поставити народне мистецтво у ранг вагомих соціокультурних явищ життя суспільства. Цьому сприяли спроби вирішення актуальних проблем загальноєвропейського руху в галузі мистецтв та ремесел, який ствердив філософсько-естетичну концепцію подальшого розвитку промислового мистецтва крізь призму народної творчості. Культурні і мистецькі проблеми були суголосними з втілюваними в життя державними й економічними програмами, дія яких була спрямована на створення конкурентоспроможної художньої промисловості з опертям на традиційне кустарне виробництво.

Організаційні процеси у народних ремеслах і промислах також зумовлювалися стихійним характером торгівлі, який гальмував їх розвиток та негативно впливав на художньо-естетичний рівень продукції, що визначило необхідність створення на культурних та наукових засадах системи збуту декоративно-ужиткових виробів, їх масового поширення та популяризації. Зростала роль фахово-галузових спілок, торговельних і промислових товариств як необхідних з'єднувальних ланок між діяльністю художньо-промислових шкіл та галузевим розвитком народних ремесел і промислів загалом. Координаційна роль такого типу організацій ставила діяльність художньо-промислових шкіл на тверду практичну основу, від них значною мірою залежали умови матеріальної організації навчання, долалися негативи суто теоретичного підходу до навчального процесу.

Ставка на товариства і спілки, надання їм переваги стосовно державної організації художньо-промислового навчання мала низку причин соціально-політичного характеру. В умовах відсутності власного національного державного утворення товариства і спілки, виконуючи гасло «свій до свого по своє», заклали підвалини справді народного господарства і культури, невіддільною складовою яких були ремесла і промисли. З-поміж основних громадських інституцій, головним завданням яких було відродження і розвиток народних ремесел і промислів, а також підтримка фахової освіти для цієї культурно-виробничої галузі, варто виокремити такі: 1) Гуцульська промислова спілка в Коломії (1888 р.); 2) «Народний базар» у Станіславові (1887 р.); 3) Товариство народних спілок в Коломії (1891 р.); 4) Краєвий союз промисловий у Львові (1896 р.); 5) Політехнічне товариство у Львові (1862 р.); 6) Товариство руських ремісників «Зоря» (1883 рр.); 7) Товариство «Труд» (1900 р.); 8) Товариство «Сокільський базар» (1904 р.); 9) Українське технічне товариство (1913 р.); 10) Ліга промислової допомоги у Львові (1909 р.); 11) Краєвий патронат рукоділля і дрібного промислу (1911 р.); 12) Кооператив

«Гуцульщина» в Косові (1881 р.); 13) Кооператив «Народна торгівля» у Львові (1883 р.); 14) Кооператив «Українське народне мистецтво» у Львові (1922 р.) та ін.

Серед вище зазначених громадських інститутів найдієвішим в організації фахової освіти для різних художньо-промислових галузей було товариство «Зоря», до якого вступала значна кількість випускників та учнів художньо-промислових шкіл, навчальних майстерень та промислових бурс. Постійною формою діяльності товариства було надання консультацій, порад та реальної матеріальної підтримки молоді у справах художнього промислу. Початковий склад товариства – 34 особи, розташовувався у Народному домі у Львові, пізніше товариство «Зоря» розширилося як у кількісному, так і в географічному вимірі, організовуючи філії на всій території Галичини, зокрема, у Перемишлі, Тернополі, Дрогобичі, Стрию, Самборі та ін. Це мало важливе значення для координації освітніх і організаційних дій між провінційними містечками та Львовом. Товариство «Зоря» об'єднувало шевців, керамістів, столярів, слюсарів, кравців, ковалів, лакувальників, кімнатних малярів, мулярів, літографів та представників інших професій.

Почесними членами товариства «Зоря» були відомі громадські діячі: В. Нагірний, Ю. Романчук, П. Огоновський, д-р К. Левицький, Н. Вахнянин, М. Полянський, д-р К. Сушкевич, ректор О. Бачинський та ін. Невід'ємною складовою Товариства був жіночий комітет, який опікувався добробутом, духовним рівнем, освітою та професійним працевлаштуванням народних майстрів. Понад півстоліття товариство «Зоря» виступало гарантом збереження багатьох напрямів ремісництва в Галичині.

Щодо взаємозв'язків фахового шкільництва та розвитку народних промислів найбільшою заслугою товариства «Зоря» стало заснування у Львові Руської бурси промислової та ремісничої (1898 р.) на честь п'ятдесятилітнього ювілею скасування кріпацтва [18, с. 46]. На початку заснування в бурсі навчалися 6 хлопців, які одночасно відвідували Львівську художньо-промислову школу та майстерні львівських ремісників. За декілька років число учнів бурси збільшилося до сорока осіб. Стимулювання інтересу галичан до ремесел і промислів стало основною метою діяльності цього фахового навчального закладу [18].

На початку ХХ ст. товариство «Труд» також спромоглося заснувати бурсу, яка здійснювала підготовку фахівців з шиття, крою, гаптів (вишивки) головних уборів та платних тримісячних курсів крою і шиття одягу. Керувала навчальним закладом Марія Грен, яка за підтримки товариства у 1902 р. закінчила курс крою і шиття у Віденській фаховій школі [18]. Крім бурси, «Труд» відкрив вечірню доповнюючу промислову школу з двома фаховими класами, де викладали рисунок, шиття, кравецтво, товарознавство та інші навчальні дисципліни.

Після Першої світової війни за прикладом товариства «Труд» фахові курси відкривали такі громадські організації, як «Союз українок», «Ревізійний союз», «Сільський господар», «Рідна школа» у містах і селах Галичини, зокрема Коломійі, Перемишлі, Станіславі, Стрию, Підгайцях, Тернополі, Рогатині, Глинянах, Зборові, Сокалі, Снятині, Ходорові та ін. [18].

Чітко виражена спрямованість на розвиток народних ремесел і промислів була притаманна торговельно-промислому товариству «Сокільський базар». Заснований в 1904 р. як магазин, «Сокільський Базар» вже у 1907 р. набуває статусу зареєстрованого товариства [17]. Функції товариства полягали в розвитку української комерції, підтримці народних ремесел і промислів, захисті їх від спекулянтів, співпраці з подібним товариством «Сокіл». Значну організаційну роботу «Сокільський базар» здійснював у царині видавництва літератури, зокрема, мистецтвознавчої, вважаючи, що в «... характері і мотивах українських, ... дає світові пізнати українську красу і поезію, яка міститься у народній орнаментиці і в його продукції» [17, с. 1].

Отже, розвиток художньо-промислових шкіл важливо розглядати у контексті функціонування домашніх (народних) промислів і ремесел та їх підтримки різноманітними громадськими організаціями. Зростаюче зацікавлення суспільства ремеслами і промислами та готовність сприяти їх розвитку на наукових засадах

спричинило появу низки нових спеціалізованих товариств і організацій, які популяризували відповідну інформацію та знання. Сама здатність населення до активного сприйняття проблем розвитку промислів трактувалася як цінний і водночас важкий чинник їх існування, який потребує окремої організації. Історично випробувані форми опіки над народними промислами й ремеслами з боку ремісничих самоорганізацій та громадсько-культурних товариств незмінно існували й успішно діяли з середини XIX ст. аж до 1939 р. включно. Незмінною ланкою в системі функціонування цих форм самоорганізації була фахова реміснича й художньо-промислова освіта.

ДЖЕРЕЛА

1. Galicyjski przemysł domowy na wystawie Wiedeńskiej 1890 (Odbitka z «Przeglądu»). – Lwów, 1890. – 16 s.
2. Hauswalde. Wykształcenie Przemysłowe w Galicji // Odbudowa Kraju. – Kraków, 1918. – R.II. – № 1. – S. 23–24.
3. Jak Uzdrowić Nasz Przemysł Stolarski? // Meblstyl. – Krakow, 1934. – Rok 1. – № 2. – S. 4.
4. Ludowy przemysł artystyczny w Polsce // Sztuka i Praca. – 30. XII.1928. – S. 16–21.
5. Odżywolski S. Rzut oka na rozwój szkolnictwa przemysłowego w Austrii z uwzględnieniem stosunków Galicji // Czas, 1885. – № 12. – S. 34–37.
6. Praceu czniówob owiązkowe. Rysunki // Sprawozdanie z Wystawy rolniczej i przemysłowej w Lwowie 1877 r. – Lwów, 1886. – S. 72 – 76; 115–119.
7. Sprawozdanie „Ligipomocy przemysłowej”. – Lwow, 1914. – S. 111.
8. Sztukanaw ystawie Lwow skiej w r. 1877. Wystawa Krajowa rolnicza i przemysłowa. Organ Komitetu ystawy. – Lwów, 1877. – № 24. – S. 2–4.
9. Wdowiszewski I. Wiadomości z zakresu przemysłowego, architektury, przemysłu artystycznego // Czasopismo Techniczne. – 1887. – № 4. – S. 42–46.
10. З’їзд християнських промисловців і купців // Діло. – 1865. – Ч. 215.
11. Король С. Виставка промислів і рукоділля 1851 р. у Львові як чинник ідентичності львівської школи декоративно-прикладного мистецтва / С. Король // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2008. – № 7. – С. 93–100.
12. Нові уставы школьні // Батьковщина. – 1885. – Ч. 9. – С. 67–68.
13. Промисел домашній на Русі // Діло. – 1891. – Ч. 77. – С. 1 – 2.
14. Промисел і школи промислові // Народна Часопись. – 1891. – Ч. 114. – С. 1–2.
15. Скрипник Г. Етнографічні музеї України / Г. Скрипник. – К. : Наукова думка, 1989. – 299 с.
16. Творидло М. Домашній промисел і купецтво / М. Творидло // Торговля і промисл. – Львів, 1934. – Ч.1. – С. 13–16.
17. Товариство торгівельно-промислове «Сокільський Базар» // Календар «Просвіти». – 1909. – С. 1.
18. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст. : структурування, методологія, художні позиції : [монографія] / Р. Т. Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.

Рецензент : д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

**ЇЖА ТА НАПОЇ: З ІСТОРІЇ ПОВСЯКДЕННЯ ІНСТИТУТУ
КАЗЕННОКОШТНИХ СТУДЕНТІВ ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СВ. ВОЛОДИМИРА (1834–1858 рр.)**

Розглянуто одну зі сторінок історії повсякдення Інституту казеннокоштных студентів Імператорського університету Св. Володимира у Києві у 1834 – 1858 рр., що стосується харчування студентів. Зазначено способи купівлі та збереження продуктів. Проаналізовано меню студентської кухні. З'ясовано, що сніданок та вечеря склалися з чаю з булкою. Обід готувався з 3-х страв, що включали суп або борщ, м'ясну страву, кашу, випічку. Практично, єдиним видом м'яса була яловичина. Використовувалися різні види круп – рис, гречка, манна крупа. Випічка і солодке готувалося на тваринних жирах. Враховувалися релігійні свята під час складання меню. Вказано, що меню не завжди відповідало дійсному стану речей. Визначено, що страви мали вплив української кухні.

Ключові слова: Імператорський Університет Св. Володимира, Інститут казеннокоштных студентів, студенти, історія повсякдення, меню в XIX ст., борщ, суп, страви з борошна, м'ясні страви, напої.

One of the pages of students the daily life of the perfunctory students Institute of the Imperial St. Vladimir's University in Kiev in 1834 – 1858 which concerns students nutrition is considered. The types of purchase and preservation of products are indicated. The analysis of students cuisine menu is done. It was found out that breakfast and dinner consisted of tea with bread. Dinner was prepared with 3 courses which included borshch or soup, meat, cereal, pastries. Practically, the only kind of meat was beef. The different types of cereals – rice, buckwheat, semolina were used. Baking and sweets were prepared with animal fats. The religious holidays have been taken into account in the preparation of the menu defines. It was indicated that the menu not necessarily correlated with reality. It was determined that Ukrainian dishes influenced cuisine.

Key words: Imperial St. Volodymyr's University, perfunctory students Institute, students, the history of everyday life, the XIX'th century menu, borshch, soup, dishes of flour, meat dishes, drinks.

У популярному сьогодні напрямку наукових студій – історії повсякдення – окреме місце займає студентське. Почасти через те, що інколи це дозволяють зробити документи, почасти – через особливості їхнього життя, побуту і ставлення до нього, які полягали не лише у тому, що все це впливало на становлення молоді, погляди, її подальші життєві кроки. Імператорський Університет Св. Володимира у Києві, які би він перед собою не мав політичні завдання, займав особливе місце у розвитку такого явища, як міська культура, і, фактично, на багато років став центром, довкола якого розвивалося економічне, культурне життя міста. З огляду на це цікаво було б ознайомитися з його досвідом вирішення повсякденних справ, у тому числі, враховуючи періодичні сплески моди на звертання до традицій, із такою його частиною, як культура їжі наших предків, представлена, зокрема, меню Інституту казеннокоштных студентів університету (Далі – ІКС) (1834 – 1858).

Питання, що так чи інакше стосуються історії студентського повсякдення, розглядались і продовжуються розглядатися у низці праць, присвячених поведінковим аспектам, майновому забезпеченню, одягу тощо. Це і роботи, що стосуються студентства загалом, і ті, що висвітлюють окремі події чи явища [1]. У них, так чи інакше, згадувалось і харчування. Варто зауважити, що сама по собі проблема меню, його відповідності потребам молоді й фінансовим можливостям навчального закладу є доволі широкою і, потенційно, може зацікавити не лише істориків, але й лікарів чи кухарів. Ми ж

намагатимемось дати загальний огляд культури харчування, тим більше, що частина документів, можливо, фіксує загальноприйнятну практику не завжди повністю, подаючи у розрахунках економів бажане меню, що не повною мірою відбивалося на практиці. Проте перелік страв і продуктів, на нашу думку, є доволі показовим.

Студенти ІКС перебували на повному державному утриманні, у більшості випадків, до кінця навчання. У різний час їх нараховувалося від кількох десятків до майже півтори сотні разом із т. з. «пансіонерами громадської опіки» та деякими стипендіатами, що фінансувалися наказами або з відповідного фонду. Розміщувався він спершу у найманих приміщеннях, згодом – у головному корпусі, разом із кухнею і службовими приміщеннями при ньому. При університеті існував ще один заклад, що займав окреме приміщення – «Загальні квартири студентів Університету Св. Володимира», перебування у яких передбачалося для незаможних студентів або тих, які потребували нагляду і могло тривати тимчасово. І для перших, і для других саме те, що було пов'язано з забезпеченням харчуванням, становило значне полегшення життя і побуту, даючи можливість приділяти увагу навчанню.

Шлях продуктів до студентського столу починався з ринку або торгів, на які службовці університету вирушали, орієнтуючись на друковані довідкові ціни, що надходили від міської поліції.

Згодом продукти розподілялися або у підвальный поверх головного корпусу, або у погреби чи льодовні (льодовики) за ним. Льодовня, викладена зсередини льодом, і періодичним відкачуванням води, могла забезпечити порівняно непогане збереження продуктів.

Свіжість продуктів, з яких готувалися страви, щоденно мала засвідчуватися економом. Якось А. Ліппоман, економ ІКС, протягом 1848 – 1849 р. двічі отримав застереження з приводу того, що до столу подавалися страви з несвіжих запасів, зокрема, яловичина [2, арк. 10, 21]. Інший економ, А. Фомішкін, говорячи про рибу, м'ясо і масло вказував, що зберігаються вони лише у льодовні. При переплавленні масла, його засолюванні і консервації м'яса доступними на той час засобами продукти не втрачали своїх якостей і без льоду. Але, схоже на те, що університет не користувався таким популярним консервантом на початку ХІХ ст., як селітра, якою пересипали м'ясо, заливаючи розсолем [3, с. 77]. Немає відомостей і про купівлю готових засолених чи замаринованих продуктів. Рекомендації економам заготовлювати м'ясо, чорнослив, сіль і перець «економним» (заощадливим) способом передбачали оптову купівлю в період найнижчих цін на ці товари [4, арк. 23]. Хоча засолювання, як порівняно простий спосіб зберігання, повинно було застосовуватися; інші засоби, які допомагали зберегти продукти свіжими – звичайно ж, прянощі. Овочі могли розміщуватися у ящиках з землею у погребі. Те, що вимагало сухості, знаходилося у коморах.

Очевидно, спершу меню формувалося спеціальною групою фахівців – викладачів, чиновників і лікарів, а згодом уже економом з урахуванням фінансових побажань навчального закладу, і, можливо, під контролем інспектора студентів та медиків. Зокрема, останні в обов'язковому порядку складали меню для хворих – загальне або індивідуальне [5, арк. 8-17].

У травні 1837 р. попечитель Київського учбового округу Є. фон Брадке разом з директором казенних училищ Ф. фон Люце скликали комісію з інспектора студентів М. Ліндена, директора І-ї Київської гімназії О. Петрова, професора В. Бессера, університетських і київських лікарів А. Маєвського, Я. Пассовера, І. Беловського та ін. і розробили «розклад» вживання їжі в різні пори року [6, арк. 3-4]. Особливою різноманітністю вона не відзначалась: цілорічно сніданок і вечеря складалися з чаю з білим хлібом. Натомість на обід завжди, незалежно від зміни цін і меню, передбачалися три страви. Це могли бути борщ чи суп на основі бульйону з яловичини, навесні з зеленню, влітку – з зеленню і «корінням» (петрушка, морква, цибуля, пастернак, селера тощо), восени і взимку – з кислою капустою і буряками, відповідно, кислими і солодкими. Зазвичай, українські борщі готувалися з великою кількістю м'яса, розрізаною на кілька

частин капустиною, квасолею і з дрібно порізаними «коренями». Ну, і, звісно ж, буряками. Якщо додавалось борошно, то воно підсмажувалося на маслі з цибулиною. Влітку пропонувався холодець, ймовірно, холодник – холодна страва з молоком, овочами, буряковим квасом [7, с. 1-3, 9].

За першими стравами йшли каші гречана або ячмінна, яловичина з хріном, капуста з соусом, соус з бобовими, яловичина з соусом (під соусом тоді могла виступати як підлива, переважно, кисла, так і безпосередньо м'ясо, приготоване у підливі з гарніром або без) [8, с. 117], котлети, підсмажений хліб, вареники з ягодами. Третьою стравою рекомендувалася печеня з яловичини або відбивні (на свята – телятина і гуси з чорносливом), салат (подібний вид страв згадується лише один раз), малосольні огірки, пироги з м'ясом, сиром, кашею і грибами або ягодами, млинці з ягодами і чорносливом і напій – компот з фруктів. Яловичина у 1835 р. коштувала 5 руб. 20 коп. за пуд (1 пуд – близько 16 кг), натомість телятина – 9 руб. 20 коп., а пара гусок – 3 руб. 20 коп. Для порівняння: сотня огірків – 80 коп., а стопа найкращого паперу (480 листків) – 18 руб. [9, арк. 19-23] (у 1839 – 1843 рр. було проведено грошову реформу, протягом якої колишні асигнації були замінені на розрахунки в сріблі і ціни змінилися).

Звісно, враховувались пости – пісні дні, під час яких подавались борщі з рибою і грибами, гороховий суп. Із меню більш раннього часу видно, що до горохового супу, як і зараз, готувалися грінки з хлібу [10, арк. 170; 7, с. 5, 11]. Риба в переліках довідкових цін на продукти майже завжди продавалась така: білуга, осетрина, оселедці, снітки. В меню називалась остання – вид корюшки або тюльки (ймовірніше), риба невеликого розміру. Друга страва на обід складалася з гречаної, манної, ячмінної, перлової і рисової каші на маковому молоці чи горіховому маслі з медом, риби з соусами, наприклад, грибним, чи з хріном, буряками, що засмажувалися з цибулею і тушкувалися з оцтом [7, с. 1-3, 146; 11, с. 157]. Доволі цікавим пропонувався вінегрет: з огірками, капустою і рибою. Третя страва – з риби смаженої з гарніром у вигляді огірків, пирогів з кашею, грибами, чорносливом, картоплі печеної або смаженої.

Картопля тоді використовувалась порівняно рідко, власне, в українській традиції вона була, радше, кормовою культурою. Пропонувалась звична українська страва – коржі з пшеничного борошна з маком [6, арк. 1-4] (готувалися з тіста, замішаного на маслі, сметані або кислому молоці і пшеничному борошні, з яйцями або без; запікалися коржі на листі або сковороді, згодом розламувалися або надрізалися перед запіканням). Мак розтирався, розводився водою і, зазвичай, медом [10, арк. 170]. До чаю, теоретично, мали давати вершки, але це, очевидно, залишалось на папері, за винятком хворих: у 1862 р. студенту М. Масальському, крім молока, портеру, пива, якогось невідомого вина і хересу мали видати 6 склянок вершків, але, як зазначалось у примітці кошторису лікарні – «грошей нема» [12, арк. 92]. Обов'язково до обіду на стіл подавався хліб.

Треба зауважити, що подібний «розклад» якщо і не повністю, то все ж використовувався у повсякденній практиці. Сніданок студентів університету розпочинався о 7-й годині, обід – після 3-ї, вечеря – о 6-7-й. Найситнішим і найдорожчим був саме обід, тому документи зберігають розрахунки саме його, а сніданок і вечеря особливої фантазії не вимагали, хоча витрат – так. У 1836 р. на харчування для 36 студентів потрібно було 45 коп. на добу [13, арк. 7].

Власне, до складення «розкладу» їжа принципово не відрізнялася. Наприклад, за два місяці до того меню пропонувало студентам тамувати голод з усе тих же трьох видів страв, причому послідовність «солоня – солодка» не завжди витримувалась і манна каша могла бути як другою, так і третьою: перша – борщ з яловичиною або суп з рисом, перловою крупою і рибою, гороховий; друга – риба і снітки, риба в соусі, смажена риба, яловичина у червоному соусі на основі підрум'яненого борошна з оцтом, яловичої печені, печені з капустою, смажених грибів; третя – риба під грибним соусом, гречана каша з маслом, манна з маковим молоком, ламанці (ті самі коржі) з маком і медом, лазанки (шматочки пшеничного або житнього пісного тіста, схожі на лапшу) з сиром, картопля з булкою.

Цікавою є згадка про «макарон». Наприкінці XVIII – початку XIX ст. так називали один із видів десертів – тісто на основі, як правило, мигдалевих горіхів у вигляді продовгуютого або круглого печива із додаванням начинок [14, с. 108]. У меню лікарні 1843 р. на обід теж подавались 3 страви, третя – солодка, в один із днів як третя згадувалися макарони з маслом [12, арк. 92]. Сир використовувався м'який, звичайний і просолений, хоча твердий виготовлявся і у приватних маєтках, і на продаж.

Ці страви готувалися у березні 1837 р., тобто, ймовірно, під час посту, але яловичина, сир і масло, очевидно, заперечень не викликали. Усі страви вимагали солі, спецій і приправ – англійського і простого перцю, лаврового листка, «коріння», олії, оцту, масла, яєць, дріжджів. Кожен день обід на кілька десятків студентів коштував від 9 до 19 руб. [10, арк. 170-171 зв., 191], а у 1848 р. на кожного зі 130 казеннокоштных студентів і 14 пансіонерів щодня виділялось по 13 коп. на добу (10 коп. коштувала, наприклад, кварта молока). Тобто, в місяць виходило по 3 руб. 90 коп. в середньому на харчування однієї людини, тоді як зарплатня помічника буфетника і лакея становила 4 руб., а пекарки – лише 2 [15, арк. 3-9].

У розрахунку меню, кількості і вартості продуктів на 1856, 1857 – 1858 рр., складеному на підставі дійсного стану речей економом І. Тімассоном на 130 студентів згадувалися ті самі борщ з яловичиною, суп з перловою крупою на яловичині, щі, рисовий суп, борщ, суп з макаронами. Яловичини на борщ відводилося по 1 і ¼ фунта на людину (1 фунт – близько 453 г). Перловий суп готувався на яловичому бульйоні з морквою і картоплею, рисовий – так само, але з рисом, суп з макаронами (тут уже макарони означали те, що і зараз) наповнювався макаронами, сирними кльоцками і картоплею, щі – капустою, морквою, цибулею і «корінням».

Другими стравами йшли котлети під червоним соусом і з картопляним гарніром, біфштекс з соусом, зрази з гречаною крупою, що за технологією приготування нагадували котлети (зараз таку страву дехто вважає гречаниками, проте М. Маркевич і З. Клиновецька називають гречниками вироби з гречаного тіста, запечені на капустяних листках у печі), яловичої печені з картоплею, котлет з буряками з соусом з цукром або кислим соусом, де до смаженого на салі борошна додавались і цукор, і оцет.

Третя страва обіду була, зазвичай, солодка: запечена з цукром локшина (порції на 130 чоловік потребували 60 штук яєць), дріжджові пончики з цукром або чорносливом, пироги з яловичиною, ватрушки з чорносливом, пироги з цукром з листового тіста, налисники з сиром, кльоцки з сиром.

Вечерю наприкінці 50-х рр. пропонувалося змінити, розширивши кількість страв за рахунок супу яловичого чи круп'яного, пирога з м'ясом, гречкою або котлет, зраз, біфштексу, ватрушок з повидлом, хліба або каші з маслом і налисників. Розрахунок було затверджено і університет просив надати додаткові суми на харчування, але, схоже, що все залишилось на папері, а згодом стало непотрібним через ліквідацію ІКС.

Деяко відрізнялось лікарняне меню. Воно залежало від стану хворого. Звичайна порція відповідала їжі усіх студентів, «середня» складалася виключно з супів: яловичого з перловою крупою або з овочами і курячого з манною крупою і рисом. Другою стравою йшли котлети, смажена курка або телятина, морква з грінками. Третьою – яблучний компот, макарони, налисники і манна каша. «Слабка» порція приблизно відповідала середній, але з двох страв, однією з яких міг бути кисіль, або однієї – з круп'яних (вівсяна, манна, перлова, рис) супів чи супу з курки [16, арк. 8 зв.-9 зв., 16 зв.-17].

Отже, порівняно з 30-ми роками формально асортимент страв збільшився і покращився. Ширше вживаною стала картопля. Ціни на різні види товарів залежали від пори року і, загалом, зростали, що і викликало постійні намагання економів добитися збільшення фінансування кухні. Кількість усіх продуктів щоденно розраховувалась відповідно до кількості студентів, проте, звісно, частина їх купувалась з запасом. Цікавим є те, що м'ясо використовувався яловиче, жодного разу не згадувалась свинина чи гриби. Рідко використовувалася птиця, трави, овочі (окремо), хіба що солоні огірки до котлет, і фрукти. Але навряд чи на кухні не розуміли, що для повноцінного харчування все це

потрібне. Можливо, вони відображені в інших документах, можливо, разом з «корінням» використовувалася їхня зелень, а згадки про компот, повидло тощо говорять, що фрукти хоча би так потрапляли до студентського столу.

Меню, формально, було доволі калорійним з огляду на те, що більшість солоних і солодких страв смажились чи готувались на салі, але в документах не зазначено, яловиче чи свиняче. Рідше застосовувалося масло. Котлети, або січеники, готувались з січеного м'яса. Чи використовувалися для цього якісь механічні пристрої у той час, відомостей нема, скоріше за все, це робилося з допомогою ножів. У фарш клалися черстві булки і яйця. Щодо булок, то треба зазначити, що під ними тоді мався на увазі білий хліб з крупчастого борошна 1-го сорту, який університет не пік, а купував. Натомість міг виготовлятися хліб з додатками житнього, і його, принаймні, на початку випікали самі з закваски з кислого тіста, оскільки серед кухонного начиння згадується діжа для хліба. Такий хліб подавався нарізаним до кожного обіду у кількості 4 пудів по 60 коп. за пуд.

Борошняні вироби, як і соуси, що потребували борошна, виготовлялися з найкращого – уже згадуваного крупчастого 1-го сорту по 4-5 коп. за фунт. Дріжджове тісто, мабуть, робилося на винних дріжджах. Пирогі готувались на тісті, що нагадувало сучасне, або на листковому, технологія приготування якого теж практично не змінилась до сьогодні. Випікалися вони у вигляді великого пирога у спеціальній формі. Не зазначаються уже вареники.

Обов'язковим елементом обіду була сіль різної якості – для кухні і приготування страв крупніша, для столу дрібна. Зовсім не згадуються прянощі, за винятком перцю, хоча університет їх купував і використовував, що засвідчує наявність спеціальної шафки для них, можливо, вони йшли окремим списком через відносну недешевизну.

Інформації щодо напоїв менше. Форми для киселю, придбані у 1830-х, засвідчують те, що його готували. Киселі виготовлювалися на основі житнього, пшеничного або вівсяного борошна чи висівок, з молоком або без [3, с. 74]. Відомо про те, що варили компоти. Для хворих студентів замовляли лимонний сік, яблучний компот і обов'язково молоко. Макове молоко свого часу теж могли вживати як напій. Для звичайної води могли призначатися графини і склянки. Джерела від місця, де будувалось приміщення університету, було відведено з самого початку, а криниці, що знаходилися поруч із ним, з часом замулювались, вода там ставала несмачна. Тому її використовували для технічних потреб, а для приготування їжі та напоїв, зокрема, чаю, воду привозив водовоз із Подолу; на тиждень могло йти близько 9 діж.

Головним напоєм був чай. Чай зранку, чай увечері, з половиною булки або цілою. Щоденно витрачався 1 лот (1 лот – близько 13 г) чаю на 7 людей, на 170 чоловік – 22 лоти, тобто, близько 300 г. Він був лише чорним, і велика кількість чайного посуду засвідчує звичність чаю, як напою і його широке вживання, попри те, що спочатку в українському суспільстві він не користувався особливою любов'ю і називався «кацапською юшкою» [17, с. 71; 18]. Звісно, вічно голодній молоді краще було би мати справу з узварами, але вони, скоріше за все, попри пристрасть університетських кухарів до чорносливу, не готувалися. Принаймні, згадок про це поки не знайдено. Тому саме чай з цукром і черствою, замалою чи з піском булкою тримав життєві сили студента з вечора до наступного обіду. «Хороший фамільний» чай коштував близько 2 руб за фунт, дешевий «австрійський» з тютюновим присмаком, який продавали євреї і який споживали студенти, проживаючи за межами ІКС – 1 рубль [19, с. 1].

Університет надавав додаткові кошти для їжі у найбільші релігійні свята. Зокрема, на Великдень за рахунок додаткових 75 коп. на студента готувалися паски (папушники), які випікалися зі здобного дріжджового тіста з великою кількістю жовтків у формах, які З. Клиновецька називала «пушками», шинка, поросята, баранчики, ковбаси, крашанки, а обід – з птиці. На Різдво таку добавку отримували навіть своєкошті з «Загальних квартир студентів Університету Св. Володимира».

Чи було цього достатньо? У 1849 р. інспектор студентів, до обов'язків якого входив нагляд за усіма, і, особливо, за станом справ в ІКС, наказував помічникам слідкувати за

тим, щоб під час обіду ніхто не брав понад 3 обов'язкових для нього страви, не отримував порцій товариша, а на вечерю не вимагав дві склянки чаю і цілої булки замість, відповідно, однієї і половини, хоча згодом чаю таки давали по дві [2, арк. 13, 51]. Трохи раніше, у лютому 1848 р. економ А. Ліппоман отримав зауваження з приводу того, що неодноразово, всупереч наказу інспектора Г. Тальберга, подавав до чаю надто малі і неякісні булки, а у квітні – догану за те, що обід був приготований «дурний і недостатній» і наказ приготувати додаткову страву на вечерю за свій кошт [2, арк. 3, 14]. Нічого не допомагало, навіть грошові стягнення, роком пізніше історія повторилася, і не одного разу, всього економ отримав 8 зауважень. Зрештою, Г. Тальбергу увірвався терпець і він вирішив донести справу до відомо начальства. Економ, натомість, просячи додаткові суми на покращення харчування студентів, у 1848 р. зазначав, що витрачав на це власні кошти протягом перших місяців року і навіть вліз у борги [20, арк. 3 зв.]. «Безкорисливість» економів засвідчують періодичні скарги студентів на погану їжу, наприклад, на А. Фомішкіна [21, с. 173], а Чепурковського навіть намагались побити у його ж власному домі за несмачний несолодкий чай і дешеві черстві булки [22, с. 190-191].

Так докладно і смачно розписані борщі і супи, за винятком вихідних днів, виявлялися без м'яса, яловичину обливали підгорілим соусом з борошна і яловичого сала, печення готувалася погано, так само каша і несмачне солодке, і все це – з несвіжих продуктів [22, с. 190-191]. Зрештою, характеризуючи ІКС як заклад, що давав можливість безбідно існувати, з захопленням згадуючи одяг, білизну, посібники, навчальне приладдя, спальні, лікарню і баню і те, що казеннокошtnі студенти «катались, як сир в маслі», ніхто не казав, що були вони ситі [21, с. 173]. Хоча потрапити туди намагались за будь-якої нагоди. Якщо дозволяли кошти, студенти запрошували до університету рознощиків, які продавали в ІКС різні «лакомства» пропри те, що це заборонялося [2, арк. 30].

Згодом казеннокошtnі студенти отримували певну суму грошей, які видавалися 4 рази на рік, за винятком тих випадків, коли студент знаходився у лікарні. У 1858 р. на лікарняне харчування з нього вираховували, залежно від місяця, 14 або 15 коп. за добу [23, арк. 45 зв.]. Такі самі суми витрачались і на інших студентів, що становило 42 руб. 56 коп. зі 143 р., які після 1858 р. видавались казеннокошtnим у вигляді коштів на проживання. Як уже зазначалося, раніше на харчування в добу передбачалося 13 коп. і цього було катастрофічно мало; економист постійно намагались довести до відомо начальства, що ціни ростуть, а сума, яку відпускали на студента, залишались незмінними.

Студенти, які харчувались у приватних столовниць наприкінці 50-х рр., за спогадами, їли не дуже смачно, зате ситно, маючи змогу на обід замовляти 1, 5, 2 і 3 страви, кожна з яких коштувала 1 рубль у місяць. Найчастіше це були борщ, щі, зрази, смажене м'ясо (той самий біфштекс), вареники, кльоцки, пончики, хліб тощо. Запивався обід склянкою води [19, с. 2].

З початку свого існування і до середини ХІХ ст. університет, загалом, мав польський характер і польську мову там було чути найчастіше. Звучала німецька, російська. Завдання, яке ставилось перед навчальним закладом – «обрусіння краю» і витіснення польських впливів, звісно ж, не означало, що він матиме місцевий, український характер. На всіх сферах його буття відбивалися економічні реалії і зовнішні впливи, вони ж позначились на повсякденному житті студентства та ІКС, залучаючи до його функціонування новітні досягнення, що покращували побут і давали змогу зосередитись на навчанні. Не оминули вони і найконсервативнішої його частини – кухні. Кухня, що не могла не зазнати як польських, так і європейських, і, зрештою, російських впливів, як не дивно, несла на собі відбиток суто українських традицій, подаючи до столу місцеві наїдки у вигляді борщів, вареників, коржів з маком тощо. І хоча деякі зі страв належать до інтернаціональної кухні, проте серед кухонного, як і серед іншого персоналу університету, повинні були зустрічатися місцеві жителі, які однозначно надавали їм відповідного колориту. Головними стравами були супи і борщі, котлети і печення, яловичина з соусом, страви з сиром тощо. Прикметним було те, що, на відміну від,

наприклад, польської кухні, з якої, можливо, брали налисники або пончики (тільки смажились вони на маслі, а не салі [24, с. 171-73]), університетська значну увагу віддавала хлібу. Порівняно бідною була кухня на напої, і це при тому, що в українській традиції можна було запозичити цілу їх низку. Майже не використовувалися фрукти, а овочі – переважно, у складі перших страв і соусів. Останні, у свою чергу, могли бути як підливою, так і м'ясною з гарніром стравою.

Звісно, якість страв чи їхнє наповнення жодним чином не могли позначитися на функціонуванні університету і виконанні його місій. Але вони доволі відчутно впливали на стан здоров'я студента, який або задовольнявся ними і успішно завершував навчання, приносячи суспільству і науці користь, або час від часу, в тому числі, через ослаблений організм завдяки їжі, хворів та опинявся у лікарні, що могло відбитися на навчанні і його подальшій долі.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Унив. тип., 1884. – Т. 1. – 674, ХІІ, IV с.; Кругляк М. Е. Життя та побут студентства підросійської України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. іст. наук / М. Е. Кругляк / КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – 16 с.; Посохова І. Студентство університетів Російської імперії ХІХ – початку ХХ ст.: становлення та еволюція субкультури / І. Посохова. – Х. : Раритети України, 2013. – 274 с.

2. Державний архів м. Києва (Далі – ДАК). – Ф. 16. – Оп. 478. – Спр. 147.

3. Левшин В. Русская поварня, или наставление о приготовлении всякого рода настоящих русских кушаньев и о заготовлении впрок разных припасов / В. Левшин. – М. : Тип. Селивановского, 1816. – 242 с.

4. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 392. – Спр. 247.

5. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 379. – Спр. 98.

6. Центральний державний архів України, м. Київ (Далі – ЦДІАК України). – Ф 707. – Оп. 87. – Спр. 318.

7. Клиновецька З. Страви й напитки на Україна / З. Клиновецька. – К. : Час, 1991. – 218 с. – Репринт. – Ел. ресурс. [Режим доступу]: <http://toloka.hurtom.com/viewtopic.php?t=50443>

8. Новая кондитерская и поваренная книга, состоящая из правил [...] – М. : Унив. Тип, 1817. – 371 с.

9. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 370. – Спр. 113.

10. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 478. – Спр. 1.

11. Маркевич Н. А. Обычаи, поверья, кухня и напитки малороссиян / Н. А. Маркевич // Українці : народні вірування, повір'я, демонологія. – К. : Либідь, 1991. – С. 152-169.

12. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 2207.

13. ЦДІАК України. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 195.

14. Яценков Н. М. Малороссийская кондитерская книга [...] / Н. М. Яценков. – М., 1791. – Ч. 3. – 140 с.

15. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 384. – Спр. 243.

16. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 380. – Спр. 215.

17. Вільшанська О. Повсякденне життя міст України кін. ХІХ – поч. ХХ ст.: європейські впливи та українські національні особливості / О. Вільшанська. – К. : Ін-т історії НАН України, 2009. – 171 с.

18. Королева Н. Без коріння. – Ел. ресурс. Режим доступу: <http://divczata.org/natalena-koroleva-bez-korinnya-9.html>

19. Бахтин. Воспоминания из университетской жизни (конца пятидесятих годов): Записки покойного киевского студента / Бахтин // Киевлянин. – 1878. – № 85-88; 113; 115. – С. 1-2.

20. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 478. – Спр. 137.

21. Романович-Славатинський О. Зі спогадів про Київський університет та його викладачів у 1843 – 1854 рр. / О. Романович-Славатинський // З іменем Святого Володимира. – К. : Заповіт, 1994. – С. 160–185.

22. Солтановский А. Из спогадів про університетське життя 40-х років ХІХ ст. / А. Солтановский // З іменем Святого Володимира. – К. : Заповіт, 1994. – С. 185–194.

23. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 394. – Спр. 32.

24. Nakwaska K. Dwor wiejski: dzieło poświęcone gospodyniom polskim, przydatne i osobom w mieście mieszkającym. – Poznań, 1843. – Т. 2. – 294 s. Ел. ресурс. [Режим доступу] : <http://polona.pl/item/220618/2/>

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.



КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано концептуальні ідеї компетентнісного підходу у контексті підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Обґрунтовано доцільність розроблення компетентнісно орієнтованих завдань як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Охарактеризовано типи компетентнісно орієнтованих завдань та їх функції. Розкрито особливості конструювання даного типу завдань із використанням таксономії педагогічних цілей Б. Блума, в якій визначаються способи класифікації розумових умінь, починаючи від найпростіших навчальних дій (знання, розуміння, застосування) до найскладніших (аналіз, синтез, оцінка). Запропоновано конструктор компетентнісно орієнтованих завдань та наведено приклади його застосування. Зроблено висновок щодо переваг використання компетентнісно орієнтованих завдань у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців, які полягають у розвитку мислення та творчого потенціалу студентів, їх здатності до побудови логічних зв'язків, а також створенні середовища для генерування ідей та рефлексії.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, компетентнісно орієнтовані завдання, квазіпрофесійна діяльність

The article analyzes the conceptual ideas of competence approach in the context of the preparation of the future experts in high school. The expediency of the development of competence-oriented tasks as means of formation of professional competence of future professionals was substantiated. The types of competence-oriented tasks and functions were characterized. The features of this type of design problems with the taxonomy of pedagogical objectives B. Bloom, which defines the ways of classifying mental skills ranging from basic training action (knowledge, comprehension, application) to the most complex (analysis, synthesis, evaluation) were disclosed. The Designer competence-oriented tasks was proposed and examples of its application were put. It is concluded that the benefits of using competence-oriented tasks in the process of formation of professional competence of future specialists, who are in the development of thinking and creativity of students and their ability to build logical relations, as well as creating an environment for generating ideas and reflection.

Keywords: training, professional competence, competence-oriented objectives, quasi-professional activity.

Модернізація системи вищої освіти передбачає зростання вимог до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, які мають бути здатними до виконання соціальних і виробничих завдань в умовах динамічних змін, що відбуваються в інформаційному суспільстві. Новий тип економіки висуває і нові вимоги до випускників вишів, серед яких все більший пріоритет отримують системно організовані знання, комунікативність, здатність до рефлексії та самоорганізації, що дозволяють успішно організовувати діяльність в широкому соціальному, економічному та культурному контекстах. Така тенденція до зміни у розумінні результатів освіти зафіксована у доповіді ЮНЕСКО, в якій зазначено, що все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка з їх точки зору занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як свого роду коктейль навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в строгому сенсі цього

слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику. Таким чином, вимоги роботодавців до випускника вишу вже не «покриваються» традиційним поняттям професійної кваліфікації. Це призводить до поступової переорієнтації оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «вихованість» на поняття «компетентність» та «компетенція», що відкриває нові можливості для розгортання компетентнісно орієнтованих педагогічних технологій.

Традиційне навчання майбутніх фахівців у вищій школі передбачає викладання теоретичного (лекційного) матеріалу з наступним його закріпленням на практичних заняттях шляхом розв'язування навчальних завдань. Кожна така задача потребує наявності чітко визначеної моделі (у вигляді конкретних формул чи законів, які слід застосувати), прописаних вхідних даних та результатів. Разом з тим, в реальному житті людина зустрічається із «життєвими», а не поставленими завданнями. Саме до розв'язання таких завдань мають готувати студентів сучасні вищі навчальні заклади.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–6] щодо запровадження компетентнісного підходу в освіті дозволив виокремити наступні його концептуальні ідеї у контексті підготовки майбутніх фахівців у вищій школі:

- компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на те, що в процесі освіти потрібно не просто забезпечити засвоєння студентом знань, умінь та навичок, а спрямувати його на самостійне добування і адекватне застосування отриманих знань у відповідності з конкретним життєвим або професійним контекстом, на набуття цілісного досвіду вирішення різноманітних професійних та життєвих проблем;

- у процесі фахової підготовки має відбутися не лише становлення компетентностей для виконання нормативної діяльності в рамках компетенції, а і формування потенціалу цілеспрямованого саморозвитку, який уможливить здійснення успішної професійної та соціальної діяльності особистості в умовах трансформаційних процесів у сучасному суспільстві;

- компетентнісний підхід, який почав формуватися в руслі пошуку шляхів оптимізації формальної освіти, актуалізує проблему розвитку і саморозвитку людини поза її рамками – шляхом неформальної та інформальної освіти [7].

Метою статті є розкриття логіки побудови компетентнісно орієнтованих завдань як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

У науковій та методичній літературі зустрічається багато термінів, що позначають різні види і характеристики навчальних завдань: завдання, задача, навчальна задача, пізнавальне і творче завдання, вправа, тест, проблемна ситуація тощо [8]. Проте відсутність чіткого бачення поняття призводить до того, що навчальний матеріал, який міститься у різних збірниках, не відповідає сутності професійних завдань. Відтак існуючий у практиці професійного навчання підхід до завдань не сприяє ефективності навчання, ускладнює роботу з активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів [9].

Беручи до уваги визначення О. Леонтьєва, що задача – це ціль, подана у певних умовах, можна зробити висновок: задача є одиницею навчально-пізнавальної діяльності, найголовнішою характеристикою якої є можливість реалізації диференційованих навчальних цілей.

Слід зазначити, що у сучасній дидактиці поняття «завдання» та «задача» чітко не відокремлюються. При розкритті особливостей побудови компетентнісно орієнтованих завдань будемо спиратися на визначення завдання, запропоноване вітчизняним вченим академіком В. Бондарем: «завдання – те, що задається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами, окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку» [10].

Як відомо, компетентність завжди формується і проявляється в діяльності. Тому її формування має здійснюватися в ході освітнього процесу через засвоєння знань, набуття вмінь та розвиток особистісних якостей, необхідних для виконання певного виду діяльності. На нашу думку, основним засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців мають виступати компетентнісно орієнтовані завдання, які

включають в себе зміст і технології навчання, викладання та оцінювання якості підготовки студентів у навчальному процесі ВНЗ, що забезпечують її ефективність.

Компетентнісно орієнтоване завдання організовує навчально-пізнавальну, дослідницьку, проектну, квазіпрофесійну діяльність студента, а не відтворення їм інформації або окремих дій. Даний вид завдань виконує гностичну, виховну, аксіологічну, мотиваційно-стимулюючу, керуючу, контрольно-оцінну функції, проте домінуючою серед них виступає предметно-діяльнісна, що полягає у формуванні у студентів здатності застосовувати знання та вміння, набуті при вивченні дисциплін під час професійної підготовки, при вирішенні пізнавальних, квазіпрофесійних та професійних завдань.

У науковій літературі в якості основних виділяють наступні типи компетентнісно орієнтованих завдань:

1. Предметні: в умові описана предметна ситуація, для вирішення якої потрібне встановлення і використання широкого спектру зв'язків предметного змісту, що вивчається в різних розділах дисципліни; в ході аналізу умови необхідно осмислити інформацію, представлену в різних формах; сконструювати спосіб вирішення (шляхом об'єднання вже відомих способів). Отриманий результат забезпечує пізнавальну значимість рішення і може бути використаний при вирішенні інших завдань (завдань).

2. Межпредметні: в умові описана ситуація мовою однієї з предметних областей з явним або неявним використанням мови іншої предметної галузі. Для розв'язання таких завдань потрібно застосовувати знання з відповідних галузей, досліджувати умови з точки зору виділених предметних галузей, а також здійснювати пошук відсутніх даних. При цьому розв'язання і відповідь можуть залежати від вихідних даних обраних (знайдених) студентами.

3. Практичні: в умові описана практична ситуація, для вирішення якої потрібно застосовувати не тільки знання з різних предметних галузей (обов'язково включають досліджувану дисципліну), але й придбані студентами на практиці, в повсякденному досвіді. При цьому недостатньо задати тільки сюжетну фабулу, дані в такій задачі не повинні бути відірвані від реальності.

Як зазначають російські вчені, зміст компетентнісно орієнтованого завдання повинен відповідати наступним вимогам:

1) формулювання компетентнісно орієнтованих завдань або результат його рішення повинні представляти для студентів пізнавальну, професійну, загальнокультурну або соціальну значимість, щоб їх діяльність студентів у ході його розв'язання була мотивованою;

2) мета рішення компетентнісно орієнтованих завдань повинна полягати не стільки в отриманні відповіді, скільки у привласненні нового фактологічного або методологічного знання (методу, способу рішення, прийоми) з можливим перенесенням в інші аналогічні ситуації, у формуванні особистісних якостей студента, необхідних високопрофесійному конкурентоспроможному фахівцю;

3) умова завдання формулюється як проблема або проблемна ситуація, яку необхідно вирішити засобами певної навчальної дисципліни (предметні компетентнісно орієнтовані завдання), різних навчальних дисциплін (міжпредметні компетентнісно орієнтовані завдання), за допомогою знань, набутих на практиці (практичні компетентнісно-орієнтовані завдання), на які немає явної вказівки в тексті задачі;

4) завдання передбачає недетермінованість дій студента при його виконанні тобто спосіб виконання завдання студенту не відомий повністю або складається з комбінації відомих йому способів;

5) при виконанні компетентнісно орієнтованих завдань можуть бути використані різні способи, допускається можливість переформулювання (конкретизація, узагальнення, введення додаткових умов) завдання залежно від знань та індивідуальних особливостей студента;

6) інформація в завданні може бути надмірною, відсутньою або суперечливою. Студент повинен відібрати необхідні йому для вирішення завдання дані або у разі недостатності здійснити пошук додаткової інформації. Дані в завданні можуть бути представлені в різній формі: у вигляді малюнка, таблиці, схеми, діаграми, графіка, тексту, відео тощо;

7) в результаті роботи над компетентнісно орієнтованими завданнями студенти повинні придбати і продемонструвати певний набір знань, умінь, володінь, особистісних якостей;

8) отриманий результат виконання компетентнісно орієнтованих завдань повинен бути значущий для студентів, тому необхідна явна або прихована вказівка сфери застосування результату.

Алгоритм конструювання компетентнісно орієнтованих завдань передбачає покрокове виконання наступних дій:

1. Визначення аспекту (-ів) компетентності, що підлягає формуванню або оцінці.
2. Розроблення завдання на основі обраного аспекту.
3. Пошук джерел, що дозволяють реалізувати плановану діяльність.
4. Формування мотивів і стимулів.
5. Створення ключів або модельних відповідей, шкал, бланків та інструкцій до пред'явлення результату рішення задачі.
6. Самоекспертиза завдання [11].

Самим змістовним з наведених є другий етап, тому зупинимося на ньому докладніше. Для реалізації другої дії представленого алгоритму пропонуємо використання таксономії педагогічних цілей американського вченого Б. Блума. Таксономія – (від грец. taxis – розташування, лад, порядок, і nomos – закон) – ієрархічно вибудована система цілей і результатів від простої до складної системи. Використання таксономії в умовах компетентнісно орієнтованої освіти зумовлено необхідністю правильно ставити педагогічні цілі і відповідно до них формулювати завдання для студентів, а також підбирати адекватні методи та інструменти оцінювання, проводити рефлексію за результатами навчання.

Таксономія Б. Блума визначає способи класифікації розумових умінь, починаючи від найпростіших навчальних дій (знання, розуміння, застосування) до найскладніших (аналіз, синтез, оцінка). Причому високі рівні мислення (аналіз, синтез, оцінка) включають всі пізнавальні вміння нижчих рівнів (знання, розуміння, застосування). Тобто при вибудовуванні змісту освіти варто починати ускладнення в міру того, як людині потрібно не просто запам'ятати щось, але й застосувати. Причому спочатку застосувати в знайомій ситуації, потім у схожій, а потім в абсолютно незнайомій. Тільки потім вже використовувати кілька різних методів (можливо частинами) в абсолютно нових умовах. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з використанням таксономії Блума зумовлює певну послідовність подання матеріалу, використання теорії і практики, звернення до попереднього досвіду особистості студента і його життєвих ситуацій.

Використовуючи таксономію Б. Блума, відповідно до якої виділяється шість категорій навчальних цілей – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка – нами розроблено «конструктор компетентнісно орієнтованих завдань» (табл. 1). Кожна категорія розкривається через систему дій студента, які представлені у вигляді кліше для формулювання відповідного завдання.

Розглянемо приклади формулювання компетентнісно орієнтованих завдань для когнітивної групи цілей, розроблених для студентів спеціальності «Управління навчальним закладом» при навчанні курсу «Компетентнісно орієнтоване управління навчальним закладом», що передбачена навчальним планом як вибіркова дисципліна у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (таблиця 2).

КОНСТРУКТОР КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ

Навчальні цілі	Формулювання завдань
Знання	Дайте визначення; назвіть основні частини; дайте визначення; перелічіть; згрупуйте разом; складіть список понять, які стосуються; розташуйте у певному порядку; викладіть у формі тексту; прочитайте самостійно.
Розуміння	Поясніть причини того, що...; визначте у загальних рисах кроки, які необхідні для того, щоб...; покажіть зв'язки, які існують між...; спрогнозуйте розвиток...; прокоментуйте положення про те, що...; переформулюйте ідею про те, що...; наведіть приклади.
Застосування	Відобразіть інформацію графічно, запропонуйте спосіб, який дозволяє...; порівняйте; обґрунтуйте; проведіть (розробіть) експеримент, який підтверджує...; розрахуйте; проведіть презентацію.
Аналіз	Розкрийте особливості; проаналізуйте структуру з точки зору...; складіть перелік основних властивостей; розробіть класифікацію на основі...; знайдіть в тексті (моделі, схемі, тощо) те, що...; виокремте принципи, які є підґрунтям...
Синтез	Запропонуйте новий варіант; розробіть план; знайдіть новий спосіб, який дозволяє...; запропонуйте нову (власну) класифікацію; напишіть можливий сценарій розвитку; викладіть власну думку.
Оцінка	Ранжуйте... і обґрунтуйте; виберіть оптимальне рішення і оцініть значущість (доцільність, недоліки, тощо); визначте можливі критерії оцінювання; викажіть судження; оцініть можливості; проведіть експертизу стану.

Використання компетентнісної моделі в освіті передбачає принципові зміни в організації навчального процесу, в діяльності викладачів, у способах оцінювання освітніх результатів у порівнянні з навчальним процесом, заснованим на концепції «засвоєння знань». Основною цінністю навчання стає не засвоєння інформації, а оволодіння студентами такими вміннями, які дозволяли б їм визначати свої цілі, приймати рішення і діяти в типових та нестандартних ситуаціях.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОГНІТИВНОЇ ГРУПИ ЦІЛЕЙ, РОЗРОБЛЕНИХ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Навчальні цілі	Приклади завдань
Знання	В чому полягає сутність управлінських парадигм за С. Кові? Які відмінності традиційної (старої) та нової парадигм управління за Р. Дафтом?
Розуміння	Поясніть, в чому полягає студентоцентризована сутність компетентнісно орієнтованої освіти Наведіть приклади відмінностей у характеристиці управління організаціями в індустріальному та постіндустріальному періодах розвитку суспільства
Застосування	На прикладі конкретного навчального закладу охарактеризуйте застосування функцій та методів компетентнісно орієнтованого управління Розробіть пропозиції щодо використання методу бенчмаркінгу в управлінні навчальним закладом

Аналіз	Проаналізуйте особливості організаційних структур, які можуть використовуватися в умовах компетентнісно орієнтованого управління навчальним закладом Вивчіть актуальність використання соціально-психологічних методів в управлінні навчальним закладом
Синтез	Напишіть есе на теми: Як створити навчальний заклад, який люблять учні/студенти Впровадження основних положень філософії людиноцентризму в управління навчальним закладом – данина моди чи об'єктивна потреба часу?
Оцінка	Оцініть переваги та перспективи проектного управління навчальним закладом Висловіть власну думку щодо актуальності використання фасилітативної функції управління навчальним закладом у процесі супроводу індивідуального саморозвитку особистості суб'єктів освітньої діяльності

Розроблення компетентнісно орієнтованих завдань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців має цілу низку вагомих переваг: сприяє розвитку мислення та творчого потенціалу студентів, їх здатності до побудови логічних зв'язків, а також створює середовище для генерування ідей та рефлексії. Використання зазначених завдань змінюють саму сутність професійної підготовки, оскільки цей процес спрямований не лише і не стільки на передачу студентам інформації, а створює середовище для квазіпрофесійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні педагогічних цілей для афективної та психомоторної груп педагогічних цілей.

ДЖЕРЕЛА

1. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
2. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.
3. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – №4. – С. 11-12.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66-72.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.
6. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
7. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – К. : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
8. Скрипник М. І. Система навчально-творчих завдань для підготовки аспірантів, здобувачів у післядипломній педагогічній освіті / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – №2. – С. 53-58.
9. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи: монографія /

Є. Р. Чернишова; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. Університет менеджменту освіти – К. : Пед думка, 2012. – 471 с.

10. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

11. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева [и др.] . – СПб : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.

Рецензент: к. пед. н., проф. Безносьок О. О.

УДК 377.8+37.034

к. пед. н., доц. **Кравець Л.М.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ГУМАНІСТИЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутнього учителя; використано праці педагога-гуманіста В. Сухомлинського; проаналізовано сучасні дослідження з означуваної теми; прослідковано взаємозв'язок між поняттями «професійна підготовка», «педагогічна взаємодія», «гуманістична взаємодія»; окреслено важливі положення засад гуманістичної взаємодії як фактору становлення високопрофесійного педагога; визначено перспективи та необхідність здійснення досліджень з питань гуманістичної взаємодії.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, педагог-гуманіст, особистість учня, педагогічна взаємодія, гуманістична взаємодія.

The problem of professional teacher training is revealed in the article ; the works of the teacher-humanist V. Sukhomlynskyi are used; the current researches on the topic under investigation are analyzed ; the relations between the concepts «professional training», «teachers' interaction», «humanistic interaction» are traced; important humanistic principles of interaction as a factor of highly professional teacher formation are outlined; the prospects and the need for research on humanistic interaction are defined.

Key words: professional training, future teacher, teacher-humanist, student's individuality, teachers' interaction, humanistic interaction.

Жорстка та нестабільна ситуація в країні призвела до зміни вимог зі сторони суспільства щодо підготовки педагогічних кадрів, акцентуючи на людському чиннику. Сучасні педагоги мають бути високими професіоналами. Крім ґрунтовних знань, умінь і навичок, повинні бути наділеними особистісними характеристиками, фундаментальну основу яких становить капітал загальнолюдських якостей, що дадуть можливість будувати відносини один з одним на засадах високих гуманістичних цінностей та норм співжиття. Саме завдяки такому тандему вдасться облагородити людські стосунки, зробити їх чистими, позбавити людей жорстокості та ненависті один до одного. Все у суспільстві починається з учителя. Велику роль відіграє також виховання батьків, котрі «народять» згодом майбутніх депутатів, керівників держави, робітників тощо, а вони, в свою чергу будуть визначати рівень та спосіб життя, дбати за добробут держави. Це як замкнуте коло – недоліки чи успіхи у вихованні діють за законом бумеранга, результат якого є не завжди передбачуваний, позитивний.

Світова освітянська практика переконує в необхідності перевірки моральної професійної придатності молодого спеціаліста до роботи з дітьми. Лише після позитивних результатів його допускають до педагогічної діяльності. Таку практику доречно було б запровадити й у нас.

Майбутній педагог формується упродовж довгих років навчання у вузі. У зв'язку з цим актуальності набуває питання аксіологізації у підготовці компетентного професіонала, яку мають забезпечити співпраця викладача та студента.

Концепції суб'єкт-суб'єктної, гуманістичної взаємодії особистостей є основою праць Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, М. Боришевського, О. Киричука та інших дослідників. Співпраця студента з викладачем допомагає йому набутти професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, скоригувати «Образ-Я», підвищити професійну саморефлексію, перетворити у внутрішній резерв професійно-рольові цінності і поєднати їх зі сутністю власного «Я». Особливо важливе значення мають позитивні взаємини студента з викладачами для формування гуманістичних спрямувань і стилю поведінки майбутнього вчителя, зокрема, чистих почуттів і прагнень, розуміння необхідності власної неповторності та самоцінності, недоторканості іншої людини, педагогічного альтруїзму і співчуття, набуття емпатійності, здатності відгукнутися на чужі проблеми, бажання розділити щастя, мати потребу і вміти надати своєчасну допомогу та підтримку людині, яка цього потребує.

Педагогічна взаємодія (інтеракція) знайшла відображення у дослідженнях закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) і розглядається ними з позиції гуманістичної та когнітивної психології. Л. Жарова, В. Котов, М. Рибаківа, М. Седова, Р. Шакуров та ін. розкривають у своїх працях емоційно-комунікативний бік педагогічної взаємодії. Науковці М. Вейт, Б. Огаянц, Є. Субботський розглядають педагогічну взаємодію як соціально-психологічний процес.

Проте, варто зазначити: аналіз провідних психолого-педагогічних ідей показав, що проблема гуманістичної взаємодії викладачів та студентів як фактору їх професійної підготовки в системі вищої освіти ще не достатньо осмислена і не втілена у самостійну модель. Тому виникає необхідність подальшого її дослідження.

Мета статті – виявити загальні тенденції, що стосуються підготовки педагогічних кадрів на основі гуманістичної взаємодії.

Аналіз наукової літератури з означеної теми дає можливість стверджувати, що проблема професійної підготовки вчителя була і залишається головною упродовж багатовікової історії розвитку людства.

Вона різнобічно висвітлена як педагогами-класиками, так і сучасними науковцями. Так, Я. Коменський переконував: «Не можна доручати справу виховання жодній неосвіченій людині, а тим більше людині, не певній у моральному відношенні, і тим більше такій, чиє благочестя і совість сумнівні» [2, с. 319].

Гуманіст В. Сухомлинський вбачав результат підготовки до учительської професії у сформованості моральних якостей: «Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом доброта, є наслідком великої, тривалої роботи педагога над самовихованням почуттів» [8, с. 299]. Здатність виявляти таке ставлення до вихованців має формуватися у майбутніх педагогів на основі інтересу до людей, поваги до них та усвідомленні себе як людини, яка здійснює вплив на розвиток особистості.

Ці слова підтверджують, що особливе значення у діяльності педагога відіграє гуманістичний компонент. Спробуємо прослідкувати взаємозв'язок понять «професійна підготовка», «педагогічна взаємодія», «гуманістична взаємодія».

Термін «педагогічна взаємодія» знайшов відбиток у працях В. Загвязинського, І. Левшиця, Х. Лийметса. Автори стверджують, що це доволі складний процес, у складі якого багато компонентів: дидактичні, виховні, соціально-педагогічні. Вони обумовлені навчально-виховною діяльністю, цілями навчання та виховання.

Педагогічна взаємодія, як стверджує Ю. Бабанський означає взаємну активність викладача і студентів і включає в себе такі поняття: педагогічний вплив; активне сприйняття студентами педагогічного впливу; засвоєння інформації, її персоніфікації; власну активність студента, яка виражається в окремих його діях і впливу на самого себе і на викладача. У процесі педагогічної взаємодії, на думку ученого, між її суб'єктами

встановлюються різні зв'язки: інформаційні, комунікативні, психологічні, методичні, організаційно-діяльнісні, управлінські, самоуправління [1].

Багато вчених (в тому числі В. Симоненко) обґрунтовують функції педагогічної взаємодії: мотиваційну, освітню, розвиваючу, перцептивну, комунікативну, інтерактивну, фасилітаційну, аксіологічну [4].

Особлива роль у професійно-педагогічній взаємодії належить аксіологічній функції, яка визначає зміст педагогічної гуманістичної взаємодії, сприяє зростанню якості освіти, суб'єктів педагогічного процесу, їх особистісного утвердження завдяки особливому стилю спілкування. Взаємодія викладачів і студентів обумовлюється також їх підходами щодо розуміння необхідності якісної організації навчально-виховного процесу у вузі, місця та ролі суб'єктів цього процесу. Викладач і студенти шукають найбільш ефективних шляхів вирішення цієї проблеми: спільна діяльність, різні форми дистанційного спілкування тощо.

А. Кир'яковою і її науковою школою виділено та розроблено поняття «ціннісна взаємодія», яке означає взаємодію, цільовизначення, направлення особистісного ставлення до об'єктивної дійсності. Саме поняття ціннісного ставлення, на думку ученої, включає в себе наступні компоненти: обмін цінностями як особистісний у вільному спілкуванні та діяльності; цілеспрямоване залучення студентів до цінностей суспільства; проникнення викладача до цінностей студентів через діагностику, через інтуїтивне і теоретичне вивчення інтересів і прагнень студентів; прогнозування розвитку ціннісних орієнтацій на перспективу [3].

Саме ціннісна взаємодія, на наш погляд, має місце в основі гуманістичної взаємодії. У цьому переконують дослідження таких учених: І. Зязюна, О. Киричука, С. Максименко, Н. Мойсеюк, І. Підласого, Т. Поніманської, О. Савченко, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко, Г. Шевченко та ін.

Гуманістична взаємодія, на їх думку, означає оволодіння викладачем загальнолюдською культурою і вміннями трансливати цінності в життєдіяльність студентів, які зберігають, збагачують, інтегрують їх у своїй навчальній діяльності. І як результат – розвиток самосвідомості, прагнення до саморозвитку і творчості, до оволодіння педагогічними інноваційними технологіями, використання прогресивного досвіду досвідчених педагогів, вміння оперативно реагувати на досягнення вітчизняної та світової наук. Поняття взаємодії педагога та вихованців в умовах сучасного освітнього середовища багатокомплексне. Важливо пам'ятати, що педагогічна взаємодія як психолого-педагогічне утворення розглядається безпосередньо як процес індивідуально-груповий (між педагогом і вихованцем, групою вихованців), соціально-психологічний (відносини в колективі) і як інтегральний (об'єднує різні стосунки у певному соціальному середовищі). Учені з розумінням ставляться до досліджень цієї проблеми, підкреслюючи, що гуманістична взаємодія відіграє важливу роль у різних професійних сферах: у процесі адаптації молодих спеціалістів у новому колективі, у стосунках з різними клієнтами, в умінні успішно презентувати себе на робочому місці тощо. Практичні можливості гуманістичної взаємодії дуже вагомі. Саме тому проводяться дослідження з метою виявлення її у різних формах та видах діяльності, що допомагає уточнити зміст, структуру, методи та прийоми організації та керівництва.

Особливий інтерес до поняття «гуманістична взаємодія» представники різних наукових галузей виявляють у зв'язку з проблемами соціально-культурного, економічно-матеріального життя людей, намаганням вижити у цій складній обстановці, проявити самостійність, незалежність, адекватно оцінити себе та інших для того, щоб зрозуміти, що нинішнє суспільство вимагає оновлення у всіх сферах діяльності, особливо педагогічній.

Дотримання законів гуманістичної взаємодії змінює стосунки між викладачем і студентами, які стають не тільки об'єктами, але і повноцінними суб'єктами навчально-виховного процесу та дає відповідь на такі непрості запитання: як зберегти індивідуальність, як найповніше реалізувати її потенціал, як навчитися сприймати не завжди успішних людей, як із розумінням ставитися до не схожих на інших, іноді

незручних осіб, як допомогти людині залишитися самодостатньою, зуміти самореалізуватися?

Проаналізовані джерела дають нам можливість дати визначення гуманістичної взаємодії. Безумовно – це суттєвий компонент та засіб розвитку педагогічної діяльності, це співпраця усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності. І як результат – забезпечення педагогові адекватного відображення й усвідомлення об'єктів професійної діяльності, себе самого як суб'єкта цієї діяльності, особистості учня як суб'єкта взаємодії, й на цій основі – адекватне, успішне регулювання нею.

Результати нашого дослідження дають можливість доповнити попередні висловлювання та визначити наступні пріоритети, які відображають суть гуманістичної взаємодії.

Інноваційний підхід. Педагог – людина інноваційного типу, яка здатна до безперервного навчання, креативного застосування знань, умінь, різних компетентностей; умотивована до професійного вдосконалення професії, відповідно до особистих нахилів, здібностей, інтересів; це мережева людина, яка ввійшла у русло фахової комунікації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних засобів інтерактивного спілкування.

Педагогічний гуманізм. Прийняття до душі всіх вихованців, довіра до них, повага до їх особистості, впевненість в їх можливостях; прийняття цілей, запитів, інтересів, визнання цінностей, чеснот, досягнень, важливості для оточуючих авторитету. «Не можна пізнати дитину, не люблячи її», – стверджував В. Сухомлинський [8, с. 292].

Педагогічна інтуїція. Бажання та необхідність відчувати іншого як самого себе, вміти визначати нахили, передбачати поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі, розуміти її внутрішній світ, цінувати позитивні та негативні переживання і почуття. В. Сухомлинський писав, що «глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини» [7, с. 423] сприяє максимальній професійній самореалізації особистості, формуванню у неї здатності до безперервного навчання та саморозвитку.

Педагогічний діалогізм. Вміння вести міжособистісний діалог на основі поваги і довіри, рівності прав, взаємного розуміння, спільної творчості; вміння слухати, цікавитися думками, знати інтереси та прагнення, бути чутливим до зрушень в особистостях, їх переконань, потреб, стимулів, мотивів діяльності, професійне переосмислення своїх освітніх дій та використання гуманістичного мислення у педагогічному процесі. «Ввести дитину в складний світ людських стосунків – одне з найважливіших завдань виховання» [6, с. 87].

Саморефлексія педагога. Допомогає самоусвідомлюванню, баченню себе, розумінню своїх помилок досягнень, розуміння того, як сприймають його інші. Це дозволяє йому постати перед своїми вихованнями особистістю, яка відкрита до вираження своїх почуттів та емоцій, цікавою індивідуальністю і гідної уваги людиною, а не номінальним керівником їх життєдіяльності та організатором процесу навчання. У книзі «Сто порад учителям» учений переконливо констатує: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [7, с. 421].

Педагогічна співпраця. Установка та довірливе відкрите спілкування з дітьми, забезпечення їм ролі активного діяча у процесі організації спільної та самостійної діяльності. Оскільки, молоде покоління – це покоління людей, які не засмічені віджилими ідеологічними стереотипами та здатні до сміливості, творчості, то для них необхідно шукати особливі шляхи для співпраці. «Справжній вихователь той, хто йде до вихованців зі своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями.... Тільки тоді, коли вихователь закликає, веде за собою вихованців, хоче бачити їх духовно багатими, різнобічно розвиненими, вони відчують, що їхня доля глибоко хвилює його» [5, с. 198].

Педагогічна толерантність. Надання права на збереження автономності, незалежності; етичне ставлення до внутрішнього індивідуального світу особистостей,

поважне ставлення до їх особливостей, несхожості, нетиповості. Подолання у стосунках різних форм авторитаризму, домінування. «Справжня освіченість педагога виявляється в тому, що в його особі вихованці знаходять провідника до вершини моралі...» [5, с. 198].

Педагогічна емоційність. Позитивно налаштований педагог створює атмосферу комфорту, бажання спілкуватися, бачити один одного, відчувати свою корисність для себе та інших, розуміння того, що всі проблеми можна вирішити, коли ти не самотній. У книзі «Сто порад учителям» учений-гуманіст зазначає: «За будь-яких обставин роби так, як велить ваше перше сердечне поривання, – воно завжди найблагородніше. Але водночас учителям треба вміти контролювати свої сердечні поривання розумом, не піддаватися емоційній стихії» [7, с. 424].

Дотримання цих важливих положень допомагатиме всім причетним до освітянської справи налагодити гуманні відносини на основі гуманістичної взаємодії.

Підсумовуючи різні підходи в з'ясуванні суті означеної проблеми, можна стверджувати, що гуманістична взаємодія студентів та викладачів має бути спрямована на усвідомлення й оцінку всіх сторін професійної діяльності, а також своєї особистості з позицій їх ефективності та визначення можливостей подальшого професійного становлення. У подальших дослідженнях необхідно звернутися до вивчення персоналізованої педагогічної взаємодії, основою якої є гуманізм. Кожна людина з народження наділена здібностями та талантами і несе в собі те, що може змінити цей світ на краще. І, якщо ми дійсно хочемо бути європейською державою, мати мудру та гуманну націю, нам необхідно якомога менше заціклюватися на власних проблемах, вважаючи, що тільки вони є найглобальнішими, і, хоча б іноді, оглядатися довкола. Навколо є тисячі тих, хто потребує нашої опіки, кому необхідне наше тепло, увага, ласка, турбота. Треба вірити в людей, поважати їхні думки та вибір, розуміти їхні потреби і допомогти правильно знайти своє місце у цьому світі. Це може забезпечити фахівець із сформованими моральними, громадянськими, патріотичними якостями, людською і професійною гідністю, завдяки якому формуються ціннісні орієнтації, необхідні професійні компетенції, соціальний досвід, необхідний для досягнення життєвого успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев]. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannyye-pedagogicheskie-trudy_1989/
2. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Зайченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
3. Кирьякова А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования. – 2010. – 27 дек. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>
4. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Изд.-й центр «Вентана-Граф», 366 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55–206.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
8. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 292–308.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г.П.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті визначено роль системного підходу як умови якості навчання студентів у вищому навчальному закладі. Обґрунтовано необхідність використання базових положень теорії функціональних систем академіка П. К. Анохіна у створенні методичної системи. У нашому дослідженні методологія системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле форм, методів і засобів оздоровчих технологій, дозволяє розглядати його елементи у взаємозв'язку та взаємодії, уможливорює побудову моделі застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів для отримання сфокусованого позитивного результату, а саме, високого рівня розумової та фізичної працездатності, що дозволить студенту ефективно освоювати сучасні освітні програми. У роботі здійснено теоретичний аналіз змісту наступних дефініцій: «система», «педагогічна система», «дидактична система», «системний підхід».

Ключові слова: системний підхід, студент, методична система.

In the article the role of system approach as a condition of the quality of students' education in higher educational establishment is defined. The necessity of use of the basic assumptions of the functional systems' theory of academician P. K. Anokhin for creation of the methodical system is grounded. In our research methodology provides a systematic approach of combining in a single unit forms, methods and means of improving technologies, allows us to consider its elements in the relationship and interaction. This creates the opportunity to build a model of the use of health technologies in the process of students' physical education to obtain a focused positive result, namely, a high level of mental and physical performance that will allow the student to effectively develop modern educational programs. In the article theoretical analysis of the following definitions: «system», «pedagogical system», «didactic system», «system approach» is carried out.

Keywords: system approach, student, methodical system.

Зміна соціально-економічних та освітніх орієнтирів суспільства зумовила пошук нових підходів до конструювання навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ). У низці завдань реформування вітчизняної освіти одне з пріоритетних, ключових місць займала і займає проблема комплексної перебудови навчального процесу у ВНЗ. Перебудова системи освіти, модернізація системи фізичного виховання у ВНЗ України породжує необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців.

Враховуючи всі особливості у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців, був обраний системний підхід для аналізу названої проблеми. На наш погляд, конструювання навчального процесу під час професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ має вивчатися в структурній єдності всіх компонентів. Орієнтація на включення різних аспектів аналізу в навчальний процес студентів задає системний підхід, основні положення якого орієнтовані на інтегративні процеси, на синтез цілого. Проблема системного підходу як основи конструювання навчального процесу зараз знаходиться лише в стадії інтенсивного осмислення: уточнюються її цілі, форми та напрями, зміст і методичні шляхи реалізації (І. Блауберг, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Огаркова, І. Огородніков, Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко, В. Рубцов, В. Садовський, М. Похомов, В. Северцев, Ю. Тимофєєва, А. Уйомов та ін.).

В результаті аналізу наукових джерел встановлено, що питання гуманізації навчання висвітлювалися у дослідженнях Ш. Амонашвілі, А. Беляєва, М. Берулави, В. Караковського, І. Котова, Е. Ямбург; особистісно орієнтований підхід до освіти – у роботах Н. Алексєєва, Є. Бондарєвської, В. Серікова, І. Якиманської; питання управління

системою освіти – у працях М. Артюхова, Н. Бабкіна, В.Сергеевої, Г.Серікова, В.Симонова, С.Сантурової, В. Шаповалова; ідеї системно-цілісного підходу до педагогічних явищ і процесів – у дослідженнях С. Архангельського, В.Беспалько, М.Данилова, Б. Єсіпова, В. Краєвського, А. Левіна, Н. Кузнецової, Л. Новікової та ін.

Вивчення проблеми системного підходу як основи модернізації навчального процесу знайшло своє відображення у працях П.Анохіна, І.Блауберга, М.Данилова, Т.Дмитриєнко, Т.Ільїної, Ф.Корольова, Н.Кузьміної, Б.Ломова, Ф.Перегудова, К.Платонова, В.Садовського, В.Северцева, Ю.Тимофєєвої та інших науковців.

Разом із тим, теоретичний аналіз педагогічної літератури показує, що не отримали належного висвітлення такі питання, як сутність, зміст, призначення системного підходу як дидактичної умови якості навчання студентів у ВНЗ, недостатньо висвітлюється наукова інтерпретація сучасної теорії навчання у ВНЗ.

Мета дослідження: визначити роль системного підходу як умови якості навчання студентів в освітньому просторі ВНЗ.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати необхідність використання базових положень теорії функціональних систем академіка П. Анохіна у створенні методичної системи.

2. Розглянути призначення системного підходу як дидактичної умови якості навчання студентів у ВНЗ.

3. Здійснити теоретичний аналіз змісту наступних дефініцій: «система», «педагогічна система», «дидактична система», «системний підхід».

Загальна теорія функціональних систем, яка розроблена учнем лауреата Нобелівської премії академіка І.Павлова, лауреатом Ленінської премії, академіком П.Анохіним, стала методологічною базою сучасного системного підходу до пояснення принципів саморегуляції живих систем при взаємодії з навколишнім середовищем [1]. Нині вона розглядається «як інтегратор, метатеорія, яка слугує для нового теоретичного осмислення отриманих в експерименті результатів» [2]. Безсумнівний і загальновизнаний вплив теорії функціональних систем виявився певною мірою одностороннім. Основна увага дослідників була сконцентрована на теоретичних (пояснювальних) можливостях концепції; її ж евристичні можливості у вирішенні повсякденних практичних завдань виявилися недооціненими. Зокрема, перешкодою цьому слугувало те, що до теперішнього часу недостатньо розроблені придатні для практичного використання відповідні експериментальні методики.

Такі методики повинні бути орієнтовані на основні положення теорії функціональних систем і враховувати центральне уявлення П.Анохіна про системоутворюючий фактор – результат системи, під яким розуміється корисний пристосувальний результат у співвідношенні індивіда з середовищем. Слід враховувати, що за П.Анохіним, корисний результат, будучи компонентом системи, організовує її, вибірково залучаючи до неї компоненти, які сприяють його досягненню. У той же час, кінцевий результат досягається, як правило, не одразу, а поетапно з коригуванням на основі зворотного зв'язку. При цьому кожен поведінковий акт розглядається не ізольовано, а як компонент поведінкового континууму: «наступний акт в континуумі реалізується після досягнення та оцінки результату попереднього акту, які, таким чином, можуть бути розглянуті як трансформаційні, або процеси переходу одного акту до іншого» [3].

Таким чином, як справедливо впливає з концепції П.Анохіна та його учня академіка РАМН К.Судакова, уявлення про психічні функції як «про організацію цілісних співвідношень індивіда з середовищем для одержання корисного результату», індивідуальні параметри саморегуляції функціональних систем психологічного рівня можуть відображати найважливіші психологічні характеристики людини та можливості його адаптації до навколишнього середовища [9, 11]. Враховуючи сказане, розробка методик, заснованих на принципах загальної теорії функціональних систем П.Анохіна, і дослідження параметрів саморегуляції функціональних систем психологічного рівня є

актуальною проблемою. Подібні методики можуть стати новим класом методик з широкими діагностичними можливостями.

Будь-який навчальний заклад, будучи частиною соціальної системи, становить собою цілісну динамічну соціально-педагогічну систему. Управління нею вимагає адекватного, а саме системного, підходу.

Сьогодні ми є свідками того, як різні суспільні процеси і сфери діяльності дедалі тісніше взаємодіють між собою. Це можна побачити видно під час дослідження соціальних явищ у суспільстві, де необхідність системного підходу визначається самим життям, зокрема високим ступенем інтеграції суспільних процесів, де «все пов'язано з усім», коли вирішення однієї проблеми залежить від вирішення безлічі інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру (В. Афанасьєв).

Що ж варто розуміти під поняттям «система» і «системний підхід» і яке вони мають відношення до оновлення управління ВНЗ? Термін «система» завжди співвідноситься з чимось цілим, що складається з окремих частин. Також можна систему розглядати через процеси. Так, в цілісному педагогічному процесі можна виділити освітній процес, що відбувається на занятті, і позаурочний час. Таким чином, першою ознакою системи є наявність у ній елементів, тобто мінімальних одиниць, що мають межу подільності в рамках даної системи.

Детальний аналіз різних визначень поняття «система» провів В. Садовський [8]. Спільним для них є те, що система розглядається як велика кількість взаємопов'язаних елементів, які створюють стійку єдність і цілісність інтегральних якостей і закономірностей [8, с. 3].

Таким чином, під *системою* варто розуміти сукупність елементів певного роду, взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою і які утворюють цілісність. Кожен елемент системи може виконувати своє функціональне призначення, якщо буде взаємодіяти з іншими її елементами. Наприклад, вчитель стає вчителем як таким не після закінчення педагогічного інституту, а лише в результаті взаємодії з учнями з метою їх виховання та розвитку. Отже, будь-яка система є не просто сукупністю елементів, а сукупністю пов'язаних між собою і взаємодіючих елементів. Спосіб їх зв'язку називається структурою. У ВНЗ безліч систем різного порядку. Наприклад, процес навчання є підсистемою цілісного педагогічного процесу, а навчальне заняття – підсистемою процесу навчання. Разом із тим, саме заняття – це складна цілісна система.

Під *педагогічною системою* ми розуміємо соціально обумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, взаємодіючих на основі співробітництва між собою, навикишнім середовищем і їх духовними та матеріальними цінностями, спрямовану на формування і розвиток особистості.

Функціональна модель педагогічної системи розглядається з точки зору організації, планування, коректування, динамічності, гнучкості, оперативності забезпечення всіх можливих «умов для готовності реалізації випереджуючої функції» [5]. Вирішальну роль у цілісному функціонуванні педагогічної системи мають взаємозв'язки, тому що тільки за умови активної взаємодії викладача і студентів виникає власне процес навчання, як цілісне явище [5]. Окрім того, у педагогічній системі мають місце причинно-наслідкові та ієрархічні зв'язки, а також зв'язки функціонування і розвитку. Основними системоутворюючими зв'язками, які забезпечують нормальне функціонування педагогічної системи і її розвиток, є зв'язки управління. Зв'язки управління виявляються, перш за все, в керівній діяльності викладача щодо організації та регулювання діяльності студентів. Весь процес навчання пронизується в одному випадку безпосереднім, а в іншому – опосередкованим керівництвом з боку педагогів [5]. Управління охоплює і зв'язує всі структурні компоненти педагогічної системи єдиними цілями функціонування. Якщо спочатку структура педагогічної системи виявлялася як статичне утворення сукупності нерухомих елементів, то у міру вивчення характеру взаємозв'язків між елементами ціле розглядається як процес.

Під *дидактичною системою* розглядається сукупність елементів (мета, завдання, принципи, методи, засоби, зміст і форми організації навчання у фізичному вихованні), що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей фізичного виховання.

Як відомо, організовуючи та здійснюючи послідовність дидактичних ситуацій у навчальному процесі, потрібно в рамках кожної з них реалізовувати два етапи пізнавальної діяльності учнів [6, с. 10–11].

Перший етап – сприйняття навчальної інформації, її переробка на базі відомих алгоритмів дій, а також її перетворення і запам'ятовування. Другий етап – застосування знань на практиці [6, с. 10–11].

Важливе місце відводиться системному підходу у педагогічних дослідженнях. *Системний підхід* як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає «спеціальну стратегію дослідження, яке дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження» [5]. Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як велику кількість взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання й освіти [7]. Систематизація основних елементів (компонентів) та зв'язків між ними дозволяє розкрити лише структуру, яка надає статичний опис педагогічної системи. Динаміку системи дозволяє розкрити її функціональний аналіз. Функціонування системи пов'язано з процесами обробки інформації, управлінням, самоорганізацією і, як наслідок, з її рухом, розвитком і стійкістю. Ці процеси направлені на те, щоб системи могли взаємодіяти із середовищем, зберігаючи свою цілісність, стійкість і керованість [7].

С. Архангельський [4] розглядає систему навчального процесу як багатоскладову, яка у своїй побудові та функціонуванні спирається на різні типи систем: статичні системи, з яких починається організація й побудова; динамічні системи виражають зв'язки, що змінюються, відносини, функціонування, тобто усе, що діє; кібернетичні системи, тобто системи передачі й обробки інформації, регулювання, саморегулювання й управління; відкриті системи, що характеризуються споживанням і створенням інформації; системи людини, куди входять фізичні, психофізичні, інтелектуальні й соціальні сторони; суспільні системи, де елементом системи є не одна людина, а колектив, суспільство, де людина, її дії й роль розглядаються як елемент сукупності подібних ролей інших людей, зв'язаних загальною діяльністю.

В основі системи фізичного виховання Т. Круцевич та В. Петровський [10, с. 43] розглядають педагогічний процес, спрямований на зміну фізичних спроможностей людини у потрібному напрямі, використання біологічного явища вправління як властивої точної, конкретної, морфологічної, функціональної та психологічної адаптації людини до виду та характеру фізичної або розумової діяльності. В той же час, під педагогічною системою вони розуміють систему фізичних вправ, методів їх застосування, форм занять, тобто педагогічний процес, спрямований на зміну фізичних спроможностей людини у потрібному напрямі.

Стає зрозумілим, що педагогічна система не може функціонувати без соціальної системи фізичного виховання, яка обумовлює розробку та існування нормативно-законодавчої, програмної, ресурсної та організаційно-управлінської баз. Тому під системою фізичного виховання необхідно розглядати сукупність соціальних і педагогічних підсистем, функціонування яких засноване на загальних закономірностях та спрямоване на досягнення мети фізичного виховання.

Натомість системний підхід, як методологічний напрям у вивченні навчального процесу з фізичного виховання студентської молоді, виник не випадково, а як необхідність подолання складності об'єкта, непідвладного цілісному вивченню іншими методами. Це обумовлене подальшим розвитком фізичного виховання, яке потребує розв'язання цілого ряду нових проблем, пов'язаних із навколишнім середовищем, інтеграцією у європейський освітній простір, зміною суспільного ладу в Україні тощо [12]. Тобто взаємодія між методичною системою і середовищем її існування здійснюється

через зовнішні зв'язки, які в системному підході характеризуються двома параметрами – «вхід» і «вихід». Вхід характеризує вплив зовнішнього оточення на систему, а вихід – навпаки. Існування таких параметрів і визначення їх функціонування дозволяє встановити межі між прямими і зворотними зв'язками. Велика кількість зв'язків між елементами системи згідно зі системним підходом створює її структуру.

Підтверджуючи вищесказане, професор Г. Грибан вважає, що системний підхід до фізичного виховання студентів дає можливість досліджувати цей феномен як складний, багаторівневий процес, що постійно розвивається і має певну структуру. З іншого боку, методологія системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле форм, методів і засобів здоров'язбережувальних технологій, уможлиблює побудову моделі означеного процесу як методичної системи [5].

Ось чому системний підхід, як засіб управління якістю навчального процесу з фізичного виховання, слід використовувати в оновленій методичній системі застосування оздоровчих технологій у контексті інформатизації освіти. Така перебудова базується на принципах системності та інноваційності й на положеннях, що конкретизують ці принципи:

- дослідження системи фізичного виховання оздоровчого спрямування визначається уявою про неї як про педагогічну систему, що має визначену структуру, склад, закономірності функціонування;
- педагогічна технологія застосування оздоровчих технологій розглядається в якості системоутворюючого чинника;
- припускається, що процес фізичного виховання студентів, в механізми якого у якості елементів закладені оздоровчі технології, повинен здійснюватися за типом функціонування системи, в ролі цієї системи виступає освітній простір вищого навчального закладу.

Основні компоненти повинні бути пов'язані зі змістом і спрямуванням оздоровчих технологій, взаємодіяти з ними для досягнення такого рівня фізичного, психічного та функціонального стану студента, який забезпечить йому оволодіння майбутньою професією;

- особливості використання кожної оздоровчої технології розглядаються як з позиції оздоровлення студентської молоді, так і з позиції виконання основних завдань фізичного виховання;
- враховується диференціація змісту та застосування кожної оздоровчої технології залежно від рівня соматичного здоров'я студента, а також з урахуванням статі, нозології захворювань і стану фізичної підготовленості студентів;
- інноваційний характер розвитку методичної системи застосування оздоровчих технологій здійснюється за допомогою введення інновацій в освітній простір вищого навчального закладу, забезпечуючи його суттєву та якісну модернізацію.

Зважаючи на викладені положення, враховуючи сучасні процеси модернізації освіти та нові тенденції у проектуванні навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ [6, 13], встановлена взаємодія і взаємозв'язок кількох наукових підходів до вивчення обраної проблеми та доцільність використання інших методологічних підходів дослідження. Тому ми визначили методологічні підходи дослідження відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові підходи та конкретно-наукові. Наукові підходи та способи застосування кожного з них подані у таблиці. Загальнонаукова основа дослідження методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів у контексті сьогоденної парадигмальної невизначеності може бути представлена системним і синергетичним підходами, з позиції яких найбільш повно можна розглянути проблемність та концептуальне наповнення системи. Конкретно-наукові засади дослідження, на наш погляд, представлені у діяльнісному, особистісно-орієнтованому, інтегративно-інноваційному, компетентнісному, технологічному, акмеологічному підходах.

Отже, в освітньому просторі сучасного ВНЗ, як детермінована педагогічна система, повинна міститися субсистема оздоровлення студентів, яка крізь взаємодію своїх компонентів із компонентами, що забезпечують успішність освітньої діяльності, сприяла б підготовці висококваліфікованого фахівця, здатного максимально проявляти свої професійні вміння і навички та підтримувати тривалий час свою професійну працездатність.

Таблиця

ПОЄДНАННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

Підходи відповідно до рівнів наукової методології	Наукові підходи	Застосування в ході дослідження
Загально-наукові	Системний	Дає можливість досліджувати цей феномен як складний, багаторівневий процес, що постійно розвивається і має певну структуру; виступає методологічним засобом виявлення концептуальних підходів та організаційно-педагогічних умов проектування навчально-виховної діяльності як спеціально сконструйованої цілісної, динамічної та керованої системи, в якій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях здійснюється ступенева освіта. У нашому дослідженні – методологія системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле форм, методів і засобів оздоровчих технологій уможливило побудову моделі застосування оздоровчих технологій у процес фізичного виховання студентів як методичної системи.
	Синергетичний	Дозволяє розглядати проблему як з наукової, так і практичної точок зору. При цьому на перше місце висувається не аналіз складових частин або окремих об'єктів навчального процесу, а суть, що характеризує його в цілому на основі механізмів, які забезпечують взаємодію об'єктів та зберігають цілісність усієї системи навчання і виховання.
Конкретно-наукові	Діяльнісний	Створює умови для розгляду суб'єктно орієнтованої організації вищого навчального закладу та керування його діяльністю, що сприяє перебудові її змістового наповнення, взаємозбагаченню і взаємозумовленості змістовних компонентів.
	Особистісно-орієнтований	Дає змогу спрямовано формувати фізичну культуру та відповідне позитивне ставлення до цінностей фізичної культури; враховувати здібності, індивідуально-психологічні особливості та мотиви студентів.
	Інтегративно-інноваційний	Дає можливість дослідити інтеграцію традиційних компонентів системи фізичного виховання з інноваційними, їх якісного перетворення. В контексті інформатизації освіти припускає істотні зміни в її структурі: введення додаткових компонентів (підсистем) у склад організаційного рівня цієї системи; зміни характеру взаємодії освітнього призначення між компонентами «студент», «викладач» (суб'єктно-об'єктні відношення), використовую елементи дистанційної форми навчання.
	Компетентнісний	Передбачає виховання у студентів відповідного ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих, сприяє формуванню потреби в пізнанні самого себе, розвиток творчого мислення, пов'язаного з самовдосконаленням фізичних, психічних і розумових здібностей, потребу у набутті медико-валеологічних знань.
	Технологічний	Прогнозує постановку мети, попереднє проектування, конструювання системних механізмів застосування

		оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів; діагностує ефективність оновлених оздоровчих технологій та визначає їх місце у освітньому просторі ВНЗ та щоденної діяльності студентів; передбачає розробку та визначення ефективності методики щодо застосування оздоровчих технологій та їх науковий супровід.
	Акмеологічний	Спрямовує на врахування закономірностей розвитку і саморозвитку студента; самореалізацію анатомо-фізіологічного і природного потенціалу і формування готовності до самостійної життєдіяльності; вивчення закономірностей фізичного самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації фізкультурно-оздоровчої і рекреаційної діяльності під впливом нових вимог, що випливають ззовні від суспільства, і вимог професійної діяльності, а також зсередини – від власних потреб та інтересів.

Пропонується наступна структура дидактичного та організаційного рівнів системи застосування оздоровчих технологій, у якості елементів даної системи повинні виступати:

- *концептуальний компонент*, що містить мету, завдання та методологічну базу: наукові підходи та принципи;
- *процесуальний компонент*, що розкриває системні механізми педагогічного процесу, який здійснюється у рамках досягнення кінцевої мети;
- *управляючий компонент*, що забезпечує керівництво педагогічним процесом оздоровлення студентської молоді;
- *координуючий компонент*, що визначає відповідність мети її кінцевому результату та диференціює спрямованість засобів і методів оздоровлення студентів на наступному щаблі її функціонування.

Висновки.

1. У роботі розглянуті базові положення теорії функціональних систем академіка П. Анохіна (1978), які стануть основою системного конструювання та застосування у навчальному процесі оздоровчих технологій, а також дозволять розглядати її елементи у взаємозв'язку, взаємодії для отримання сфокусованого позитивного результату, а саме високого рівня розумової та фізичної працездатності, що дозволяє студенту ефективно освоювати сучасні освітні програми.

2. Науково-теоретичний аналіз сучасного стану проблеми впровадження системного підходу виявив важливість проектування та конструювання навчального процесу з фізичного виховання оздоровчого спрямування у підготовці майбутніх фахівців.

3. У роботі здійснений теоретичний аналіз змісту наступних дефініцій: «система», «педагогічна система», «дидактична система», «системний підхід».

У вирішенні проблеми застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів методичні основи формуються завдяки науковим підходам, які визначені відповідно до рівнів наукової методології.

Перспективи подальших досліджень передбачають встановлення ролі системного підходу в модернізації навчального процесу з фізичного виховання оздоровчого спрямування та обґрунтування необхідності використання системного підходу в організації і впровадженні оновленої методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
2. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.

3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. // Принципы системной организации функций. – М. : Наука, 1973. – С. 5–61.
4. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976. – 246 с.
5. Грибан Г. П. Системний підхід у навчальному процесі з фізичного виховання / Г. П. Грибан // Педагогічні науки: зб. наукових праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Вип. 55. – Полтава, 2012. – С. 74–79.
6. Дмитриенко Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. И. Дмитриенко. – Ставрополь, 2006. – 22 с.
7. Кузьмина Н. В. Понятие “система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования: учебн. пособ. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 7–45.
8. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский // Логико-методологический аспект. – М : Наука, 1974. – 312 с.
9. Судаков К. В. Теория функциональных систем / К. В. Судаков. – М. : Наука, 1996. – 234 с.
10. Теорія і методика фізичного виховання : Підручник для студ. вузів фіз. вихов. і спорту: В 2 т. / За ред. Т. Ю. Круцевич. – Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. – К. : Олімпійська література, 2008. – 368 с.
11. Функциональные системы организма / под ред. К. В. Судакова. – М. : Медицина, 1987. – 431 с.
12. Черевко С. В. Теоретичні засади освіти заради здоров'я / С. В. Черевко // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. – Вип. 2. – Кременець, 2014. Ел. ресурс. Режим доступу : <http://nv-kogri.ucoz.ua/index/vupysk2/0-5>
13. Якимович В. С. Проектирование системы физического воспитания детей и молодежи на основе личностно ориентированного образования : дис. ... д. пед. н. : 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» // В. С. Якимович. – Волжский, 2012. – 380 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Грибан Г.П.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті йдеться про компетентність як інтегральну характеристику особистості, визначено її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Актуалізовано проблему підвищення якості освітнього процесу у вищій школі як основи професійної компетентності майбутніх фахівців.

Розкрито роль фундаментальних знань про інформаційні процеси у природі і суспільстві, нові інформаційні технології для утвердження компетентнісного підходу у навчально-виховному процесі вищої школи.

Ключові слова: освітній процес, освітня концепція, якість освіти, компетентнісний підхід, трансформаційний підхід, навчальна програма, проектування, освітні стратегії.

The article reveals competence as a substantial characteristic of a personality that determines her ability to solve problems and deal with typical tasks that arise in real life situations in various spheres while using knowledge, educational and life experience in accordance with acquired values.

The article deals with the problem of improving the quality of educational process in higher education as the basis of professional competence of future specialists.

The role of fundamental knowledge about information processes in nature and society, new information technologies for establishing competency approach in the educational process of higher education has been revealed.

Keywords: educational process, educational conception, quality of education, competence approach, transformational approach, curriculum, planning, educational strategies.

Інтеграція України до світового та європейського співтовариства, долучення вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації висувають особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, що потребує наукового переосмислення цінностей щодо формування професійної компетентності сучасного викладача вищої школи. Такий підхід передбачає активізацію пошуків оптимальних форм навчання у вищому закладі освіти та сприяє забезпеченню якісного виконання програмних вимог й особистісному розвитку студентів. Реформування національної системи освіти відіграє велику роль у перебудовних процесах, що відбуваються зараз в Україні, визначається масштабністю і радикальністю змін. Суть полягає не в удосконаленні тих чи інших напрямків освітньої практики, а в переході системи освіти на якісно новий рівень функціонування зі зміною парадигмальних основ свого розвитку. Від стану національної системи освіти значною мірою залежить успіх усього процесу соціальної модернізації та державотворення в Україні, оскільки саме тут повинні сформуватися ціннісні орієнтири та мотиви діяльності людей, адекватні тим формам соціального устрою та практики, що мають бути вибудовані під час реформ. У зв'язку з тим, що система освіти в інформаційному суспільстві перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смисложиттєвої орієнтації та розвитку нових культуротворювальних здібностей, що і є завданням системи освіти. Звідси зрозуміла значущість реформ у системі освіти та здійснення їх на

основі добре розроблених й інтегрованих у рамках єдиної парадигми світоглядних, концептуальних та методологічних основ.

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти та компетентнісного підходу присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Бега, Н. Бібік, В. Бондаря, І. Зимней, О. Долженко, В. Ляудиса, О. Овчаренко, О. Плахотнік, М. Розова, О. Савченко та ін.).

У сучасних соціокультурних умовах, показником способу життя стає неперервний розвиток і саморозвиток людини через освіту. Категорії «освітнього суспільства», «компетентнісного підходу» стають базовими для моделі освіти, в основі якої повинен лежати принцип інтелектуального, наукового, культурного розвитку, особистісного потенціалу суспільства, що, безумовно, буде ефективним у поєднанні з принципом випереджувального розвитку науки, тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм дисциплін, які вивчаються у вищій школі. Тому очевидно є необхідність осмислення нової освітньої концепції з погляду якості освіти й навчання, модернізації освітнього процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід може розглядатися як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти та неможливістю виконати це завдання традиційним способом – подальшим збільшенням обсягу інформації, що підлягає засвоєнню. Орієнтація вимог на рівень підготовки випускників вищих навчальних закладів, на компетентнісний підхід передбачає інше структурування змісту й організації освітнього процесу. Центральним, «вузловим» поняттям відновлення змісту освіти виступає «компетентність».

Поняття «компетентність» ширше від знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що охоплює всі аспекти діяльності: знанняву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну. Більшість дослідників терміном «компетентність» позначають складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде не про окремі знання, вміння чи навіть сукупності деяких процедур, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність загалом.

Із вітчизняних і зарубіжних досліджень спрямованих на розкриття сутності цього поняття випливає, що компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка визначає здатність розв'язувати проблеми та виконувати завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Із погляду компетентнісного підходу можна стверджувати, що педагог повинен по-новому розуміти свою професійну діяльність. Сьогодні викладач здебільшого працює не зі студентом, а з предметом, тобто головне завдання вбачає у навчанні своєму предмету. Необхідна зміна такої позиції на позицію «педагогічної підтримки» студента. Педагогу важливо підтримувати в студентів прагнення до самостійності, самопізнання, самоаналізу та самооцінки, «формувати» в ньому здатність знаходити опору в самому собі.

Від педагога вимагається не передавати студентові готовні знання, а насамперед продовжувати «плекати» у студента здібності до самопізнання, самовдосконалення, початки чого було зроблено в основній школі. Викладач стає більшою мірою «координатором» чи «наставником», ніж безпосереднім джерелом знань та інформації.

У навчанні, здійснюваному на принципах педагогічного супроводу (підтримки), акцент робиться не на програмному матеріалі, а на організації індивідуальної пізнавальної діяльності. Викладач аналізує сам і допомагає зрозуміти студентові не тільки зміст засвоєного, а й як те йому це вдалося зробити (за допомогою яких прийомів, технік тощо). У зв'язку з цим основним результатом діяльності освітньої установи має стати не стільки саме система знань, умінь і навичок студентів, скільки набір ключових

компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Предметні компетентності, пов'язані зі здатністю студентів філологічного факультету залучати для розв'язання проблем знання, уміння, навички, формуються в рамках конкретного предмета. Так, методологічною основою програм підготовки викладачів іноземної мови є розуміння мови як суспільного феномена, який існує в свідомості мовця як система лінгвальних елементів, що породжує інтенційно-релевантні висловлювання на базі відповідних функціонально-синтаксичних моделей. Указані програми спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих компетентностей студента. Мовна компетентність – це знання системи мовних моделей та вербалізованих лінгвальних операцій, що регулюють процес породження актуальних висловлювань відповідно до інтенції мовця. Мовленнєві компетенції – це вміння мовця в автоматизованому режимі користуватися в мовленнєвій діяльності можливостями мовної системи, здатність адекватно використовувати мову в різних соціально-детермінованих ситуаціях спілкування, що зумовлює розширення культурологічної та країнознавчої інформації. Основними підходами підготовки вчителів іноземних мов є компетентісний (студенти повинні здійснювати професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність), комунікативно-діяльнісний (навчання відбувається через іншомовну діяльність), культурологічний (у студентів сформовані міжкультурні знання, уміння та навички), рефлексивний (студенти здатні до самоспостереження, самоаналізу і самооцінки), рівневий (процес навчання іноземної мови орієнтований на рівні володіння мовою, визначені Радою Європи), студенто-центрований (процес навчання спрямований на студента).

Компетентність завжди проявляється у вирішенні життєво важливих завдань. Тому викладач будь-якого предмета повинен вміти конструювати подібні завдання. Так, наприклад, для розв'язання природничо-наукових проблем доцільно планувати дослідження відповідних питань або гіпотез, описувати та виявляти характеристики правильно спланованого експерименту з урахуванням вимірюваних і контрольованих змінних, причинно-наслідкових зв'язків, приймати рішення стосовно використаних вимірів чи процедур тощо.

Реалізація компетентісного підходу передбачає зміни на різних рівнях організації освітнього процесу. Стосовно вибору концепції модернізації освітнього процесу варто зазначити, що першою реакцією багатьох освітніх установ, які прагнули використати компетентісний підхід, було введення в навчальні плани нових галузей знань. Такий адитивний підхід, реалізований за допомогою спеціальних програм та окремих курсів чи додаткових модулів у курсі, часто застосовується на початковому етапі внесення змін у навчальні плани. Він не спричиняє істотного перегляду традиційної та базової орієнтації самих навчальних планів, не ставить під сумнів усталені погляди та припущення, не вимагає нового мислення, потребує створення нової концепції навчальних планів у світлі нових знань, результатів наукової праці та способів досягнення світу.

Існують різні концепції (підходи), які можуть використовуватися для вбудовування нового компонента в навчальні плани:

- метод корисних додатків, що передбачає запровадження нових навчальних курсів, де моделюються події (завдання), пов'язані з вирішенням конкретних проблем, що відпрацьовують ті чи інші компетентності;
- адитивний підхід, що виражається в додаванні нового змісту у традиційні навчальні програми без зміни їхньої базової структури;
- трансформаційний підхід, за допомогою якого змінюються стратегії освіти (запроваджуються модульні, проектні, кейсові методи навчання – навчання через аналіз типізованих ситуацій), унаслідок чого студенти отримують можливість розглядати проблеми, події, теми в перспективі, що допомагає їм зрозуміти, яким чином здобувається знання;

- дійовий підхід - змінюється освітня програма загалом (навчальні плани, навчальні програми, технології та оцінка досягнень студентів тощо), в результаті чого студенти вчаться розв'язувати важливі цивільні, соціальні та особисті проблеми, застосовують дії, що сприяють розв'язанню таких проблем.

Зміни в освітньому процесі стосуються таких компонентів, як цілі навчання, зміст, освітні стратегії, оцінка досягнень студентів. Рівні перетворень і компоненти взаємно перекриваються. Вони є для викладача засобом вироблення підходу до впровадження в навчальний процес тих чи інших змін. Будь-яка модель планування змін вимагає конструювання нових підходів до створення та трансформації навчальних програм. Розробка навчальних програм нового покоління потребує сучасних підходів до їх проектування. Викладач користується типовими або орієнтовними програмами з усіма їхніми позитивами та недоліками. Разом із тим він має право на створення робочого варіанта орієнтовної програми, авторської програми. У зв'язку з цим на рівні вищого навчального закладу необхідно визначити можливі зміни в навчальних програмах. Програми нового покоління проектуються на основі відбору завдань, орієнтованих на досягнення студентами ключових компетентностей.

Загальна вада майже всіх наявних навчальних програм криється в тому, що вони наголошують на сукупності інформації, а не на процедурах засвоєння студентами способів діяльності. Відомо, що зміст освіти, який стає застарілим, його не можна розширювати без кінця. Тому при формуванні програм необхідно інакше розставляти пріоритети: на перше місце наставати характеристики компетентностей як цілі програми, потім способи їх формування, надалі зробити відбір інформації, що сприяє вирішенню конкретних завдань і розвиває компетентності. Загалом стратегія побудови нового покоління навчальних програм має бути вмонтованою в логіку засвоєння способів діяльності, що ускладнюються.

Головна мета зміни навчальних програм полягає в тому, щоб змістити акцент із предметного змісту дисципліни на умови цього змісту. Для цього необхідно включити в програмний зміст проблем, що не мають однозначного розв'язання.

З огляду на зазначене, структуруючи програму навчального курсу необхідно:

- чітко означити цілі викладання цього предмета, включно з передбачуваними змінами в характеристиках студентів;
- відібрати необхідний матеріал, структурований відповідно до вирішення різних завдань і проблем;
- передбачити очікувану навчальну діяльність студентів та особливі види діяльності для набуття досвіду виконання завдань в умовах реальних ситуацій;
- врахувати застосовувані засоби навчання;
- розробити спеціальні вимоги до оцінювання рівнів конкретних компетентностей і питання-завдання для діагностики, оцінки.

Важливим для розробки програми є чіткість цілей. Розвиток здібностей студентів до самостійного розв'язання проблем можливий за умови досягнення таких результатів освітньої діяльності: уміння організовувати свою діяльність (визначати її мету, вибирати способи реалізації цілей, планувати діяльність, оцінювати її результати); здатність пояснювати явища дійсності та здатність орієнтуватись у світі цінностей; уміння вирішувати завдання, пов'язані з виконанням певної соціальної ролі (працівника, користувача, споживача, виборця тощо); формування ключових компетентностей; здатність орієнтуватись у ключових проблемах; готовність до вибору, у тому числі професійного.

Наступним етапом є визначення цілей навчального предмета. Викладач здебільшого має справу з програмою, в якій вони визначаються при складанні власного варіанта програми. Учителю важливо розставити пріоритети та уточнити зміст цілей. У зв'язку з цим треба отримати відповіді на такі запитання: досягнення яких цілей вивчення предмета є найбільш важливим для реалізації загальної освіти в цілому?

Реалізація яких цілей має істотне значення для підготовки до професійної освіти? Які плановані освітніх результатів можна розглядати як бажані, але необов'язкові?

Визначення цілей при проектуванні навчальної програми формується через результати навчання, виражені в діях студентів, причому таких, які викладач чи інший експерт може розпізнати.

Важливого значення у цьому процесі набуває проектування змісту навчання в навчальних програмах. Він проектується в контексті проблем, до вирішення яких готується студент, освоюючи зміст того чи іншого предмета. Розробка логіки структурування навчального предмету передбачає насамперед відповісти на два основні питання: а) які дії повинен буде виконати студент, щоб досягти цілей-результатів; б) яким чином зміст навчального матеріалу стане засобом для організації процесу досягнення намічених цілей у виражених раніше характеристиках.

Проектуючи навчальні програми, побудовані на основі компетентнісного підходу до відбору змісту освіти, варто дотримуватися такої послідовності дій: визначення значущих для студентів проблем; виділення необхідних умінь для досягнення останніх; визначення компетентностей, необхідних для виконання цього типу завдань; відбір належного змісту; розробка методів навчання й системи оцінювання. Таку послідовність дій можна рекомендувати для проектування кожного розділу або модуля навчальної програми.

Створення програм нового покоління вимагає зміни методів навчання, а не власне змісту. Освітні стратегії, орієнтовані на розвиток компетентностей студентів, потребують застосування: проектного навчання; навчання за допомогою виконання ситуаційних завдань; соціальної та виробничої та педагогічної практики.

Навчання під час реалізації цих даних освітніх стратегій будується в такій послідовності: проблема завдання для виконання – відбір інформації та методів – вибір дій – обмін досвідом діяльності – презентація продуктів і рішень – оцінка – експертиза рішень – аналіз – рефлексія досвіду діяльності – оцінка діяльності – оцінка розвитку компетентностей – самооцінка росту досягнень – подальше планування навчання.

Відомо, що одним зі способів розвитку компетентностей в освіті є проектне навчання. Освітній проект – це особлива результативна дія, відтворювана у спеціально організованих педагогом (лабораторних) умовах. Під проектом розуміється єдність задуму та реалізації. Завершеність проекту, як реалізація задуму та відчужений результат, є механізмом формування у студента здатності спостерігати власну дію. Проектна діяльність передбачає послідовність певних відмежованих один від одного та завершених проектів. Проект вимагає оформлення результатів (продукту) для його представлення іншим оточуючим. Відповідно виникає необхідність використовувати предметні навички як засіб реалізації проекту. Отже, проектна організація освітнього процесу створює умови для інтеграції предметного змісту; розвитку користувальницьких навичок в інформаційних технологіях; формування комунікативних компетентностей.

Проектна діяльність виникає на початку навчання в основній школі у формі індивідуальних чи групових самостійних творчих завдань; задум проекту виникає всередині навчальної діяльності як логічне продовження змісту навчального предмета (освітньої галузі); у більш складному вигляді проектна діяльність реалізується у вищій школі. Вихідні проекти, як правило, монопредметні, але, розвиваючись, вони дозволяють здійснювати змістовну інтеграцію навчального змісту. запровадження елементів проектної діяльності та її розвиток дозволяють відійти від одноманітності освітнього середовища та монотонності навчального процесу, створюють умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності та їхня координація є необхідною умовою виникнення у студента розрізнення типів вимог, пропонуваних до його роботи, та уміння діяти в режимі проби та виконання. Необхідною умовою включення студентів у проектну діяльність є диференціація освітнього простору. Переходи від обов'язкової роботи до роботи за вибором, від навчання до створення власного проекту, до

дослідження, від роботи під керівництвом викладача до самостійної роботи – усе це вимагає не кабінетного, а змістовного оформлення простору вищої школи.

В освітньому просторі вищої школи повинне бути місце для самостійної роботи (лабораторії, бібліотеки, комп'ютерні класи з доступом до різноманітних баз даних тощо), позааудиторної діяльності тощо. Множинність видів діяльності студентів забезпечує можливість здійснювати переходи між різними типами роботи. Переходи між освітніми просторами та видами діяльності забезпечують формування особливої чутливості до міри результативності власних зусиль (що вимагає обов'язкового виконання, а що є спробою спроб і тому може залишитись незавершеним). Формування чутливості до типу результату є психологічною умовою становлення здатності відповідального вибору – найбільш істотного педагогічного результату вищої школи. Розвиток соціальних навичок студентів неможливий без організації особливого укладу вищої школи, що дає їм змогу випробувати себе та свої можливості у сфері нормотворчості та нормовідповідної поведінки. Використання стратегії проектної діяльності студентів передбачає необхідність розвитку освітнього простору вищої школи, включення в нього різноманітних структур, організацій, заходів (робота в архівах, музеях, підготовка конкурсу, створення студентського наукового товариства тощо).

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкт соціальної, освітньої практики і власного розвитку. Цей процес проявляє себе не тільки в українському суспільстві як світова тенденція переходу суспільства і всіх його соціальних систем в істинно нову якість. Освіта завжди була найважливішим соціальним інститутом суспільства, що забезпечує його глибинні якісні перетворення.

При цьому пріоритетними мають стати проблеми загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, у яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання. Сюди потрібно віднести і поняття «екологічно чистих» людських відносин; забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль відіграватимуть фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі й суспільстві, а також нові інформаційні технології, які будуть сприяти утвердженню компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артеменко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога / О. В. Артеменко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 50–54.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
3. Кузнецов А. Р., Ягафарова В. А. Образование как ключевой фактор повышения конкурентноспособности страны / А. Р. Кузнецов, В. А. Ягафарова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 1. – С. 31–33.
4. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.

5. Островая В. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности в профессионально - корпоративной среде / В. В. Островая // Человек и образование : журнал. – 2012 . – №2 . – С. 153–157.
6. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
8. Рубцова А. В. Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды [Текст] / А. В. Рубцова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 233–235.
9. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография / С. С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 217 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шмит А.