

ЛУГОВА І.М.,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

УДК 37(09).00173"18-19"

РЕФОРМАТОРСЬКА ТЕЧІЯ У ПЕДАГОГІЦІ 20-Х РР. ХХ СТ.

Одним з найважливіших джерел розвитку педагогічної науки, вдосконалення процесу навчання і виховання є аналіз та освоєння спадщини минулих поколінь. Без узагальнення та аналізу педагогічних цінностей, які накопичувались людством тривалий період історичного розвитку неможливе втілення на практику нових переконань, поглядів, твердої життєвої активної позиції підростаючого покоління. Радикальна модернізація української освіти, необхідність якої обґрунтована у Доктрині, можлива лише за умови неперервного інноваційного пошуку, тобто процесу оновлення і вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети. Особливо цінним для освітян є вивчення та систематизація вітчизняних і зарубіжних механізмів інноваційного педагогічного пошуку в історичному аспекті. Це дозволяє порівняти рівень інноваційних проектів минулого та сучасності, віднайти в історико-педагогічному процесі раціональні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, які можна використовувати в процесі реформації сучасного вітчизняного шкільництва[7].

У країнах Західної Європи кінця XIX століття постала проблема узгодження школи та системи освіти з вимогами економічного та соціально-культурного розвитку. На той час у німецьких школах зберігалися словесні методи навчання та втручання церкви в освіту. Через це у педагогічній думці кінця XIX ст. з'явилися нові течії та концепції, котрі прагнули змінити характер діяльності шкіл. Однією з найвпливовіших течій була реформаторська педагогіка, ідеї якої є досить актуальними і для сьогодення. Окремі аспекти, що стосуються проблем реформаторської педагогіки, висвітлені у дисертаційних дослідженнях О. Барило («Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX - першої третини XX століття»), В.Лук'янової («Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 р. XX століття)»), Т.Петрової («Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX - початку XX століття»), А. М. Растигіної («Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX - першої половини XX століття») та інших. Але поза увагою дослідників залишилася проблема навчання у дії, коли учні озброюються знаннями, вміннями і навичками, які є необхідними у їхньому житті [6].

Найбільший інтерес у цьому контексті становлять, на нашу думку, педагогічні концепції і практичний досвід представників реформаторської педагогіки, які можна вважати теоретичною і емпіричною основою розвитку зарубіжних і вітчизняних педагогічних інновацій кінця XIX - початку XX століття. Процеси теоретичного осмислення, творчого розвитку та популяризації ідей реформаторської педагогіки сприяли розробці й поширенню освітніх інноваційних проектів у нашій країні.

В кінці XIX на поч. XX століття з'являється цілий ряд нових концепцій освіти і виховання, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США. Провідними чинниками розвитку педагогічної думки у цей період стали наступні:

- невідповідність школи вимогам сьогодення, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не тільки освітньою, а й державною проблемою;

- розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок;

- накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси [3].

У західно-європейських країнах і США в суспільно педагогічній думці цього часу з'являються численні концепції та течії, які мали на меті докорінно змінити характер діяльності шкіл. Вони підводяться під загальне поняття «реформаторська педагогіка» або «нове виховання». Серед вище перерахованих течій найбільш відомими були рухи прихильників «громадянського виховання», «прагматичної педагогіки», «трудової школи», «експериментальної педагогіки», педагогіки «дії» та ін. Помітне місце в ряду педагогів-реформаторів кінця XIX - початку XX століття займали Г. Кершенштейнер, А.Лай, Дж. Дьюї, Е. Мейман, Е. Торндайк, У. Кілпатрик, А. Біне, Х. Пархурст, Е. Кей, Л. Гурлітт, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак та ін.

Всіх вище перерахованих педагогів-реформаторів об'єднувала, по-перше, ідея навчання - школа не стільки повинна давати знання, скільки дбати про розвиток у дітей умінь спостерігати, мислити, робити висновки, розвивати навички самоосвіти; по-друге, визнання необхідності враховувати у навчально - виховному процесі вікові та індивідуальні особливості дітей, розвивати пізнавальний інтерес, здібності і самостійність учнів; по-третє, виступ проти формалізму, догматизму та застосування тілесних покарань в традиційній школі [4].

Ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у цілому ряді концепцій, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва. Не менш важливе питання, що об'єднувало педагогів у пошуку шляхів реформування школи - це питання про з'єднання розумової та фізичної праці, останнє розглядалось не як основа підготовки до безпосередньої трудової діяльності, а як один з найважливіших засобів загального розвитку особистості дитини.

Педагоги-реформатори виступали проти пригнічення особистості дитини і основним завданням нової школи вони бачили формування вільної особистості, яка має розвинене почуття власної гідності, самостійності та творчої індивідуальності. Педагоги-реформатори виступали проти громадської несправедливості в організації народної освіти, обґрунтували принцип рівності всіх людей у сфері освіти, незалежно від соціального положення і релігійних поглядів, висунули програму демократизації і гуманізації системи народної освіти [2].

Виявивши головні причини незадовільного стану навчання і виховання педагоги-реформатори кінця XIX ст. піддали критиці гербартианську педагогіку, засуджуючи її за уявлення про дитину як об'єкта служнячості й інтелектуалізації, що послужило основою для розробки альтернативного підходу до організації нової школи. Це зажадало не лише зміни функціональної організації школи, але й змістовного рішення проблеми реформування теорії і практики освіти. Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці другої половини XIX - початку XX ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворого регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. [8].

Засновником даного напрямку була Елен Кей (1849-1926) - шведська письменниця та громадський діяч, завдяки якій ця теорія набула поширення в Європі. Саме Елен Кей висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, основою педагогічного процесу повинен бути особистий досвід дитини, її інтерес і самостійність. Піддаючи критиці стару школу, її методи, закликала дорослих поважати дитину. Наголошувала, що мета освіти - формування людини з «новими думками й вчинками». У творах «На порозі життя», «Мати і дитина», «Вік дитини» виступала проти недоліків у сімейному вихованні дітей дошкільного віку, старої схоластичної школи, будуючи свої педагогічні погляди на теорії «вільного виховання» - самовихованні, саморозвитку своїх природних, індивідуальних здібностей. Наголошувала, що вихователь не повинен нав'язувати своїх думок і вимог, а тільки допомагати дитині самовиховуватись [12].

Марія Монтессорі (1870-1952) - італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах («будинках дитини») і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання в педагогіці. Основою навчання в дошкільному й молодшому шкільному віці вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації навколишнього середовища і занять з дидактичним матеріалом. Є автором творів «Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання в будинках дітей», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі», в яких пропагувала теорію вільного виховання. Виходячи з того, що дитина від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку, вважала за необхідне створення такого оточення, яке б давало їй тільки «поживу» для самовиховання. Головною формою виховання й навчання вважала самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблені нею індивідуальні уроки, основа якого - стислість, простота та об'єктивність знань. Заслугою «експериментальної педагогіки», яка потребувала всебічного дослідження дитини, були точність і визначеність результатів досліджень, поданих у числах чи мірах, з'ясування закономірностей фізичного розвитку дитини, дослідження відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті та ін. [2].

Ернст Мейман (1862-1915) - німецький педагог, психолог, засновник «експериментальної педагогіки». Пояснивав виникнення цієї течії в педагогіці необхідністю наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Автор тритомної праці «Лекції з експериментальної педагогіки». Вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку дитини, її мислення, сприймання, відчуття тощо; навчально-виховного процесу школи; індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних здібностей; дослідження праці вчителя. Намагався синтезувати різні психологічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успішності навчання тощо й покласти їх в основу теорії та практики виховання.

Вільгельм-Август Лай (1862-1926) - німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки. Словесному навчанню, яке панувало у XIX ст., протиставив свою так звану «педагогіку дії». Розробив систему навчання («ілюстративна школа»), яка передбачає активну працю дітей з ілюстрування набутих знань. Автор книги «Школа дії», в якій пропонував завершувати вивчення навчального матеріалу такими заняттями, як ліплення, виготовлення макетів і моделей, проведення дослідів, догляд за рослинами і тваринами, розв'язування практичних задач з математики, драматизація, співи, музика, танці тощо. Виконання ілюстративних робіт сприяло творчому ставленню дітей до навчання, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку уваги й моторики. Його теорія відіграла позитивну роль у боротьбі з вербалізмом у навчанні, застосовувалась у багатьох країнах, зокрема й Україні [1].

Гуго Гаудіг (1860-1923) - німецький педагог, засновник «педагогіки особистості». Особистість розумів як результат взаємовпливів вродженої індивідуальності й культурного середовища. У книзі «Дидактика ересі» виклав свої педагогічні погляди, визначивши мету загальної освіти - розвиток самостійності мислення. Вирішальним принципом дидактики вважав самодіяльність і активність учнів. «Педагогіка особистості» - течія в німецькій педагогіці, яка виникла наприкінці XIX ст. Головним завданням виховання вважала формування особистості на основі високорозвиненої розумової самостійності. Тому особливого значення надавала навчанню дітей найбільш раціональних методів розумової праці. Значною заслугою її прихильників було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомом розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. В навчальному процесі, організованому в дусі педагогіки особистості, центр уваги переносився з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя. Генріх

Шарпельман (1871-1940) - німецький педагог-реформатор, один з представників «педагогіки особистості». Основами своєї концепції проголошував свободу «як єдину мету виховання», «вільну методику» і «вільний зміст» навчально-виховної роботи, заперечення систематичності навчання і будь-яких наперед встановлених методичних форм. На його думку, вчити дітей треба тільки «при нагоді», на основі вільної творчості, інтересу і

безпосереднього досвіду дитини. Наголошував на необхідності розвитку творчих сил дитини, художньо-естетичних почуттів і смаків, створення умов для вияву дитячої фантазії. Школа повинна забезпечити самостійний розвиток дітей через їхню фізичну працю («ручну діяльність»), підвести до вирішення «душевних питань», вироблення в дітей радісного світосприймання, тобто бути трудовим співтовариством для дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети[9].

Вальдорфська педагогіка - одна з моделей альтернативної вільної школи, є сукупністю методів і прийомів виховання й навчання, яка ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла. Представниками Вальдорфської педагогіки були Рудольфом Штейнером (1861-1925), Януш Корчак (справжнє ім'я - Гольдшміт Генрік) (1878-1942). Принципи діяльності вальдорфської школи передбачають:

- виховання в душі свободи, що веде дитину до вільного і глибокого самопізнання, комплексного розвитку внутрішніх сил, самовизначення в житті;
- цілісність формування особистості
- єдність її тілесної, душевної і духовної сторін;
- врахування особливостей вікових циклів розвитку, добових біоритмів;
- опору на авторитет вихователя, батьків, духовного ідеалу.

Отже, у зв'язку із входженням України в сучасний освітній простір особливу актуальність набуває вивчення та аналіз набутого педагогічного досвіду попередниками, який збагачує сучасну педагогіку новими фактами, дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток. На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують ідеї західноєвропейської теорії вільного виховання, яка досягла найбільшого розквіту у період кінця XIX – першої третини XX століття.

В українській педагогічній науці західноєвропейська теорія вільного виховання була предметом посиленої уваги і продовжує викликати постійно зростаючий інтерес.

Література

1. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX – першої третини XX століття. – Дис. канд. пед. наук 2004. – 234 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Галатюк Ю.М. Інноваційний потенціал педагога як одна з умов впровадження нових підходів до реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні фізики в сучасній школі / Галатюк Ю.М., Савчук Н.С. // Зб. наук. праць Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Вип. 3. – Київ, 1999, с.333- 338.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Дистервег А. – М., 1956. – 432 с.
6. Дорошкевич О. Кілька слів про учительські з'їзди / Дорошкевич О. // Вільна українська школа. – 1917. - №1.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Загальна психологія / За ред. С. Д. Максименка. – 2-е вид. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
9. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.
10. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 456 с.
11. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. – т. 2. – М.: Советская Энциклопедия, 1965. – 912 с.
12. Русова С. Нова школа: Республіка молоді в Америці / Русова С. // Світло. – 1914. - №7-8. – С.4-12.
13. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / Шапар В. Б. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

Лугова І.М. Реформаторська течія у педагогіці 20-х рр. XX ст.

Анотація. В статті розглядаються реформаторські течії, що виникли в кінці XIX на початку XX століття, які були спрямовані на зміну педагогічних традицій, що обмежували свободу та ініціативу дитини. Ми звернемося до наукової спадщини видатних діячів, а також до аналізу їх внеску в розвиток сучасної педагогічної науки. Розглянемо впровадження освітніх реформ, що призводило до постійних змін в системі освіти і які можуть бути актуальними для впровадження в сучасний освітній простір.
Ключові слова: реформаторська педагогіка, теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогіка особистості, рух нового виховання, вальдорфська педагогіка.

Луговая И.Н. Реформаторское течение в педагогике 20-х гг. XX в.

Аннотация. В статье рассматриваются реформаторские течения, возникшие в конце XIX - начале XX века, которые были направлены на изменение педагогических традиций, что ограничивало свободу и инициативу ребенка. Вместо этого они предлагали создавать для детей такие условия, которые бы давали им возможность для самовоспитания. Мы обратимся к научному наследию выдающихся деятелей, а также к анализу их вклада в развитие современной педагогической науки. Рассмотрим внедрение образовательных реформ, которые в свою очередь приводили к постоянным изменениям в системе обучения и которые могут быть актуальными в современном образовании.
Ключевые слова: реформаторская педагогика, теория свободного воспитания, экспериментальная педагогика, педагогика личности, движение нового воспитания, вальдорфская педагогика.

Luhova I. The reformed branch of pedagogy in the 20-ies of XX century

Annotation. The article considers the reform ways that arose in the late XIX - early XX century, which were aimed at changing the pedagogical traditions that restrict freedom and initiative of the child. We will turn to the scientific heritage of famous figures and as to the analysis of their contribution to the development of modern pedagogy. History of Education of this period is of considerable interest, also for that reason because during this period introduced new educational reforms, which led to constant changes in the education system and which may be relevant into the practice work for modern education area. **Keywords:** Reformed pedagogy, theory of free education, experimental pedagogika, pedagogika personality, movement of a new education, Waldorf education.

ЛУЗІК Е.В.,

Національний авіаційний університет,
м. Київ

УДК 378 147 (045)

**РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЯК ОСНОВА
МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність дослідження. Зміна парадигми побудови системи вищої освіти в Україні, сутність якої полягає в переході від процесного підходу в організації освітньої діяльності до результативного, обумовлена, перш за все тим, що сучасна вища освіта має адаптивно реагувати на швидкоплинні потреби суспільства через різноманітність її місій; по-друге, існуючі в Україні Державні переліки спеціальностей та професій сформовані лише на вузькій інтерпретації вмінь, навичок і знань; по-третє, існуюча рамка кваліфікацій, що базується на тривалості навчання, кількості академічних годин і змісті навчальних планів, часто допускає суттєве дублювання та неузгодженість у змісті навчання; по-четверте, численні трансформації професійної рамки кваліфікацій в Україні не дали результату, який би задовольняв академічну громадськість вищих навчальних закладів, з одного боку, та роботодавців – з іншого. Крім того, багато навчальних закладів системи вищої освіти України практично не готові до впровадження гнучких навчальних програм підготовки та перепідготовки фахівців.

Основний зміст дослідження. Розвиток результативного підходу в освітній сфері активно розпочався на межі XX і XXI століть. У масштабах Європи результативний підхід почав активно формуватися ще у 2000 році, коли Європейська комісія дала старт грандіозному проекту "Настроювання освітніх структур в Європі (Tuning Educational structures in Europe)" [1], сутність якого полягала в тому, що освітні результати, що беруться за основу підготовки, мають формуватися лише в термінах компетентностей, яких має набути здобувач освіти. При цьому, дані компетентності є основою тих кваліфікацій, які мають надаватися випускникам формальної і неформальної освіти роботодавцями способом інформальної освіти [2].

Швидко розвиваючий в Європі результативний підхід дозволив в 2005 р. за Болонським процесом прийняти рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, а у 2008 р. – схвалити Європейську кваліфікаційну рамку для навчання протягом життя [3; 4].

Таким чином, за всієї дискусійності питання про переваги і недоліки результативного підходу, він активно утверджується замість процесного, а саме:

- дедалі все більше роботодавців вимагають від випускників вищих освітніх закладів інтегрованих умінь та інтелектуальних навичок, що складають результати освіти;
- відповідно до запланованих освітніх результатів (відповідних компетенцій) відбувається складання освітніх програм, що включають як зміни структури і змісту навчання, інноваційних технологій навчання, так і пошук валідних і надійних способів діагностування досягнутих результатів;
- цілі освіти та її результат, що сформований на основі відповідних цілей, стають системоутворювальними факторами, відповідно до яких взаємоорганізуються та взаємообумовлюються соціально-психологічні складові освітньої діяльності.

Таким чином одним з найважливіших завдань сучасної вищої технічної освіти України є ідентифікація компетентностей, у термінах яких можна представити результати освіти, і пов'язані з цими компетентностями кваліфікаційні рівні, що висуваються роботодавцями. На наш погляд, саме за таких умов створюються засади для організації особистісно-орієнтованої освітньої діяльності, коли, за умов передбачуваного (очікуваного) результату, після закінчення студентами відповідного освітнього рівня, на виході легше контролювати та гарантувати освітню якість і студенту, і викладачу, й адміністрації ВНЗ. Сучасна ж система вищої технічної освіти не дозволяє здійснювати об'єктивний вихідний контроль через відсутність чітко сформульованих результатів, а також через відсутність відповідного діагностичного інструментарію.

Вирішення цих та інших проблем сучасної вищої професійної освіти можливе за умов системного підходу до визначення і класифікації компетентностей, що характеризують той чи інший освітній рівень університетської освіти, яка, в наш швидкоплинний час, має бути відкритою, динамічною та саморозвиваючою. Для цього, перш за все, треба визначитися з поняттями компетентність і компетенція. В нашому дослідженні ми будемо притримуватися визначення компетентності як інтегрального поєднання всіх реалізаційних якостей, яких людина набуває завдяки освіті, що допомагають їй вирішувати найскладніші професійні завдання й здійснювати успішну професійну діяльність, тобто здатності та спроможності людини [5]. Компетенція – це наперед задана, унормована суспільством здатність людини автономно і відповідально діяти на динамічно змінюваному ринку праці, тобто це – відповідні повноваження людини.