

Тетяна Кочубей

Ольга Штик

РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ В ПЕДАГОГІЦІ НІМЕЧЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Найважливішим джерелом розвитку педагогічної науки, вдосконалення процесу навчання і виховання є освоєння спадщини минулого. Без творчого осмислення гуманістичних цінностей, накопичених людством за тривалий період історичного розвитку, неможливе вироблення нових поглядів, переконань, самовизначення життєвої активної позиції підростаючого покоління.

Третє тисячоліття характеризується пошуком нових моделей школи майбутнього. Воно включає аналіз широкого спектру тих прогностичних ідей продуктивних педагогічних парадигм, які виникли у кінці ХІХ – початку ХХ століття. Якнайповніше його сутнісно-змістовний потенціал знайшов своє віддзеркалення у зарубіжжі, втілюючись у гуманно-демократичні концепції, організацію альтернативних шкіл, радикальних форм навчально-виховного процесу. На особливу увагу у цьому аспекті заслуговують ідеї представників реформаторської педагогіки Західної Європи та Америки (О. Декролі, Дж. Дьюї, Г. Гаудіг, Г. Кершенштайнер, Г. Лейн, М. Монтес-сорі, Б. Отто, П. Петерсен, С. Френе). Все це вказує на актуальність і теоретичну значущість піднятої проблеми.

Окремих аспектів проблеми торкалися такі вчені, як Н. Абашкіна, І. Богатирьова, Л. Образцова, М. Певзнер, Е. Яценко та інші. Але поза межами дослідження залишилися ідеї реформаторської педагогіки Німеччини кінця ХІХ – початку ХХ століття. Тому метою статті є висвітлення розвитку основних напрямів реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Реформаторська педагогіка кінця ХІХ – початку ХХ століття викликала до життя педагогічне новаторство в різних країнах світу: Західній Європі, Америці, Росії, Японії та Україні. У творчій своєрідності ініційованих нею концепцій і установок проявилася її гуманістична спрямованість.

В об'єктивній оцінці педагогічного досвіду зарубіжних країн особливу важливість, у зв'язку з входженням України у Болонський процес, становить нове педагогічне мислення, яке виходить з того, що історична значущість і масштабність

соціальних і педагогічних процесів в Німеччині досліджуваного періоду зумовили конструктивний підхід до теорії і практики освіти, навчання і виховання. Прогресивний ріст просвіти і науки в Німеччині як високорозвиненій індустріальній державі, був обумовлений потребами його соціально-економічного і культурного розвитку, а стрімкі темпи науково-технічного прогресу сприяли розвитку і вдосконаленню теорії і практики навчання та виховання в країні. Через те виникла необхідність вдосконалення системи освіти, поліпшення якості підготовки молоді до праці у сфері промислового виробництва, перебудови виховання для подальшої індустріалізації країни і переорієнтації теорій навчання і виховання на розвиток гуманістичних ідей. Це сприяло тому, що педагогіка піднялася на якісно новий рівень свого розвитку.

Реформаторський рух у педагогіці періоду Веймарської республіки був спрямований проти авторитарного виховання, яке пригнічувало особистість учня, обмежувало його життєдіяльність вузькими регламентованими рамками казенної установи із зубрінням, муштрою, формалізмом і школярством. Німецькими педагогами-гуманістами, такими як А. Дістервег, Ф. Ганс-берг, Г. Шаррельманн, А. Ліхтварк, Г. Літц, Г. Вінекен, П. Гехеб, в досліджуваній період висувалася ідея вільного розвитку особистості, формування моральності на основі загальнолюдських цінностей. Освіту вони вважали провідним засобом формування гуманної особистості, а особистість розглядали як найвищу цінність суспільства. Гуманістичні ціннісні орієнтації згадані педагогі-реформатори не пов'язували з політизацією школи, виступали проти ідеологізації освіти і виховання. З цією метою педагогами-реформаторами створювалися дослідно-експериментальні школи, метою яких була розробка і впровадження нових напрямів розвитку і виховання особистості.

Основним завданням реформаторської педагогіки був розвиток самостійності і самодіяльності в учнів. Такий підхід був загальною ознакою для усіх напрямків реформаторської педагогіки – трудових шкіл, художнього виховання, психоаналітичної педагогіки, педагогіки особистості, індивідуальної педагогіки, експериментальної педагогіки і психології. Як

зазначив відомий дослідник педагогіки Г. Рорс, в усіх цих напрямках реформаторської педагогіки особливе місце займав інтерес до особистості дитини. Особистість розглядалася як найвища цінність в суспільстві [8, с. 87–89]. Педагоги-реформатори виступали проти пригнічення особистості дитини. 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.

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 слухняності 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.

Педагоги-реформатори такі, як Г. Кершенштайнер, Г. Літц, Б. Отто, П. Гехеб висували проекти «нової школи» як незалежної самоврядної держави. Вони пропонували створити приватні, незалежні від держави і церкви, школи і вимагали посилити національний характер виховання. Завданням учителів у «нових» школах була співпраця з дітьми і батьками. З метою розвитку сил і здібностей учнів, учитель перетворювався з авторитарного «ментора» в організатора їх різнобічної діяльності. Засновники і керівники «нових шкіл» визнавали право вихованців на особисту позицію, самостійність, активний спосіб життя, сприяли формуванню в них високих моральних ідеалів. У вихованні використовувалися ідеї товаришування, спільного виховання дівчат та хлопців, розвиток творчих здібностей дітей. Завдяки зусиллям педагогів-реформаторів значних успіхів досягла педагогічна теорія і практика народної освіти: у навчальних планах збільшилася кількість годин з природничо-наукових дисциплін. Для представників реформаторського руху була характерна багатоплановість висунених шляхів реалізації гуманістичних ідей у навчанні і вихованні дитини [4, с. 63].

Слід підкреслити, що ідея створення «нових шкіл» розповсюдилася у багатьох країнах Європи. Сільсько-виховні будинки Г. Літца та Оденвальдська школа П. Гехеба існують до сьогодні.

Педагоги-реформатори Німеччини кінця XIX – першої половини XX ст. зіграли позитивну роль у процесі ліквідації системи навчання і виховання «традиційної гербартианської» школи, яка прагнула розвивати односторонній інтелект в учнів і пригнічувала їх особистість. Аналіз праць науковців [1, с. 100; 2, с. 39; 3, с. 20; 9, с. 218] свідчать про те, що педагоги-реформатори закликали вчителів поважати вихованців, надавати їм право на самостійність і вільне вираження своєї думки.

Педагоги-реформатори періоду Веймарської республіки зробили значний внесок у розробку організації навчальної та ігрової діяльності. Їх заслугою є те, що вони стимулювали розвиток і впровадження у масову народну школу індивідуальних, діалогових, групових форм навчання з нетрадиційною часовою протяжністю уроку, увели практику спарених уроків, безперервних занять з наданням права учню залишати клас відповідно до його бажань і потреб. У таких школах була розроблена гуманна система організації внутрішнього життя школи повного дня, передова на той час методика навчання і виховання, що враховувала індивідуальні потреби, схильності, бажання, інтереси і здібності учнів.

Крім того, у кінці XIX – початку XX ст. почав розвиватися такий напрям, як психоаналітична педагогіка. Ґрунтуючись на ідеях «вільного виховання», Л. Гурлітт, Е. Кей, Е. Лінде вважали, що провідну роль у вихованні відіграють почуття учнів, які формуються у процесі накопичення особистого досвіду. На цих ідеях виникли і отримали поширення теорії «педагогіка особистості», «індивідуальна педагогіка», «педагогіка переживання», що висували вимогу надати кожній дитині можливість знаходити сприятливе для себе життєве середовище, у якому вона відчуває себе комфортно і де може реалізувати свої цілі, ідеали, бажання, розвинути природжені здібності.

Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці другої половини XIX – початку XX ст., характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом виступав вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напрямку такі, як Гуґо Гаудіґ, Марія Монтессорі, та Селестін Френе розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання. Згідно їхніх концепцій, ідея вільної роботи базувалася на основному антропологічному сприйнятті самостійного формування людини та її прагненні до свободи. Напрямок «вільного виховання», вимагав усестороннього і гармонійного розвитку дитини, відмови від утиску її прав і насильства над нею та став домінуючим у

перебудові школи кінця XIX – початку XX ст. У полі наукових інтересів Г. Гаудіга, М. Монтессорі, та С. Френе був пошук методів та засобів, які б сприяли самостійності дітей, підтримані педагогічним тактом та відповідною організацією навчального процесу.

Найвидатнішою постаттю цього періоду був Петер Петерсен, який поряд з індивідуалізацією в навчанні закликав до виховання особистості в суспільстві і для суспільства, і вказував на необхідність пошуку шляху, що об'єднує диференційований підхід в освіті, з подальшим інтегруванням особистості в суспільство. П. Петерсен розробив та реалізував на практиці концепцію педагогіки Єнського плану. У запропонованому ним плані надавалася перевага виховному процесу та використовувалася ідея общинності. В основу Єнського плану були закладені принципи тісної співпраці вчителів і батьків; створення суспільства, побудованого на гармонії взаємовідносин між людьми, яке стимулює розвиток індивідуальності особистості; визнання школи – організацією самоврядування; побудова процесу навчання на основі ритмічно змінюючих один одного видів діяльності; оцінка поведінки та успіху конкретної дитини з погляду її розвитку.

Варто зазначити, що відповідно Єнської концепції Петера Петерсена, і терміном «вільна робота» («freie Arbeit») асоціюється з специфічною формою групової роботи, під якою розуміють «метод групового заняття» [7, с. 28].

У досліджуваний період отримали розвиток і питання «трудового виховання». Його прибічники були засновниками трудової школи і цивільного виховання на чолі з Г. Кершен-штейнером. Вони вважали, що праця є головним засобом формування характеру особистості [5]. Більшість представників руху «трудової школи» (Г. Шаррельманн, Ф. Гансберг, Р. Зейдель) вимагали ввести у процес навчання ручну працю, яка б стала не лише ще одним учбовим предметом у школі, але і важливим методом навчання природничо-наукових дисциплін. Представники напряму «трудової школи» вважали, що між навчанням праці і естетичним вихованням існує тісний взаємозв'язок. Методологічна й організаційна сторони розвитку мануальних видів праці, навчання малюванню, кресленню, природничим наукам, окремі методичні прийоми навчання, запропоновані представниками «трудової школи» зберігають своє значення і для сучасного шкільництва.

Ще одним поширеним напрямом у вихованні в досліджуваний період був напрям «художнє виховання». Представники цього напряму такі, як Г. Ланге, А. Ліхтварк, Л. Гурлітт внесли

гуманістичну спрямованість в розвиток і становлення реформаторської педагогіки. Як зауважував А. Ліхтварк: «Педагогіка повинна брати «справжнє» з природи, розвивати все органічне у учнів та ставити їх у центр учбово-виховної роботи» [6, с. 105].

Художньо-мистецька діяльність, на думку педагогів-реформаторів, була не лише засобом навчання школярів образотворчим, мовним, музичним умінням і навичкам, але і засобом загально гуманістичного розвитку особистості. Система учбово-виховної роботи в досліджуваних школах була направлена на розвиток самореалізації і самовираження учнів, розвиток їх творчих здібностей і індивідуальності.

Стан шкільної справи в Німеччині після листопадової революції 1918 року був обумовлений демократичними перетвореннями в громадському і державному житті. Школи Бремена, Гамбурга, Дрездена, Магдебурга стали моделлю реформування народної освіти в країнах Західної Європи, Америці, Росії та Україні. Ці школи мали великий вплив на розвиток нових напрямів педагогіки: психоаналітичної, антропософської, антиавторитарної.

Отже, рух реформаторської течії кінця XIX – початку XX століття ґрунтувався на ідеях нового «вільного виховання», яке припускало створення такого виховного середовища і таких методів навчання і виховання, які стимулювали б розвиток вільної творчої індивідуальності особистості. Педагоги-реформатори відкидали обов'язкові програми, механічне заучування матеріалу, низький науковий і методичний рівень навчальних посібників.

Головною заслугою педагогів-реформаторів було те, що до кожного учня вони знаходили індивідуальний підхід, запропонували і застосували на практиці ряд нових демократичних ідей.

Подальшого розвитку потребують питання стосовні змісту і спрямованості науково-педагогічної діяльності німецького педагога та культурно-просвітницького діяча Петера Петерсена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Образцова Л. В. Реформаторы школы и педагогики Германии. – Марбург : Изд-во Филлиппс – Университет, 1998. – 100 с.
2. Певзнер М. Н. Реформаторская педагогика Западной Европы конца 19 – начала 20 века. – Новгород, 1996. – 181 с.

3. Яценко Е. Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы в опытных школах Веймарской Республики. – Пятигорск, 2007. – 170 с.
4. Flitner W. Die Deutsche Reformpädagogik / W. Flitner. – München-Düsseldorf, 1962. – S. 63.
5. Kerschensteiner G. Theorie der Bildung / G. Kerschensteiner. – Leipzig : Verlag von B. G. Teubner, 1926. – 515 s.
6. Lichtwark A. Der Deutsche der Zukunft // Die deutsche Reformpädagogik – die Pioniere der pädagogischen Entwicklung. – Hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki. – Stuttgart : Klett-Gotta, 1995. – S. 105.
7. Retter H. Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. – Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1996. – S. 28.
8. Röhrs H. Die Reformpädagogik. – Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1961. – S. 87–89.
9. Scheibe W. Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung / W. Scheibe. – Weinheim und Basel : Belz Verlag, 1979. – S. 449.