

прагнули віддавати дітей навіть з сусідніх губерній.

Дітями тультської гімназії була зроблена перша спроба створення педагогічного учбового закладу в губернії. В 1862 році педагогічна порада розглянула і затвердила положення про Вчительський інститут. Було вирішено відкрити його в Епіфанії, проте ця мета не здійснилася. Була відкрита в 1859 році задумана тультськими педагогами жіноча гімназія. Багато викладачів стали одночасно працювати в двох гімназіях. Важливе те, що це була мало не перша жіноча гімназія в Росії. Примітно, що не тільки тультська жіноча гімназія, але і деякі інші жіночі заклади виникли за ініціативою педагогів і існували, деколи, завдяки безвідплатній їх роботі.

Після 1865 року у зв'язку із зміною політики Міністерства народної освіти кружок тультських педагогів розпався, і вони роз'їхалися. Якийсь час в Тулі залишався Гаврілов. В 1868 році в статті «З питання про малоуспішних учнів наших гімназій», поміщеній в «Журнал Міністерства народної освіти», він виступив проти формалізму, за чуйне, уважне відношення до учнів, за надання допомоги відстаючим. Педагогічна рада гімназії, очолювана у той час Лекторським, засудила виступ Гаврілова і позбавила його права бути класним наглядачем. І.Ф. Гагарин одержав спочатку місце окружного інспектора в Москві, а потім став членом учбової поради при військово-учбових закладах.

Період ліберальних експериментів в тультській гімназії закінчився. Але кращі педагогічні традиції тультської чоловічої гімназії були привнесені дітями «педагогічної лабораторії» 60-х років, що роз'їхалися в інші учбові заклади Росії.

Є.Л. Марков, як вже мовилося вище, був призначений директором Сімферопольської казенної чоловічої гімназії і училищ Таврійської губернії, на цьому завершився

тультський період педагогічної діяльності Є.Л. Маркова.

Висновки. Тультський період в діяльності Є.Л. Маркова був недовгим, але значимим, тому що саме у тультській гімназії Марков вперше здобув педагогічний досвід, отримав можливість застосування та обговорення своїх ідей стосовно освіти. До цього періоду відноситься одна з головних ліній ідеології освітніх поглядів Є.Л. Маркова, а саме протест проти вільного виховання Л.М. Толстого та його ідей стосовно важливості власного вибору кожної людини. Мабуть цей період заклав міцний фундамент у освітньому світогляді Є.Л. Маркова, якій відобразився у його педагогічних творах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Прохоров Д.А. І.Л.Казас - просвітитель караїмів та кримських татар : дис... канд. іст. наук: 07.00.02 / НАН України; Інститут сходознавства ім. А.Кримського. - К., 2005.
2. Прохоров Д.А. Использование Ильеи Казасом методов исторического краеведения в учебном процессе в Симферопольской татарской учительской школе // Ученые записки Таврического Национального Университета им. В.И. Вернадского. – 2003. – №2. – С.120–128
3. Червонная С.М. Исмаил Гаспринский – выдающийся крымскотатарский просветитель и гуманист // Этнографическое обозрение. – 1992. – №1. – С. 158–165.
4. Хрулёв А.Н. Жизненный путь, педагогическая и просветительская деятельность А.И. Маркевича в контексте образования в Крыму в конце XIX в начале XX века/А.Н. Хрулёв //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. Статей: РВВ КГУ, 2009. – Вип..22. – Ч.2 – С.117-122
5. Марков Е.Л. Собрание сочинений”(СПб., 1877, т. 2. Путешествия и педагогика) с. 521
6. Марков Е.Л. Живая душа в школе/Е.Л. Марков//Русский вестник, 1900.
7. Гагарин И.Ф. «Про програми викладання російської мови для народних училищ з чотирирічним курсом і пояснювальна до неї записка»/ І.Ф. Гагарина// Записки московського ученого округа, 1863.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Попов Максим Миколайович - аспірант кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету (м. Ялта).

Коло наукових інтересів - проблеми історії педагогіки, педагогічна діяльність Л. Маркова.

РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ „НОВИХ ШКІЛ” КІНЦЯ ХІХ – І ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Тетяна ПРИБОРА (Кіровоград)

У статті розкриваються особливості впливу учнівського самоврядування „нових шкіл” кінця ХІХ – першої третини ХХ століття на моральну сферу дитини. Звертається увага на такі основні інститути як: інститут префектури, загальні збори, гуртки (детальніше на театральному та видавничому).

В статті розкриваються особливості впливу ученического самоуправления „новых школ” конца ХІХ – первой трети ХХ века на моральную сферу ребенка. Обращается внимание на такие основные институты

как: институт префектуры, общие сборы, школьные кружки (детальные на театральном и издательском).

Ключові слова: „нова школа”, учнівське самоврядування, префект, загальні збори, шкільний гурток.

Розбудова демократичної української держави ставить перед сучасною загально-освітньою школою нове соціальне замовлення щодо виховання особистості. У „Національний

доктрині розвитку освіти України в XXI столітті”, „Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” підкреслюється гострота проблем формування моральної особистості. Зазначене питання активніше розв’язується за умов впровадження учнівського самоврядування у навчально-виховні заклади. Така форма організації дає змогу не нав’язувати моральні закони учням, а у процесі життєдіяльності колективу віднаходити і закріплювати їх.

Проблема учнівського самоврядування активно досліджувалася наприкінці XIX – на початку XX століття у зв’язку з демократичними тенденціями в системі освіти. Особлива увага педагогами-реформаторами зверталася на можливість засвоєння моральних законів і норм моральної поведінки у процесі залучення дітей до самоорганізації.

Метою нашої статті є дослідження ролі учнівського самоврядування в моральному вихованні школярів „нових шкіл” Західної Європи кінця XIX – початку XX століття: Абботсхольмської (С. Редді, Англія), Бідельської (Д. Бедлі, Англія), Ільзенльбурзької, Хаубіденської, Віберштейнської (Г. Літц, Німеччина), Б’єржської (А. Фарія де Васконселоса, Бельгія), Оденвальдської (П. Гехеб, Німеччина), Віккерсдорфської (Г. Вінекен, Німеччина). У процесі дослідження ми будемо намагатися розкрити наступні завдання: роль соціальної спільноти, префектів і викладачів, загальних зборів у моральному вихованні учнів, формування моральних рис і якостей за допомогою системи покарань, вплив праці та театрального мистецтва на засвоєння моральних норм поведінки.

Організація шкільного життя в „нових школах” Західної Європи кінця XIX – I третини XX століття висвітлювалася вітчизняними педагогами початку XX ст. О. Зеленком, П. Берліном, Е. Джунковською, М. Левітіною, Е. Лозинським, Г. Зоргенфреєм, К. Победоносцевим, Л. Ребіндер, Ж. Ельсландером, Н. Жарінцевою, С. Золотаревою.

Окремі аспекти виховання в авторських школах були розглянуті в сучасних дослідженнях теорії і практики вільного виховання (А. Растрігіна, О. Барило, Т. Ципліна, А. Валув та ін.) та нового виховання (Г. Кемінг, Р. Валеева, Т. Петрова).

У «нових школах» кінця XIX – початку XX століття учнівське самоврядування було покликане довершити процес всебічного гармонійного розвитку дитини. Вперше учнівське самоврядування пов’язав із гармонійним розвитком особистості Й. Песталоцці. Педагоги-реформатори підтримували цю ідею, вважаючи, що шкільне самоврядування впливає на розвиток естетичної, фізичної,

трудової, а найголовніше – моральної сфери особистості. На їхній погляд, для розвитку моральних якостей недостатньо було тільки зовнішнього впливу на особистість. Дійсно моральна особистість могла сформуватися тільки на основі власного досвіду: пристосування до шкільного життя, спільної діяльності з учнями і викладачами, і поступово розширюваної свободи.

Дієвішою була система шкільного самоврядування в закладах Г. Вінекена і П. Гехеба (Німеччина). Педагоги прагнули реалізувати мету перетворення спільноти в рівноправний цілісний організм, у середині якого б кожен добросовісно виконував покладені на нього громадські функції, тому головною метою була соціалізація особистості й формування вільного, морального, гуманного й чесного громадянина, який протидіяв би насильству й був готовий служити правді, добру і красі. Характеризуючи діяльність своєї школи, П. Гехеб зазначав, що в них взагалі немає поняття „керований”, їхня громада позбавлена будь-якого керівника (так звана, „школа без директора”), питанням рівності прав ніколи в його школі не цікавились ні дорослі, ні діти [10].

Учнівське самоврядування формувало високу мораль у спільноті, що допомагало перетворити школу на сім’ю з природною дисципліною і сприяло особистісному урядуванню дитини. Педагоги-реформатори уявляли дитину гнучкою і вразливою особистістю, яка легше, ніж дорослі піддається впливу. Школярі швидко наслідують дорослих людей, а особливо старших учнів, тому дуже важливо, щоб їхній вплив був моральним. Ядром, яке полегшувало реалізацію морального виховання в Абботсхольмській, Бідельській, Ільзенльбурзькій, Хаубіденській, Віберштейнській школах, вважали найкращих учнів школи – префектів, які обиралися директором школи, а в Б’єржській, Оденвальдській, Віккерсдорфській школах – „вихователів”, які визначалися з числа найкращих старших школярів на загальних зборах. Уповноважені особи спостерігали за молодшими школярами, слідкували, щоб їхня поведінка відповідала вимогам громади, придушували в корені прояви будь-якої аморальності.

На думку С. Редді (Англія), найвища цінність префекта полягала в його „моральній енергії”. Д. Бедлі (Англія) та С. Редді вважали, що тільки ті можуть керувати дітьми, хто може їх організувати і, при цьому, жити й працювати для інших безкорисливо, тому посада префекта була найвищою сходинкою служіння колективу [9].

Серед префектів обирався один найбільш достойний, який вважався головним (головний капітан чи головний префект). Головний префект був помічником вихователя, його радником і правою рукою. С. Редді вважав, що обов'язки головного префекта полягають у наступному: давати приклад хорошого тону іншим, переслідувати «булі» (експлуатацію старшими молодших), вульгарність, грубу гру, слідкувати за дотриманням порядку [1, с. 114]. Окрім організаційної на нього покладалося багато педагогічної роботи: впровадження різних заходів впливу на учнів, стеження за виконанням усіх правил та дисципліною протягом дня.

В Абботсхольмській і Бідельській школах особлива увага зверталася на префектів класних і спальних кімнат, оскільки вони повинні були слідкувати за мораллю дітей. До їх обов'язків входили не лише догляд за порядком і чистотою спальних кімнат, холодним обтирання та обливанням учнів вранці, слідкування за правильним статевим вихованням, а й керівництво виховними і пізнавально-розважальними заходами, організація вільного часу ввечері, коли діти збиралися до спальень.

Учніське самоврядування в „нових школах” ґрунтувалося на почутті відповідальності. С. Редді зазначав, що ніщо краще не вдосконалює лідера як почуття відповідальності, що підсилюється глибокою підтримкою, та, одночасно, ніщо не руйнує його (лідера) більше, ніж відчуття, що йому підкорюються неохоче, особливо, якщо це не заслужено [9].

Ідея відповідальності у подальшому була удосконалена П. Гехебом. Вона стала основою всієї системи самоврядування. Педагог стверджував, що система виховання повинна бути спрямована на наповнення дітей сильним відчуттям відповідальності, розвитку довіри до більш зрілих товаришів [10].

У школах традиція і дружня спільнота діяла на дитину краще уроків моральності. Закінчивши школу, учні щороку приїжджали до неї з різних куточків на свято зустрічі з випускниками. Після закінчення школи вони ставали взірцем як для дітей молодшого і середнього шкільного віку, так і для префектів. Такі зустрічі були важливим виховним елементом для вихованців, адже підтримували в них почуття єдності, шкільного братерства та вірності шкільним традиціям. Дух товарищескості та взаємоповаги вихованців і вихователів був запорукою успішного морального виховання.

У школах створювався такий соціальний осередок, у якому вихователі та учні жили

спільним інтересами, прагненнями, ідеями, підкорялися одним законам і водночас залишалися неповторними особистостями у спільному колективному житті. „Нова школа”, вбачала силу людини у вільному розвитку її індивідуальності. Спільність поглядів сприяла кращому наслідуванню учнями рис вихователів. Проживання, гра і праця вихованців з педагогами створювали прості товариські стосунки між ними.

У „нових школах” розвитку самоврядування сприяли особистісні якості, розвинуті в кожного учня. На перше місце ставились товарищескість, повага один до одного та до загального колективу, в якому вони навчалися. „Не джентльменське” ставлення до будь-кого каралося товаришами. Яскравий випадок був описаний книзі «Нова школа в Англії і Росії»: хлопчик не хотів поступитися місцем дівчинці під час гри і за це був покараний товаришами, вони з ним не розмовляли протягом дня [6, с. 91].

Однією із найважливіших функцій у школах було забезпечення міжгрупової єдності колективу. Від цього залежав захист дитини в дитячій спільноті. Особливість учнівського самоврядування „нових шкіл” у порівнянні з іншими виховними закладами полягала в тому, що серед префектів не було, так званих „булів”, які могли вільно керувати меншими дітьми, наприклад, заставляти чистити їм одяг і взуття, приносити чай, носити за ними шкільне приладдя тощо.

За допомогою учнівського самоврядування вихованцям не нав'язували моральні правила ззовні, вони відчували прагнення до порядності і добра після низки життєвих досвідів. Висока моральність дітей допомагала в підтримці дисципліни й порядку в класах і будинках, де жили діти. Зауважимо, що дітям не заборонялося нічого, що складало природні потреби. Девізом шкіл була повна свобода дитини під її особистісною відповідальністю. Вихованці повинні були зрозуміти, що від кожної окремої особистості залежав характер школи, а від кожного, хто закінчував навчання – високий рівень суспільства, у якому вихованець повинен жити і працювати. Л. Ребіндер зауважувала, що у школах Г. Літца „на дитину не дивляться як на істоту, що повинна тільки коритися. Дітям навпаки дозволяється все, що сумісне з уявленнями про порядність” [7, с. 146]. У школах намагалися позбутися зовнішнього тиску і примусу. За допомогою ігор діти навчалися добровільному підкоренню і самовладанню, яке потім переносили у важливіші життєві ситуації. Організація життя за допомогою самоврядування допомогла позбутися змагання, діти не шукали нагород і схвалення, їм навіювалося

думка, що життя поза стінами школи не лотерея [2, с. 186].

Для становлення й укорінення моральної поведінки в навчально-виховних закладах створювалися загальні збори (Debattirabend). На противагу Віккерсдорфській, Оденвальдській, Б'єржській школам під час самоврядування в Абботсхольмській, Бідельській, Ільзенбурзькій, Хаубіденській, Віберштейнській – права повністю не надавалися в руки громади. Вирішальний голос мав директор. Загальні збори закладів Г. Літца вигідно відрізнявся від загальних зборів в Абботсхольмській і Бідельській школах. Голова загальних зборів виділявся із учнівського колективу. Таке нововведення сприяло розвитку вільної ініціативи і самостійності, вчило правильному веденню дискусії та поваги до думки однолітків. Функцією голови загальних зборів було стеження, щоб обмін думками проходив у парламентарному порядку. Загальні збори об'єднували всіх вихователів і учнів колективу. Вихователі завжди були присутніми на них, але намагалися утримуватися від втручання. Їх функцією було змусити учнів давати розгорнуті відповіді та утримати дітей у межах заданої теми.

У Віккерсдорфській, Оденвальдській, Б'єржській школах загальні збори були законодавчим органом. До їх функцій відносилося прийняття законів та обговорення соціальних рис спільноти, тобто питання, які стосувалися шкільних порядків. На загальних зборах учнями створювалися правила поведінки, які регламентували учнівське життя. Фактично діти розробили свій дієвий моральний кодекс, на противагу типовим правилам шкільного порядку. А. Фарія схвально ставився до прояву ініціативи школярами та переконував, що моралі навчити не можна, вона здобувається тільки за допомогою практики і виникає з уміння керувати собою, суворими ж правилами її прищепити неможливо [8, с. 68].

Для „нових шкіл” було характерно, що загальні збори виконували судові функції. На загальних зборах обговорювалися різноманітні моральні конфлікти між дітьми, між дітьми та дорослими та між колективом і дитиною. До окремої категорії відносилися розв'язання конфліктів між колективом і особистістю. Передусім це були конфліктні ситуації пов'язані з обмеженням учнем свободи інших членів колективу.

Віккерсдорфська та Оденвальдська „нові школи” по-іншому ставилися до системи покарання. Провина розглядалася не як вчинок однієї особистості, а як недоопрацювання колективу в цілому, оскільки „шкільне

суспільство має відчувати відповідальним себе за всіх своїх членів” [3, с. 135]. На загальних зборах зовсім не приділялася увага боротьбі з порушенням дисципліни. Порядок серед учнів підтримувався однолітками. Порушення дисципліни каралося у Віккерсдорфі самими учнями у вигляді примусових робіт, але потім його було скасовано, оскільки це порушувало принцип вільної праці [5, с. 147]. Протягом всього існування школи залишилася тільки одна форма підтримання дисципліни – у вигляді морального впливу. В школі Г. Вінекена тільки в крайніх випадках імена недисциплінованих учнів виголошували перед обідом, а у всіх інших – вчинки виправлялися самими учнями в робочому порядку. Взагалі учні були не проти зменшити покарання, яке самі накладали. Отже, громадська думка і громадська оцінка вчинків безпосередньо впливала на виховання школярів, що відрізняло „Вільну шкільну громаду” від інших „нових шкіл”. Як ми бачимо, системи впливу на недисциплінованих учнів кардинально відрізнялися.

Крім шкільних проблем на загальних зборах виступали з доповідями на хвилюючі учнів теми. У всіх школах розглядалися питання цінностей у житті людини і суспільства. Мета таких дискусій полягала у виявленні доказів, які б стверджували перевагу загальнолюдських цінностей над іншими цінностями навколишнього світу. Дискусії розвивали толерантність, повагу до думок інших, сприяли формуванню покоління свідомих громадян, підготовлених до життя в суспільстві. Для шкіл характерним поступове ускладнення питань, які розглядалися на загальних зборах. Розглянемо на прикладі Ільзенбурзької школи, заснованої Г. Літцем. Якщо спочатку в громаді розглядалися моральні питання особистісного характеру на кшталт: „Чи правильно вихователі порадили батькам не купувати дітям велосипеди?”, „Вплив пива на організм людини”, – то згодом моральні питання набули соціального характеру: „Як повинен поступати роботодавець щодо свого робітника?”, „Як знищити злидні серед населення великих міст?”, „Чи потрібні страйки і що нам думати про них?”, „Які обов'язки покладає на кожну людину її спільне життя з іншими людьми?”.

У Хаубінді, школі для дітей підліткового віку заснованої Г. Літцем, соціальні питання крім теоретичного набули й практичного характеру: „Організація каси допомоги для бідних селян навколишніх сіл”. Як ми бачимо, педагоги-реформатори вважали, що діти з дитинства повинні бути привчені до серйозного, вдумливого, глибокого та

добросовісного ставлення до всіх явищ суспільного життя.

Становленню морального громадянина в школах сприяла організація учнями й вихователями господарської діяльності. Господарська діяльність, по-перше, розвивала соціальні якості дитини в поєднанні з моральними, оскільки, як зауважував А. Фарія, „моральність не відділялася від громадськості” [8, с. 48], по-друге – озброювала учнів науковими і практичними знаннями, по-третє – розвивала їх фізично. Робота допомагала розвивати такі якості, як витримка, акуратність, щирість, сприяла формуванню взаємодопомоги і духу здорового змагання. На відміну від Абботсхольмської, Бідельської, Ільзенбурзької, Хаубіденської, Віберштейнської шкіл у Б'єржській, Оденвальдській, Віккерсдорфській школі майже всю роботу перекладали на вихованців. Робота з домашніми тваринами розвивала в учнів такі почуття як повага до тварин, бажання захистити, жалість до відношенню до хворих істот. Наприклад, на фермі старші учні слідували за коровами, свинями, кроликами, козами, собаками; молодші – за курми, гусьми, голубами, качками. [8, с. 47-49, 88].

Важливе місце в шкільному самоврядуванні займала гурткова робота. В „нових школах” діти займалися улюбленими справами, які вирізнялися за напрямками: одні вивчали птахів, другі – тварин, треті – робили метеорологічні спостереження, четверті – займалися географією, п'яті – вивчали архітектуру й інженерне мистецтво, шості – садівництво, сьомі – різні види ручної праці і т.д.

Г. Літц вважав, що „будь-яке виховання повинно готувати до життя, а сучасне життя без ферейнів, гуртків, асоціацій не можна уявити” [7, с. 151]. В школах цього педагога вирізнялися такі гуртки: спілка тверезості, спілка захисту тварин, спілка з видавництва газети, спілка драматичного мистецтва. Спілки опрацьовували книги з питань, які їх цікавили, збирали збори, розповсюджували свої ідеї серед товаришів і за межами школи. Так, спілка із захисту тварин піднімала питання про членські внески перед наближенням зими, оскільки необхідно було заготовити корм для птахів, підготувати місця зимівлі, вона слідувала за ставленням до тварин. Такими спілками могли підніматися питання, які потім розглядалися за загальних зборах.

Окремим напрямком роботи в гуртковій діяльності вважали видавничу діяльність. Учнями шкіл створювалися шкільні журнали, які в першу чергу розглядали моральні проблеми, які бралися як з літературних джерел, так і з повсякденного життя навчально-виховних закладів. Детальну увагу на шкільне життя і міжособистісні проблеми

звертав Хаубіденський щомісячний журнал („Haubindaner Wochenblatt”), оскільки це була цілком вільна учнівська преса. Діти намагалися надати певні пропозиції щодо діяльності педагогічного персоналу, висвітлити недоліки в їхній роботі, критично оцінити себе. Статті не були анонімними, що сприяло розвитку таких позитивних якостей, як щирість, чесність, справедливість.

Окремим напрямком роботи в шкільному самоврядуванні була гурткова робота. Така організація школи перетворювала групи в маленькі братства, зі старшим досвідченим керівником, дозволяла налагодити тісніші стосунки між вчителями й учнями. Вплив вчителів ставав вагоміший, що допомагало покращити взаємодію між дітьми та сформуванню моральні ідеали без тиску на особистість.

Одне із визначних місць у гуртковій роботі всіх „нових шкіл” займала театральна діяльність. Вибір п'єси залежав від певних чинників: у ній повинна була вирішувалася моральна проблема з реального життя та бути велика кількість ролей, щоб по можливості охопити більшу кількість дітей. Педагоги вважали, що художньо-творча діяльність стимулює до активної розумової діяльності, естетичного, морального, фізичного удосконалення особистості. В дітей розвивали уміння розуміти інших, уявляти себе на місці іншої людини за незвичних для дитини обставин, знаходити спільну мову під час постановки твору, вчили бачити і передавати красу слова. Учнями ставилися спектаклі за творами класиків літератури німецькою, французькою, англійською мовами, наприклад п'єси В. Шекспіра „Венеціанський купець”, Й.-Ф. Шиллера „Турандот”, „Табір Валленштейну” та інші, що давало змогу залучити їх до скарбниці світової культури.

Дослідження ролі учнівського самоврядування в моральному вихованні дітей „нових школах” кінця ХІХ – початку ХХ століття дозволяють зробити наступні висновки:

- однією із цілей учнівське самоврядування було виховання моральної особистості;
- структура самоврядування давала змогу відчутти дитині себе на різних виборних посадах, тому зменшувалася можливість появи так званих „булів” (старших учнів, які морально і фізично пригнічували молодших);
- тісний зв'язок між вихователями і дітьми, дітьми і старшими школярами сприяв наслідуванню моральної поведінки та поступовому органічному входженню в життя дітей моральних законів;
- питання, що обговорювалися на загальних зборах допомагали усвідомленню

цінностей у житті людини і суспільства, стверджували перевагу загальнолюдських над іншими цінностями навколишнього світу; за допомогою введення учнівського самоврядування учні спільно з вихователями на загальних зборах створювали закони, за якими жила спільнота, тому охоче дотримувалися їх;

- багато уваги зверталось на формування моральної особистості через господарську і гурткову роботу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зеленко А. Современные реформаторы образования и воспитания. Англия / А. Зеленко // Свободное воспитание. – 1911-1912. – № 11. – С. 87-124.
2. Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики / Золотарев С. А. – СПб: Издание Братьев Башмаковых, 1910. – С. 186-200.
3. Йорданський М. М. Основи і практика соціального виховання / Йорданський М. М.. – К.: Держ. Вид-во України, 1923. – 194 с.
4. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии / Карсен Ф. – М: Гос. издательство. – 1924. – 217 с.

5. Лозинський Е. Пионеры „нового воспитания” в Германии / Е. Лозинский // Вестник воспитания, 1911. – № 1. – С. 66-97.

6. Новая школа в Англии и России. – СПб: Типография А. С. Суворина, 1901. – 121 с.

7. Ребиндер Л. Учебно-воспитательное заведение доктора Лица / Л. Ребиндер // Вестник воспитания, 1905. – № 6. – С. 136-157.

8. Фария А. де-Васконселлос. Новая школа в Бельгии / Фария А. де-Васконселлос. – М.: Лит. изд. отд. Наркомпроса, 1919. – 195 с.

9. Cecil Reddie // www.abbotsholme.com

10. Geheeb P. Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart // Pädagogische Hochschule: Wissenschaftliche Vierteljahresschrift des Badischen Lehrervereins Bühl. – Н. 3 (1931), S. 11-32.

11. Lietz H. Individual und Sozialpädagogik // In Wilhelm Rein (Hrsg.): Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Bd. I. Langensalza, 1895. – S. 57-80.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прибора Тетяна Олександрівна — к. пед. н., викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: саморегуляція педагогічних працівників, самоврядування в закладах освіти.

БЛАГОДІЙНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПОЛЬСЬКОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

В статті розглянуто громадсько-педагогічний рух у Польщі XVIII – XIX ст. у сфері опікунсько- та рекреаційно-виховної діяльності як передісторію становлення сучасної польської системи позашкільної освіти і виховання.

В статтє рассматривается общественно-педагогическое движение в Польше XVIII – XIX в. в сфере опекуно- и рекреационно-воспитательной деятельности как предистория становления современной польской системы внешкольного образования и воспитания.

Ключові слова: громадська самоорганізація, громадська опіка, позашкільна освіта і виховання, благодійна діяльність.

У Польщі на період від другої половини XVIII ст. до вибуху II світової війни припадають три послідовні стадії розвитку громадської ініціативи в царині освіти і виховання: часи станіславівські (stanisławowskie) – час перед втратою Польщею державного суверенітету, період окупації 1795 – 1918 рр. а також часи II Речі Посполитої.

Період станіславівський, хоча тривав лише кілька десятиліть, мав істотне значення з точки зору розвитку благодійності як запоруки становлення форм і методів позашкільної освіти і виховання, а також публічної опіки над дітьми та молоддю. Питання добродійності та реформування цієї справи набувають в той час громадсько-державного характеру. Як зазначає Н. Ассородобрай, «вони складають невіддільну частину програми реформ, що

визріли в станіславівську епоху, виступають в чіткому зв'язку з проблемами економічних і громадських перетворень як одна з умов їх успіху».

У другій половині XVIII ст., ще перед втратою Польщею суверенності, має місце пожвавлення благодійної діяльності, як організованої, так і індивідуальної, на адресу органів державної влади висувуються вимоги забезпечення опіки над «справжніми» бідними і охоплення примусовою працею «всіх, хто має до того сили». Це було продиктовано економічним пожвавленням і розвитком мануфактур, що зумовлювало зростання попиту на постійну, дешеву і дисципліновану робочу силу.

Як і в інших європейських країнах, у Речі Посполитій другої половини XVIII ст. під впливом ідей Просвітництва змінюється розуміння благодійності. «... Замість давнього милосердя, що випливало з християнської любові до Бога, приходять благодійність, що випливає з любові до людини, спрямована на забезпечення опіки над бідними і виведення людини зі стану бідності шляхом надання їй можливості працювати, через викорінювання «неробства» і залучення до продуктивної праці, хоч би і з примусу».

Зміна доктрини благодійності є також наслідком економічних змін і зростаючого замовлення на робочу силу. У компетенції