

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Рівненський державний гуманітарний університет

**ФІЛОСОФІЯ.  
ПЕДАГОГІКА.  
СУСПІЛЬСТВО**

**Збірник наукових праць РДГУ**

**Випуск 2**

*Засновано у 2011 році*

Рівне – 2012

УДК 1+37+316.3  
ББК 87+74+60  
Ф-561

**Рецензенти:** **Закович М. М.** – д. філос. н., професор кафедри культурології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

**Лісова С. В.** – д. пед. н., професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, дійсний член АПСН;

**Троян С. С.** – д. і. н., професор, завідувач кафедри міжнародних відносин і країнознавства Рівненського інституту слов'янознавства Київського славистичного університету

Ф-561      **Філософія. Педагогіка. Суспільство :** Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 2. – Рівне : видавець О. Зень, 2012. – 399 с.

**ISBN 978-617-601-024-1**

*Концепція збірника базується на науковій актуалізації методологічних засад гуманітарного знання і висвітленні духовно-практичного потенціалу наук про людину і суспільство. Розрахований на фахівців гуманітарних і соціально-політичних наук.*

УДК 1+37+316.3  
ББК 87+74+60

**ISBN 978-617-601-024-1**

© Рівненський державний  
гуманітарний університет, 2012

**Головний редактор:**

**Шугаєва Л. М.** – д. філос. н., професор, завідувач кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету

**Редакційна колегія:**

**Булига І. І.** – к. філос. н., доцент кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету (відповідальний редактор).

**Вербець В. В.** – д. пед. н., професор, декан художньо-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

**Гон М. М.** – д. політ. н., професор, завідувач кафедри політичних наук Рівненського державного гуманітарного університету.

**Докаш В. І.** – д. філос. н., професор, завідувач кафедри соціології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Дем'янюк Т. Д.** – к. пед. н., професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, заслужений працівник освіти України.

**Дичківська І. М.** – к. пед. н., доцент, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету, член-кореспондент АПСН (відповідальний редактор).

**Жилюк С. І.** – д. і. н., професор, завідувач кафедри релігієзнавства Національного університету «Острозька академія»

**Литвиненко С. А.** – д. пед. н., професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

**Малафійк І. В.** – д. пед. н., професор, завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та акмеології Рівненського державного гуманітарного університету, член-кореспондент АПСН.

**Павелків Р. В.** – д. психол. н., професор, академік Академії наук Вищої школи України, директор Інституту психології та педагогіки, проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, заслужений працівник освіти України, відмінник освіти України.

**Пальчевський С. С.** – д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки та акмеології Рівненського державного гуманітарного університету, заслужений учитель України.

**Петренко О. Б.** – д. пед. н., доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

**Поніманська Т. І.** – к. пед. н., професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету, член-кореспондент АПСН, відмінник народної освіти України.

**Постоловський Р. М.** – к. і. н., професор, ректор, завідувач кафедри всесвітньої історії Рівненського державного гуманітарного університету, заслужений діяч науки і техніки України, член-кореспондент Міжнародної слов'янської академії наук, член-кореспондент АПСН.

**Саух П. Ю.** – д. філос. н., професор, академік Академії наук Вищої школи України, почесний академік Міжнародної кадрової академії, ректор, завідувач кафедри філософії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, заслужений працівник освіти України.

**Стоколос Н. Г.** – д. і. н., професор, завідувач кафедри філософії і соціальних наук Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету.

**Швецова-Водка Г. М.** – д. і. н., професор, професор кафедри бібліотекознавства і бібліографії Рівненського державного гуманітарного університету.

**Яроцький П. Л.** – д. філос. н., професор, головний науковий спеціаліст Відділення релігієзнавства Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України.

*Друкується за рішенням Вченої ради  
Рівненського державного гуманітарного університету  
Протокол № 7 від 27 січня 2012 р.*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації:  
Серія КВ № 17745-6595Р

Адреса редакції:  
кафедра філософії, Рівненський державний гуманітарний університет,  
вул. Остафова, 29, м. Рівне, 33027

## ЗМІСТ

<i>Бабак І. В.</i>	<b>9</b>	Феноменологія національної та етнічної ідентичності в контексті розвитку самосвідомості особистості
<i>Докаш В. І.</i>	<b>17</b>	Предестинаційна есхатологія Якова Армінія
<i>Ліщук Н. Д.</i>	<b>25</b>	Екзистенційні мотиви вибору конфесійної належності віруючими пізньопротестантських напрямків
<i>Мельничук М. С.</i>	<b>36</b>	Філософсько-релігієзнавчий аналіз модернізаційних тенденцій у мистецтві сучасного протестантизму
<i>Мельничук Ю. І.</i>	<b>46</b>	Православна проповідь як соціокультурне надбання українського народу
<i>Мишков В. Я.</i>	<b>57</b>	Старообрядницька полемічна література XVIII століття та її філософський зміст
<i>Коберник Н. І.</i>	<b>68</b>	Соціально-культурні передумови формування світогляду Кирила і Мефодія
<i>Руденко Н. М.</i>	<b>78</b>	Проблема не насилля в християнстві
<i>Шугаєва Л. М.</i>	<b>85</b>	Основні тенденції розвитку релігій у глобалізованому світі
<i>Шамсутдинова-Лебедюк Т. Н.</i>	<b>95</b>	Сучасні взаємовідносини чоловіка й жінки в ісламі
<i>Шевчук К. С.</i>	<b>107</b>	Основна проблематика творчості Георгія Челпанова Київського періоду

Педагогіка

<i>Вербець В. В.</i>	121	Феноменологічні засади духовності студентської молоді
<i>Дзюбишина Н. Б.</i>	133	Реформування освіти у контексті чеського національно відродження (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)
<i>Доманюк О. М.</i>	143	Форми роботи дошкільного навчального закладу та сім'ї з проблеми соціального розвитку дітей дошкільного віку у теорії та практиці дошкільної освіти
<i>Кокарєва А. М.</i>	153	До проблеми особливостей організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної підготовки
<i>Литвиненко С. А., Павелків К. М.</i>	160	Формування рефлексивної культури у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя
<i>Мисик І. Г.</i>	170	Об особенностях института непрерывного образования в Украине
<i>Мишкарьова С. В.</i>	185	Організаційні засади діяльності православних братств у Західній Україні у міжвоєнний період 1921-1939 рр.
<i>Нечипорук Л. І.</i>	194	Діалог у комунікативній діяльності особистості як соціальна вимога XXI століття
<i>Пальчевський С. С.</i>	204	Проблеми змісту освіти у світлі її сучасної філософії

<i>Петрук Л. П.</i>	<b>212</b>	Формування мисленнєво-мовленнєвої культури фахівців гуманітарного профілю у процесі вивчення курсу «Риторика»
<i>Руденко В. М.</i>	<b>220</b>	Педагогічна рефлексія культури в умовах глобалізації освіти
<i>Смолінчук Л. С.</i>	<b>230</b>	Роль і місце тестування у системі методів оцінювання якості освіти
<i>Сорочинська Т. А.</i>	<b>237</b>	Формування засад моральної культури радянського вчителя у педагогічних закладах Рівненщини (1939-1950-ті рр.): історико-педагогічний дискурс
<i>Тадєєва І. М.</i>	<b>247</b>	Виховання гуманних якостей обдарованих дітей молодшого шкільного віку
<i>Тимочко І. Б.</i>	<b>258</b>	Створення народних бібліотек-читалень як один із напрямків просвітницько-громадянської діяльності православних братств Волинського краю (друга половина XIX – початок XX століття)

### Суспільство

<i>Гон М. М.</i>	<b>269</b>	Особливості формування української історичної пам'яті в час демократичного транзиту
<i>Грипич С. Н.</i>	<b>286</b>	Інформатизація сучасного суспільства: стан, проблеми, перспективи
<i>Десятничук І. О.</i>	<b>298</b>	Свобода слова та вплив громадської думки у Чехословаччині періоду «Празької весни»

<i>Лукомська О. І.</i>	<b>310</b>	Державні важелі регулювання банківської інвестиційної діяльності в Україні
<i>Павелків Р. В.</i>	<b>324</b>	Розуміння морального розвитку особистості у руслі психологічної парадигми
<i>Пержун В. В.</i>	<b>339</b>	Соціальна солідарність як чинник консолідації українського суспільства
<i>Ступницька Н. І., Ступницький В. В.</i>	<b>350</b>	Філософія теледозвілля як відображення української економіки
<i>Филипович Л. О., Гаврілова Н. С.</i>	<b>360</b>	Релігійна освіта в Україні: стан і перспективи
<i>Шкрібляк М. В.</i>	<b>373</b>	Історіософський аналіз архівних джерел про роль та місце «світського елемента» у суспільно-релігійних процесах Берестейського та Постберестейського періодів
<i>Ямницький В. М.</i>	<b>388</b>	Духовність особистості: психологічний підхід



- тет «Острозька академія». – Т. VI. – Острог, 2002. – С. 230–233.
3. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: Монографія / В. В. Вербець. – Рівне: Вид-во РДГУ, 2005. – 383 с.;
  4. Головатий М. Ф. Соціологія молоді / М. Ф. Головатий – К. : МАУП, 2006. – 304 с.
  5. Подгурецки Ю., Щудло С. Образование как информационно-коммуникативная система. – М. : ООО «НИПКЦ Восход – А», 2010. – 168 с.
  6. Парыгин Б. Д. Современная социальная психология в России: состояние и проблемы / Социальная психология сегодня: наука и практика. – Санкт-Петербург, 2005. – 134 с.
  7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 203 с.
  8. Скотний В. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
  9. Соціологія. Короткий енциклопедичний словник. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – С. 681 [736 с.].
  10. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с.
  11. Юнг К. Г. Психоанализ и спасение души // Юнг К.Г. Бог и бессознательное. – М. : Олимп: АСТ-ЛТД, 1998. – 317 с.

УДК 37(091) „18/19”

Дзюбишина Н. Б.

### **РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЧЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)**

*У статті розглядаються основні тенденції педагогічно-реформаційних процесів у Чеських землях у кінці ХVІІІ– першій половині ХІХ століть, аналізується діяльність першої експериментальної школи.*

**Ключові слова:** шкільні реформи, чеське національне відродження, національні школи.

*Реформирование образования в контексте чешского национального возрождения (конец XVIII–первая половина XIX в.).*

*В статье рассматриваются основные тенденции педагогических реформационных процессов в Чешских землях в конце XVIII– первой половине XIX веков, анализируется деятельность первой экспериментальной школы.*

**Ключевые слова:** школьные реформы, чешское национальное возрождение, национальные школы.

**Постановка проблеми.** Реформування освітньої системи незалежної української держави, що на сучасному етапі окреслене інтеграцією України до європейського освітнього простору, вимагає наукового опрацювання кращих надбань світової педагогіки. Розвиток гуманістичних цінностей в освіті України може збагатитися аналогіями з реформаційного руху в зарубіжній педагогіці, зокрема чеській.

Педагогічно-реформаційні процеси у Чеських землях належать до різних хронологічних періодів за їх походженням. Деяким традиціям уже багато століть, іншим – півстоліття чи навіть декілька десятиріч.

**Метою** цієї статті є огляд основних тенденцій педагогічно-реформаційних процесів у Чеських землях у кінці XVIII– першій половині XIX століть.

Серія шкільних реформ, які були проведені у другій половині XVIII століття за правління Марії Терезії та Йозефа II, охопила всі ступені освіти. Завдяки проведеним шкільним реформам було запроваджено загальнообов'язкове навчання для дітей. Учителі-реформатори започаткували низку продуктивних ідей, а саме: індивідуальний підхід до учнів, дисциплінуюче, моральне та етичне виховання, поєднання виробничої праці з навчанням у школі, використання у навчанні індуктивного методу, принципу наочності, внутрішньої диференціації педагогічної роботи, концепції трудового (індустріального) виховання як основи формування людської особистості [1, с. 8].

Історичні чеські та австрійські землі під кінець епохи

Йозефа II належали до території з високим рівнем освіти в Центральній Європі, і якби тут і надалі розвивались реформи, мали б усі передумови для побудови громадянського суспільства шляхом поступового розвитку. Та на це був потрібен час, протягом якого йозефінські ідеї дозріли, узагальнилися та були б відповідним чином «переварені» насамперед у дрібнобуржуазному середовищі. Тільки таким чином освітянські зусилля чиновників цесаря Йозефа II могли б закріпитися на широкій суспільній основі й поступово подолати опір прихильників старих порядків. Але час не сприяв цьому [9, с.140].

Досить суперечливий вплив як на розвиток суспільства в цілому, так і освітньої сфери зокрема в країнах Габсбурзької монархії мала Велика Французька революція, яка дала імпульс революційному рухові, зате перервала послідовність реформ і певною мірою зупинила її багатообіцяючий розбіг.

Проте, незважаючи на процес згортання реформ, виразником національних загальнодемократичних ідей виступила чеська інтелігенція, яка під впливом національної самосвідомості зв'язувала себе з інтересами національно-культурного руху, що зароджувався. Безперечно, це мало для майбутнього чеської культури і національної самосвідомості далекойдучі наслідки, послужило серйозним імпульсом для реформістських впливів на освіту, перш за все, на її захист від онімечення.

З початку XIX століття відбувається ряд процесів, що вплинули на обрис школи в Чеських землях, зокрема еволюція дидактики (змісту і методів навчання) від утилітарного педагогічного філантропізму з його становим змістом освіти, побудованому на тексті Святого письма, до нового змісту освіти. Отже, поступово складається чеська національна дидактика народної школи.

У процесі чеського національного відродження, що почався у кінці XVIII століття і продовжувався до 60-х років XIX століття, намагання представників інтелігенції, які зіграли у ньому вирішальну роль і котрих історики традиційно називають «будителями», підняти рівень чеської мови і створити повноцінну чеську національну культуру мимоволі набувало політичного забарвлення.

Очевидно, що серед чеських «будителів» важливе місце належало патріотичному вчителю. Завдяки їм народ навчився читати, співати, декламувати, ставити театральні спектаклі та швидко поповнював ряди нової інтелігенції [7, с. 13]. У змодернізованій, здемократизованій національній чеській школі вчителі-«будителі» вбачали великий патріотичний заповіт майбутньому, вільній чехословацькій державі. Як зазначав у 1864 році видатний чеський історик і педагог Ф. Палацький, високий моральний потенціал будителів став моральним заповітом відродження чеського народу і його самостійної держави [2, с. 94].

Однак, у першій половині XIX століття ситуація для відродження чеської національної школи була несприятливою. Австрійський абсолютизм, пов'язаний з іменем князя К. Метерніха, став пильно стежити за всіма спробами відродження чеської національної самобутності та ефективно їх придушував.

З 1814 року політичне життя в Австрії закам'яніло. Система поліцейського франтішикового абсолютизму діяла більше ніж тридцять років, в основному без змін.

Протягом всієї першої половини XIX століття австрійська влада боялася громадянського руху. Ретельно переслідувалась перш за все політична активність, між тим, як до національного руху до 1848 року в культурній та громадській сферах значною мірою ставились терпимо, і тільки влада ретельно стежила, щоб ця діяльність не стала політичною або не пропагувала вільнодумства [3, с.49].

З огляду на це, чеські вчителі патріоти-«будителі» зайнялися активною національно-просвітницькою діяльністю.

Так, видатний чеський учитель Якуб Ян Ріба (1735–1815 рр.) 27 років працював у школі в Рожеміталі під Пршемшінем. Виховання і освіту він вважав єдиним засобом перетворення суспільства [8, с.70]. В історії шкільництва і педагогіки Я. Ріба репрезентував тип вчителя доби національного відродження, поставши між вчителем «йозефінським» і вчителем-патріотом. Я. Ріба намагався піднести рівень шкільної праці та наголошував на обов'язковості навчання. Він застосовував ефективні навчальні методи, засновані на розумінні навчального матеріалу, відкидав

механічні методи навчання та суворість покарань учнів. Він вимагав дисципліни і встановив регулярний розклад занять. Під впливом педагогічних ідей Я. Коменського і Ж. Руссо робив наголос на моральному та естетичному вихованні [4, с. 174].

Я. Риба був принциповим учителем, намагався виконати свою педагогічну місію не тільки перед світом, але й перед своєю свідомістю. Він не переставав вірити в просвітницькі ідеали виховання навіть в період, коли переслідувався за це [6, с. 111].

Доля Якуба Яна Риби є типовим прикладом патріотичного сільського вчителя, котрий був під тиском абсолютистської бюрократичної держави, коли феодалізм розкладався, а новий клас буржуазії не був ще повністю створений [7, с. 114].

На початку XIX ст. відбувся інший важливий процес в історії чеської педагогіки – зміна ідейного обличчя вчительства, перехід його від пізньопросвітницьких ідеалів загального блага до ранньоліберальних. У 20-і роки XIX століття набрала сили нова ідеологічна орієнтація – добробут чеського суспільства, народу, батьківщини. Кристалізувався тип учителя-патріота, який вважав виховання та освіту єдиним засобом перетворення суспільства. У центрі діяльності такого учителя стояло будительство: намагання засобами освоєння чеської літературної мови, словесності і частково інших навчальних предметів пробудити і розвивати національну свідомість, любов до своєї батьківщини. Будительська діяльність учителів мала колосальне суспільне значення, була одним із проявів процесу національного відродження, яке перейшло в 30 – 40 роки XIX ст. до нової фази. Крім того, патріотично налаштоване будительське вчительство піддавало гострій критиці тогочасну систему освіти, вимагало її оновлення і реформування.

До таких учителів належали Ян Непомук Філцік (J. Filčík) (1785–1837), вихователь учителів і автор циклу чеських підручників; священик Антонін Ярослав Пухмаєр (A. Puchmayer) (1820–1869), який заснував 1 січня 1818 р. в Радованицях біля Пльзеня першу чеську читацьку спілку; професор богословської семінарії в Градці Кралове Йозеф Лібослав Зіглер (J. Ziegler) (1782–1846), який видавав шкільні підручники чеської мови і невеликі просвітницькі книжечки для народу. Подібну діяльність проводили Шебестіан Гневковський (Š. Hněvkovský) (1770–1847),

Войтех Неєдлий (V. Nejedlý) (1772–1844), Ян Неєдлий (J. Nejedlý) (1776–1834), Йозеф Мирослав Раутенкранц (J. Rautenkranc) (1776–1817), Норберт Ванек (N. Vaněk) (1781–1835), Йозеф Франта Шумавський (J. Šumavský) (1796–1857), Йозеф Бачкора (J. Vačkora) (1803–1876), Штепан Бачкора (Š. Vačkora) (1813–1887), Ян Форманек (J. Formánek) (1809–1878) та ін. [8, с. 82].

30 березня 1830 року було видано інструкцію щодо організації притулків для дітей, матері котрих працюють. Перший притулок було створено 1 березня 1832 року, наступні у Карліні, на Градчанах, а у 1835 році у м. Пльзень. У 1839 році Ян Властіміл Свобода (1800–1844) видав працю «Додаток, тобто першопочаткове, практичне, наочне, всебічне навчання малих дітей для практичного відшліфування розуму і облагородження серця з початками читання, рахування і малювання». Виходячи з принципів Я. А. Коменського і німецьких філантропістів, він розробив методичку дошкільного виховання і початкового навчання.

У кінці 40-х років XIX століття в ряді європейських країн визрівали умови для завершення процесу формування новітнього буржуазного суспільства. Суспільна криза, яка в ці роки з різною інтенсивністю давала про себе знати в усіх країнах Центральної Європи, стала неабияким імпульсом для національно-визвольного руху в Чехії. Очоловані Меттерніхом урядові кола хотіли зберегти старий стан речей і чинили опір будь-якому реформаторству. Та революційний рух в Австрії вже не можна було зупинити. Його посилювали події в Італії та особливо у Франції.

Революційний 1848 рік у Чеських землях примусив новоутворене міністерство освіти до своїх невідкладних завдань віднести саме реформу середніх навчальних закладів, для проведення котрої, крім віденського професора Екснера (1802 – 1853), був запрошений з німецької імперії берлінський ректор Герман Бошу (1814–1888), який з 1849 року займав посаду професора класичної філології у Віденському університеті. Протягом декількох місяців за допомогою спеціалістів був складений «Проект організації гімназій і реальних училищ в Австрії», який хоч і побачив світ 16 вересня 1849 року, але остаточно був підтверджений королем лише у 1854 році. Цей

проект вважався найбільшим внеском у розвиток австрійських середніх закладів.

У результаті проведеної реформи була створена середня школа – реалка. На відміну від терезіанської та посттерезіанської практики вона була спроектована як школа загальної освіти і являла собою протилежність гімназії.

Серед перших експериментальних шкіл, створених у 40-х рр. XIX ст., особливе місце посідає так звана школа «Будеч» (Buděč), яка була відкрита і функціонувала під керівництвом Карела Амерлінга (K. Amerling) у 1842–1848 роках [7, с. 182].

З історичної точки зору педагогічні зусилля К. Амерлінга були важливими тому, що вони показали перспективи подальшого господарського й освітнього розвитку. По своїй суті експерименти К. Амерлінга підсумовували просвітницьку програму Ігнаца Барна (1742–1791), котра була опублікована у передмові другого тому вісника чеського наукового товариства у 1775 році, де чітко наголошувалось: «Чехія, котра і в минулому визначалася великою кількістю вчених мужів порівняно з іншими землями монархії, має стати в науковій галузі зразком для інших, тому і зараз потрібно збиратися безкорисливо, заповнити чимало прогалин у нашій історії, розробляти природничі науки в своїх землях, взятися за фізичні і математичні науки і результати їх спостережень й відкриття повідомляти вченому світу. У цьому полягала б для нас компенсація за те, що досі заснування публічних академій наук і користь, яка б з цього була всьому народу, не вважаються абсолютно необхідними» [7, с. 183].

Власне за цією програмою К. Амерлінг намагався взятися за дослідження в цих галузях, спрямованих на практичну виробничу і освітню діяльність. З цією метою він навчав вчителів, щоб вони знали технології і методи природознавчих досліджень з хімії, ботаніки, геології і т.п. Наприкінці 1839 року було засновано товариство «Будеч учительська», яке містилося у невеликому будинку в Празі, куди збиралися вчителі на Амерлінгові лекції. Серед учасників цих перших педагогічних зустрічей були Ян Свобода, засновники дитячого притулку, брати Бачкори, вчитель глухонімих Петро Весельський, перший вчитель фізичної культури Маліпетр [7, с. 183–184].

Експериментальна школа «Будеч» була зведена у 1842 р., мала чотири поверхи і обсерваторію. На її фасаді на центральній картині було зображено Я. А. Коменського, який навчає дітей посеред природи. У школі був створений учительський підготовчий заклад. Сюди приходили вчителі, які брали участь у створенні вчительського інституту та в організації чеської національної школи, починаючи від дитячого садка аж до школи вищого ступеня.

Наради празького учительства в «Будечі», згідно з протоколами 1848–1852 рр., які зберігаються у педагогічному музеї імені Я. А. Коменського у Вальдштейнському палаці, являли собою організовану структуру. Їх членами були як світські, так і церковні вихователі з різним статусом: почесні члени, члени-засновники, дійсні члени, вільні члени, члени-кореспонденти. Основними завданнями Нарад були такі:

- 1) створення учительської бібліотеки;
- 2) спільна взаємна освіта, щоб кожен намагався поділитися знаннями про певний предмет, в якому він особливо обізнаний, з іншими членами;
- 3) збір експонатів живої та неживої природи в околицях школи та їх упорядкування для школи;
- 4) дискусії з педагогічних проблем;
- 5) опрацювання топографії свого шкільного місця, села, міста;
- 6) створення умов для продовження освіти міської та сільської молоді позашкільного віку;
- 7) проведення бесід – читацьких, музичних, морально-громадянських;
- 8) створення притулків.

З метою реалізації цих завдань було прийнято постанову про створення п'яти секцій, члени яких спеціалізувалися на таких галузях:

- I секція – природнича;
- II секція – педагогічно-історична;
- III секція – мистецька;
- IV секція – промислово-технологічна;
- V секція – старожитностей.



Зазначимо, що у всіх цих секціях працював К. Амерлінг [6, с. 190]. Він розробив проект національних шкіл, який складався з двох частин: у першій окреслювалося призначення національних шкіл, встановлювалися загальні принципи навчання і засоби для досягнення мети, у другій – визначалися типи національних шкіл для дітей віком від 2 до 14 років.

Дитсадки для малих дітей поділялися на материнську школу (2–3-х річні) і садок для дітей 4–5 років. У садку головним завданням було наочне пізнання речей у природі, а цьому у материнській школі передувало спостереження і назва речей у домі і поблизу нього. Із садка діти переходили до «підготовчого класу» (připravnu), розрахованого на два навчальні роки. Першим був «наочний клас» (náznovna), другим – «спадкоємний клас» (odlíkovna) для дітей віком 6–7 років. Поряд із читанням, письмом і рахуванням діти наочно знайомилися з природознавством, фізичними явищами, у «спадкоємному класі» при вивченні географії та історії краю учні знайомилися з рослинами, тваринами і різними виробами. Навчальними посібниками були «Світ у картинках» Я. А. Коменського, «Подорож з дому по Батьківщині» Ш. Бачкори.

Третій ступінь початкової школи, або ж «предметної школи» (věsnice) для дітей віком 8–14 років, мав шість типів.

Перший тип школи «Поемовна» (rojetovna, rojet – поняття) для 8-річних своїм завданням ставив класифікацію речей за їх головними ознаками до системи категоріального мислення: класів, розрядів, підрозділів, родин, родів, видів. Тут вивчалися географія та історія краю, природознавство та мінерали, рослини і тварини всієї країни.

Наступний тип школи «Путовна» (putovna, putovat – подорожувати) для дітей 8–9 років мав на меті пізнання навколишнього світу через порівняння відомостей про свій край з іншими країнами (в оранжереях, наприклад, порівнювалися чужі квіти з місцевими). Окрім звичайного читання, письма і рахування, вивчалися хімія, фізика, геометрія, природознавство, астрономія.

Далі була «Науковна» (naukovna) школа для 9–10-літніх дітей, яка знайомила учнів зі світом науки, з винаходами та

відкриттями. Велика увага приділялася географії, історії батьківщини, хімії.

Школа для дітей 11–12 років «Промиселна» (*průmyslná, průmyslný* – кмітливий) робила акцент на наочному вивченні наук (географія, палеонтологія).

Тип школи «Учетна» або «Справовна» (*oučetna, oučet* – обрахунок, *správnovna, správnovat* – управляти) для дітей 12–13 років мав своїм завданням засвоєння навичок ведення справи в різних професіях, ремеслах, у шкільній навчальній лабораторії.

I, наприкінці, школа «Ведовна» (*vědovna, vědět* – знати) для дітей 13–14 років ставила завдання надати поглиблені знання. Тут вивчалася класична література, фахові твори з мистецтва, виробництва тощо [6, с. 190–195].

Зазначимо, що К. Амерлінг знайшов обдарованих і свідомих педагогів-практиків між своїми прихильниками, завдяки яким вдалося поєднати на практиці основні предмети з наочним навчанням і початками країнознавства. Свої педагогічні ідеї він втілював у низці посібників для вчителів.

Таким чином, на реформістських традиціях освіти Я. А. Коменського у середині XIX ст. К. Амерлінг створив освітній заклад «Будеч» у Празі як «народний університет для виховання національних учителів, промисловців, освічених вихователів, матерів та господинь» [6, с. 214] та сформулював програму шкільної реформи «Проект національних шкіл», засновану на всебічному характері навчання та виховання.

У цей період вплив Я. А. Коменського відчувався і в спробах реформи чеської початкової школи, і в диференціації середньої освіти за напрямками – гуманітарним (гімназії) та природознавчо-технічним (реальні училища) [5, с. 48].

Отже, в період реформування освіти у контексті чеського національного відродження домінуючими були тенденції до зміни ідейного обличчя вчительства, переходу його від пізньопросвітницьких ідеалів загального блага до ранньоліберальних; диференціації середньої освіти за напрямками: гуманітарний (гімназії) та природознавчо-технічний (реальні училища); створення експериментальних шкіл («Будеч» К. Амерлінга).

**Список використаних джерел і літератури**

1. Дзюбишина Н. Б. Педагогічний реформізм у Чехословаччині в міжвоєнний період (1918–1938 pp.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Б. Дзюбишина. – Рівне, 2011. – 20 с.
2. Idea československeho statu / [red. J. Kapras, B. Němec, F. Soukup]. – Praha, 1936. – 184 s.
3. Lněničkova J. České země v době předbřeznové 1792 – 1848 / J. Lněničkova – Praha, 1999. – 274 s.
4. Podlahová L. 1 +100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích / L. Podlahová. – Olomouc, 2001. – 253 s.
5. Somr M. Dějiny školství a pedagogiky / M. Somr a kol. – Praha, 1987. – 186 s.
6. Strnad E. Didaktika školy národní v 19. století / E. Strnad. – Praha, 1975. – 253 s.
7. Strnad E. Vlastenecky učitel. Dokumenty a materiály k vývoji učitele v době obrození / E. Strnad. – Praha, 1955. – 279 s.
8. Štverak V. Stručný průvodce dějinami pedagogiky / V. Štverak, M. Čadská. – Praha, 1999. – 98 s.
9. Urban O. České a slovenské dějiny / O. Urban. – Praha, 1955. – 279 s.

УДК 373.21

**Доманюк О. М.**

**ФОРМИ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї З ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО  
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ТЕОРІЇ  
ТА ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті аналізуються форми роботи дошкільного навчального закладу та сім'ї. Визначаються форми роботи, що використовуються для соціального розвитку дитини.*

**Ключові слова:** взаємодія, дошкільний навчальний заклад, сім'я, форми роботи, соціальний розвиток.