

**Осьмук Н. Г.**

доцент, кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

## **З ІСТОРІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.: «НОВІ ШКОЛИ»**

*Анотація. Статтю присвячено розгляду становлення й розвитку європейських «нових шкіл» як альтернативних навчально-виховних закладів, у яких апробовувались нововведення реформаторської педагогіки. Приділено увагу визначенню загальних характеристик щодо інноваційних особливостей шкіл «нового виховання».*

*Ключові слова: реформаторська педагогіка, «нові школи», альтернативні навчальні заклади, інновації у організації навчання й виховання.*

*Аннотация. В статье рассматриваются становление и развитие европейских «новых школ» как альтернативных учебных заведений, в которых проходили апробацию нововведения реформаторской педагогики. Уделено внимание определению общих характеристик инновационных особенностей школ «нового воспитания».*

*Ключевые слова: «новые школы», альтернативные учебные заведения, инновации в организации обучения и воспитания.*

*Summary. The article views the foundation and development of the European “new schools” as alternative institutions where new ideas of Reform Pedagogy were tested. Special focus is at defining the general characteristics of the innovative peculiarities of “new education” schools.*

*Key words: “new schools”, alternative institutions, innovations in organizing learning and teaching.*

Сучасні вимоги до реформування української школи ставлять на порядок денний питання про її відповідність потребам суспільства в складних умовах

інформаційних і глобалізаційних зрушень, а отже, потребують інноваційних змін. В цьому контексті розв'язання суперечностей між об'єктивною вимогою формування у сучасного українського вчителя готовності до інноваційної діяльності та недостатнім використанням історичного досвіду актуалізують звернення до зарубіжної інноватики зламу XIX – XX століть, що отримала назву реформаторської педагогіки.

В умовах посилення уваги до організації особистісно-орієнтованих освітніх програм важливого значення набуває досвід гуманістичного навчання й виховання. В цьому аспекті досягнення реформаторських шкіл О. Нейлла, П. Петерсена, Р. Штейнера, М. Монтессорі є особливо привабливими з точки зору урахування індивідуальності кожного учня, використання прогресивних методів практичного спрямування, забезпечення наукових основ вивчення дитини та особливостей її розвитку. Відповідно до закону циклічного повторення і зворотності педагогічних новацій, розвиток ідей реформаторської педагогіки в сучасних умовах можна визначити як етап іррадіації (сяяння) [1, с. 42], що характеризується відродженням технологій навчання й виховання минулого в нових соціально-педагогічних умовах, широким розповсюдженням названих шкіл у всьому світі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми розвитку, розповсюдження інновацій у педагогіці стали предметом досліджень таких учених, як: К. Ангеловські, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Зязюн, М. Кларін, В. Паламарчук, О. Попова, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, О. Савченко.

Постійною є увага науковців до авторських концепцій окремих представників реформаторської педагогіки, яким присвячено праці О. Іонової, Г. Кемінь, В. Коваленка, Н. Кравцової, О. Некрутенко, А. Степаненко, О. Титаренко, Т. Токаревої та ін.

Інноваційний потенціал реформаторської педагогіки, її вплив на процеси розвитку української педагогічної думки та шкільництва було висвітлено у дослідженнях О. Караманова, Ю. Литвиної, Л. Медвідь, О. Перетятко, О. Попової, Н. Сафонової та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні характерних інноваційних особливостей шкіл «нового виховання», що сформувалися і розвивалися в рамках реформаторської педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** На початку XX століття нові завдання соціально-економічного життя суспільства та розвиток філософських, психологічних напрямів, набуття педагогікою антропологічних знань заклало основу для напрямів пошуку щодо оновлення цілей, сутності, здійснення навчально-виховного процесу.

Відмінності у визначенні можливих теоретичних підходів та практичних засобів розв'язання суперечностей тогочасного шкільництва зумовили формування численних течій реформаторської педагогіки, серед яких найбільш яскравими стали: вільне виховання (Л. Гурлітт, Е. Кей, М. Монтессорі); експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк); прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, У. Кілпатрік, Е. Паркхерст); педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Е. Лінде, Г. Шаррельман); педагогіка дії (А. Лай); функціональна педагогіка (Е. Клапаред, С. Френе); соціальна педагогіка (Е. Дюркгейм, Р. Зейдель, П. Наторп); трудове виховання (Г. Кершенштейнер); педагогіка творчості (Е. Зальвюрк, А. Ліхтварк); педологія (А. Біне, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл) тощо.

Пошук шляхів реорганізації навчально-виховного процесу, що орієнтувалися на оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання вівся в експериментальних навчально-виховних закладах – «нових школах». Отже, досліджувана нами проблема – формування інноватики нового шкільництва здійснювалась в рамках реформаторської педагогіки, загальними сутнісними ознаками якої можна визначити: альтернативність та гуманістичне спрямування педагогічної думки, а також рух за реформування школи і діяльність нових шкіл як практики апробації нововведень.

Дослідження феномену самої реформаторської педагогіки протягом кінця XIX – першої третини XX століть свідчить про наявність в її генезі принаймні двох етапів. У межах першого етапу (80-ті роки XIX століття – 1918 рік)

відбувалось становлення філософських та антропологічних основ реформаторського руху, формування реформаторських течій; відкриття експериментальних навчально-виховних закладів, формування організаційної, змістової, виховної, методичної складових їх діяльності на ідеях реформаторської педагогіки; виникнення руху прихильників реформаторської педагогіки серед учителів, науковців, громадських діячів.

Другий етап розвитку реформаторської педагогіки як системного феномену (початок 20-х – 30-ті роки ХХ століття) характеризувався появою персоніфікованих (авторських) теорій і проектів; інтеграцією науково обґрунтованих і практично перевірених досягнень змістових, організаційно-методичних складових навчально-виховного процесу у діяльність експериментальних закладів та деякою мірою державних шкіл; зростанням кількості науково-дослідних закладів, утворенням на їх базі навчальних комплексів; інституційним оформлення реформаторської педагогіки в міжнародному масштабі.

Саме в межах другого етапу відбувся розквіт закладів альтернативного спрямування, таких, наприклад, як Вальдорфська школа Р. Штейнера; Школа Саммерхіл О. Нейлла; сільська школа С. Френе; бременська шкільна община Г. Шаррельмана; заклад «Наш дім» Я. Корчака тощо. Загальними рисами розвитку «нових шкіл» цього періоду слід вважати їх масовість та зміну соціального контингенту Принагідно відмітимо, що в цьому періоді активно діяла організація «Міжнародного бюро нових шкіл», яка стала спадкоємицею Міжнародного бюро «нових шкіл», створеного ще у 1899 році А. Фер'єром.

Зазначимо, що на початку ХХ століття у Західній Європі та США нараховувалося, за різними підрахунками від двадцяти чотирьох до більш як п'ятидесяти «нових шкіл». Європейські школи, зокрема, презентували заклади Англії, Бельгії, Німеччини, Франції. Найбільш відомими з них стали: школа С. Редді, школа Г. Літца, школа Г. Вінекена, школа Г. Шаррельмана, школи К. Хана, школа П. Петерсона, школи О. Нейлла тощо [3, с. 141]. На думку сучасних дослідників, у цьому русі утворилося кілька типів експериментальних

шкіл: школи, які реалізовували нову педагогічну концепцію; базові школи, досвідні школи, які впроваджували як окремі оригінальні педагогічні ідеї, так і користувалися узагальненим досвідом [2, с. 233].

Однак, у заснуванні й діяльності саме «нових шкіл» простежується наявність спільних ознак, що стосувалися як концептуальних засад існування, так і особливостей організаційного характеру. Серед них можна виокремити:

1. За місцем розташування, типом та підпорядкуванням вони належали до заміських шкіл-інтернатів недержавної власності.

2. В організації педагогічного процесу передбачали здійснення спільного навчання юнаків та дівчат, поєднання академічних занять з трудовою підготовкою та заняттями мистецтвами, забезпечення можливості вільної діяльності дитини згідно з її смаками і нахилами.

3. У визначенні завдань розумового виховання та особливостей дидактичної побудови педагогічного процесу орієнтувалися на розвиток індивідуальних здібностей дітей, самостійності та творчості учнів; надавали перевагу викладанню, що базується на фактах, дослідах і спостереженнях, самостійних відкриттях; сприяли організації індивідуальної і колективної роботи в навчальному процесі; організовували навчання за індивідуальними навчальними планами та графіками.

4. У вимогах до організації загальних засад виховання передбачали надання значної ваги самоврядуванню учнів, рівноправній співпраці учнів та вчителів у педагогічному процесі, спрямованості на вільний розвиток ініціативи дітей, формуванню почуття відповідальності, толерантності до поглядів інших [3, с. 140].

**Висновки.** Поява у реформаторському русі альтернативних навчальних закладів стала закономірним явищем стосовно можливостей апробації як нововведень, запропонованих представниками різних течій, так і безпосередньо, авторами власних концепцій. Процес становлення й розвитку шкіл «нового виховання», як і процес розвитку самої реформаторської педагогіки мав декілька етапів. З часу появи першої школи С. Редді у 1889 році

в Абботсхольмі і до відкриття школи К. Хана «Гордонстоун» в 1934 році альтернативні заклади пройшли нелегкий шлях: від експериментальної розробки й перевірки своїх новацій, спротиву певної частини суспільства й офіційних кіл до визнання, поваги, а деякі й до як більш сторічної історії існування.

Таким чином історія розвитку «нових шкіл» засвідчила, що гуманістичні основи організації процесу соціалізації навіть в офіційних інституціях мають значний потенціал формування «нової людини», формування якої ставила собі за мету реформаторська педагогіка. Отже, гуманізм як методологія та реалізація системних новацій на рівні управління закладом, в організації педагогічного процесу, в процесі формування змісту освіти, у виборі (формуванні) технології навчання [4] створили підґрунття для подальшого вдосконалення практики не тільки альтернативних, а і масових шкіл.

#### Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. для вузов / А. Н. Джуринский. – М. ФОРУМ Инфра-М, 1998. – 272 с.
3. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навчальний посібник / Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю., Осьмук Н.Г.; за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої – Суми: ВВП «Мрія», 2015. – 250 с.
4. Осьмук Н. Г. Європейські «нові школи» першої третини ХХ століття: до аналізу ознак інноваційності // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», м. Суми, 3 грудня 2014 року: у 4 – Ч.4.– Сум : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014.– С.59–62.