

Саме таким майстром-людиною високої педагогічної культури і був видатний український педагог І.Г. Ткаченко. Разом з тим, на наш погляд, потребують подальших досліджень його унікальні наукові праці з педагогічної майстерності.

Література

1. Калініченко Н.О. Сучасники В.О. Сухомлинського / Н.О. Калініченко // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. – Вип. 25. – С. 18–25.
2. Кремень В.Г. Зберегти в освіті все те добре, що маємо, і разом з тим досягти якісно нового її стану / В.Г. Кремень – К. : Освіта України, 2001. – 189 с.
3. Наставник вчителів: буклет обласного та обласного ГУВ. – Кіровоград, 1975. – 47 с.
4. Ткаченко І.Г. В основу – ленінський стиль / І.Г. Ткаченко // Радянська освіта. – 1975. – 5 травня.
5. Ткаченко І.Г. Кожному уроку – високу якість / І.Г. Ткаченко // Кіровоградська правда. – 1976. – 25 серпня.
6. Ткаченко І.Г. Новые горизонты, проблемы и поиски сельской школы / И.Г. Ткаченко // Народное образование. – 1974. – № 11. – 112 с.
7. Ткаченко І.Г. Повнота духовного життя. Сільський учитель, яким він має бути? / І.Г. Ткаченко. – К. : Літературна Україна, 1975. – 175 с.
8. Ткаченко І.Г. Сільський учитель – організатор производительного труда учащихся / И.Г. Ткаченко // Реформа школы: Проблемы деятельности учителя : межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. В.П. Парамзин]. – Новосибирск, 1986. – 124 с.
9. Ткаченко І.Г. Сільська школа: пошук і творчість / І.Г. Ткаченко. – Державний архів Кіровоградської області. – Фонд р-7138, оп. I, арх. № 28–1971.
10. Ткаченко І.Г. Учитель і сучасна школа / І.Г. Ткаченко // Серп і молот. – 1973. – 21 березня.
11. Ткаченко І.Г. Чому нам гикнеться у ХХІ столітті? / І.Г. Ткаченко // Кіровоградська правда. – 1992. – 20 серпня.
12. Ткаченко І.Г. Яким бути сучасному учителю? / І.Г. Ткаченко. – Державний архів Кіровоградської області. – Фонд р-7138, оп. I, арх. № 28–1971.
13. Шиповский С.В. Лаборатория Ивана Гуревича / С.В. Шиповский // Народное образование. – 1970. – № 5. – 105 с.

КВАС О.В.

ПЕДАГОГІКА “НОВОГО ВИХОВАННЯ” ЯК РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ НА ЗЛАМІ ХІХ І ХХ СТОЛІТЬ

Не зважаючи на значні досягнення освітніх систем у ХХ ст., протягом всього століття школа й виховання були в центрі постійної гострої критики. На зламі ХІХ і ХХ століть її критикували за казармений характер і атмосферу, за формалізовані методи навчання, які призводили до інтелектуальної пасивності учнів, вимагали від них більше “запам’ятовувати”, ніж “розуміти” знання, за відривання й ізолювання молоді від щоденного суспільного і культурного життя тощо. Ця критика призвела до появи на початку ХХ ст. руху реформ, який здобув назву “нове виховання”.

“Нове виховання” вимагало індивідуалізації в системі освіти й вихованні, задоволення спонтанних потреб молоді, свободи, розвитку самодіяльності, активності учнів, допомоги в самонавчанні і самовихованні, у досягненні особистого успіху. Замість традиційного “дресирування” дітям створювалися можливості для їх всебічного розвитку.

“Нове виховання” (прогресивне виховання, педагогіка реформ) із самого початку свого існування декларувало опіку кожної дитини. Тогочасна педагогіка незалежно від її парадигмату – педоцентризму, персоналізму,

марксизму, екзистенціалізму та ін. – мала характер гуманістичної педагогіки, адже вона рішуче стала на сторону дитини, на захист і повагу її прав, щасливого дитинства, виховання відповідно до її індивідуальних потреб.

Головною ознакою педагогічних концепцій стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, “центрована” на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для більшості попередніх педагогічних теорій.

Провідною метою нової педагогіки стало вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом всього періоду дитинства.

Мета статті – проаналізувати сутність руху “нове виховання” в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. як педагогічної альтернативи.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях досить часто “нове виховання” розглядається як радикальна критика традиційної гербартианської школи, хоча треба зазначити, що “нове виховання” є “новим” тією самою мірою, якою була педагогіка І.Ф. Гербарта до появи його психолого-педагогічних теорій. Новизна “нового виховання” полягає не стільки у створенні якихось нових абсолютно оригінальних ідей, скільки в тотальності і глобальності цього руху. Тому найбільш вдалою серед існуючих дефініцій “нового виховання” є дефініція польського дослідника Д. Дринди: “нове виховання” – це педагогічний рух за радикальні зміни у вихованні й відновлення школи.

В основі “нового виховання” були три складові:

- 1) на предметному рівні – стихійна критика відірваної від життя традиції;
- 2) на методологічному рівні – розвиток нової психології і її головного знаряддя – експериментального методу;
- 3) на понятійному рівні – прагнення змінити дефініції всіх основних категорій педагогіки.

На розвиток “нового виховання” найбільший вплив мали три великі напрями – натуралізм, соціологізм та культуралізм. Духовним батьком педагогічного натуралізму були – Ж.-Ж. Руссо і певною мірою Л. Толстой, соціальної педагогіки – А. Конте, Е. Дюркгейм, педагогіки культури – І. Кант та В. Дільтей.

Разом з непрофесійними (логічними) напрямками в реформаторській педагогіці, розвивалася й теоретична рефлексія, яка по суті була вторинною в цьому педагогічному русі, хоча дуже цінною для критично-полемічної сфери. Догматичний характер теоретичної складової “нового виховання” був чужим цьому спонтанному і ще не зовсім викристалізованому рухові. “Нове виховання” на початку свого існування, будучи критичним рухом, характеризувалося значним не тільки педагогічним, а й суспільним радикалізмом, що, у свою чергу, повинно було призвести до опозиційності традиційним філософсько-педагогічним системам. “Нове виховання” було рухом, який не вписувався у звичні схеми і системи. Однак, це не означало, що воно було вільне від внутрішньої діалектики, яка врешті-решт призвела до заперечення частини власних переконань. Цей рух був

колективним, поліфонічним витвором, який відповідав потребам різних суспільних груп і у зв'язку із цим не давав можливості прийти до спільного знаменника. Яскравим прикладом цього факту може слугувати надзвичайна популярність ідей “нового виховання” не тільки у західних країнах, а і в Радянському Союзі, в тому числі і в Радянській Україні, де ці ідеї було реалізовано в педагогічну практику й підтримано державою.

Прихильники “нового виховання” відкидаючи педагогізм, притаманний ХІХ ст., через його віру в силу гетерополітичного впливу, віру в єдиний універсальний метод навчання і виховання, самі опинилися в тенетах власного педагогізму, покладаючись цього разу на здатність педагогіки відрадити і змінити людство.

Можемо констатувати, що “нове виховання” було суспільною критикою існуючої на той час виховної системи, ця критика йшла із самих низів – від педагогів-практиків, які прагнули реформ у своїй праці та житті молодого покоління. “Нове виховання” – це також оригінальні теоретичні концепції, які формували нове світобачення сучасного суспільства, що хотіло стати суспільством вихованим у дусі миру та братерства.

Аналіз філософських методологічних засад “нового виховання” дає підстави стверджувати, що “нове виховання” було єдністю різнорідності. Не можна говорити про якусь одну філософію, яка формувала цілісність цього руху. Значний вплив на цей рух мала філософія І. Канта й В. Дільтей, яка лягла в основу педагогіки культури. Не слід також забувати й Ф. Ніцше з його глорифікацією індивідуалізму, адже Ф. Ніцше вносив до “нового виховання” критику брехливої міщанської моральності, культ сильної морально незалежної особистості. В основі цього реформаторського руху був і прагматизм В. Джеймса, К. Пірса та Д. Дьюї.

Ірраціоналістичний рух спирався, з одного боку, на інтуїтизм філософії Г. Бергсона, а з іншого – на неотомізм. Педагогічний аспект філософії Г. Бергсона певною мірою співзвучний філософії Ф. Ніцше. Ці філософи оголосили війну рутині, зокрема інтелектуальній. Прагматизм обґрунтовував нове поняття правди, яка повинна була виходити із результатів діяльності, він також створив нову філософську антропологію, згідно з якою людина є активною істотою, що пізнає навколишню дійсність у процесі розв'язання проблем, істотою, яка діє мислячи.

Такі ідеї, як безпосередній досвід, самодіяльність, практичність, здійснили значний вплив на зміст виховних ідеалів.

Слід окремо зупинитися на тому, що ми зараховуємо до руху “нового виховання”. У різних країнах існують різні назви. Зокрема, у Європі найчастіше використовується енігматичне поняття “нове виховання” та його модифікації “нова школа”, “творча школа”. У США “нове виховання” асоціюється з назвою “прогресивізм”. У Росії на початку ХХ ст. під “новим вихованням” розуміли “вільне виховання”. У Німеччині для всіх педагогічних напрямів, які тут були з 1890 до 1933 рр. використовується дефініція “педагогіка реформ”. Це саме стосується й експериментальної педагогіки, яка теж є складовою “нового виховання” (Е. Мейман, А. Лай), яка у Фран-

ції (А. Біне) здобула назву “нова педагогіка”. Ще більше відмінностей у назвах трудових шкіл. У Бельгії це була “школа життя”, у Швейцарії – “активна школа”, у Німеччині та Австрії – “школа праці”, у Польщі – “творча школа”, у Франції – “нова школа”, у США – “дальтонська школа”.

Одним з найперших новаторських рухів у Європі був рух сільських виховних закладів (шкіл у сільській місцевості). Серед них школа Сесія Рейді в Аббатсхоллі (Англія), школа Едмунда Демолена у Ла Рош (Франція), школа Германа Літца (Німеччина).

Разом з виникненням цих шкіл все більшого поширення набувають дошкільні виховні заклади. Суспільство усвідомлює необхідність визначити право виховання дитини поза сім’єю, “щоб вона могла опанувати мистецтво жити серед інших людей”, а також підготувати її до багатолітньої школи, яка на неї чекає. Саме у цей період з’являються нові методологічні концепції дошкільного виховання, які не втратили своєї актуальності і на сьогодні. Провідними в системі дошкільного виховання стали педагогічні концепції М. Монтесорі (1870–1952), які вона реалізувала у створених нею “дитячих будинках”. Зasadничою метою її виховної системи був всебічний розвиток особистості, її розумових та мануальних умінь за допомогою дидактичного матеріалу та активізація спонтанної діяльності дитини в умовах максимального наближення до реального життя.

Нове виховання інспірувало проведення різних психолого-педагогічних експериментів та інновацій, які активно реалізувалися через педагогічну практику в системі як шкільної, так і позашкільної освіти. Вони ставили перед собою мету навчити дітей та молодь “життю через життя”, розбудити її творчу активність, розвинути її самостійність, навчити мистецтву самовиховання. Серед численних реформаторських концепцій найбільшого поширення набули ті, які виникли у Європі.

Зокрема, бельгійським лікарем та педагогом О. Декролі (1871–1932) було створено концепцію осередків за інтересами (*centres d’intérêts*) як ефективного методу навчання та виховання дітей. В основі відбору дітей за інтересами був психологічний розвиток дитини.

Спостереження за індивідуальним розвитком дитини, який постійно повинен був здійснювати педагог в умовах природного для неї середовища, повинно було виявити індивідуальні нахили дітей, щоб потім їх можна було розвинути в навчально-виховному процесі.

Таким чином, методика організації навчання дітей фактично стала на засади педоцентризму.

Рух “нового виховання”, попри інтенсивний розвиток, поширювався світом не завжди в одному часовому вимірі. Його колыскою стала Франція, Швеція, Німеччина, Англія, поза Європою – США. В Російській імперії вирізнялися два центри: Петербург, у якому групувалися представники експериментальної педагогіки, та Москва, де набули значного поширення ідеї педагогіки свободи.

Особливе місце серед представників нового виховання в Росії займають Л. Толстой і К. Венцель. Їхні ідеї по-різному поділяли І. Горбунов-

Посадов, І. Буткевич, І. Йорданський, С. Левітін та ін. На початку своєї педагогічної діяльності до ідей “нового виховання” з інтересом ставилися С. Шацький і П. Блонський.

Зміст і розвиток основних педагогічних понять у теоріях Л. Толстого і К. Венцеля детерміновані філософськими поглядами авторів у вирішенні проблем співвідношення індивідуального і соціального, людини і суспільства, особистої свободи і відповідальності; їх педагогічними поглядами на природу дитини та принцип свободи; педагогічною практикою Яснополянської школи та Будинку вільної дитини.

Л. Толстой виступає за визнання прав дитини та невтручання вихователя в розвиток характеру дітей. Основний акцент робиться на співпраці між вчителем та учнем, яке повністю виключає примус. Повною мірою ці ідеї реалізовані в концепції К. Венцеля. Основною метою виховання він бачить свободу дитини і надання їй всіх позитивних можливостей для розвитку її індивідуальності, її особистісної свободи.

На територію України ідеї “нового виховання” поширювалися як із Західної Європи, особливо це стосується західноукраїнських земель, так і з Росії. Таке розмаїття ідей, концепцій, напрямів, які були на українських науково-дослідних експериментальних майданчиках, дало змогу створити в Україні самобутній рух реформ за “нову школу”, який у першій чверті ХХ ст. активно підтримувався як суспільством, так і політичними силами незалежно від ідеологічної складової. Більшість представників реформаторської педагогіки в Україні Я. Чепіга, І. Соколянський, Г. Іваниця, О. Залужний, С. Балей, С. Русова та ін. формувалися в системі різних ідеологем, але всі вони вбачали необхідність у тому, щоб педагогіка повернулась до дитини.

Акцентуючи увагу на проблемі вивчення дитини у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. Т. Кравцова зазначає, що І. Сікорський, В. Бехтерев, П. Блонський розглядали дитину як цілісну, біосоціальну істоту, основну увагу приділяли комплексному вивченню її психічних і фізичних процесів, мови, обдарованості, мотивів діяльності, потреб, інтересів. Провідними науковцями того часу було сформовано нове розуміння особистості дитини як індивідуальності з власною самосвідомістю, значна увага приділялася вивченню ранніх етапів розвитку дитини, дослідженню факторів впливу на неї соціального середовища. У цей час був започаткований рефлексологічний підхід до вивчення дитини, головна увага приділялася дослідженню її свідомості та спадкових характеристик.

У 20–30-ті рр. ХХ ст. дослідження дитини у вітчизняній реформаторській педагогіці мало свою специфіку. Це пов’язано з намаганнями С. Ананьїна, О. Залужного, В. Протопопова, О. Попова, І. Соколянського, Я. Чепіги досліджувати дитину цілісно, в її розвитку пов’язати навчально-виховний процес з основними потребами особистості. Українські педагоги-реформатори поєднали рефлексологічний підхід до вивчення дитини та ідеї вільного виховання. “В цей період було вивчено спадкові впливи і особливості розвитку дитячого організму й поведінки, розроблено методи-

ки вивчення біологічних і соціальних чинників розвитку дитини; визначено зв'язок між інтелектуальною обдарованістю, конституцією і моторним розвитком дитини” [2].

Основним постулатом педагогіки “нового виховання” було проголошено “педоцентризм” – педагогіку, яка виходить від дитини. “Нова школа” замість того, щоб готувати дитину до життя, хотіла бути постійно присутньою в цьому житті. “Нове виховання” як світовий рух ставило перед собою, крім національних, ще й універсальні, глобальні цілі, адже це була перша реальна спроба реалізувати в життя ідеї “Пампедії” Я. Коменського.

З історичного погляду, можна стверджувати, що педоцентризм зламу XIX–XX ст. був черговим вогнищем еволюції ідей гуманітаризму, генезу якого слід шукати у грецькій пандеї, а її супутніми елементами були антропоцентризм епохи відродження та неогуманізм XIX ст. У цьому контексті “нове виховання” не було чимось відокремленим, ізольованим, а тільки частиною історичного процесу.

Серед важливих складників ідеології “нового виховання” слід назвати активність (активізм). Він бере свій початок ще з епохи романтизму, але саме на зламі XIX–XX ст. стає однією з основних засад педагогіки “нового виховання”. Д. Дьюї визначив виховання як процес активного розвитку особистості. Пізнання світу, на його думку, є процесом самостійного засвоєння знань, а не пасивного їх здобуття згори. Очевидно, що дійти такого висновку Д. Дьюї допомогла й експериментальна психологія В. Вундта та Е. Меймана, які акцентували увагу на властивостях внутрішніх сил організму.

Акцентування уваги на пізнавальній самодіяльності дитини, її інтересах, а також психологічних відмінностях між окремими індивідуумами призводило до вирізнення індивідуальності і характеру, а в остаточному підсумку, до прийняття чергової, нездійсненої педагогічної засади, а саме: індивідуалізму та розвитку. Натуралізм та гуманізм – два засадничі поняття, які у багатьох випадках трактуються як два протилежні педагогічні рухи, – по суті виходили з однієї й тієї самої індивідуальної психології. Різниця полягала тільки в тому, що натуралізм зосереджувався більше на психосоматичній індивідуальності вихованця, а гуманізм – на його духовності, аксіоцентичності як найвищих проявах розвитку людини.

Синтетичний візерунок “нового виховання” визначався як динамічністю, теоретичністю його парадигм, так і різними практичними проектами, які постійно з'являлися внаслідок активної опозиції традиційній системі виховання. Інколи доходило навіть до запеклої боротьби між представниками різних течій, які діяли в загальному руслі педагогіки “нового виховання”. Жодна із цих концепцій не взяла гору над іншими, не стала беззаперечним авторитетом. “Нове виховання”, на відміну від гербартизму, уникло закостенілості, але разом з тим воно не могло захистити себе від деградуючого впливу часу.

Іншою рисою педагогіки “нового виховання” була її дихотомічність, яка відображала наступність і протилежність натуралізму й гуманізму, а

також зміну ставлення людини щодо самої себе, відхід від розуміння людських справ з перспективи “Я” і пошук інтерсуб’єктивних суспільних, універсальних якостей, які знаходяться поза суб’єктом. Рух “нового виховання”, в основі якого була й критика культури, у кінці післявоєнного періоду поступово до неї повертається. Трактування людини як біопсихічної істоти підлягало розширенню. Таким чином, відбувалося повернення до епікурейської концепції багатовимірної людини, яка живе одночасно у тваринному, суспільному, духовному й культурному світі.

Протилежність суб’єктивізму й об’єктивізму в “новому вихованні” була відносною, адже в часи виникнення цього руху в його основі був суб’єктивізм, а в кінці став об’єктивізм. Педагогічний суб’єктивізм співвідносився з індивідуалізмом, який врешті-решт ізолював особистість, протиставляючи себе традиційній педагогіці, метою якої була підготовка дітей та молоді до суспільного життя. Досвід минулих поколінь щодо виховання особистості, з погляду суб’єктивізму, не потрібний, разом з тим суб’єктивізм акцентував увагу на самопізнанні особистості. Те, чим людина є за своєю сутністю, вона повинна пізнати сама. Таким чином, людина згідно з педагогічним суб’єктивізмом залишається замкнутою у власному світі.

Водночас педагогічний об’єктивізм розглядав виховання як відносне, універсальне й постійне явище, шукаючи засади виховання в суспільній діяльності або в ідеальному світі вартостей. Ще одним яскравим прикладом дихотомії в “новому вихованні” було питання автономії (незалежності) виховання. Ця тенденція була притаманна обом ключовим теоріям цього руху – натуралізму та гуманізму. Разом з тим, як виховання, так й педагогіка були головним знаряддям досягнення власних цілей, як з боку держави, так й інших інституцій: церкви, суспільства тощо.

Загроза автономії виховання й педагогіки виникла й через те, що поле її діяльності було єдиним з такими науками, як психологія, соціологія та філософія. Якщо на початковій фазі своєї діяльності “нове виховання” було скоріше за все одновимірним (боротьба за “нову школу”), то ближче до початку Другої світової війни все більше виявлялася тенденція до систематизації її проблематики, формування власної структури, а для цього слід було звернутися до діалектичних рефлексій над досягненнями попередніх поколінь. Але досвідом проведення таких досягнень володіла тільки філософія. Досить цікаво простежити внутрішню діалектику самого “нового виховання”. Вона полягає в тому, що, звільнюючись від метафізики І.Ф. Гербарта й філософської педагогіки Р. Крецшмара “нове виховання” повертається, туди звідки й прийшло, – до філософії.

Висновки. Зародження і розвиток педагогіки “нового виховання” як педагогічної альтернативи в кінці XIX – початку XX ст. можна вважати своєрідною аксіологічною революцією, що здійснила повну переоцінку цінностей у педагогічній науці. На цьому шляху “нове виховання” пройшло декілька етапів: 1) критику “старої школи” – активного відторгнення існуючих норм; 2) посилення “детермінованого хаосу” в системі, що крити-

кувалася; 3) пропагування творчих програм, що проектували педагогічні норми, засновані на нових цінностях. Суперечності між деструктивно-руйнуючою функцією педагогічного реформування і посиленням її конструктивно-творчих можливостей стало поштовхом для розвитку “нового виховання” як педагогічної альтернативи. Як творчу програму “нове виховання” запропонувало альтернативні підходи до організації нової школи як дослідного поля в розвитку дитини, створення життєвого простору для дітей, що культивує гуманістичне ставлення у душі педагогіки спільноти до особистості дитини в руслі педоцентричної концепції.

Література

1. Кемінь Г.М. Еволюція педагогіки “нового виховання” у зарубіжних країнах на початку ХХ ст. / Г.М. Кемінь // Людинознавчі студії : зб. наук. праць. – Дрогобич : Вимір, 2001. – Вип. 4. – С. 214–223.
2. Кравцова Т.О. Проблема вивчення дитини у творчості представників реформаторської педагогіки України початку ХХ століття / Т.О. Кравцова // Наукові записки. – Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, 2004. – Вип. 58. – С. 135–141.
3. Śliwerski B. Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu / B. Śliwerski. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.

КУЛІЧЕНКО А.К.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ В.Х. КІЛПАТРИКА (1871–1965) ЯК РЕФОРМАТОРА ОСВІТИ

У багатьох новітніх вітчизняних наукових розвідках у сфері педагогіки видно, що все більше і більше зростає інтерес до історії педагогічної думки, особливо іноземної. Це пов’язано, насамперед, з реформуванням сучасної освіти. Адже, як відомо, все нове – це забуте старе. Тому все частіше спостерігається тенденція до асимілювання зарубіжних освітянських ідей на пострадянському просторі. У зв’язку з цим на історико-педагогічну арену виходять дуже непересічні науковці, які досить довгий час перебували в тіні, хоча їхні ідеї були ключовими в освіті та впливали на формування навчально-виховного процесу, як у своїй країні, так і у світі. Саме такою постаттю є, на нашу думку, американський педагог-дослідник В.Х. Кілпатрік.

Він є послідовником відомого американського освітянина-реформатора, філософа, представника педагого-філософського напрямку “прагматизм” Дж. Дьюї, основоположник методу проектів, численні науково-педагогічні праці якого, як це не дивно, мають велику популярність у англomовної читацької аудиторії і водночас залишаються маловідомими вітчизняним дослідникам (крім творів “Метод проектів” (1918), “Основи методу” (1925), “Виховання в умовах цивілізації, що змінюється” (1926)).

У сучасній педагогіці є ряд аналітичних розвідок, присвячених науковому доробку В.Х. Кілпатрика, зокрема праці К. Баханова, Д. Левітеса, В. Монда, В. Нищети, А. Папандреу, Є. Полат, О. Пехоти, Г. Селевко, Д. Снезена та ін. Вказані автори засвідчили, що сама постать американсь-