

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ (XVI – початок XX ст.)

Важливим чинником подальшого інноваційного розвитку загальної середньої освіти, успішної реалізації курсу реформ, започаткованих Міністерством освіти і науки України і покликаних побудувати «європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей» (Л. Гриневич) [7, с. 3], є розробка і впровадження новаторських педагогічних концепцій, методик, технологій і програм, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу та задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з таких інноваційних концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, пріоритетом якої є спрямування освітнього простору на становлення кожного учня як суб'єкта життєтворчості, що розглядає освіту як передумову самореалізації в суспільстві, готовий до свідомого проектування і творчого здійснення свого життя, використання для цього набутих знань і компетентностей.

У науковому дискурсі наявні різні точки зору щодо сутності поняття «життєтворчість особистості», що репрезентують взаємодоповнювальні модуси цього феномену: креативно-акмеологічний (В. Нечипоренко, І. Єрмаков), процесуально-діяльнісний (Л. Сохань, Н. Богданова, О. Джура, О. Крижановська), ціннісно-смысловий (А. Сухоруков, В. Ямницький). Зокрема, Л. Сохань визначає життєтворчість як духовно-практичну діяльність особистості, спрямовану на творче проектування, планування, програмування і здійснення нею свого життя. Особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого життя, а об'єктом її творчих діянь виступає власне життя [15, с. 27]. В. Нечипоренко виділяє нормативні показники життєтворчості як складного феномену: здатність особистості до життєвої антиципації – передбачення та прогнозування свого життєвого шляху, власного майбутнього в біографічному масштабі; інтернальність – здатність і готовність брати на себе відповідальність за власне життя та вчинки, сприйняття основних життєвих результатів як наслідків своєї активності; досягнення особистістю меж своєї свободи, здатність не ховатися від неї, а приймати її як проблему, яку слід розв'язати самостійно; оволодіння технологією життєтворчості, способами раціонального

життєвого проектування та поступального руху до поставлених життєвих цілей; досягнення особистістю власного акме як інтегрального результату життєтворчості [10, с. 44]. Наведена операціональна дефініція враховує основні аналітичні компоненти життєтворчості, сукупність яких є необхідною і достатньою для розуміння емпіричної сутності цього складного феномену.

Науковий статус педагогіки життєтворчості підтверджується достатнім рівнем її концептуалізації у 27 науково-методичних працях, практико зорієнтованих посібниках і збірниках матеріалів конференцій, а також позитивними результатами експериментальної перевірки її теоретичних положень у більш ніж 40 навчальних закладах України. Разом із тим, подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості та відповідної інноваційної практики гальмується недостатньою дослідженістю її генези, відсутністю цілісного бачення її зв'язків з ідеями класиків української педагогіки, які протягом століть боролися за створення нової школи на засадах дитячої свободи, ініціативи, творчості та зв'язку освіти з життям. Встановлення концептуальної наступності між їхньою науково-педагогічною спадщиною та сучасними положеннями педагогіки життєтворчості дозволить по-новому оцінити її інноваційний потенціал – не лише з урахуванням актуальних викликів, але й у контексті розв'язання проблем, які тривалий час стримували розвиток людського потенціалу України.

Історіографічний огляд свідчить про те, що науковці розглядали окремі аспекти становлення у вітчизняній освіті теорії та практики педагогіки життєтворчості. Ідеї українських класиків педагогічної думки про спрямування освітнього процесу на розвиток в учнів готовності до успішного і творчого життєздійснення досліджували І. Бех, С. Вітвицька, О. Джура, І. Єрмаков, А. Мудрик, О. Невмержицька, В. Нищета та ін. Загальні тенденції розвитку педагогіки життєтворчості наприкінці XX – на початку XXI ст. висвітлені в роботах Л. Вознюк, В. Нечипоренко, Д. Пузікова, Л. Сохань та ін. Досвід експериментальної перевірки ідей педагогіки життєтворчості у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів проаналізували Ю. Галенко, Л. Грінь,

В. Довбиш, А. Косовський, В. Кузько, Н. Куржанова, Л. Меншикова, В. Нечипоренко, О. Радиш та ін. Перспективи подальшого вдосконалення загальноосвітньої практики на засадах педагогіки життєтворчості окреслили І. Єрмаков, Л. Завірюха, В. Нечипоренко, М. Романенко, Л. Сохань та ін. Проте системний аналіз теорії і практики педагогіки життєтворчості утруднюється через недостатнє дослідження історичних передумов її становлення протягом XVI – початку XX ст., у період формування концептуального підґрунтя модерної педагогічної думки.

Мета статті – аналіз витоків становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості у XVI – початку XX ст.

Аналітичний підхід до розгляду генези педагогіки життєтворчості передбачає визначення передумов виникнення, становлення та подальшого розвитку цієї освітньої концепції. Для систематизації цих передумов, виділення в їхньому масиві певних категорійних груп доцільно звернутися до принципу історико-часової корекції, а також до конкретно-історичного, цивілізаційного та культурологічного підходів, які передбачають врахування соціокультурного контексту історико-педагогічного процесу. З цих методологічних позицій можна виділити 3 групи передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості:

1. Суспільно-політичні передумови, які в тій чи іншій мірі детермінують педагогічний процес через вплив ідеологічних чинників і формування соціального замовлення на випускників середніх закладів освіти з певними характеристиками. Особливо вираженим був цей вплив на процес становлення та розвитку саме педагогіки життєтворчості, оскільки можливість чи проблематичність реалізації її гуманістичного потенціалу прямо визначалася типом існуючого суспільства, ступенем його демократизації. Як зазначає О. Джура, можна виділити дві протилежні життєві позиції особистості в залежності від типу організації суспільства. Перша – це ставлення до життя як до вже поставленого (суспільством, традиціями) завдання. Друга життєва позиція полягає у сприйнятті життя як творчого завдання, в якому людина свідомо обирає цінності й цілі свого буття, знаходить засоби їх досягнення. Перша позиція притаманна тоталітарному суспільству, друга – демократичному [4, с. 103].

2. Культурні передумови, які визначають аксіологічний потенціал і гуманістичну спрямованість педагогічної науки і практики, відповідність освіти акумульованим людством критеріям культурної насиченості людського буття. Окрім цього, при розгляді впливу

культурних передумов слід враховувати значення культури як чинника життєтворчості особистості, що підкреслюють сучасні дослідники. На думку Н. Богданової, культура виступає важливим чинником розвитку життєтворчості особистості, значення якого полягає у передачі смислів та цінностей, що допомагають особистості визначити своє місце у світі та цілі своєї діяльності, у конкретизації засобів їх досягнення, стимулюванні творчої активності індивіда, спрямованої на самореалізацію [1, с. 65]. Вчена наголошує, що тільки в якості культурної істоти, яка належить до того чи іншого соціокультурного середовища, людина набуває здатностей для реалізації себе як суб'єкта життєтворчої активності. У зв'язку з цим соціокультурне середовище розглядається Н. Богдановою як фундаментальний, всеохоплюючий чинник життєтворчості особистості [1, с. 136].

3. Освітні передумови, зокрема, рівень розвитку педагогічної науки у певний історичний період і можливості реалізації її висновків і рекомендацій в освітній практиці. Сукупність освітніх передумов створює систему координат для визначення векторів розвитку ідей педагогіки життєтворчості особистості, аналізу досвіду їх впровадження в умовах навчальних закладів.

У подальшому аналізі розглядатиметься вплив зазначених передумов на процес становлення педагогіки життєтворчості протягом XVI – початку XX ст.

Хоча педагогіка життєтворчості як освітня концепція сформувалася наприкінці XX століття, вже в умовах незалежної України, витoki її основних ідей можна простежити у попередні періоди розвитку вітчизняної педагогіки, починаючи з козацького періоду (XVI–XVII ст.). Виникнення наприкінці XV ст. козацтва як принципово нової соціальної верстви, його стрімке поширення в XVI ст. кардинально вплинули на всі аспекти життя українців, в тому числі зумовили появу низки суспільно-політичних передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості. Значення козацтва як суспільно-політичного чинника полягало в активізації демократичних державотворчих процесів, утворенні нових зразків соціальної практики, що ґрунтувалися на цінностях особистісної свободи, гідності, вільного життя, братерства вільних людей на засадах інтерсуб'єктних відносин. Новий політичний лад козацького суспільства зумовив формування цілком нового типу людини – творця свого життя, що було неможливим в тогочасних умовах насадженого Польщею кріпацтва. Як зазначає Ю. Руденко, історична доба козащини формувала цілісну, суверенну

індивідуальність, повноцінну особистість, яка була творцем самобутніх скарбів духовності [13, с. 160].

Вирішальна роль козацтва в українському суспільстві стає очевидною і при аналізі культурних передумов становлення ідей педагогіки життєтворчості. Взвзявши на себе культууроохоронну місію, козацтво стало організаційним чинником боротьби за збереження культурної ідентичності українського народу в той час, коли переважна більшість української еліти полонізувалася. Маючи високий рівень інтелектуальної та духовної культури, козаки у своїй життєвій філософії піднялися до осмислення проблем індивідуальної та колективної життєтворчості особистості, розуміння необхідності стратегічного підходу до державотворення. Д. Яворницький зазначає, що січове товариство стояло на стадії цілком організованого суспільства людей, що жили не лише інтересами нинішнього дня, але й інтересами відділеного майбутнього, на яке вони завжди дивилися «здалека перспективою свого розуму» [21, с. 313].

Козацька громада не лише змогла захистити українську культуру, а й піднести її до рівня розвинених країн тогочасного світу. За словами І. Огієнка, «XVII вік – це золотий вік нашого письменства, нашої культури. Київ став центром української науки, її Афінами, став нашим Парижем. <...> І коли бували на Україні чужинці, їх дивувала велика наша культура» [12, с. 32].

Важливою і яскравою рисою українського козацтва як цілісного соціокультурного феномену було створення власної гуманістичної навчально-виховної системи, яка не лише довела свою ефективність в XVI-XVII століттях, а й пізніше стала передумовою формування концептуальних засад національної педагогіки, зокрема, і педагогіки життєтворчості. Ціннісно-світоглядне підґрунтя козацької педагогіки викристалізувалося із суспільного буття козаків, було нерозривно пов'язане з ключовими аспектами їхнього громадського устрою. Як результат, суб'єкт-суб'єктна модель соціальних відносин, притаманна козацькому товариству, репрезентувалася в аналогічній моделі учнівського самоврядування, що сприяло становленню особистості козака як суб'єкта колективної життєтворчості. Підрастаюче покоління захисників України наслідувало найкращі риси демократичної організації життя дорослих козаків, які самі обирали старшину: гетьмана, осавулів і сотників, усі важливі питання вирішували на раді, реально втілювали принцип народовладдя.

У досліджуваний період суб'єкт-суб'єктна модель колективної життєтворчості була взята за

основу не тільки козацьких навчальних закладів (січових і козацьких шкіл), але і братських шкіл, у назві яких репрезентоване їхнє призначення – підтримка соціальної справи братств щодо поширення освіти, боротьби українського народу за національну ідентичність і культурну самобутність в умовах польської асиміляційної політики, спрямованої на формування в учнів зневаги до культури і звичаїв свого народу. В XVII ст. братські школи набули значного поширення по всій Україні (в Галичі, Холмі, Рогатині, Комарному, Перемишлі, Володимирі, Луцьку, Дубному, Києві, Вінниці, Немирові та інших українських містах і селах), вони створювалися за моделлю Львівської школи, заснованої в 1586 р. Про принциповий гуманізм і демократизм навчально-виховного процесу в цьому закладі свідчить його Статут, де зазначалося, що «багатий над убогим нічим не має бути вищий у школі, тільки самою наукою, а плоттю всі рівні. <...> Учити дидакал і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи» [6, с. 59]. Статут школи передбачав рівність як учнів, так і вчителів перед законом, порушник якого втрачав право викладати та бути членом братства [6, с. 61].

На жаль, життєтворча спрямованість демократично організованої освіти не відповідала планам імперських держав, під владу яких Україна потрапила на період з другої пол. XVII ст. до початку XX ст. Як зазначає М. Грушевський, знищивши Запорозьку Січ, імператриця Катерина II взялась виводити все, що ще залишилось від української державності, від українських вільностей, і просто таки від тих порядків, котрими Україна відрізнялась від Росії [3, с. 175]. Аналогічна асиміляційна політика проводилася і в Австрійській імперії.

З точки зору суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості, життя українців у Російській та Австрійській імперіях характеризувалося передусім перебуванням у кріпацтві та злиденній бідності. Якщо в Австрійській імперії кріпацька залежність українських селян була успадкована від Речі Посполитої, то серед українців Російської імперії кріпацтво ввела Катерина II, яка в 1763 р. заборонила селянам вільно переходити від пана до пана, а в 1783 р. видала жалувану грамоту про дворянські вольності, внаслідок чого сотні тисяч вільних селян і козаків стали власністю нових дворян. Оскільки кріпацтво перетворювало вільного селянина фактично на власність пана, воно унеможливлювало життєтворчість більшості населення, заперечувало право особистості на свободу у побудові власного життя. Лише з 1848 р. у Галичині і з 1861 р. на решті території

України кріпацтво було скасовано, проте майже не змінилася економічна залежність від поміщиків, подальша експлуатація ними селян. Продекларована свобода не підтримувалася соціальними умовами, які не давали особистості можливість реалізувати себе в житті.

Перебування українців у складі Російської та Австрійської імперії позначилося боротьбою не лише за свободу, а й за національну культуру, яка в цей період опинилася під загрозою знищення. Якщо в конституційній Австро-Угорщині українці мали можливість розвивати свою мову і культуру, то в самодержавній Росії ці прагнення стикалися з агресивною русифікаторською політикою. Ще в 1720 р. Петро I заборонив друкувати книжки українською мовою, пізніше Катерина II планувала повністю русифікувати Україну й активно діяла в цьому напрямі. У другій половині XIX ст. видання Валуєвського циркуляру (1863 р.) і Емського указу (1876 р.) виразно засвідчили імперські наміри щодо нівелювання української самобутності. Внаслідок урядових заборон на викладання та видання літератури українською мовою суспільство зіткнулося із ситуацією, коли унеможлилювалася життєтворчість кожного його представника на ґрунті національної культури.

Проблеми суспільно-політичного і культурного життя закономірно позначилися на сфері освіти, в якій все більше загострювалося протиріччя між поступальним розвитком педагогічної теорії, яка все частіше зверталася до осмислення проблем життєтворчості особистості, і стагнацією освітньої практики, що залишалася під жорстким контролем інерційного уряду. Як зазначає М. Драгоманов, «за кріпацтва не можна було й думати про освіту мужика» [5, с. 14], оскільки самодержці не були зацікавлені у вільному житті народу, сприймали примітивну освіту як необхідний гальмівний механізм, що жорстко обмежує перспективу розвитку людини.

Зусилля передових суспільних діячів і громади щодо демократизації і гуманізації освіти наштовхувалися на бюрократичну систему державного управління. Характерним прикладом такого консерватизму був стрімкий розвиток і швидка заборона недільних шкіл, перша з яких з'явилася в 1859 р. у Києві з ініціативи студентства. Як зазначав М. Драгоманов, уряд і вищі пани-чиновники з самого початку робили все, щоб нашкодити недільним школам, – спершу утруднювали їх появу, потім урізали зміст освіти, щоб був не вищим, ніж у приходських школах. Врешті респт вони змогли налякати царя і переконати його закрити недільні школи [5, с. 15].

Прогресивні зміни в освітній практиці намітилися лише після скасування кріпацтва в

1861 р., особливо у 1870-х роках, коли земства взяли на себе відповідальність за розвиток навчальних закладів. В земських шкільних комітетах часто працювали свідомі суспільні діячі, які сприяли будівництву нових шкіл, виділяли кошти на їхній розвиток, піклувалися про вдосконалення змісту і методики навчання. Проте такий локальний підхід, що практично не підтримувався державою, не міг кардинально змінити ситуацію в освіті. Так, за даними О. Субтельного, на початку XX ст. серед сільського населення України лише близько 20% вміли писати і читати, у містах – близько 50% [16, с. 374].

Виникнення якісно нових ідей щодо місії освіти, її осмислення в контексті всього життя особистості можна простежити ще в роботах видатного українського філософа і педагога Г. Сковороди. Найважливішою з усіх наук він вважав науку про людину та її щастя, шукав відповіді на питання, ким є людина, яким має бути зміст її життя, за якими принципами доцільно організувати її діяльність. Філософ наголошував, що життя людини має бути щасливим і оптимістичним, і втілення цього ідеалу залежить передусім від опанування нею мистецтва жити. У листі до свого учня М. Ковалинського філософ зазначав: «Дехто, як каже Сократ, живе, щоб їсти й пити, а ж – навпаки. Далі, більшість зовсім не знає, що значить жити, і хоч вони й бажають їсти, щоб жити, однак не можуть жити по-справжньому, бо найбільше і тому найважче мистецтво – навчитися жити» [14, с. 1102].

У філософсько-педагогічній концепції Г. Сковороди велика увага приділяється науковому аналізу і художній інтерпретації таких чинників успішної життєтворчості, як самопізнання особистості і пізнання нею законів і принципів життя, її оптимістична настанова. Якщо через самопізнання людина усвідомлює власний потенціал і свою унікальну місію, то пізнання життя дозволяє їй успішніше реалізувати цю місію. В притчі «Вбогий жайворонок» Алауда (батько жайворонка) звертається до сина з такими словами: «Яка користь у читанні багатьох книг, коли ти беззаконник? Єдину книгу читай, і доволі. Поглянь на сей світ. Поглянь на рід людський. Він-бо є книга, чорна книга, що тримає в собі різноякі біди, як хвилі, що постійно здіймаються на морі. Читай її завжди і навчайся, наче з високої гавані на буряний океан поглядай і тішся. Чи всі читають сю книгу? Всі. Всі читають, але безтямно» [14, с. 926]. У цьому повчанні сформульовано екзистенційне значення життєпізнавальної діяльності людини, спрямованої на пізнання закономірностей і принципів життя.

Отже, Г. Сковорода був першим українським філософом і педагогом, який вважав розвиток освіти умовою становлення дитини як суб'єкта життя, обґрунтував ідею опанування мистецтва жити, що передбачає успішне самопізнання і життєпізнання особистості, сформованість у неї оптимістичної настанови. На думку А. Мудрик, концепція «сродної» праці та педагогічні погляди Г. Сковороди, що сконцентрували в собі кращі надбання української народної педагогіки, становлять філософську основу цілісної педагогіки життєтворчості, що складає засади національного виховання [9, с. 5].

Становленню ідей життєтворчості особистості сприяла поява філософсько-педагогічної концепції П. Юркевича, в якій центральне місце займає концепт серця в його духовно-психологічному смислі – як рушійної сили морального і соціального розвитку особистості, встановлення нею відносин з оточуючими на засадах гуманізму і суб'єктної взаємодії. Фундаментальною умовою становлення особистості філософ вважав її свободу життєздійснення. У творі «Серце і його значення в духовному житті людини» він наголошував: «Моральні вчинки можливі для людини, оскільки вона вільна. Ця свобода розкривається в явищах душі через її самовизначення до діяльності» [20, с. 96]. В умовах авторитарного суспільства П. Юркевич відстоював право кожної особистості на вільне життя, розуміючи, що кріпацтво чи будь-яка інша форма домінування свавілля спотворює моральність, вихолощує свідомість і соціальну відповідальність людини.

У творі «Курс загальної педагогіки з додатками» П. Юркевич аналізує різні виховні впливи з точки зору їхньої цінності чи шкідливості для становлення особистості. Педагог вважає, що виховання має бути тісно пов'язане з життям, адже «ми формуємо з вихованців морально немічних істот, коли наперед знайомимо їх з чеснотами через поняття, а не через життя, середовища, приклади та різноманітні ситуації» [19, с. 67]. П. Юркевич окреслив контури педагогічного супроводу життєвого проектування особистості, вважаючи вершинним показником майстерності педагога його здатність і готовність допомагати вихованцю у прийнятті важливих рішень, які матимуть далекосяжні наслідки для його життя. В такій ситуації вихованець добровільно вручає частину свого життя педагогу, слідує його порадам. П. Юркевич наголошує, що в цих умовах педагог має бути дуже обережним і щирим, щоб його поради, з одного боку, були зваженими, а з іншого, – щоб вони не приховували сумнівів педагога і життєвих суперечностей [19, с. 77].

Суттєво сприяв розвитку педагогічної теорії та збагаченню загальноосвітньої практики на життєтворчих засадах М. Корф – видатний освітянин Запорізького краю (в XIX ст. – Олександрівського повіту). Завдяки його самовідданій праці як земського діяча було здійснено стрибкоподібний перехід від примітивного рівня навчального процесу до якісної зміни його ключових аспектів: змістового, організаційного, методичного, кадрового. М. Корф глибоко обґрунтував і реалізував у практичній діяльності ряд педагогічних нововведень, які на той час мали яскраво виражений інноваційний характер, а сьогодні інтегровані в концепцію педагогіки життєтворчості. На думку В. Нищети, ідеї М. Корфа щодо демократизму і гуманізму в освіті, організації розвивального навчання та виховання, стимулювання ініціативності та самостійності вихованців, їх залучення до різноманітних видів діяльності доцільно використовувати в педагогіці життєтворчості [11, с. 47].

Наближенню освітнього процесу до життя М. Корф досяг через підготовку принципово нового підручника з читання – «Наш друг» (1882 р.). Зміст підручника включає не тільки вибрані прозові і поетичні твори класиків, а й 120 пізнавальних статей про життєві явища, які слід знати освіченій дорослій людині, пояснення основних свят і зміст головних молитов. Тематика статей наближена до пізнавальних потреб та інтересів дитини («Як Івана до школи віддали», «Школа (лист учня до брата)», «Книга», «Кінь», «Вогонь», «Чай», «Залізо», «Для чого і як люди торгують?», «Обробка поля і сіяння» та ін.), виключає абстрактну, відірвану від життя інформацію, спрямована на максимально ефективне використання нетривалого періоду навчання в початковій школі пересічної сільської дитини. Окрім інформації, у статтях учням ненав'язливо пропонуються життєво важливі поради, складені з урахуванням наукових даних і великого життєвого досвіду автора. Так, у статті «Будинок вести – не бороною трясти» М. Корф пояснює, чому при побудові хати не слід робити вікна маленькими, стіни тонкими або з неякісних колод, чому треба піклуватися про свіже повітря в хаті, утримувати її світлою, теплою і сухою. У статті «Чай» автор описує корисні властивості напою, з яким в XIX ст. простий народ тільки розпочинав знайомство, і радить селянину пити його замість горілки в шинку, адже це і корисніше для здоров'я, і дешевше: «На горілку більше грошей виходить, ніж коштує фунт чаю, а п'ють же бідні люди горілку. Чай дуже смачний, ароматний і поживний напій; його приємно випити і взимку, щоб зігрітися, і влітку, щоб підкріпитися» [8, с. 56].

Для формування первинної фінансової та юридичної грамотності, необхідної для повсякденного життя, М. Корф включив до підручника статті про призначення і особливості ведення розрахункової книги, господарської прибутково-витратної книги, грошової прибутково-витратної книги, про складання довіреності. Пояснюючи значення цих документів, автор наголошує, що вимоги до грамотності підвищилися: вона вже не означає лише вміння читати книгу і писати «за прописом», а передбачає здатність селянина написати лист, боргову розписку, самостійно підраховувати свої витрати і робити «все, що йому в житті знадобиться» [8, с. 172].

Актуальні проблеми шкільної практики на рубежі XIX і XX століть (формалізм і схоластичність освіти, обмеженість її змісту, відірваність від життя, дегуманізація, що нині отримала означення як панування суб'єкт-об'єктних відносин між учителем та учнями) з надзвичайною художньою силою та аналітичною глибиною були віддзеркалені у творчості І. Франка, який присвятив освітній тематиці більше ста наукових, публіцистичних і художніх праць. У статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», вперше надрукованій у книзі «Молот: Галицько-українська збірка» (Львів, 1878 р.), І. Франко порушує гострі проблеми забезпечення учнівської бібліотеки книгами, їх читання відвідувачами та ролі педагогів у розвитку цієї справи. Він констатує, що більшість гімназійних учителів вважає учня мертвим, бездушним знаряддям, призначеним тільки для того, щоб набивати йому голову різними «премудростями», не пов'язаними з життям і нікому не потрібними. Найбільше цінується той учень, який може перетворюватися на машинку, що механічно відтворює задані лекції [17, с. 20]. І. Франко гостро критикує і зміст тогочасної освіти, зазначаючи, що школа пропонує учням «наймертвіші письма наймертвіших авторів», ускладнюючи їх розуміння різними граматичними та метричними нашаруваннями. Учням дозволені тільки офіційно схвалені судження та інтерпретації матеріалу, забороняються питання на кшталт: «Чому саме так?». Проблема загострюється тим, що школярам заборонено читати книжки, які не входять до бібліотечного каталогу – збідненого та відіраного від життя [17, с. 21].

В оповіданні «Отець-гуморист» (1903 р.) І. Франко піднімає комплекс найгостріших проблем шкільної освіти, основні з яких – руйнівний вплив жорстокого ставлення до учнів з боку педагога, безправність школярів, виникнення в них стану навченої безпорадності у ситуації необмеженого панування вчителя. Автор розповідає про свій жахливий досвід

навчання у Дрогобицькій початковій школі в класі, де вчителем був монах-василіанін Софрон Телесницький. Назва оповідання свідчить про те, що в постаті цієї особи центральною рисою І. Франко вважав «почуття гумору», яке мало цілком деструктивний характер. Цей вчитель вважав веселими і смішними створювані ним ситуації, коли учні принижувалися морально і фізично, а він жорстоко знущався над ними, проявляючи нездорову винахідливість і відчуваючи помітне задоволення. Дії Телесницького були не просто антипедагогічними і нелюдськими, а й мали трагічні наслідки. І. Франко з боєм розповідає про те, як чергове жорстоке знущання призвело до смерті талановитого хлопця, його товариша Волянського. Загибель хлопця свідчила не тільки про безправність учнів перед свавіллям жорстокого вчителя, а й про крайню обмеженість схоластичної системи, яка ігнорує унікальні таланти особистості, навішуючи на неї ярлик невдахи через невідповідність її рівня знань формальним вимогам. Слід відмітити, що виникнення такої нелюдської практики «навчання» пояснювалося дією не тільки суб'єктивного чинника – особи вчителя із садистськими нахилами, а й об'єктивного, що полягав у загальній освітній тенденції унормування тілесних покарань і принижень гідності учнів. Автор відмічає, що в кожному класі окремо від парт стояла «осляча лавка» – карна колонія для провинних учнів. Показовим є також той факт, що адміністрація не вживала заходів проти такого катування, фізичні покарання розглядалися як педагогічний засіб стимулювання учнів. І лише перехід Телесницького з Дрогобича до Добромиля врятував дітей від знущань.

Про глибину психотравмуючого впливу дій Телесницького свідчить той факт, що 47-річний І. Франко, життєвий досвід якого був дуже непростим, називає той рік навчання найстрашнішим і найфатальнішим у своєму житті: «Згадка про нього довгі літа важкою зморою лежала мені на серці, не вигасла й досі і не вигасне до моєї смерті» [18, с. 314]. Таким чином, освітня практика XIX століття уможлиблювала ситуації, коли антипедагогічні дії вчителя перетворювали навчання на чинник, що гальмує розвиток особистості і негативно відображається на всьому її подальшому житті.

Вагомий внесок у становлення теоретичних засад і практики педагогіки життєтворчості особистості зробив також Б. Грінченко. Його гуманістичні ідеї визріли під час вчителювання у селах Введенське, Тройчатє, Олексіївка, Нижня Сироватка упродовж 1881-1893 рр. і стали концептуальним підґрунтям автобіографічного оповідання «Непокірний», присвяченого проблемі неготовності народу

сприйняти прогресивні зміни в царині освіти, адже консервативна позиція Міністерства народної освіти заважала поширенню гуманістичних ідей не тільки безпосередньо – через здійснювану освітню політику, а й опосередковано – через дії представників народу, які, увібравши вірнопідданську психологію, стали активними провідниками реакційних заходів. В оповіданні йдеться про історію нетривалої боротьби нового сільського вчителя, носія гуманістичної культури, з місцевою сільською елітою, якій не сподобалася незалежність вчителя і його наполегливість у відстоюванні учнівських прав на якісну освіту. Оповідання «Непокірний» красномовно свідчить про те, в яких важких умовах доводилося працювати творчим, ініціативним і відповідальним педагогам, які намагалися створити умови для якісної освіти. Як зазначає М. Веркалець, доля непокірного вчителя спіткала і самого Б. Грінченка, звільненого з Введенської школи за те, що він разом з учнями варив куліш, читав книжки, співав українські народні пісні [2, с. 6].

Відомі факти про педагогічну діяльність Б. Грінченка говорять про те, що він був учителем нової формації, який, незважаючи на тиск і невігластво чиновників, у кожній новій школі втілював ідеї педагогіки життєтворчості. До учнів він ставився, як до суб'єктів навчання: не карав їх, не залишав без обіду, а «ласкою і добрим словом очищав душу» [2, с. 9]. Намагаючись суттєво збагатити обмежену та відірвану від життя шкільну програму, з власної ініціативи формував в учнів уміння вести ділову документацію (писати листи, прохання тощо) і виступати перед аудиторією. Видатний педагог і дитячий письменник вважав, що в книгах дітям слід показувати справжнє життя, що не слід оберігати дитину від усвідомлення, що в світі багато горя і страждань. Навпаки, необхідно, щоб вона як із реального життя, так і з книжки навчалася любові та співчуттю до тих, хто страждає від тяжкого життя. Якщо дитина зустрічатиме в творі, написаному для неї, тільки все світле і рожеве, то це може зовсім відштовхнути її від книжки, якщо життєва дійсність доводить їй абсолютно протилежне. Водночас, не варто переобтяжувати дитину брутальними житейськими сценами, оскільки в світі стільки горя, що збагнути його дитяча психіка не здатна [2, с. 14–15]. Таким чином, Б. Грінченко усвідомлював протиріччя між освітою і життям, вважаючи, що саме воно є орієнтиром для педагогів у справі збагачення змісту навчальної програми, її спрямування на актуальні і перспективні потреби учнів.

На основі здійсненого ретроспективного аналізу можна зробити висновок, що історичний контекст становлення вітчизняної педагогіки

життєтворчості, починаючи з XVI ст., конкретизується у сукупності суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов, що визначали можливості і проблеми реалізації життєтворчого потенціалу особистості в основні періоди розвитку вітчизняної педагогіки. В козацький період (XVI–XVII ст.) суспільно-політичними передумовами становлення педагогіки життєтворчості були активізація демократичних державотворчих процесів, утвердження у соціальній практиці цінностей особистісної свободи і гідності, формування цілком нового типу людини – творця свого життя; культурною передумовою – захист культурної ідентичності українського народу; освітньою передумовою – поява феномену козацької педагогіки, що базувалася на ідеях становлення особистості як суб'єкта свого життя, набуття учнями досвіду самовиховання та колективного самоврядування.

В період перебування України у складі Російської та Австрійської імперій становлення педагогіки життєтворчості утруднювалося такими суспільно-політичними передумовами, як кріпацька неволя більшості населення, його злиденна бідність, економічна залежність від поміщиків; культурними передумовами – постійним тиском на національну культуру з метою її фактичного знищення, відривом школи від культурних засад української самобутності; освітніми передумовами – руйнуванням автономії української освіти, пануванням авторитарних підходів до навчання підростаючого покоління, блокуванням з боку уряду громадських ініціатив у сфері освіти.

Хоча становлення ідей педагогіки життєтворчості було нерівномірним у проаналізовані історико-педагогічні періоди, їх концептуальна основа нарощувалася навіть під тиском імперської влади завдяки працям видатних українських педагогів, які розробляли ідеї навчання молоді мистецтву жити, розвитку оптимістичної життєвої настанови, самопізнання і життєпізнання особистості (Г. Сковорода), розвитку дитини як вільної, творчої та відповідальної особистості, свідомого та відповідального вибору учнями стилю, моделі свого життя (П. Юркевич), зв'язку освіти з життям, її гуманізації через суб'єкт-суб'єктну організацію навчально-виховного процесу (П. Юркевич, М. Корф, І. Франко, Б. Грінченко).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова Н. Г. Філософсько-світоглядний аналіз культури життєтворчості особистості : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Богданова Наталія Григорівна. – К., 2013. – 395 с.
2. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка

- / М. М. Веркалець. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
3. Грушевський М. С. Історія України / М. С. Грушевський; [упоряд. В. Г. Сарбей]. – К. : Освіта, 1992. – 271 с.
 4. Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.10 / Джура Олександр Дмитрович. – К., 2012. – 389 с.
 5. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії / М. П. Драгоманов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 13-29.
 6. Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія / Уклад. : О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
 7. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczya.html>.
 8. Корф Н. А. Наш друг: книга для читання в школі і дома. – СПб. : Типографія Товарищества «Общественная польза», 1882. – 228 с.
 9. Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. М. Мудрик. – К., 2001. – 20 с.
 10. Нечипоренко В. В. Феноменологічний аналіз категорії «життєтворчість»: генезис і сутнісні характеристики / В. В. Нечипоренко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / [За редакцією Л. В. Сохань та ін.]. – Запоріжжя : Видавництво КЗ «ХННРБЦ» ЗОР, 2013. – С. 35-46.
 11. Ницета В. А. Використання ідей М. О. Корфа в педагогіці життєтворчості / В. А. Ницета // Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті М. О. Корфа, «І Корфовські педагогічні читання», 12-13 листопада 2007 р. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 45-47.
 12. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – К. : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с.
 13. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
 14. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / Григорій Сковорода; [за редакцією проф. Леоніда Ушкалова]. – Харків-Едмонтон-Торонто : Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
 15. Сохань Л. В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности / Л. В. Сохань // Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : науково-методичний збірник / [За редакцією І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2006. – С. 26-32.
 16. Субтельний О. Україна: історія / Орест Субтельний; пер. з англ. Ю. І. Шевчука; Вст. ст. С. В. Кульчицького. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.
 17. Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – Т. 53 : Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876–1895 / Ред. тому Є. К. Нахлік. – 832 с.
 18. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Редкол. : І. І. Басс, М. Д. Бернштейн, Г. Д. Вервес та ін. – К. : Наук. думка. – Т. 21 : Оповідання (1898–1904) / Ред. тому І. І. Басс. – 1979. – 501 с.
 19. Юркевич П. Д. Курс общей педагогике с приложениями / П. Д. Юркевич // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): Хрестоматія / Упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 65-79.
 20. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Издательство «Правда», 1990. – 669 с.
 21. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / Пер. з рос. І. І. Сварника; Упоряд. іл. О. М. Апанович; Худож. В. М. Дозорець. – Львів : Світ, 1990. – 319 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bohdanova N. H. Filozofsko-svitohliadniy analiz kultury zhyttietvorchosti osobystosti : dys. ... doktora filoz. nauk : 09.00.03 / Bohdanova Nataliia Hryhorivna. – K., 2013. – 395 s.
2. Verkalets M. M. Pedahohichni idei V. D. rinchenska / M. M. Verkalets. – K. : T-vo «Znannia» URSR, 1990. – 48 s.
3. Hrushevskiy M. S. Istoriia Ukrainy / M. S. Hrushevskiy; [uporiad. V. H. Sarbei]. – K. : Osvita, 1992. – 271 s.
4. Dzhura O. D. Stanovlennia zhyttietvorchosti osobystosti v konteksti modernizatsii ukrainskoi osvity : dys. ... doktora filoz. nauk : 09.00.10 / Dzhura Oleksandr Dmytrovych. – K., 2012. – 389 s.

5. Drahomanov M. P. Narodni shkoly na Ukraini sered zhyttia i pysmenstva v Rosii / M. P. Drahomanov // Malovidomi pershodzherela ukraïnskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.) : Khrestomatia / Uporiad. : L. D. Berezivska ta in. – K. : Nauk. svit, 2003. – S. 13-29.
6. Istoriia ukraïnskoi shkoly i pedahohiky : Khrestomatia / Uklad. : O. O. Liubar; Za red. V. H. Kremenia. – K. : Znannia, 2005. – 767 s.
7. Kontsepsiia novoi ukraïnskoi shkoly [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – 2016. – 34 s. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczya.html>.
8. Korf N. A. Nash drug: kniga dlja chtenija v shkole i doma. – SPb. : Tipografija Tovarishhestva «Obshhestvennaja pol'za», 1882. – 228 s.
9. Mudryk A. M. Kontsepsiia «srodnoi» pratsi H. Skovorody: sotsialno-filosofskyi analiz : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filos. nauk : spets. 09.00.03 «Sotsialna filozofia ta filozofia istorii» / A. M. Mudryk. – K., 2001. – 20 s.
10. Nechyporenko V. V. Fenomenolohichni analiz katehorii «zhyttietvorchist»: henezys i sutnisni kharakterystyky / V. V. Nechyporenko // Ukraïnska naukova shkola psykhologii i pedahohiky zhyttietvorchosti: dosiahnennia ta oriientyry dlja KhKhI stolittia : yuvileinyi naukovometodychnyi zbirnyk / [Za redaktsiieiu L. V. Sokhan ta in.]. – Zaporizhzhia : Vydavnytstvo KZ «KhNNRBTs» ZOR, 2013. – S. 35-46.
11. Nyshcheta V. A. Vykorystannia idei M. O. Korfa v pedahohitsi zhyttietvorchosti / V. A. Nyshcheta // Tezy dopovidei Vseukraïnskoi naukovopraktychnoi konferentsii, prysviachenoï pamiaty M. O. Korfa, «I Korfovski pedahohichni chytannia», 12-13 lystopada 2007 r. – Berdiansk : BDPU, 2007. – S. 45-47.
12. Ohienko I. Ukraïnska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukraïnskoho narodu / Ivan Ohienko. – K. : Vydavnytstvo Knyharni Ye. Cherepovskoho, 1918. – 272 s.
13. Rudenko Yu. Ukraïnska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist / Yu. Rudenko, O. Hubko. – K. : MAUP, 2007. – 384 s.
14. Skovoroda Hryhorii. Povna akademichna zbirka tvoriv / Hryhorii Skovoroda; [za redaktsiieiu prof. Leonida Ushkalova]. – Kharkiv-Edmonton-Toronto : Vydavnytstvo Kanadskoho Instytutu Ukraïnskykh Studii, 2011. – 1400 s.
15. Sohan' L. V. Problemy i perspektivy psihologii individual'noj zhizni lichnosti / L. V. Sohan' // Zhyttietvorchist osobystosti: kontsepsiia, dosvid, problemy : naukovometodychnyi zbirnyk / [Za redaktsiieiu I. H. Yermakova, H. M. Nesen]. – Zaporizhzhia : KhNRBTs, 2006. – S. 26-32.
16. Subtelnyi O. Ukraina: istoriia / Orest Subtelnyi; per. z anhl. Yu. I. Shevchuka; Vst. st. S. V. Kulchytskoho. – K. : Lybid, 1993. – 720 s.
17. Franko I. Dodatkovy tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh / Redkol. : M. H. Zhulynskyi (holova) ta in. – K. : Nauk. dumka, 2008. – T. 53 : Literaturoznavchi, folklorystychni, etnohrafichni ta publitsystychni pratsi, 1876-1895 / Red. tomu Ye. K. Nakhlik. – 832 s.
18. Franko I. Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh / Redkol. : I. I. Bass, M. D. Bernshtein, H. D. Verves ta in. – K. : Nauk. dumka. – T. 21 : Opovidannia (1898-1904) / Red. tomu I. I. Bass. – 1979. – 501 s.
19. Jurkevich P. D. Kurs obshhej pedagogiki s prilozhenijami / P. D. Jurkevich // Malovidomi pershodzherela ukraïnskoi pedahohiky (druha polovyna XIX–XX st.) : Khrestomatia / Uporiad. : L. D. Berezivska ta in. – K. : Nauk. svit, 2003. – S. 65-79.
20. Jurkevich P. D. Filosofskie proizvedenija / P. D. Jurkevich. – M. : Izdatel'stvo «Pravda», 1990. – 669 s.
21. Yavornytskyi D. I. Istoriia zaporizkykh kozakiv / Per. z ros. I. I. Svarnyka; Uporiad. il. O. M. Apanovych; Khudozh. V. M. Dozorets. – Lviv : Svit, 1990. – 319 s.