

# ЗА РУБЕЖЕМ

Олег КОЦЮБИНСЬКИЙ

## РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА НІМЕЧЧИНИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті охарактеризовано зародження, розвиток і зміст реформаторської педагогіки Німеччини на початку ХХ ст., яка стала альтернативою тогочасній традиційній середній школі цієї країни. Проаналізовано основні напрямки реформаторської педагогіки та концепції навчання і виховання її найвизначніших представників. Зроблена спроба пошуку педагогічних ідей, які можна використати в умовах реформування вітчизняної системи освіти.*

Стрімкий розвиток сьогодення вимагає перегляду змісту вітчизняної освіти, вироблення нової стратегії навчання, виховання та розвитку особистості, яка б могла не лише сприймати і засвоювати знання, а й володіла би достатнім рівнем уміння аналізу ситуації, пошуку шляхів вирішення проблеми, особистості, була здатна, зрештою, пристосовувати навколишнє середовище до своїх потреб і вміла орієнтуватись у законах існування сучасного суспільства. Для вирішення цих завдань корисним може стати досвід минулих поколінь нашої та зарубіжних країн. Серед останніх певний інтерес становить Німеччина. На початку ХХ ст. ця держава пережила справжню педагогічну революцію.

Зважаючи на важливість реформаторського руху як для європейської, так і світової педагогіки, його зародження і розвиток стали об'єктом досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Так, наприклад, російська дослідниця Л. Образцова підкреслює особливу роль гуманістичної педагогічної думки Німеччини у творенні сучасної педагогіки цієї країни [7, 25]. Педагогічні погляди і педагогічна діяльність одного з представників реформаторського руху Німеччини, представника трудової школи Георга Кершенштейнера розкриті у роботі українського дослідника Т. Токаревої [9, 39]. Інший український дослідник О. Перетятко проаналізував досвід діяльності початкових і середніх шкіл Харківщини у відповідний період 1870–1917 рр. на основі ідей реформаторської педагогіки [8, 15].

Таким чином, інтерес до змісту реформаторської педагогіки Німеччини українських і зарубіжних науковців, його використання у вітчизняній педагогіці очевидний. Однак фундаментальних праць, які би системно аналізували цей досвід, в нашій педагогічній науці немає.

**Метою статті** є вивчення змісту освіти у школах Німеччини в першій третині ХХ ст. на засадах реформаторської педагогіки, аналіз методів навчання і виховання, пошук педагогічних ідей, які можна застосувати в сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти.

На початку ХХ ст. в педагогіці середньої школи Німеччини назріла глибока криза, зумовлена насамперед схоластичними методами навчання учнів, яке було відірване від життя. Бурхливий розвиток економіки, науки, техніки вимагали від освіти конкретних, ґрунтовних і прикладних знань. Ця обставина спричинила зародження не тільки в Німеччині, а й в усій Європі (Італія, Великобританія, Франція, Іспанія) так званого реформаторського руху, метою якого було оновлення тогочасної освіти, надання їй більш практичного і гармонійного характеру.

Підґрунтям для виникнення реформаторського руху стали істотні зміни в соціально-економічному житті країн Західної Європи в кінці ХІХ — на початку ХХ ст. У цей період промисловість перетворилась у провідну галузь економіки, відбувався інтенсивний розвиток виробництва, з'явилися нові технології з автоматизацією праці, що суттєво підвищило її продуктивність. Прискорення урбанізації суспільства підвищило попит на кваліфіковані кадри і

цей процес виявляв стійку тенденцію до збільшення. Міста, що швидко зростали, ставали центром не тільки господарського, а й наукового та культурного життя.

Об'єднана в 1870 р. Німеччина зуміла за останні десятиліття XIX ст. випередити за темпами розвитку виробництва інші країни Європи та США, і на початку XX ст. вона перетворилась з аграрно-індустріальної в індустріально-аграрну країну, одну із провідних держав світу.

Побудова єдиної національної держави, нові умови праці в індустріальному суспільстві вимагали підготовки спеціалістів, які б не лише володіли технічними навичками, а й були ініціативними, вміли приймати рішення, швидко адаптувалися до середовища. Традиційна школа з її авторитарним характером викладання, пасивно-репродуктивними методами навчання не відповідала таким потребам.

Видання у 1872 р. закону про перехід народної освіти під державний контроль сприяло покращенню ситуації в освітній галузі. Кайзер Вільгельм II, який прийшов до влади в 1888 р., вимагав перебудови школи з метою наближення її до реального життя, що прискорило процес реформування освіти в країні. Наприкінці XIX ст. ця сфера стала одним із визначальних напрямків у внутрішній політиці Німеччини.

Кардинальні зміни в соціально-економічному житті суспільства, руйнування патріархально-селянського устрою, розуміння величезних можливостей індустріального виробництва і водночас переоцінка місця людини у виробництві спричинили кризу в ціннісних орієнтирах розвитку суспільства. Сприймання людини як господаря природи, що було характерним у попередні часи, змінилося на внутрішнє відчуття безвиході розвитку людської цивілізації. Пошук якісно нових ціннісних орієнтирів наприкінці XIX ст. зумовив звернення до людини як першооснови суспільства, актуалізацію гуманістичних тенденцій, що існували ще в античності.

У цей час створюються лабораторії з розробки нових методів вивчення дитини. Розвиток експериментальної педагогіки (В. Лай, Н. Мейман, А. Біне, О. Декролі, Е. Торндайк), виникнення нових галузей наук (дитяча психологія, дефектологія, виховна педіатрія, виховна психіатрія), інтеграція психологічних, педагогічних та медичних знань допомогли, на думку дослідників, відійти від догматичності педагогіки, надали їй нового, гуманістичного змісту [9, 205].

Отже, утвердження в педагогіці кінця XIX початку XX ст. гуманістичної, антропоцентричної моделі освіти зумовлене комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників розвитку суспільства. Гуманізація стає визначальним напрямком реформування педагогічної науки протягом XX ст.

На початку свого становлення реформаторський рух був неоднорідним, однак негативне ставлення педагогів-реформаторів до традиційної педагогіки об'єднало його. Головним об'єктом критики став авторитаризм традиційної освіти, оскільки вона:

- не враховувала та пригнічувала дитяче “Я” (О. Нейл);
- формувала дитину за власним зразком, не давала їй можливості пізнати себе та межі особистого розвитку (Е. Кей);
- дитина росла безвільною, нездатною на власні вчинки, була лише пасивним виконавцем чужої волі, рабом (Я. Корчак);
- дитина втрачала здатність до критичного осмислення власних вчинків, легко могла стати жертвою тоталітарних режимів (С. Френе) [6, 161].

Особливістю реформаторської педагогіки кінця XIX — початку XX ст. була єдність теорії і практики: більшість теоретичних положень перевірялися на практиці або народжувалися з неї. Це призвело до виникнення в США і країнах Західної Європи великої кількості експериментальних освітніх та виховних закладів, які, незважаючи на певні розбіжності, мали загальну, чітко визначену тенденцію до гуманізації навчально-виховного процесу.

У 1912 р. в Женевському університеті та інституті Ж.-Ж. Руссо створено Міжнародне бюро “нових шкіл” на чолі з А. Ферером, метою якого було узагальнення нових досягнень, обмін педагогічним досвідом. Згодом, після Першої світової війни, заснована Міжнародна ліга “нового виховання”, представники якої сформулювали головні ознаки школи нового типу. Програма-мінімум передбачала: розташування школи на лоні природи; поєднання навчання з ручною працею; дитяче самоврядування; наявність хоча б 15 із 30 основоположних принципів реформаторської школи, серед яких варто відзначити всебічний розвиток особистості, формування здорової людини з розвиненими почуттями і волею, вмінням працювати,

створення відповідних умов для навчання і виховання; організація школи за типом інтернату; спільне навчання хлопчиків та дівчаток; індивідуалізація навчання; дослідження як головний метод отримання знань; ручна праця не менше 1,5 години в день; фізичне виховання [2, 18].

Реформаторський рух у Німеччині в кінці XIX — на початку XX ст. розвивався паралельно з європейським, хоча мав деякі національні особливості. Однією з них було те, що він існував в двох напрямках: 1) гуманістичне сприйняття дитини як самоцінності, розвиток дитини заради неї самої (Б. Отто, Е. Вебер, Р. Штейнер, Е. Лінде, Л. Гурліт, Г. Шарельман, Ф. Гансберг) і 2) прагматична спрямованість на виконання своєрідного соціального замовлення — соціоорієнтована модель виховання (Г. Кершенштейнер) [4, 12]. Оскільки представники обох напрямків негативно ставилися до традиційної школи, вимагали термінового реформування системи освіти, тому певний час вони існували поруч. З часом кожен із цих напрямів набув власних характерних особливостей.

Прогресивна сутність педагогічних реформ Німеччини полягає в тому, що вони об'єктивно сприяли оновленню школи. Ця країна завжди була колыскою головних педагогічних рухів, що потім перейшли до інших країн, найбільш продуктивною творчою лабораторією, де виникали і випробовувалися новітні шкільні технології. Незважаючи на розбіжності в поглядах на працю та її педагогічне значення, розуміння головних завдань освіти, німецькому реформаторському руху кінця XIX — початку XX ст. властиві такі системотворні принципи:

- прагнення наблизити школу до життя учнів;
- перенесення акценту з навчання на виховання;
- опора на активність учнів, розвиток їх творчої самодіяльності;
- впровадження праці (розумової чи фізичної) як засобу розвитку сутнісних сил дитини.

Існує багато точок зору щодо періодизації реформаторського руху. Ми схилиємося до думки сучасних німецьких педагогів Г. Бека та Р. Шліпа, котрі виокремлюють два періоди в розвитку реформаторської педагогіки кінця XIX — початку XX ст.:

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

II. 1914–1920 рр. — втілення реформаторських ідей в педагогічну практику, методологічне оновлення педагогіки як науки в університетах (Л. Гурліт, Г. Шарельман, Ф. Гансберг).

Впродовж першого періоду педагоги-реформатори Європи намагалися визначити основні ціннісні орієнтири, на які мала спрямувати свою діяльність реформаторська педагогіка, і знайти оптимальні шляхи для перебудови тогочасної школи.

Другий період став втіленням ідей першого і на практиці показав переваги реформаторської педагогіки, що проявились у підвищенні ефективності навчання дітей, розширенні їхньої всебічної обізнаності. Одним із основних напрямків реформаторської педагогіки другого періоду став рух трудових шкіл, що поєднав практичні потреби суспільства та пошуки найефективніших методів навчання. На початку XX ст. трудовий принцип виховання і трудова школа були центральними пунктами, навколо яких згуртувалася вся ідейна боротьба передових вчителів Європи за нову школу й нові методи виховання [9].

Засновником трудової школи традиційно вважають Г. Кершенштейнера (1854–1932). Його ім'я стало синонімом і гаслом цієї течії. Всесвітньому поширенню ідей відомого педагога сприяло впровадження освітніх реформ, адекватних актуальним запитам індустріального суспільства. На його думку, в зв'язку з ускладненням державної організації суспільство має взяти під власний контроль проблеми навчання і виховання молоді. Головною метою школи, вважав Г. Кершенштейнер, повинно бути виховання гідного громадянина, а ідеальною метою державного виховання — вдосконалення громадянських почуттів і навичок, щоб державні засоби примусу стосовно дотримання встановлених соціальних норм були зайвими. Поєднання інтересів держави та людини може бути досягнуто шляхом реорганізації системи освіти на нових методологічних принципах. Шкільна система має розвивати природні здібності кожного індивіда доти, поки його можна буде поставити на служіння суспільству.

Отже, головним завданням школи було визначено пробудження творчих сил народу, розвиток його талантів, щоб держава могла використовувати їх у власних інтересах. З іншого боку, оскільки державні інтереси потребують не тільки кваліфікованих спеціалістів, але й свідомих громадян, то професійна освіта повинна лише передувати загальнолюдській.

Пріоритет державних інтересів у концепції Г. Кершенштейнера став основою його постулату: шлях до ідеальної людини лежить через людину корисну.

Потреба реорганізації освіти спричинила швидке заснування педагогами-реформаторами так званих “нових шкіл”. На початку ХХ ст. цих шкіл у європейських країнах нараховувалось за даними Л. Образцової 25 [7, 151]. Їх організатори шкіл поєднували у своїй діяльності досвід античності і Відродження із сучасним світським вихованням, яке базувалось на диференційованій професійній підготовці. За основу були взяті зразки шкіл Сократа, Платона, Арістотеля, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно де Верона, Людовіко Вівеса; проекти “школи майбутнього” (“Утопія” Т. Мора, “Місто сонця” Т. Кампанелли, “Таргантюа і Пантагрюель” Ф. Рабле, “Досліди” М. Монтеня. Таке поєднання минулого і сучасності мало створити ґрунт для виховання людини ХХ ст.

Наступним напрямком реформаторської педагогіки були так звані сільські школи, які найбільш поширились у Великобританії та Німеччині. Основоположником цього руху в Німеччині був Германн Літц (1868–1919). Засновані ним школи розташовувались на лоні природи — в лісах, горах, подалі від цивілізації. В умовах повсякденного навчання та кропіткої праці Г. Літц виховував здорову, тонку відчуючу, діловиту молодь.

Організація навчально-виховного процесу в інтернаті Г. Літца в Ільзенбурзі була запозичена із Аббатсхольмської школи (засновник — С. Редді, Великобританія). Вчитель з невеликою групою учнів (10–15 осіб) утворював “сім’ю”. День починався зі спільного сніданку, перед яким читали уривки з Біблії чи співали. Після сніданку п’ять годин тривали заняття, між котрими були короткі перерви. Після обіду учні працювали в саду, майстернях чи полі. Фізична праця змінювалась заняттями музики. Г. Літц писав: “Так і проходив день в домах серед духовної і фізичної діяльності, які змінювали одна одну” [9, 172]. Після вечері учні збирались у капличці, яка, на думку педагога, відігравала особливу роль у процесі виховання, де співали духовні пісні. Пізніше церковні співи змінювались бесідами біля річки чи, за поганої погоди, — в приміщенні школи. Так, поєднуючи розумову працю з фізичною, Г. Літц виховував особистість. Педагог вбачав можливість становлення ідеальної особистості на засадах національного виховання, що зводилось до завдань:

- формування національного світогляду і дієздатності на користь рідного народу;
- формування соціального світогляду і дієздатності на користь суспільства;
- формування моральних оцінок життя і світу;
- формування релігійного світогляду і релігійного світобачення.

Основними предметами, які викладались у школах Г. Літца, були природознавство, історія, релігія, заняття з політики. На уроках історії педагог-реформатор звертав увагу не на дати, а на “те загальнолюдське, моральне, що навчило б учнів, як слід чинити”. Він свідомо розташовував свої школи подалі від міст, щоб відгородити учнів від негативного впливу цивілізації. Результатом його виховного процесу мала стати нова людина, “котра знає Шекспіра, Гете, Мольєра, володіє сокирою, столярним інструментом, кулаком, любить футбол і прогулянки, веде здоровий, сільський спосіб життя, який утримує її від аморальних спокус” [7, 165].

За зразком школи Г. Літца один з його учителів Г. Вінекен створив свою шкільну общину — Вікерсдорф. Розпорядок дня і зміст навчання в ній були схожими із навчальними закладами Літца: поєднання фізичного виховання з розумовим розвитком на ґрунті моральних бесід, читання і слухання музики. Велика роль у вихованні учнів відводилась мистецтву. Воно розглядалось молоддю не як проста розвага, а як життєва потреба, реалізація своїх прагнень до прекрасного, чистого, ідеального. Оскільки Г. Вінекен вважав, що пробудити інтерес до мистецтва в учнів можуть лише талановиті люди, у Вікерсдорфі працювало багато відомих митців. Так, малювання викладав знаний у Німеччині художник Фріц Гафнер, теорію музики і гру на музичних інструментах — композитор й один із засновників молодіжного руху Август Хальм, художнім читанням і музично-педагогічними постановками керував Мартін Люзерке, автор книг з естетичного та морального виховання, засновник нового театрального сценічного стилю “Ляйеншпіль”, дитячий письменник і казкар.

За прикладом Г. Літца і Г. Вінекена інші педагоги-реформатори (Л. Гурліт, Ф. Гансберг, Г. Шаррельманн, Г. Гаудиг, П. Гехеб, Р. Штайнер) почали засновувати свої школи, в яких розвивали ідеї виховання вільної особистості. Рівень викладання у цих школах вважався дуже високим, оскільки їхні керівники запрошували на роботу досвідчених педагогів. Утворивши

“союз сільських шкіл”, вони домоглися від влади визнання своїх закладів як офіційних і після закінчення цих шкіл випускники мали право вступе в університет.

Таким чином, утворивши на початку ХХ ст. альтернативу тогочасній догматичній школі, німецькі педагоги-реформатори зуміли створити ґрунт для освіти і виховання особистості нової генерації, що орієнтувалась у тогочасному суспільстві, була високоерудованою, фізично розвиненою, мала різнобічні трудові навички, володіла мистецьким смаком. Це вдалось зробити завдяки перегляду підходів до виховання і навчання учнів, а саме:

- учень почав сприйматись як основна дійова особа навчального процесу;
- вчитель із керівника навчальним процесом перетворився на його організатора;
- педагог став для своїх вихованців другом, старшим наставником.

Новий підхід до місця учня і вчителя в навчальному процесі дав можливість виявити в ранньому віці схильності дітей до того чи іншого заняття і розвивати їх. Робота з учнями за інтересами дозволила інтенсифікувати навчально-виховний процесі сприяла більш глибокому і ґрунтовному вивченню матеріалу за спеціальністю. Поглиблення зв'язку середньої школи із закладами професійної освіти і вищими навчальними закладами значно підвищило ефективність підготовки фахівців і сприяло кращому вибору професії учнями ще на шкільній лаві. З цих засад німецький досвід видається нам можливим для використання нині у процесі реформування вітчизняної системи освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
2. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ — першої третини ХХ ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 2004. — 20 с.
3. Бондаренко Т. Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки // Рідна школа. — 2003.— №9. — С. 70–73.
4. Белова С. А. Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Харків, 2003. — 22 с.
5. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философии образования. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 480 с.
6. Кей Э. Век ребенка. — М.: Изд. т-ва И. Д.Сытина, 1910. — 261 с.
7. Образцова Л. В. Гуманистическая педагогика Германии конца ХІХ — начала ХХ вв. (1870–1933 гг.): Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. — М., 2003. — 446 с.
8. Перетятко О. В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності початкових і середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917). Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Харків, 2001. — 17 с.
9. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854–1932). Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Кіровоград, 2002. — 367 с.

Анна РОМАНОВСЬКА-ТОЛОЧКО

#### “ШКОЛА УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ” — АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГО ОСВІТНІХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ БАТЬКІВ

Батьки у своєму прагненні виховати дитину психічно і фізично здоровою людиною використовують різні методи і засоби виховання, які не завжди бувають відповідними, а інколи й не враховують дійсні потреби і прагнення дитини. Так відбувається тому, що знання, якими володіють батьки, дуже фрагментарні, а, отже, більша частина їх педагогічних зусиль має незапланований та інтуїтивний характер і не дає змоги уникнути багатьох помилок [4].

Допоміжним засобом у цій ситуації могло би бути проведення психологічно-педагогічного навчання для батьків з метою поглиблення їх знань про виховання дитини. Ці знання, збагачуючи виховну свідомість, виконують профілактичну і допоміжну функції. Якщо знання подаються вчасно, то вони діють як профілактика виховних помилок, а не виправлення їх наслідків, що може бути значно складніше і менш ефективно.

Деякі психологи і педагоги стверджують, що батьки здобувають педагогічні знання тоді, коли їх дитина починає вчитись у школі, тобто на кілька років пізніше, ніж потрібно. Внаслідок