



ки зосереджували свої зусилля головним чином на розробці таких дій педлагага, за якими він мав різними способами культивувати в учнів уміння зіставляти факти між собою, перевіряти зроблені висновки, виділяти істотні ознаки й властивості, знаходити основні зв'язки й відношення...» (Сельвестрова Е. Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление [50-е гг. XX в.] // Педагогика. — 2003. — № 3).

У галузі дидактики, особливо початкової освіти, діяльність психологів спочатку Л. Занкова, а пізніше Д. Ельконіна та В. Давидова, що виникла на ґрунті педагогічної

психології і, зокрема, теорії Л. С. Виготського, протягом 60–90-х років продемонструвала взаємовплив і взаємозбагачення педагогіки і психології, спрямованих на розвиток учнів у процесі навчання. Вони довели, що спільна взаємодія може дати істотні результати.

Сьогодні ми стоїмо перед кардинальними змінами в системі неперервної освіти, які вимагають перегляду вже сталих підходів до навчання і виховання, до їх методологічного і теоретичного обґрунтування, і водночас є свідками, що розвиток дитини — це константа, що межі вікових і індивідуальних періодів розвитку рухливі, змінні

й залежать як від біологічних, так і соціальних чинників.

І в таких умовах, може, як ніколи, важливе єднання психології, педагогічної та вікової психології, психології творчості, психології організаторської діяльності, інформаційної психології та інших сучасних напрямів і нових напрямів педагогіки, які лише в єдності будуть спрямовувати свої зусилля на розвиток особистості.

У традиціях вітчизняної науки, в її історичному досвіді — потенції й майбутнє психології і педагогіки, які свідчать, що з живої об'єктивної, реальної історії відростають нові пагони, які ще дадуть плоди.

Ольга МИСЕЧКО

## З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X–XVIII ст.)

У контексті сучасних процесів загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держав світу. З початку XXI ст. у загальноосвітніх навчальних закладах України здійснюється модернізація системи іншомовної освіти, що передбачає навчання першої іноземної мови з 2-го класу й можливість вивчення другої іноземної мови з 5-го класу. Як відомо, кожна модернізація повинна ґрунтуватися на хорошому знанні історії проблеми.

Серед праць, присвячених історії розвитку національної школи і системи освіти (В. Бондар, Я. Бурлака, В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Гупан, М. Євтух, С. Золотухіна, Д. Коржов, В. Луговий, В. Майборода, Н. Матвійчук, О. Пометун, Л. Потапова, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко) відчутно бракує системного вивчення конкретних тем і проблем в історичному, соціокультурному, антропологічному контекстах певної епохи. Зокрема, спеціального дослідження потребує проблема запровадження іншомовної освіти в історії української шкільної практики і започаткування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови.

З огляду на актуальність проблеми її обрано темою дослідницької роботи в межах хронологічних рамок X–XVIII ст. Головними завданнями статті є: визначення історичних тенденцій становлення іншомовної освіти в українській школі, аналіз їх за-

лежності від соціокультурного та політико-економічного розвитку держави в зазначений історичний період, дослідження стану забезпеченості суспільної практики навчання іноземних мов спеціально підготовленими для цього вчительськими кадрами.

Серед істориків-дослідників питання про стан освіти в Київській Русі існує думка, що знання «чужих» (іноземних) мов було поширеним явищем серед її громадян ще до запровадження християнства. З початку свого історичного життя Україна перебувала під двостороннім впливом східної і візантійської культур, а з другої половини X ст. здійснила, як зазначає М. Грушевський, «вагомий для свого подальшого історичного розвитку вибір на користь Візантії» (Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / Редкол.: П. С. Сохань та ін. — К.: Наук. думка, 1991. — Т. 1. — 1991. — С. 528). Із запровадженням християнства на українських землях почала формуватися візантійсько-слов'янська християнська освітня традиція, яка зберігалася без змін майже до кінця XVI ст. (Сухомлинська О. В. Пе-

ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

ріодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. — К.: А.П.Н., 2003. — С. 51). У зв'язку з цим особливого вжитку набула грецька мова як свідчення великого впливу Візантії на різні сторони життя України-Руси. Поступово знання грецької мови стало настільки суспільно вагомим, що з'явилася потреба в учителях і перекладачах з грецької мови на слов'янську. Як свідчать історичні знахідки, перші перекладачі з грецької заявили вже за Ярослава Мудрого, та й сам князь Ярослав займався перекладами з грецької.

За потребою окремі люди могли знати кілька іноземних мов. Наприклад, Володимир Мономах розповідає, що його батько великий князь Всеволод знав п'ять мов. Існують припущення, що це могли бути насамперед грецька мова, варязька, німецька, угорська, польська чи половецька (Владимировъ П. В. Древняя русская литература киевского периода XI—XII вековъ. — Київ, 1900. — С. 118). М. Грушевський додає до цього списку латину (Історія української літератури. — К.; Львів. 1905. — С. 29). Російський історик М. Сухомлинов вважає, що знання іноземних мов у той час було доступне усім класам населення і набувалося практикою, без певної наукової методики (О языкознании древней России. — СПб, 1854. — С. 82).

Із закінченням Київської доби і падінням Галицько-Волинського князівства до моменту приєднання України до Російської імперії освітня справа на її теренах складалася під впливом соціальних, політичних та економічних умов, властивих державам, які заволоділи українськими землями. З XIV ст. Україна набула статусу периферійної території

більш могутніх Литви, Польщі, Угорщини, що стало початком асимілювання з культурою і традиціями панівних чужоземних держав. Це спричинило появу різних типів шкільних закладів і культурно-релігійне протистояння різноспрямованих освітніх течій, які становлять особливий інтерес для нашого дослідження, оскільки питання про запровадження однієї з мов — грецької чи латини — не тільки як іноземної, а й як викладової мови, здається одним з ключових у цьому протистоянні.

Головну розбіжність між виниклими на той час течіями відомий історик освіти в Україні С. Сірополко вбачав у виборі шляху здійснення шкільної реформи з метою досягнення тіснішого контакту із західноєвропейською культурою, яка саме переживала період ренесансного розквіту. Представники однієї течії хотіли, зберігаючи свою віру та народність, прилучитися до Заходу через греко-візантійські культурні традиції і обирали для цього грецьку мову. Інші настоювали на тому, що «в основу школи слід покласти не грецьку, а латинську мову як ключ, що відчинить двері до багатой західноєвропейської літератури та науки» (Сірополко С. Історія освіти в Україні. — 2-ге вид. — Львів: Афіша, 2001. — С. 67).

З історії розвитку освіти відомо, що в Європі епохи середніх віків латина була мовою державності, релігії, культури і науки. В епоху Відродження в результаті відкриття літературної і наукової спадщини Стародавніх Греції та Риму спочатку в духовних, а потім і в світських школах Європи грецька мова і латина (яка на той час була мовою вже не існуючого народу й держави) стали єдиними іноземними мовами, які вивчалися. Вони вважалися одними з найважливіших навчальних предметів,

на них відводилася значна частина навчального часу, оскільки знання грецької мови і латини практично виявилось необхідною умовою читання і дослідження класичної спадщини в оригіналі. Академік Л. Щерба характеризував, зокрема, латинську мову як єдину літературну мову народів Західної Європи. Роль, яку відігравала в європейській системі освіти латинська мова аж до XVI ст., він порівнював з тією роллю, що виконує рідна мова (Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. — М.—Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. — С. 22).

У результаті полонізації значної частини української території і реорганізації Галичини в середині XV ст. в так зване Руське воеводство — провінцію Польського королівства — разом з католицькою релігією в українське культурно-освітнє середовище стрімко проникла латинська мова. Вона була впроваджена як офіційна мова. Через неї із Заходу в українську науку й освіту поширився подих культурного розквіту епохи Відродження, що на той час переживали поляки.

Знання, які давали католицькі латинські школи, а згодом і єзуїтські колегії, приваблювали русинську молодь, особливо із середовища української знаті, можливістю здобути хорошу наукову освіту і вступити після їх закінчення до західноєвропейських університетів або зайняти пристойну адміністративну, судову чи іншу посаду. Ця освітня течія, хоча й знаменувала перемогу ідей гуманізму над середньовічною темрявою і схоластикою, проте відривала український народ від його традицій, віри й мови, суперечила культурному самозбереженню української нації. У заснованих на українських землях колегіях у Львові (1606), Кам'янці (1610), Барі (1610–1614), Пере-



ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

мишлі (1617), Острозі (1624), Фастові (1625), Києві (1647), Новгород-Сіверську, Станіславі (наприкінці XVII ст.) навчання проводилося в суворому релігійному дусі й латинською мовою. Тільки новачкам дозволялося говорити в школі чи поза школою іншою мовою. Решта учнів мали вести розмову з учителями та між собою виключно латиною. Народна мова вважалася як непристойна мова.

З аналізу історичної та історико-педагогічної літератури випливає, що латинська мова сприймалася як засіб релігійного й політичного впливу і протиставлялася грецькій мові, оскільки католицька церква вбачала у грецькій мові можливі асоціації з греко-візантійською культурою, яка дала Україні православну релігію. Однак слід зазначити, що попри всі негативні впливи, пов'язані зі спрямованістю на виховання безоглядного послуху римо-католицькій церкві, позитивним було те, що разом з вивченням латинської мови до освітньої практики українського шкільництва була введена європейська методика навчання класичних мов (С. Сірополко, 2001). В основі її лежало вивчення граматики, яка входила до системи семи вільних наук у складі групи «тривіум».

З другого боку освітнього поля в Україні XV–XVI ст. як і за часів Київської Русі, за свідченням істориків (Субтельний О. Україна: історія / Пер. з англ. Ю. І. Шевчука; вст. ст. С. Кульчицького. — 3-те вид., перероб. і доп. — К.: Либідь, 1993. — С. 121), синонімом істинної української культури виступало православ'я. При православних церквах завжди існували школи, в яких дяк учив дітей за церковно-богослужбовими книгами азбуки, читання й письма. Ці школи прищеплювали молодому поколінню релігійну свідомість, виховували добрих православ-

них християн та корисних служителів батьківщини. До зусиль церкви приєдналися ті представники української знаті, які залишалися відданими православної вірі і протистояли колонізації українського народу. Ряд заможних українських магнатів почали організовувати у своїх володіннях православні школи та друкарні. Найвизначнішою подією цієї сторінки в історії України є заснування князем Костянтином Острозьким близько 1580 р. Острозької академії, яка за своєю програмою навчання не поступалася найкращим єзуїтським колегіям.

Показово, що до викладання в академії князь Костянтин запросив для початку освічених грецьких викладачів, а з мов особлива увага приділялася церковнослов'янській та грецькій як мовам, котрими були написані Святе Письмо та православна богословська література. Вивчення польської і латинської мов студентами академії мало відповідати суто практичним потребам проживання в умовах Польсько-Литовської держави і входження до тогочасної європейської культури і науки.

Справу православної освітньої течії продовжив інший тип шкіл — організовані групами міщан і шляхти так звані братські школи, які згуртовувалися навколо спільної мети збереження і поширення православ'я. Важливою заслугою братських шкіл порівняно з попередніми церковними школами можна вважати навчання іноземних мов. За статутом найвідомішої і найвпливовішої братської школи при церкві Успенія у Львові під назвою «Порядок школьный или уставъ Львовской Ставропигийской братской школы» (1586), була школа «наук християнських, грецьких і слов'янських». Грецька мова поряд зі слов'янською використовувалася як викладава, особливо при

вивченні діалектики і риторики. Поміж інших навчальних дисциплін, які забезпечували загальну ерудицію учнів, вивчалися також латина й польська мови.

Грецька мова вивчалася за підручником граматики, надрукованим у Львові в 1588–1591 рр. ученим греком Арсенієм Елласонським, запрошеним для викладання у Львівській братській школі і призначеним першим її ректором. У 1591 р. друкарня Успенського братства видала першу греко-слов'янську граматику під назвою «Адельфотес», де містилися дослівні переклади грецьких текстів слов'янською мовою. Гадають, що автором грецького тексту був митрополит Арсеній Елласонський, а переклади здійснили спудеї Львівської братської школи, які вже мали на той час достатні знання з грецької мови. Ще одним великим знавцем грецької мови, який учительював у Львові в 1587–1591 рр. був Кирило Транквіліон-Ставровецький.

У 1609 р. слов'яно-грецька школа була відкрита також Богоявленським братством у Львові. Загалом, прихильність до грецької мови, притаманна Острозькій академії і братським школам, засвідчувала протидію католицькому культурному впливові й утверджувала ідею української самобутності. Латинська мова в цих навчальних закладах приживалася не легко, бо з нею асоціювалася католицька загарбницька політика.

Інші братські школи на зразок Львівської поширилися наприкінці XVI — на початку XVII ст. в багатьох містах України: Рогатині, Галичі, Стрії, Комарні, Перемишлі, Хелмі, Городку, Луцьку, Вінниці, Немирові, Кам'янці-Подільському, Кременці (загалом близько 30). Зерна, вирощені на ґрунті православних культурних цінностей цих навчальних закла-

ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

дів, були рознесені сотнями їх випускників, які ставали мандрівними вчителями. Вони прямували із заходу на схід в міру того, як подалі від католицького тиску переміщувався релігійний і культурний центр православ'я.

Осередком православного відродження знову став Київ. У 1615 р. Київське братство заснувало школу, яка стала підвалиною одного з найважливіших вищих навчальних закладів слов'янського світу — Києво-Могилянської академії. Зразок цього закладу є показовим для відображення залежності вибору іноземної мови у змісті шкільної освіти від культурно-релігійної політики в тогочасному суспільстві. Навчальна програма київської братської школи ґрунтувалася на православних культурних традиціях. Мовою викладання була слов'янська, друге місце налжало грецькій мові. Крім того, вивчалися латинська та польська мови. Як зазначає С. Сірополко, уся шкільна система київської братської школи була проіннята слов'янським духом. Об'єднавши засновану ним восени 1631 р. при Києво-Печерській лаврі школу зі школою Київського братства, провідний український релігійний діяч митрополит Петро Могила створив у 1632 р. колегію на кшталт єзуїтських шкіл, де спробував поєднати традиції слов'янського православ'я з латинськими традиціями католицтва. Захоплений культурою Заходу, митрополит Могила та його послідовники ввели у колегії на перший план вивчення латини і польської мови, знайомство з латинськими філософськими трактатами, історичними і поетичними творами. Латинською мовою викладалися всі шкільні предмети, крім катехізису та слов'янської граматики. Латинська мова мала бути в користуванні учнів як у стінах школи, так і поза ними. Грецька мова

втратила у навчальній програмі колегії ту популярність і значення, яких їй надавалося у братських школах.

Спроба вкоренити забарвлені католицизмом латинську і польську мови на ґрунті давніх православних мовних традицій призвела до того, що «відтак між елітарними київськими схоластами та рештою українського суспільства поступово намітився культурний розрив» (Субтельний О. 1993.— С. 156).

Загалом аналіз літературних джерел свідчить, що історики з різною мірою категоричності коментують релігійно-політичний контекст вибору пріоритетної, «культуроносною» іноземної мови у змісті шкільної освіти в українських землях. Скажімо, О. Субтельний особливо гостро акцентує роль візантійських грецькомовних культурних традицій у боротьбі за збереження культурної самобутності від польського латиномовного католицького впливу, яка, на його думку, в XVI ст. розгорілася «у культурну і релігійну війну» (Там само.— С. 121). Він також не виключає потреби у запровадженні західноєвропейських надбань в українську культуру, але бачить можливості для цього радше у відродженні православ'я, ніж у сповзанні в католицизм. С. Сірополко також вважає основною хвилюючою української шкільної освіти, особливо братських шкіл, що пішли шляхом київської колегії, копіювання польсько-латинських зразків (С. Сірополко.— 2001.— С. 93). Оцінка М. Грушевським шляху до західної культури через польський вплив перегукується з попередніми думками в тому, що Україні довелося заплатити занадто високу ціну за такі культурні запозичення (Історія України-Руси.— Київ—Львів, 1907.— Т. 6.— С. 478—479). Проте існує також думка, висловлена ще на початку XX ст.

К. Харламповичем, про спробу Польщі витіснити з української шкільної галузі візантійські культурні засади і взяти завдання відкриття українцям «західного генія на себе» (Charlampowicz K. Polski wpływ na szkolnictwo ruskie w XVI i XVII st. Lwow, 1924.— С. 47). Це завдання особливо успішно виконувалося в період козацьких визвольних війн XVII ст., що став, на думку деяких істориків освіти (С. Сірополко), часом занепаду діяльності братств і, навпаки, поживлення експансії іновірних релігійних конфесій в освітній справі України.

У результаті приєднання українських земель до Росії за умовами Переяславської угоди 1654 р. і наступних поділів Польщі освіта в Україні потрапила під вплив освітньої політики царської Росії і мало в чому могла від неї відхилитися. При цьому не можна обійти того історичного факту, визначного навіть російськими істориками, що на момент приєднання рівень української культури й освіти взагалі і справа вивчення іноземних мов зокрема були значне вищими, ніж у Московії. Показовим є, наприклад, таке зауваження П. Пекарського, висловлене ним у статті до «Отечественных записок» (1862) під назвою «Представители Киевской учености в половине XVII ст.»: київські учені, хоч і проінняті наскрізь схоластикою, стояли своєю освітою незмірно вище від московських книжників. На вивчення чужих мов, на читання чужомовних творів московські книжники дивилися як на збезчещення віри. А ще один російський історик В. Сторожев підкреслює, що саме з другої половини XVII ст., коли до Москви почали офіційно запрошувати українських ченців для викладацької справи, там розпочалося активне вивчення латинської мови (Къ истории русскаго просвещения XVII в.



ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

// Киевская Старина, 1889. — № 11. — С. 348–349).

Киево-Могилянська колегія, офіційно перетворена Петром I у 1701 р. в академію, стала в той час джерелом кваліфікованих викладачів латини. Зокрема, для потреб Московської слов'яно-латинської академії були запрошені відомі латиністи саме з Києва (Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. Отв. ред. М. Ф. Шабаева. — М.: Педагогика, 1973. — С. 32). Таким чином, можна вважати Київську академію однією з перших вищих шкіл, яка готувала підготовку вчителів латини і грецької мови для потреб Російської імперії. Колишній випускник Київської академії, а згодом її професор і ректор Феофан Прокопович вбачав велику роль латинської та грецької мов у забезпеченні наукового характеру освіти у вищій школі. Розробляючи детальний план облаштування вищої духовної школи Росії — академії, він пропонував розпочинати навчання в ній саме з граматики латинської та грецької мов (однієї з них або обох зразу).

Серед перших підручників, за якими навчали латини та грецької мови, слід назвати «Трьохмовний буквар», виданий у 1701 р. відомим педагогом, перекладачем Федором Полікарповим. У ньому наводилися букви, склади та слова трьома мовами (слов'янською, грецькою, латинською), а також пропонувалися молитви, заповіді, статті та вірші релігійного й моралізаторського характеру. У 1704 р. з-під пера того ж автора вийшов «Лексикон трьохмовний», у передмові до якого підкреслювалося культурне та практичне значення вивчення грецької й латинської мов. У 1724 р. в Москві було надруковано латинський словник, укладений Іваном Максимовичем.

У Київській академії, де ще в 1774 р. латинська мова залишалася викладовою для всіх предметів, як початковий підручник латинської граматики використовувалася книга єзуїта Емануїла Альвара «Institutiones linguae latinae» в перекладі російською мовою. Вона перебувала в активному користуванні до 1766 р., коли в ужиток була введена надрукована в друкарні Києво-Печерської лаври латинська граматика, скомпонована викладачами Академії і видана польською мовою. У подальші роки колишній випускник Київської академії Микола Бантиш-Каменський видав латинську граматику (Москва, Лейпціг, 1789) і грецьку граматику В. Лящевського (Лейпціг, 1779, 1785, 1791).

Викладання латинської та грецької мов ґрунтувалося на детальному читанні й вивченні оригінальної класичної літератури, вправах в «словесній» (красномовстві) з метою досягнення мудрості й добродітності, імітації як засобі оволодіння мовою і стилем. Граматичні правила пояснювалися з опорою на текст, в якому слід було знайти приклади, що підтверджували б правило.

В історико-педагогічній літературі знаходимо свідчення того, що в той час, як латинська мова продовжувала займати провідне місце в навчальній програмі Київської академії (кожен учень мав знати її досконало), грецька мова поступово здавала свої позиції. Бували роки, наприклад з 1726 по 1738, коли вона зовсім не викладалася.

Поява з початку XVIII ст. колегіумів як середніх навчальних закладів духовного характеру (в них обов'язково вівся клас богослов'я) зміцнила позиції латини в навчальному процесі. Так, у Чернігівському колегіумі, заснованому в 1700 р. архієпископом Іваном Максимовичем як архієрейський середній навчальний заклад, латинська мова стояла на

першому місці й використовувалася як викладова поряд із слов'янською та польською. На уроках граматики та синтаксису учні перекладали з латинської мови на церковнослов'янську і навпаки. На заняттях з піітики та риторики, на зразок латино-польських єзуїтських шкіл, вивчалися різноманітні форми поетичного і прозаїчного висловлювання, учні вправлялися в доборі латинських синонімів та епітетів. У Харківському колегіумі (1726) латинська мова використовувалася не тільки для викладання, а й для проведення диспутів. Сучасники розповідають, що «у перших трьох класах латинська мова панувала в такій мірі, що учнів переводили з класу в клас виключно на основі успіхів з латинської мови» (Багалеї Д. І., Миллер Д. П. Опыт истории г. Харькова за 250 лет его существования. — Харьков, 1912. — Т. 2. — С. 688). Поряд з латиною обов'язковим предметом була грецька мова, серед викладачів якої в 1762–1764 рр. був Григорій Сковорода. Переяславський колегіум (1738) також обрав слов'яно-латинський напрям у змісті навчання. Латина і тут була головним навчальним предметом, тоді як грецька займала значно менший обсяг (Сірополко С., 2001. — С. 199).

Загалом, наскільки можна судити з історичної літератури, статус класичних мов, особливо латини, залишався достатньо високим майже до кінця XVIII ст. Внаслідок уведення за наказом Катерини II в другій половині XVIII ст. до навчального обігу в Україні російської мови і подальшого запровадження її як викладової мови роль латинської та грецької мов змінюється. Вони дедалі більше розглядаються просто як загальноосвітні предмети, сприймаються швидше як засіб розвитку логічного мислення, розумова гімнастика.

ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

Навчання набуває більш практичного і світського характеру.

Українська шляхта, відчуючи потребу в таких знаннях, що могли б готувати молодь до військової служби чи кар'єри державного службовця, також починає втрачати інтерес до латинських шкіл. Колегіуми зі всестанових загальноосвітніх середніх шкіл дедалі більше перетворюються наприкінці XVIII ст. у вузькопрофесійні духовні навчальні заклади й дістають назву «семінарія». У моду входять пансіони, до яких запрошуються головним чином учителі-іноземці з метою навчання дітей нових, західноєвропейських іноземних мов і виховання хороших манер.

Власне практична потреба в навчанні інших, «живих» мов почала формуватися в Росії ще за епохи царя Петра I, в кінці XVII — на початку XVIII ст. Саме в цей період Росія налагоджувала тісні контакти з європейськими країнами і їй відчутно бракувало людей, які володіли б мовами цих країн. Про важливе значення іноземних мов для культурного, економічного й політичного розвитку держави свідчить хоча б той факт, що вже на початку XVIII ст. у Москві й Петербурзі було започатковано державні «різномовні» школи для запровадження західноєвропейських іноземних мов у практику шкільної освіти. До того часу ці мови вивчалися або в ході особистого спілкування з іноземцями в країні, або під час поїздок за кордон.

Як свідчать літературні джерела (М. Шабаєва 1973; В. Раушенбах, 1971), у 1701 р. Н. Швіммер, ректор школи Німецької слободи (Москва), де навчалися діти іноземців, дістав призначення до Посольського приказу на посаду перекладача латинської, німецької та шведської мов. Одночасно його обов'язком було навчати цих мов кількох направлених

до нього російських дітей. Навчання здійснювалося за навчальними книгами й методами Я. Коменського. Справу Н. Швіммера продовжив Е. Глюк — полонений пастор з Ліфляндії. За його ініціативи і підтримки Петра I в 1704 р. у Москві була заснована «велика школа», в якій навчали не тільки іноземних мов, а й риторики, філософії, географії, математики, політики та інших світських наук. У школі викладалися латинська, німецька, французька мови, а також за бажанням — грецька, давньоєврейська, сирійська і халдейська мови. Для навчання мов Е. Глюк використовував свої рукописні переклади книг Я. Коменського. Для кожного з 50 учнів школи обов'язковим було вивчення двох західноєвропейських мов. Після смерті Е. Глюка в 1705 р. школа стала «різномовною», тобто призначеною для вивчення виключно іноземних мов, до яких додалися ще турецька й персидська. На час закриття школи в 1715 р. в ній викладалися німецька, шведська, французька, італійська мови.

«Різномовні», «німецькі» (названі так, бо засновані іноземцями різних національностей), «латинські» школи, в яких головними навчальними предметами були саме іноземні мови, відкривали переважно приватні особи. Ці школи утримувалися частково чи повністю за рахунок держави і знаходилися під контролем урядових установ. Їх поява засвідчувала яскраво виражену на той час реальну спрямованість змісту шкільної освіти. Показово, що на посади вчителів у таких школах запрошували іноземців. Питання про підготовку власних кадрів у галузі навчання іноземних мов не ставилося. Мови вивчалися за старою схемою латинської граматики, і ця методика постійно стикалася з проблемою навчання учнів усного мовлення.

В Україні XVIII ст., хоча й не було подібних шкіл, проте в 1768 р. при Харківському колеґіумі відкривалося особливе відділення — так звані додаткові класи, або «казенне училище». Їх відмінною рисою порівняно з іншими середніми школами було значне розширення традиційної навчальної програми за рахунок нових предметів: французької і німецької мов, математики, геометрії, малювання, інженерної справи, артилерії, геодезії. Хоча керівний та учительський склад Харківського колеґіуму в той час комплектувався переважно з колишніх вихованців Київської академії, нові мови в додаткових класах викладали здебільшого іноземці.

У Київській академії, яка до відкриття в 1755 р. Московського університету посідала значне місце культурного центру як України, так і Росії, вивчення німецької мови було запроваджене ще в 1738 р., а французької — в 1753 р. (Сірополко, С. 2001.— С. 142). Крім того, викладалася також польська мова. Кожен студент мав обрати для вивчення якусь одну європейську мову, крім грецької, латинської та давньоєврейської (запроваджені з 1738 р.), що були обов'язковими. За наказом Катерини II з 1765 р. вводилася російська мова, яка згодом витіснила з позицій викладової латину і сама зайняла її місце. За її ж наказом, виданим у 1794 р., зі страху перед французькою революцією 1789 р. викладання французької мови було припинене і поновлене вже за наступника Катерини II імператора Павла I.

Коли в 30–40-х роках XVIII ст. дворянство дістало право навчати дітей до 20 років удома, у великих містах почали відкриватися іноземні пансіони, утримувачами яких були німці й французи. В родинах російської та української аристократії, починаючи з XVIII ст.,



ІСТОРІЯ  
ПЕДАГОГІКИ

для навчання дітей іноземної мови запрошували гувернерів та гувернанток. Перед ними ставилося завдання навчити дітей зразкової вимови, володіння вишуканою розмовною і письмовою мовою. Прийоми, які при цьому використовувалися, академік Л. Щерба називав «методикою гувернантки». Для дітей і гувернантки в будинку відводилася окрема територія, де власне проходило все життя дитини й де вона могла порозумітися з гувернанткою тільки іноземною мовою. Дитину всіляко намагалися ізолювати від використання рідної мови — так штучно створювалася атмосфера перебування в іншомовному середовищі. До гувернантки ставилося ряд вимог: уміти вишукано розмовляти й мати чудову вимову, бути дуже товариською і балакучою, уміти непомітно, але наполегливо виправляти помилки своїх вихованців. Ці вимоги цілком можна назвати першим професійним кодексом учителя іноземної мови в умовах започаткування в Російській імперії іншомовної освіти.

Серед таких учителів нерідко з'являлися випадкові люди, які не мали необхідної освіти в навчанні й вихованні дітей. До того ж вони через неволодіння рідною мовою своїх учнів не могли забезпечити свідоме засвоєння мовного матеріалу і граматичних структур, що вивчалися. Недаремно наказом від 5 травня 1757 р. на професорів Академії наук і Московського університету було покладено обов'язки екзамнувати іноземних учителів, визначити їхню придатність для викладання в пансіонах і дворянських родин і видавати відповідні атестати.

Доречно зазначити, що в змісті й методах навчання в існуючих у той час навчальних закладах досить відчутним був вплив педагогічних ідей Яна Амоса Коменського. Вивчення

самих іноземних мов також здійснювалося за методикою і посібниками Я. Коменського, зокрема такими, як «Відкриті двері до мов і всіх наук», «Видимий світ у малюнках», «Новейший метод языков, на дидактической основе прочно возведенный», і мало насамперед розвиваюче значення. Мова сприймалася ним як засіб пізнання навколишнього світу і розуміння суті речей разом з вивченням їх назви. Тому його підручники, зокрема латинської мови («*Janua Latinitatis*»), будувалися не навколо засвоєння граматики, а за темами, взятими з життя: «Природа» (створення світу; елементи; небесна сфера; каміння, рослини, тварини), «Людина» (сутність тіла й душі; соціальні відносини; людська діяльність і життєві стосунки, шлюб, сім'я, народження; церква і держава; моральні стосунки: школа, наука, звички і чесноти, смерть і поховання), «Бог» (Божий промисел; ангели). Цим його методика дуже відрізнялася від традиційної методики вивчення латинської мови й більше наближала процес навчання іноземної мови до процесу оволодіння рідною мовою. Показово, що відомий твір Я. Коменського «Видимий світ у малюнках» був одночасно і книгою для навчання рідної мови, і підручником латинської мови. Тому важливим елементом знань учителя іноземної мови він вважав хороше знання рідної мови дитини.

У двох своїх визначних творах «Велика дидактика» (1628) та «Новейший метод языков, на дидактической основе прочно возведенный» (1648) Ян Коменський наводить чимало порад учителеві щодо методів навчання іноземної мови, шляхів вивчення мов, способів полегшення засвоєння учнями матеріалу й досягнення міцності знань, використання зорової наочності тощо.

Педагог наголошував також

на ролі знання вчителем психології дитини при навчанні її мови. Власне, на основі аналізу системи навчання іноземної мови Я. Коменського можна стверджувати, що саме він уперше окреслив сукупність професійних наукових знань, якими повинна володіти людина, що навчає дітей іноземної мови: окрім самої іноземної мови — рідна мова дитини, її психологія, загальні дидактичні принципи навчання (наочність, природовідповідність, зв'язок з життям, послідовність, свідомість, паралельний розвиток мислення і мовлення), конкретні методичні шляхи навчання іноземної мови (врахування особливостей рідної мови, індуктивний спосіб розгортання матеріалу від зразків до правил, використання аналізу, синтезу й порівняння при вивченні мови, розвиток лексичного запасу, концентричне вивчення мовного матеріалу, перехід від простих форм до більш складних, залежність результату вивчення мови від цілей).

У цілому, узагальнюючи викладений вище історичний досвід викладання іноземних мов в Україні в Х–XVIII ст., можна зробити такі висновки:

- запровадження іноземних мов у масову українську шкільну практику розпочалося в XVI ст., на початку періоду слов'янського Відродження, з латинської та грецької мов, кожна з яких була обрана однією з двох існуючих на той час культурноосвітніх течій не тільки як іноземна мова, обов'язкова для вивчення, але й як мова викладання інших предметів у середніх навчальних закладах. Метою введення цих мов було наближення до західноєвропейських культурних надбань і освітніх можливостей. Потребою часу стало також вивчення польської мови на українських землях, що входили до складу Польсько-Литовської держави;
- історико-педагогічні екс-



курси у XVI–XVII ст. дають підстави для припущення, що вибір іноземної мови в українській шкільній практиці часто залежав від культурно-релігійної політики в тогочасному суспільстві;

• у XVII ст., на момент приєднання українських земель до Російської імперії, справа вивчення іноземних мов у них була поставлена значно краще, і саме коли до Москви почали офіційно запрошувати українських ченців для викладання, там розпочалося активне вивчення латинської мови. Латинська і грецька мови займали важливе місце серед на-

вчальних предметів в академіях і новостворених середніх навчальних закладах — колегіумах. Вони використовувалися також як мови викладання;

• статус класичних мов, особливо латини, залишався досить високим майже до кінця XVIII ст. З другої половини XVIII ст. вона починає поступатися своїм місцем мови викладання російській мові;

• практичні потреби економічного й політичного розвитку Російської імперії спричинили поступове запровадження у шкільну практику з початку XVIII ст. вивчення «нових» (західноєвропейських) мов;

• потреба у вчителів класичних мов вирішувалася в той час завдяки існуючим вищим навчальним закладам — академіям. Щодо викладання нових мов, то на початок другої половини XVIII ст. в Російській імперії не проводилося жодних заходів на державному рівні для цілеспрямованої професійної підготовки вчителя західноєвропейських мов. Викладацькою справою в різних типах навчальних закладів займалися переважно вчителі-іноземці, не озброєні достатньою теоретичною базою і практичними вміннями та навичками.

Тамара ЯНЧЕНКО

## Становлення виправного виховання дітей, схильних до правопорушень (друга половина XIX — початок XX ст.)

Проблема запобігання дитячій злочинності є надзвичайно актуальною на різних етапах розвитку суспільства. До її розв'язання зверталися педагоги, психологи, громадські діячі минулого (В. Кашенко, О. Кістяківський, В. Мишкіс). Серед сучасних дослідників історичні аспекти виховання дітей, які вчинили правопорушення або схильні до них, побіжно розглянули В. Виноградова-Бондаренко, Ф. Ступак. Мета пропонованої статті — виявити та актуалізувати особливості виправного виховання та заходів щодо дітей з асоціальною поведінкою, які застосовувалися у другій половині XIX — на початку XX ст.

У 1897 р. в Російській імперії з'явився новий закон про покарання неповнолітніх правопорушників, де єдиним доцільним заходом щодо дітей і підлітків віком 10–17 років, які вчинили правопорушення, визнавалося виправне виховання. Воно розглядалося як система заходів щодо корекції відхилень та вад поведінки, створення особливих педагогічних умов для формування особистості дитини, яка вчинила злочин (Исправительное воспитание в России // Вестник воспитания. — 1905. — № 9. — С. 99). «Положення про виправно-виховні заклади, прийняте в 1909 р., закликала замінити термін «дитяча злочинність» ширшим поняттям — «занедбаність дітей», пов'язати питання опіки та захисту занедбаних дітей з діяльністю виправно-виховних

притулків (Положение о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних // Земский сборник Черниговской губернии. — 1909. — № 11. — С. 1). Таку думку юристів поділяли і психологи та педагоги. Зокрема, професор психології Гендерсон зазначав, що занедбані діти потребують допомоги та захисту з боку суспільства (Мышкис В. Воспитание малолетних в исправительных заведениях // Рус. школа. — 1911. — № 12. — С. 194). Окрім того, для характеристики такого явища, як дитяча безпритульність та злочинність, використовувалися терміни «фізична і моральна занедбаність дитинства», «діти широкої вулиці», «нічії діти», «діти, які відбились від рук» [Державний архів Чернігівської області (ДАЧО), ф. 230, оп. 1, спр. 6, арк. 49].

До виправно-виховних закладів направляли неповнолітніх 10–17 років, які були в судовому порядку визнані винними у скоєнні злочину, а також бездоглядних дітей за рішенням комітетів або правління товариств, які опікувалися виправними закладами. Крім того, батьки могли віддавати