

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(091)(477.83) «18»

Галів Микола Дмитрович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ В ІСТОРИКО - ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ (НА ПРИКЛАДІ НАУКОВИХ ПРАЦЬ МИКОЛИ ЛАВРОВСЬКОГО)

У статті проаналізовано зміст наукових праць відомого українського вченого, педагога, історика та філолога Миколи Лавровського (1825 – 1899). Показано, що у дослідженнях, присвячених історії педагогічної думки, він висловлював власні педагогічні рефлексії щодо мети, змісту, методів виховання та навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Встановлено, що ці педагогічні погляди були реакцією вченого на досліджувані ним педагогічні ідеї XVI – XVIII ст., проте сформувалися на основі студіювання М. Лавровським здобутків сучасної йому педагогічної думки.

Ключові слова: епістемологічні засади, педагогічні ідеї, історико-педагогічний наратив, Микола Лавровський.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної історії педагогіки як наукової дисципліни зростає увага до епістемологічних засад історико-педагогічного наративу. Вчені, дошукуючись знань засад історії педагогіки, змушені констатувати значний вплив на авторський історико-педагогічний наратив так званого позаджерельного знання авторів історико-педагогічних праць є педагогічна рефлексія, яка вказує власне педагогічні погляди дослідника. У працях деяких науковців – дослідників історії освіти та педагогічної думки – їхні педагогічні погляди виступають більш виразно, що й дає змогу чітко їх експлікувати. Серед таких авторів помітним є професор Харківського університету, Микола Олексійович Лавровський (1825 – 1899) педагог, історик та філолог, який, написав декілька ґрунтовних історико-педагогічних праць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість та різноманітна діяльність М. Лавровського була предметом дослідження учених початку ХХ ст.: А. Будилевича, К. Грота, М. Іванова, А. Смірнова, М. Сумцова. На сьогодні свої наукові розвідки творчості вченого присвятили А. Гордєєва, І. Киричок, О. Ковальчук, Г. Самойленко, Т. Фарбак та ін. Науковці аналізували педагогічні погляди М. Лавровського, проте не робили спроби розглянути вплив педагогічних знань вченого на конструювання ним історико-педагогічного наративу.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічних праць М. Лавровського експлікувати й систематизувати авторські педагогічні рефлексії.

Результати дослідження. У своїх історико-педагогічних працях [2–8] М. Лавровський виявляв власні педагогічні погляди. І це не дивно, адже вчений перші п'ять років свого перебування у Харківському університеті (1853 – 1858), зайнявши кафедру педагогіки, присвятив читанню лекційних курсів з теоретичної та практичної педагогіки, історії педагогіки [1, с. 413–415]. Як зауважив А. Будилевич, Микола Олексійович отримав можливість ґрунтовно вивчити теоретичні та історичні основи цієї науки, які він міг перевірити на практиці як університетський викладач, як член комітету для екзамнування осіб, які шукали звання домашнього вчителя чи учительки з предмету російської «словесності» [9, с. 75].

Особливо рельєфно педагогічні погляди М. Лавровського виявилися у наративі «Про педагогічне значення творів Катерини Великої» (Харків, 1856). Характеризуючи думки

російської імператриці про освіту і виховання, співставляючи їх з тогочасними педагогічними теоретичними напрацюваннями, вчений часто висловлював власні судження з приводу тих чи інших педагогічних тверджень, що дає змогу окреслити його думки на мету, завдання, зміст і методи виховання та навчання дітей переважно дошкільного і молодшого шкільного віку. Звісно, при цьому він спирався на новітні досягнення педагогічної науки, які, безумовно, не виходили за межі свого часу. Так, М. Лавровський, пояснюючи взаємовплив духовного і фізичного розвитку дитини, використав теорію Бенеке («закон зрівняння і взаємного обмеження»), згідно з яким, чим більша духовна діяльність дитини в певний період її віку, тим повільніший її фізичний розвиток і навпаки [5, с. 134]. Загалом, свою думку вчений підпирив відомими педагогічними авторитетами – німецькими та англійськими, використовував праці К. Раумера, Дж. Латмана, І. Шрейберта, І. Рейнгардта, Й. Рота, К. Негельсбаха, Л. Дедерлейна, Г. Гейланда, І. Крамера, Г. Гріма, Г. Рюмеліна, В. Кюнаста, Б. Баура, Г. Гаубера, Й. Гербарта, Г. Кьохлі та ін. [10, с. 107].

Будучи людиною ідеалістично-християнського світогляду, Микола Олексійович, звісно, в основі будь-якої педагогічної концепції прагнув бачити християнську ідею. Зокрема, окреслюючи вчення М. Монтеня, він зауважує, що воно «не відзначається ні повнотою, ні глибиною, немає міцної основи і проникнуте більше поезією Анакреона та Горація й Епікурейською філософією, ніж істинно-християнським духом» [5, с. 52]. Зі слів харківського професора непрямо впливає те, що основою педагогічного вчення він бачив лише «істинно-християнський дух».

Відтак мету освіти дослідник убачав у вихованні моральної доброчесності, яка повинна ґрунтуватися на «моральній самостійності людини». Останню він розумів як діяльність людини на основі міцно засвоєних моральних імперативів, а не з-під примусу чи іншого зовнішнього спонукання. Для цього пропонував використання таких форм і засобів виховання, які б давали змогу дитині діяти самостійно, не принижували її гідність та не пригнічували волю. Розумне виховання, на думку М. Лавровського, повинно берегти волю дітей, тому що «тільки при цій умові можливий правильний розвиток самостійності волі, твердості характеру. Наступаючи ж часто і сильно на їхню волю, ми легко можемо стіснити, навіть придушити останню, а відтак виховати людей безхарактерних, рабів чужої волі, людей, які нерідко обтяжливі без себе та інших і більшою мірою шкідливі щодо життя громадського» [5, с. 78].

Характеризуючи запропоновані в педагогічних творах Катерини II та філософів, на праці яких спиралася імператриця, методи виховання, М. Лавровський високо оцінював метод привчання, обґрунтований Дж. Локком. «І багато повчальної правди, – зазначає вчений, – полягає в міркуванні Дж. Локка. Вихованню належить вік, ще не здатний розуміти основ тих правил, які пропонуються йому до виконання, і воно очевидно погіршило би, якщо б визнало своїм обов'язком передчасно пояснювати ці основи: воно підірвало б цим дійсність самих правил. А поміж тим духовна діяльність дітей, що швидко розвивається, не може бути представлена самій собі: отримавши напрям, вона може утворювати такі схильності, які будуть знаходитися в прямій суперечності з призначенням людини; та й саме виховання в такому випадку не мало би значення. Звідси випливає думка про необхідність *привчання* дітей до добра і відучення їх від зла» (курсив М. Лавровського. – М. Г.) [5, с. 53 – 54].

Учений різко виступає проти двох крайнощів у вихованні – жорстокого і надмірно поблажливого поведіння з дітьми. Рефлексуючи над творами Катерини II, яка також засуджувала брутальне ставлення до дітей, М. Лавровський пише: «Постійною лайкою і жорстоким поведінням можна, зрозуміло, загнати, залякати дітей, особливо слабких, але ще частіше можна збудити в них живе усвідомлення образи правди і своїх прав, які вони починають так гарно і з такою турботливістю охороняти, а тому постійною боротьбою з неправдою можна укріпити їх характер. Звідси пояснюється нерідкісне явище без свідомого виховання страхом сильних характеристик; звідси пояснюється також нерідкісне явище морального псування особливо люблених батьками дітей і їх твердої волі ...» [5, с. 16 – 17]. Відтак учений критикував виховання, в основі якого суміш «старовинних, патріархальних переконань із шкідливими запозиченими умовами життя», необмежену владу батьків, їх грубість і вперту віру у старовинні народні повір'я, забобони [5, с. 17].

Певну увагу вчений присвятив таким методам виховного впливу на дітей як апелювання до їхньої честі та сорому. Ці методи пропонував Дж. Локк і запозичила Катерина II, але М. Лавровський висловлював критичні міркування з приводу їх дієвості. На його думку, звернення до почуттів честі і сорому спонукає дітей до добра і ухиляє від зла «тільки заради поваги чи неповаги інших, а не заради самого добра і зла». Вплив на чесотлюбність дитини поступово привчає її «розглядати увагу і неухвагу інших, похвалу і нагану, як кінцеву мету дій і як єдину міру моральності своєї поведінки; внутрішні і чисто моральні спонуки замінюються зовнішніми...». Вплив на почуття сорому, яке є ще більш «ніжним», а відтак потребує особливої обережності, може привести до формування «звички до стану морального приниження», ослаблювати самостійність дитини, знищувати її моральну, довести до цілковитої байдужості щодо презирства інших і скоріше зробити її неморальною, ніж моральною [5, с. 48 – 49].

Цілковито засуджував М. Лавровський і такий «засіб», як залякування дітей. «Нема потреби, звісно, говорити про педагогічну безпідставність і шкоду цього засобу, колись могутнього, але давно вже відкинутого не лише теорією, але й практикою виховання та навчання...» [5, с. 110], – упевнено декларував професор. Проте відзначимо, що його зауваження з приводу остракування такого «засобу» з навчально-виховної практики було дещо претензійним, оскільки у часи М. Лавровського в початкових школах і навіть гімназіях використовували фізичні покарання, а відтак, залякування дітей.

Серед засобів виховання дітей віком до 11 років М. Лавровський великого значення надавав казкам. Проте виступав проти надмірного перевантаження казок повчаннями. На його думку, неприкрите повчання не здатне збуджувати

інтересу дітей, а тому не може й успішно впливати на їхню моральність. «Моральноповчальний характер до того панує в казках, що заслоняє собою розповідь, яка слугує тільки засобом, і тим самим ослаблює успіх свого освітнього впливу» [5, с. 159]. Казка «повинна бути дійсно казкою, і за формою, і за змістом», вважав учений. Крім того, серед головних педагогічних засобів для розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку М. Лавровський називав книги «для початкового дитячого читання, які мають за мету формування розуму і серця дітей і словесного вислову, пробудження, розвиток і удосконалення почуття істини, добра і прекрасного» [5, с. 138]. Водночас професор, спираючись на дослідження німецького педагога Кірша, вказував, що дитячі книги, крім моральних настанов, можуть нести й моральну шкоду, бо часто повідомляють дітям про такі гріхи, недоліки і вади, про які вони раніше не знали [5, с. 183].

Власні рефлексії з приводу навчання, його змісту і методів М. Лавровський також уміщував в свої історико-педагогічні праці. Зокрема, він негативно ставиться до того, що Катерина II «не тільки не бачила освітньої важливості навчання, але і відмовила йому в самостійності, визнавши його тільки засобом для відвернення від байдкування, для пізнання здібностей і для привчання до праці і старанності» [5, с. 108]. Такий погляд М. Лавровський називає необґрунтованим і зазначає, що він не розуміє задекларовану імператрицею в її творах «досконалість доброчесності», коли остання зводить навчання чи знання до засобу для відвернення вихованців від байдкування і для привчання до праці. «В якому середовищі повинна обертатися така доброчесність як не в середовищі звички та авторитету?» [5, с. 108], – риторично запитував дослідник. З цього помічаємо, що М. Лавровський розглядав освіту і формування знань у дітей як один з найважливіших шляхів до досягнення ними доброчесності – мети морального виховання.

Погляди Миколи Олексійовича на зміст навчання еспікуються з його коментарів щодо інструкцій Катерини II. Зокрема, він позитивно характеризує практичну спрямованість розробленого нею змісту навчання, яке призначалося для онуків імператриці – майбутніх правителів [5, с. 124]. При цьому вчений дає і педагогічну оцінку поділу навчальних предметів на два періоди (для дітей до 11 років і для дітей віком 11 – 15 років), виявляючи при цьому певні знання вікової психології. «У першу пору навчання, – пише він, – через надзвичайну рухливість дитячої природи і постійне прагнення до різноманітності, в дітях не встигають утворитися більш чи менш свідомі схильності і нахили, а тому навряд чи можна було б своєчасно, а відтак і навчально турбуватися про прищеплення патріотичного змісту і загалом про певне спрямування цих занять. Інші явища представляє та пора розвитку, коли, на основі набутого запасу знань і почуттів та на основі однорідного визначення себе до дії, поступово утворюються певні схильності, і при тому, з причини сили і глибини перших вражень, які відзначаються особливою живістю, свіжістю і міцністю: в формуванні цих схильностей можуть і повинні приймати участь предмети навчання з визначеним спрямуванням» [5, с. 125].

У змісті навчання М. Лавровський, як філолог та історик, особливу увагу звертав на навчання мови й вітчизняної історії. Схвально ставився до рекомендацій Катерини II щодо вивчення російської мови, підтримував її декларацію з приводу потреби вивчати грецьку мову [5, с. 117], але висловлював сумніви щодо доцільності вивчення латинської мови. Він вважав, що російська імператриця, спираючись на праці М. Монтеня і Дж. Локка, перебільшила значення латини для дітей, як зробили це й усі мислителі епохи Відродження, котрі міркували над питаннями освіти. Думка харківського професора з цього приводу базувалася на уявленні про період Відродження як «крутий поворот» у житті

суспільства, що привів і до певних крайнощів, зокрема, надмірного захоплення древніми мовами (передовсім латинською), а відтак вилився у переконання, що знання латини є «верхом освіти» і «кінцевою метою навчання». «Можна собі уявити, – наголошував учений, – які згубні були наслідки цього переконання, коли воно проникло в родини і школи і опанувало розуми тих, у віданні яких знаходилося виховання і навчання нового покоління. Виховання, втративши самостійне значення, стало рівнозначним навчанню, а навчання майже обмежувалося засвоєнням форм латинської мови і правильним вживанням її в розмові та письмі» [5, с. 42].

З приводу форм навчання дітей молодшого шкільного віку М. Лавровський загалом підтримував погляди Катерини II, звісно запозичені у М. Монтеня і Дж. Локка. Імператриця вважала, що навчати треба за бажанням дітей (йшлося ж про її онуків), не змушувати до нього. Єдиним стимулом може бути приклад інших дітей, які добре вчать. Відтак відкидала систематичність і послідовність урочної системи. Микола Олексійович наголошував на тому, що таке навчання, відповідає дитячій природі – діти, відволікаючись від ігор, виявляють бажання зупинитися на іншій діяльності, щось пізнати. Відтак, учений навіть називає систематичне навчання в початковій школі «безсенсовою тортурою». «Що ж слід сказати про тих наставників, які, як сніг на голову, з'являються перед невідготовленими дітьми і цілу годину строго вчительським тоном пояснюють їм загальні граматичні визначення; що слід сказати про стан дітей протягом цього часу, коли їм втовкмачують те, чого вони не можуть зрозуміти, незважаючи на мистецтво товкмача; що слід сказати про тих батьків, які, очевидно, люблять своїх дітей і однак добровільно віддають їх на цю безсенсову тортуру?» [5, с. 111–113] – риторично запитував професор. Уявлення ж імператриці кваліфікував як правильні та здорові щодо потреб дитячої природи, запропонований нею «характер навчання» підносив і надавав йому «важливе педагогічне значення» [5, с. 11–113]. Очевидно, розуміючи потребу систематичного навчання дітей, М. Лавровський згодом усе ж зауважив, що «з роками, по мірі розвитку розумових здібностей» у дітей, «дидактичні прийоми» мають «прийняти більш визначену форму» [5, с. 113].

У контексті навчання дітей учений, характеризуючи педагогічні твори минулого, зупиняється на методові формування понять про навколишній світ, який наявний у шкільних підручниках. «Визначення (понять. – М. Г.) є найбільш важкою для дитячих понять формою передачі будь-яких відомостей: містячи в собі пояснення видового поняття через родові, воно завжди веде до певного невідомого

(видовому поняттю) через невідоме також родові поняття, тоді як, за загальним законом, поняття розвиваються шляхом від одиничного, конкретного, до загального і відстороненого, отже шляхом синтезу. А тому, якщо дітям невідоме видові поняття, останнє навряд чи коли може бути пояснено при посередництві родового; в їх свідомості зовсім не визначаються поняття мухи, коня, людини, коли кажуть: муха є комахою, кінь є твариною, людина є істотою розумною і т.д. Звідси, між іншим, видно, яке неправильне та невідповідне природному розвитку понять спрямування більшої частини і найбільш вживаних наших підручників, що починаються із загальних визначень і розвивають ту чи іншу галузь знань шляхом суворого аналізу. І неже так необхідно це узагальнення до родового поняття? Хіба не легше досягнути тієї ж мети через перерахування і зіставлення часткових понять і ознак, із більш чи менш точної сукупності яких складається визначуване поняття? Згодні, що й цей шлях важкий для дітей, що їх розумова здатність ще надто слабка, щоб тримати в один і той же час у пам'яті всі складові та зводити їх в одну логічну суму: все ж цей шлях природніший, оскільки вимагає складання відомих для розкриття пошукуваного невідомого, а не розклад невідомого для цієї ж мети» [5, с. 161–162], – писав учений. У цьому міркуванні М. Лавровського про формування певних понять у дітей бачимо прояви його філологічних знань: видові і родові поняття, їх формування від конкретного до загального. Вони тут змішані з його уявленнями про психологію дітей, їх здатність засвоювати різні поняття. На думку вченого, діти більше схильні до засвоєння понять шляхом переліку їх часткових характеристик. А тому він критикував сучасні йому посібники, які не враховували такий підхід.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у дослідженнях, присвячених історії педагогічної думки, М. Лавровський не цурався розлогих коментарів щодо певних педагогічних ідей. Останні цілкомитово відбивають погляди автора на мету, завдання, зміст і методи виховання та навчання дітей переважно дошкільного і молодшого шкільного віку. Звісно, такі педагогічні рефлексії хоч і були реакцією вченого на досліджувані ним педагогічні ідеї XVI – XVIII ст., проте сформувалися на основі студіювання М. Лавровським здобутків сучасної йому педагогічної думки. Відтак, його праці є ілюстрацією вагомому впливу на історико-педагогічний наратив саме педагогічних поглядів автора, котрі становлять значний сегмент позаджерельного знання. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні інших складових позаджерельного знання в історико-педагогічному наративі М. Лавровського.

Список використаних джерел

1. Грот К.Я. Братья П.А. и Н.А. Лавровские как деятели науки и просвещения / К. Я. Грот // Известия отделения русского языка и словесности Академии наук СССР. – М., 1929. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 401 – 443.
2. Лавровский Н. Василий Назарьевич Каразинъ и открытие Харьковскаго университета / Н. Лавровский // Журнал Министерства Народнаго Просвещения. – 1871. – Ч. CLIX. – С. 57 – 106, 197 – 247.
3. Лавровский Н. Замечанія о первоначальной истории Харьковскаго университета / Н. Лавровский. – Б.м., б.р. – 57 с.
4. Лавровский Н. О древне-русскихъ училищахъ / Н. Лавровский. – Харьковъ : Въ университетской типографіи, 1854. – 185 с.
5. Лавровский Н. О педагогическомъ значении сочинений Екатерины Великой / Н. Лавровский. – Харьковъ : Въ университетской типографіи, 1856. – 187 с.
6. Лавровский Н. Педагогъ прошлаго времени / Н. Лавровский // Русский архивъ. – 1869. – Вып. 9. – С. 1541 – 1553.
7. Лавровский Н. А. Памятники стариннаго русскаго воспитанія / Н. Лавровский // Чтенія въ Императорскомъ Обществѣ истории и древностей российскихъ при Московскомъ университетѣ. – 1861. – июль – сентябрь. – Книга третья. – Ч. III : Матеріалы славянскіе. – С. 1 – 71.
8. Лавровскій Н.А. Гимназія высшихъ наукъ кн. Безбородко въ Нежинѣ (1820 – 1832 г.) / Н. Лавровскій. – К. : Типографія М.П. Фрица, 1879. – 158 с.
9. Будилович А. С. Памяти Н. А. Лавровскаго. Речь, прочитанная въ засѣданіи Учено-литературнаго общества при Императорскомъ Юрьевскомъ Университетѣ 30 сент. 1899 / А. С. Будилович // Сборникъ Учено-литературнаго общества при Императорскомъ Юрьевскомъ Университетѣ – 1900. – Т. III. – 1900. – С. 74 – 92.

10. Иванов М. Педагогические труды Н.А. Лавровского / М. Иванов // Сборник Учено-литературного общества при Императорском Юрьевском Университете – 1900. – Т. III. – С. 93 – 120.

В статье проанализировано содержание научных трудов известного украинского ученого, педагога, историка и филолога Николая Лавровского (1825 – 1899). Показано, что в исследованиях, посвященных истории педагогической мысли, он выражал собственные педагогические рефлексии относительно цели, содержания, методов воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определено, что эти педагогические взгляды были реакцией ученого на исследуемые им педагогические идеи XVI – XVIII вв., однако они сформировались на основе изучения М. Лавровским достижений современной ему педагогической мысли.

Ключевые слова: эпистемологические начала, педагогические идеи, историко-педагогический нарратив, Николай Лавровский.

The article aims at analysing the historical and pedagogical work of the famous Ukrainian scientist, educator, historian and philologist Nikolai Alekseevich Lavrovsky (1825 – 1899) and at explicating and systematizing pedagogical reflection of the scientist. The concept that outsources knowledge (including educational reflection) prevails in scientific narrative is the theoretical basis of this study. The scientific works about Nicholai Lavrovsky's life are researched by the author. Methods of scientists research are: analysis, synthesis, deduction, induction, logical and semantic, cognitive analysis of text. The study proves that Nicholai Lavrovsky's scientific studies are dedicated to the history of educational thought, particularly in the book "About the pedagogical value of works of Catherine the Great". He expressed his own pedagogical ideas concerning the purpose, content and methods of education and training of preschool and primary school-age children. It was established that these pedagogical views were a reaction to the scientist pedagogical ideas of XVI – XVIII centuries, but formed the basis on the study by Nicholai Lavrovsky achievements of educational thought of the XIX century (works of German teachers Kirsch, Raumer, Latman, Shreybert, Deynhardt, Roth et al.). Nicholai Lavrovsky saw the purpose of education in moral virtues, which should be based on "moral autonomy of man". Among the methods of education he teach highly of the method accustom (J. Locke method), but condemned the abuse of children, their intimidation and physical punishment. N. Lavrovsky consider the tales as important means of educating the children. N. Lavrovsky considered education as a path to moral integrity, great importance to the study of native and classical languages, history native country, opposed the system of lessons in primary school.

Key words: epistemological foundations, pedagogical ideas and teaching historical narrative, Nicholai Lavrovsky.

УДК 33:378:336:94](477)

Гіптерс Зінаїда Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Львівський навчально-науковий інститут

ДВНЗ «Університет банківської справи», м. Львів

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ І ДОРОСЛИХ: ІСТОРИКО - ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті в історико-педагогічному аспекті розглядається досвід економічної освіти на землях Західної України. Дається аналіз педагогічних форм і методів економічної роботи господарських товариств, діяльності педагогів, діячів церкви у господарському вихованні дітей і дорослих. Актуалізується можливість використання педагогічного досвіду в сучасних умовах.

Ключові слова: економічна освіта, господарські та культурно-просвітні товариства, західноукраїнські землі.

Постановка проблеми. Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на розумінні актуальності проблеми економічної освіти і поширення фінансової грамотності в сучасних соціально-економічних умовах, необхідності сформулювати економічне мислення і прищепити навички раціональної економічної поведінки, а також створити передумови для наступного професійного самовизначення й ефективної практичної діяльності випускників навчальних закладів. Щодо навчання дорослих, то, як зазначено у Гамбурзькій декларації, «ще – один з ключів, що відкривають двері в XXI століття. Це потужна концепція, що сприяє демократії, справедливості, рівності прав чоловіків і жінок, науковому, соціальному та економічному розвитку» [2].

Значення кооперації, комерції, підприємництва для господарського життя народу підкреслювали в статтях, наукових працях і методичних посібниках педагоги А. Волошин, М. Галушинський, Ю. Дзерович, К. Коберський, Д. Коренець, І. Лучишин, Ю. Павликовський, М. Росткович, С. Смаль-Стоцький, Є. Храпливий. Саме в кооперації, в колективній діяльності, але без тиску на особу і пригноблення особистості ініціативи вони вбачали шляхи захисту інтересів та морального удосконалення людини праці, поліпшення її добробуту, підвищення ефективності виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки з проблем професійної освіти, господарського, трудового виховання дітей, молоді і дорослих опублікували історико-педагогічні дослідження О. Будник, А. Вихрущ, Т. Завгородня, О. Ковальчук, Н. Кривошия, Р. Мачулка, Н. Ничкало, І. Прокопенко, Т. Смовженко, В. Стасюк, М. Стельмахович,

Б. Ступарик і багато інших учених. Проте в більшості своїй науковці не наголошували саме на економічній освіті дітей та дорослих, їхньому оволодінні фінансовою і банківською справою в історико-педагогічному аспекті (XIX – перша половина XX століття), що стало предметом нашого дослідження.

Мета статті – аналіз традицій економічної освіти, господарського виховання дітей, молоді, дорослих на західноукраїнських землях першої половини XX століття та використання психолого-педагогічних підходів у професійній, економічній освіті, навчанні фінансової грамотності населення в сучасних умовах становлення ринкових відносин у незалежній Україні.

Результати дослідження. Доведено, що в досліджуваній історичний період на західноукраїнських землях, які входили до складу Австро-Угорської імперії та Польщі, економічний і кооперативний рух із самого початку мав національний характер і був пронизаний ідеєю незалежності. Становлення системи економічної освіти населення найяскравіше відобразилось у подвижницькій діяльності педагогів, культурно-освітніх діячів товариств «Просвіта», «Рідна школа». З метою економічного розвитку краю, підвищення господарської культури селян і міщан, боротьби з неписьменністю вони створювали на громадських засадах ощадні каси, читальні, магазини, земельні й промислові союзи, видавали просвітні листки, часописи. Економічні товариства «Ревізійний Союз Українських Кооперативів» (РСУК), «Народна торгівля», «Сільський господар» поширювали кооперативно-економічні знання, виділяли кошти на видання художньої та навчальної літератури.