

## **Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір**

Проблема регіонального виміру історико-педагогічного процесу має надзвичайно актуальне значення, особливо з огляду на тезу, що сьогодення визначається історією, що всі суспільні позитиви і негативи укорінені в нашому віддаленому й наближеному минулому. Перед тим, як перейти до аналізу розвитку історії педагогіки крізь призму регіональних вимірів, спинимось коротко на визначенні понять, якими оперуватимемо, через, звичайно, умовні координати абсолютизації. Що таке регіональну й вимір? Це поняття досить недавно увійшло до нашого вжитку. «Словарь української мови» Б. Грінченка (1909) не містить слів «регіон», або «регіональний». Ці терміни мають іншомовне походження, і в «Словаре иностранных слов» (М., 1949) слово «регіональний» (від латинського *regionalis* — обласний) тлумачиться як такий, що стосується будь-якої окремої області, країни чи кількох сусідніх країн. У «Словаре современного русского языка» (М., 1961) термін «регіон» також не вживається, а «регіональний» тлумачиться як такий, що стосується якоїсь певної області, країни чи певних суміжних областей, країн (від лат. *regio* — область). Як бачимо, спочатку цей термін (прикметник, виконує роль означення) тлумачився в суто географічно-адміністративному розумінні, але протягом останнього десятиріччя, вживаючись як іменник, означає не лише географічні підходи, а й соціально-економічні, ідеологічні, культурні умови, прояви, диференції, особливості в соціумі й культурі.

З огляду на наш предмет визначення поняття «регіон» знаходимо в докторській дисертації В. Курила «Становлення та розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону у ХХ столітті» (2000) і в цілому будемо його дотримуватися. Регіон тут розглядається як соціальний та географічний простір, де відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція форм життя. До його характеристик уходять:

природно-географічні, соціально-демографічні, соціально-економічні, історичні та культурологічні складові.

Нині Україна перебуває в координатах посткомуністичних (пострадянських) реалій, для яких характерні дегуманізація стосунків, великою мірою гуманітарний хаос, відсутність державної культурної політики і є відчутним націонал-радикалізм та регіонал-радикалізм. Наявний також і пострадянський радикалізм, що має російське забарвлення та ознаки заперечення інших, нерадянських ціннісних координат. Спостерігається ідеологічна поляризація, радикалізація, яка фінської дійсності і провокує розкол України по лінії культурно-цивілізаційних (або локально-цивілізаційних) розбіжностей умовно на Схід і Захід, тобто за регіональним підходом (див.:XXI ст.: світ між минулим і майбутнім: К., 2004, С. 334). Які ж соціокультурні смисли поділяють нас на регіони? Стосовно чого виникають розбіжності сьогодні? Політологи, гуманітарії виділяють такі: питання мови, духовно-ціннісних пріоритетів, духовно-релігійної традиції (Там само). Чи впливають вони на освіту, виховання, на організацію навчально-виховного процесу? Чи ці відмінності є негативним чинником? Чи відбивається такий підхід на сучасних педагогічних, зокрема історико-педагогічних дослідженнях? Отже, розглянемо проблему регіонального виміру й історико-педагогічних досліджень. Інструментом розгляду, концептуалізації знання буде для нас регіональний вимір, що відповідає такому класифікаційному поняттю, як «локальна цивілізація» (в структурі загальноцивілізаційного підходу) або «локальна історія», тобто соціокультурний феномен конкретно-історичної репрезентації проявів одного порядку (етнічних, релігійних, мовних, педагогічних) на тлі загального вектора соціокультурного розвитку. Концептуалізація історико-педагогічних процесів у регіональному вимірі передбачає застосування специфічних методів дослідження та чітко визначених мети й завдань запланованої розвідки. Адже кожне регіональне (тобто особливе, характерне) може так розцінюватися в *порівнянні, зіставленні, виявленні особливого* на тлі загального або ж всезагального. І тоді за наявності

особливостей, відмінностей від загального явище, подія, факт, прояв можуть розглядатися як регіональні. Другим методом освоєння регіонального виміру в історії педагогіки є інтерпретаційний метод, тобто метод описовості реалій у їх деталізації й різноманітності/унікальності. Опис як дослідницький метод набув широкого використання в етнографії та краєзнавчих розвідках, де факти (артефакти) вибудовуються так, щоб якнайповніше ознайомити читача з життям певного краю, групи, місцевості. Важливим основоположним принципом регіонального виміру історико-педагогічного процесу є його діалогічність із сьогоденням, що сприяє не лише реконструкції регіонального минулого, а й є мірилом сучасних нових тенденцій і напрямів освітньо-виховного процесу.

Перед тим як розпочати розмову, подивимось, чи існує регіональний вимір у науковому колі інших країн? Звичайно, існує і розробляється з більшою чи меншою мірою інтенсивності. Так, у Японії публікуються багатотомні серії регіональних досліджень, серед яких 18-томна «Історія освіти у префектурі Нагано», 7-томна «Історія педагогіки у сучасній Азії». У 1991 р. розпочато видання 4-томного «Довідника історії освіти в Баварії» тощо. Зазначимо, що за радянських часів регіонального (локального) підходу до розгляду історико-педагогічних тем не існувало. В «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР», що виходили у видавництві АПН СРСР «Педагогика» в кінці 80-х років ХХст., розглядалася діяльність навчально-виховних закладів за політико-ідеологічним поділом; загальносоюзні та «союзних республік», що передбачав і певні регіональні відмінності, але на них не наголошувалася. У ті роки регіональний підхід розвивався переважно в етнографічних та краєзнавчих розвідках і дослідженнях. Якщо здійснити концептуалізаційну класифікацію сучасних вітчизняних історико-педагогічних досліджень за регіональним виміром, то виявиться, що з кожним роком він набуває дедалі більшого поширення. Як тенденція він уперше проявився в перебудовчий період, з 1983 р., і набув широкого розвитку на початок 2000 р. Особливо яскравим прикладом

регіонального підходу є дослідження педагогічних проблем у Західному регіоні, зокрема Галичині. Історико-педагогічні дослідження щодо розвитку української педагогічної думки й освіти в Галичині нині становлять понад 50 назв. У цих дисертаційних дослідженнях специфіка (тобто локальність, своєрідність, у наших термінах — регіональність) представлена в багатьох змістових вимірах: специфічному, притаманному саме цьому регіону, розвитку педагогічної думки (через її носіїв — педагогічних персоналій, видатних і відомих особистостей), в організації українського шкільництва, національно-просвітницькому, дитячому та юнацькому русі, етнопедагогіці тощо. Вони присвячені відносно автономному розвитку української національної педагогічної думки в умовах Австро-Угорської імперії, що давала змогу розвиватися цим процесам (або ж принаймні не дуже заважала). Причому розвідки стосуються кінця XIX — першої третини XX ст. Це, звичайно, пояснюється науковими аргументами, але майже стовідсоткове зосередження на цьому відтинку часу, не виявляє, на нашу думку, у всій повноті той регіональний вимір, крізь призму якого ми оцінюємо історико-педагогічні реалії. До того ж, чим більше з'являється досліджень, присвячених розвитку української педагогічної думки в Галичині кінця XIX — першої третини XX ст., тим менше в них специфіки і більше повторів та загальних місць, які вже не вирізняються науковою новизною, бо історичні реалії, загальнокультурний контекст, просвітницький рух, організаційні форми шкільництва розглядалися в розвідках кінця 80-х — початку 90-х років. Другим регіоном, також західним, який можна виділити за регіональним підходом історико-педагогічних досліджень, — є Волинь (кількість дисертацій — понад 10). Праці, присвячені педагогічній думці цього регіону України, з'явилися пізніше, на початку 90-х років. Їх регіональною, локальною специфікою є мовно-релігійні, національні, педагогічні особливості, духовно-ціннісні пріоритети у структурі загального історико-педагогічного процесу. Освіта й педагогічна думка Волині були більш інтегрованими в загальну структуру освітнього простору Польщі чи

Російської імперії, тому історико-педагогічні дослідження розкривають розвиток освіти національних меншин (поляків, чехів, євреїв), які проживали в цьому регіоні, їхній культурницький громадський рух за збереження ідентичності педагогічними засобами, а також вплив на цей процес релігійного виховання, сім'ї, приватної освіти. Специфічно регіональним тут є і те, що історико-педагогічна думка не зосереджена, власне, на українській національній педагогічній думці (освіті), а розкриває культурні своєрідності через педагогічні аспекти етнічних та релігійних ознак національних меншин. Як і в Галичині, Волинський вимір в історико-педагогічних дослідженнях також розглядається у тому ж часовому періоді — кінець або середина XIX — перша третина XX ст. І також у міру збільшення кількості досліджень цього періоду втрачаються повнота й ступінь новизни досліджень, оскільки широкий регіональний соціокультурний та ідеологічно-педагогічний контексти вже досліджені в попередніх розвідках.

Зазначимо, що Західний регіон є неоднорідним, і історико-педагогічні дослідження це доводять. У ньому виділяють і такі під регіони (або локальні регіони), як Закарпаття та Буковина, що мають багато спільного з Галичиною і водночас свої специфічні соціально-культурно-педагогічні особливості щодо організації шкільництва й розвитку педагогічної думки і просвітництва. Кількість історико-педагогічних досліджень стосовно Буковини та Закарпаття є досить незначною. Вони торкаються періоду середини XIX — початку XX ст. і присвячені в цілому розвитку української педагогічної думки й української школи в умовах і впливу Угорщини на Закарпатті та Румунії на Буковині. Щодо інших регіонів України — Півдня, Сходу, Центр (Подніпрянщини, Надніпрянщини), то вони представлені в історико-педагогічному процесі не так репрезентативно. Маємо праці, присвячені Слобожанщині у вигляді монографій та навчальних посібників, підготовлених великим колективом учених, де розвиток освіти розглядається в контексті соціального, економічного й культурного розвитку регіону на широкому історичному тлі (див : Рідний край. Харків: моя мала батьківщина: Навч.

посібник з народознавства / Редколегія: І. Прокопенко (гол.). — Харків, 2003. - 544 а). Стосовно історико-педагогічних досліджень розвитку освіти та науки на Слобожанщині, то, незважаючи на досить плідне в кількісному відношенні продукування кандидатських дисертацій у Харкові, певної системи в доборі тем і проблем досліджень не спостерігається, і навіть у регіональних темах (наприклад, розвиток науки в Харківському університеті), власне регіональна специфіка не простежується. Знову ж таки хронологічний період, як правило, залишається той самий — середина ХІХ — перша третина (або початок) ХХ ст. В історико-педагогічній науці набула розкриття специфіка розвитку школи й педагогічної науки Східного регіону (В. Ї урило. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ ст. - 2000. - 459 с), де представлена досить повна картина розвитку освіти й педагогічної думки краю в ХХ ст. з опорою на регіональну специфіку. Ще менше досліджені з позицій регіонального підходу Південь — Крим, Бессарабія й Центр України. Ми не можемо навіть говорити про особливості педагогічного (культурного) розвитку цих регіонів, їх специфіку, своєрідність, тому що з таких методологічних позицій їх ще не аналізовано.

Нині більш поширеним шляхом дослідження є обрання педагогічних персоналій, які діяли в певному регіоні й більшою чи меншою мірою вплинули на розвиток тамтешньої педагогічної думки. Знову ж таки досить значна частина таких постатей представлена в дослідженнях Галичини і значно менша — інших регіонів. Щодо персоналій, їхнього внеску в розвиток педагогічної думки регіону, ця проблема не набула достатнього теоретичного обґрунтування. Не викликає запитань і не потребує спеціального обґрунтування той факт, коли відома педагогічна особистість усе своє життя пропрацювала в певному регіоні й відповідно зробила внесок у розвиток його педагогічної думки. Значно складніше, коли вона пропрацювала рік, два чи навіть п'ять років, а потім виїхала з регіону й не підтримувала з ним ніяких зв'язків. Наприклад, у кандидатському дослідженні «Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці ХІХ —

початку XX ст.» у розділі про розвиток педагогічної думки, незважаючи на те, що Я. Чепіга і С. Черкасенко лише певний час працювали вчителями у школах Донеччини, аналізується їхня подальша діяльність, зовсім не пов'язана з цим регіоном, тобто не доводиться на основі аналізу джерельної бази їхній вплив на розвиток педагогічної думки в краї. Якщо в дослідженні робиться висновок про вплив тієї чи іншої особистості на регіональний вимір, то цей висновок має бути підкріплений джерелами, бо лише вони здатні підтвердити або спростувати висновок щодо внеску тієї чи іншої особистості в розвиток освіти або науки в регіоні. Отже, побіжний аналіз історико-педагогічних досліджень свідчить про те, що в останні півтора десятиліття в Україні починає розроблятися новий напрям історико-педагогічної науки — регіональний вимір історії освіти, школи, педагогічної думки періоду кінця (рідше середини) XIX — першої третини (половини) XX ст. Ці дослідження, в основному на рівні кандидатських дисертацій, свідчать, що головною їх основоположною ідеєю є критика офіційної державної школи, педагогічної думки як непродуктивної і штучно нав'язаної (Російська імперія або Австро-Угорщина та освіта, що вони пропонували — це погано за визначенням), а розвиток ідей про національну (або ж національних меншин) школу — це позитивно само по собі. Виклад матеріалу в цих працях представлений не в наративному (тобто аналітичний виклад, розкриття наявного досвіду), а в прескриптивному дискурсі (тобто рецептурність, заданість, підпорядкованість результату, який уже попередньо відомий). На нашу думку, не відбувається якісного аналізу стратифікаційного підходу до феномену регіоналізації, де було б проаналізовано характерні ідеологічні, національно-культурницькі, власне педагогічні аспекти розвитку історико-педагогічного процесу в регіоні. Мало того, процеси розвитку українських педагогічних ідей відриваються від загальнопедагогічного тла функціонування педагогічних феноменів. Практично не розглядається, як системотвірні фактори поєднували педагогічну думку різних регіонів у контексті загальних духовно-ціннісних категорій. Оскільки, як показав аналіз, регіональний вимір сучасної історико-

педагогічної думки зосередився лише на середині XIX – першій третині XX ст., можна припустити, що саме в цей період регіональні особливості були найбільше представлені в історико-педагогічному процесі. Але це припущення треба довести. І виникає думка: а чи був цей період єдиним і найбільш продуктивним? Чи були ще в історії сплески регіональних соціокультурно-педагогічних особливостей, які взагалі ще не зафіксовані в сучасному історико-педагогічному процесі? Така постановка питання спонукає до уточнення регіонального виміру, тобто визначення, де ж був центр продукування педагогічної думки, де народжувались педагогічні ідеї? Що вважати центром, а що регіоном? Які доцентрові чи відцентрові сили на них впливали? Як певну демонстрацію застосування методології регіонального виміру проаналізуємо загальний розвиток історико-педагогічного процесу в Україні. В інтерпретації подій і фактів спираємось на загальноісторичну концепцію Дмитра Івановича Дорошенка, який відстоював державницький підхід до історичного минулого України (див.: Дмитро Дорошенко. Нарис історії України: В 2 т. --Мюнхен: Дніпрова хвиля, 1999 — (Передрук з першого видання 1932 р.). Розпочинаємо аналіз від періоду розвитку ідей про освіту часи Княжої доби, вважаючи його початком книгодрукування Іваном Федоровим, який / 1571 р. у Львові видав «Апостол (перевидання 1564 р.) та «Азбуку», а у 1581 р. — «Острозьку біблію», тобто з періоду друкування книг як основного засобу акумуляції культурних, духовних цінностей і розповсюдження знань. У Європі книгодрукування започаткувалось у середині XV ст., а на теренах України — у XVI ст.: з цього часу можна спиратися на писемні історичні джерела й на їх основі вибудовувати науковий коментар щодо нашого предмета. Україна у XVI ст. входила до складу Польсько-Литовського князівства як велике регіональне утворення, що відчувало на собі культурний вплив держави-протекторату. В умовах князівства, коли шкільна політика формувалась у Польщі, яка належала до католицького світосприйняття, а відтак, і до європейської культури, на українських землях почалася багатовікова «боротьба за збереження культурної



самобутності як однієї з основних тем в історії українства» (О. Субтельний, 1991), бо українці ідентифікували себе спадкоємцями Київської Русі — часом відліку слов'янського православ'я. Ідеологічна дискусія між православним та католицьким світоглядом вилилась у створення шкіл (Острозька, Львівська, Київська братські школи), розповсюдження друкарень та друкованого слова, діяльність проповідників-просвітників (книжників) (Памво Беринда, Інокентій Гізель, Іоникій Галятовський та ін.). Цей потужний рух був спрямований на захист православ'я як основи культурної самобутності, підвищення ролі церковно-слов'янської мови як запоруки самозбереження, інструментами долучення до якої виступали братські школи, де прищеплювалася українсько-слов'янська православна ідентичність. Можна стверджувати, що духовно-культурний розвиток на українських землях був регіональним компонентом офіційної (панівної) польської культурно-духовної парадигми. Однак те, наскільки якісно різно-спрямовані й водночас взаємодоповнюючі духовно-ціннісні смисли вони несли, потребує спеціального дослідження, бо немає їхньої адекватної оцінки в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. Радянська історико-педагогічна наука однозначно стала на бік православної ідеології, водночас примудрившись не розкривати суті філософських пошуків просвітників, суперечностей з католицизмом, говорячи про їх віру в бога як про певні недоліки й обмеженість, вульгаризуючи складний процес інтелектуально-духовного життя, складного й болісного шляху пошуку істини. Адже не випадково такі мислителі, як Косіан Сакович Мелетій Смотрицький, переходили із православ'я до унії як до реформованого християнства. Крім того, латинська мова й західна організація школи стали загальновизнаними й розповсюджувались в усіх навчальних закладах — і уніатського, і православного спрямування. Наступний період розвитку національної педагогічної думки — друга половина XVI—XVIII ст. період українського бароко (козацької доби) — з позицій регіональних підходів характерний тим, що попередня православна духовно-культурна парадигма, збагачена

західноєвропейськими здобутками, поступово зміщується, власне, з галицько-волинських земель на порубіжжя Київщину та Брацлавщину (Вінницька й частина Хмельницької обл.) аж до Дикого поля (на схід і південь від Білої Церкви), де сформувалося козацтво як новий суспільний стан. На цих землях відбувалося православне відродження: з'явилися друкарня Києво-Печерської лаври, Київська братська школа та Києво-Могилянська академія, пізніше ряд колегій, які підтримували більш або менш тісні зв'язки із Запорізькою Січчю. Ці інституції стали осередками розвитку духовно-культурної традиції Козацької доби з постійним відстоюванням православної традиції, розвитком полемічної релігійної літератури, поезії та панегіриків, з штучною бароковою мовою та елементами народної («простої») мови народної творчості при уживаності церковнослов'янської. Характерними рисами цього періоду є риси порубіжжя, коли своє витворювалося із залученням ідей західноєвропейського гуманізму і раннього просвітництва, але з опорою на власні пошуки сутності людини.

У регіональних вимірах даний період, знову ж таки майже не досліджений, можна представити як перетікання, перехід з Галичини й Волині, але в основному з Галичини до Києва, носіїв мудрості й знання вчителів-деміургів, носіїв і творців культури: там, де був такий учитель разом з книгою, часто ним і написаною, і формувалась школа послідовників, школа учнівства. Так, архімандрит Києво-Печерської лаври Єлісей Плетенецький, виходець із галицької знаті, сприяв групуванню навколо лаврської друкарні освічених церковнослужителів, переважно галичан — Захарія Копистенського, Лаврентія Зизанія, Іова Борецького та ін. Пізніше Петро Могила зміцнив православ'я, створив умови для духовного зростання українців через створення шкіл, друкарень, бібліотек, зближення християнських церков. Таким чином, регіональний центр пере міщувався до Києва. Залишаючись регіоном стосовно Польщі, саме Київ ставав центром, а відповідно Галичина, Волинь виступали регіонами щодо Києва. З часу офіційного встановлення над Козацькою Україною панування Москви (1654) відбувалася

поступова експансія Росії над Україною не лише в соціально-політичному, економічному, а й у культурному відношенні. Українська церква перестала грати виключну роль у розвитку культурної самобутності українців, а, перейшовши у 1686 р. під московський патріархат, почала захищати й пропагувати російський варіант православ'я. Як зазначає Орест Субтельний, «сповнене ксенофобії російське духовенство, яке довгий час підозрювало українців у тому, що вони «заразилися» латинськими виливами, стало переробляти їх на власний штиб... Колись осібно й зорієнтована на Захід українська православна церква тепер стала всього-на-всього готовим засобом поширення російської імперської культури» (О. Субтельний. Україна. Історія, К., 1991. — С. 177). А оскільки культурні (і педагогічні) смисли цього часу асоціювалися виключно з релігією, то поступово Україна вливається в російсько-православну парадигму світосприйняття, стаючи регіональним виміром Російської імперії. Але перед цією трансформацією, зважаючи на рівень освіченості українців і розвиток освіти на українських землях, Петро I запросив Феофана Прокоповича, Стефана Яворського, Дмитра Туптала, Симона Полоцького очолити в Росії церковні та освітні установи. За ними перейшло і багато інших просвітників, які визначили засади розвитку освіти в Російській імперії, як про це писав І. Огієнко у своєму курсі «Українська культура» (1918, С.67— 71). І тут ми бачимо, як регіональне, порубіжне стає визначальним, починає розвиватися іншими шляхами, вихолощуючи й збіднюючи регіональне й наповнюючи новими смислами, витворюючи нову культурно-релігійну самість. У ХІХ ст. українські землі перебували в складі двох імперій, і ця майже півторастолітня імперська історія, яка й до сьогодні існує у вигляді традиції і поділяє українців умовно на Схід і Захід, значною мірою впливає на вибір історико-педагогічних досліджень та на інтерпретацію розглядуваних процесів. «Малороси» та «русини» — так називали українців у Російській та Австро-Угорській імперіях — жили в регіонах, над якими імперська влада проводила політику асиміляції з більшим чи меншим успіхом, залежно від інтенсивності тиску влади та спричиненій цим тиском протидії. Ці

процеси можна розглядати у взаємозв'язках з державними, територіальними й суспільними чинниками як з єдиним культурним простором, так і у вигляді опозицій, протилежностей.

Так, з XVIII ст. частина української козацької старшини відмовляється від українства, тішачи своє самолюбство належністю до величезної імперії, до її знаті, й вороже налаштовується на ідею особистості й специфіки України, розглядаючи українськість як провінційність, регіональність, меншовартість на користь великоімперському мисленню.

Водночас з такими тенденціями на початку XIX ст. з'явилися і відцентрові сили, коли осередком культурного життя став Харків, де в 1805 р. з ініціативи Василя Каразіна коштом місцевого дворянства й купецтва було засновано університет, який об'єднав українськи налаштоване громадянство, дослідників літератури, історії, етнографії (див.: Дм. Дорошенко. Нарис історії України, ч. 1—11, 1932—1933; передрук Мюнхен, 1992.-т. II.-С. 274). Харкові в цей час виходили «Українській альманах», «Українській Вєстникъ», «Українській Журналь», «Українській сборнік», де оприлюднювалися художні твори українських письменників, народна творчість, опис старожитностей, літописи, матеріали з історії України, розвідки стосовно історії мов, і, таким чином, сповідувалась ідея самобутності й самодостатності української мови, українства. Працював творець української повісті Григорій Квітка, а керував університетом поет Петро Гулак-Артемовський. У Харкові розпочали свою діяльність І. Срезневський, М. Костомаров, А. Метлинський, інші письменники, мовники, етнографи, фольклористи й критики, які свої українські літературні інтереси поширювали до загальнослов'янського масштабу, включаючи сюди чеську, сербську й польську складові.

Історик Дмитро Дорошенко стверджував, що на початку XIX ст. «правобережна Україна з своїм польським або спольшеним дворянством не брала участі у цьому (українському О. С.) відродженні. Навпаки, вона була тереном відродження польської національно-державної ідеї...» (Там само. — С. 275). У даному контексті доречно згадати про те, що на

початку XIX ст. Волинь предметно виявила свою регіональність у контексті відродження українства через польське суспільство, яке тривалий час проживало на цій території, пройнялося українським духом і через своїх представників-письменників створило українську школу в польській літературі, популяризуючи українську мову, пісню, поезію. Їхня діяльність дещо пізніше, у 30-х роках, сприяла розвитку українофільського хлопоманського руху. І в Київському університеті, створеному в 1834 р. на перехресті регіональних культурних, ідеологічних впливів, — зросійщеного Лівобережжя та спольщеного Правобережжя, за могутнього імпульсу Петербурга як своєрідного центру українства, у слобожанських українців та волинських хлопоманів почала прокидатися думка про автономність та мовно-культурну самість України. Саме Київ породив у другій половині 40-х років XIX ст. Кирило-Мефодіївське братство, з якого починається відлік і політичних організацій в Україні, і культурницько-народницьких тенденцій.

Національно-культурницький, народницький рух в Україні у формі діяльності Громад дослідила Н. Побірченко, яка показала і регіональні особливості діяльності окремих Громад (Одеська, Київська, Харківська), і роль петербурзької громади й м. Петербурга в розбудові українського національно-культурницького руху, української педагогічної думки та школи, що акумулювали всі попередні дослідження з історії України, особливо Козаччини, етнографії та літературної творчості. Але це не означає, що ця проблема закрита в історико-педагогічному дискурсі, вона лише окреслена, якщо концептуалізувати її з позицій регіонального класифікаційного підходу.

Наступний період, як уже зазначалося на початку, досить репрезентативно представлений у сучасному історико-педагогічному вимірі саме як регіональний, але невикористаність відповідної методології дослідження не дали можливості розкрити повністю всю багатоманітність і унікальність регіональних педагогічних проявів. Адже саме в цей період — середина XIX ст. — зароджується український регіональний вимір (стосовно Російської та Австро-Угорської імперій) як національний,

що набуває до кінця XIX ст. — початку XX маятникового, хвилеподібного характеру коливань

між двома імперіями. Коли репресії та утиски щодо вільного викладу позицій, розвитку мови, освіти, культури доходили певної межі (наприклад, у кінці XIX ст. в Росії), то центр переміщувався до Львова, де Наукове товариство імені Т. Шевченка (1873) об'єднувало інтелігенцію з Наддніпрянської України та Галичини на сторінках своїх численних видань з питань розвитку мови, науки, літератури, мистецтва, етнографії. О. Кониський, В. Антонович, М. Грушевський були ініціаторами й фундаторами цього товариства, активно працювали там разом з О. Барвінським,

І. Франком, В. Гнатюком та ін. Коли ж утиски були більшими з боку Польщі (початок XX ст.), то західноукраїнські педагоги орієнтувалися й спиралися на наддніпрянців, які в цей час дістали можливість друкувати й видавати. Кожен з них привносив локальні виміри в український контекст, який у свою чергу виступав регіональним стосовно загальноімперського.

Те, що період діяльності українських урядів (1918–1920) був регіонально різноманітним, дуже несхожим, також не стало предметом дослідження істориків педагогіки. Адже такі факти, як установа радянської влади в Харкові, Луганську, Донецьку на початку 1918р., перенесення столиці з Києва до Харкова (з 1919 по 1934 р.), утворення Донецько-Криворізької республіки в березні 1918 р., радянської соціалістичної республіки Таврида (березень 1918 р.) тоді, коли в Києві та наближених до нього територіях відбувалося драматичне утвердження української нації як державотворчої, без сумніву, й до сьогодні накладають відбиток на ідеологічні, культуротворчі процеси в Україні. Їх витоки, звичайно, сягають ще глибше, в періоди заселення цих регіонів, організації економічного життя, розвитку промисловості, але проаналізувати їх культурні результати маємо неупереджено й об'єктивно, бо майже столітній відлік з того часу дає всі можливості для такого аналізу.

Ранній радянський період, період непу (1921–1928), також мало відрефлексований з позицій регіонального виміру (крім Волині), коли кожне обласне, повітове місто випускало власну педагогічну пресу, коли не було стабільних підручників і навчальної літератури, коли буяла ініціатива, творчість, але й непередбачуваність, хаотичність, невизначеність і некомпетентність. Не завжди і не всі дослідники підкреслюють, що в цей період Україна мала свою власну систему організації і діяльності освіти, яка не тільки не копіювала російську, а й була багато в чому її антиподом, за що нещадно критикувалася російським партійним керівництвом. З огляду на регіональну концептуалізацію великий інтерес становлять Одеса, Київ, Полтава як окремі, локальні осередки, оскільки центр, як ми пам'ятаємо, перебував у Харкові.

Білою плямою є стан освіти під час Другої світової війни на українських землях, в окремих регіонах. Епізодично з'являються деякі публікації щодо цього періоду, але в цілому він оцінюється в концепції радянської історико-педагогічної історіографії, хоча тут регіональні підходи можуть виявити багато нового й досить несподіваного.

Після Другої світової війни всю Україну було об'єднано в СРСР. Вона виступала регіоном у контексті загальносоюзної державної політики, і практично регіони УРСР не відрізнялися не тільки один від одного та від Києва (начебто центру), а й від Москви, Саратова, Ханті-Мансійська тощо. Єдине, що відрізняло Україну від метрополії – це викладання української мови (далеко не скрізь) і курсів історії України, які редагувалися й коригувалися центральними союзними партійно-державними органами. Регламентувалася також і позакласна та позашкільна робота. Тому постає питання правомірності регіонального підходу в історії педагогіки другої половини ХХ ст, коли вибір періоду не забезпечує наукової, концептуальної мотивації регіонального вибору теми (наприклад, розвиток позашкільної освіти в Криму, підготовка вчителів на Волині тощо).

З проголошенням незалежності України в 1991 р. історики педагогіки, переглядаючи свої позиції, проблематику, стали особливо чутливими до своєї історії. З переміщенням центру розвитку педагогічної (в тому числі й історико-педагогічної) думки в Київ почався новий відлік часу для регіонального виміру. Регіони почали згадувати свою самобутність і специфіку, вивчати її, розкривати в історико-культурницькому й антрополого-педагогічному контекстах. Сучасна українська історико-педагогічна думка в регіональному вимірі перебуває між минулим і майбутнім і, як засвідчив аналіз, не набула якісної визначеності, що свідчила б про присутність концептуальних, науково аргументованих регіональних підходів до історико-педагогічної проблематики. Ми стоїмо на початку значної роботи в цьому напрямі й від нас залежить її наповнення. Які ж висновки можна зробити з наведених вище міркувань? 1) Сьогоднішні причини і відголоси поділу України на регіони, регіональні відмінності закладалися протягом століть. Регіональний вимір існував досить тривалий час, починаючи з XVI ст., географічно переміщуючись стосовно центру продукування педагогічної думки та освітньої політики. В результаті цих переміщень виникали й нові регіони і відповідно нові регіональні особливості розвитку педагогічної думки. 2) Одні регіони України мають більш специфічне забарвлення порівняно з іншими. Причини криються в історико-культурному, політичному, економічному й педагогічному розвитку, в системі залежностей спільного і відмінного, які потрібно докладно вивчати, аналізувати й висвітлювати. Прояви регіонального виміру, їх специфіки мають хвилеподібний характер і залежать як від об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, про що йшлося *вище*.

3) Нинішня історико-педагогічна наука, незважаючи на регіональні дослідження, не розробила відповідного і теоретичного апарату, і методології та методики проведення таких досліджень. Ними можуть бути інтерпретаційний або порівняльно-зіставний аналіз і синтез педагогічних фактів і явищ, відмова від прескриптивного дискурсу на користь наративного,



дискурсивного. Концептуальним підходом до розгортання історико-педагогічного до слідження є регіональний вимір, що інтерпретується як виявлення, показ, розгортання дискурсу про особливі (унікальні) явища розвитку історико-педагогічного процесу. Важливого значення тут набувають макро- і мікропідходи, де добір, розташування, осмислення й опис матеріалу відбуваються за певними правилами. За макропідходом історія розглядається у вигляді глобальних структур (цивілізаційних, формаційних, соціальних) і тривалих процесів, пов'язаних, як правило, з державою і політикою. Мікроісторія тяжіє до історії повсякденності, локальної історії, культурної антропології через зв'язок загального й одиничного. Для неї характерні риси індивідуальності, маргінальності, унікальності, хаотичності розглядуваних феноменів (О. Кошелева, 2001). Регіональний історико-педагогічний вимір має включати такі субдисципліни, як історичне краєзнавство, локальна історія, регіональна історія, історія повсякденності. 4) Надзвичайно важливе значення в регіональному вимірі історико-педагогічного процесу мають джерела дослідження і той інструментарій, за допомогою якого можна їх вивчати. Тут набувають особливої ваги *гіпер-тексти*, широке тло дослідження: загальноукраїнське та загальноєвропейське; *тексти*; *дискурси* як спосіб міркування: жанр, *структура*, мова, запропонована автором, , мета й адресність мовлення; детальний і фаховий аналіз першоджерел, емпіричних даних; *часовий вимір* (хронологічний підхід); *географічна, етнологічна* складові; *педагогічний аналіз* із застосуванням зіставлення та постійної рефлексії щодо досліджуваних процесів. Не менш важливе місце в даному процесі посідає й мета дослідження: що хоче виявити автор, спільне, відмінне, унікальне; наступність чи хвилеподібність процесів, від чого залежить і структура, і методика дослідження. 5) В основі розгляду можуть бути ідеї системоутворюючого процесу, національних, регіональних (як локально-цивілізаційних) та загальнолюдських складових, взаємодоповнення (або диференціація) різних категорій духовно-ціннісних вимірів, коли різні оцінки культурних цінностей не слугуватимуть відцентровим процесам, а,

відштовхуючись від принципів об'єктивності, розглядатимуться в концепції рівноцінного розвитку різноманітних культурних вимірів українських історико-педагогічних реалій. Поставлені сьогодні питання мають усі підстави для розв'язання, якщо ми будемо докладати до цього зусилля.

*Шлях освіти. –2007. – № 2. – С. 42–49.*