

Всесвітнє наукове ноосферно-онтологічне товариство
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Асоціація російськомовних вчених штату Масачусетс, м. Бостон, США
Асоціація «Духовно-інтелектуальний вибір»
Харківський громадський фонд розвитку вищої освіти «ІНТЕЛЕКТ»

ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ХХІ СТОЛІТТІ

*Міжнародна колективна монографія
за загальною редакцією проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко*

ДУХОВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ХХІ СТОЛЕТИИ

*Международная коллективная монография
под общей редакцией проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рыбалко*

SPIRITUAL AND INTELLECTUAL UPBRINGING AND TEACHING YOUTH IN THE XXI CENTURY

*International Collective Monograph
edited by prof. V. P. Babich, prof. L. S. Rybalko*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства, м. Харків
(протокол № 4/1 від 3.11.2019 р.)*

Рецензенти:

- С. Т. Золотухіна** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;
- О. М. Кікінежді** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- М. С. Гончаренко** — доктор біологічних наук, професор, професор кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Д 85 **Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті** : міжнародна колективна монографія / за заг. ред. проф. В. П. Баби́ча, проф. Л. С. Рибалко. Харків: Вид. ВННОТ, 2019. 470 с.

У монографії розглянуто філософсько-онтологічні та концептуально-методологічні засади духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді в XXI столітті. Представлено матеріали до проекту Концепції духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді «ДИВО-21» Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства.

Висвітлено питання духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді в історичному, педагогічному, психологічному аспектах. Акцентовано на практичній значущості розвитку духовно-інтелектуального потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Розраховано на науковців, педагогів, здобувачів вищої освіти, методистів, управлінців, громадську спільноту, батьків.

Д 85 **Духовно-интеллектуальное воспитание и обучение молодежи в XXI веке**: международная коллективная монография / Под общ. ред. проф. В. П. Баби́ча, проф. Л. С. Рыбалко. Харьков: Изд. ВННОО, 2019. 470 с.

В монографии рассмотрены философско-онтологические и концептуально-методологические основы духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи в XXI веке. Представлены материалы к проекту Концепции духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи «ДИВО-21» Всемирного научного ноосферно-онтологического общества.

Освещены вопросы духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи в историческом, педагогическом, психологическом аспектах. Акцентировано на практической значимости развития духовно-интеллектуального потенциала субъектов образовательного процесса.

Рассчитано на научных работников, педагогов, соискателей высшего образования, методистов, управленцев, общественное сообщество, родителей.

Spiritual-intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century: an international collective monograph / by head. ed. prof. V. P. Babich, prof. L. S. Rybalko. Kharkov: View. WSNOS, 2019. 470 p.

The monograph deals with the philosophical-ontological and conceptual-methodological foundations of spiritual and intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century. The materials for the draft Concept of Spiritual-Intellectual Upbringing and Teaching of Youth «DIVO-21» of the World Scientific Noosphere-Ontological Society are presented.

The issues of spiritual and intellectual upbringing and teaching of youth in historical, pedagogical and psychological aspects are covered. The practical importance of developing the spiritual and intellectual potential of the subjects of the educational process is emphasized.

It is designed for scientists, educators, higher education graduates, methodologists, managers, the community, parents.

Утвердження культури рівних прав та можливостей в контексті людиноцентричної освітньої парадигми. <i>О. Кізь</i>	201
Духовно-людиномірна університетська освіта як підстава осмислення і реалізації імперативу виживання людства в умовах насадження сьомого технологічного укладу. <i>Г. В. Задорожний</i>	206
Університетська людиномірна освіта як головна передумова формування духовно-ноосферосталого господарського розвитку як стратегії виживання. <i>О. Г. Задорожна, О. В. Хомин</i>	212
Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти в Україні (на прикладі Вінницького державного педагогічного університету). <i>Н. І. Лазаренко</i>	217
Особливості морально-духовного виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних викликів часу. <i>С. І. Ткачов, Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов</i>	223
Потенційні можливості позааудиторної роботи для інтелектуального розвитку майбутніх учителів фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. <i>Н. О. Пономарьова, Н. В. Олефіренко, О. А. Жерновникова, В. В. Масич</i>	226
Педагогіка дозвілля – духовність, інтелект, стратегія. <i>А. О. Денисенко</i>	230
Основні проблеми формування методології інтелектуального навчання на основах духовності та моральності у сучасному суспільстві знань та інформації. <i>О. В. Немцов</i>	234
Розділ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В XXI СТОЛІТТІ	241
Еволюція та специфіка взаємодії духовного та інтелектуального розвитку в процесі наукового та навчального пізнання в часи античності та раннього середньовіччя. <i>О. В. Юрченко</i>	241
Роль духовенства в організації виховання й опіки дітей на західно-українських землях. 1900–1918 рр. <i>С. Є. Лупаренко</i>	246
Проблеми розвитку української національної школи в період кінця XIX – початку XX ст. <i>О. М. Кін</i> ..	251
Вплив психоаналітичного напрямку в освіті на розвиток духовної культури особистості. <i>Г. Груць</i>	255
Лихослів'я як деструктивний чинник соціалізації особистості. <i>Л. Ширококордюк</i>	266
Шляхи формування духовно-інтелектуальних цінностей дорослих. <i>А. В. Боярська-Хоменко</i>	271
Професійне саморозкриття особистості педагога сучасної школи. <i>О. Жизномірська</i>	273
Успішна професійна адаптація викладача-початківця як умова його інтелектуально-духовного зростання. <i>О. В. Бунчук</i>	277
Духовно-інтелектуальний концепт виробничої практики для здобувачів освітнього рівня «Магістр» у системі післядипломної освіти. <i>Р. І. Черновол-Ткаченко</i>	280
Імідж майбутнього керівника закладу освіти у контексті професійної підготовки. <i>О. І. Мармаза</i>	285
Spiritual and intellectual development of personality in the context of creative self-realization of national and Chinese students of artistic and pedagogical specialties. <i>Li Yan</i>	288
Актуалізація духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів у вимірах підготовки до збереження і зміцнення професійного здоров'я. <i>Г. М. Мешко, О. І. Мешко</i>	292
Самопізнання як складова духовно-інтелектуального навчання і виховання майбутніх учителів. <i>Ю. І. Єрмак</i>	296
Розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх учителів під час формування вмінь педагогічного прогнозування в навчальній діяльності. <i>О. С. Кабанська, А. А. Кабанська</i>	300
The problem of stimulating future chemistry teachers to the discovery of intellectual potential in the scientific works of Ukrainian and Chinese researchers. <i>Hou Isyuan</i>	304
Spiritual-intellectual development of the personality in the conditions of nursing aesthetic taste in the future music-pedagogical employees of Ukraine and Chine. <i>Chzhou Min</i>	307
Китайська естрадна музика як засіб духовно-інтелектуального виховання молоді. <i>Ло Юаньвень</i>	311
Духовно-інтелектуальний розвиток особистості в процесі професійної адаптації майбутніх філологів. <i>Л. О. Байбекова</i>	314
Когнітивний аспект у вивченні іноземних мов. <i>А. С. Кушнір</i>	318
Тестова методика навчання читанню за темою «Fashion and Clothes» як засіб розвитку інтелектуальних здібностей студентів. <i>А. С. Птушка</i>	322
Виховання щасливої дитини в освітніх закладах Фінляндії крізь призму реформування української школи. <i>О. Янкович</i>	328

4. Городиська В. Естетичне виховання учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях (др. пол. XIX — поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 20 с.
5. Дмитришина Н. Національне виховання в освітньо-виховних закладах українського чернецтва Галичини (кінець XIX — 30-ті роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2011. 20 с.
6. Маляр Л. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина XIX — перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
7. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX — початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
8. Ступарик Б. Розвиток системи опіки над дітьми в Україні // Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. Івано-Франківськ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. С. 43–66.
9. Титаренко С. За рідну школу // Світло. 1912. Кн. 6. С. 44–48.
10. Федорак Н. Діяльність українських громадських товариств у сфері соціального захисту й опіки дітей і молоді в Галичині в міжвоєнний період XX ст. // Вісник Прикарпатського університету. Історія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2009. Вип. 16. С. 177–183.
11. Фізеші О. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX — кінець XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 16 с.
12. Шкільна хроніка // Світло. 1914. Кн. 5. С. 55–63.
13. Державний архів Львівської області (ДАЛО), ф. 10, оп. 1, спр. 51, арк. 44–45.
14. ДАЛО, ф. 110, оп. 5, спр. 78, арк. 6, 23, 24, 26, 27, 82, 83, 90.
15. ДАЛО, ф. 257, оп. 2, спр. 1133, 2 арк.
16. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 321, оп. 1, спр. 1, 16 арк.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В ПЕРІОД КІНЦЯ XIX — ПОЧАТКУ XX СТ.

О. М. Кін

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Період к. XIX — початку XX століття характеризувався підйомом громадського інтересу до вітчизняної літератури і науки в Україні. Зросла кількість науково-дослідних організацій, в яких працювала плеяда видатних учених. Вивчення історичних матеріалів показало, що багато хто з українських учених у цей період досягли всеросійської і навіть європейської популярності. Серед них: засновник київської школи теоретичної фізики М. О. Умов, харківські математики О. М. Ляпунов, В. А. Стеклов, В. Г. Імшенецький, хімік М. М. Бекетов, ембріолог О. О. Ковалевський, мікробіолог І. І. Мечніков та ін.

Передова наукова громадськість звертала увагу на роль університетів і наукових об'єднань у поширенні наукових знань. Так, М. Ф. Сумцов підкреслював, що наука — це основа благополуччя суспільства, його незалежності і прогресу, відзначав, що стан науки, її спрямованість і рівень переважно визначають основні закономірності і динаміку розвитку суспільства [143]. Вчений констатував, що народи, які відстають у науках, приречені на поразку і зникнення, оскільки стають неконкурентноспроможними.

У той же час важливе місце у складній структурі взаємозв'язку та впливу об'єктивних факторів розвитку суспільства відводилося освіті. Учені, педагоги, громадські діячі були переконані, що заклади освіти, насамперед — школа, мусять у вирішенні навчально-виховних завдань гармонійно поєднувати різнобічні інтереси: одночасно служити прогресу суспільства та високим ідеалам науки.

Необхідно відзначити, що в досліджуваній період школа була не здатна виконувати свої обов'язки, спостерігався нерівномірний розвиток науки і народної освіти. І якщо досягнення передової вітчизняної науки і культури не поступалися європейським того ж періоду, то стан справ у сфері освіти і просвітництва був майже трагічним [1, 2, 4, 8]. Наука стала своєрідною елітною категорією, яка розвивалася в значному відриві від загальної народної культури і просвіти.

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [1, 2, 4, 8], значний занепад рівня письменності серед населення був викликаний рядом причин: поширенням кріпосного права на території України, русифікаторською політикою царського уряду, низьким рівнем економічного розвитку, неспроможністю існуючих шкіл і т. д. Так, на рубежі XIX–XX століть серед сільського населення рівень письменності дорівнював 20 %, у містах — 50 %, серед робітничих Києва і Харкова — 60 % [4]. Як і раніше відчувався гострий дефіцит шкіл, існуючі школи відрізнялись досить низьким рівнем викладання, освіта дорослого населення практично

не велась. А С. Ф. Русова в роботі «Націоналізація школи у різних народностей Росії» 1907 р. показала трагічні наслідки дефіциту шкіл у Полтавській, Чернігівській, Київській, Харківській, Волинській, Подільській, Катеринославській та Херсонській губерніях, де проживало майже 2/3 українського населення. Особливо катастрофічною була ситуація з народними школами у Київській, Подільській, Волинській губерніях, де на початку ХХ століття не було земств.

Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич), теж відзначав, що ніде так гостро не відчувався рецидив безграмотності, як в українських селах, де мешкала більшість українського населення [10]. Таким чином, успіхи народної освіти були досить скромними, країна мала недосконалу народну школу, особливо в селі.

Як показав аналіз історико-педагогічної літератури [1, 2, 10, 11], із середини ХІХ століття у громадсько-просвітницькій діяльності української інтелігенції значне місце став займати рух за відродження національної школи в Україні. Неоднорідні за своїми ідейними позиціями громадсько-політичні і педагогічні діячі були єдині у розумінні необхідності реорганізації шкільної освіти.

Величезну роль для розвитку української школи зіграла просвітницька діяльність В. К. Винниченка, Б. Д. Грінченка, М. С. Грушевського, О. В. Духновича, І. І. Огієнка, С. Ф. Русової, Лесі Українки, І. Я. Франка, Я. Ф. Чепіги, Т. Г. Шевченка та ін. Велике значення для прогресу національної системи освіти та просвітництва, зміцнення і формування національної самосвідомості у справі національно-культурного відродження мала діяльність наукових і культурно-освітніх організацій і товариств, зокрема: гуртка «Просвіта», наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка, Російського педагогічного товариства. Всі вони вели боротьбу за відкриття шкіл, гімназій та інших навчальних закладів, в яких би не тільки здійснювалося навчання українською мовою, але й панував би дух національного виховання.

Основною причиною незадовільної роботи існуючої школи в Україні педагоги і громадські діячі одностайно вважали русифікаторську політику самодержавства у цій галузі. Так видатний педагог, учений Б. Д. Грінченко у працях «Яка тепер народна школа на Україні», 1896 р., «На беспросветном пути. Об украинской школе», 1905 р., «Якої нам треба школи», 1912 р. вказував на принципові недоліки існуючої української школи, системи освіти, навчання і виховання. Головним серед них було грубе порушення одного з найважливіших принципів педагогічної науки — принципу природовідповідності. Вчений був впевнений, що нівелювання цього принципу привело до денаціоналізації всіх сфер життя українського народу, у тому числі школи й освіти, і послужило причиною деформації мислення, світогляду, моральності народу.

Українські педагоги слідом за К. Д. Ушинським, вважали, що російська школа в Україні безсила, некорисна, оскільки гальмує розумовий і моральний розвиток особистості. Наприклад, П. А. Грабовский («Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії» 1885 р., «Дещо про освіту на Україні» 1897 р.) переконливо довів, що існуючі в Україні церковно-парафіяльні школи, які були зобов'язані поширювати основи письменності серед народу, насправді виявилися неспроможними вирішувати такі завдання і навіть шкідливими в справі народної освіти, тому що «сіють обмоскалення та темряву».

У Державному Архіві Харківській області збережено текст промови члена Товариства Грамотності М. І. Міхновського, з якою він виступив на загальних зборах товариства 29 квітня 1901 року [9, с. 31]. Доповідач відзначав, що народна школа в Україні побудована на антипедагогічному принципі, вона «псує та спотворює психіку малоруської дитини, і з цього боку стає деморалізуючим фактором».

Для обґрунтування свого обвинувачення М. І. Міхновський звернувся до наукових принципів, сформованих ще А. Дистервегом, який довів, що навчання необхідно здійснювати від простого до складного, від відомого до невідомого. У російській школі, за переконанням доповідача, грубо порушувався цей принцип, мета навчання перетворювалася на засіб, і завдання навчання «вирішувалися за допомогою лише невідомих понять». Він також відзначав, що російська школа для дитини чужа і незрозуміла, процес читання не дає учням ніякого задоволення. Автор, підкреслюючи абсурдність і неспроможність російської школи, зазнав, що, навіть коли допитлива дитина захоче зрозуміти зміст прочитаного, вчителя, який зробив переклад, може бути звільнено інспектором школи за пояснення українською мовою.

Вивчення названих джерел, архівних матеріалів переконливо свідчить, що офіційна система освіти ґрунтувалася на релігійно-монархічній ідеології і ставила на меті виховання молодого покоління в дусі відданості російській державі, поваги до закону, любові до государя і вітчизни. Так, у Державному Центральному Історичному Архіві знаходиться документ, у якому повідомляється, що вся робота навчальних закладів повинна підпорядковуватись загальній ідеї «навчання підрастаючого покоління істинам віри і моралі християнської для церковної освіти і щирої доброти» [ЦДІА, Ф.45, оп.1, од.зб. 2200, арк. 38]. Таким чином, русифікаторська політика в Україні гальмувала розвиток українських шкіл, становлення національної системи навчання та виховання.

Так, М. Ф. Сумцов узагальнив великий матеріал з історії, етнографії України та довів, що низький освітній рівень українського народу тісно пов'язаний з урядовою культурно-освітньою політикою Російської імперії. Головною причиною низькоефективного та непродуктивного шкільного навчання вважав «зросійщеність»

(як він її визначав) існуючої школи. Він писав: «Школа була холодною для розуму і серця дитини» [7, с.183]. Звертав увагу на те, що школа створювала для українських дітей серйозні проблеми і труднощі у навчанні, оскільки викладання велося винятково російською мовою, на чужому матеріалі: історія, географія, література України майже не вивчалися. «Чужа мова, чужа наука» — відзначав педагог. За існуючої системи навчання, коли знайомим із дитинства поняттям і явищам відповідали незнайомі слова, сприймати нову інформацію, осмислювати її і відтворювати в системі незнайомих найменувань та назв було досить важко. У цих умовах інтелектуальний розвиток дітей, якісне поповнення їх знань, поширення ерудиції ставали практично неможливими.

Отже, школа в Україні була не тільки не корисною, але й шкідливою і навіть небезпечною. По-перше, існуюча школа не вирішувала свого першого та головного завдання — освіти дітей. По-друге, школа, спеціально пристосована урядом для знищення українського народу як самостійної духовної особистості, створювала серйозні перешкоди для формування та розвитку національної самосвідомості учнів. [5, с. 48]. Так, М. Ф. Сумцов був упевнений, що саме існуюча система освіти значною мірою сприяла поширенню, так званої «малоруської ментальності» — виникненню в українському середовищі цілого класу так званих малоросів: чиновників, службовців та ін., які презирливо ставилися до рідної мови, культури, традицій. М. Ф. Сумцов називав таке явище «духовною еміграцією», і відзначав, що процес денационалізації займає все більші масштаби, проникає у всі структури українського суспільства: «Інтелігенція пішла геть від народу на послугу російському уряду і допомагала йому нищити українське життя» [7, с.148].

У той же час школа в Україні має всі підстави і можливості для плідної роботи на національному ґрунті, про що переконливо свідчать історія і культурно-педагогічні традиції української школи: здобутки Київської Русі, братерські українські школи, широко відома Києво-Могилянська академія, козацька система виховання і навчання.

Завдяки діяльності прогресивної української громадськості в Україні кінця XIX — початку XX століття було закладено основи для розвитку національного напрямку в шкільній освіті, для відродження національної школи в Україні вважалося за необхідне, в першу чергу, здійснення викладання у школі рідною мовою.

Зазначимо, що досить поширеною у досліджуваній період були концепції так званого гумбольдтіанства (пізніше: неогумбольдтіанства, етнолінгвістики), за ім'ям її засновника В. Гумбольдта, дослідника в галузі мовознавства і філософії мови. Саме на його праці спирався український учений Я. Ф. Чепіга, повністю погоджуючись з ним з приводу того, що мова є властивістю духовного розвитку нації і багато в чому визначає її національний характер. За глибоким переконанням Я. Ф. Чепіги, мова нерозривно пов'язана із ментальністю нації, є яскравим показником індивідуальності цілої народності. Я. Ф. Чепіга підкреслював, що мова народу, яка має власну літературу, готові форми мислення, пов'язана з психологічним становленням нації, передає особливості долі і думок народу. Він писав: «Мова — то праця народного духу, його жива діяльність» [10, с. 105]. Тому використання російської мови у середніх школах вважав свідомим злочином проти нації, оскільки теорія про психологічні особливості кожної нації була в той час вже загальновідомою. Автор вказував, що «процес мислення зливається з нашою мовою, котра в кожній нації твориться віками, що національні риси мислення відбиваються на мові, літературі, взагалі на творчості» [11].

До прихильників етнолінгвістики також відносяться такі вчені, як Ф. Боас, Л. Вайсгербер, В. Вуедт, О. О. Потєбня та ін. Можна стверджувати, що теоретико-методологічною базою зазначеного напрямку став антропологічний підхід до мови, згідно з яким мова, свідомість, мислення, культурне і духовне життя людини і нації знаходяться в тісному взаємозв'язку. Філософськими джерелами такого підходу були ідеї та теоретичні розробки німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Гете, І. Кант, Ф. Шеллінг та ін).

Як показало вивчення робіт вчених і просвітителів досліджуваного періоду, теорія про зв'язок мови і мислення була досить поширеною та популярною серед прогресивної української інтелігенції. Наприклад, Б. Д. Грінченко розглядав навчання українською мовою, як необхідну умову розвитку української національної школи. Вчений підкреслював, що потреба виражати свої думки мовою, знайомою із раннього дитинства, обумовлена природною основою розвитку дитини, залежить від спадкових властивостей організму, типу нервової системи і природних функціональних якостей, що виникають ще у період ембріонального розвитку. Автор був переконаний, що «діти, що вчать своєю рідною мовою, розумніші, більше в них хисту й думкою змолоду моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою» [24, с. 6].

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури, архівних джерел досліджуваного періоду [1, 2, 3, 7, 8, 9] зневажливе ставлення до української мови було характерним не тільки для системи освіти, але і простежувалося в усіх сферах громадського життя. Започаткування цієї тенденції відбулося ще в II половині XVIII століття, саме тоді спостерігалося прискорення процесу розчинення української культури в російській. Українська мова одержала статус провінційної, поширилась теорія про доцільність використання української мови тільки для гумористичних оповідань, історій, жартів і т. ін. [3, с. 8]. Як писав із цього приводу Б. Д. Грінченко: «Нашій українській мові нема ходу: вигнано її зі школи, з суду, з усіх державних і краєвих урядів, з церкви — скрізь... по школах школярів одучають, щоб по-своєму не говорити, і розказують їм,

що українська мова, то хохлацька, мужицька, погана мова, що нею говорять тільки дурні хохли, а що путящий, розумний, освічений чоловік винен говорити московською мовою» [1, с. 41].

Необхідно відзначити, що основним аргументом для гонінь української мови стало твердження про те, що українська мова — не окрема мова, а лише говірка. З цієї точкою зору ніяк не могли погодитися українські вчені, письменники і суспільні діячі. Наприклад, М. С. Грушевський у роботах «Непорозумнішали», «Російська Академія наук про українську мову» доводив абсурдність таких припущень. Він відзначав, що навіть комітет міністрів визнав у 1905 р. шкоду заборони української мови, а ради Київського і Харківського університетів, київський генерал-губернатор, Російська Академія наук заявили, що заборону українського слова вважають шкідливою і пропонували її негайно зняти.

М. Ф. Сумцов також доводив, що українська мова являє собою самостійне, незалежне філологічне утворення, бездоганне і закінчене з наукової точки зору. Підкреслював, що українська мова надзвичайно естетично багата, називав її «головною річчю в житті кожного історичного народу» [6, с. 3]. Вчений провів ґрунтовне дослідження в галузі української мови та літератури, в якому спробував знайти відповіді на питання: «Як виникла мова, під впливом яких чинників формувалась і розвивалась, де її джерела, як співвідноситься сучасна мова із мовою древньою та народним говором, які основні говори і наріччя існують на Україні і як вони склалися?» Результати дослідження знайшли відображення у таких роботах: «Вага і краса української народної поезії» 1917 р., «Історичні зразки українського літературного єднання», 1918 р., «Нариси розвитку української літературної мови», 1918 р. та ін. Учений підкреслював, що незважаючи на те, що ці питання суґубо наукового характеру, проте, вони цікаві й актуальні для широкого кола громадськості, оскільки «у цих питаннях криється головна річ усієї національної справи» [6, с. 3]. Педагог розглядав різноманітні аспекти цієї проблеми на тлі та у взаємозв'язку з тими національно-мовними процесами, що відбувалися в Україні та за її межами протягом усього процесу становлення та розвитку української мови.

Слід зазначити, що у досліджуваній період виділилися дві різні гіпотези з приводу доцільності використання рідної мови у школі. Представники першого напряму усвідомлювали необхідність застосування рідної мови у системі освіти, культурного життя і т. ін., але обмежувалися лише міркуваннями з цього питання, не виступали відкрито. Представники другого напряму активно наполягали на необхідності повернення освіти, науки, культури до української мови. Серед них такі відомі письменники, педагоги, вчені як Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, Леся Українка, І. Я. Франко.

Питання навчання рідною мовою стали предметом обговорення на різних з'їздах, у роботі деяких комітетів, громадських організацій.

Так, вивчення архівних джерел показало, що на загальних Зборах Товариства Грамотності в 1901 році, виступаючий із доповіддю М. І. Міхновський запропонував створити на ім'я Міністра Народної Освіти клопотання, яке б містило два положення:

1. Про введення до малоруських шкіл Харківської Губернії малоруської мови.
2. Про допущення до народних шкіл малоруських підручників, підготовлених до географічних, кліматичних і побутових умов місцевого населення [9, с. 34].

Питання про необхідність навчання українських дітей рідною мовою обговорювалося і на з'їздах народних вчителів (починаючи ще з 80-х років ХІХ століття), що проходили під керівництвом відомого педагога М. О. Корфа [3, с. 90]. З проханням до Міністерства Народної Освіти про дозвіл викладати в народних школах рідною мовою зверталися Чернігівське (1881 р.) і Полтавське (1910 р.) земства. Також за навчання у народній школі рідною мовою висловлювалися Бердянський, Воронежський, Конотопський, Полтавський, Чернігівський сільськогосподарські комітети (1902 р.), Чернігівське (1903 р.), Вовчанське, Хотинське (1904 р.) повітові земства, Полтавська й Одеська міські думи (1905 р.), Харківське Товариство Грамотності (1897 р.), Санкт-Петербурзький комітет письменності, Московський агрономічний з'їзд (1901 р.), Третій з'їзд російських діячів у галузі професійної і технічної освіти (Санкт-Петербург, 1903 р.), різноманітні вчительські курси, збори і т. ін. Так, у травні 1906 року за ініціативи Б. Д. Грінченка, С. Ф. Русової та ін. були здійснені заходи для створення Всеукраїнської вчительської спілки, одним із проектів спілки стала організація у червні-липні 1906 р. вчительських курсів з українознавства, на які прибуло понад 400 народних вчителів із Правобережної, Лівобережної, Слобідської України, Таврії [3, с. 171].

Проблеми національної школи були центральними у роботі курсів. Результатом стало прийняття 2 резолюцій, що стосувалися реформування освіти і школи в Україні та у яких, крім іншого, говорилося, що навчання повинно вестися рідною мовою. У 1906 р. курси з українознавства проходили також у Харкові, Катеринославі, Херсоні, Чернігові і т. ін.

Таким чином, питання реорганізації шкільної освіти, розбудови національної школи були предметом особливої уваги української інтелігенції, прогресивної педагогічної громадськості. Висновок про зв'язок між станом національної системи освіти та майбутнім розвитком всієї країни був поширеним і усвідомленим.

Педагоги, вчені, громадські діячі одноставно і переконливо доводили шкідливість існуючої школи в Україні, основними причинами її незадовільної роботи вважали денаціональний характер освіти.

В основу концепції розвитку національної школи було покладено постулат самостійності української культури, нації, мови. Для відродження та розвитку української школи вважалося за необхідне: здійснення викладання у школі лише рідною мовою; введення до шкільної програми предметів, що вивчають українську історію, літературу, географію, прикладні мистецтва; розробку і видання українських підручників.

Література

1. Грінченко Б. Д. Чого нам треба. Львів, 1905. 41 с.
2. Грінченко Б. Д. Якої нам треба школи. К., 1912. 6 с.
3. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX — поч. XX ст.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 414 с.
4. Субтельний О. Україна: історія. К. : Либідь, 1994. 736 с.
5. Сумцов М. Ф. Вага і краса української народної поезії. Черкаси, 1917. 64 с.
6. Сумцов М. Ф. Нариси розвитку української літературної мови. Х., 1918. 97 с.
7. Сумцов М. Ф. Слобожане. Історично-етнографічна розвідка. Х. : Союз, 1918. 224 с.
8. Сумцов Н. Ф. 25-летие историко-филологического общества при императорском Харьковском университете. Х., 1904. 12с.
9. ХДОІА, Фонд 200. «Правление Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869 — 1920 гг.)», оп.1, од. зб. 251. «Доклад о народных школах».
10. Чепіга Я. Ф. Національність і національна школа // Проблеми виховання і навчання в світлі науки і практики. К., 1913. 125 с.
11. Чепіга Я. Ф. Читання з поясненнями в сучасній школі на Україні // Світло. 1913. Кн.7. С.16.

ВПЛИВ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ В ОСВІТІ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Г. Груць

к. пед. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Сучасний етап розвитку психоаналізу характеризується суттєвими змінами у його теоретичній платформі. Фахівці, зокрема, зазначають, що останнім часом психоаналітична наука характеризується трьома головними досягненнями: егопсихологією Х. Гартмана, теорією об'єктних відносин Отто Кернберга і філософією само-свідомості Х. Когути. Варто зазначити, що егопсихологія, на відміну від теорії З. Фрейда, відмовилася від пошуку витоків когнітивних функцій серед інстинктів. Філософія самосвідомості та теорія об'єктних відносин також цілком відцуралася від фрейдівської компромісної моделі. Так, Х. Когут заперечив можливість інсайтного осягнення причин невротичних відхилень, пропонуючи у ролі альтернативи емпатійне розуміння психолога. Окрім того, послідовники теорії об'єктних відносин убачають джерело підвищеної невротизації не у царині психічних конфліктів і травм, пов'язаних із сексуальною сферою, а в особливостях материнського ставлення до дитини.

Саме теоретична неспроможність психоаналізу як наукового напрямку призвела до того, що на сьогодні кількість осіб, які прагнуть пройти курс психоаналітичного виховання у США постійно зменшується, натомість академічні психоаналітики стають видом, що зникає в американських медичних закладах (Reizer, 1983). Прихильники й послідовники психоаналізу змушені визнати, що ця теорія нині перебуває в кризовому стані (Edelson, 1988). Однак не варто применшувати роль і значення психоаналізу в розвитку сучасних теорій особистості, у впливі на навчально-виховний процес передусім із позицій його евристичної функції. Адже саме З. Фрейд проаналізував значення несвідомих переживань дитинства та їх роль у житті дорослої людини, а також здійснив спробу розробки концепції особистості, стрижнем якої є конфлікт між інстинктивною сферою душевного життя людини й вимогами суспільства.

У цілому психоаналітичний ракурс розуміння людини, закладений в теорії особистості З. Фрейда, значною мірою базується на положеннях і принципах детермінізму, ірраціональності, незмінності, конституціоналізму, проактивності, а також частково на принципах суб'єктивізму.

Варто зазначити, що від особистісних переконань педагога та його оцінних ферментів щодо психоаналізу залежить розв'язання багатьох педагогічних проблем. Наприклад, відповідь на запитання: чим обумовлена поведінка дитини — ірраціональними, неконтрольованими інстинктами, які не дають можливості для вибору