

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ  
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ  
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО



## Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень

*Збірник матеріалів  
науково-методологічного семінару з історії освіти*

*25 жовтня 2017 року*

Київ – 2017

УДК 37(091):001.891]:005.745(082)  
С 91

*Затверджено до друку вченою радою  
Державної науково-педагогічної бібліотеки України  
імені В. О. Сухомлинського,  
протокол № 15 від 29 листопада 2017 р.*

**Редакційна колегія:**

**Березівська Л. Д.** (голова редкол.), доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

**Лапаєнко С. В.**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в. о. вченого секретаря Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

**Сухомлинська О. В.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

**Тарнавська С. В.**, кандидат історичних наук, завідувач відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.

**Літературний редактор:**

**Деревянко Т. М.**, молодший науковий співробітник відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.

**Рецензенти:**

**Коляда Н. М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Страйгородська Л. І.**, кандидат історичних наук, заступник директора з науково-інформаційної та бібліотечної роботи Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.

С 91 Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень : зб. матеріалів наук.-методолог. семінару / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В.; літ. ред. Деревянко Т. М.]. – Київ : [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2017. – 28 с.

Збірник містить матеріали, в яких стисло викладено наукові повідомлення учасників науково-методологічного семінару з історії освіти «Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень», що відбувся у Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського 25 жовтня 2017 року.

*Редколегія не несе відповідальності за зміст публікацій. Відповідальність за зміст публікацій несе автор.*

УДК 37(091):001.891]:005.745(082)

© Державна науково-педагогічна бібліотека України  
імені В. О. Сухомлинського, 2017

## ЗМІСТ

<b>Сухомлинська О. В.</b> Що таке «історія сучасності» в історичному вимірі? (компаративний аналіз за матеріалами зарубіжних джерел) .....	5
<b>Березівська Л. Д.</b> Джерельна основа історико-педагогічних досліджень як методологічна проблема .....	6
<b>Зайченко І. В.</b> До питання про понятійно-категоріальний апарат деяких педагогічних наук .....	7
<b>Кочубей Т. Д.</b> Концептуальні засади дослідження розвитку української педагогічної думки другої половини XVII–XVIII ст. ....	9
<b>Петренко О. Б.</b> Проблема ретроспективного методу в історії педагогіки .....	10
<b>Белан Г. В.</b> Методологічні аспекти дослідження педагогічних персоналій у сучасному науковому дискурсі .....	11
<b>Гавериленко Т. А.</b> Сутність поняття «початкова освіта»: історико-педагогічний контекст .....	12
<b>Горак В. В.</b> Дотримання академічної доброчесності при підготовці наукових досліджень .....	14
<b>Гринькова Н. М.</b> Моральне виховання особистості в позашкільних навчальних закладах: історичний аспект .....	16
<b>Гудовсек О. А.</b> Динаміка історичного розвитку поняття «мистецтво»: філософський аспект .....	17
<b>Клименко Ю. А.</b> Концептуальні засади дослідження розвитку есперанто-руху в Україні в кінці XIX – середині 30-х років XX ст. ....	18
<b>Кравченко О. О.</b> Освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту: визначення термінів .....	19
<b>Красильник Ю. С.</b> Локальний підхід в історико-педагогічних дослідженнях .....	20
<b>Лапаєнко С. В.</b> Особливості реалізації аксіологічного підходу в історико-педагогічному дослідженні .....	21
<b>Міхно О. П.</b> Трансформація терміна «характеристика учня» у XX ст. як відображення поступу педагогічної науки .....	22

<b>Стельмашук Ж. Г.</b> Трансформація змісту поняття «дисциплінованість» у психолого-педагогічній літературі (40-ві роки ХХ – початок ХХІ ст.) .....	23
<b>Янченко Т. В.</b> Методологічні засади дослідження розвитку педології в Україні .....	24
<b>Баліка А. М.</b> Співвідносність понять «зміст» і «форма» діяльності шкільних бібліотек в історико-педагогічній ретроспективі .....	25
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	27

## ЩО ТАКЕ «ІСТОРІЯ СУЧАСНОСТІ» В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ? (компаративний аналіз за матеріалами зарубіжних джерел)

В українському історико-педагогічному дослідницькому полі до сьогодні точаться дискусії (О. Сухомлинська, Н. Гупан) щодо темпоральних меж, а також понять і термінів, які мають бути застосовані в сучасних історико-педагогічних дослідженнях (Л. Ваховський, Є. Хриков).

Аналіз зарубіжних джерел з історичної науки, переважно французьких та німецьких авторів (Garcia Patrick, Droit Emmanuel, Reichherer Franz), свідчить, що такі незвичні для українських науковців поняття, як «історія сучасності», «історія недавнього минулого», «безпосередня історія», «близька історія», уже ввійшли до дослідницького поля. За ними більш ніж 40-річна історія розвитку цього напрямку історичної науки, який налічує й значну кількість розвідок, і відповідні державні інституції, періодичні та монографічні видання.

«Історія сучасності» охоплює дві рухливі межі: висхідну – це тривалість життя людини (живий свідок) і низхідну, якою маркується певна яскрава подія сьогодення, що обговорюється в засобах масової інформації, соціальних мережах.

Між цими двома межами «історія сучасності» поділяється на підперіоди (етапи, матриці, цезури – залежно від країни – Франції, Німеччини, Великобританії): *давній* – 1917–1945; *нинішній* – 1945–1989; *незавершений* – із 1989 (розвал «комуністичної покори»).

«Історія сучасності» спирається й оперує такими ключовими поняттями, які відрізняють її від інших «історій», – *свідок, пам'ять, соціальний запит, подія*, що потребують особливих умінь і компетентності в їх застосуванні.

Велике значення в дослідженнях «історії сучасності» належить її взаємодії й інтеграції з іншими соціальними науками, такими як економіка, соціологія, політологія, літературознавство при збереженні своєї особливості, тобто сингулярності.

Серед дослідників «історії сучасності» донині відбуваються дискусії щодо самого предмета дослідження, методів і форм дослідження, її сингулярності та ступеня інтеграції з іншими дисциплінами. У своїй більшості вчені дотримуються думки про необхідність виходу за межі національних історій у напрямі до більш широких узагальнень і висновків.

Компаративний аналіз українських і зарубіжних досліджень недавньої історії свідчить про недостатню увагу вітчизняних науковців до методології проведення таких досліджень, хоча, не класифіковані як «історія сучасності», вони найбільш присутні на дослідницькому полі історико-педагогічної науки. Це стосується й недостатньої розробленості понятійно-термінологічного апарату, методів дослідження, вибору об'єктів і предметів дослідження, змістового наповнення, відбору джерел та матеріалів для вивчення, аналізу й

дослідження. Отже, постановка питання про «історію сучасності» – це перші кроки до її серйозного вивчення та застосування в історії педагогіки й освіти.

*Л. Д. Березівська*

## **ДЖЕРЕЛЬНА ОСНОВА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Основу історико-педагогічних досліджень становить джерельна база, тобто сукупність дібраних, систематизованих і класифікованих джерел як носіїв інформації про педагогічне минуле. Якість історико-педагогічного пізнання та достовірність одержаного знання залежить від підготовки дослідника до вивчення джерел і рівня його світогляду як суб'єктивного аспекту розуміння змісту документів; обізнаності з джерелознавством як особливою галуззю історичної науки. Суть означеної методологічної проблеми полягає у вірогідності відтворення істориком педагогіки педагогічної реальності минулого, уміння організувати пізнавальний діалог між теперішнім і минулим, осмислення одержаних результатів. З огляду на це потребує розвитку й такий важливий складник педагогічної науки, як педагогічне джерелознавство, зокрема обґрунтування методологічного значення джерелознавства, методики вивчення джерел.

Історичне джерелознавство є важливим компонентом історичної науки (Я. С. Калакура, Г. В. Стефанюк та ін.) і навчальною дисципліною майбутніх істориків, які опановують теорію та практику пошуку, виявлення, пізнання, аналізу й використання джерел [3; 5]. До педагогічного джерелознавства як методологічної проблеми зверталися українські вчені (О. В. Адаменко, Л. Д. Березівська, Л. Ц. Ваховський, Н. М. Гупан, О. Б. Петренко, І. В. Зайченко, Т. К. Завгородня, Н. П. Дічек, С. Т. Золотухіна, Г. І. Іванюк, Н. М. Коляда, Н. М. Стеценко, О. В. Сухомлинська, В. Л. Федяєва та ін.) [1; 2; 4; 6]. Означена проблема стала предметом змістовного дискурсу історико-педагогічної науково-практичної конференції «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень», оприлюднені результати якого свідчать про поліаспектний характер бачень істориків педагогіки (Педагогічний дискурс : зб. наук. праць, 2013) [4].

Вивчення проблеми дало змогу одержати висновки щодо особливостей використання джерелознавчого підходу як методу пізнання педагогічного минулого: історіографічний аналіз проблеми; визначення критеріїв добору джерел; класифікація й використання різних типів джерел; врахування впливу історичної епохи на зміст джерела; джерелознавчий аналіз для одержання знання про потенційні можливості необхідної інформації та джерелознавчий синтез для з'ясування значення інформації; пізнавальний аналіз джерел на основі принципу історизму; ідентифікація й оцінювання подій і процесів минулого. Підвищенню джерелознавчої компетентності майбутніх дослідників історії освіти сприятиме введення до змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки» структурної

частини «Педагогічне джерелознавство». На нашу думку, джерелознавство є міждисциплінарною галуззю науки й тісно пов'язане з педагогікою, історією, архівістикою, бібліотекознавством, бібліографознавством. Вважаємо, що саме в науково-педагогічній бібліотеці, як науковій установі та галузевому репозитарії створених людством документальних об'єктів, може розвиватися педагогічне джерелознавство як метод їх пізнання. Осмислення означеної методологічної проблеми сприятиме розвитку пізнавального потенціалу досліджень з історії освіти, одержанню достовірного історико-педагогічного знання.

#### Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Д. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
2. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
3. Калакура Я. С. Історичне джерелознавство / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, Б. І. Корольов, С. Ф. Павленко, М. Г. Палієнко. – Київ : Либідь, 2002. – 486 с.
4. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХДПА, 2013. – Вип. 15. – 812 с.
5. Стефанюк Г. В. Джерелознавство: опорні конспекти і самостійна робота для студентів Інституту історії, політології і міжнародних відносин (заочна форма навчання) : навчально-методичний посібник : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника – 131 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.pu.if.ua/.../ДЖЕРЕЛОЗНАВСТВО%20ОПОРНІ%20КОНСПЕКТИ%20І%20С](http://www.pu.if.ua/.../ДЖЕРЕЛОЗНАВСТВО%20ОПОРНІ%20КОНСПЕКТИ%20І%20С).
6. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.

*І. В. Зайченко*

### ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДЕЯКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Як відомо, система знань науки відображається в її поняттях і категоріях.

*Термін* – слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо [1, с. 1241].

*Поняття* – одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності [1, с. 863].

*Категорії* – об'єднання, укрупнення й перетворення понять, що здійснюються в процесі розвитку науки та які являють собою найбільш загальні, фундаментальні, так звані «родові» поняття, які зумовлюють утворення інших понять цієї науки.

У кожній науці формується власна понятійно-категоріальна система, що відображає взаємозв'язок і взаємообумовленість понять, які входять до неї. Одним із важливих завдань будь-якої науки є удосконалення понятійно-категоріального апарату. Не є винятком і педагогічні науки, які нині набувають прискореного розвитку.

Найважливішими категоріями *педагогіки* та *історії педагогіки* є: *виховання, навчання, освіта, педагогічний процес, розвиток, формування людини, школа, педагогічна думка, народна освіта та ін.*

Систему термінологічного апарату *методики професійного навчання* класифікують за джерелами формування понять, виділивши три їх групи:

1. Загально-педагогічні й психологічні поняття.
2. Поняття, пов'язані з процесом професійної освіти.
3. Власне методичні поняття.

До першої групи належать поняття, запозичені методикою навчальних дисциплін із базових наук: дидактики, теорії виховання, педагогічної психології й ін. («виховання», «навчання», «освіта», «просвіта», «самоосвіта», «педагогічний процес», «розвиток», «формування людини», «сприймання», «засвоєння», «розумовий розвиток», «мислення», «запам'ятовування» тощо).

Друга група містить поняття, пов'язані з процесом професійної освіти («професія», «професійний», «професіоналізм», «професіоналізація», «професійна освіта», «професійна педагогіка», «професійна підготовка», «професійне навчання», «професійне самовизначення», «професійний добір» та ін.), а також поняття, запозичені з інших наук, зокрема з філософії («закон», «закономірність», «зміст», «принцип», «одиничне», «загальне», «метод», «форма», «засіб»). Із кібернетики ввійшли в дидактику поняття «зворотний зв'язок», «динамічна система», «структура», «функція», «елемент».

До третьої групи термінів належать власне методичні терміни – «викладання», «навчання», «навчальний предмет», «навчальний матеріал», «навчальна ситуація», «метод навчання», «учитель», «учень», «педагог», «студент», «урок», «лекція».

У системі навчальної дисципліни *педагогіка вищої школи* В. М. Галузинський і М. Б. Євтух виділили такі категорії:

I. *Методологічні категорії*: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

II. *Процесуальні категорії*: виховання, навчання, освіта, розвиток, формування особистості; навчально-виховний процес; навчальний і виховний процес. Ці категорії розглянуто вище.

III. *Сутнісні категорії*: мета, завдання та зміст виховання, професіограма спеціаліста (учителя), діяльність (викладача й студента), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання та навчання, педагогічні технології навчання й виховання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота студентів, науково-дослідна діяльність студентів, гуманізація й гуманітаризація діяльності вищого навчального закладу [2].

Взагалі наукові поняття, зокрема й педагогічні, не є чимось закінченим і завершеним, навпаки, їм властиво з часом удосконалюватися й розвиватися,



що відбувається на певних етапах розвитку науки. Завдання будь-якої науки – удосконалення власного понятійно-категоріального апарату.

#### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
4. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник / І. В. Зайченко. – 3-тє видання, перероблене та доповнене. – Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. – 608 с.
6. Зайченко І. В. Теорія і методика професійного навчання : навч. посібник. – 2-ге вид., доповн. і переробл. / І. В. Зайченко. – Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. – 580 с.
7. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

*Т. Д. Кочубей*

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII–XVIII СТ.

Методологічну основу дослідження розвитку української педагогічної думки другої половини XVII–XVIII ст. як складного й суперечливого неперервного процесу, що відбувався під впливом глобальних культурно-освітніх явищ, коли педагогічна думка виокремлювалася з філософсько-богословської під впливом західноєвропейських педагогічних ідей, становить сукупність *підходів*: *історіографічний*, що дає змогу з'ясувати стан розробленості проблеми в історико-педагогічній ретроспективі; *системний* – простежити розвиток української педагогічної думки другої половини XVII–XVIII ст. як неперервний процес, пов'язаний із діяльністю освітніх навчальних закладів, встановити її спрямованість (освітньо-гуманістична, вивільнення розуму від віри, розмежування науки та релігії) у єдності зі суспільно-освітніми змінами, визначити джерела, фактори й умови її становлення та розвитку в теоретичному й практичному вимірах; *проблемно-хронологічний* – допоміг розглянути розвиток української педагогічної думки в просторово-часовому вимірі, пов'язаному з історією українського народу, встановити етапи її розвитку в досліджуваний період; *нарративний* – уможливив здійснення ціннісної інтерпретації досліджуваних реалій, виявлення нерозривності педагогічної думки з ідеями тогочасних діячів щодо проблем пізнання, навчання й виховання, ролі освіти у формуванні та розвитку особистості як активного суб'єкта самовдосконалення; *культурно-антропологічний* – завдяки йому розглянуто

розвиток педагогічної думки крізь призму культурно-освітніх процесів, які відбувалися на той час в Україні, та виокремлено її антрополого-гуманістичні складники; *цивілізаційний* – забезпечив дослідження розвитку української педагогічної думки в контексті європейської цивілізації, яка зазнала різноманітних впливів освітньо-культурних процесів самобутніх цивілізацій (польської, австрійської тощо); *герменевтичний* – допоміг інтерпретувати та зрозуміти змістовий і смисловий аспекти творів богословів-просвітників досліджуваного періоду; *критеріально-комплексний* – забезпечив визначення системи критеріїв (науковості, доступності, демократичності освіти, зв'язку освіти з національною культурою, рівень і характер ідеологічної спрямованості освіти, характер зв'язку між освітою та релігією) для аналізу розвитку педагогічної думки досліджуваного періоду.

Вищеназвані підходи ґрунтуються на загальнонаукових гносеологічних *принципах*: історизму, об'єктивізму, поєднання логічного та історичного, системності. Усю сукупність науково обґрунтованих знань із досліджуваної проблеми досягнуто завдяки *науково-джерелознавчій критиці*, відповідно до якої використано джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних, рукописних та опублікованих джерел (зокрема й стародруків).

*О. Б. Петренко*

## **ПРОБЛЕМА РЕТРОСПЕКТИВНОГО МЕТОДУ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

Загальна методологія історико-педагогічного дослідження являє собою багаторівневу структуру. Один із рівнів цієї структури становлять методи історико-педагогічного дослідження як загальні, так і специфічні. Для історії педагогіки проблема методу має особливе значення, що пояснюється специфікою її об'єкта – наукове пізнання педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі. Традиційно історія педагогіки обмежується феноменологічним, описовим способом дослідження, спирається на якісний аналіз та інтерпретаційні процедури. Тому ця наука залишається галуззю знань, у якій суб'єктивний погляд дослідника слабо обмежений будь-якими методично-процесуальними вимогами й нормами. Об'єктивність і достовірність історико-педагогічного аналізу зумовлені насамперед суб'єктивно-особистісними чинниками: рівнем професійної компетентності вченого, науковою добросовістю, відповідальністю та т. п. Наслідком цього є дискусійність багатьох положень і висновків, існування в історіографії альтернативних, інколи діаметрально протилежних картин минулого педагогічної науки та її сучасного стану, суперечливість в оцінках подій, явищ, феноменів, внеску окремих педагогів у становлення й розвиток науки. Історик педагогіки має справу не з експериментально сконструйованим, а з природним об'єктом у його реальній динаміці та властивостях. При цьому завдання дослідника полягає в тому, щоб найбільш повно й точно відтворити та осмислити ту подію, що вже відбулася. Тобто

історія педагогіки – реконструкційна наука, у якій ретроспективний метод (регресивний, реконструкційний) займає особливо важливе місце.

Ретроспективний метод можна назвати методом цілісного бачення досліджуваного історико-педагогічного явища. Він слугує для відновлення подій і процесів досліджуваного минулого за їхніми наслідками: від уже відомого по закінченню історичного часу до невідомого.

Характеризуючи специфіку методу, необхідно відзначити його комплексний характер, гіпотетичність у постановці й проведенні дослідження, цілісність системного аналізу сукупності чинників, що забезпечують достовірність отриманих у ході реконструкції даних. Цей метод – один з ефективних синтетичних методів пізнання минулого, який містить сукупність інших методичних прийомів: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення. Будучи загалом методом якісного аналізу, метод ретроспективи не виключає використання процедур кількісного аналізу для доказу окремих аспектів досліджуваної проблеми.

Специфікою цього методу є спрямованість від сьогодення до минулого, від наслідку до причини. У своєму змісті ретроспективний метод виступає насамперед як прийом реконструкції, що дає змогу синтезувати, коригувати знання про загальний характер розвитку явищ. Ретроспективний метод застосовується тоді, коли необхідно розглянути будь-яке явище впродовж певного, достатньо тривалого проміжку часу; при цьому події розглядаються (реконструюються) у їхній хронологічній послідовності. Історико-педагогічна реконструкція відтворює явища, які існували в певному часовому континуумі, тому важливим її аспектом є врахування особливостей історичного часу буття досліджуваного феномену.

Цей метод дає змогу розглядати педагогічні феномени в їх становленні й розвитку, реконструювати педагогічні процеси, виявляти тенденції та динаміку їх змін і подальшого розвитку. Таким чином, здійснений аналіз, з одного боку, підтверджує доцільність застосування в історико-педагогічному дослідженні ретроспективного методу пізнання, з іншого – свідчить про специфіку його використання, що зумовлено особливостями об'єкта історії педагогіки.

*Г. В. Бєлан*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРСОНАЛІЙ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Розвиток педагогічної думки конкретної історичної епохи як широкого поняття культурної сфери, що охоплює педагогіку, філософію, ідеологію, етику, мораль, релігію, повною мірою відображено в науково-творчій спадщині найбільш яскравих представників цього періоду. Водночас система науково-педагогічних поглядів, концепцій будь-якого громадського діяча, просвітителя є не тільки адептом його наукових рефлексій, ідей про виховання та освіту, а й свідченням світоглядних переконань, екзистентних,

аксіологічних позицій, які, як правило, відображають характерні тенденції розвитку соціуму в рамках певного хронотопу.

Процес безперервного розширення й поглиблення сучасної педагогічної думки зумовлює появу інноваційних методологічних основ дослідження невивчених феноменів і фактів історико-педагогічної науки. За таких умов інтерес до педагогічних персоналій зростає, і значна частина творчих біографій уперше стає об'єктом наукової рефлексії.

Під час розгляду істориком педагогіки основних етапів життєдіяльності конкретного педагога, наукового аналізу та систематизації його творчої спадщини важливим завданням є відтворити атмосферу відповідного часового періоду, реконструювати передумови формування світоглядних позицій того чи іншого діяча, з'ясувати джерела впливу на розвиток досліджуваної особистості, на становлення її поглядів і переконань, а також висвітлити їх резонанс у дискурсі історико-педагогічної науки, динаміку їх інтерпретації в науковому ареалі різних історичних періодів. При цьому сучасний дослідник прагне бути об'єктивним у висвітленні фактів і висловлюванні суджень, дотримуючись принципу історизму в працях такого типу.

Як правило, під час вивчення життєдіяльності та творчої спадщини того чи іншого педагога, просвітителя використовується теоретичний аналіз, синтез, систематизація та класифікація джерел (бібліотечних, архівних матеріалів і т. д.) із досліджуваної проблеми; біографічний метод для з'ясування ролі окремих громадських, культурно-освітніх явищ у становленні педагогічної та просвітницької діяльності вченого; історико-ретроспективний – із метою розгляду змісту й напрямів педагогічної та просвітницької діяльності педагога; хронологічний аналіз, що дає змогу досліджувати педагогічні погляди персони в динаміці й часовій послідовності; педагогічна герменевтика або «мистецтво розуміння»; інтерпретація та узагальнення опрацьованих матеріалів, а також наукова реконструкція окремих положень педагогічних поглядів досліджуваного вченого.

Вибір видатних педагогів, спадщина яких заслуговує подальшого вивчення та нової інтерпретації, визначається як національним досвідом минулого, ментальними установками, світоглядними уявленнями, неповторними для кожної нації, так і панівними в суспільстві ідеологічними чинниками, соціальними, політичними й культурними інтересами.

*Т. Л. Гавриленко*

## **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Однією з важливих проблем історико-педагогічного дослідження є обґрунтування та аналіз понятійно-термінологічного апарату. У зв'язку з цим задля об'єктивного й поліаспектного висвітлення розвитку початкової освіти

в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. простежимо тлумачення поняття «початкова освіта» в історико-педагогічній ретроспективі.

Загальновідомо, що початкова освіта зародилася на території України ще за часів Київської Русі. Однак саме поняття з'явилося набагато пізніше. З'ясовано, що воно почало використовуватися в педагогічній літературі й нормативних документах із другої половини ХІХ ст., коли значно посилилася увага з боку держави та громадськості до цього рівня освіти. Щоправда, найчастіше поняття «початкова освіта» вживалося з додаванням слова «народна». У «Енциклопедичному словнику» (1890–1907), підготовленому видавничим товариством Ф. А. Брокгауз – І. А. Єфрон, знаходимо розлогу статтю «Початкова народна освіта», де розглянуто питання історії та тогочасного стану початкової освіти за кордоном і в Російській імперії [5]. Але зміст досліджуваного поняття в ньому, як і в інших тодішніх джерелах, не визначається.

У радянську добу поняття «початкова освіта» міцно ввійшло та закріпилося в науковій і побутовій мові, про що свідчить вивчення законодавчо-нормативних документів, наукової та навчально-методичної літератури. Однак, незважаючи на його активне використання, у зазначених джерелах воно не тлумачилося. Проаналізувавши довідкову літературу, зокрема педагогічні словники й енциклопедії, видані за радянського часу, спостерігаємо, що поняття «початкова освіта» не знайшло в них відображення. Натомість зустрічаємо поняття «початкова школа», яке трактується як навчально-виховний заклад та І ступінь загальноосвітньої школи, що забезпечує початкову освіту. І лише в «Радянському енциклопедичному словнику» (1984) знаходимо досліджуване нами поняття та його визначення: «Початкова освіта – це І ступінь загальної середньої освіти, що забезпечує оволодіння елементарними знаннями з рідної мови, математики, про природу та суспільство» [4, с. 867].

Вивчення законодавчо-нормативних документів і довідкової літератури періоду незалежності України показало, що в більшості з них поняття «початкова освіта», як і раніше, не тлумачиться або не зазначається взагалі. Так, у Законі України «Про освіту» (1996, 2017) окреслене поняття зустрічаємо в переліку освітніх рівнів без трактування його сутності [2; 3]. Закцентуємо, що в документі, виданому в 1996 р., вживається поняття «початкова загальна освіта» [2]. На наш погляд, це уточнює досліджуване поняття та розмежовує його з іншим – «початкова професійна освіта». Своєрідним винятком у нашій розвідці стало довідкове видання «Енциклопедія освіти» (2008) за редакцією В. Г. Кременя. Згідно з визначенням, запропонованим у ньому академіком О. Я. Савченко, початкова освіта – це «перший ступінь загальної середньої освіти, метою якого у більшості країн світу є одержання дітьми базових умінь і навичок загальнокультурного, загальнорозвивального характеру» [1, с. 700].

Як бачимо, у наведених дефініціях увага сконцентрована на визначенні освітнього ступеня/рівня та мети початкової освіти, яка уточнюється відповідно до вимог часу. Загалом ми підтримуємо ці трактування з деякими

уточненнями й вважаємо, що початкова загальна освіта – це І рівень загальної середньої освіти, який базується, як правило, на дошкільній освіті та передбачає оволодіння дітьми молодшого шкільного віку базовими знаннями, уміннями й навичками загальнокультурного та загальноорозвивального характеру, формування в них ключових і предметних компетентностей.

Підсумовуючи, зазначимо, що незважаючи на те, що початкова освіта сягає своїм корінням періоду Київської Русі, а саме поняття починає вживатися з другої половини ХІХ ст. та міцно закріпилося в нормативних документах, науковій і побутовій мові в ХХ ст., за винятком зазначених джерел, воно не визначається. Припускаємо, що внаслідок цього в педагогічній літературі спостерігається довільне вживання понять «початкова освіта» і «початкова школа». Отже, вони потребують подальшого уточнення.

#### Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про освіту» 23.03.1996 р. № 100/96-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/Z960100.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z960100.html).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html).
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров [3-е изд.]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
5. Энциклопедический словарь / под. ред. проф. И. Е. Андреевского и др.; в 86-ти томах. – Санкт-Петербург : Изд. Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 1890–1907 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vehi.net/brokgauz/>.

*В. В. Горак*

### ДОТРИМАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Однією з новацій нового закону «Про освіту» є впровадження поняття «академічної доброчесності». У статті 42 законодавчого акта термін тлумачиться, як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3].

У Законі України «Про освіту» передбачено академічну відповідальність за списування, обман, плагіат, самоплагіат (оприлюднення власних раніше опублікованих наукових результатів як нових), подання недостовірних даних, фальсифікацію, фабрикацію тощо. За порушення академічної доброчесності педагогічні, наукові та науково-педагогічні працівники можуть бути позбавлені наукового ступеня чи вченого звання, права брати участь у роботі визначених законом органів чи обіймати займані

посади; порушникам може бути відмовлено в присудженні наукового ступеня, присвоєнні вченого звання, кваліфікаційної категорії тощо [3]. Окрім цього, не потрібно забувати, що захист інтелектуальної власності та авторського права гарантує Конституція України, Кодекс України про адміністративні правопорушення, Цивільний і Кримінальний кодекси України, Закон України «Про авторське право та суміжні права».

Однією з найпоширеніших форм порушень академічної доброчесності в Україні є плагіат – оприлюднення наукових результатів інших осіб як власних, або відтворення опублікованих текстів інших авторів без зазначення авторства. До плагіату належить: републікація, реплікація, рерайт, копірайт, відсутність посилань на прямі цитати, неадекватне перефразування, копіювання тексту без позначення джерела тощо [1; 2, с. 22].

В останні роки в нашій державі ведеться активна боротьба з порушниками авторських прав. Із цією метою було започатковано роботу Національного агентства із забезпечення якості освіти. Крім того, 10 вітчизняних університетів беруть участь у спільному проекті Американських рад з освіти та Міністерства освіти і науки України «Сприяння академічній доброчесності в Україні». З імплементацією Закону України «Про освіту» процес запобігання плагіату та іншим видам авторських порушень відбуватиметься ще активніше. У законодавчому акті надано чіткі вказівки, як потрібно дотримуватися академічної доброчесності під час підготовки наукових досліджень. Зокрема, йдеться про те, що педагогічні, наукові та науково-педагогічні працівники повинні дотримуватися норм законодавства про авторські та суміжні права й поважати інтелектуальну власність. У разі використання відомостей з інших джерел автори обов'язково мають зазначати посилання на них. Науковці зобов'язані надавати достовірну інформацію про результати досліджень та використані методики під час підготовки наукових праць [2; 3].

Зважаючи на все це, представники академічного середовища повинні дотримуватися академічної чесності. Недобросовісний науковець має усвідомлювати свої перспективи, серед яких заплямована репутація, втрата імені та виключення з наукового кола. Дотримання принципів академічної доброчесності стосується не тільки власної репутації науковця, а й покращує якість освіти та результатів наукових досліджень, відповідає вимогам сучасного інтегрованого суспільства та правової держави.

#### Список використаних джерел

1. Епідемія академічного плагіату в цифрах [Електронний ресурс] // Студвей. – Режим доступу: <http://studway.com.ua/plagiat-2/>. – Заголовок з екрана.
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. Політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова – Київ, Таксон, 2016. – 234 с.
3. Про освіту: Закон України № 2145–VIII від 05.09.2017 р. // Верховна рада України [оф. веб-сайт]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

## **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Позашкільна виховна робота завжди була предметом особливої уваги з боку батьків, учителів та керівництва освіти. Так, педагоги першої Біологічної станції юних натуралістів ім. А. Тімірязєва, яку було відкрито в 1918 році, головне завдання вбачали у вихованні природодослідників, патріотів своєї країни, у формуванні в дітей гуманності.

Ідея морального виховання прослідковується в «Основних принципах єдиної трудової школи», які запропонував А. В. Луначарський. Такі видатні педагоги, як Є. М. Мединський, В. І. Чорнолуський, С. Т. і В. М. Шацькі, О. У. Зеленко, А. В. Бакушинський сприяли відкриттю багатьох дитячих клубів, театрів, музеїв.

Слід зазначити, що в Україні в галузі позашкільної освіти першими почали працювати С. Русова, М. Корф, Х. Алчевська, Б. Грінченко, І. Огієнко. Вони вбачали в позашкільних закладах засіб формування моральності молодого покоління на засадах гуманістичних цінностей.

У 1919 році створено клуби – одні з перших позашкільних навчальних закладів. Головні завдання позашкільного виховання дітей та молоді було визначено в «Декларації Наркомосвіти про соціальне виховання дітей» у 1920 році, а також у «Кодексі законів про народну освіту в УСРР» у 1922 році. Однак через низький рівень писемності, репресивні заходи проти діячів культури та мистецтва в закладах здійснювали тільки політико-просвітницьку роботу, а виховні заходи, які пов'язані з формуванням моральності молодого покоління, було зведено нанівець.

Вивчення та використання найкращих здобутків народної культури у виховній практиці позашкільних навчальних закладів розпочалося з кінця 70-х років. На жаль, цей процес не був динамічним, оскільки часто під виглядом новаторства й модернізованої культурної спадщини відбувалося спотворення та нівечення історико-культурних цінностей, а також обмежувалося їх використання.

Таким чином, здійснивши аналіз становлення системи й змісту позашкільної освіти, ми з'ясували, що позашкільний виховний процес у ХХ ст. відзначався ідеологічною спрямованістю. Для практики морального виховання важливими стали 90-ті роки, коли особлива увага надавалася залученню учнів до традицій, обрядів, звичаїв українського народу.

Незважаючи на труднощі, позашкільні навчальні заклади в період сучасного розвитку України, особливо в регіонах, здебільшого виправдовують своє призначення – виховувати працьовитих і чесних, морально стійких і гуманних дітей, гідних свого народу.

Попри невдачі, що супроводжували становлення системи позашкільної освіти, ці заклади завжди були й залишаться важливим центром морального виховання дітей і молоді.



## **ДИНАМІКА ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «МИСТЕЦТВО»: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ**

Мистецтво – одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів [5]. У широкому сенсі мистецтвом є досконале вміння в якійсь справі, галузі, майстерність. Мистецтвом називають майстерність людей, що створюють об'єкти, речі, які дарують естетичне задоволення.

В античні часи мистецтвом вважали ремесло, уміння людей дотримуватися чітко окреслених правил під час виготовлення різноманітних виробів.

Центральною категорією мистецтва в Стародавній Греції було прекрасне, яке давньогрецькі філософи співвідносили з довершеністю, чуттєвим задоволенням, благом. Так, Платон визначав мистецтво як наслідування світу чуттєвих речей, а не світу ідей (думок). Він доводив слабкість і недосконалість мистецтва на шляху до прекрасного. Крім того, у більшості видів мистецтв він взагалі не знаходив зв'язку з прекрасним (красою). Філософ вважав, що мистецтво має приносити моральну користь людині й сприяти утворенню досконалої держави [6]. Послідовник Платона – Арістотель вважав, що мистецтвом є людська діяльність, саме цим воно відрізняється від природи. На думку філософа, мета мистецтва полягає, з одного боку, у роботі митця (художника), а з іншого – у впливі творів мистецтва на людей. Завдання мистецтва він вбачав в імітації, або наслідуванні (із грец. – мімесіс) [1].

Філософи Нового часу активно працювали над утвердження сутності мистецтва. Г. Гегель відхилив усе, що перебувало поза мистецтвом. Він ототожнював його з художньою творчістю [2]. Подібною думки дотримувався й французький просвітител Д. Дідро, котрий формою втілення та прояву краси (прекрасного) вважав мистецтво. Розглядаючи красу в реальній, незалежній від людини дійсності, філософ знаходив її у співвідношенні реальних предметів між собою [3].

Краса та мистецтво є провідними темами в працях німецьких філософів початку ХІХ ст.: Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга, А. Шопенгауера.

Значний внесок у розвиток українського мистецтва ХVІІІ ст. зробив український філософ-просвітитель Г. Сковорода. Він висунув ідею взаємодії й спорідненості філософії та поезії, філософії і мистецтва, що стало наріжним принципом його теорії виховання гармонійної особистості [4]. У кінці ХХ ст. українські філософи-естети (О. Лановенко, І. Лисий, В. Мазепа, В. Михальов, В. Федорук, Н. Яранцева) на теоретичному рівні висвітлили питання естетичної сутності мистецтва, його пізнавальної функції, ролі мистецтва в духовному збагаченні людини, проблеми сприйняття художнього образу, специфіки й синтезу видів мистецтв.

### Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель; [ред. А. И. Доватур, Ф. Х. Кесиде; примеч. В. В. Бибикина]. – Москва : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
2. Гегель Г. Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель – Москва : Искусство, 1971. – Т. 3. – 621 с.
3. Дидро Д. Разрозненные мысли о живописи, архитектуре и поэзии, служащие продолжением «Салонов» / Д. Дидро [пер. Н. Жарковой] // Собр. соч. : в 10 т. – Москва : ОГИЗ (Гос. узд-во худ. литературы), 1946. – Т. 6. – С. 539–601.
4. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. / І. В. Іваньо – Київ : Наук. думка, 1983. – 270 с.
5. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – Київ : Україна, 2012. – 384 с.
6. Платон Избранные диалоги / Платон ; вступ. ст. и комм. В. Асмуса; [пер. с древнегреч.]. – Москва : Художественная литература, 1965. – 442 с.

*Ю. А. Клименко*

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-РУХУ В УКРАЇНІ В КІНЦІ ХІХ – СЕРЕДИНІ 30-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ**

Есперанто – це міжнародна мова, носієм якої є група людей, об'єднаних духовною спільністю, що є культурним суб'єктом – носієм специфічної системи цінностей; це соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Його сутнісні властивості позанаціональні, вони базуються на культурній двомовності. Співтовариство есперантистів можна розглядати як соціальну базу цілком певної субкультури, оскільки мова й культура тісно взаємопов'язані.

Есперанто-рух являє собою соціально-педагогічну систему, основними елементами якої є люди – носії мови та її прихильники, добровільно об'єднані в організації, асоціації, союзи, клуби або інші види формувань (співтовариств) для досягнення певної мети, створення й популяризації своїх духовної та матеріальної культурної єдності, норм, цінностей, критеріїв.

Розвиток есперанто-руху визначаємо як об'єктивний процес, сутність якого полягає в закономірній, послідовній, цілеспрямованій зміні його стану і який характеризують кількісні та якісні показники соціально-педагогічного явища, яке у своєму розвитку проходить певні історико-педагогічні періоди й етапи – класичні сходинки, цикли за певними визначеними векторами: від простого до більш складного, від хаосу до порядку та навпаки, від яскраво вираженої лінгвістичної спрямованості до пропаганди міжнародної мови. У хронологічних межах дослідження – кінець ХІХ – середина 30-х років ХХ століття – на теренах України есперанто-рух пройшов шлях від соціально-культурологічної спрямованості в імперський період до засобу «класової боротьби» та інтернаціонального міжнародного спілкування в радянський період.

На кожному історико-педагогічному етапі есперанто-рух мав свої соціально-педагогічні засади – цілісна сукупність вихідних положень, ідей, принципів, правил, вимог, які характеризували діяльність есперантистів у кожному періоді та на кожному з етапів його розвитку кількісними і якісними змінами на рівні всіх структурних складників – від організаційного до змістового й комунікативного. На різних етапах той чи інший структурний складник функціонував по-різному, що залежало від суспільно-історичного контексту: суспільно-політичних, соціально-економічних і соціально-культурних умов розвитку есперанто-руху, особливостей освітньої політики, які визначали мету й завдання есперанто-руху та впливали на соціально-педагогічні засади його розвитку – основний критерій обґрунтованої нами та покладеної в основу дослідження періодизації розвитку досліджуваного явища в кінці XIX – середині 30-х років XX століття. Концепція дослідження ґрунтується на твердженні про те, що визначені соціально-педагогічні засади й підходи та розроблена періодизація дають підстави для встановлення й розкриття ролі есперанто-руху на різних етапах його розвитку як соціально-педагогічного явища кінця XIX – середині 30-х років XX століття.

*О. О. Кравченко*

## **ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ: ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНІВ**

У контексті відновлення громадянського суспільства в руслі демократизму, патріотизму, інтеграції національних та європейських цінностей актуалізується діяльність громадсько-просвітницьких і культурно-освітніх організацій, які в умовах суспільних перетворень стають «помічниками» держави, своєрідним індикатором соціального поступу.

Серед малодосліджених феноменів культурної та освітньої історії залишається діяльність Пролеткульту (1917–1932) – освітньо-просвітницької та культуротворчої організації, яка амбітно в умовах тоталітарного ідеологічного режиму робила заявку на автономність і незалежність, уперше поряд із політичними та економічними питаннями державотворення акцентувала увагу на ролі культурного розвитку як чинника формування соціального капіталу країни.

На основі термінологічного аналізу визначень поняття «Пролеткульт» у науковій літературі та словниково-довідкових виданнях запропоновано його авторське визначення: *Пролеткульт* – самодіяльна освітньо-просвітницька, громадська добровільна організація, мета діяльності якої – освітній і культурний розвиток пролетаріату, створення відповідних організаційно-педагогічних умов для виявлення та розвитку творчого потенціалу робітничого населення (пролетаріату) у різних галузях мистецтва (літературі, музиці, театрі, образотворчому мистецтві) і науці, навчально-методичне забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських

установах (пролетарських університетах, робітничих клубах, дитячих пролеткультурах, театрах, студіях, бібліотеках, музеях, гуртках тощо).

У результаті аналізу змісту освітньо-просвітницької діяльності Пролеткульту виокремлено два провідних напрями: *освітньо-виховний* і *культуротворчий*.

Відповідно *освітньо-виховна діяльність* Пролеткульту розуміється як процес трансляції системи наукових знань, теорій модернізму, практичних умінь і навичок у напрямі індустріалізації та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку розумово-пізнавальної й творчої діяльності слухачів у руслі нової ідеології, а також морально-естетичної культури, які за допомогою нових форм масовості у своїй сукупності визначають соціальну спрямованість організації. *Культуротворча діяльність* на основі самодіяльності передбачає творчу переробку інформації, її нагромадження, втілення нових ідей, знань, цінностей, норм, зразків у матеріальні форми, визначення способів їхньої трансляції, сприйняття й освоєння інформації членами установ Пролеткульту та перетворення її в особистий досвід, тобто інтеріоризацію відповідно до продукованої ідеологічної системи цінностей.

*Ю. С. Красильник*

## **ЛОКАЛЬНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Демократизація українського суспільства, реформування місцевого самоврядування сприяють підвищенню інтересу дослідників до локальної історико-педагогічної тематики, що у свою чергу слугує вирішенню цілого спектра сучасних наукових проблем, фактологічно збагачує вітчизняну історію педагогічної думки та практики.

Культурне, освітнє та соціально-економічне середовище, у яке входить особистість, родина, професійне й товариське оточення в сукупності становлять комплекс духовних і моральних засобів життєзабезпечення локального характеру, що реалізується на тлі загальнодержавних та міжнародних чинників і тенденцій та здійснює вагомий вплив на формування особистості.

У цьому контексті локальні дослідження є важливим механізмом ґрунтового вивчення особливостей розвитку історико-педагогічного процесу, виявлення й розкриття його специфічних, типологічних характеристик. До очевидних переваг локального підходу слід віднести можливість більш глибокого проникнення в соціально-економічну та історико-педагогічну дійсність завдяки науково обґрунтованому діалектичному абстрагуванню від безмежного за своїм обсягом фактів і реалій місцевого історико-педагогічного матеріалу. Використання локального підходу сприяє приросту конкретного матеріалу з історії педагогіки та освіти, їхньому теоретико-методологічному збагаченню.

Такий підхід відкриває перед дослідниками широкі можливості для раціонального зближення педагогічної науки та практики, зміцнення зв'язків історії педагогіки з краєзнавством, народною культурою. Нарешті, локальний підхід дає змогу звернути увагу на своєрідність історико-педагогічної дійсності, сприяє її всебічному аналізу й надалі – включенню в основний зміст педагогічної науки, зокрема історії педагогіки.

Таким чином, із вищевикладеного можна зробити висновок про те, що для досягнення мети історико-педагогічного дослідження, вирішення конкретної наукової проблеми й завдань необхідною умовою є систематизація розмаїття педагогічних систем, концепцій, теорій, технологій на основі використання локального підходу, заснованого на пошуку цілісних та взаємопов'язаних характеристик досліджуваних історико-педагогічних фактів і явищ, що являє собою конкретний прояв діалектичного методу пізнання.

*С. В. Лапаєнко*

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ**

Обґрунтований науковцями аксіологічний (ціннісний) підхід полягає в розгляді явищ як матеріального, так і духовного характеру, що мають позитивну значущість, тобто здатність задовольняти потреби особистості, суспільства й слугувати їх цілям та інтересам. Предмет педагогічної аксіології – освітні цінності. Вони містять систему принципів, знань, ідеалів, компетентностей, які регулюють взаємодію суб'єктів діяльності в освітній сфері, формують і розвивають особистість.

Найважливішими в аксіологічному підході є ідеї, перевірені часом: національні цінності освіти, що органічно входять до загальнолюдських педагогічних цінностей; найкращі досягнення духовної культури, літератури й мистецтва, науки та техніки, матеріального виробництва завдяки відображенню їх у змісті освіти набувають значення національних цінностей й активно впливають на формування громадянськості та патріотизму особистості.

Однією з вирішальних умов функціонування національних цінностей освіти слід визнати їх гуманістичну спрямованість, демократичну сутність (зв'язок із народними витоками), високий потенціал щодо забезпечення сталості суспільно-економічного розвитку, конкурентоздатності особистості та спроможності її до самовдосконалення.

Ціннісно-мотиваційний ряд істотно поповнюється в ході історичного розвитку, який стимулює особистість до дії та який отримує значення певного критерію, в світлі котрого оцінюється її поведінка й діяльність. Людина як самоцінність вищого порядку, Праця, Мир, Свобода, Справедливість, Рівність, Добро, Істина та Краса у взаємодії утворюють вихідний рубіж, з якого починається відлік у розвитку загальнолюдської,

гуманістичної культури, усієї системи цінностей, яка становить основу орієнтації сфери освіти на всіх її рівнях. Тому в останні роки вітчизняні історики педагогіки проявляють усе більший інтерес до гуманістичної парадигми, яка розглядається в рамках аксіологічного підходу, причому як її найвагоміший складник.

Отже, дослідження цінностей освіти в їх генезі дає змогу обґрунтувати систему аксіологічних пріоритетів, які в сукупності утворюють ціннісний підхід до розгляду освітніх явищ. Цей підхід орієнтує освіту на прогресивний розвиток при збереженні зв'язку педагогічних епох, взаємозбагачення національно-історичних традицій різних країн і народів, спроможний певною мірою захистити суспільство, сферу освіти від деструктивних впливів соціально-історичного середовища.

*О. П. Міхно*

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ТЕРМІНА «ХАРАКТЕРИСТИКА УЧНЯ» У ХХ СТ. ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПОСТУПУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

Становлення й розвиток понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки тісно пов'язані зі становленням і розвитком самого наукового знання. Утворення, розвиток та трансформація термінів педагогічної науки – складний і тривалий процес, який є результатом наукових досліджень й освітньої практики.

Зазначимо, що ми розглядаємо термін «характеристика учня» в історико-педагогічному аспекті як документ, який складається класним керівником і цілісно висвітлює особистість учня, а саме: відображає поведінку й успішність, позакласну діяльність школяра, його інтереси та нахили, фізичний і розумовий розвиток.

У результаті аналізу наукової літератури ми з'ясували, що вперше термін «характеристика учня» почали використовувати у фаховій педагогічній літературі в 1867 р. Так називав свої дописи в журналі «Учитель» (СПб) російський педагог О. Острогорський. Щоправда, його «Характеристики учнів» – це не документи, підготовлені класним наставником, а, імовірно, художні оповідання з життя школярів, написані людиною, яка володіє літературним даром.

Уперше серед українських педагогів цей термін застосувала 1902 р. Х. Алчевська в статті «Характеристики учнів замість балів». Але педагог вживала його для позначення словесного способу оцінювання знань, а не цілісного документа про особистість учня. У значенні, яке нас цікавить, термін «шкільна характеристика» уперше вжив психолог О. Лазурський у 1908 р. Саме цей термін став панівним на початку ХХ ст. (В. Родніков, М. Павлова), подеколи вживався й у 1920-х роках (П. Горецький) і навіть у 1950-х (Б. Баєв).

Поява терміна «педагогічна характеристика» датується 1914 р., коли його використав український педагог М. Грунський, описуючи підготовку

учениць педагогічного класу гімназії до складання характеристики. Цей термін уживали в педагогічній науці протягом 1920–1950-х рр. (О. Фігурин, В. Сухомлинський, І. Унт). Термін «психолого-педагогічна характеристика» уперше застосував психолог С. Рубінштейн у 1935 р. у статті «Психолого-педагогічна характеристика учнів початкової і середньої школи». Усталеним він став у II половині 1950-х років і вживається донині (В. Сухомлинський, Б. Снопик, К. Хоменко).

Отже, схематично трансформацію терміна «характеристика учня» протягом ХХ ст. можна зобразити так: «характеристика учня» → «шкільна характеристика» → «педагогічна характеристика» → «психолого-педагогічна характеристика». Зміна терміна «характеристика учня» відповідає зміні його змісту, який співвідноситься з рівнем розвитку педагогічної науки.

*Ж. Г. Стельмашук*

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (40-ВІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

У Концепції нової української школи (2016) наголошено на необхідності виховання «цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення; патріота з активною громадянською позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами й здатний приймати відповідальні рішення» [2]. Отже, поняття «дисциплінованість» набуває особливого значення, а його сутність і зміст потребують переосмислення.

Аналіз літературних джерел дав змогу констатувати, що в 40-х роках ХХ ст. дисциплінованість розглядали як рису більшовицького характеру, складник виховання комуністичної моралі, що «передбачала ввічливість і культуру поведінки, а також уміння учня керувати своїми потребами, емоціями та поведінкою» [3, с. 6–7]. Поняття «дисциплінованість» деякою мірою ототожнювалося зі «свідомою дисципліною» і було нерозривно пов'язане з певним підкоренням учнів встановленому порядку та вимогам.

Сьогодні дисциплінованість є морально-вольовою й водночас соціальною якістю особистості. Як соціальна якість дисциплінованість – це ступінь усвідомлення особистістю необхідності прийняття цінностей і соціальних норм. Її рівень зумовлюється характером та спрямованістю ціннісної свідомості, ціннісних орієнтацій і ставлень, які формуються на основі потреб та інтересів особи й проявляються в її реальних вчинках і поведінці. Дисциплінованість як морально-вольова якість особистості включає звичку до дисципліни, витримку, внутрішню організованість, відповідальність, готовність і звичку підкорятися власним цілям (самодисципліна) та соціальним установкам [1, с. 126].

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства дисциплінованість трактується як інтегральна морально-вольова якість особистості учня, що

стає результатом виховання свідомої дисципліни й визначається як дія стримувального начала у вчинках особистості.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., допов. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Концепція нової української школи : рішення колегії МОН України від 27.10.2016 № 10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
3. Раскин Л. Е. Воспитание дисциплинированности : пособие для учителей / Л. Е. Раскин. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР, 1946. – 160 с.

*Т. В. Янченко*

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Методологічні засади дослідження розвитку педології визначаються на основі використання дескриптивної (емпірично-індуктивної) і прескриптивної (аксіоматично-дедуктивної) методології, що дає змогу розв'язати низку питань, пов'язаних із постановкою проблеми та організацією дослідження, критичним осмисленням провідних ідей педології, висвітленням й інтерпретацією фактичного матеріалу. Методологічну основу дослідження становлять:

- соціокультурний підхід, який сприяє виявленню та розумінню того, що наукові засади педології та специфіка їх практичного втілення є похідними від загального стану суспільства та культури, зокрема науки й освіти;
- антропологічний підхід, що дає змогу розглядати розвиток педології як систему знань про людину, акцентувати увагу на історії вивчення дитинства як особливого феномену;
- психологічний підхід, який забезпечує висвітлення основних ідей експериментальної педагогіки, біхевіоризму та рефлексології як підґрунтя педології та сприяє розумінню сутності багатьох педологічних досліджень, що здійснювалися в Україні в 20-ті роки ХХ ст.;
- синергетичний підхід, що надає можливість показати багатогранність, складність і суперечливість генези педології, різноманітність проявів її теоретичних засад і практичного втілення на різних етапах розвитку;
- системно-хронологічний підхід, що дає змогу простежити зародження педологічних знань, наукове становлення педології та її розвиток у США, Західній Європі, Російській імперії та в Україні і є основою для розробки періодизації розвитку педології;
- проблемний підхід, який надає можливість представити предмет дослідження (розвиток педології) як систему, що складається з



взаємопов'язаних компонентів, а також виявити ключові теми педологічних досліджень;

– модерністський підхід, що забезпечує вивчення педології з позиції теорії та методології модернізму й більш виважену інтерпретацію тенденцій і фактів розвитку науки про дитинство, пов'язаних із перетворенням і оновленням культури, суспільства, освітньої системи та формуванням «нової» людини;

– герменевтичний підхід, що сприяє розумінню змісту документів і різноманітних матеріалів, які стосуються генези педології, визначення основних засад її науково-практичного розвитку;

– персоналістичний підхід, що виявляє залежність науково-практичного розвитку педології від діяльності окремих особистостей, репрезентує їхній внесок у педологічну науку.

Визначені підходи до проблеми дослідження передбачають опору на методологічні принципи історизму, об'єктивності, системності, детермінізму.

*Л. М. Баліка*

## **СПІВВІДНОСНІСТЬ ПОНЯТЬ «ЗМІСТ» І «ФОРМА» ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ**

Сьогодні в Україні відбувається процес інтегрування до європейського освітнього простору, який зумовлює потребу підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, готових не лише сприймати та опрацьовувати інформацію, а й самостійно опановувати необхідні знання. Пріоритетним завданням сучасної школи та шкільної бібліотеки вважаємо діяльність, спрямовану на формування в учнів інтересу до читання. Тому доцільно переосмислити поняття «зміст» і «форми» роботи шкільних бібліотек в історико-педагогічному аспекті щодо розвитку інтересу до читання в учнів.

Поняття «зміст» і «форма» знаходяться в органічній єдності, є співвідносними й відображають дві взаємозалежні, суперечливі сторони буття предмета, явища, процесу. Основа взаємозв'язку змісту та форми – положення про визначальну роль змісту. Форма нерозривно пов'язана зі змістом: зміст виражається через форму, нею ж обумовлюється. Це внутрішня й зовнішня організація змісту, спосіб його існування, який має певну визначеність, стабільність і самостійність [2]. Зміст входить у форму як її об'єктивна основа, а форма виражає зміст як його організація. Немає безформного змісту, як і немає безформної речі. Форма не існує сама по собі, вона позбавлена будь-якої цінності, якщо не є формою змісту [2]. У педагогіці форма – це спосіб існування навчально-виховного процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки й змісту. Форма насамперед пов'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання та виховання, порядком їх здійснення [1]. Власне, зміст діяльності шкільних бібліотек, мета, завдання

й методи діяльності реалізуються у формах цієї діяльності, у нашому випадку – щодо розвитку інтересу до читання в учнів. Якщо методи пояснюють сутність взаємодії, то форми позначають зовнішню сторону цієї взаємодії, яка визначає, коли, де і як ця взаємодія здійснюється. Форми діяльності шкільних бібліотек – це зовнішній прояв узгодженої діяльності учнів, бібліотекарів, учителів, батьків, яка здійснюється в певному порядку та режимі; система доцільної організації колективної й індивідуальної діяльності учнів.

Оскільки вивчення діяльності шкільних бібліотек здійснюється в історико-педагогічній ретроспективі через вивчення відповідних джерел, то більш логічним є аналіз саме форм, а не методів, позаяк зовнішній прояв, тобто форми, доступніший для ретроспективного дослідження, аніж методи як способи взаємозалежної діяльності, спрямованої на вирішення поставлених завдань.

#### **Список використаних джерел**

1. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 750 с.

## Відомості про авторів

**Баліка Людмила Миколаївна**, викладач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

**Березівська Лариса Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського

**Бєлан Ганна Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Гавриленко Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

**Горак Віта Валеріївна**, кандидат історичних наук, провідний науковий співробітник відділу наукової реферативної та аналітичної інформації у сфері освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

**Гринькова Надія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет

**Гудовсек Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

**Зайченко Іван Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

**Кочубей Тетяна Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Клименко Юлія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Кравченко Оксана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Красильник Юрій Семенович**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри основ професійного навчання Київського національного університету будівництва та архітектури

**Лапаєнко Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в. о. вченого секретаря ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

**Міхно Олександр Петрович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, директор Педагогічного музею України

**Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики Рівненського державного гуманітарного університету, директор Науково-методичного центру інноваційних технологій НАПН України

**Стельмашук Жанна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

**Сухомлинська Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

**Янченко Тамара Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка