

Попри значний прогрес, цифрова трансформація супроводжується низкою ризиків, серед яких технічна нерівність, інформаційна переважаність, загрози кібербезпеки, потреба в підвищенні цифрових компетентностей педагогів та управлінців. У педагогічній науці триває дискусія щодо меж і можливостей цифровізації, зокрема щодо того, наскільки технології можуть замінити або посилити традиційні форми взаємодії. Деякі дослідники застерігають, що надмірна технологізація може призвести до зниження емоційності та гуманітарної складової навчального процесу. Інші, навпаки, доводять, що цифрові технології відкривають нові можливості для творчості, інклюзії та інтерактивності.

Отже, сутність поняття «цифрова трансформація» в педагогічній науці полягає у комплексній зміні освітньої системи, в основі якої – використання цифрових технологій як інструмента розвитку, модернізації й переосмислення ролі учасників освітнього процесу. Це поняття об'єднує технологічні, дидактичні, управлінські та соціокультурні компоненти, що разом формують нову якість освіти. Цифрова трансформація не є одноразовою дією, а постає як довготривалий еволюційний процес, який визначає сучасний стан і перспективи педагогічної науки та практики.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Литвинова С. Г. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні: проблеми, завдання, перспективи. Київ : ІТЗО, 2021. 148 с.
2. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York : Teachers College Press, 2016. 352 p.
3. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. 378 p.
4. Heath M. Digital Transformation in Education: Emerging Trends and Practices. London : Springer, 2020. 265 p.
5. Robinson K. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York : Viking, 2015. 320 p.
6. UNESCO. Education and Digital Transformation. Paris : UNESCO Publishing, 2023. 112 p.

Вадим ВАСИЛЕВСЬКИЙ

ІДЕАЛ УЧИТЕЛЯ У ХРИСТИЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ТЕОЛОГО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

Постать учителя у модерній педагогіці зазвичай описується в категоріях професійної компетентності, методичної готовності, психологічної грамотності, володіння інструментами соціалізації дитини. Така перспектива, попри свою важливість, не пояснює, чому впродовж

століть учителя сприймали не тільки як спеціаліста, а як морально-духовний авторитет. Християнська педагогічна традиція XIX – початку XX століття є одним із найпоследовніших свідчень того, як фігура вчителя мислиться не лише у площині педагогічної техніки, але й у площині богослов'я, антропології й моральної філософії. «Виховний ідеал – як гармонійне поєднання віри й розуму, що наближає людину до образу Боголюдини» [1, с. 94].

Християнська педагогіка виходила з тези про те, що людина не є лише елементом суспільного механізму чи носієм майбутньої професії, а є особою, створеною на образ Божий, покликаною до істини, свободи і спасіння. Якщо дитина – не просто абстрактний громадянин, майбутній робітник чи підданий держави, а жива вічна особистість, тоді вчитель за самою логікою процесу навчання не може бути нейтральним виконавцем. Він виявляється співвідповідальним за формування не лише інтелекту, але й серця, волі, морального вибору дитини. «Християнська педагогіка є наукою про формування духовного і тілесного життя людини» [5, с. 156].

Саме ця відповідальність і народжує образ учителя як служителя істини, як свідка правди, яку він не просто проголошує, а втілює життям. Таким чином, ідеал учителя в християнській педагогіці описується в категоріях покликання, свідчення, жертвності, любові, пастирської турботи та співучасті в спасінні іншої людини.

Проблема ідеалу вчителя в християнській педагогіці розроблялася в кількох інтелектуальних традиціях. У межах цих підходів формувалися різні моделі християнського вчителя.

О. Самойленко показує, що проблема християнських гуманістичних цінностей у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX – початку XX ст. розроблялася в кількох дослідницьких напрямках (історико-педагогічному, філософсько-релігійнознавчому, богословському тощо) [6, с. 616–619]. Спираючись на це твердження, можемо виокремити кілька інтелектуальних традицій, в межах яких формується богословсько-етичний образ учителя як носія християнських цінностей.

Л. Єршова у статті про трансформацію виховного ідеалу в Україні в науковій спадщині викладачів і випускників Київської духовної академії зазначеного періоду розкриває, як християнська антропологія і образ Боголюдини впливають на уявлення про виховний та педагогічний ідеал, підводячи до вимоги цілісності особистості вчителя як умови легітимності його впливу.

В. Онищенко (монографія «Фундаментальні педагогічні теорії», праці з християнської етики) вибудовує теоретичну модель педагогічної діяльності на основі християнської ноології, де вчитель постає як суб'єкт духовного проводу, покликаний свідчити істину власним життям, а не тільки транслювати знання. Г. Васянович, О. Огірко та інші автори християнсько зорієнтованих студій зосереджуються на вчителеві як носієві

християнського світогляду, що формує смисловий простір виховання. Вони фактично фіксують тезу про невіддільність професійної компетентності від духовно-моральної ідентичності педагога.

О. Сухомлинська та Л. Березівська у працях з історії педагогічного ідеалу та морального виховання аналізують, як християнська традиція задає модель учителя як носія морального закону, відповідального за формування духовності учня, педагогічний ідеал трактується як поєднання професійності та духовної відповідальності [7; 8].

У працях вітчизняних дослідників (В. Онищенко, О. Самойленко, Г. Васянович та ін.) ідеал християнського педагога як поєднання професійної компетентності, пастирської чуйності та свідчення віри пов'язується з аналізом церковно-парафіальної школи, діяльності вчителя-катехита, християнських виховних систем. "Моральна свідомість особистості педагога – ідеальне відображення і регулювання власне моральних відносин у сфері педагогічної діяльності" [9]. Цей аналіз підводить до висновку, що в історичній перспективі вчитель у християнській традиції постає як «служитель істини», відповідальний перед Богом і спільнотою за духовно-моральний вимір навчання.

У міжнародному контексті проблематика теологічно орієнтованого вчительського ідеалу розвивається в дослідженнях про покликання до вчителювання і чеснотну формацію християнського педагога. Зокрема, праці, присвячені професійному становленню християнських учителів, розглядають учительство як форму християнського служіння, наголошують на єдності професійних умінь і чеснот (віра, надія, любов, справедливість, поміркованість, мужність) та описують учителя як носія еклезіальної й суспільної місії. Актуальним прикладом є концепція сучасного нідерландського богослова та педагога Брама Кунца, який інтерпретує формування християнського вчителя через структуру чеснот і «мудрих дій», пов'язуючи педагогічну практику з богослов'ям покликання [10].

Таким чином, наявний масив досліджень окреслює ключові елементи ідеалу вчителя у християнській педагогіці — покликання, духовна відповідальність, моральний авторитет, свідчення істини, — однак переважно розглядає їх або історико-описово, або фрагментарно в межах окремих конфесійних чи етичних концепцій. Це відкриває простір для теолого-філософського синтезу, який намагається здійснити дана стаття.

Методологічно дослідження спирається на кілька взаємодоповнювальних підходів.

1. Історико-генетичний метод. Застосовано для простеження еволюції уявлень про вчителя від патристичної моделі святих отців до модерних формулювань XIX ст., у яких учитель визначається як служитель істини та наставник совісті. Такий підхід дозволив показати безперервність

мотива смиренного, морально відповідального вчителя від ранньої церковної традиції до церковно-шкільних практик XIX ст.

2. Порівняльно-історичний метод. Використано для зіставлення трьох конфесійних парадигм: православної, католицької, протестантської лінії виховання характеру. Це дало змогу виявити спільні (моральна відповідальність учителя, особистий приклад, праця як служіння) і відмінні акценти (пастирська опіка, милосердна присутність, етика працьовитості та покликання).

3. Герменевтичний аналіз (герменевтика – це інтерпретація текстів у їхньому внутрішньому змістовому горизонті). Цей метод застосовано до патристичних і взагалі богословських джерел, де поняття «учитель», «вихователь», «наставник» мають богословське навантаження, яке не збігається з пізнішим світським терміном «педагог». Такий спосіб дозволяє уникнути сучасних перекирчувань змісту, тобто не приписувати авторам XIX ст. актуальну модель «нейтрального фахівця».

4. Елементи біографічного підходу. Постаті окремих педагогів розглядалися не лише як автори текстів, а як носії певного педагогічного типу. Це дало змогу показати, що ідеал учителя не існував тільки у вигляді абстрактних вимог, а був утілений у конкретних моделях вчительської поведінки та саморозуміння.

Поєднання цих методів дає можливість описати ідеал учителя у християнській педагогіці не як суто історичний феномен, а як цілісну систему смислів, де професійна компетентність невіддільна від духовної відповідальності, моральної цілісності та покликання до служіння.

Христос як архетип Учителя. Християнська педагогіка не мислить учителя як самодостатню та автономну норму. Вона стверджує, що головний взірець учителя – це Христос як Учитель, тобто ідеальний учитель для неї не просто чесна, розумна, врівноважена людина. Ця людина не абстрактна, а конкретна.

Євангельський образ Христа як Учителя має кілька фундаментальних рис.

Істина подається не як сукупність заповідей або безособовий закон, а як живий заклик до особистого навернення. Христос навчає не лише змісту («ви чули, що сказано...»), а способу життя («а Я кажу вам...»), пропонуючи зміну серця, а не лише поведінки. А Істина (саме з великої літери) – Сам Христос ("Я є Істина та життя").

Христос як викладач і педагог поєднує владу і жертвність. Він говорить «істинно кажу вам», але водночас умиває ноги учням. Це поєднання сили слова й смирення дії формує педагогічний принцип, коли істинний учитель не тільки проголошує норму закону, а й показує готовність служити тим, кого навчає.

Христос звертається персонально. Його учні називаються по імені, вони не розчинені в сірій масі, кожного з них Він намагається вивести до особистого покликання.

У термінах педагогіки XIX ст. це осмислювалося як принцип «пастирського виховання», коли вчитель знає не лише клас як групу, а й кожну дитину в її конкретному духовному стані.

Звідси головна теза: для християнської освіти вчитель не є просто носієм знань, він є образом служіння Христа як Учителя. Це означає, що критерії оцінки вчителя включають не тільки педагогічну результативність, але й відповідність його власного життя євангельським ідеалам. «Християнське виховання ґрунтується на... факті існування Ісуса Христа – Учителя» [4, с. 6].

Учитель як служитель істини. У християнській педагогіці істина не мислиться суто інтелектуально. Вона не зводиться до абстрактних принципів моралі та історичних фактів. Вища категорія істини – покликання в ній жити, християнська Істина подається як онтологічна реальність, тобто реальність буття.

Саме тому вчитель трактується як служитель істини. Це означає кілька речей.

Учитель не є самодостатнім джерелом істини. Він не "розумник", який панує над незнаючим. Він той, хто знає Істину сам і веде до неї інших. У богословській мові XIX ст. це осмислювалося як свідчення, тобто учитель не стільки інформує, як засвідчує.

Істина не "приватизується" вчителем. Вона не залежить від його настрою, симпатій або особистих ідеологічних переконань. Це означає, що авторитет учителя не ґрунтується на харизмі як такій, а на вірності істині, яку він сповіщає й втілює.

Служіння істині має моральний характер. Істина не тільки про те, що є правильно, а про те, що є добро. Звідси вимога до вчителя бути морально послідовним. Нечесний та роздвоєний учитель, який говорить про чесноти, але живе у відкритому протиріччі з ними, втрачає право бути провідником істини.

Це відрізняє християнський підхід від ранньомодерного раціоналізму. У цьому підході допускається, що навіть морально недостойна людина може бути успішним викладачем. Християнська педагогіка XIX ст. такої можливості не визнавала. Вона вважала, що моральне падіння педагога дискваліфікує його як учителя, бо руйнує саму можливість виховного впливу. «Тільки на основі високих ідеалів... може утворитись міцна, суспільна особистість» [2, с. 59].

Істина як особовий вимір і педагогіка стосунку. Особливістю християнської педагогіки є те, що істина розуміється не лише у філософському вимірі як відповідність судження дійсності, а як зустріч

особи з Правдою, що має особовий вимір. Це виявляється у двох практичних наслідках.

По-перше, навчання стає не простим передаванням інформації, а введенням у живий зв'язок з ідеалом. Учитель допомагає учневі не просто «знати про добро», а захотіти жити в добрі. Тому центральним інструментом навчання стає не примус, а внутрішнє переконання, яке народжується з віри та довіри.

По-друге, педагогічний процес стає діалогічним. Йдеться про визнання унікальності кожної дитини, її свободи і здатності відповідати. Учитель не просто диктує норму, він супроводжує процес її внутрішнього прийняття. І це пояснює, чому вчитель у християнській педагогіці не може бути відчуженою адміністративною фігурою. Його служіння передбачає особисту присутність, увагу до внутрішнього стану учня, терпеливість, здатність вести до добра. Саме в цьому сенсі в церковно-педагогічних інструкціях XIX ст. одним із базових критеріїв зрілості вчителя вважалися любов та доброта, тобто вміння виховувати без гніву й без образи гідності дитини.

Покликання вчителя як богословська категорія. У XIX ст. у православному, католицькому і протестантському середовищах особливо наполегливо звучить поняття покликання. Покликання – це не просто вибір професії. Це усвідомлення того, що певна праця є місцем служіння Богові та людям.

Для вчителя це означає кілька речей.

Вчительські труди мисляться як служіння, а не як засіб самоствердження. Учительська влада спрямована на благо дитини, та ніколи заради власного самолюбства.

Покликання передбачає відповідальність. Учитель несе відповідальність не лише перед адміністрацією школи чи державою, а перед Богом. Це радикально підвищує планку особистої сумлінності, адже контроль тут мислиться не зовнішній, а внутрішній.

Покликання пов'язане з жертовністю. Багато педагогічних текстів кінця XIX ст. прямо підкреслюють, що справжній учитель готовий працювати там, де важко, де умови бідні, де діти соціально вразливі. Служіння не ототожнюється з комфортом. Навпаки, готовність самопожертви стає ознакою справжності покликання, що особливо підкреслювалося в католицьких виховних системах, пов'язаних з іменем Яна Боско.

Таким чином, у межах християнської педагогіки вчитель не може бути нейтральним професіоналом, який просто відпрацьовує години. Холодний, байдужий виконавець норм не узгоджується з образом учителя за покликанням.

Єдність знання та моральної цілісності. Модерна школа часто мириться з розділенням між умінням викладати і способом життя педагога,

за принципом «головне — пояснює добре, а решта його приватне». Християнська традиція XIX – початку XX століття вважала такий розрив небезпечним для дитини й самої ідеї виховання.

У такому баченні право навчати не обмежується дипломом і методикою. Учитель, який вправно тримає клас, але зневажає совість, молитву і норму, стає не просто нейтральним педагогом, а ризиком, коли його особисті недоліки руйнують виховний сенс навіть бездоганно організованого уроку. Дисципліна без чесноти — це зовнішній порядок без внутрішнього орієнтира.

Християнська педагогіка вимагала від педагога самому бути внутрішньо вихованою людиною. У православному середовищі це артикулювали як смирення — відмову панувати над дитиною і готовність служити її зростанню, у католицькому — як духовну дисципліну й щоденний іспит совісті, у протестантському — як відповідальну працю і правдивість перед Богом. Формули різні, зміст один, згідно з яким авторитет учителя виростає з моральної цілісності й підтверджується життям.

Отже, для християнської педагогіки моральна послідовність учителя — не приватна риса характеру, а умова можливості самого вчительського служіння. «Найважливішою чеснотою у вихованні є любов» [5, с. 156].

Учитель як співпрацівник у спасінні дитини. Ще один ключовий момент християнської педагогічної думки XIX – початку XX ст. полягає в тому, що вчитель не мислиться як тимчасовий знайомий або чужа людина. Він розглядається як співпрацівник Божого промислу, а його головна відповідальність сотеріологічна, тобто пов'язана зі спасінням.

Це не означає, що вчитель підмінює собою духівника чи священнослужителя. Учитель супроводжує формування волі та совісті дитини, допомагає їй навчитися розрізняти добро і зло, правду і брехню, чесність і користь. Саме формування совісті вважалося одним із головних завдань школи, і вчитель виступав головним інструментом цього формування.

Таке розуміння робило працю вчителя справою довготривалих наслідків. Педагог відповідає не лише за поточний стан дисципліни й успішності, а за те, якою людиною стане його учень у майбутньому. Тому безвідповідальність учителя, його байдужість, грубість, приниження дитини сприймалися як моральний злочин – не тільки проти педагогіки, але й проти самої гідності учня. [4, с. 54-55]

Висновки. Ідеал учителя у християнській педагогіці XIX – початку XX століття постає як цілісна теолого-філософська система, у якій вимоги до педагога ґрунтуються не лише на професійній компетентності, а на християнській антропології та сотеріології, тобто на відповіді за долю дитини перед Богом, у логіці «служіння Богові й Батьківщині» [2, с. 59–60]. Центральним образом цього ідеалу є Христос як Учитель, що поєднує

істину і любов, владу і служіння, закон і милосердя, задаючи норму, яку педагог покликаний не тільки проголошувати, а втілювати власним життям. У такій перспективі учитель осмислюється як служитель істини, для якого неможлива позиція «ціннісно нейтрального техника знань». Його авторитет визначається не статусом і посадою, а вірністю тим істинам, які він передає. Покликання вчителя трактується як форма служіння, що вимагає жертвності, внутрішньої дисципліни, готовності до праці у найважчих умовах, відкриваючи педагогіку як вимір духовного життя. Єдність знання і моральної цілісності постає принциповою умовою, педагог не має морального права навчати чесноти, яку сам заперечує, тому від учителя очікується особистий приклад віри, праці, чесності, лагідності, стриманості. Вчитель розуміється як співпрацівник у справі спасіння дитини, що надає його діяльності сотеріологічної ваги, через зустріч із учителем дитина вчиться не лише мислити, а жити в правді. Таким чином, християнська педагогічна традиція формує модель учителя як морально-духовного провідника, свідка істини і носія покликання, яка контрастує із секулярними спробами відокремити професіоналізм від етичної послідовності і залишається актуальною в умовах сучасної кризи авторитету школи та знецінення вчительського служіння.

Список використаних джерел

1. Єршова Л. М. Розвиток ідеї виховного ідеалу в науковій спадщині викладачів і випускників Київської духовної академії ХІХ – початку ХХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 2(80). С. 106–110.
2. Гауряк О. Д. Погляди Григорія Ващенка на роль і місце виховного ідеалу у педагогічній системі. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 114. С. 45–51.
3. Онищенко В. Д. Виховний ідеал у контексті педагогічної аксіології: традиція і новаторство. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Т. 17, вип. 1. С. 25–33.
4. Фармега О. Соціально-педагогічні аспекти християнського виховання дітей-сиріт. *Соціально-гуманітарні студії*. 2024. № 2(10). С. 48–55.
5. Огірко О. В. Християнська педагогіка як педагогіка любові / О. В. Огірко // *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького. Економічні науки*. 2019. Т. 21, № 92. С. 155–159.
6. Самойленко О. А. Християнські гуманістичні цінності у вітчизняній педагогічній думці у др. пол. ХІХ – на поч. ХХ ст. як історико-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 616–622.
7. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 31–39.

8. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ : Молодь, 1999.

9. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. Львів : Норма, 2005. 343 с.

10. Kunz B. Patterns of Acting Wisely: A Virtue Ethical Approach to the Professional Formation of Christian Teachers. *Religions*. 2025. Vol. 16, Iss. 2. Art. 231. DOI: 10.3390/rel16020231.

Михайло УС

ПРАВОСЛАВНА ДУХОВНА МУЗИКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНИ

Православна духовна музика є невід’ємною частиною української культури та духовного життя народу. Вона поєднує молитву, поезію і мелодію, сприяючи внутрішньому очищенню людини та єднанню з Богом. Її витoki сягають часів Київської Русі, коли формувалися основи церковного співу на основі візантійських традицій. Протягом століть духовна музика виконувала важливу виховну й культурну роль, формуючи моральні цінності та національну свідомість. У сучасному світі вона залишається джерелом духовної сили, культурної пам’яті й морального натхнення для українського народу.

Аналіз останніх досліджень у сфері формування духовності свідчить про значний інтерес до цієї теми з боку зарубіжних науковців. Важливим внеском сучасної психології в розробку питань духовності є роботи Е. Фромма та А. Маслоу. Теоретичну основу дослідження духовної музики як унікального культурного явища в рамках філософсько-теологічного аналізу складають праці таких авторів, як І. Гарднер, І. Вознесенський, Ю. Дергун, В. Лук’янов, В. Мартинов, А. Нікольський, О. Орлова, А. Пенчук, Н. Тальберг та інших. Історичний розвиток духовної музики в Україні вивчали С. Аверінцев, Є. Костенко, Х. Кушнар'ов, Т. Ліванова, А. Преображенський, Г. Прохоров, Ю. Ясиновський та інші дослідники. Мистецтвознавче осмислення церковно-духовної музичної культури представлено численними науковцями, серед яких виділяються П. Бажанський, В. Біляєв, М. Бражніков, І. Вознесенський, М. Грінченко, Л. Корній, Б. Кудрик, В. Металов, А. Преображенський, Д. Разумовський, С. Смоленський, Ф. Шешко, О. Цалай-Якименко, О. Шевчук та інші. Дослідження української музичної духовної культури є досить обширним. Зокрема, партесна музика аналізується Н. Герасимовою-Персидською, Т. Компанієць, С. Улановою.. Сучасну духовну музичну культуру вивчають Д. Болгарський, Й. Волинський, М. Велімор'ович, О. Козаренко,