

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ТА ОСВІТНЬОЇ НЕРІВНОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН ХІХ СТ.

М.В. Елькін, Т.С. Троїцька, М.М. Окса [та ін.]; за ред. В.В. Молодиченка. // – 2-ге вид. – Мелітополь: ТОВ “Вид. будинок ММД”, 2012. – 242 с.

5. Елькін М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посіб. до самостійного вивчення дисципліни/М.В. Елькін, М.М. Головова, А.А. Коробченко. // – 2-ге вид., доп. – Х.: Принт НАОУСЕ, 2012. – 204 с.

6. Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М. Згуровський // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dt.ua/EDUCATION/doslidnitski-universiteti-shans-dlya-evropi-48088.html>.

7. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія,

експертиза та психолого-педагогічні реценції: монографія/І.П. Аносов, В.В. Молодиченко, Т.С. Троїцька; за заг. ред. Т.С. Троїцької. // – Мелітополь: ТОВ “Вид. будинок ММД”, 2012. – 377 с.

8. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті / О.І. Мармаза. // – Х.: Основа, 2007. – 448 с.

9. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті: навч. посіб./М.М. Окса. // – Мелітополь: МДПУ, 2007. – 178 с.

10. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів / Тевлін Б.Л. // – Х.: Основа, 2006. – 192 с.

11. Ястребова В.Я. Соціально-педагогічні засади управлінської діяльності директора школи сільської місцевості / Ястребова В.Я. // – Запоріжжя: ЗОППО, 2007. – 348 с.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2016

УДК 37(4)(091)“18”:177.5

Марія Шиманська, ад'юнкт Полонійної Академії в Ченстохові, Польща

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ТА ОСВІТНЬОЇ НЕРІВНОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН ХІХ СТ.

У статті проаналізовано основні підходи відомих філософів і педагогів ХІХ століття (А. Дістервега, Г. Спенсера, К.А. Сен-Симона) до трактування проблеми соціальної нерівності; розкрито форми та масштаби вияву соціальної нерівності в сфері освіти в країнах Європи, зокрема в Німеччині, Франції, Великобританії, у досліджуваний період; виявлено підходи урядів згаданих країн у розв'язанні проблеми доступу до освіти, забезпечення участі у навчанні представникам усіх прошарків суспільства.

Ключові слова: соціальна нерівність, освітня нерівність, елітарність та егалітарність освіти.

Літ. 15.

Мария Шиманская, адъюнкт Полонийной Академии в Ченстохове, Польша

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРАКТИКЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН ХІХ В.

В статье проанализированы основные подходы известных философов и педагогов ХІХ века (А. Дистервега, Г. Спенсера, К. Сен-Симона) к трактовке проблемы социального неравенства; раскрыты формы и масштабы проявления социального неравенства в сфере образования в странах Европы, включая Германию, Францию, Великобританию, в исследуемый период; выявлены подходы правительств упомянутых стран в решение проблемы доступа к образованию, обеспечение участия в обучении представителей всех слоев общества.

Ключевые слова: социальное неравенство, образовательное неравенство, элитарность и эгалитарность образования.

Mariya Shymanska, Adjunct at the Polonia University, Czestochowa, Poland

THE PROBLEM OF SOCIAL AND EDUCATIONAL INEQUALITY IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL THOUGHT AND IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF THE EUROPEAN COUNTRIES IN THE NINETEENTH CENTURY

The article deals with the basic approaches of famous philosophers and educators of the nineteenth century (A. Disterveg, H. Spencer, K. Saint-Simon) to the treatment of the problem of social inequality; the form and extent of manifestation of social inequality of education in Europe, particularly in Germany, France and Great Britain, have been revealed; the approaches of governments of these countries to address the problem of access to education, ensuring participation in education representatives of all social classes.

Keywords: a social inequality, an educational inequality, an elitism and egalitarianism of education.

Постановка проблеми. Проблематика соціальної та освітньої нерівності проходить крізь всю історію науково-педагогічної думки і освітньо-виховної практики. Це свідчить про те, що філософи і педагоги різних історичних епох, незалежно від існуючого

суспільного ладу та соціокультурних умов, завжди цікавились питаннями рівності і справедливості в сфері освіти. Внаслідок цього виникли різні способи пояснення, оцінювання та інтерпретування фактів і явищ, пов'язаних з нерівністю освітніх шансів, участі в навчанні і

вихованні, умов і результатів освіти. Вивчення наявних в історії педагогічної думки підходів до осмислення і трактування проблеми освітньої нерівності, та шляхів її розв'язання в освітній практиці є основою для вироблення й апробації сучасних теоретичних концепцій щодо подолання названих негативних тенденцій, що мають місце і в сучасній практиці навчання і виховання, та забезпечення суспільної справедливості в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різноманітним аспектам проблеми соціальної та освітньої нерівності присвячено цілу низку досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема специфіці зв'язків між суспільством і освітою приділили належну увагу В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лугай [4] та ін., питаннями ефективності, доступності, якості освіти займалися В. Олійник, К. Корсак [3] та ін.; форми реалізації соціальних нерівностей в освіті та шляхи їх подолання стали об'єктом дослідження Б. Гофрон, Л. Загоруйко [2], С. Оксамитної та ін. Водночас здійснений аналіз літератури дає підстави констатувати, що історичний аспект означеної проблеми все ще потребує ґрунтовного аналізу й узагальнення.

Мета статті – здійснити аналіз підходів до трактування проблеми соціальної нерівності в освіті в європейській науково-педагогічній думці XIX століття та розкрити масштаби вияву і стратегії подолання соціальних нерівностей в системі освіти країн Європи у названий історичний період.

Вклад основного матеріалу. XIX століття в історії розвитку шкільництва у європейських країнах позначене становленням масової освіти, спричиненої, по-перше, процесом демократизації суспільно-політичного життя в Європі, по-друге – промисловою революцією та відсутністю кваліфікованих кадрів, по-третє – певним послабленням ролі традиційних інститутів соціалізації і соціального контролю (сім'я, церква) та зростанням значення школи. Відомі філософи, соціологи і педагоги різних країн Європи відзначали посилення соціальної функції освіти і майже одноставно відстоювали ідею створення національних систем шкільництва та пов'язані з нею принципи загального, обов'язкового, світського навчання.

Питання рівності і загальності освіти, відмови від будь-яких привілеїв соціально-класових, національних та матеріальних обмежень у сфері виховання стало наскрізним у діяльності теоретика німецької народної школи А. Дістервега. Будучи лібералом-демократом за світоглядом, він завжди керувався ідеєю

рівноправності людей, наголошуючи, що кожна людина – вільна істота, основні права якої (право на повноцінне життя, право на свободу, право на розвиток і активність тощо) є непорушними. У цьому контексті майнову і соціальну нерівність мислитель розглядав як неминуче зло та, міркуючи над тим, як мінімізувати їх вплив і поліпшити становище бідних верств населення в умовах існуючого ладу, вважав за необхідне надання планомірної допомоги незаможним з боку держави, пропонував організувати союзи трудящих, в межах яких забезпечувалася б матеріальна і культурна підтримка [1].

Вирішальну роль в трансформації тогочасних суспільних відносин А. Дістервег відводив освіті і вихованню. Педагог наполягав на заснуванні загальної державної школи, яка б забезпечувала навчання усіх дітей незалежно від їх соціально-класової належності, матеріального становища чи віросповідання. Метою цієї школи, за його переконаннями, має бути загальна освіта і виховання, а не рання професіоналізація – у цьому і полягав його протест проти станової школи, що заздальгідь прирікала дитину на певний вид діяльності. Загальна народна школа, наголошував А. Дістервег, неодмінно сприятиме внутрішній єдності країни шляхом виховання нового покоління, якому близькі інтереси батьківщини, але чужий шовінізм, національна ворожнеча і соціально-матеріальна обмеженість [1].

Як своєрідний інститут суспільної стабільності розглядав школу і британський соціолог і педагог Г. Спенсер. Впродовж життя він намагався осмислити суперечливі процеси, що розгорталися навколо нього, виробити впорядковану систему поглядів, яка змогла б допомогти людству подолати труднощі стрімкого розвитку суспільних відносин і посилення класових антагонізмів, наслідків загострення соціально-економічних протиріч та кризи традиційної системи освіти. Досліджуючи суспільну організацію він трактує суспільство як цілісну структуровану систему, яка підпорядкована об'єктивним законам еволюційного розвитку [15]. Освіта розглядається Г. Спенсером як один з шести виділених ним типів соціальних інститутів, поряд із сім'єю, церквою та ін. Її призначення, як і інших інститутів, – регулювання і підтримка життя та забезпечення соціальної стійкості і розвитку. Виділяючи в суспільстві три соціальні рівні – нижчий, що живить себе та інших, середній – розподільний і вищий – управлінський, мислитель стверджував, що поділ праці між цими верствами суспільства є наслідком відмінностей між індивідами: найздібніші і підготовлені до життя

вибиваються з основної маси і потрапляють на вершину суспільної піраміди. Отже, виховання має допомагати в пристосуванні до життя [15].

Водночас Г. Спенсер досить скептично оцінював можливості інституту освіти у розв'язанні проблеми соціальної нерівності, державна система виховання, на його думку, навряд чи здатна подолати прірву між представниками різних верств суспільства. З цього приводу він писав: "... якщо деякі верстви населення не можуть сплатити витрат на освіту своїх дітей, отже, їм не потрібно її давати. Любов батьків до потомства, їх зацікавлення моральним і розумовим розвитком своїх дітей дадуть набагато більше, ніж будь-яка винайдена людьми складна система навчання" [15, 17].

По-своєму трактував взаємозв'язок освіти та суспільства і видатний французький мислитель К.А. Сен-Симон. Будучи аристократом за походженням, в своїх соціальних і педагогічних міркуваннях він акцентував увагу на несправедливості існуючого суспільного устрою і був прибічником ідеї про розбудову нового суспільства, в якому вільна праця і досягнення науки будуть поставлені на службу всім людям. Єдиним можливим шляхом до гармонізації суспільних відносин і єднання людей соціолог вважав цілеспрямоване виховання та освіту, адже прогрес суспільства, за його переконаннями, може бути здійснений тільки освіченими людьми. Відповідно основне завдання школи К.А. Сен-Симон вбачав у допомозі кожному досягнути своє "соціальне призначення", тобто у пробудженні потреби в служінні загальному благу, у перетворенні в стійкі переконання ідеалів, що зв'язують всі соціальні класи воєдино [5].

Мислитель закликав до розбудови єдиної загальної школи для дітей усіх верств населення, яка б уможливила освоєння загальних моральних норм і знань усіма дітьми, забезпечуючи таким чином міцність соціальних зв'язків. Змістову основу навчання, на його думку, мають складати знання законів природи і принципів організації суспільства, тобто "позитивні науки" (хімія, фізика, природознавство, математика), "загальнокорисні відомості щодо промисловості і праці", елементи мистецтва і музики. Така загальна програма навчання дітей з різним соціальним і матеріальним становищем, за його твердженнями, сприятиме воцарінню духовної спільності та найвищому розквіту здібностей і обдарувань кожної людини. Походження і достаток батьків, наголошував К.А. Сен-Симон, у жодному разі не повинні ставати на заваді або давати привілеї в освіті.

Питанням освіти широких народних мас він надавав особливого значення, оскільки від їх освіченості і правильного розуміння ними свого суспільного призначення значною мірою залежить процвітання країни [5].

В результаті комплексного впливу політичних, економічних, соціальних чинників та поширення у суспільстві таких ідей в багатьох країнах Європи освіта почала набувати обов'язкового характеру. Так, на території Німеччини започаткування обов'язкового навчання усіх дітей з 5 до 13 – 14 років датується ще 1763 роком в результаті ухвалення королем Пруссії Фрідріхом II "Прусського королівського генерального регламенту про елементарну школу", в основу якого було покладено ідею загального блага, благополуччя, добробуту всього народу, а не окремого класу [11]. Втім, ухвалення цього документу не призвело до кардинального поліпшення ситуації у сфері навчання і виховання дітей із нижчих верств суспільства, оскільки освітня політика Фрідріха II щодо простих людей, зауважує німецький історик В. Нойгебауер, ніколи не виходила за межі "паперової стадії", держава фінансово не підтримувала процес розширення мережі шкіл та їх утримання, вкрай повільно розв'язувала завдання реформування освіти загалом [14]. Крім того, реалізації ідеї загальності та обов'язковості освіти перешкоджав значний попит на просту, некваліфіковану працю, що породжувало масову експлуатацію дитячої праці. Лише з прийняттям Закону "Про охорону дитинства" (1839 р.) обов'язковість освіти стає неухильною вимогою, адже закінчення здебільшого трирічної елементарної школи визначалося головною передумовою подальшої зайнятості дитини на виробництві чи у господарстві [13].

З об'єднанням в 1871 році німецьких земель в єдину державу – Німецьку імперію – розпочався новий етап реформування системи шкільництва, який будучи складовою широкої ліберальної реформаторської програми, передбачав забезпечення рівного доступу до освіти представникам усіх соціальних класів. Відповідно до нової нормативної бази основою системи освіти стала семирічна народна школа, що забезпечувала обов'язкове безоплатне навчання і виховання дітей із сімей з різним соціальним статусом та матеріальним забезпеченням. Типовими навчальними дисциплінами у народних школах були: релігія, німецька мова (читання і письмо), математика, спів, природознавство, малювання.

Відтак принцип егалітарності певною мірою

був реалізований, адже, за даними німецького історика педагогіки Г.-Г. Герліца, у 1870-ті роки початковою освітою було охоплено близько 90% дітей шкільного віку [16, 50]. Однак егалітарна за своєю суттю народна школа, відкриваючи шлях до знань усім німецьким дітям, одночасно слугувала межею між загальною та елітарною освітою, оскільки система середньої шкільної освіти і надалі практикувала своєрідний освітній ценз, що обмежував обсяг навчання залежно від приналежності учня до того чи іншого стану. Так, німецька система середньої шкільної освіти, що обслуговувала насамперед інтереси середніх і вищих прошарків суспільства, у XIX столітті була представлена здебільшого трьома типами шкіл: гуманітарними гімназіями зі спрямованістю на вивчення стародавніх мов, реальними гімназіями зі спрямованістю на вивчення сучасних мов, вищими реальними училищами з посиленою природничо-науковою спрямованістю. Водночас з огляду на вимоги буржуазії щодо практично орієнтованої освіти для своїх дітей у цей час виник ще один тип середніх навчальних закладів – реальні школи із професійним спрямуванням. Про збереження елітарного характеру німецької середньої шкільної освіти переконливо свідчать статистичні дані – загальна кількість учнів усіх цих шкіл, що були вихідцями із нижчих верств, зауважує німецький дослідник Т. Гасс-Больм, не сягала і 10% [9, 58].

У XIX столітті відбуваються значні зміни і в німецькій системі університетської освіти: зростає кількість навчальних закладів, оновлюється її структура та організація, все більший престиж набувають філософські і юридичні факультети, а теологічні відділення втрачають колишній вплив. До середини століття університети Німеччини залишалися елітарними навчальними закладами, в яких навчалися вихідці із заможних аристократичних сімей. У другій половині XIX століття склад студентства почав змінюватися за рахунок помітного зростання чисельності студентів, що представляли міський середній клас, для якого університетська освіта була певною гарантією зміцнення позицій в соціальній структурі суспільства і держави. Представництво ж нижчого прошарку суспільства в університетах було мінімальним – за даними Г.-Г. Герліца на кінець століття його частка становила менше 1% [10, 31].

Порівняно з Німеччиною основи обов'язкової шкільної освіти у Великобританії були закладені значно пізніше. До середини XIX століття проблемам освіти малозабезпечених верств суспільства з боку держави приділялося мало

уваги. Першим кроком на шляху змін стало ухвалення в 1870 році “Акту про забезпечення народної освіти в Англії та Уельсі”, що передбачав впровадження обов'язкового елементарного навчання і принципів світської освіти [6]. Автор цього нормативного документу У. Фостер наголошував, що початкова освіта являє собою предмет надзвичайної і серйозної важливості, адже йдеться про можливість усунення невігластва, яке загрожує злочинами і злиднями серед широких верств населення. Відтак положення ухваленого документу передбачали заснування державних та громадських елементарних шкіл для дітей 5 – 12 років для їх озброєння базовими вміннями і навичками читання, письма та лічби [7]. Подальші нормативні документи в галузі освіти Великобританії, проголосивши обов'язковість відвідування елементарних шкіл (1880 р.) та безоплатність навчання у них (1891 р.), сприяли значному поширенню освіти серед народних мас, суттєвому зростанню кількості шкіл, виникненню нових типів навчальних закладів – з поглибленим рівнем викладання. У 1880 – 90-х роках в елементарних школах викладалися також спів, географія, історія тощо та створювалися класи з поглибленим викладанням, де діти вивчали математику, хімію, фізику, французьку мову тощо. Такий підхід уможлилював певне зближення рівня навчання в елементарній школі, призначеній для виховання дітей із робітничих сімей, і рівня середньої освіти, доступної в основному представникам забезпечених верств населення [7]. Однак, із моменту заснування масової школи система освіти Великобританії розвивалася дуалістично, тобто тісного зв'язку між державними і громадськими елементарними школами та приватними середніми навчальними закладами, при яких, своєю чергою, функціонували спеціальні підготовчі класи, не передбачалося.

Середня шкільна освіта Великобританії у XIX столітті була представлена здебільшого граматичним школами, які відзначалися класичною спрямованістю освіти і закритим характером навчання. У програму навчання цих шкіл входили, як правило, математика, історія, природничі дисципліни, іноземні мови. Основним завданням шкіл була підготовка учнів до навчання в елітарних Оксфордському і Кембриджському університетах. Середня шкільна освіта Великобританії і надалі обслуговувала інтереси передовсім середнього та вищого соціального класу, що підтверджують відповідні дані: за результатами дослідження Дж. Бурк станом на

останнє п'ятиріччя XIX століття у системі середньої шкільної освіти навчалися переважно дітей із аристократичних родин (близько 70%), кількість представників середнього соціального класу обмежувалася 25%, натомість представництво робітничого класу не сягало і 5%. З огляду на такі дані щодо середньої шкільної освіти, цілком передбачуваним і прогнозованим є факт обмеженості доступу вихідцям із нижчих прошарків британського суспільства до системи університетської освіти (їх кількість на кінець XIX століття сягала близько 0,5%) [8].

Аналогічна ситуація у сфері реалізації загального права на освіту склалася і у Франції. Станом на 1827 рік з усієї кількості дітей шкільного віку (5,5 мільйонів) елементарними школами (майже 26 тис.) було охоплено менше третини. З метою розв'язання цієї проблеми у 1833 році було прийнято Закон "Про народну освіту", який зобов'язував кожен комуну утримувати щонайменше одну народну школу. Програма школи передбачала вивчення моралі і релігії, читання, письма, математики. Старші класи школи передбачали вивчення елементів геометрії, фізики, географії, історії та підготовку до подальшої робітничої діяльності. Закон дав потужний стимул до розвитку народної освіти у Франції: на кінець першої половини XIX століття кількість народних шкіл сягала понад 45 тис., охоплюючи понад дві третини дітей шкільного віку. Наступні нормативні документи щодо народної освіти, містячи положення про безкоштовність навчання (1881 р.), впровадження шкільного обов'язку для усіх дітей 6 – 13 років та світський характер освіти (1882 р.) лише зміцнили цю тенденцію і загальна кількість народних шкіл на кінець XIX століття становила близько 70 тис. [5].

Водночас як і в Англії, сфера народної освіти, що забезпечувала навчання дітей із малозабезпечених родин, представників нижчих верств населення, була різко відмежована від системи середньої шкільної освіти Франції, представленої двома типами освітніх установ – державними ліцеями і муніципальними чи приватними колегіями. Програми колегій та ліцеїв були, як правило, тотожними і мали класичний характер. Структура освітнього процесу охоплювала два підготовчі курси, шість основних та один випускний. У 1852 році програми ліцеїв і колегій зазнали важливих змін: курс навчання був поділений на три відділення – елементарне, граматичне і вище. У вищому відділенні впроваджувалася бифуркація – поділ дві секції: в рамках першої – наукової – основна увага

відводилася вивченню природознавства та фізико-математичних дисциплін, в межах другої – літературної – пріоритетом вважалося освоєння стародавніх мов і предметів гуманітарного циклу. Однак в результаті реформ 1860-х років такий поділ було скасовано і відновлено єдиний тип класичної середньої шкільної освіти. Наприкінці ж XIX століття у Франції були засновані і спеціальні ("сучасні") колегії – аналоги реальних шкіл у прусській системі освіти [12].

Середня шкільна освіта у Франції насамперед з огляду на високу плату і в XIX столітті залишалася привілеєм заможних верств населення. За даними французького дослідника А. Проста, середня загальна кількість учнів, що здобували середню шкільну освіту упродовж XIX століття, коливалася у межах лише 5% [12, 34]. Такий елітаризм і соціально-класовий селекціонізм французької середньої школи, за його словами, фактично не залишав ніяких шансів на навчання в ліцеях і колегіях дітям вихідцям з народу, відповідно перебиваючи їм шлях і до вищої освіти. У цьому контексті науковець також вказує на нетиповість для тогочасного європейського освітнього простору ціннісного співвідношення середньої і вищої школи в Франції, суть якого полягає у закріпленні вищої соціальної цінності саме за середньою, а не вищою школою. Вища ж освіта, відповідно до тверджень А. Проста, була всього лиш "утилітарною надбудовою над середньою школою", спрямованою головню на професійну підготовку на факультетах богослов'я, словесності, права, медицини, математичних і фізичних наук чи у професійних вищих школах. В результаті більш тісного зв'язку між середньою і вищою школою у Франції жорстка селекція за соціально-класовими і матеріальними ознаками в сфері середньої шкільної освіти цілком передбачувано поширювалася і на систему вищої освіти, наприклад станом на 1848 рік лише близько 1% студентів Вищої політехнічної школи було представлено вихідцями із сімей робітників і селян, натомість 56% студентів були представниками великої буржуазії, 43% студентів належали до французької аристократії [12, 36].

Висновки. Таким чином, у XIX столітті в європейських країнах відбулися помітні зрушення в поліпшенні шансів на освіту і відповідно краще життя дітей із бідних сімей. Практично у всіх розвинених країнах було ухвалено законодавство щодо розвитку масової загальноосвітньої школи, в рамках якої всі суспільні класи отримували право на освіту. Втім впровадження ідеї загального, обов'язкового, безкоштовного

навчання часто створювало такі умови, що часто ставали на заваді чи обмежували можливості користування цим правом. Освіта широких народних мас обмежувалися рамками елементарної школи, що характеризувалася низьким рівнем навчання і виховання, вузькістю змісту, необлаштованістю навчальних закладів тощо. Середня школа з ключовим завданням відтворення еліт розглядалася відповідно як ступінь освіти, доступ до якої надавався лише дітям заможних верств населення, виняток становила мізерна кількість здібних і талановитих дітей із малозабезпечених родин.

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.

2. Загоруйко Л. Рівність освітніх можливостей як стратегія і педагогічний термін / Людмила Загоруйко // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Випуск 145. – Черкаси, 2009. – С. 35 – 38.

3. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз: Моногр. / Костянтин Корсак. – К.: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 221 с.

4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник / Владлен Лутай. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

5. Сен-Симон А. Избранные сочинения / Анри Сен-Симон. – Москва – Ленинград, Изд-во Академии наук СССР, 1948. – Т.1 – 468 с; Т. 2 – 486 с.

6. An Act to provide for public elementary education in England and Wales, 9th August, 1870. – Glasgow; Charles Griffin & Company, 1870. – 33 p.

7. Barnard H. A Short History of English Education from 1760 to 1944 / Howard Barnard. – London, University of London Press, 1949. – 150 p.

8. Bourke J. Working Class Cultures in Britain, 1890-1960: Gender, Class and Ethnicity / Joanna Bourke. – London, Psychology Press, 1994. – 275 p.

9. Gass-Bolm T. Das Gymnasium 1945-1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland / Torsten Gass-Bolm. – Göttingen, Wallstein Verlag, 2005. – 490 s.

10. Herrlitz H. Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart / Hans Herrlitz. – Weinheim: Juventa Verlag, 2009. – 292 s.

11. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement vom 12. August 1763. – Berlin: Hechtel, 1763. – 10 s.

12. Prost A. Histoire de l'enseignement en France: 1800 – 1967 / Antoine Prost. – Paris, Armand Colin, 1968. – 524 p.

13. Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in den Fabriken vom 9. März 1839 // Gesetz-Sammlung für die Königlichen Preußischen Staaten. – Berlin, 1839. – S. 156 – 158.

14. Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806 / W. Neugebauer (Hrsg.). – Berlin; New York: de Gruyter, 1992. – 813 s.

15. Spencer H. Education: Intellectual, Moral and Physical / Herbert Spencer. – New York: Appleton, 1861. – 286 p.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2016



“Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, і іншим навіть справою легкою, – і тим зрозумілою і легше здається воно, чим менше людина з ним знайома, теоретично або практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння ... але дуже деякі прийшли до переконання, що крім терпіння, вродженої здібності та навички необхідні ще й спеціальні знання, хоча численні педагогічні блукання наші і могли б усіх переконати в цьому”.

*Костянтин Ушинський
педагог, кандидат юриспруденції і правознавець українського походження*

“Виховання, отримане людиною: закінчено, досягло своєї мети, коли людина настільки дозріла, що володіє силою і волею самого себе утворювати протягом подальшого життя і знає спосіб і засоби, як вона це може здійснити як індивідуум, впливає на зовнішній світ”.

*Адольф Дістервег
видатний німецький педагог-демократ*

