



ISSN 2707-3076

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2019, 1(1)

ISSN 2707-3074 (Print)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота

Випуск 1 (1)

Запоріжжя
2019

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 24104-13944Р
Офіційний сайт видання <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Головний редактор:

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хортицької національної академії (Україна).

Заступник головного редактора:

Позднякова Олена Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Хортицької національної академії (Україна).

Члени редакційної колегії:

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та методик навчання Хортицької національної академії (Україна).

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України (Україна).

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Петриченко Лариса Олексіївна, доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Роганова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Ульянова Вікторія Станіславівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Чернецька Юлія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Gancarz Aleksandra, Doctor, Assistant, University of Silesia in Katowice (Poland). **Chojnacka-Synaszko Barbara**, Doctor, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland). **Zenon Gajdzica**, Full professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Suchodolska Jolanta, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Шашук Ольга Олександрівна, методист науково-методичного відділу Хортицької національної академії (Україна)

Зовнішні рецензенти:

Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна).

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Україна).

Елькін Марк Веніамінович, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна).

Гораш Катерина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (Україна).

Корнелюк Богдан Васильович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хортицької національної академії (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 4 від 24.12.2019.

У статтях розглядаються результати новітніх теоретичних та експериментальних досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи. Дослідження охоплюють проблеми загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, початкової освіти, середньої освіти, професійної освіти, спеціальної освіти, а також соціальної роботи.

© Хортицька національна академія, 2019

ISSN 2707-3074 (Print)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

Series:
Pedagogy. Social Work

Issue 1(1)

Zaporizhzhia
2019

UDC 37(051)

H 34

Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education -Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, 2019. Iss. 1(1).

Certificate of state registration of the print media

Series KB № 24104-13944P

Official website of the journal <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Anzhelika Tsymbalaru, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer, Chief Researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Halyna Ponomarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Larysa Petrychenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Maryna Rohanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theories and Methods of Preschool Education of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Viktoriia Ulianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Musical and Instrumental Teacher Training of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Yuliia Chernetska, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Aleksandra Gancarz, Doctor, Assistant, University of Silesia in Katowice (Poland).

Barbara Chojnacka-Synaszko, Doctor, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Jolanta Suchodolska, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Oiha Stashuk, Methodist of the Scientific and Methodological Division of Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Vitaliy Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Viacheslav Zasenکو, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Mark Elkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Kateryna Horash, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer at the Laboratory of Pedagogical Innovations of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Bohdan Korneliuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

**Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy
Protocol № 4 from 24.12.2019.**

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2019**

author of the article relies on historical experience. The article reveals the main problems of pedagogical and social goal-setting in the context of public education development in Ukraine in the second half of the XIX - early XX centuries; the concept of goal-setting in social and pedagogical aspects is clarified; the conditions that contributed to the General idea of the need for public school are analyzed along with the analysis of the main bills and regulations of the Ministry of public education of the Russian Empire, starting with the basic provisions "on public education" 1767-1864 years; the role of public organizations, particularly local governments as Zemstvo, reflected the formation of a system of goals in pedagogical and social aspects for public education in Ukraine of the selected period. In the course of the study, the author comes to the conclusion that as a result of the Russian Empire influence during this period, the development of public education in Ukraine did not have constant positive dynamics. This had a certain impact on the nature of pedagogical and social targeting in the state. However, despite the strict government policy aimed at russification of the Ukrainian people, opposition from the Church and the Holy Synod, under-funded public schools by the Ministry of education, socio-educational targeting of Ukraine gradually became characterized by democratization and humanization of education, a lot of focus and flexibility, and most importantly, education began to acquire secular nature.

Keywords: public education, goal-setting, social-pedagogical targeting, Church, public school, Ministry of public education, parish schools.

Стаття надійшла до редакції / Received 7.11.2019.

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2019.

УДК 37.015.311:3:37.046

Віталій Володимирович Маврін
ORCID ID: 0000-0003-4034-7781

кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичного відділу,
Хортицька національна академія,
м.Запоріжжя,
Україна
mavrin_vv@ukr.net

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАЛЕКТИКА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ (XVI – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті з позицій історико-педагогічної діалектики проаналізовано суспільно-політичні, культурні й освітні передумови становлення теорії і практики життєтворчості особистості у козацьку добу і в період перебування України у складі Російської імперії та Австрійської імперії. Обґрунтовано концептуальну тезу про те, що становленню педагогіки життєтворчості особистості в козацьку добу сприяло втілення у соціальній практиці цінностей особистісної гідності та свободи, ідейно-методичне оформлення козацької педагогіки, яка уможлиблювала розвиток особистості як творця свого життя. Показано, що в період перебування України у складі Російської імперії та Австрійської імперії становлення педагогіки життєтворчості ускладнювалося через закріпачення населення, тиск на національну культуру для її фактичного знищення, руйнування основ автономії української освіти. Конкретизовано внесок українських педагогів Г. Сковороди, М. Корфа, П. Юркевича, Б. Грінченка, І. Франка у формування ідейно-концептуальної основи педагогіки життєтворчості особистості.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості, козацька педагогіка, Григорій Сковорода, Микола Корф, Памфіл Юркевич, Борис Грінченко, Іван Франко.

Вступ. У сучасному соціокультурному просторі проблема зв'язку школи з життям набуває нового виміру, що полягає в підвищенні ефективності роботи навчальних закладів щодо реалізації життєтворчого потенціалу школярів. Досить часто

випускники, які закінчили школу з достатніми показниками навчальної успішності, не володіють компетенціями щодо моделювання свого успішного життєвого шляху, відчувають розгубленість при зустрічі з життєвими колізіями і кризами, не можуть конструктивно

розв'язати проблему самовизначення, пошуку власного смислу і стилю життя, побудувати свою успішну життєву траєкторію. Це означає, що традиційно зорієнтована освітня парадигма не повністю враховує реальну, суперечливу динаміку життєздійснення особистості і через це недостатньо реалізує можливості підготовки учнів до успішної побудови життя в усій складності, проблемній насиченості та багатовекторності цього процесу. В Концепції Нової української школи відзначається, що загальноосвітні школи недостатньо успішно готують учнів до самореалізації в житті, оскільки вони отримують здебільшого суму знань, проте часто не вміють застосовувати їх на практиці, для вирішення життєвих проблем.

Перспективною освітньою концепцією, що визначає можливості успішної реалізації цих пріоритетів, є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення дитини як суб'єкта свого життя, готового та здатного до його творчого проектування та успішного здійснення. Інтегруючи результати філософських рефлексій культури життєтворчості особистості (Н. Богданова, О. Джура, М. Романенко, Л. Сохань, І. Степаненко та ін.), соціологічних досліджень проблем життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі (Л. Бевзенко, О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболева, М. Шульга та ін.), психологічних досліджень процесу життєвого проектування, формування життєвої перспективи та стратегії життя (К. Абульханова-Славська, Ж. Нюттен, І. Підласа, О. Рихальська, Т. Титаренко та ін.), педагогіка життєтворчості висуває фундаментальне положення про те, що стрижнем життєвої траєкторії особистості є її життєвий проект, наявність якого у випускника має бути одним із критеріїв реалізації гуманістичної місії школи.

Втім, подальший ідейно-теоретичний розвиток концепції педагогіки життєтворчості та відповідної інноваційної освітньої практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічної генези, зокрема, передумов її становлення протягом XVI – початку XX ст., в період розбудови концептуального підґрунтя модерної педагогічної думки.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз діалектики становлення теорії і практики життєтворчості особистості у XVI – початку XX ст.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний, порівняльно-зіставний методи – для аналізу і порівняння матеріалів історико-педагогічного дослідження (маловідомих першоджерел, періодичної преси, наукових публікацій досліджуваного періоду); історико-генетичний метод – для аналізу взаємовпливу суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості; проблемно-хронологічний метод – для розкриття проблематики педагогіки життєтворчості особистості на різних етапах її розвитку; історико-порівняльний метод – для визначення можливостей використання прогресивного досвіду українських освітян на сучасному етапі розвитку педагогіки життєтворчості.

Обґрунтування аналітичної систематики передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості у XVI – початку XX ст. Вивчення діалектики становлення теорії і практики педагогіки життєтворчості у вітчизняній освіті передбачає використання діалектичного підходу, спрямованого на вивчення обраного явища в його розвитку, зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед із тими, що зумовили його появу, впливають на сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку. Враховуючи це, історико-педагогічний аналіз передбачає вивчення історичного контексту генези педагогіки життєтворчості, його конкретизацію через визначення й обґрунтування передумов виникнення та становлення цієї освітньої концепції. Для систематизації сукупності цих передумов, виділення в їхній множині певних категорійних груп доцільно спиратися на принцип історико-часової корекції, а також на конкретно-історичний, цивілізаційний та культурологічний підходи, які ґрунтуються на урахуванні соціокультурного контексту історико-педагогічного процесу. В контексті цих методологічних позицій доцільно виділити 3 групи передумов становлення педагогіки життєтворчості:

1. Суспільно-політичні передумови, які завжди в певній мірі детермінують освітній процес через вплив ідеологічних чинників і наявність соціального замовлення на випускників школи з певними характеристиками. Особливо дієвим був цей вплив на процес становлення саме педагогіки життєтворчості, адже можливість чи складність реалізації її освітньо-гуманістичного потенціалу безпосередньо визначалася типом існуючого суспільства, мірою його демократизації. Як зазначає О. Джура, доцільно виділити дві амбівалентні життєві позиції людини в залежності від типу організації соціуму. Перша позиція – це ставлення до життя як до вже визначеного (суспільством, традиціями) завдання. Друга позиція полягає у сприйнятті життя саме як творчого завдання, в якому особистість свідомо обирає цінності та цілі власного буття, знаходить і використовує засоби їх досягнення. Перша позиція властива тоталітарному суспільству, натомість друга – демократичному (О. Джура, 2012, с. 103).

2. Культурні передумови, що визначають аксіологічну спрямованість і гуманістичний потенціал педагогічної науки і освітньої практики, їх відповідність акумульованим людством критеріям культурного багатства людського буття. Крім цього, при аналізі впливу культурних передумов необхідно враховувати значення культури як інваріантного чинника життєтворчості особистості, що підкреслюють сучасні вчені. На думку Н. Богданової, культура є впливовим чинником розвитку життєтворчості людини, значення якого полягає у трансляції та поширенні смислів і цінностей, які допомагають особистості знайти своє місце у світі та визначити цілі своєї діяльності, у деталізації засобів їх досягнення, стимулюванні креативності індивіда, орієнтації на самореалізацію (Н. Богданова, 2013, с. 65). Вчена наголошує, що лише в якості культурної істоти, яка реалізує свій потенціал у межах певного соціокультурного середовища, людина набуває та використовує здатності до реалізації себе як суб'єкта життєтворчої активності. Через це соціокультурне середовище розглядається Н. Богдановою як фундаментальний чинник життєтворчості особистості (Н. Богданова, 2013, с. 136).

3. Освітні передумови, передусім, рівень розвитку педагогічної науки у конкретний історичний період і наявні умови для реалізації її рекомендацій в освітній практиці. Множина освітніх передумов створює певну систему координат для визначення векторів розвитку педагогіки життєтворчості особистості, аналізу практичного досвіду їх упровадження в умовах навчальних закладів різних типів.

У подальшому аналізі розглядатиметься вплив цих передумов у контексті діалектики становлення педагогіки життєтворчості особистості впродовж XVI – початку XX ст.

Суспільно-політичні, культурні й освітні передумови передумови виникнення ідейного підґрунтя і практики життєтворчості особистості в козацьку добу. Хоча педагогіка життєтворчості як цілісна освітня концепція сформувалася у другій половині XX століття, витoki її ключових ідей можна відслідкувати у попередні періоди розвитку вітчизняної освіти, починаючи з козацького періоду (XVI-XVII ст.). Виникнення наприкінці XV ст. козацтва як цілком нової соціальної верстви, його стрімке розповсюдження в XVI ст. кардинально перезавантажили всі аспекти життя українців, зокрема, обумовили появу ряду суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості. Вплив козацтва як суспільно-політичного чинника виявлявся в активізації державотворчих демократичних процесів, поширенні нових зразків соціальної практики, які базувалися на ціннісних пріоритетах особистісної свободи, вільного життя, гідності, братерства вільних людей на підґрунті інтерсуб'єктних відносин. Новий суспільно-політичний лад козацького суспільства визначив формування цілком нового типу особистості – творця власного життя, що було неможливим у тогочасних умовах посилюваного Польщею кріпацтва. Як наголошують Ю. Руденко і О. Губко, історична доба козаччини формувала суверену, цілісну індивідуальність, повноцінну людину, яка була творцем самобутніх цінностей, скарбів духовності (Ю. Руденко та ін., 2007, с. 160).

Визначальна роль козацтва в тогочасному українському суспільстві стає очевидною і при розгляді культурних

передумов становлення ідейних засад педагогіки життєтворчості. Свідомо взявши на себе культуроохоронну суспільну місію, козацтво стало основним організаційним чинником боротьби за збереження культурної автентичності українського народу в той період, коли переважна частина української еліти полонізувалася. Маючи високий рівень духовно-інтелектуальної культури, козаки у своїй самобутній життєвій філософії піднялися до осмислення проблематики індивідуальної та колективної життєтворчості людини, розуміння важливості стратегічного підходу до державотворення. Д. Яворницький зазначав, що січове товариство перебувало на стадії цілком організованої спільноти людей, які жили не тільки інтересами поточного дня, але й інтересами віддаленого майбутнього, на яке вони дивилися «здалека перспективою свого розуму» (Д. Яворницький, 1990, с. 313).

Козацька громада прагнула не лише захистити українську культуру, а й піднести її до статусу розвинених країн тогочасного світу. За словами І. Огієнка, «XVII століття – це золотий вік нашого письменства та культури. Київ став центром української науки, її Афінами, став нашим Парижем. І якщо бували на Україні чужинці, їх завжди дивувала велика наша культура» (І. Огієнко, 1918, с. 32).

Важливою і характерною рисою українського козацтва як унікального, цілісного соціокультурного феномену було створення на гуманістичних засадах власної навчально-виховної системи, яка не тільки довела свою ефективність в XVI-XVII ст., а й пізніше стала чинником формування концептуальних основ національної педагогіки, зокрема, і педагогіки життєтворчості особистості. Ідейно-світоглядне підґрунтя козацької педагогіки викристалізувалося із соціального буття козаків, було нерозривно пов'язане з основними аспектами їхнього громадського устрою. Як наслідок, інтерсуб'єктна модель соціальних відносин, властива козацькому товариству, була віддзеркалена в аналогічній моделі учнівського самоврядування, що сприяло формуванню особистості козака як суб'єкта колективної життєтворчості. Кожне нове покоління захисників України наслідувало найкращі характеристики демократичної організації життя дорослих козаків, які самостійно обирали старшину

(гетьмана, осавулів і сотників), усі фундаментальні питання вирішували на загальній раді, реально втілюючи принцип народовладдя.

У досліджуваній історичний період інтерсуб'єктна модель колективної життєтворчості була взята за основу не лише козацьких освітніх закладів (січових і козацьких шкіл), але і братських шкіл, назва яких репрезентує їхнє призначення – підтримувати соціальну справу братств щодо поширення освіти, боротьби українців за національну ідентичність, культурну самобутність в ситуації польської асиміляційної політики, зорієнтованої на формування в учнів зневажливого ставлення до культури і звичаїв власного народу. В XVII ст. братські школи набули поширення по всій Україні (в Галичі, Комарному, Перемишлі, Холмі, Рогатині, Володимирі, Києві, Вінниці, Луцьку, Дубному, Немирові та інших українських містах і селах), вони переважно створювалися за моделлю Львівської школи, заснованої в 1586 р. Про гуманізм і демократизм навчально-виховного процесу в цій школі свідчить її Статут, де зазначалося, що «багатий над убогим не має бути вищий у школі, тільки лише наукою, а плоттю всі вони рівні. Учити і любити дидакал має всіх дітей однаково, як синів багатих батьків, так і вбогих сиріт, які ходять по вулиці, просячи поживи» (Історія української школи і педагогіки, 2005, с. 59). Статут школи вимагав рівності як учнів, так і вчителів перед законом, порушники якого втрачали право викладати та бути членом братства (Історія української школи і педагогіки, 2005, с. 61).

На жаль, життєтворча орієнтація демократично організованої освіти не відповідала пріоритетам імперських держав, під владою яких Україна опинилася на період з другої половини XVII століття до початку XX століття. Як зазначає М. Грушевський, знищивши Січ Запорозьку, імператриця Катерина II почала виводити все те, що ще залишилось від української державності, українських вільностей, і просто від тих порядків, якими Україна відрізнялась від Росії (М. Грушевський, 1992, с. 175). Аналогічна асиміляційна політика активно проводилася і в Австрійській імперії.

Передумови становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті періоду перебування України у складі Російської та Австрійської імперій. З урахуванням суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості, життя українців у Російській та Австрійській імперіях визначалося передусім перебуванням у кріпацькій неволі та злиденній бідності. Якщо в умовах Австрійської імперії кріпацька залежність українців була успадкована від Речі Посполитої, то серед українських селян Російської імперії кріпацтво ввела Катерина II, в 1763 р. заборонивши селянам вільно переходити від одного пана до іншого, а в 1783 р. видавши жалувану грамоту про нові дворянські вольності, внаслідок чого сотні тисяч вільних селян і козаків потрапили у власність нових дворян. Оскільки кріпацтво перетворювало раніше вільного селянина на фактичну власність пана, воно в принципі унеможливлювало життєтворчість більшої частини населення населення, заперечуючи право особистості на свободну побудову власного життя. Тільки з 1848 р. у Галичині і з 1861 р. на решті території тогочасної України кріпацтво було скасовано, але практично не змінилася економічна залежність народу від поміщиків, подальша експлуатація селян. Продекларована свобода не підтримувалася існуючими соціальними умовами, які не надавали особистості можливість реалізувати себе в житті.

Життя українців у складі Російської та Австрійської імперій позначалося боротьбою не тільки за свободу, а й за національну культуру, яка в досліджуваній період опинилася під загрозою знищення. Якщо в конституційній Австро-Угорщині українці мали певну можливість розвивати свою мову і культуру, то в самодержавній Російській імперії ці намагання стикалися з агресивною русифікаторською політикою. Ще в 1720 р. Петро I заборонив видавати книги українською мовою, а пізніше Катерина II прагнула повністю русифікувати всю Україну й активно діяла в цьому напрямі. У 2-й пол. XIX ст. видання Валуєвського циркуляру (1863) та Емського указу (1876) чітко засвідчили імперські пріоритети стосовно нівелювання української самобутності. Внаслідок цих

урядових заборон на викладання та видання будь-якої літератури українською мовою суспільство опинилося в ситуації, коли унеможливлувалася життєтворчість будь-якого його представника на ґрунті національної культури.

Проблематика суспільно-політичного і культурного життя закономірно відобразилася на сфері освіти, в якій все більше зростало протиріччя між розвитком педагогічної теорії, яка все частіше зверталася до розгляду проблем життєтворчості особистості, та інертною стагнацією освітньої практики, що залишалася під жорстким, безкомпромісним контролем уряду. Як зазначав М. Драгоманов, «за кріпацтва неможливо було навіть думати про освіту мужика» (М. Драгоманов, 2003, с. 14), оскільки самодержці у жодній мірі не були зацікавлені у вільному житті народу, підтримували примітивну освіту як необхідний гальмівний чинник, що жорстко обмежує перспективи розвитку особистості.

Зусилля прогресивних суспільних діячів і всієї громади щодо гуманізації та демократизації освіти зіштовхувалися з бюрократичною системою жорсткого державного управління. Репрезентативним прикладом такого консерватизму був швидкий розвиток і подальша заборона недільних шкіл, перша з яких з'явилася у Києві в 1859 р. з ініціативи студентства. Як зауважував М. Драгоманов, уряд і пани-чиновники робили все, щоб нашкодити недільним школам, – спочатку утруднювали їх створення, потім урізали зміст навчання, щоб був не вищим, ніж у приходських школах. Як наслідок, вони змогли налякати царя і вмовити його закрити недільні школи (М. Драгоманов, 2003, с. 15).

Прогресивні зміни в освітній практиці почалися лише після скасування кріпацтва в 1861 р., зокрема, у 1870-х роках, коли створені земства взяли на себе відповідальність за розвиток шкіл. В земських шкільних комітетах досить часто працювали свідомі суспільні діячі, які намагалися сприяти будівництву нових навчальних закладів, виділяли кошти на їхній поступовий розвиток, піклувалися про вдосконалення змісту освіти і методик навчання. Разом із тим, такий локальний підхід, що майже не підтримувався державою, не міг суттєво змінити ситуацію в освітній галузі. Так, за даними О. Субтельного, на

початку ХХ ст. серед сільського населення України тільки близько 20% вміли читати і писати, у містах – близько 50% (О. Субтельний, 1993, с. 374).

Отже, освітня практика в часи перебування України у складі Російської та Австрійської імперій визначала для середньостатистичного українця можливості хіба що досягти початкового рівня грамотності в переважно авторитарній школі, позбавленій національного колориту, обмеженій ідеологічною цензурою, зорієнтованій на виховання слухняних виконавців циркулярів самодержавного уряду. Руйнівність і безперспективність такої школи розуміли передові українські педагоги, які в своїх наукових працях запропонували й обґрунтували шляхи гуманізації і демократизації національної освіти. У запропонованому й обґрунтованому ними проектному баченні нової української школи провідне місце посідали ідеї щодо наближення освіти до вимог реального життя, спрямування практики роботи навчальних закладів на підготовку творчих, освічених, успішних випускників, формування в них здатності до прогнозування і активного творення власного майбутнього. Хоча ці педагогічні пріоритети не могли бути втілені в повній мірі в тогочасних умовах, їх сукупність визначила формування альтернативної (стосовно до імперської освітньої політики) концепції національно спрямованої школи, в якій ідеї педагогіки життєтворчості особистості розглядалися як фундаментальні.

Виникнення принципово нових ідей щодо призначення освіти, її осмислення в контексті цілісного життя особистості можна прослідкувати ще в роботах вітчизняного філософа і педагога Г. Сковороди. Найголовнішою з усіх наук він називав науку про людину та її щастя, прагнув знайти відповіді на питання, ким є людина, що має складати зміст її життя, за якими конкретними принципами доцільно здійснювати її діяльність. Філософ проголошував, що життя людини повинне бути щасливим, оптимістичним, причому впровадження цього ідеалу залежить в пешу чергу від опанування нею мистецтва життя. У своєму листі до учня М. Ковалинського філософ констатував: «Дехто, як казав Сократ, живе для того, щоб

їсти і пити, я ж – навпаки. Більшість людей зовсім не знає, що означає жити, і хоч вони бажають їсти, щоб жити, проте не готові жити по-справжньому, адже найбільше і тому найскладніше мистецтво – навчитися жити» (Г. Сковорода, 2011, с. 1102).

У філософсько-педагогічній концепції Г. Сковороди значна увага приділяється художній інтерпретації та науковому аналізу таких чинників успішної життєтворчості особистості, як самопізнання і пізнання законів та принципів життя, оптимістична настанова. Якщо через самопізнання особистість усвідомлює власний творчий потенціал і свою унікальну місію, то пізнання життя дозволяє їй більш успішно реалізувати цю місію. В притчі «Вбогий жайворонок» Алауда звертається до сина з такою настановою: «Яка користь у читанні багатьох книжок, якщо ти беззаконник? Одну книгу читай, і доволі. Поглянь на цей світ. Поглянь на людський рід. Він-бо є книга, та чорна книга, яка тримає в собі різні біди, як хвилі, що завжди здійснюються на морі. Читай цю книгу завжди і навчайся, ніби з високої гавані на бурний океан поглядай і тішся. Та чи всі читають цю книгу? Всі читають, проте безтямно» (Г. Сковорода, 2011, с. 926). У цьому повчанні репрезентується екзистенційне значення життєпізнавальної діяльності особистості, спрямованої на пізнання нею закономірностей і принципів життєпобудови.

Таким чином, Г. Сковорода був першим вітчизняним філософом і педагогом, який вважав розвиток освітньої практики основною передумовою становлення дитини як суб'єкта життя, обґрунтував концептуальну ідею щодо опанування мистецтва жити, яка передбачає успішне самопізнання і життєпізнавальну діяльність особистості, формування в неї оптимістичної життєвої настанови. Як зазначає А. Мудрик, концепція «сродної» праці та інші педагогічні погляди Г. Сковороди, які сконцентрували в собі найкращі здобутки української народної педагогіки, складають філософську основу педагогіки життєтворчості, що визначає теоретико-методологічні засади системи національного виховання (А. Мудрик, 2001, с. 5).

Подальшому становленню ідей життєтворчості сприяла філософсько-

педагогічна концепція П. Юркевича, в якій провідне місце займає концепт серця в його духовно-психологічній інтерпретації – як дієвого чинника морального та соціального розвитку людини, встановлення нею конструктивних взаємин з оточуючими на принципах гуманізму та інтерсуб'єктної співпраці. Фундаментальною передумовою становлення особистості П. Юркевич вважав свободу її життєздійснення. У своєму основному творі «Серце і його значення в духовному житті людини» він зазначав:

«Моральні вчинки та дії можливі для людини, адже вона вільна. Ця свобода розкривається в проявах душі людини через її свідоме самовизначення до діяльності» (П. Юркевич, 1990, с. 96). В умовах тогочасного авторитарного суспільства П. Юркевич захищав право кожної людини на вільне життя, наголошуючи, що кріпацтво або інша форма свавілля вихолощує моральність, спотворює свідомість і соціальну позицію людини.

П. Юркевич у науковій праці «Курс загальної педагогіки з додатками» аналізує основні виховні впливи з точки зору їхньої значущості чи шкідливості для особистісного та соціального становлення особистості. Педагог вважав, що процес виховання має бути тісно пов'язаним із життям, адже «ми формуємо з дітей морально німецьких осіб, коли наперед знайомимо їх з певними ідеалами, зразками і чеснотами через поняття, а не через середовища, життя, приклади та різноманітні ситуації» (П. Юркевич, 2003, с. 67). П. Юркевич окреслив орієнтири педагогічного супроводу життєвого проектування дитини, вважаючи головним показником компетентності педагога його здатність допомагати вихованцю у прийнятті життєво важливих рішень, які матимуть далекосяжні наслідки для його майбутнього. В цій ситуації учень добровільно довіряє частину свого життя педагогу, слідує його настановам і порадам. П. Юркевич акцентував, що в таких умовах педагог має діяти дуже обережно і щиро, щоб його вказівки та поради, з одного боку, були зваженими, а з іншого, – щоб вони не маскували можливих сумнівів педагога і певних життєвих суперечностей (П. Юркевич, 2003, с. 77).

Суттєво сприяв розвитку науково-педагогічної теорії та загальноосвітньої практики на засадах життєтворчості особистості М. Корф – видатний педагог Запорізького регіону (в XIX ст. – Олександрівського повіту). Завдяки його цілеспрямованій та самовідданій праці як авторитетного земського діяча було реалізовано стрибкоподібний перехід від примітивного, незадовільного рівня освітнього процесу до якісної трансформації його ключових аспектів: організаційного, методичного, змістового, кадрового. М. Корф всебічно обґрунтував і реалізував на практиці систему педагогічних нововведень, які в той період мали виражений інноваційний характер, а нині цілісно інтегровані в концепцію педагогіки життєтворчості. Як зазначає. Ницета, ідеї М. Корфа щодо гуманізму та демократизму в освіті, організації розвиткового навчання і виховання, стимулювання самостійності та ініціативності вихованців, їх залучення до різноманітних видів соціально значущої діяльності доцільно застосовувати в педагогіці життєтворчості (В. Ницета, 2007, с. 47).

Наближенню навчального процесу до реалій і вимог життя сприяла підготовка М. Корфом принципово нового, якісно відмінного від попередніх підручника з читання – «Наш друг» (1882 р.). Зміст цього підручника включає не лише вибрані літературні (прозові і поетичні) твори класиків, а й 120 інформативних статей про життєві явища, які необхідно знати дорослій освіченій людині, пояснення особливостей основних свят і тексти головних молитов. Тематична спрямованість статей про життя наближена до пізнавальних запитів та інтересів дитини («Школа (лист учня до брата)», «Як Івана до школи віддали», «Вогонь», «Чай», «Книга», «Кінь», «Залізо», «Обробка поля і сіяння», «Для чого і як люди торгують?» та ін.), виключає відірвану від життя, абстрактну інформацію, зорієнтована на максимально ефективно використання досить стислого періоду навчання в початковій школі сільської дитини. Крім інформації, у статтях школярам ненав'язливо пропонуються важливі для життя поради, представлені з урахуванням останніх на той час наукових даних і значного життєвого досвіду автора. Наприклад, у статті

«Будинок вести – не бороною трясти» М. Корф дав пояснення, чому при будівництві хати не можна робити вікна маленькими, а стіни тонкими чи з неякісних колод, чому слід завжди піклуватися про доступ свіжого повітря в хату, утримувати її теплою, світлою, сухою. У статті «Чай» автор характеризував корисні властивості чайного напою, з яким в XIX ст. український народ лише розпочинав знайомство, і радив селянину пити саме його замість горілки в шинку, оскільки це і корисніше для здоров'я, і значно дешевше:

«На горілку більше грошей треба, ніж коштує фунт чаю, проте п'ють же бідні люди цю горілку. А чай – дуже смачний, поживний і ароматний напій; його приємно пити і взимку, щоб зігрітися, і в літній сезон, щоб підкріпитися» (Н. Корф, 1882, с. 56).

Для формування первинної фінансово-юридичної грамотності, важливої для повсякденної життєвої активності, М. Корф включив до підручника «Наш друг» статті про призначення і специфіку ведення розрахункової книги, грошової прибутково-витратної книги, господарської прибутково-витратної книги, а також про складання довіреності. Пояснюючи важливість цих документів, автор наголошував, що вимоги до грамотності дорослої людини підвищилися: вона вже не передбачає лише вміння читати і писати «за прописом», а вимагає здатності селянина написати боргову розписку, лист, самостійно вираховувати свої витрати і успішно виконувати «все, що йому в житті знадобиться» (Н. Корф, 1882, с. 172).

Актуальні проблеми загальноосвітньої шкільної практики на рубежі XIX і XX століть (відірваність від життя, формалізм і схоластичність освіти, обмеженість її змісту, дегуманізація, що сьогодні визначається як панування суб'єкт-об'єктних відносин між педагогом та учнями) з особливою художньою силою та аналітико-критичною глибиною були репрезентовані у творчості І. Франка, який присвятив освітній проблематиці більше ста науково-публіцистичних та художніх праць. Зокрема, у статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», яка вперше була надрукована у книзі «Молот: Галицько-українська збірка» (Львів, 1878), І. Франко порушував дуже гострі проблеми забезпечення шкільної бібліотеки книгами, їх регулярного читання учнями та

ролі педагогів у стабільному розвитку цієї справи. Він зауважував, що більшість гімназійних педагогів вважає учня бездушним, мертвим знаряддям, призначеним лише для того, щоб заповнювати йому голову різними «схоластичними премудростями», завсім не пов'язаними з життям і практично нікому не потрібними. Найбільше в цих умовах цінується той учень, який готовий перетворюватися на машинку, що механічно, слухняно відтворює задані лекції (І. Франко, 2008, с. 20). І. Франко гостро критикував також зміст тогочасної освіти, зазначаючи, що шкільна практика пропонує учням тільки «наймертвіші письма наймертвіших авторів», утруднюючи їх усвідомлення різними граматично-метричними нашаруваннями. Дітям дозволяються лише офіційно ухвалені судження та інтерпретації навчального матеріалу, забороняються додаткові питання на кшталт: «Чому саме так?». Проблема загострюється також тим, що учням заборонено читати ті книжки, які не входять до затвердженого бібліотечного каталогу – тематично збідненого та відірваного від динаміки життя (І. Франко, 2008, с. 21).

Оповідання І. Франка «Отець-гуморист» (1903) висвітлює комплекс найбільш гострих проблем шкільної практики, центральні з яких – руйнівні наслідки жорстокого ставлення до дітей з боку педагога, безправність учнів, виникнення в них почуття навченої безпорадності в умовах необмеженого панування вчителя. У цьому контексті автор розповідає про власний тяжкий досвід навчання у Дрогобицькій початковій школі в класі, де вчителював монах-василіанін Телесницький Софрон. Назва оповідання вказує на те, що в постаті цієї персони І. Франко центральною рисою вважав «почуття гумору», яке набувало цілком деструктивної спрямованості. Цей вчитель вважав смішними та веселими створювані ним ситуації, коли діти принижувалися як морально, так і фізично, а він знущався над ними жорстоко, проявляючи при цьому хворобливу винахідливість. Дії Телесницького були не просто нелюдськими й антипедагогічними, а й мали трагічні наслідки. Автор з боєм розповідає про те, як одне з жорстоких знущань призвело до смерті його товариша, талановитого хлопця Волянського.

Загибель цього хлопця засвідчила не лише безправність дітей перед жорстоким свавіллям педагога, а й про обмеженість схоластичної системи, що ігнорує унікальні здібності особистості, навішуючи на неї стереотипний ярлик невдахи через невідповідність її рівня знань встановленим формальним вимогам. Слід відмітити, що поширення такої нелюдської практики «навчання» зумовлювалося дією не лише суб'єктивного чинника – персони вчителя із садистськими орієнтаціями, а й об'єктивного, що полягав у загальноприйнятій освітній тенденції унормування фізичних покарань і приниження гідності школярів. Автор відмічає, що в кожному класі окремо від інших парт стояла «осляча лавка» – карна колонія для провинних учнів. Репрезентативним є також той факт, що керівництво школи не вживало заходів проти такого систематичного катування, оскільки фізичні покарання розглядалися як дієвий педагогічний засіб стимулювання учнів. Врятував дітей від знущань тільки перехід Телесницького з Дрогобича до Добромиля.

Про стійкість психотравмуючих наслідків дій Телесницького виразно свідчить той факт, що 47-річний І. Франко, життєвий шлях якого був дуже непростим, вважав той рік шкільного навчання найстрашнішим у своєму житті: «Згадка про нього довгі літа важкою зморою лежала мені на серці, не вигасла й досі і не вигасне до моєї смерті» (І. Франко, 1979, с. 314). Отже, типова освітня практика XIX століття уможливлювала ситуації, в яких антипедагогічні вчинки учителя перетворювали шкільне навчання на чинник, що гальмував психосоціальний розвиток особистості і негативно відображався на її подальшому житті.

Значний внесок у становлення теоретичних основ і практики педагогіки життєтворчості зробив також Б. Грінченко. Його гуманістичні, особистісно зорієнтовані ідеї сформувалися під час вчителювання у селах Тройчаті, Олексіївка, Введенське, Нижня Сироватка протягом 1881–1893 рр. і стали концептуальною основою автобіографічного оповідання «Непокірний», яке присвячене проблемі неготовності народу зрозуміти і прийняти прогресивні зміни в сфері освіти, адже консервативна, обмежена позиція

Міністерства народної освіти утруднювала поширення гуманістичних ідей не лише безпосередньо – через певну освітню політику, а й опосередковано – спираючись на дії представників народу, які, сповідуючи вірнопідданську психологію, виступали активними провідниками реакційних, консервативних заходів. В оповіданні мова йде про історію нетривалого протистояння нового сільського педагога, носія гуманістичних цінностей, з місцевою елітою сільської місцевості, яка ворожо сприйняла незалежність вчителя, його ініціативи, активність і наполегливість у захисті учнівських прав на якісну освіту. Оповідання красномовно свідчить про те, в яких складних соціокультурних умовах доводилося працювати творчим і відповідальним педагогам, які намагалися забезпечити умови для якісної освіти. М. Веркалець зазначає, що доля непокірного вчителя була і у самого Б. Грінченка, який був звільнений з Введенської школи за те, що він спільно з учнями читав книжки, варив куліш, співав народні пісні українською мовою (М. Веркалець, 1990, с. 6).

Відомі факти про освітню діяльність Б. Грінченка свідчать про те, що він був педагогом нової формації, який, незважаючи на невігластво і тиск чиновників і адміністраторів, у кожній новій школі впроваджував ідеї педагогіки життєтворчості. До школярів він ставився, як до повноправних суб'єктів навчання: не карав їх, не залишав без сніданку та обіду, а «ласкою, добрим словом учителя очищав душу» (М. Веркалець, 1990, с. 9). Намагаючись збагатити обмежену, відірвану від реального життя шкільну програму, з власної ініціативи формував в учнів уміння виступати перед аудиторією, вести ділову документацію (писати прохання, листи тощо). Педагог і дитячий письменник був переконаний, що дітям у книгах слід розповідати про справжнє життя, що не треба будь-якою ціною оберігати дитину від розуміння того, що в світі багато страждань і горя. Навпаки, треба, щоб вона як із реального суспільного життя, так і з книжок навчалася співчуттю та любові до тих, хто страждає від тяжких умов життя. Якщо дитина зустрінатиме в творі лише все світле і рожеве, це може зовсім відштовхнути її від книжки,

якщо життєва дійсність доводить їй абсолютно протилежне. Разом із тим, не варто перевантажувати дитину брутальними сценами з життя, оскільки в світі стільки несправедливості та горя, що дитяча психіка не здатна його збагнути (М. Веркалець, 1990, с. 14–15). Таким чином, Б. Грінченко усвідомлював існуюче протиріччя між освітою і життям, розуміючи, що саме воно є пріоритетом, орієнтиром для педагогів у роботі щодо збагачення змісту навчальної програми, спрямування її на реальні потреби учнів.

З позицій історико-педагогічної діалектики, принципово нові можливості для активізації соціокультурної та освітньої практики відкрилися в подальший період – розбудови Української Народної Республіки. Цей відносно нетривалий період зумовив небачену з часів козаччини активізацію освітніх процесів, у тому числі і становлення педагогіки життєтворчості особистості, на який позитивно вплинули нові суспільно-політичні (забезпечення реального народовладдя, демократичних прав і свобод українського народу), культурні (українізація та утвердження національних пріоритетів) і освітні передумови (створення гуманістичної, демократичної, рідномовної школи).

Висновки. На основі здійсненого ретроспективного аналізу можна констатувати, що діалектика становлення педагогіки життєтворчості, починаючи з XVI ст., полягала у сукупності суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов, що впливали на можливості реалізації життєтворчого потенціалу особистості в різні періоди розвитку вітчизняної освіти. В козацький період (XVI-XVII ст.) суспільно-політичні передумови становлення педагогіки життєтворчості полягали в активізації державотворчих демократичних процесів, утвердженні в суспільній практиці цінностей особистісної гідності та свободи, формуванні

нового типу людини – творця свого життя; культурна передумова – у захисті культурної ідентичності українства; освітня передумова – у появі феномену козацької педагогіки, що ґрунтувалась на ідеях і цінностях становлення особистості як суб'єкта свого життя, отримання учнями досвіду колективного самоврядування та самовиховання.

В наступний період – перебування України у межах Російської та Австрійської імперій – становлення педагогіки життєтворчості ускладнювалося суспільно-політичними передумовами, такими як: кріпацька неволя населення, його надзвичайна бідність та економічна залежність від поміщиків; культурними передумовами – незмінним тиском на самобутню національну культуру для її фактичного знищення, відривом навчальних закладів від культурних основ української ідентичності; освітніми передумовами – ліквідацією автономії української освіти, поширенням авторитарних підходів до виховання підростаючого покоління, гальмуванням з боку уряду громадських ініціатив в освітній сфері.

Хоча розвиток ідей педагогіки життєтворчості був нерівномірним у ці історико-педагогічні періоди, їх ідейно-концептуальні основи акумулювалися навіть під перманентним тиском імперської влади завдяки видатним українським педагогам, які розробляли ідеї самопізнання і життєпізнання особистості, навчання молоді мистецтву життя, культивування оптимістичної життєвої настанови (Г. Сковорода), свідомого, відповідального вибору учнями моделі свого життя, розвитку дитини як творчої, вільної, відповідальної особистості (П. Юркевич), зв'язку навчання та виховання з життям, їх гуманізації через інтерсуб'єктну організацію освітнього процесу (М. Корф, П. Юркевич, Б. Грінченко, І. Франко).

Література

- Богданова Н. Г. Філософсько-світоглядний аналіз культури життєтворчості особистості : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 395 с.
- Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с.
- Грушевський М. С. Історія України / уряд. В. Г. Сарбей. Київ : Освіта, 1992. 271 с.
- Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 389 с.

- Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. С. 13–29.
- Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад. : О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. 767 с.
- Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 34 с. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016.html> (дата звернення: 27.09.2017).
- Корф Н. А. Наш друг: книга для чтения в школе и дома. Санкт-Петербург : Типография Товарищества «Общественная польза», 1882. 228 с.
- Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 19.00.03. Київ, 2001. 20 с.
- Нечипоренко В. В. Феноменологічний аналіз категорії «життєтворчість»: генезис і сутнісні характеристики. Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за редакцією Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. Запоріжжя : Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2013. С. 35–46.
- Нищета В. А. Використання ідей М. О. Корфа в педагогіці життєтворчості. / *Корфовські педагогічні читання* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті М. О. Корфа (Бердянськ, 12-13 листопада 2007 р.). Бердянськ : БДПУ, 2007. С. 45–47.
- Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. 272 с.
- Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ : МАУП, 2007. 384 с.
- Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів; за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. Харків-Едмонтон-Торонто : Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. 1400 с.
- Сохань Л. В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : науково-методичний збірник / за редакцією І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2006. С. 26–32.
- Субтельний О. Україна: історія / пер. з англ. Ю. І. Шевчука; вст. ст. С. В. Кульчицького. Київ : Либідь, 1993. 720 с.
- Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 2008. Т. 53 : Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876-1895 / ред. тому Є. К. Нахлік. 832 с.
- Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах / редкол. : І. І. Басс, М. Д. Бернштейн, Г. Д. Вервес та ін. Київ : Наук. думка. Т. 21 : Оповідання (1898-1904) / ред. тому І. І. Басс. 1979. 501 с.
- Юркевич П. Д. Курс общей педагогике с приложениями. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. С. 65–79.
- Юркевич П. Д. Философские произведения. Москва : Издательство «Правда», 1990. 669 с.
- 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

- Bohdanova, N. H. (2013). *Filosofsko-svitohliadniy analiz kultury zhyttietvorchosti osobystosti*. [Philosophical and ideological analysis of life-creation culture]. (Thesis for Doctor of Philosophy) Kyiv (ukr).
- Dragomanov, M. P. (2003). *Narodni shkoly na Ukraini sered zhyttia i pysmenstva v Rosii*. [Public schools in Ukraine in the living and writing environment of Russia]. *Malovidomi pershodzherela ukrainkoï pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.)*. [Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of XIX – XX centuries)]. 13–29 (ukr).

- Dzhura, O. D. (2012). Stanovlennia zhyttivorchosti osobystosti v konteksti modernizatsii ukrainskoi osvity. [Formation of individual creativity in the context of modernization of Ukrainian education]. (Thesis for Doctor of Philosophy) : Kyiv (ukr).
- Franko, I. (1979). Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 21: Opovidannia. [Collected works in fifty volumes. Vol. 21: Stories] / Ed. by I. I. Bass. Kyiv (ukr).
- Franko, I. (2008). Dodatkovy tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 53: Literaturoznavchi, folklorystychni, etnografichni ta publitsystychni pratsi. [Additional volumes to the Collected works in fifty volumes. Vol. 53: Literary, folkloristic, ethnographic and journalistic works] / Ed. by Ye. K. Nakhlik. Kyiv (ukr).
- Hrushevsky, M. S. (1992). Istoriiia Ukrainy. [History of Ukraine] / Comp. by V. H. Sarbei. Kyiv (ukr).
- Kremen, V. H. (Ed.) Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky (2005). [History of the Ukrainian school and pedagogy] / Comp. by O. O. Liubar. Kyiv (ukr).
- Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly (2016). [Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczyia.html> (ukr).
- Korf, N. A. (1882). Nash druha: knyha dlia chtenyia v shkole y doma. [Our friend: A book for reading at school and at home]. Saint Petersburg (ukr).
- Mudryk, A. M. (2001). Kontsepsiia «srodnoi» pratsi H. Skovorody: sotsialno-filosofskyi analiz. [H. Skovoroda's conception of «cognate» labour: socio-philosophical analysis]. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Philosophy) : Kyiv (ukr).
- Nechyporenko, V. V. (2013). Fenomenolohichni analiz katehorii «zhyttivorchist»: henezys i sutnisni kharakterystyky. [Phenomenological analysis of the category «Life-creation»: genesis and essential characteristics]. Ukrainska naukova shkola psykholohii i pedahohiky zhyttivorchosti: dosiahnennia ta oriientyry dlia XXI stolittia. [Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century]. 35–46. (ukr).
- Nyshcheta, V. A. (2007). Vykorystannia idei M. O. Korfa v pedahohitsi zhyttivorchosti. [Using M. O. Corf's ideas in life-creation pedagogy]. Tezy dopovidei Vseukrainskoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty M. O. Korfa, «I Korfovski pedahohichni chytannia». [Theses of the reports of the All-Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the memory of M. O. Corf, «First Corf's pedagogical readings»]. Berdiansk (ukr).
- Ohienko, I. (1918). Ukrainska kultura. Korotka istoriiia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda. [Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian nation]. Kyiv (ukr).
- Rudenko, Yu., Hubko, O. (2007). Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist. [Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity]. Kyiv (ukr).
- Skovoroda, H. (2011). Povna akademichna zbirka tvoriv. [Full academic collection of works] / Ed. by Leonid Ushkalov. Kharkiv-Edmonton-Toronto (ukr).
- Sohan', L. V. (2006). Problemy i perspektivy psihologii individual'noj zhizni lichnosti. [Problems and perspectives of the psychology of the individual's personal life]. Zhyttivorchist osobystosti: kontsepsiia, dosvid, problemy. [Personal life-creation: concept, experience, problems]. 26–32 (ukr).
- Subtelny, O. (1993). Ukraina: istoriiia. [Ukraine: A History] / Trans. Yu. I. Shevchuk; Introd. by S. V. Kulchytskyi. Kyiv (ukr).
- Verkalets, M. M. (1990). Pedahohichni idei B. D. Hrinchenka. [Pedagogical ideas of B. D. Grinchenko]. Kyiv (ukr).
- Yavornytskyi, D. I. (1990). Istoriiia zaporizkykh kozakiv. [History of Zaporizhzhya cossacks] / Trans. I. I. Svarnyk. Lviv (ukr).
- Yurkevych, P. D. (1990). Filosofskie proizvedeniia. [Philosophical works]. Moscow (rus).
- Yurkevych, P. D. (2003). Kurs obshhej pedagogiki s prilozhenijami. [Course of general pedagogy with applications]. Malovidomi pershodzherela ukrainskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.). [Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of XIX – XX centuries)]. 65–79 (rus).