

вание внутреннего, сенсуалистичность, доверие к объективно данному как ценности.

Литература

1. Друскин М. Игорь Стравинский: Личность. Творчество. Взгляды / М. Друскин. – Л. : Советский композитор, 1982. – 208 с.
2. Михайлов А.В. Австрийская культура после первой мировой войны / А.В. Михайлов // Михайлов А.В. Музыка в истории культуры : избранные статьи / А.В. Михайлов. – М. : Московская гос. консерватория, 1998. – С. 74–110.
3. Михайлов А.В. Бетховен; преемственность и переосмысления / А.В. Михайлов // Музыка в история культуры : избранные статьи. – М. : Московская гос. консерватория, 1998. – С. 7–73.
4. Павлова Н.С. Типология немецкого романа. 1900–1945 / Н.С. Павлова. – М. : Наука, 1982. – 280 с.
5. Савченко Г.С. Семантична програма симфоній А. Брукнера в її жанрових і культурно-історичних зв'язках : автореферат дис. ... канд. мист. : 17.00.03 “Музичне мистецтво” / Г.С. Савченко. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2005. – 17 с.
6. Царева Е.М. Иоганнес Брамс : монографія / Е.М. Царева. – М. : Музыка, 1986. – 383 с.
7. Черная Е. Австрийский музыкальный театр до Моцарта / Е. Черная. – М. : Музыка, 1965. – 172 с.

КВАС О.В., КЛИМ М.І.

ОБНОВЛЕННЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВОК ПЕДАГОГАМИ-РЕФОРМАТОРАМИ

Перед вітчизняною педагогікою та виховною практикою завжди поставала проблема максимального, але водночас виваженого й толерантного підходу до підвищення ефективності виховних впливів на підростаючу особистість. Так, у статті “Виховання та освіта” Л. Толстого виокремлюються деякі причини, що зумовлюють необхідність виховання – “бажання батьків сформувати своїх дітей такими, як вони самі, або такими, які б вони могли бути”.

Міжкультурна взаємодія сьогодення дає можливість осмислити, а при нагоді й створити адаптивні умови для запозичення корисного зарубіжного досвіду в українське освітнє поле. У цьому контексті в історії розвитку педагогічної думки цікавим прикладом для дослідження є період реформаторського руху початку ХХ ст., котрий наклав помітний відбиток і на вітчизняну педагогічну теорію – на своєрідне, оригінальне та незвичне порівняно з трактуванням до цього часу розуміння природи дитини, конструюючи адекватну їй виховну методу відповідно до її унікальності, а не з використанням шаблонного підходу. Його розвиток припадає на етап суспільно-економічних зрушень, часи посилення педагогічних контактів у національному та міжнародному масштабі.

Адже, як визначає О. Музиченко, саме Німеччина завжди була колискою всіх найголовніших рухів, що потім перейшли до інших країн, най-

продуктивнішою творчою лабораторією. “Позбувшись своєї схоластичності, німецька педагогіка зуміла вийти на якісно новий рівень, що дало ґрунт для розвитку всіх сфер суспільного життя” [4, с. 132].

В єдності з поняттям гуманізму кожній дитині “надавалася можливість стати повноцінною “індивідуальністю” [1; 5; 9] і символічно ці роки називають “століттям дитини” чи “педагогікою ненасилля”. Більшою мірою її змістове наповнення визначається багатьма науковцями як плюралістичний феномен у сукупності таких домінуючих компонентів: педоцентризм, принцип демократизму, антропологізму та соціалізації, яка набула дуалістичного характеру.

Широкий спектр альтернативних навчально-виховних закладів – шкіл соціального виховання, лісових шкіл, сільських общин скороченого навчального дня тощо, котрі виникли в руслі педоцентричної ідеї, зосередили свою діяльність, пропагуючи “стимуляцію пізнавальної діяльності учнів (самостійна робота, розвивальні вправи, творчі роботи на вільні теми, ігри, наочно-технічні засоби навчання)” [7; 10], і у своїй внутрішньо-організаційній будові нагадували сімейне середовище.

Наука педологія, як новостворена освітня галузь, є відносно самостійною в поєднанні з суміжними науками – педагогічною тестологією, історією дитинства, педагогічною патологією, й акумулювала в собі досягнення окремих дисциплін, визнала пряму зумовленість біологічних і соціальних факторів, вплив яких вважався чимось невідворотним і незмінне – “мала на меті вирішення всіх болючих питань виховання” [4, с. 119], як-найточніше визначала особливості розвитку та межі впливу на дитину. Осмислюючи цю сферу дослідження, німецький педолог Е. Мейман запропонував її поділ на три взаємопов’язані гілки:

- а) антропологія й антропометрія – дають порівняльний аналіз тілесного і духовного розвитку в різних умовах життя;
- б) різноманітні медичні дослідження – описують функції органів дитини та відмінність цих органів у дорослому віці, розглядаються питання швидкого виснаження її організму;
- в) психіатрія й психопатологія.

Тому слід підкреслити, що в результаті порівняльний матеріал, здобутий шляхом планомірного або пілотажного маніпулювання “кількома змінними факторами особистості”, забезпечував цільову неупередженість у спробах знайти шляхи правильного втілення виховних завдань.

Мета статті – розглянути головні причини виникнення теорії реформаторства як наслідку звільнення від авторитарного спрямування і водночас як цілісної парадигми з мережею самодостатніх наукових течій; подати основні найпомітніші характеристики перебігу цього процесу та ключові моменти його періодизації; простежити ідею створення альтернативних шкіл як можливість достовірного копіювання сімейного простору, звернути увагу на змістове наповнення навчально-виховної моделі “vom Kinde aus” та її наукового відгалуження – “führen oder wachsenlassen”.

Науковий та практичний інтерес до реформаторської виховної теорії зумовлений численними вітчизняними дослідженнями у галузі порівняльної педагогіки, які свідчать про яскраву прихильність до вивчення вищезазначеної проблеми та цілісного осмислення категорії виховання в контексті осмислення зарубіжного досвіду (О. Коцюбинський, Н. Абашкіна, Т. Токарева, Н. Осьмук, С. Стельмах та ін.). К. Ткачова, І. Сташевська ґрунтовно аналізують ідеї громадянського, творчого та музичного виховання.

Різноманітні аспекти функціонування цієї парадигми досліджувались і в зарубіжній психолого-педагогічній науці: аналіз “нового виховання” з погляду цивілізаційного підходу (Г. Корнетов, М. Богуславський), типологія альтернативних навчальних закладів: трудових шкіл, виховних будинків сімейного типу і їхній експериментальний характер функціонування (А. Валєєв, Є. Яценко, М. Сперанський); сутність інноваційних процесів у сфері німецької освіти досліджуваного періоду (М. Певзнер, І. Батчаєва, Л. Нестерова, Н. Юдіна, С. Куликова, В. Вейкшман, О. Піскунов, З. Равкіна); засади естетичного виховання у реформаторській педагогіці Німеччини кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Т. Оксак). Аналіз наукової літератури показав, на наш погляд, значущість подальшого розгляду ідей реформаторства та заповнення деяких прогалів з приводу цієї проблематики.

О. Коцюбинський у статті “Реформаторська педагогіка Німеччини першої третини ХХ століття”, беручи до уваги дослідження сучасних німецьких педагогів у галузі виховання, виокремлює два найбільш яскраві та провідні періоди її розвитку:

1895–1914 рр. – виникнення альтернативного педагогічного руху, орієнтованого на інтереси та потреби дитини (Дж. Дільтей, Е. Кей, М. Монтесорі, Г. Літц, А. Ліхтварк, Р. Зайдель);

1914–1920 рр. – втілення реформаторських ідей у педагогічну практику, методологічне оновлення педагогіки як науки в університетах (Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг) [4, с. 130]. У запропонованому трактуванні слід обов’язково згадати про такі переломні моменти та події – утворення союзу християнської педагогіки – основоположник О. Вільман (Лейпціг, 1907), поширення ідей молодіжної культури – Г. Вінекен, П. Гехеб (федеративна земля Тюрингія), антропософії – Р. Штайнер, Е. Мольт, К. Хайер, І. Шуберт (Штутгарт, 1919).

Зважаючи на те, що створення Ліги міжнародного виховання за участю Німеччини припадає на 1921 р., виникнення педагогіки культури Т. Літта – на 1925 р., а також посилюючись на дисертаційні дослідження Т. Токаревої, Л. Нестерової, М. Певзнера та наукові розробки А. Валєєва, Є. Яценко, які ґрунтовно вивчали просторово-часову протяжність цього процесу, аналізували та розглядали педагогічні погляди німецьких реформаторів в умовах кросцивілізаційного впливу, вважаємо за доцільне визначити верхньою межею дослідження 1933 р. – консервація ідей реформаторської теорії, пов’язаної зі встановленням націонал-соціалістичної диктатури, спрямованої на тотальну ідеологізацію освіти та виховання.

В. Луков, пояснюючи перспективу існування та швидкого відторгнення суспільством різних виховних систем, доводить, що насамперед таке стається в тому випадку, коли “вже відпрацьована парадигма дає збій або “йде в тінь” і може знову стати провідною або однією з таких, на які будуть орієнтуватися надалі” [5, с. 139]. Саме так відбулося з авторитарною парадигмою виховання, яка свого часу виконувала роль офіційної державної доктрини в Німеччині. Як зазначає науковець, причиною її тривалої стійкості був традиційний патерналізм – “сильний і суворий батько вчить сина правильно жити, і син буде готовий до зустрічі з життям” [5, с. 140], цілком виправданим – пригнічення дитячої волі та тілесні покарання, але не давали належного ефекту.

В атмосфері дискусій з проблем навчально-виховного процесу “момент включення” у сферу суспільних інтересів розуміється у позиції “втілити в життя програму антиавторитарного виховання і розробити аксіологічні основи гуманної педагогіки” [11, с. 11].

Очевидна невідповідність і неузгодженість традиційної школи та виховної практики вимогам часу висунула як провідну детермінанту ставку на самовиховання. Закладені в ній механізми абсолютної корекції попереднього досвіду охоплювали, з одного боку, “звільнення дитини від жорсткого контролю, формування вміння поводити себе правильно самостійно” [5, с. 143], а з іншого – налаштованість на розвиток певних дитячих прагнень під батьківським впливом та традицій попередніх поколінь. Це, у свою чергу, поставило педагогів перед необхідністю дивитися на простір дитинства як атрибут простору дорослих, який розглядався як своєрідне “автономне діяльнісне поле”.

Насамперед, суперечності у структурі традиційної системи Гербарта не передбачали готувати молодь до “співпраці” з соціумом, а найголовніше – не забезпечували повноцінної дихотомії відносин вчителі – учні, батьки – діти. А це означає, що переорієнтація у вихованні зумовлювала реорганізацію усталених норм і спрямувала прагнення формувати рівноправні відносини у цих малих соціальних групах у ситуації творення і набуття дитячого життєвого досвіду.

Виклик такому баченню виховних цілей дала реформаторська педагогіка, яка пропонувала нове вирішення повсякденних проблем виховної справи. З огляду на те, що в уже відпрацьованій системі постала невідповідність засад традиційної педагогіки вимогам часу, то в структурі нового підходу лежало “гуманістичне спрямування на рівні завдань, змісту, методів і засобів виховання” [7, с. 68]; “ставка на внутрішню активність підрастаючого покоління” [1]; “право дитини на самостійність у житті, на виявлення власного характеру, право на власне переконання та свободу слова” [12].

У період теорії нового виховання спільними його характеристиками є такі:

– “ідеалізація дитинства, віра в безумовну довершеність дитячої природи, красу і гармонійність дитячої душі;

- відмова від ставлення до дитини за шаблонною міркою;
- впевненість у тому, що в основі повноцінного розвитку лежить власний накопичений досвід, на основі якого реалізується становлення особистісних властивостей;
- нівелювання будь-якого тиску та насилля над дитиною і ставка на внутрішню активність дитини” [1, с. 155].

Про виховання та навчання дітей не під примусом, а в заохоченні визнавати і “просувати” свої інтереси в колі сім’ї та поза її межами говорив і Г. Літц. Він зробив акцент на тому, що в дитині слід розвивати “здорову впевненість у собі” [12]. Щоб навчити дітей правильно розвивати в собі цю рису, він вказував на обов’язковість введення структурованого щоденного графіка.

Landererziehungsheim, створений, як зазначає німецький педагог, за прототипом сім’ї. Координація розвивальної навчальної діяльності в межах цих дитячих установ відбувалася таким чином: “вчитель з невеликою кількістю дітей (10–15) утворював зразок сім’ї. День починався зі спільного сніданку, перед яким читали уривки з Біблії чи співали пісень” [4, с. 130]. Надалі розпорядок дня охоплював заняття з короткими перервами, роботу в садку, майстерні чи в полі, відвідування церкви, згодом – бесіди біля річки, спорт, мистецтво. Молодь розглядала заняття не як просту розвагу, а як прагнення до прекрасного, чистого, ідеального. Вони розташовувались, як правило, подалі від міст, щоб за словами педагога – “відгородити себе від негативного впливу цивілізації”. Виховні завдання вирішувались також шляхом забезпечення так званого “спільного життя” – “ігри, святкування, вечірні бесіди” [3, с. 110]. У дослідниці Л. Нестерової знаходимо опис Гамбурзьких тогочасних шкіл. Їх специфіка полягала в тому, що безпосередньо наслідком будь-якої діяльності було емоційне переживання, творчий розвиток із високим рівнем успішності [6, с. 11].

Існування таких “домашніх будинків” забезпечувало “просте, здорове, ефективне життя та соціальний ідеалізм” [11]. З цього приводу науковець Є. Яценко дотримується думки, що атмосфера внутрішньошкільного життя була гуманною в розрахунку із забезпеченням умов формування “сильного характеру, волі, готовності прийти на допомогу – взаємодопомоги один одному” [10, с. 9].

З упевненістю можна стверджувати, що побут вихованців у таких закладах був максимально наближеним до сімейного. Тому з вищесказаного бачимо, що зміна поглядів на виховання дитини (як уже повноправного суб’єкта) пристосовувалась до неї і зводилася до бачення її індивідуальною у своєму розвитку.

На цей період змін припадає й інтенсивний розвиток соціальної педагогіки. Слід зазначити той факт, що її поява викликала велику кількість неоднорідних нових поглядів. За Є. Бартом, це наука, яка має на меті виховати з посередництвом суспільства (з участю як “суспільства дітей”, так і “суспільства дорослих”) [2, с. 41], рахуючись з інтересами окремої особис-

тості. Схожу думку знаходимо у Г. Кершенштайнера – про два рівні соціального виховання (особистості “для себе” і “для держави”).

Інструментами здійснення в цьому випадку були – наполегливість, старанність, вміння ставити перед собою цілі та досягати їх. На його думку, справжнім і “найпершим вихователем має бути сім’я” [9], тому що вона є перехідною ланкою до школи. У нього більш помітна орієнтація на різні підходи до виховання та освіти – у привчанні до праці та старанності, залежно від майнового становища батьків.

Позиція Д. Дьюї, одного з основоположників прагматичного спрямування реформаторського періоду, характеризується спробою визначити провідним критерієм формування соціальної адаптації в молодому віці вияв ще дитячих “спроб і помилок” у вчинках, у співіснуванні з людським середовищем. Виховання шляхом постійної дії, коректної чи не дуже, оберігало від повторювання в майбутньому неправильних кроків. Оскільки, за визначенням педагога М. Швацького, дитина завжди уособлює різні виховні впливи навколишнього середовища, а тому в усі дитячі прояви, навіть позитивні, слід вносити соціальні виправлення.

А. Сбруєва підкреслює, що реформаторський принцип соціалізації мав дуалістичний характер і передбачав як розвиток індивідуальності дитини (індивідуальна соціалізація), так і формування цінностей і норм спільного життя (приєднання до “колективних уявлень”) [8, с. 129]. Подвійність її вияву визначається у гармонійному абстрагуванні до розгалуження стосовно ставлення до себе, ситуацій співробітництва з іншими.

Спираючись на дослідження вищезгаданих науковців та беручи до уваги окремі розвідки з цієї проблеми, вважаємо за доцільне схематично відобразити основні взаємопов’язані складові педагогіки, центрованої на дитячому внутрішньому потенціалі та особистісній окультизації (див. рис.).

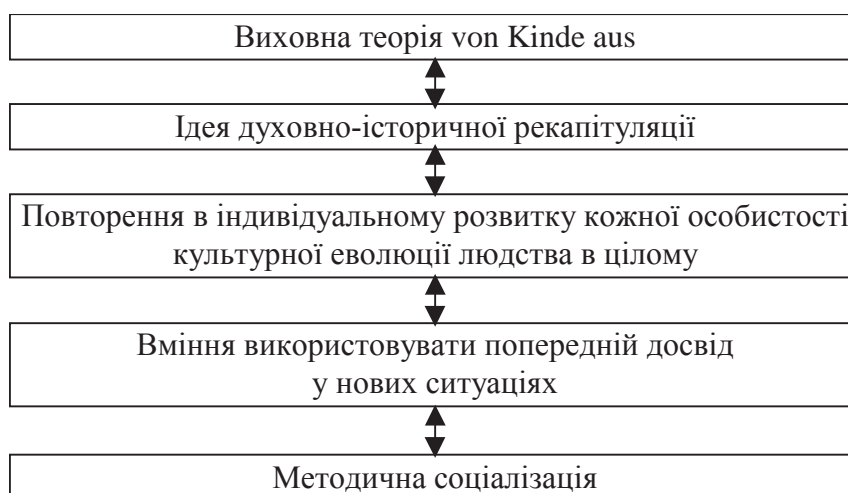


Рис. Соціогенне спрямування індивідуального розвитку в шкільному та сімейному середовищі

Цікаву структуру шляху батьківського “педагогічного ведення” (pädagogische Führung) запропонував засновник педагогіки культури Німеччини Теодор Літт. Тут бачимо розмежування між “керувати і рости”. “Керування дітьми є зовсім механічним і такий спосіб можна порівняти з керуванням транспортного засобу. Вихователь має визначену мету й усвідомлює шлях до неї, суб’єкти виховання є ж вільноуправляючі” [13]. Таким чином, таке директивне і командне ведення несе лише тиск на вихованця, тому що батьки нав’язливо проникають у потенційні несформовані можливості, вносять свої корективи, які є не завжди правильними.

Протилежна точка зору – “рости” є організаційною. Теодор Літт каже, що дитина в ньому “розгортається з середини” відповідно до своїх іманентних законів. Вихователь тут уже як “садівник, який вирощує і культивує” [13]. Він охороняє і поважає природний процес розвитку малої особистості; відповідно до імпульсів забезпечує сприятливі умови формування у конфронтації із зовнішнім світом – зустрічі з іншим “Я”.

Синтез та зіткнення обох цих полюсів є необхідними однаковою мірою, а правильне поєднання у виховній справі дає змогу дитині краще самоактуалізувати себе. Педагог зазначає, що, на перший погляд, ці дві нарізно спрямовані позиції не можуть бути взаємопов’язні, тому вихователям часто важко зрозуміти, де закінчується перше і починається наступне.

Висновки. У ході реформ педагогіки науковці все більше й більше схиляються до думки, що виховання має “виходити з інтересів дитини”. Розглядаючи необхідність забезпечити поштовх для формування власної ініціативи і волі кожній підростаючій особистості це педагогічне явище увінчалось багатовекторністю неоднозначних поглядів.

Важливо зазначити, що представників усіх течій нового виховання об’єднувало бачення дитини як вихідного виховного еталону. У цьому контексті виховна теорія реформаторства розглядала дитинство як культурний конструкт вихователів, які виконували консультативну та координаційну роль, дітей – як дійсно дітей, а не “дорослих у зменшеному масштабі”, що й доводить аналіз структури “vom Kinde aus” та “führen oder wachsenlassen”. Нове ставлення до неї виявлялося в індивідуальному підході до її розвитку, однак вчені по-різному бачать визначення і досягнення виховної мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні наукових розвідок стосовно інтерпретації запозичених реформаторських ідей на теренах України, шляхів реалізації та їх поширення в зазначені роки, а також у здійсненні комплексного аналізу феномену сім’ї як специфічного модусу життя. Розглянута проблематика та обґрунтовані в ній положення в перспективі можуть сприяти проведенню порівняльного зіставлення поглядів, зумовлених контактами українських педагогів з німецькими осередками педагогів-реформаторів (Берлін, Лейпціг) 1895–1933 рр.

Література

1. Валеев А.А. Свободное воспитание: многообразие практической реализации концепции / А.А. Валеев // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 155–158.
2. Дорохова Т.С. Развитие социально-педагогической теории и практики в период с конца XX века до 20-х годов XXI века / Т.С. Дорохова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 6 (84). – С. 40–44.
3. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. / А.Н. Джурицкий. – М. : Форум – Инфра-М, 1998. – С. 102–108.
4. Коцюбинський О.Б. Реформаторська педагогіка Німеччини першої третини XX століття / О.Б. Коцюбинський // Матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. професора Г.В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 117–126.
5. Луков В.А. Парадигмы воспитания / В.А. Луков // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2005. – № 3. – С. 139–151.
6. Нестерова Л.А. Инновационные процессы в средней школе Германии первой трети XX века : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.А. Нестерова. – Волгоград, 2009. – 13 с.
7. Осьмук Н.Г. Українська педагогіка 20-тих років XX століття: досвід розвитку ідей світового реформаторського руху / Н.Г. Осьмук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : матеріали міжнар. наук. конф. для студентів, аспірантів, науковців : у 6 ч. – Суми : РВВ СОІППО, 2008. – Ч. 4. – С. 67–70.
8. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А.А. Сбруєв. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2004. – 320 с.
9. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштайнера (1854–1932) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.С. Токарева. – Кіровоград, 2002. – 188 с.
10. Черкасова О.В. Гуманизм – стратегия развития современного воспитания / О.В. Черкасова // Вестник СамГУ. – 2005. – № 1 (35).
11. Яценко Е.Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы в опытных школах Веймарской республики : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е.Ю. Яценко. – Пятигорск, 2007. – 17 с.
12. Erziehung vom Kinde aus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zfr.at/theorie/pädagogik.vom.Kinde.aus.
13. Pädagogische Führung. Kategorie: Allgemeine Pädagogik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogische_F%C3%BChrung.
14. Wehner U. “Pädagogik vom Kinde aus” – Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel / Ulrich Wehner [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wiederstreit-sachunterricht.de/AusgabeNr.12/Marz2009.