

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

**РОЗВИТОК
РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ
КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Виконала

здобувачка ступеня

вищої освіти «магістр»

спеціальності 013 Початкова освіта

Козачок Наталія Миколаївна

Керівник:

к. пед. н., доц. Міщень О. М.

Рецензент:

к. пед. н., доц. Міськова Н. М.

Рівне -2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА АНГЛІЇ ЯК ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
1.1. Історіографія проблеми дослідження	10
1.2. Формування національної системи освіти в Англії кінця ХІХ – початку ХХ століття	18
1.3. Реформаторська педагогіка як історико-педагогічне явище в педагогічній науці і практиці	29
Висновки до першого розділу	41
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
2.1. Соціально-економічні і політичні фактори становлення реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ - початку ХХ століть	44
2.2. Англійська виховна система як один із напрямів реформаторської педагогіки	51
2.3. Реалізація ідей реформаторської педагогіки в експериментальних школах Англії, заснованих С. Редді і Д. Бедлі	59
Висновки до другого розділу	64
РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
3.1. Розвиток ідеї «нового виховання» в реформаторській педагогіці Англії	67
3.2. Гуманістична педагогіка кінця ХІХ – початку ХХ ст. у спадщині педагогів-реформаторів Англії	73
3.3. Вплив ідей реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної науки	78

3.4. Особливості інтеграційної системи навчання і виховання школярів із різними освітніми потребами: досвід англійських реформаторів	94
Висновки до третього розділу	101
ВИСНОВКИ	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	109
ДОДАТКИ	122

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна кризова ситуація в Україні обумовлює необхідність проведення дієвих реформ, ефективність яких, у теоретичному плані, має забезпечити педагогічна наука, важливим джерелом розвитку якої є осмислення здобутків минулого. Євроінтеграційні прагнення України актуалізують не лише звернення до сучасного досвіду реформування освіти та вивчення досягнень педагогіки західної школи, а й до дослідження історії педагогіки країн Західної Європи.

Європа наприкінці XIX - початку XX століття мала унікальний досвід досить швидкої розбудови нової реформаторської педагогіки й модернізації, на її основі системи освіти. Реформаторська педагогіка цього періоду не була суто академічним ученням. Окрім теоретичних напрацювань, вона поєднувала широкий громадсько-педагогічний рух, який робив досягнення вчених надбанням широких освічених мас, забезпечував проведення на їх основі модернізації системи освіти.

Реформаторська педагогіка, як загальносвітовий феномен, мала й національні особливості, що визначали розвиток педагогічних шкіл, громадсько-педагогічних рухів у різних країнах. Так, Велика Британія однією з перших у Європі стала на шлях демократичного розвитку, протягом століть була однією з найвпливовіших у політичному й економічному відношенні країн світу, виробила унікальну національну систему навчання й виховання молоді, яка протягом останніх століть ретельно вивчалася науковцями різних країн, зокрема й вітчизняними.

Суттєвими ознаками реформаторської педагогіки Англії стали нові підходи до особистості дитини у світлі педоцентристської концепції, створення «нових шкіл», формування ідеї «нового виховання», як підґрунтя для розвитку гуманістичного ставлення до учнів. В умовах реформування сучасної вітчизняної освітньої системи ці підходи мають на сьогодні як теоретичне, так і практичне значення. У цьому сенсі набуває актуальності

дослідження педагогічної спадщини реформаторської педагогіки Англії наприкінці XIX – початку XX століття.

У досліджуваний період систему навчання й виховання Англії, досягнення її педагогіки, зокрема й реформаторської, досліджували європейські й вітчизняні дослідники П. Блонський, М. Даденков, Е. Дементьєв, М. Демков, Е. Демолєн, І. Деможо, Н. Жаринцова, Л. Іоллі, Е. Левассер, М. Леклерк, П. Мижувєв, О. Музиченко, Л. Синицький, К. Ушинський [11; 28; 29; 42; 62; 77-79; 87; 114; 131-133] та інші.

Наукові доробки, авторами яких були представники реформаторської педагогіки Англії - Дж. Бєдлі, А. Бен, С. Бєрт, І. Браун, Дж. Грін, С. Джонс-Колледж, О. Нілл, У. Ризон, Дж. Сєллі, Г. Спенсер, К. Стефєнс, Е. Тичєнер, А. Уайтхєд та ін., - зробили значний внесок у розробку питань щодо предмета реформаторської педагогіки, педагогічних ідеалів, всебічної і гармонійної освіти, що ґрунтується на пізнавальній діяльності учнів, впливу психології і фізіології на педагогіку та її методи, теорію морального, патріотичного та естетичного виховання тощо.

Починаючи з 30-х рр. XX ст. ця тема, як правило, у критичному плані тією чи іншою мірою висвітлювалася у працях таких вітчизняних авторів, як М. Гриценко, Н. Константинов, Ф. Корольков, Є. Мединський, С. Мендліна, В. Струмінський, М. Шабаєв [4; 23; 53; 73], та ін.

Розвиток сучасної вітчизняної педагогіки свідчить про зростання інтересу до педагогічних ідей реформаторської педагогіки у цілому й англійської, зокрема. При цьому, актуальними для сучасної педагогіки є питання щодо розвитку ідей вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX - першої третини XX століття (О. А. Барило [8], Л. Д. Берєзівська [127], А. А. Валєєв [13]), гуманізація начально-виховного процесу у реформаторській педагогіці (Т. М. Петрова [101; 102]), проблеми вивчення дитини наприкінці XIX - початку XX століття (О. В. Квас [48; 49], Т. О. Кравцова [56; 57]), ідеї «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (Г. М. Кємїнь, [50-52], С. В. Куркіна [59]), дослідження внеску у

розвиток реформаторської педагогіки окремих особистостей - Г. Спенсера [116; 117] (В. І. Миценко [76]), Джона Дьюї (Л. А. Валєєва [14; 15]), Еллен Кей (М. В. Михайлова [84]) та інші.

Однак, у ході аналізу історичної, педагогічної й культурологічної літератури, встановлено, що національні особливості розвитку реформаторської педагогіки залишаються малодослідженими. Актуальність проблеми й недостатній рівень її розробки, відсутність комплексних фундаментальних праць і дисертаційних досліджень у цьому напрямі зумовили вибір теми нашої магістерської роботи **«Розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття»**.

Мета дослідження - на основі історико-педагогічного аналізу виявити та узагальнити особливості розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття як освітнього феномену.

Відповідно до мети окреслені **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан і ступінь дослідженості обраної проблеми в педагогічній науці, визначити рівень та повноту її джерельного забезпечення, уточнити сутність поняття «реформаторська педагогіка» як освітнього феномену кінця XIX - початку XX століття.

2. З'ясувати передумови виникнення реформаторської педагогіки в Англії.

3. Визначити та охарактеризувати етапи розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття.

4. Розкрити національні особливості та визначити зміст англійської реформаторської педагогіки.

5. Схарактеризувати вплив реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття на розвиток сучасної педагогічної науки.

Об'єкт дослідження - розвиток реформаторського освітнього руху у західноєвропейській педагогіці кінця XIX - початку XX століття.

Предмет дослідження - особливості розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття.

Методи дослідження: історико-логічний аналіз і систематизація наукової літератури, джерел (з метою вивчення й узагальнення особливостей розвитку реформаторської педагогіки в Англії); історико-структурний (для виявлення основних тенденцій та закономірностей розвитку реформаторської педагогіки); хронологічно-системний і проблемно-пошуковий (для виявлення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків, зумовленості зародження й розвитку реформаторської педагогіки); діахронний (метод періодизації) (для дослідження якісних змін у становленні та розвитку реформаторської педагогіки); проблемно-генетичний, екстраполяційний, прогностичний (з метою вивчення провідних ідей педагогічного історичного досвіду та можливостей їх використання в сучасних умовах України).

Джерельну базу дослідження становлять:

праці вітчизняних учених із методології історико-педагогічного дослідження (О. Адаменко [1; 2], Л. Березівська [127], Н. Гупан [26; 27], О. Сухомлинська [119-128] та ін.);

наукові розвідки сучасних педагогів присвячені вивченню особливостей в Англії (Н. Осьмук [94; 95], Т. Петрова [101; 102], Г. Кемінь [50-52], В. Миценко [76], Т. Кравцова [56; 57]);

публікації періодичних видань кінця XIX - початку XX століття: «Вестник воспитания», «Русская школа», «The British journal of psychology», «Macmillan's Magazine», Науковий огляд», «Архіви психології», «Рейнські листи для виховання і навчання».

Хронологічні межі дослідження. Нижня межа дослідження (кінець XIX століття) обумовлена формуванням нових педагогічних теорій, заснованих на ідеях філософії позитивізму, що вимагало докорінної зміни теоретичних положень та практики традиційної педагогіки. Визначення верхньої межі дослідження визначається поступовим переходом (у 30-ті роки XX ст.) до нової офіційної педагогічної доктрини, яка заперечувала існування прогресивних наукових ідей у педагогічній науці.

Теоретична значущість результатів дослідження полягає в тому, що

на основі вивчення маловідомих джерел і наукової літератури: *визначено* особливості реформаторської педагогіки Англії досліджуваного періоду: (зародження і розвиток в атмосфері домінування класичної традиційної освіти; поєднання педоцентризму з іншими теоріями; застосування педоцентризму лише до початкових і середніх сучасних шкіл; поширення на початку ХХ століття вчення про обдарованість; основне завдання виховання - виховання громадянина; прийняття свободи людини як найвищої цінності); виявлено форми, методи, засоби реформаторської педагогіки в досліджуваній країні; *розроблено* періодизацію розвитку реформаторської педагогіки Англії, що охоплює чотири етапи: I етап - підготовчий (XVIII - середина XIX століття); II етап - зародження реформаторської педагогіки (1850-1870-ті рр.); III етап - прискореного розвитку (1870-1910-ті рр.); IV етап - еволюційний (середина 1910-х - 1920-і рр.); *проаналізовано* вплив ідей реформаторської педагогіки Англії на розвиток сучасної педагогічної науки.

Уточнено: історіографію проблеми дослідження; передумови розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку ХХ століття (історичні, соціально-економічні, політичні, культурно-освітні); теоретичне обґрунтування поняття «реформаторська педагогіка» як освітнього феномену кінця XIX - початку ХХ століття.

Подальшого розвитку набули: положення щодо розвитку ідей та напрямків реформаторської педагогіки, які склалися у світовій педагогічній науці наприкінці XIX - початку ХХ століття.

Практичне значення дослідження: матеріали дослідження можуть використовуватися в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, при підготовці навчальних підручників, посібників, хрестоматій, антологій та навчально-методичної літератури з історії педагогіки; стати основою для подальших наукових розвідок з історії, історії педагогіки; для розширення та доповнення змісту навчального курсу «Історія педагогіки».

Апробація та впровадження результатів дослідження: результати дослідження представлено й обговорено на науково-практичних

конференціях різного рівня: III Міжнародній науково-практичній конференції «Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки» м. Київ; Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» м. Львів із публікацією двох тез.

Структура й обсяг магістерської роботи Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг – 121 сторінка, із них – 108 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 140 найменувань. Робота містить 10 додатків на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1

РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА АНГЛІЇ ЯК ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

1.1. Історіографія проблеми дослідження

Реформаторська педагогіка Англії розвинулася на основі її демократичних традицій, національної системи навчання й виховання та особливостей характеру англійської нації. Існує велика кількість наукових джерел, які розкривають суть англійської системи навчання й виховання. У другій половині ХІХ - на початку ХХ століття англійську систему навчання й виховання, досягнення її педагогіки, зокрема й реформаторської, вивчали європейські та вітчизняні дослідники П. Блонський, Л. Візе, І. Воронов, Г. Генкель, М. Даденков, Е. Дементьєв, М. Демков, Е. Демолєн, І. Деможо, Н. Жаринцова, Л. Іоллі, Е. Левассер, М. Леклерк, П. Мижувєв, О. Музиченко, С. Русова, Л. Синицький, К. Ушинський та інші.

У 1920-х рр. вивчення реформаторської педагогіки Заходу з ідеологічних причин поступово згоралося. Встигли з'явитися цікаві публікації таких авторів, як С. Білоусов, А. Гергет, А. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, Н. Миронов та ін. Починаючи з 30-х рр. ХХ століття досвід західної педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття радянськими науковцями згадувався, як правило, фрагментарно й у негативному ракурсі. Про це свідчать праці таких науковців, як М. Гриценко, Н. Константинов, Ф. Корольков, Є. Мединський, С. Мендліна, В. Струмінський, М. Шабаєва та інші.

Починаючи з кінця 80-х рр. ХХ століття інтерес до реформаторської педагогіки Заходу серед вітчизняних науковців швидко зростає. Заслуговують на увагу праці сучасних дослідників реформаторської педагогіки, які більшою чи меншою мірою розкривали її англійську складову. Це роботи таких авторів, як: Б. Бім-Бад, В. Галузинський,

С. Гончаренко, М. Даденков, А. Джуринський, Н. Дем'яненко, Є. Коваленко, В. Кравець, О. Кузнецова, О. Плахотник, О. Ростовський, А. Рацул, М. Сорока, О. Сухомлинська та ін. Серед молодих науковців заслуговують на увагу праці таких молодих науковців, як О. Барило, Г. Кемінь, Т. Кравцова, Л. Лисенко, В. Лук'янова, М. Михайлова, А. Орлова, Є. Яценюк та ін. Але оскільки феномен реформаторської педагогіки мав глобальний характер, то й ці автори, вивчаючи той чи інший аспект цього явища, мали досить широкі територіальні межі своїх досліджень, найчастіше це були Німеччина, США, Франція та інші розвинуті країни. При цьому реформаторська педагогіка Англії не була предметом їх дослідження.

Усі наявні праці можна класифікувати: за видами видань – наукові (автореферати дисертацій, монографії, наукові статті й тези конференцій тощо), навчальні (підручники з історії педагогіки, навчальні посібники, курси лекцій тощо) та довідкова (словники, енциклопедії); за тематикою - праці, в яких досліджуються загальні теоретичні засади реформаторської педагогіки, а також окремі її течії та напрями; праці, присвячені дослідженню діяльності її представників; наукові доробки, що вивчають вплив західноєвропейської реформаторської педагогіки XIX - XX століття на розвиток вітчизняної педагогічної думки; за авторством - колективні та особисті праці, праці представників вітчизняної педагогічної науки та зарубіжних науковців.

В енциклопедії освіти за редакцією В. Г. Кременя реформаторська педагогіка (або педагогіка реформ) визначається як потужний педагогічний рух, який об'єднав педагогів багатьох країн у їх бажанні реформувати систему освіти, що не відповідала вимогам часу, потребам дитини і пропозиції докорінним чином її змінити на новий тип школи й освіти, новий зміст освіти і нові організаційні форми, методи і засоби навчання [35, с. 774].

Дослідниця Н. Г. Осьмук реформаторську педагогіку розглядає як системний феномен, інтегративний напрям розвитку світової педагогіки кінця XIX - початку XX століття гуманістично-демократичного спрямування [95]. Як зауважує науковець, реформаторську педагогіку, в широкому

розумінні, можна схарактеризувати як культурно-наукову складову освітньої реформи. Відтак, узагальнюючи поняття «освітня реформа» в широкому розумінні, ми пропонуємо розглядати його як процес політико-адміністративних, педагогічних і суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу, зокрема [95]. Отже, з погляду Н. Г. Осьмук, реформаторська педагогіка - це і складова освітньої реформи, і процес зміни освітньої системи.

Слушним є погляд на реформаторську педагогіку кінця XIX - початку XX століття Т. М. Петрової, як на гуманістично спрямований етап розвитку світової навчально-виховної теорії та практики. При цьому гуманізм розглядається авторкою як педагогічна стратегія діяльності всіх ланок освіти, що базується на знаннях, поглядах, ідеях, переконаннях і проголошує дитину як найвищу цінність; практично спрямована на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості з відповідними притаманними їй індивідуальними якостями й проявами, що технологічно реалізується через відносини, побудовані на повазі, любові, рівності, людяності в системі розумового, морального, трудового, фізичного та інших видів виховання [101, с. 3]

У цьому визначенні слід акцентувати на двох аспектах - гуманістичному та педологічному спрямуванні, на які вказує автор.

Як педагогічний напрям, що об'єднав представників зарубіжних педагогічних течій кінця XIX - початку XX століть, яких відрізняло негативне ставлення до традиційної педагогічної теорії і практики, глибокий інтерес до особистості дитини, нові підходи до проблем навчання і виховання, насамперед, до визначення шляхів формування особистості протягом дитинства, визначає реформаторську педагогіку Г. В. Троцько [44, с. 231].

Слід констатувати, що, незважаючи на різні підходи до визначення досліджуваної дефініції, всі автори погоджуються у поглядах на генезу та

чинники виникнення зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століть: суперечності між традиційною системою освіти, що виявилася нездатною реагувати на нові суспільні виклики, й потребою у формуванні мислячої, творчої особистості, та масштабними національно-політичними й соціально-економічними зрушеннями у країнах Європи та США, котрі зміщували акценти з «ідеалу культури» в бік прагматизму [44, с. 217]; потреба у формуванні всебічно і гармонійно розвинутої особистості, створенні загальнодоступної масової школи та кардинальних змінах у політичному та соціальному житті світової спільноти [98, с. 26].

В історичному ракурсі реформаторська педагогіка розглядається науковцями як часовий проміжок, що охоплює реформаційні процеси, які відбувалися в Західній Європі, зокрема в Англії, протягом кінця XIX - початку XX століття. При цьому, аналізуючи цей період деякі дослідники виокремлюють у ньому певні періоди (етапи), що характеризуються суттєвими ознаками різного плану. На наш погляд, вибір підстав періодизації є суто індивідуальним і відображає різні підходи до розгляду генези реформаторської педагогіки. Так, Н. Г. Осьмук виокремлює два етапи. При цьому, критеріальні підходи до визначення періодизації розвитку феномену обумовлено трьома вимірами його розгляду: теоретико-методологічний (теоретичні засади), технологічно-процесуальний (навчально-виховна практика експериментальних шкіл) й організаційно-інституційний (організаційні засади, покладені в основу діяльності міжнародних громадських та професійних організацій, державних установ). У межах першого етапу (80-ті роки XIX ст. - 1918 р.) відбувалося становлення філософських та антропологічних основ реформаторського руху, формування реформаторських течій; відкриття експериментальних навчально-виховних закладів, формування організаційної, змістової та методичної складових їх діяльності; виникнення руху прихильників реформаторської педагогіки серед учителів, науковців, громадських діячів.

Другий етап розвитку реформаторської педагогіки (початок 20-х - 30-ті

роки ХХ ст.) характеризувався появою авторських теорій і проектів; інтеграцією науково обґрунтованих і практично перевірених здобутків експериментальних закладів у діяльність приватних та державних шкіл; зростанням кількості науково-дослідних закладів, утворенням на їх базі навчальних комплексів; інституційним оформленням реформаторської педагогіки в міжнародному масштабі [95, с. 8-9].

Критерієм періодизації зарубіжної реформаторської педагогіки у дослідженні Т. О. Кравцової [57, с. 7-8] є етапи вивчення дитини у різних течіях. Перший етап (80 - перша половина 90-х років ХІХ ст.) визначено як етап становлення вивчення дитини у зарубіжній реформаторській педагогіці, провідною метою якого було вивчення психічного розвитку дитини. Другий етап розвитку (друга половина 90-х р. ХІХ ст. - перша половина 10-х років ХХ ст.) характеризувався тим, що підходи до вивчення розвитку дитини поступово ускладнювалися: почали досліджуватися форми розвитку, його рівні та вікові межі; онтогенез людини починають розглядати диференційовано, а фізичний, психічний, соціальний розвиток дитини - у більш активній взаємодії. Провідною метою цього етапу автора визначає вивчення психофізичного розвитку дитини, визначення її фізичного та розумового рівня, з'ясування її обдарувань. Третій етап (друга половина 10-х - друга половина 20-х років ХХ ст.) - етап вивчення дитини, який ґрунтується на цілісному підході до її дослідження. Цей етап пов'язаний із пріоритетним розвитком педології, представники якої спиралися на здобутки природничих і суспільних наук, як цілісної біосоціальної істоти, від її народження до дорослості.

Значну увагу в дослідженнях особливостей реформаторської педагогіки, науковці приділяють визначенню основоположних принципів, на яких вона ґрунтується. Так, О. В. Перетяцько визначає принципи реформаторської педагогіки, що є науково-методологічною основою навчально-виховного процесу. Так, системоутворюючим для реформаторської педагогіки дослідниця визначає принцип гуманізації освіти,

який знайшов відображення вже на рівні визначення мети. Окрім нього, вчена виокремлює принципи демократизації та соціалізації освіти, педоцентризму, забезпечення активного творчого саморозвитку дитини. При цьому науковець акцентує, що принцип демократизації освіти полягає як у забезпеченні доступності школи для широких верств населення та жінок, так і у формуванні демократичних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; принцип педоцентризму у практичній діяльності полягає у забезпеченні свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, психологічний комфорт дитини в навчальній діяльності; принцип забезпечення активного творчого саморозвитку особистості заснований на положенні про взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; принцип соціалізації навчального процесу розуміється як створення необхідних умов забезпечення зв'язку із суспільним життям [97, с. 6-7].

Грунтовне дослідження принципів реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століття здійснено у дисертації Т. М. Петрової «Гуманізація навчально-виховного процесу у „реформаторській” педагогіці кінця XIX - початку XX століття», предметом дослідження якої є гуманістичні принципи навчально-виховного процесу «реформаторської педагогіки». Серед принципів, що є науково-методологічною основою навчально-виховного процесу західноєвропейської, зокрема й англійської, реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століття, автор визначає принцип психологічної обґрунтованості ідей та принцип підготовки вчителя-гуманіста, а також виокремлює ще одну групу принципів - принципи, що сприяють організації пізнавального, комунікативного та діяльнісного компонентів педагогічного процесу: принцип свободи; принцип індивідуального підходу; принцип самостійності, самодіяльності та творчої активності; принцип структурування змісту; трудовий принцип як основа всебічного розвитку особистості; принцип наочності; принцип гри [101, с. 5].

Зауважимо, що ці принципи отримали свій початок у концепціях

прагматизму, у «функціональній педагогіці», «педагогіці особистості», «педагогіці дії», теорії вільного і трудового виховання.

Іншу групу наукових доробок становлять праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, предметом дослідження яких є окремі течії та напрями реформаторської педагогіки Західної Європи та США кінця XIX - початку XX століття. Основою педагогічної системи реформаторської педагогіки стало формування реформаторських течій, що відбивали різні підходи до розуміння сутності педагогічних проблем, шляхів і методів їх розв'язання. Аналіз цих досліджень свідчить про виокремлення науковцями таких течій, як: педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка, педагогіка трудового навчання і виховання та ін.

Системоутворюючою ланкою європейської реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століття став альтернативний підхід до особистості дитини, що базувався на ідеях педоцентризму, визнання унікальної природи дитини та її права на індивідуальний розвиток.

Всебічний науковий аналіз та визначення особливостей вивчення дитини у світовій та вітчизняній реформаторській педагогіці кінця XIX - початку XX століття здійснено у дослідженні Т. О. Кравцової «Проблема вивчення дитини у реформаторській педагогіці кінця XIX - початку XX століття». До теоретичних засад для побудови педагогічних концепцій та розв'язання проблеми вивчення дитини у реформаторській педагогіці кінця XIX - початку XX століття автор відносить: 1) філософські ідеї представників класичної німецької філософії (І. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейєрбаха та ін.) про людину як цілісну самодіяльну істоту та діалектичний підхід до її вивчення, а також концепції некласичної філософії XIX - початку XX ст.: філософської антропології (М. Шелер, Г. Плеснер, Е. Кассіерер, Х. Ортега-і-Гассет та ін.); марксистської філософії (К. Маркс, Ф. Енгельс); філософії позитивізму (О. Конт, Г. Спенсер); прагматизму (Д. Дьюї, У. Джеймс); теорії психоаналізу (З. Фрейд); філософії волюнтаризму (А. Шопенгауер); 2) концептуальні засади наукових дисциплін, що започатковуються в XIX столітті, а саме:

теорії еволюції (Ч. Дарвін, Г. Геккель), на основі якої педагогами-реформаторами дитина досліджувалася у процесі її розвитку; експериментальної психології (В. Вундт), методичний інструментарій якої використовувався у процесі практичного дослідження психічних особливостей дитини експериментальним шляхом; біхевіоризму (Д. Уотсон, Е. Торндайк) як основи для вивчення поведінки дитини; рефлексології (І. Павлов, І. Сеченов) як підґрунтя для пояснення психічних явищ через фізіологічні процеси; 3) надбання провідних представників світової класичної педагогічної думки [57, с. 8-9]. Окрім того, науковець здійснила аналіз особливостей вивчення дитини у різних течіях зарубіжної реформаторської педагогіки та запропонувала періодизацію цього процесу, що відбиває розвиток знань про дитину упродовж кінця ХІХ - початку ХХ століття.

Необхідною умовою кожного історико-педагогічного дослідження є не лише аналіз історичних процесів становлення систем освіти, а й оцінка спадщини відомих особистостей, які закладали фундамент національної педагогіки і ставали рушійною силою процесу розвитку суспільства. Саме відомі особистості в освіті характеризували історичну епоху, визначали стан і розвиток теорії і практики навчання і виховання на різних етапах становлення суспільства [3, с. 82].

Ці слова О. Адаменко безпосередньо стосуються провідних педагогів-реформаторів західноєвропейської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття

Отже, здійснений аналіз наукових доробок свідчить про підвищений інтерес сучасних дослідників до західноєвропейської реформаторської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття. Він дає можливість, по-перше, визначити основні теми досліджень - праці, що досліджують загальні теоретичні засади реформаторської педагогіки, а також окремі її течії та напрями; праці, присвячені дослідженню діяльності її представників; наукові доробки, що вивчають вплив західноєвропейської реформаторської

педагогіки XIX - XX століття на розвиток вітчизняної педагогічної думки. По-друге, виокремити погляди більшості науковців на дефініцію «реформаторська педагогіка» як на педагогічний рух кінця XIX - початку XX століття, що склався на противагу традиційній педагогіці, зокрема в Західній Європі та США; педагогічну систему; педагогічну альтернативу. По-третє, схарактеризувати чинники виникнення зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століть: нездатність традиційної системою освіти реагувати на нові суспільні виклики, потреба у формуванні всебічно і гармонійно розвинутої особистості, потреба у створенні загальнодоступної масової школи та кардинальних змінах у політичному та соціальному житті світової спільноти; її основоположні принципи, структуру та періодизацію. По-четверте, проаналізувати основні течії зарубіжної реформаторської педагогіки досліджуваного періоду: педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка, педагогіка трудового навчання і виховання та ін. По-п'яте, дослідити ідеї педоцентризму, на яких базувався альтернативний підхід до особистості дитини у досліджуваній період та їх вплив на розвиток сучасної педагогіки. По-шосте, виокремити наукові доробки, предметом дослідження яких були визначні постаті реформаторської педагогіки кінця XIX - початку XX століть, що визначили стан і розвиток теорії і практики навчання і виховання у цей період.

1.2. Формування національної системи освіти в Англії кінця XIX – початку XX століття

Характеризуючи національну систему освіти в Англії кінця XIX - початку XX століття, слід зауважити, що на кінець досліджуваного періоду вона являла собою трирівневу систему, яка включала початкову школу (з 1870 р. обов'язкова):

- систему початкових шкіл становили: недільні та вечірні школи для

дітей із бідних родин; промислові школи; волонтерські школи; школи-інтернати (з 1870 р.); спеціальні школи для дітей-інвалідів;

- середню школу, до якої належали граматичні школи, а пізніше, - сучасні;

- вищу школу - університети.

Розглянемо більш детально процес формування системи освіти в Англії досліджуваного періоду.

Слід зауважити, що до 1860 р. в Англії вже існували навчальні заклади для дітей середнього та вищого класу. Характеризуючи розвиток приватних шкіл у досліджуваній період, Л. В. Архипова зауважує, що унікальна і самобутня система приватної шкільної освіти складалася протягом кількох століть. Привілейовані навчальні заклади були своєрідною колицкою, в якій з малих років росла і виховувалася молода британська еліта. Джерелом її виникнення можна вважати школу Ітон, яка наприкінці XVIII ст. отримала статус приватної школи. У XIX ст. з'являються подібні школи - Вінчестер, Вестмінстер, Катерхауз, Регбі, Харроу, Чартерхауз, Шрусбері і школа св. Павла, які пізніше стали іменуватися «паблік скулз», що свідчило про винятковість якості їх навчання, що поєднувалося з аристократичними традиціями, і на відокремлений стан цих закладів серед інших шкіл [7, с.145].

Метою створення «паблік скулз» були не лише інтелектуальний і фізичний розвиток дітей привілейованих верств населення, а й виховання джентельменів, осіб з сильною волею і сильним характером, справжніх патріотів. На досягнення цієї мети було спрямоване все життя учнів. Так, значну роль у їх вихованні відігравали спорт і патріотичне виховання. Причому, в кожній школі отримав розвиток свій вид спорту: в Ітоні і Чартерхаузі - футбол, в Регбі - гра в регбі, в Харроу і Вінчестер - гребля. У 1850 р. у навчальну програму привілейованих шкіл була введена військова підготовка. У Ітоні до 1860 р. навіть з'явився добровільний батальйон піхоти [7, с. 147].

Навчання у таких школах було платним, а тому вчитися могли лише

діти (хлопчики) з привілейованих верств суспільства. У школах викладалися, крім письма, читання, арифметики і релігії, латинська, грецька мови, давня і сучасна історія. Більшість учителів були представниками англіканського духовництва. Часто ці школи мали зв'язки з університетами, що давало можливість їх випускникам продовжувати навчання і отримувати вищу освіту.

Незважаючи на позитивні моменти, елітні навчальні заклади не були позбавлені недоліків: невідповідність змісту навчальних програм вимогам часу, існуюча система фізичних покарань, поширення системи «взаємного навчання», практика підпорядкування молодших учнів старшим, що склалася в них. Все це свідчило про необхідність реформування системи освіти в Англії.

Між «паблік скулз» і школами для дітей із бідних сімей займають становище граматичні школи, засновані на кошти благодійників. Вони створювалися як академічно орієнтовані середні школи, що працювали за навчальними планами з літературним або науковим ухилом, окрім класичних дисциплін. Ці середні навчальні заклади були вільні від державного впливу й контролю. Вони слідували лише волі своїх засновників і керівників, громадській думці й традиції.

Ідея про право на освіту виникла ще у XIII ст. і втілилася у створенні перших недільних шкіл для бідних дітей, якими опікувалося виключно духовенство. Ініціатором цього руху став Роберт Рейкес, видавець Глочестерського журналу. Саме за його керівництвом при Глочестерському кафедральному соборі вперше щонеділі між богослужіннями почали проводити заняття з дітьми. Ці школи стали міцним підґрунтям для становлення народного виховання та освіти в Англії [80, с. 5].

Слід зауважити, що на початку і до середини XIX ст. держава не втручалася у процес створення шкіл для бідних дітей. Влада у цьому питанні належала церкві та її служителям. Першою ознакою того, що держава починає усвідомлювати відповідальність за стан дітей із бідних верств

суспільства, був Закон Піля 1802 року, згідно з яким робочий час фабричних учнів значно скорочувався. Закон вимагав від роботодавця навчити їх читанню, письму та арифметиці. Подібні постанови видавалися у 1819, 1833 і в 1847 роках.

Говорячи про роль церкви у поширенні загальної освіти, В. О. Міньков [82, с. 11], зауважує, що у 1805 р. було створено «Британське та іноземне шкільне товариство», яке стало центром, що об'єднав представників різних релігійних віросповідань з єдиною метою - дати освіту бідним прошаркам населення.

З цією метою в Англії уже на початку ХІХ ст. створюються школи різних типів для дітей з малозабезпечених родин. По-перше, це недільні школи, створені при церквах, в яких вивчали лише Закон Божий, оскільки навчання читанню і письму могло, на думку церкви, зашкодити дітям.

Другий тип шкіл - промислові школи, які готували дітей до ручної праці. Однак, відповідно до звіту Товариства з покращення умов бідних сімей, йшлося про те, що в цих школах дітей навчали читанню, письму, релігії та географії. Вчилися в них як хлопчики, так і дівчатка. Тридцять старших дівчат навчалися в'язанню, шиттю, ткацтву і роботі по дому. Молодші - тільки в'язанню. Старші хлопчики опановували професії взуттьовиків, а молодші готували машини для чесання вовни. Крім того, старші дівчатка допомагали готувати сніданки в шкільній їдальні і прати за невелику тижневу плату. Персонал школи складався з одного вихователя, двох учителів ткацької справи та в'язання і одного вчителя взуттєвої справи.

З 1839 до 1849 рр. Комітет з питань освіти почав надавати гранди цим школам для забезпечення занять ремеслом, навчання садівництву, облаштування майстерень тощо, а також виплати грошової допомоги майстрам, які мали гарні результати у навчанні хлопчиків.

Іншим типом шкіл були Белл-Ланкастерські школи, в яких заняття велися за системою взаємного навчання, за якої старші й більш успішні учні навчали інших. Назву ця система отримала за прізвищами її авторів - Белла

англійського священника-місіонера, і Ланкастера, англійського педагога, що їх створили.

Цей метод передбачав залучення моніторів (помічників учителя з числа сильних учнів старших класів) для проведення занять в класі. Хоча він не забезпечував високий рівень освіти, однак був виходом із ситуації, що посилювалася браком вчителів. Так, одному вчителеві доручали навчати 250 - 300 учнів різного віку. Але одноосібно він не міг це зробити, тому ця ідея реалізовувалась так: учнів поділяли на групи по 25-30 осіб; за кожною групою закріплювали старшого учня (монітора); вчитель спочатку навчав певним елементам грамоти старших учнів, а потім вони у своїх групах навчали цьому своїх товаришів. Монітори одночасно відповідали за порядок і дисципліну в групах. Це була так звана «індустріалізація» процесу навчання. Навчання, як і в недільних школах, було засновано на вивченні Біблії, а також читання, письма, арифметики і на практичних заняттях, наприклад, простих сільськогосподарських роботах, шитті, ткацтві тощо.

Позитивним цієї системи було те, що навчальний матеріал давався молодшим школярам на доступному їм рівні, оскільки різниця у віці та інтелектуальному розвитку дітей була невелика, а монітори отримували стимул до самоосвіти. Тілесні покарання не використовувались й замінені змагальністю й розвитком почуття відповідальності. Це були школи для всіх, оскільки Біблія просто читалася без коментарів, що, до речі, пізніше стало причиною негативної реакції церкви на існування цих шкіл. Позитивний внесок полягав також у швидкості й доступності навчання.

Найсуттєвішим недоліком у школах такого типу була відсутність у моніторів педагогічної освіти, що негативно позначалося на якості навчання.

Для освіти бідних організовувалися волонтерські школи, в яких вивчали релігію, читання, письмо і арифметику.

Ідею продовження співпраці школи з церквою поділяла й більшість педагогів та діячів освіти, які в навчанні дітей орієнтувалися на релігійне виховання, читання і тлумачення Біблії і лише другорядну роль відводили

навчанню елементарним навичкам читання, письма і рахунку [37].

Така політика держави, щодо становлення загальної освіти в країні пояснювалася насамперед неоднозначним поглядом парламентарів на проблему загальної освіти. Існувало кілька поглядів: одні відстоювали погляд щодо обов'язкової освіти; представники аристократії дотримувалися думки, що «державна повинна відати питаннями освіти з метою упокорення народу, щоб керувати його моральною та інтелектуальною поведінкою»; буржуазії потрібні були грамотні кадри робітників, але її представники боялися, що освічені робітники почнуть боротися за свої права [37]. Ріді, глава королівської комісії з освіти, під час обговорення шкільного проекту в парламенті 1807 року акцентував, що «дати освіту робочим означало б нанести шкоду їх власному благополуччю і моральності», оскільки вони «будуть зневажати свій спосіб життя і перестануть бути добрими слугами і робочими». Прихильниками погляду про непотрібність загальної освіти, на думку німецького дослідника Л. Іоллі, були представники дворянства, англіканської церкви й так звані «волонтаристи» - особи, які вважали участь держави в улаштуванні справи народної освіти такою ж нерозумною й небажаною, як і втручання її у справи церкви або торгівлі чи промисловості. Вони стверджували, що мають право й зобов'язані піклуватися про виховання дітей виключно батьки, і що окремі особи, набагато краще, ніж держава зможуть створити навчальні заклади, які відповідають своїй меті [42, с. 160].

Противники поширення освіти серед населення, як зауважує О. Н. Джуринський, прагнули усунути з нормативних державних документів навіть згадки про загальне право на освіту [33]. Так, в 1807 і 1820 роках були провалені проекти про повсюдне створення початкових шкіл. Однак, процес поширення загальної освіти в Англії, зокрема, й національної системи освіти, у цілому, зупинити було вже не можливо, хоча цей період був дуже складним і тривалим.

Однак, у середині ХІХ ст., як зазначав Я. Т. Михайловський, в Англії

успішно розвиваються всі умови, які необхідні для розвитку народної освіти. Крім економічної потреби, автор називає такі передумови: 1) риси англійського народу (розум, енергійність, працелюбство); 2) вікові традиції самоврядування й приватної ініціативи; 3) густа населеність території; 4) відносно високий добробут населення; 5) поширеність думки про необхідність народної освіти серед правлячої еліти; 6) традиція жертвувати великі кошти на освіту [85, с. 44].

Поступово під впливом соціально-економічних і політичних чинників, уряд починає розуміти необхідність у освічених робітниках і намагається впливати на елементарну освіту нижчих прошарків суспільства. Однак, вплив держави на розвиток освіти був обережним, ненав'язливим і дистанційним. Головне в ньому було - надання освітнім закладам субсидій і контроль за ефективністю використання наданих коштів. З 1841 до 1852 рік прийнято п'ять законів, що полегшували придбання землі для шкільного будівництва, у 1855 році був прийнятий закон про шкільні дотації, за яким парламент надавав фінансову підтримку для придбання землі, будівництва, розширення та ремонту будівель шкіл. Причому ця процедура для шкіл була добровільною. Школа могла приймати чи не приймати субсидії, а отже погоджуватися чи ні на державний контроль. Крім того, державний контроль не стосувався суті організації навчально-виховного процесу. Держава контролювала санітарний стан шкіл, фінансову звітність, відвідування шкіл учнями й порівняльний рівень знань шляхом проведення незалежних від школи екзаменів випускників. То ж основним замовником освітніх послуг, спрямовуючою домінантою шкільної політики було й залишалося суспільство, громадська думка, місцева громада, конкретні англійські сім'ї. «Сімейний ідеал виховання був в Англії керівним правилом для всієї педагогіки», - писав Е. Бутмі у передмові до книги М. Леклерка [62, с. 6].

Перші асигнування на англійські народні школи здійснились у 1833 р. Спочатку це були урядові субсидії на будівництво шкільних приміщень, пізніше - на збільшення платні вчителям, утримання школи.

Слід зауважити, що створення шкіл для освіти бідних верств населення завершило формування державної системи в Англії, характерною рисою якої стала класовість. З появою цих шкіл сформувалася триступенева система освіти - початкова, середня та вища освіта, - яка вже існувала, але не мала законодавчого закріплення. Воно відбулося після втручання держави у справи освіти, яке виявилось у контролі за діяльністю шкіл різних рівнів та прийнятті відповідних законодавчих актів.

Офіційне обстеження шкіл зальної освіти, яке виявило її низьку якість знань (більшість учнів не отримувала необхідних знань, не уміла ні читати, ні писати, ні рахувати), було проведено у 1858 р., а доповідь була опублікована у 1861 р. в шести томах. Комісія констатувала, що лише 25% учнів цих шкіл отримують відповідного рівня освіти, решта - незадовільний рівень.

Проведення реформи народної освіти (1870) П. Мижусєв ставив на «одне з перших місць» серед «надзвичайно важливих реформ» В. Гладстона [79, с. 17]. Навчання дітей віком від 5 до 12 років ставало обов'язковим. Опікуватися народною освітою мали місцеві шкільні комітети, які обиралися платниками податків. Батьки могли навчати дітей або у комітетських школах, які були нейтральними до релігії, або у приватних, переважно конфесійних, якщо тільки державна інспекція визнає шкільне приміщення придатним, відповідно до санітарних вимог, для навчання. Комітети могли вимагати, щоб у бідних регіонах навчання було безкоштовним. Крім державних субсидій, комітети могли запропонувати місцевий податок на утримання школи, а також особливий податок на її будівництво. Державну субсидію могли отримувати й приватні школи, якщо вони допускали державну інспекцію, яка засвідчувала задовільний рівень викладання у цій школі. Це був перший закон, який регламентував у Англії справу народної освіти (Elementary education act). У наступні роки до нього вносилися різні зміни й доповнення.

Основні моменти закону полягали у заохоченні місцевих громад відкривати нові школи й у послабленні конфесійного характеру початкових шкіл. Для цього в місцевостях, де кількість шкіл була недостатньою,

утворювалися виборні шкільні комітети. Вони мали відкривати громадські початкові школи й знаходити кошти на їх утримання, навіть шляхом запровадження місцевого шкільного податку, а також отримання урядових субсидій. Навчання Закону Божого переставало бути навчальним предметом, проводилося до або після уроків за бажанням батьків учнів. Урядовий нагляд поширювався лише на ті школи, які бажали отримувати державну субсидію. Шкільні комітети на своїй території отримали право вводити обов'язкове початкове навчання. У 1876 р. початкове навчання стало обов'язковим на загальнодержавному рівні для дітей віком від 5 до 14 років.

Відповідно до закону, за кожну дитину, яка відвідує школу, вносилася щотижнева плата, яка встановлювалася шкільною радою. Шкільна рада могла в разі бідності батьків утриматися від справляння частково або повністю плати за навчання на період, що не перевищує 6 місяців. Рада мала засновувати в бідних районах безкоштовні школи. Важливою частиною закону було положення про те, що жодна з релігійних доктрин не повинна викладатися в школі. Шкільні ради могли видавати свої постанови, в тому числі про обов'язкове відвідування школи, але жодне з рішень не могло заборонити батькам проводити релігійне виховання вдома. Закон також встановлював, що після 31 березня 1871 року жодна парламентська дотація не може бути зроблена публічній елементарній школі, яка не відноситься до цього закону. В результаті школи, засновані релігійними громадами, в дозволені 6 місяців запитували урядові гранти на відкриття нових шкіл, щоб не втратити свої позиції. Цим законом держава вирішувала проблему елементарної початкової освіти, виховуючи майбутніх освічених робітників і виборців. Однак, головне значення акту освіти 1870 р. полягало в тому, що англійська держава взяла на себе пряму відповідальність за освіту. Подальший розвиток елементарних шкіл показав необхідність їх градації. Виділявся початковий відділ при елементарній публічній школі, де навчалися діти 5-7 років, молодша школа для дітей 7-10 років і середня школа для дітей старше 10 років. Новий навчальний план 1872 року дещо змінив стандарти,

зберігаючи при цьому, систему трьох базових дисциплін - читання, письма та арифметики. Закон 1870 року поклав початок урядового регулювання елементарної освіти.

Зрозуміло, що цей нормативний акт не був досконалим, що викликало критику з боку сучасників. Деякі з цих недоліків ускладнювали, а інколи й унеможлилювали його реалізацію: закон не зробив освіту безкоштовною, що було дуже важливо для бідних верств населення; тривала експлуатація дитячої праці (закон, що забороняє працю дітей до 14-річного віку, був виданий лише в 1918 р.); більшість дітей голодували і не здатні були до навчальних занять; закон не передбачав нічого, щоб забезпечити обдарованим дітям можливість вступити до університету; незначність сфери діяльності шкільної ради, обмежена масштабами одного міста чи одного села.

Зазначені недоліки стали стимулом для подальшого розвитку законодавства у сфері освіти. Так у бальфуровському законі про освіту 1902 р., ліквідовано шкільні ради, передав опікування середньою і початковою освітою виборчим радам графств та окремим великим міським радам. Окрім того, він створив умови для вступу обдарованих учнів до університету.

Однак, у цілому закон про початкову освіту 1870 р. мав надзвичайне значення для подальшого розвитку законодавства у галузі освіти в Англії: 1880 року ухвалено закон Е. Д. Мандела, який регламентував обов'язкове навчання дітей із шести років, що сприяло зростанню кількості державних шкіл; 1886 року створено комісію з перевірки виконання законодавчих актів про початкову освіту.

В останній третині XIX століття видаються важливі постанови, які будуть доповнювати створення системи регулювання цієї сфери. Закон 1876 року поклав на батьків відповідальність за освіту дітей. Відповідно до закону, обов'язок батьків кожної дитини - стежити за тим, щоб дитина отримала елементарну освіту з читання, письма та арифметики. Закон також визначав

розмір штрафу для роботодавців - не більше 40 шилінгів - у разі, якщо робота дитини заважає його навчання. Закон обумовлював можливість місцевої влади залучати до робіт дітей від 8 років у разі необхідності при зборі врожаю, але цей час не повинен був перевищувати 6 тижнів на рік.

Вжиті заходи сприяли тому, що початкова освіта Англії на початку ХХ ст. займала провідне місце в світі. На 100 жителів у англійських початкових школах припадало 18,1 учнів. Для порівняння, в Німеччині – 16,1. Як констатував Г. Генкель, народна освіта «найвище стоїть в Англії» [57, с. 86].

У 1899 р. прийнято закон про створення в Англії з 1900 р. Міністерства народної освіти, яке інспектувало ті середні навчальні заклади, які побажали б самі такої інспекції. Міністерство не втручалося в організацію навчально-виховного процесу, а лише контролювало ефективність використання коштів, що виділялися на освіту. Більше того, деякі навчальні заклади, які ніякими субсидіями не користувалися і їх не шукали, самі домагалися того, щоб міністерство через свою інспекцію відкрито визнало їх гідними довіри суспільства, гідними довіри батьків. Діяльність міністерства не спрямовувалася на утиски шкільної автономії. «Ми не знаємо жодного прикладу, коли б інспектори міністерства зробили хоча б найменшу спробу знищення особливого шарму, особливого колориту, який мала та чи інша школа», - писав В. Б. Миронов [83, с. 52].

Таким чином, утворення Міністерства народної освіти ніяким чином не обмежило автономію середніх шкіл Англії, їх педагогічний пошук, прагнення до реформування освіти, пошук певних альтернатив у організації навчально-виховного процесу. Для середніх шкіл залишився «великий простір, яким вони користуються» [79, с. 36]. Поява міністерства ніяк не звузила простір свободи навчальних закладів, проте внесла деяку систему в роботу й запобіжники від помилок та шахрайства в освітній площині.

П. Г. Мижувєв цілком логічно узагальнив цей досвід: «Англійська шкільна система являє собою дещо надзвичайно складне, надзвичайно

еластичне й рухоме. Те ж можна сказати про окремі середні навчальні заклади, які іноді дають можливість учням отримувати в їх стінах класичну, напівкласичну, реальну, комерційну, середню, технічну освіту і навіть ту чи іншу комбінацію, доводячи в старших класах справу варіацій курсу до застосування її до потреб та інтересів окремих груп учнів і, у виключних випадках, до індивідуалізації її стосовно до потреб учнів» [77, с. 77]. Англійці, на його думку, накопичили великий педагогічний досвід, який має й міжнародне значення, «дають у руки багатьох прихильників оновлення ... середньої школи цілий арсенал фактів, якими вони можуть обґрунтувати свої пропозиції бажаних реформ» [77, с. 78].

Отже, аналіз формування національної системи освіти в Англії кінця XIX - початку XX століття дає підстави стверджувати, що зміни в політичній та економічній сферах сприяли становленню системи загальної початкової освіти, яка завершила формування триступеневої освіти Англії, особливістю якої залишався класовий характер; державний контроль за діяльністю як приватних, так і державних шкіл сприяв реформуванню освіти з огляду на зміну її змісту в бік розширення викладання предметів природничого характеру, створення нової структури середньої освіти, появи нових типів шкіл загальної початкової освіти; законодавче закріплення визначених вище змін сприяло формуванню національної системи освіти Англії кінця XIX - початку XX століття.

1.3. Реформаторська педагогіка як історико-педагогічне явище в педагогічній науці і практиці

Аналізуючи історіографію проблеми, зокрема погляди науковців на поняття «реформаторська педагогіка», ми з'ясували, що воно розглядається в науці як педагогічний рух кінця XIX - початку XX століття (В. Г. Кремень, М. О. Мазалова, Т. В. Уварова); педагогічна система (Н. Г. Осьмук); педагогічна альтернатива (М. Певзнер); гуманістично спрямований етап

розвитку світової навчально-виховної теорії та практики (Т. М. Петрова); педагогічний напрям, що об'єднав представників зарубіжних течій кінця ХІХ - початку ХХ століття (Г. В. Троцько).

Реформаторську педагогіку слід розглядати як освітній феномен, що виник на етапі незбалансованості соціального існування людини та її внутрішнього світу, що обумовлює потребу у новому усвідомленні та перетворенні різноманітних стосунків людини з оточуючим її світом.

Аналіз реформаторської педагогіки як освітнього феномену передбачає виявлення його особливостей на різних рівнях, зокрема: педагогічної теорії як системи педагогічних ідей; педагогічної свідомості як дієвого усвідомлення практики виховання; педагогічної практики як свідомої дії суб'єктів освітнього процесу; педагогічних звичаїв як несвідомих практичних дій, стереотипів взаємодії і відносин вихованців та вихователів у педагогічному процесі [97, с. 9].

Якщо звернутися до етимології слова «ідея», то воно має грецьке походження (від грец. «μερκοί») і означає поняття, уявлення, що відбивають дійсність у свідомості людини та виражають ставлення її до навколишнього світу; форма духовно-пізнавального відображення певних закономірних зв'язків і відношень зовнішнього світу, спрямована на його перетворення.

Ця категорія ґрунтовно проаналізована з філософського погляду, який характеризується дослідженням цього поняття на сутнісному, теоретико-абстрактному рівні. З погляду педагогіки, аналіз цього поняття обмежується практичною значущістю наукового пошуку. Отже, педагогічна ідея є історично і культурно обумовлена, узагальнена система знань і методів виховання та навчання, яка постійно розвивається, що задає певний вектор розвитку педагогічної теорії і практики.

Історичний характер виявляється, по-перше, в історичній обумовленості і, по-друге, в певних історичних межах його виникнення і розвитку (кінець ХІХ - початок ХХ століття). Слід також акцентувати на різних його проявах протягом цього періоду, що дає можливість

запропонувати таку періодизацію становлення і розвитку реформаторської педагогіки Англії:

I етап - підготовчий (XVIII - середина XIX століття), характеризується появою певних потреб і передумов, як економічного, політичного, суспільного, так і педагогічного характеру.

II етап - зародження реформаторської педагогіки (1850-1870-ті рр.), що характеризувався загостренням протиріч між старими традиційними підходами у навчанні й вихованні молоді й новими викликами часу, результатом чого стало усвідомлення необхідності реформування освіти й педагогіки.

III етап - прискореного розвитку (1870-1910-ті рр.), який зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Внутрішні фактори полягали у розвитку законодавства з питань освіти, що сприяло формуванню і поширенню початкового навчання; виникненні нових педагогічних теорій (педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогіка дії, педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи»). Зовнішні фактори полягали в тому, що реформаторські ідеї набували глобалістичного характеру, охоплювали усі розвинуті країни.

IV етап - еволюційний період (середина 1910-х - 1920-і рр.), що характеризується зміщенням акцентів із питань освіти на питання економічного розвитку як наслідок Першої світової війни, неупереджена переоцінка здобутків і можливостей реформаторської педагогіки, яка стала невід'ємною складовою сучасної педагогічної науки.

Як педагогічне явище реформаторська педагогіка Англії кінця XIX - початку XX століття характеризується тим, що віддзеркалює прогресивні педагогічні ідеї, які виникли у період перетворень в економічному розвитку та демократичних зрушень у суспільно-політичному житті країни і забезпечували широку свободу людині в усіх сферах її життя, зокрема й в освіті.

Основними ідеями у педагогіці цього періоду були: ідея унікальності та

незамінності кожної окремої людини; ідея свободи як цінності й мети виховання; ідея вільного всебічного розвитку особистості; ідея цілісного виховання; ідея індивідуального розвитку особи; ідея самонавчання і саморозвитку особи; ідея комплексного підходу до вивчення розвитку дитини; ідея індивідуалізації навчання і виховання; ідея педагогічної співпраці вчителя та учня. Саме вони стали основою педагогічних теорій в Англії у досліджуваний період: вільного виховання, експериментальної педагогіки, педагогіки дії, нової школи, трудової школи, педагогіки громадянського виховання та ін.

Так, на ідеях саморозвитку і самонавчання дитини ґрунтувалася теорія «вільного виховання», ідеалом якої був «вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума». Теорія «вільного виховання», вимагала усебічного і гармонійного розвитку дитини, відмови від утиску її прав і насильства над нею та став домінуючим у перебудові школи кінця XIX - початку XX століття. Ґрунтуючись на ідеях «вільного виховання» Л. Гурлітт, Е. Кей, Е. Лінде, М. Монтесорі, педагогічно-реформатори Англії розвивали ідеї свободи у навчанні та вихованні дітей, за якими особистість була центром педагогічного процесу.

Ідея комплексного підходу до вивчення розвитку дитини, індивідуалізації навчання і виховання покладена в основу експериментальної педагогіки, яка мала на меті вивільнити теорію та практику навчання і виховання від ненаукових підходів, використовуючи лабораторний експеримент отримати точні наукові факти про природу дитини [74, с. 52]. Її сутність полягає у спробі синтезувати психологічні, анатомо-фізіологічні, педагогічні підходи до розвитку дитини. Експериментальна педагогіка стала підґрунтям для виникнення в Англії теорії вродженої розумової обдарованості, представниками якої були Дж. Адаме, Дж. Адамсон та ін.

Пов'язана з експериментальною педагогікою, педагогіка дії базувалася на ідеї індивідуального розвитку, практичного, творчого характеру процесу навчання і виховання. Основним принципом викладання усіх предметів, а

також основним засобом розумового, фізичного й духовного розвитку учнів, відповідно до ідей педагогіки дії, була праця. Представники цієї педагогічної теорії, ґрунтуючись на поглядах, висловлених її засновником німецьким педагогом В. Лаєм, основою теорії педагогіки дії вважали біологічне поняття реакції-дії, яка стосовно процесу навчання трактувалася як єдність сприймання, осмислення й розуміння та зовнішнього виразу набутих уявлень за допомогою різноманітних засобів (слово, малюнок, експеримент, праця на пришкольній ділянці, уроки ручної праці тощо) [60, с. 43]. Водночас виховання повинно ґрунтуватися на вроджених або набутих у процесі життєвого досвіду рефлексах, що лежать в основі дій дитини, які є віддзеркаленням її уявлення про навколишній світ.

Теорія трудової школи ґрунтувалася на ідеї надання професійно-трудої підготовці морального змісту, усвідомлення самоцінності праці як елементу культури, метою якої є виховання «корисного громадянина», який би розглядав свою професію як засіб служіння державі й вбачав у цьому мету свого життя. Тому школа повинна озброїти дитину ремеслом або, принаймні, підготувати до опанування ним. Ідеї трудової школи втілилися в організації Бідельської школи (Дж. Бедлі), яка вирізнялася великою кількістю трудових занять.

Однак, незважаючи на різні педагогічні теорії, їх провідною ознакою стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, зосереджена на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для абсолютної більшості попередніх педагогічних теорій. Провідною метою засновники реформаторської педагогіки вважали вивчення природи дитини та шляхів формування особистості упродовж періоду дитинства [97, с. 51]. Отже, інтегруючою основою для всіх педагогічних теорій реформаторської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття є ідеї педоцентризму й свободи, що впливають із їх загальних історико-педагогічних витоків.

Відповідно до словника педагогічних термінів, педоцентризм (від гр.

(παιδί) - дитя, лат. (centrum) - центр) - один із напрямів педагогіки, за яким зміст, організація і методи навчання визначаються безпосередніми інтересами та проблемами дитини [20]. Великий енциклопедичний словник визначає педоцентризм як концепцію в буржуазній педагогіці, прихильники якої вважають, що зміст, організація і методи навчання, особливо в початковій школі, визначаються безпосередніми, спонтанними інтересами і потребами дітей, а не соціально-економічними умовами і потребами суспільства [12].

Поява цього поняття пов'язана з ім'ям Джона Дьюї, відомого американського педагога, психолога, філософа, професора філософії та педагогіки декількох американських вузів, який стверджував «дитина - це сонце, навколо якого обертаються засоби освіти; вона - центр, навколо якого вони організуються». В Англії педоцентристське трактування виховання вийшло з надр класичної педагогіки, в ході полеміки з європейськими педагогами кінця XVIII - початку XIX століття. Відкидаючи класичне трактування виховання як гармонійного розвитку особистості, А. Бен рішуче і відкрито проголосив принциповий плюралізм змісту цієї категорії, як у його обсязі, так і в якості. Представники реформаторської педагогіки стверджували, що освіта включає в себе виховання, виховання включає в себе освіту [12, с. 112]. Згідно з ідеями педоцентризму, дитина ставала центром «педагогічного всесвіту». Звідси - прагнення педагогів-реформаторів пристосувати навчально-виховний процес до спонтанних інтересів і потреб дітей [14, с. 3], відмова від навчальних планів і програм, акцент на важливості особистого практичного досвіду дитини у засвоєнні знань, погляд на вчителя як на консультанта і радника.

Існуюча виховна практика та ідеї розглядалися педагогами-реформаторами як віджиток минулого і піддавалися різкій критиці за такими напрямками: протест проти інтелектуалізму, надмірної уваги до розумового розвитку, одностороннього інтелектуального розвитку; протест проти відповідності наявних шкільних програм потребам суспільства і нездатності

дітей адаптуватися до можливих демократичних перетворень у суспільстві в майбутньому; протест проти консервативних традицій школи, змісту освіти; протест проти згубного впливу школи на дитячі душі [14, с. 5]. Водночас прихильники педоцентристської концепції виробили основні її принципи: особистісна орієнтація, тобто вміння вихователя бачити в кожній дитині унікальну особистість; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у взаємодії вчителя і учня, тобто відмова від авторитарного підходу до дитини; визначення нової мети виховання; сприяння самовихованню і вільній самореалізації дитини; заперечення крайнього інтелектуалізму шкільного виховання і проповідування діяльнісного підходу, в якому самотійно добутий дитиною досвід є центром виховного процесу [14, с. 7].

Акцентуємо при цьому, що основною ідеєю педоцентризму є ідея свободи. Слід зауважити, що, досліджуючи поняття свободи в педагогіці, науковці послуговуються різними термінами, ключовими з яких, як стверджує Є. В. Іванов, є такі, як «усвідомлена необхідність» і «можливість». Ми приєднуємося до його погляду на визначення поняття «свобода», який найбільш точно тлумачить розуміння цієї дефініції в реформаторській педагогіці кінця XIX - початку XX століття. А саме, Є. В. Іванов розглядає свободу в педагогіці через поняття «можливість». Однак, щоб захистити її від уподібнення до інших понять («свавілля», «випадковість»), потрібні деякі уточнення. По-перше, можливість повинна бути усвідомлена тим, хто її має. По-друге, зробивши основний акцент в педагогічному осмисленні свободи не на одну або дві, а на всі три її основні складові (мається на увазі свобода волі, вибору і дій), нам разом із можливістю потрібно завжди мати на увазі ще й здатність людини до того чи іншого втілення своїх волевиявлень. І, по-третє, саму людину необхідно розуміти і розглядати у всіх можливих формах її існування.

Отже, у реформаторській педагогіці досліджуваного періоду свобода від обмежень була цінною тільки як засіб для свободи в позитивному сенсі: свободи визначати цілі, розумно розмірковувати, оцінювати наслідки,

відбирати і впорядковувати засоби для досягнення визначених цілей. Це так зване прагматичне розуміння свободи, коли вона ідентична інтелектуальному самоконтролю, оскільки визначення цілей і організація засобів їх досягнення - робота інтелекту [13, с. 6].

Таким чином, особливістю реформаторської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття в Англії як освітнього феномену на рівні педагогічної теорії є утвердження таких провідних ідей, як педоцентризм, що полягав у погляді на дитину як на центральну постать у навчально-виховному процесі, а також пов'язану з ним ідею свободи у навчанні та вихованні, які стали системоутворюючими для нових педагогічних теорій того часу – педагогіки вільного виховання, експериментальної педагогіки, педагогіки дії, педагогіки «громадянського виховання» і «трудової школи».

Педагоги-реформатори поділяються на педагогів-анархістів, педагогів-прагматистів, педагогів-індивідуалістів-естетів, педагогів-дослідників природи, педагогів-психоаналітиків і педагогів-антропософів.

Педагоги-анархісти (П. Робен, С. Фор, Г. Лейн та ін.), ґрунтуючись на ідеях лібералізму і анархізму, акцентують у своїх працях на соціально-трудоваму аспекті виховання, самостійності вихованців, повному самоврядуванні і виключенні будь-якого диктату з боку дорослих. Діяльність педагога при цьому повинна бути повністю спрямована на створення умов для розвитку тих індивідуальних сил і здібностей людини, що росте, які допоможуть їй згодом стати цілісною і гармонійно розвиненою особистістю. Вони поділяють процес виховання на дві фази - до 12-14 років - фаза безсистемного, «спонтанного» набуття знань. Роль вихователя на цьому етапі полягає лише у відборі різних цікавих і зрозумілих дітям ігор та вправ, що сприяють природному і вільному розвитку їх інтелектуального потенціалу. Після 14 років - фаза систематизації накопичених знань. Мета вчителя у цей період - викласти всі - наукові дані так, щоб дитині було зрозуміло, щоб викладання наук не мало суворо догматичного характеру.

Педагоги-прагматисти (проект «школа дії» Дж. Дьюї та його

послідовники Е. Паркхерст, У. Кілпатрик, Є. Коллінгс та ін.), покладаючи в основу ідеї лібералізму і філософії прагматизму, розглядають освіту як безперервний процес реконструкції досвіду через «навчання через діяльність» з опорою на особистий соціальний досвід та інтерес учня. Мета вчителя - індивідуально підходити до кожного учня, розкривати його інтереси і здібності і відповідно до них вибудовувати освітній процес. Головне завдання школи - навчити жити, а тому для навчання відбираються тільки ті знання, які сприяють збагаченню життєвого досвіду конкретної дитини, з урахуванням її нахилів і спонтанних інтересів, завдяки чому в шкільну практику впроваджуються різні активні методи роботи з дітьми.

Педагоги-індивідуалісти-естети (соціально-естетична концепція Рескіна «Прекрасне для всіх») розглядали педагогіку як вільну художню творчість, культивували в дитині індивідуальне, неповторне, геніальне, приділяючи увагу насамперед творчому саморозвитку особистості. Мета навчально-виховної діяльності, на їх думку, має полягати в розвитку всіх добрих схильностей і сил, які даровані дитині природою. Роль педагога при цьому зводиться до того, щоб спостерігати і допомагати здоровому росту тих прагнень, які у неї проявляються, виходячи із наявної ситуації, а не з наукових теорій, інструкцій, програм і заздалегідь написаних планів.

Найвідоміша сьогодні реформаторська течія початку ХХ століття була створена педагогами-дослідниками природи (проект «експериментальна педагогіка» О. Декролі, М. Монтесорі. В Англії - Ф. Гальтон, А. Бен, Дж. Саллі). Їх основні теоретичні положення обумовлені особливими уявленнями про людину, які базуються на синтезі природничо-наукових і релігійних (християнських) поглядів. З позиції релігії стверджується, що діти несуть у собі «дух і мудрість Божу» і в кожному з них закладений певний «божественний код», тобто індивідуальні закони тілесного і духовного розвитку, яким необхідно слідувати в процесі виховання. При цьому педагог керує навчально-виховним процесом опосередковано, виступаючи в ролі зацікавленого спостерігача, що аналізує те, що відбувається, і вносить на

основі цього необхідні корективи.

Педагоги-антропософи (представники релігійно-містичного вчення проєкт «вальдорська школа» Рудольфа Штайнера, була відкрита в 1925 р.), спираючись виключно на антропософське вчення, реалізували педагогічну концепцію, спрямовану на створення повноцінних кармовідповідних передумов для розвитку людської індивідуальності. Ця концепція втілювалася на практиці у вальдорфських школах. Педагогам-антропософам вдалося поєднати виховання з людинознавством, людинознавство з космосом, космос із історією, історію з суспільним устроєм, - і все це разом - з особливою долею і життєвим шляхом кожної окремої дитини. Головна мета їх педагогіки обумовлена прагненням визначити, зберегти, вивільнити і забезпечити вільний прояв індивідуального у зростаючій людині.

Помітну роль у реформаторській педагогіці Західної Європи кінця ХІХ - початку ХХ століття відіграли і педагоги-психоаналітики (проєкт «вільного виховання» О. Нілла), які під час реалізації принципу свободи забезпечували умови для самореалізації вихованцями свого психічного і соматичного розвитку і, водночас, створювали досвід коригуючої турботи про них, оберігаючи внутрішній світ дитини, звільняючи від страхів і допомагаючи в пізнанні самого себе. Якщо залишити дитину наодинці з собою, без добрих порад і повчань дорослих, то вона буде розвиватися до тієї межі, наскільки це зумовлено її природою і, таким чином, знайде своє місце в житті. Однак цьому заважають консервативне суспільство, яке, насаджуючи офіційні стандарти і цінності, несвідомо ненавидить все нове, здатне зруйнувати усталений порядок речей, і невільна сім'я, що є початком усіх нещастів цивілізації. Таким чином, щоб забезпечити природне право дитини жити вільно, необхідно захистити її від згубного впливу суспільства і сім'ї. Це можливо тільки в недержавній школі-інтернаті, де свобода є постійною, за умови правильної організації навчально-виховного процесу.

Отже, педагогічна свідомість і педагогічна практика стали суттєвим джерелом розвитку педагогічної теорії. Вони характеризують

реформаторську педагогіку кінця XIX - початку XX століття як освітній феномен насамперед з боку змісту педагогічної освіти та сутності педагогічної взаємодії, які базуються на ідеях педоцентризму, вільного виховання і полягають у демократичному ставленні тих, хто навчає, до тих, хто навчається, у позиції вчителя, що виступає в ролі друга, старшого товариша, спостерігача, консультанта і радника.

Ще одна особливість, яка зберігалася в Англії у досліджуваній період - класовий характер освіти. Для його збереження, з метою недопущення представників нижчих верств населення до навчання у середніх школах та «публік скулз», представники традиційної освіти вдавалися до різних кроків. Серед них, насамперед, слід виділити збереження плати за навчання аж до 1918 р., коли був ухвалений Акт Фішера, який передбачав можливість найбільш обдарованим дітям з народу безкоштовно навчатися у середній школі. Окрім того, дотриманню цієї традиції сприяло поширення на початку XX століття вчення про обдарованість, авторами якого були Торндайк, Термен і Берт. Основними положеннями цієї теорії є твердження про спадковість розумової обдарованості, яка майже не піддається впливові середовища і виховання, а також думка про значні відмінності в розумовій обдарованості дітей, що не дозволяє дітям із різними розумовими здібностями вчитися в одному класі або в одній школі. Науковці запропонували вимірювати розумову обдарованість за допомогою так званих тестів або завдань, розрахованих не так на перевірку знань або навичок, скільки на «вміння орієнтуватися в нових умовах» [46, с. 45]. Зрозуміло, що діти із заможних сімей мали кращу підготовку і тому результати тестів у них були вищі, ніж у дітей із бідних верств населення, що унеможливило навчання останніх у школах разом із представниками аристократії.

Непорушною традицією англійської школи, якій була підпорядкована вся система виховання та навчання в усіх типах шкіл наприкінці XIX - початку XX століття, залишалася традиція виховання громадянина. Ця особливість реформаторської педагогіки Англії проявлялась, перш за все, в

тому, що навіть у початковій школі ідея свободи обмежувалася потребою виховання, з одного боку, нової людини, здатної до ініціативи, визначення сенсу свого життя, а також до його зміни на краще, а з іншого - людини законослухняної, яка поважає традиції суспільного устрою, не виступає проти влади, любить свою країну, є її патріотом.

Отже, дослідження реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття дозволяє визначити її як освітній феномен, який виник на етапі руйнування усталених соціально-економічних та політичних відносин і передбачає перетворення освітньої системи на рівні педагогічної теорії, педагогічної свідомості, педагогічної практики та педагогічних звичаїв, що обумовлюється новим розумінням сутності і цілей навчально-виховного процесу, з метою формування на цій підставі новаторських підходів до навчання і виховання активних громадян, здатних до діяльності в усіх сферах їхнього життя.

Здійснений аналіз дає підстави виокремити основні ознаки цього освітнього феномену:

1. Історичний характер, що виявляється, по-перше, в історичній обумовленості і, по-друге, в певних історичних межах його виникнення і розвитку - кінець XIX - початок XX століття. При цьому слід акцентувати на різних його проявах упродовж цього періоду, що дає можливість запропонувати таку періодизацію становлення і розвитку реформаторської педагогіки Англії:

I етап - підготовчий (XVIII - середина XIX століття);

II етап - зародження реформаторської педагогіки (1850-1870-ті рр.);

III етап - прискореного розвитку (1870 1910-ті рр.);

IV етап - еволюційний (середина 1910-х - 1920-і рр.).

2. Перетворювальний характер, що виявляється у переоцінці цінностей освіти на рівні педагогічної теорії, педагогічної свідомості, педагогічної практики та педагогічних звичаїв.

3. Інноваційний характер, що відбивається у створенні нових підходів

до змісту і цілей навчально-виховного процесу, організаційних форм, методик викладання і у підсумку - у створенні нової освітньої системи.

4. Авторський характер, що виявляється у втіленні педагогічних ідей у авторських педагогічних концепціях.

Водночас цей феномен мав у кожному випадку свої національні особливості, зумовлені традицією і специфікою внутрішнього устрою й розвитку кожної держави. Так, до особливостей англійської реформаторської педагогіки слід віднести: збереження класового характеру освіти; домінування класичної традиційної освіти, що позначилося на обмеженні ідей педоцентризму і свободи іншими теоріями; розвиток експериментальної та практичної педагогіки.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз формування національної системи освіти в Англії кінця XIX - початку XX століття дає підстави стверджувати, що зміни в політичній та економічній сферах сприяли становленню системи загальної початкової освіти, яка завершила формування триступеневої освіти Англії, особливістю якої залишався класовий характер; державний контроль за діяльністю як приватних, так і державних шкіл сприяв реформуванню освіти з огляду на зміну її змісту в бік розширення викладання предметів природничого характеру, створення нової структури середньої освіти, появи нових типів шкіл загальної початкової освіти; законодавче закріплення визначених вище змін сприяло формуванню національної системи освіти Англії кінця XIX - початку XX століття.

2. Дослідження реформаторської педагогіки Англії кінця XIX - початку XX століття дозволяє визначити її як освітній феномен, який виник на етапі руйнування усталених соціально-економічних та політичних відносин і передбачає перетворення освітньої системи на рівні педагогічної теорії, педагогічної свідомості, педагогічної практики та педагогічних звичаїв, що

обумовлюється новим розумінням сутності і цілей навчально-виховного процесу, з метою формування на цій підставі новаторських підходів до навчання і виховання активних громадян, здатних до діяльності в усіх сферах їхнього життя.

Здійснений аналіз дає підстави виокремити основні ознаки цього освітнього феномену:

1. Історичний характер, що виявляється, по-перше, в історичній обумовленості і, по-друге, в певних історичних межах його виникнення і розвитку - кінець XIX - початок XX століття. При цьому слід акцентувати на різних його проявах протягом цього періоду, що дає можливість запропонувати таку періодизацію становлення і розвитку реформаторської педагогіки Англії:

I етап - підготовчий (XVIII - середина XIX століття);

II етап - зародження реформаторської педагогіки (1850-1870-ті рр.);

III етап - прискореного розвитку (1870-1910-ті рр.);

IV етап - еволюційний (середина 1910-х - 1920-і рр.).

2. Перетворювальний характер, що виявляється у переоцінці цінностей освіти на рівні педагогічної теорії, педагогічної свідомості, педагогічної практики та педагогічних звичаїв.

3. Інноваційний характер, що відбивається у створенні нових підходів до змісту і цілей навчально-виховного процесу, організаційних форм, методик викладання і у підсумку - у створенні нової освітньої системи.

4. Авторський характер, що виявляється у втіленні педагогічних ідей в авторських педагогічних концепціях.

Водночас цей феномен мав у кожному випадку свої національні особливості, зумовлені традицією і специфікою внутрішнього устрою й розвитку кожної держави. Так, до особливостей англійської реформаторської педагогіки слід віднести: збереження класового характеру освіти; домінування класичної традиційної освіти, що позначилося на обмеженні ідей педоцентризму і свободи іншими теоріями; розвиток експериментальної

та практичної педагогіки.

3. Аналіз формування національної системи освіти в Англії кінця XIX – початку XX століття дає підстави стверджувати вище визначених змін, які пов'язані з розвитком початкової освіти, реформуванням її змісту, розширенням викладання предметів природничого характеру, створення нової структури середньої освіти, появи нових типів шкіл загальної початкової освіти, формування національної системи освіти Англії кінця XIX – початку XX століття, яка являла собою трирівневу освіту, що включала початкову школу (з 1870 р. обов'язкова):

- систему початкових шкіл становили: недільні та вечірні школи для дітей з бідних родин; промислові школи; волонтерські школи; школи-інтернати (з 1870р.); спеціальні школи для дітей-інвалідів;

- середню школу, до якої належали граматичні школи, а пізніше, – сучасні;

- вищу школу – університети.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Соціально-економічні і політичні фактори становлення реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ - початку ХХ століть

Кінець ХІХ століття характеризувався значними політико-економічними та соціокультурними перетвореннями в Англії, які справили великий вплив на зміст освіти і розвиток педагогіки.

Протягом останніх десятиліть ХІХ ст. Англія втратила не тільки світове монопольне становище, а й промислову першість. Застій в промисловості відбився на занепаді справ в сільському господарстві, обумовленому іноземною конкуренцією [6, с. 78].

Втрачаючи положення «майстерні світу», країна, проте, успішно займалася розвитком морських торговельних комунікацій, відіграючи першорядну роль в світовій посередницькій торгівлі. Англійські підприємці будували вовняні фабрики в Голландії, сталеливарні заводи в Бельгії і Росії, залізні дороги по всій Європі.

В кінці ХІХ ст. в Англії, найбільшій капіталістичній державі світу, завершувався процес об'єднання імперії, який супроводжувався придушенням народних повстань в Індії, на Майорці, Нової Зеландії, захопленням західних територій Африки [91].

Остання чверть ХІХ століття характеризувалася абсолютно новим явищем в політичному житті суспільства - формуванням двопартійної політичної системи.

У 70-ті роки ХІХ століття в результаті участі Великобританії в американській війні між північчю і півднем у країні почалася економічна криза, що відбилося, в першу чергу, на положенні фабричних робітників.

Керівники фабрик, побоюючись можливих хвилювань і бунтів, прийняли рішення про відкриття шкіл для тих робочих, котрі позбулися трудової зайнятості. Школи для їхніх дітей були відкриті головним чином у околицях Манчестера. За відвідування школи учням у віці від 15 до 18 років платили 6 пенсів в день, старше 18 років - 8 пенсів [81].

У цей період особливістю англійської системи освіти було надання прав і функцій, власного статусу і адміністративних заходів управління шкільною політикою місцевим органам, що особливо характерно для Лондона, де кожна школа діяла за власним статутом, що тягло за собою відсутність однаковості в системі шкільного управління [33, с. 203].

У 1870 році був виданий закон про освіту, так званий Закон Фостера, який поклав початок державній системі освіти і який затвердив загальне початкове навчання в Англії.

У зв'язку з тим, що велику кількість робочих місць займали діти, виникла нагальна необхідність отримання ними елементарної початкової освіти.

У 1880 році був прийнятий закон Е. Д. Мандела, відповідно до якого відвідування шкіл дітьми, які досягли шестирічного віку, ставало обов'язковим, що спричинило собою помітне збільшення кількості державних шкіл.

У 1886 році, в зв'язку з прийняттям зазначених актів про освіту, а саме збільшенням кількості шкіл, назріло питання перевірки виконання законодавчих актів про початкову освіту. Спеціально створена для цього королівська комісія під головуванням лорда Чарльза Кросу виявила в освітніх школах значне число «відсталих дітей», які вимагали особливої уваги [88, с. 220].

Останні три десятиліття XIX століття були періодом боротьби, співіснування старих і нових тенденцій у всіх сферах громадської свідомості. Вирішальним фактором зрушень в педагогічній думці були суттєві зміни в шкільній справі. У цей період школа і народна освіта вважалися справою

державної ваги. Крайньою необхідністю було в той час виховання мужнього громадянина, що спричинило за собою витіснення ідеалу побожності і гарного навчання [93, с. 48].

Обстановка в країні вимагало від уряду здійснення рішучих заходів у галузі освіти. У 1891 році був прийнятий закон про безкоштовну освіту. Посилилася роль держави в розвитку шкільної системи, створювалася розгалужена мережа створювалися інспекції та нагляду, школам надавалися фінансові субсидії, вирішувалася проблема підготовки кваліфікованих педагогів. У 1899 році цей вік був збільшений до 12 років [36].

До кінця XIX століття в школах Великобританії навчалось вже близько 4,5 мільйона чоловік. Щоб вирішити проблему масової освіти, була укріплена її матеріальна база: побудовані просторі багатопверхові будівлі з окремими класами для занять, обладнані підсобні приміщення, майстерні, спортивні майданчики. Кожна школа будувалася за індивідуальним проектом. Початкова освіта «рухалася вперед настільки стрімко, що загрозувало дестабілізувати соціальну ситуацію в країні» [93, с. 39-50].

У 1902 році було створено центральне відомств освіти і був прийнятий закон Бальфура, який зобов'язував місцеві органи самоврядування відкривати державні середні школи.

За останні три десятиліття XIX століття народна освіта Англії була повністю систематизована відповідно з її класовим характером. Відомий англійський історик Джоффри Бест стверджував, що освіта стала своєрідним «козирем» в найгострішій класовій боротьбі того часу. Таким чином, він хотів підкреслити те, що школи Англії не тільки відбивали ієрархію соціальної структури, але все точніше її імітували. Інший англійський історик, Гарольд Перкін, також вказував на той факт, що «система освіти посилювала і поглиблювала класові відмінності» [130, с. 4].

В кінці XIX - початку XX століть особливістю «паблік скулз» стала не тільки підготовка майбутніх керівників у цивільній сфері держави, а й підготовка військових кадрів, необхідних правлячим колам Англії для

проведення загарбницької політики і охорони раніше зайнятих шляхом захоплення територій [72, с. 14-20].

В кінці XIX століття широке поширення в Англії отримують не тільки вечірні і «реальні школи», «школи мистецтв», школи для дівчаток, але і «підвищені школи» у вигляді двох коледжів - Університетського та Королівського, які нині і становлять Лондонський університет.

Слід зазначити, що до початку XX століття велике поширення в Англії отримали торгові школи, технічні курси, наукові, літературні суспільства, бібліотеки, музеї, лекційні центри, які забезпечували різним верствам населення безперервну освіту.

Потреби мілітаризму до і під час Першої світової війни змусили капіталістичні країни і, зокрема, Англію звернути серйозну увагу на організацію технічної освіти, а в зв'язку з цим - і на реорганізацію всієї шкільної справи.

Потреба збільшити контингент інтелігенції, технічно освічених робочих стала вже чітко визнаватися на той час не тільки Англією, а й іншими передовими європейськими державами такими, як Франція, Німеччина, де за цей час технічний прогрес досяг досить високого рівня.

Перша світова війна завдала як матеріальної, так і моральної шкоди школам усіх європейських країн. Наприклад, в Англії для військових потреб було зайнято 800 шкільних будівель, в армію було призвано більшість учителів. Разом із тим війна показала, що уряди цих країн недооцінювали значення школи в справі підготовки молодого покоління до виконання різних соціальних функцій [112, с. 6].

Таким чином, Перша світова війна знаменувала собою закінчення світового лідерства Англії і показала, яке значення має розвиток технічно, в тому числі і вдосконалені знаряддя, нова організація промислового виробництва, достатня кількість добре підготовленого технічного персоналу. Повоєнні роки стали для Великобританії часом соціально-економічних і політичних реформ, пристосуванням до нової ролі у світі.

У післявоєнні роки в Англії відбулися зміни не тільки в економічному, політичному, а й у соціальному житті. Емансиповані дівчата і жінки, джаз, популярність комерціалізованих фільмів, сексуальна свобода, відсутність інтересу молоді до англіканської релігії і церкви відносилися до основних ознак цього часу. Головною ж рисою, характерною для англійського суспільства, залишалася соціальна нерівність. Панівний клас мав можливість навчати своїх дітей у дорогих «блискучих» «паблік скулз» (Регбі та Ітон, Оксфорд і Кембридж). Середній клас при цьому був змушений виділяти значні кошти за можливість навчати дітей у класичних школах. Ці три освітніх світи формували в англійському суспільстві і три різних соціальних світи: світ правлячих класів, світ бізнесменів, світ найманих працівників [43, с. 140].

У 1918 році коаліційний уряд консерваторів, лібералів і лейбористів прийняв закон Фішера, згідно з яким обов'язкове навчання було продовжено до 14-річного віку. Наймана праця дітей до 12 років заборонялася, а дітям до 14 років дозволялося працювати по найму не більше двох годин на тиждень по неділях. Однак цей закон часто порушувався: близько півмільйона дітей робітників близько від 11 до 14-річного віку покидали школу в силу важкого матеріального становища.

Прийнятий у 1918 р. закон вперше надавав право голосу жінкам, хоча і не зрівняв їх із чоловіками. Так, виборчі права отримували жінки старші 30 років, чоловіки ж мали право голосу з 21 року [17, с. 60].

Протягом 20-30-х років англійська прогресивна громадськість вела напружену боротьбу за розширення сфери середньої освіти. З огляду на настрої публіки, лейбористи висунули гасло: «Середня освіта для всіх». Однак він не був здійснений: більше 80% молоді обмежувалися елементарною освітою [68, с. 114].

Таким чином, продовження термінів навчання, остаточне скасування платної освіти в початковій і неповній середній школі і заборона дитячої праці в певній мірі сприяли поліпшенню контролю якості початкової освіти.

У той же час шкільна освіта Англії на рубежі XIX-XX століть не відповідала рівню її економічного і суспільного розвитку, що викликало необхідність кардинальних шкільних реформ і, як наслідок цього, стимулювало розвиток нових реформаторських течій [112, с. 26].

У світлі вищесказаного нам представляється можливим зробити висновок про те, що соціально-політичні, економічні та культурні зміни в кінці XIX - початку XX століть у Англії сприяли переходу в цій країні від аграрного суспільства до індустріального, надаючи нові можливості соціалізації особистості, прогресу науки і техніки, розвитку теорії і практики освіти.

Потреби капіталізму, що вступив у імперіалістичну стадію перед Першою світовою війною, вимагали від уряду цих країн створення умов для підготовки кваліфікованих робітників.

Потреба у всебічно підготовлених до роботи з новою технікою інтелігентних робітничих спонукала Англію, як і ряд капіталістичних країн, звернути найсерйознішу увагу на створення системи технічної освіти, що позначилося на реорганізації всієї шкільної справи, а саме на перетворенні «школи навчання» в «школу праці».

Світова війна показала необхідність у науково-технічному прогресі країни, створенні вдосконалених знарядь праці, якісної організації виробництва промислової бази, великого числа добре підготовленого технічного персоналу.

Звідси можна зробити висновок, що основна мета буржуазної педагогіки кінця XIX - початку XX століття полягала в тому, щоб направити моральне, розумове і фізичне виховання учнів у русло, що допомагає формувати людей, які могли б якнайкраще застосувати отримані ними в школі знання, вміння, навички, творчу ініціативу і енергію для зміцнення матеріально-економічного становища країни.

До початку XX століття окремими прогресивно налаштованими педагогами були зроблені спроби реорганізувати процес навчання і

виховання або окремі його сторони не тільки в класичній гімназії та інших середніх навчальних закладах, а й у народній школі. Найбільш ініціативні педагоги-реформатори, доводячи правильність своїх поглядів, приступили до організації приватних шкіл - виховно-взірцевих установ закритого типу, де вони з позицій «нового виховання» прагнули використовувати в навчально-виховному процесі ідеї педагогів-реформаторів Західної Європи і втілювати їх у життя.

Уряди багатьох європейських країн поблажливо і навіть доброзичливо ставилися до організації подібних шкіл і експериментальної педагогічної роботи, проведеної в них, оскільки це рятувало масову народну школу від найбільш демократично налаштованих, неспокійних енергійних педагогів, які йшли в досвідчені школи. В кінці XIX – на початку XX століття число експериментальних шкіл було незначним, і тому дослідна робота, проведена в них, не могла радикально вплинути на зміну всієї системи народної освіти, але її обговорення широкою педагогічною громадськістю гарантувало ретельність перевірки окремих знахідок реформаторів, які можна було використовувати в практиці середніх і початкових навчальних закладів. В кінці XIX - початку XX ст. школи «вільного виховання» з'явилися в Англії, Франції, Німеччині, США і багатьох інших країнах світу.

Отже, історичні, соціально-економічні, політичні умови, що склалися в Англії кінця XIX – початку XX століття вимагали формування активної, ініціативної особистості, а також залучення великих верств населення для їх вирішення.

Як зауважує О. Н. Джуринський, наприкінці XIX століття проблема народної освіти вийшла на перший план. У полі її зору опинилися невичерпні можливості та індивідуальність людини [33].

Таким чином, аналіз питання про основні чинники виникнення реформаторської педагогіки в Англії дає підстави зробити такі висновки: - незважаючи на незначні розбіжності у поглядах на досліджувану проблему, до чинників, що визначили становлення та розвиток реформаторської

педагогіки Західної Європи, зокрема й Англії, слід віднести: історичні, соціально-економічні, політичні та наукові.

В історичному плані колоніальні захоплення територій спричиняли воєнні конфлікти та зіткнення Англії з іншими країнами.

Соціально-економічний розвиток характеризується гігантським стрибком уперед на початку і до середини ХІХ століття та економічним занепадом наприкінці ХІХ століття, який став причиною постійних масових страйків робітників промислових підприємств.

Політика Англії досліджуваного періоду визначалася демократичними змінами, що виявилися у встановленні двопартійності, зміні виборчого права, розширення парламентського представництва для робітників чоловіків у містах, введенні іспиту для осіб, які вступали на державну службу, здійсненні реформи місцевого самоврядування, розширенні політичних прав робітників щодо їх об'єднання у профспілки, законодавчій діяльності з питань освіти – закони 1807, 1833, 1844 і 1867, 1870 та 1902 років, що сприяли формуванню національної системи освіти.

Розвиток науки та технічного прогресу вплинув на необхідність у зміні змісту освіти. Водночас розвиток педагогіки і психології зробив дитину центральною постаттю у навчальному процесі, що вимагало зміни принципів і методів виховання та навчання.

2.2. Англійська виховна система як один із напрямів реформаторської педагогіки

Інтеграція України в загальноосвітній світовий простір робить актуальним вивчення національних систем освіти розвинутих країн не лише в їхньому сучасному вимірі, але й у динаміці, розвитку упродовж достатньо тривалого часу.

У другій половині ХІХ – початку ХХ століття погляди багатьох європейських педагогів були прикуті до англійської шкільної системи. Її

прискіпливо вивчали П. Блонський, І. Воронов, Г. Генкель, С. Дементьєв, Е. Демолєн, І. Деможо, Л. Іоллі, Е. Левассер, М. Леклерк, М. Мальцев, П. Міжуєв, Я. Михайловський, О. Селихановський, Л. Синицький, К. Ушинський та ін. Метою цих учених було одне: порівнюючи англійську й власну шкільні системи, знайти рецепти й аргументи для поліпшення вітчизняної освіти.

Сучасні вітчизняні вчені з інтересом вивчають нинішній стан, минуле й динаміку розвитку шкільництва провідних країн світу. У той же час дану тему не можна вважати вичерпаною і в силу отриманих даних, і через величезну значущість результатів. Таким чином, зберігається актуальність дослідження стану й історії національних освітніх систем, зокрема, й Англії.

Порівнюючи дві системи виховання, до яких була прикута увага політиків і педагогів середини ХІХ ст., К. Ушинський вказував на їх національний характер: «Німецька система виховання національна так само, як і англійська, ... обидві вони, будучи необхідними наслідками характеру народу та його історії, мають свої погані й гарні риси, але замінити одна одну не можуть» [132, с. 89]. Педагог прийшов до висновку, що «у кожного народу своя особлива національна система виховання», що «досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх» [132, с. 102].

Він вважав: «Який характер народу, такий і характер його виховання: і серед найбільш розвиненого американського життя, де все так добре, так корисно влаштовано, російській людині буде нудно і незатишно...» [132, с. 55]. На основі подібних міркувань класик прийшов до висновку: «Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховувати за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдумана. Кожний народ щодо цього повинен випробовувати свої власні сили» [132, с. 103], звичайно, спираючись як на власний, національний, так і на світовий педагогічний досвід.

В Англії упродовж століть утвердився пріоритет особи, громадянина

перед державою. Тож і джерелом виховного ідеалу там є не держава, а народ. Говорячи про цю особливість виховання, К. Ушинський писав: «Англійці підкорили його вимогам суспільства. Виховну силу англійської школи застосовують для розвитку у вихованцеві народної англійської ідеї освіченого джентльмена ... Виховуючи передусім англійського джентльмена, поняття про якого, так би мовити, живе в історичній атмосфері Англії, англійські школи на цьому самому понятті ґрунтують свою надзвичайну виховну силу» [133, с. 31].

Джон Локк (1632–1704) і Герберт Спенсер (1820–1903) узагальнили англійський виховний ідеал, надали йому чіткості формулювань і логічності аргументації. Завдяки цим видатним педагогам він став надбанням нації, її системою виховання.

Одним із тих, хто найглибше дослідив англійську систему виховання, був М. Леклерк. У 1889 р. він переміг у конкурсі й отримав творче відрядження до Англії. Результатом його спостережень стала досить об'ємна наукова праця, яка вийшла друком не лише у Франції, але й у деяких інших європейських країнах.

Своє дослідження М. Леклерк почав із англійського сімейного виховання. На думку дослідника, англійці надають великого значення своєму «home». Для них це не просто будинок, а свій замкнений відособлений світ, який «наповнений своєрідною й глибокою поезією», це – «священне місце, храм, куди допускається лише той, кого там можуть зустріти з любов'ю» [62, с. 34], хоча в самій англійській сім'ї панує, швидше стриманість, ніж любов.

На межі XIX і XX ст. глава сім'ї, чоловік і батько відчував себе в своєму домі повним господарем. «Англійська сім'я зберегла до наших днів характер абсолютної монархії», – писав М. Леклерк [62, с. 35]. Подібний стан чоловіка закріплювався віковими традиціями й підсилювався престижем тих прав, які надавав йому закон. «Як батько, він хоче, щоб його спочатку поважали, а потім вже любили», – констатував М. Леклерк [62, с. 34].

Англійку М. Леклерк характеризував як таку, що любить дітей, але ставиться до них спокійно, без надмірної чуттєвості й пристрасної ніжності. Її ставлення до дітей виражається лише в тому, що вона привчає їх суворо дотримуватися встановлених правил життя.

У дитячій кімнаті має бути чисто й багато свіжого повітря. Речі в кімнаті функціональні і навіть грубі. Постіль тверда, їжа проста і скромна. Тут у тазику чи ванній щоденно кожного обливають холодною водою з метою загартовування й зміцнення здоров'я. Одяг дитини теж простий, вільний, спрощений. Щодня, майже за будь-якої погоди діти багато гуляють на повітрі – в парках, у полі або лісі, де можна гратись і вовтузитись, пізнавати світ і ціну власної незграбності чи необережності.

Англійське сімейне виховання ґрунтується на довірі. Дитину змалку привчають розраховувати на себе, самотійно долати труднощі й вирішувати свої проблеми, надають можливість вільно обирати (після попереджень і засторог) між добром і злом, розвиваючи почуття відповідальності за свій вибір і свої вчинки. Тут немає місця дріб'язковій опіці, бажанню убезпечити дитину від неприємностей. Однією з найбільших провин у сім'ї вважається брехня, до якої виховують відразу. Слову дитини вірять, поки не буде доведено, що вона збрехала. Змалку дитину привчають діяти самотійно й енергійно, бути впевненим у своїх силах і розраховувати на себе, часто, тільки на себе. Таке виховання М. Леклерк називав «здоровим» і «бадьорим» і підсумовував: «Англійці поступово виробили собі цю систему і тепер вірять у неї й тримаються її» [62, с. 40].

Основні принципи сімейного й шкільного виховання в англійській системі співпадають. Виховання й освіта в масовій англійській свідомості – поняття нероздільні. Навіть у мові вони виражаються одним і тим же спільним терміном: «education». І лише іноземні дослідники одностайно констатували, що англійська школа є більше виховним закладом, а ніж навчальним [132, с. 35]. І якщо виховна складова діяльності англійської школи викликала, як правило, захоплення іноземців, то навчальна її складова

сприймалася неоднозначно [42, с. 173].

В Англії, як у сім'ї, так і в школі, надавали величезного значення фізичному вихованню молоді. «...Жодна нація в світі не ставиться з такою повагою до свого тіла, не культивує його так старанно, як англійці, фізична гігієна возведена у них в закон, і чистота – перша стаття цього закону», – писав М. Леклерк [62, с. 42].

Важливою складовою фізичного виховання є участь у спортивних іграх, у яких із задоволенням брали участь як школярі, так і дорослі. У своїх враженнях від Англії М. Леклерк писав: «...По всій країні вам трапляються широкі майданчики, відведені під крикет, футбол, теніс, крос; на ріках човни для катання, в портах яхти для великих поїздок; на дорогах величезна кількість велосипедів» [62, с. 44].

Ігри, що культивували в Англії, мали велике виховне значення, бо вони дисциплінували, привчали дотримуватися встановлених правил, виконувати команди старшого, більш досвідченого й спритнішого гравця-капітана; вони виховували також наполегливість, рішучість, енергійність, ініціативу, волю до перемоги, вміння контролювати свої емоції, працювати в команді на спільну мету, викладатися, переносити біль та ін. Л. Іоллі відмічав, що завдяки іграм, фізичним вправам «в учнів розвиваються не лише фізична сила й спритність, але також і відвага, холонокровність, винахідливість, честолюбство й почуття справедливості» [42, с. 173]. «Те, що ігри, які практикуються, мають моральний вплив, не підлягає сумніву: цей вплив визнається, про нього заявили всі англійські педагоги без винятку», – підсумовував М. Леклерк [62, с. 46].

Наслідком культу фізичного виховання було те, що англійські школярі на навчання, приготування до уроків витрачали менше часу, ніж їхні європейські однолітки. Вони витрачали на навчання 8 годин на добу, тоді як, наприклад, німецькі, російські педагоги били на сполох з приводу хронічної перевтоми своїх учнів. В англійських школах два-три рази на тиждень та в неділю після обіду влаштовувалися ігри на свіжому повітрі [62, с. 58].

Англійська школа, цілком можливо, не давала своїм учням тієї суми знань, яку отримували їхні європейські однолітки, але вони надолужували свої прогалини за рахунок життєвої енергії й характеру шляхом подальшої самоосвіти [132, с. 62].

К. Ушинський відмічав: «Але головне в англійському вихованні – це характер, звичка володіти собою (self-government), що відзначає всякого справжнього джентльмена. Проживання вихованців у самих закладах є правилом ... У цих закритих виховних закладах панує якийсь напівсімейний, напівобщинний дух і спостерігається іноді надзвичайна строгість» [132, с. 54]. Педагог звернув увагу на англійське «training», якому немає точного відповідника в інших мовах. Він вважав: «Ним виражається той невидимий дух навчального закладу або сім'ї, що якоюсь залізною волею підкоряє собі всякий особистий характер. Ми думаємо, що не тільки це слово, а й саме поняття, яке ним означається, – суто англійське ... Той характер старих англійських шкіл, який живе, здається як домовик, у стінах закладу й однаково підкоряє собі учнів, наставників і навіть служників» [132, с. 54].

Вершину піраміди шкіл Англії утворювали школи для аристократії – публічні школи. Це колишні граматичні школи з великими капіталами від благодійників, які з часом перетворилися в елітарні закриті навчальні заклади з величезною платою за навчання. Цей процес трансформації М. Леклерк описав так: «Правлячі класи поступово заволоділи місцями попечителів найвідоміших граматичних шкіл, природно почали розпоряджатися ними в інтересах аристократії, в силу свого права призначати вчителів і керувати шкільними фондами, населили їх своїми синами і синами своїх клієнтів. Успіх, мода і снобізм зробили останнє» [62, с. 22].

Назва «публічна школа» була своєрідною відзнакою, яку парламентська комісія, створена в 1862 р., вивчаючи стан освіти в країні, присвоїла лише дев'яти школам: Ітону, Манчестеру, Вестмінстеру, Чартергаузу, Св. Павла, Мерчант-Тейлорсу, Регбі й Шрусбері. З часом це

поняття розширилося. Так стали називати будь-яку закриту середню школу, з організацією навчально-виховного процесу за зразком «дев'яти шкіл», яка піднялася над рівнем звичайної і стала відомою за межами своєї провінції. Вони встановлювали планку, своєрідний взірець тогочасної середньої освіти. Як писав М. Леклерк, «вони задають тон і всі англійські педагоги, навіть самі скромні, надихаються їх прикладом» [62, с. 58], тому на їх роботі слід зупинитися більш детально.

Ці школи не залежали ні від центральної, ні від місцевої влади. Виховання в них було дорогим і призначеним для дітей вершків Англії й колоній. Майже всі публічні школи знаходилися в сільській місцевості або на околицях міст, мали великі земельні ділянки, на яких розміщувалися шкільні будівлі, котеджі, спортивні майданчики тощо.

Одна з кращих публічних шкіл – Гарроу була розміщена неподалік від Лондона у живописній місцевості й нагадувала котеджне містечко. Вона вела свою історію з 1571 року.

Викладачі жили в шкільному містечку, мали свої будиночки, а поруч були будинки учнів. Будинки вчителя й учнів були з'єднані. Вчитель (тьютор) виховував близько сорока учнів різного віку. Вони разом з учителем їли, готувалися до занять, грали у спортивні ігри. Стосунки між вихователем і учнями більше нагадували товариські, діти з повагою і любов'ю ставилися до свого тьютора, як до старшого товариша й покровителя; до нього в будь-який час можна було звернутися за порадою або вказівкою. Крім обов'язків тьютора, вчителі ще викладали свої предмети. Число класів у школі було більшим, ніж число років навчання. Переведення в наступний клас відбувалося індивідуально на підставі перехідних екзаменів з кожного предмету. Ці екзамени проводилися тричі на рік у кінці кожного триместра. В школі були свої спортивні команди й громадські організації, наприклад, дискусійне товариство.

Школа мала два відділення: класичне й реальне. Учні цих двох відділень були розділені лише на час класних занять, увесь інший час вони

були разом.

Наприкінці XIX століття в Гарроу, як і в більшості інших шкіл, застосовувалися тілесні покарання, які призначав директор школи. Вони теж були частиною англійської традиції [62, с. 76–83].

Одна із найстаріших публічних шкіл Англії – Ітонська, була заснована в 1440 році. Наприкінці XIX століття у ній навчалося близько тисячі учнів. Для того, щоб потрапити до цієї школи, потрібно було записуватися на вакансію за декілька років, а деякі батьки заносили своїх дітей до шкільного списку відразу після їхнього народження. Хоча у часи М. Леклерка школа знаходилася на піку своєї популярності, проте, на думку дослідника, навчально-виховний процес у ній мав ряд недоліків. Найголовніше, діти найповажніших батьків Англії не дуже прагнули навчатися, а школа не могла їх до цього спонукати. Школа приваблювала англійську еліту можливістю спілкування дітей серед собі рівних і тим, що давала певний напрямок виховання, звички й манери аристократії [62, с. 86–88].

Український педагог, фахівець із проблем зарубіжної педагогіки А. Г. Готалов-Готліб писав: «Один із знавців „нової школи” Бекер справедливо говорить, що творець знаменитої школи в Абботсхольмі Сесиль Редді, фактично запозичив кращі риси старих аристократичних шкіл (public schools), в яких виховання самостійності й відповідальності, деяке самоврядування, дитячі та юнацькі організації (клуби), спорт і тяга на лоно природи були звичайним явищем» [21, с. 207]. Цілком погоджуючись із А. Г. Готаловим-Готлібом, ми теж схильні вважати англійську систему виховання й англійську шкільну систему базою, на якій виник і розвинувся міжнародний рух нового виховання й «нової школи». Дійсно, англійська система виховання була найдемократичнішою, найгуманнішою й найраціональнішою серед тогочасних європейських педагогічних систем. Саме від неї, свідомо чи підсвідомо, відштовхувалося багато педагогів-реформаторів, будуючи свої авторські проекти. Один із них, безперечно, – Сесиль Редді.

Таким чином, аналіз питання про основи розвитку реформаторської педагогіки Англії дає підстави стверджувати, що її основою у досліджуваний період є філософія позитивізму, відмінною рисою якої був індивідуалізм як основний світоглядний принцип, який ґрунтується на прийнятті свободи людини як найвищої цінності. Система навчання та виховання в Англії є педоцентричною і глибоко гуманною. З філософських і педагогічних позицій вони обґрунтували право дитини на свободу і вільний розвиток, виступали за утилітарну спрямованість навчання, за гармонійний розвиток особи, урахування індивідуальних особливостей дитини, тощо. Ці ідеї мали величезний вплив на педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX століття, були ними творчо використані й розвинуті.

2.3. Реалізація ідей реформаторської педагогіки в експериментальних школах Англії, заснованих С. Редді і Д. Бедлі

Абботсхольмська школа розглядалася С. Редді як лабораторія, в якій він експериментував, дослідним шляхом перевіряючи на практиці свої педагогічні ідеї і знахідки. Основні теоретичні положення, на яких будувалося виховання і навчання в даній школі, Редді виклав у книзі «Абботсхольм» (1900 р.). Головне, чого хотів досягти С. Редді, - це «втїлити принцип свободи в практику виховання» [96, с. 10].

Розглянемо педагогічні концепції С. Редді і Д. Бедлі, а також основні особливості «нових» шкіл Англії, яким налічується вже понад 100 років, успішна робота педагогів і навчально-виховний процес яких не викликають сумнівів.

С. Редді різко критикував існуючу в Англії систему освіти за формалізм, відрив від реального життя і запитів дітей. У своїй доповіді на одному із засідань Міжнародної ліги вільного виховання він відзначав: «Замість виховання серця ми нав'язали дітям чисто технічні відомості, причому в областях, які для життя не мають великого значення. Контакт із

речами в їхньому будинку ми замінили символами речей, які мало про що дітям кажуть і ніяк не пов'язані з їхнім будинком, працею і грою. наших дітей треба вчити жити і любити, зневажати брехню і злочинство» [4, с.112].

Школа проголосила програму «гармонійного розвитку всіх сил дитини - по суті, підготовки її до життя». Зміст освіти було значно розширено і наближено до сучасних умов, велика увага приділялася природничим дисциплінам. Важливою особливістю школи С. Редді став поділ шкільного дня на час занять до обіду і вільної активної діяльності після обіду, призначеної для занять спортом, екскурсій, художньої діяльності, різних видів практичної роботи [118, с. 87].

С. Редді виступав на захист введення в школі такого курсу навчання, в якому природно-наукова освіта гармонійно поєднувалася б із гуманітарною, що було абсолютно новим для того часу напрямком.

Особливе значення С. Редді надавав естетичному вихованню, виходячи з того, що «Моралі не можна вчити за допомогою уроків і проповідей, як будь-якій іншій галузі знання», так як сформованість моральних принципів етичного виховання є показником організації всього шкільного життя. Важливе місце при цьому він відводив шкільному самоврядуванню. Редді домагався того, щоб через широко розвинену систему префектури його вихованці формували почуття відповідальності перед колективом і за колектив. Учні користувалися в школі великою свободою, але ця свобода спрямовувалася і контролювалася учителем. При цьому однією з основних складових морального виховання Редді вважав вивчення релігії.

Так, духовною серцевиною шкільного дня в Абботсхольмі, що об'єднувала різні види діяльності дітей, була каплиця, медіативна обстановка якої була пронизана духом християнства. С. Редді не вважав, що релігійний вплив на особистість вихованців має обмежуватися тільки часом богослужіння в капелі, бо його не можна звести до молитви; він повинен наповнювати все повсякденне життя людини, стати частиною її сутності. Таким чином, за 25 років своєї діяльності Редді перетворив капелу в

духовний форум, розширив рамки релігійно-літературних знань вихованців, які формують основи їх світогляду і поведінки. Редді ставив за мету своєї діяльності при цьому «опустити на землю філософію неба» [25, с. 89].

Виключно важливе значення, як зазначалося вище, в Абботсхольмі надавалося розвитку учнівського самоврядування. Визнаючи школу своєрідною державою, С. Редді ввів у неї статут, який відрізнявся суворою ієрархією, встановив відносини відповідальної залежності між усіма членами суспільства. Парламент, учнівські комітети, управління, об'єднання, шкільний суд честі були покликані, на його тверде переконання, виховати у дітей самостійність, навички управління, вміння регулювати міжособистісні конфлікти в учнівському середовищі, перетворювати деструктивні конфліктні ситуації в конструктивні. У центрі системи стояв інститут префектів, наділений широкими повноваженнями. Участь школярів у вирішенні шкільних проблем сприяла їх моральному вихованню, формуванню ініціативи, самостійності і твердості духу. У кожному класі були свої лідери - капітан і його заступники [100, с. 122].

Ми вважаємо, що позитивним аспектом діяльності «нових шкіл» було прагнення подолати недоліки книжково-вербального навчання. У кожній із них проводилася широка дослідно-експериментальна активізація навчального процесу. С. Редді писав, що для гармонійного розвитку всіх сил дитини необхідно, щоб школа не була штучним середовищем, у якому зіткнення з життям можливо тільки через книги, але була б маленьким реальним, практичним світом, як можна ближче знайомила б дітей із дійсною сутністю речей: «Потрібно вивчати, - підкреслював він, - не тільки теорію явищ, але також їх практику». Саме тому дітям в Абботсхольмі, пропонувалося широке коло навчальних предметів, що мали яскраво виражену практичну спрямованість. Тут відмовилися від домашніх завдань, від зубріння [103, с. 38].

На нашу думку, С. Редді не був радикальним реформатором. Віддаючи належне старій школі за «її золоту середину у вихованні і стрункість

навчальних програм» він, разом із тим, намагався замінити «зубріння основ орфографії і чисто технічних відомостей» поясненням дитині суті життя і навколишнього їй середовища, вихованням у неї волі до добра і презирства до брехні та злочинства. Слова «дисципліна» і «любов» стали головним принципом діяльності Абботсхольма [32, с. 49].

До початку ХХ ст. прогресивно-педагогічні ідеї С. Редді завоювали широке визнання, під їх впливом педагоги інших країн розпочали організацію шкіл подібного типу, але з урахуванням національних, економічних і політичних особливостей розвитку своїх країн. Всього до початку ХХ ст. таких шкіл налічувалося близько 60.

Друга «нова» школа в Англії була відкрита в 1893 р. з ініціативи колишнього вчителя Абботсхольма доктора Д. Бедлі, який був відомий як один із чудових педагогів кінця ХІХ - початку ХХ ст. Саме завдяки йому в 1898 р. у Англії вперше було введено спільне навчання хлопчиків і дівчаток у школах інтернатного типу [106, с. 33].

Д. Бедлі придбав 60 акрів землі недалеко від міста, щоб можна було легко підтримувати з ним постійний зв'язок. Так він прагнув організувати позитивний вплив і на діяльність інших шкіл. Природне оточення школи дозволяло учням і педагогам відчувати атмосферу свободи, єдності з природою і відокремленості сільського життя. Головним завданням своєї школи він вважав «учити вчитися», створювати умови для індивідуального саморозвитку і виховувати дітей в дусі общинності [135, с. 67].

Основне вістря критики педагогів-реформаторів кінця ХІХ ст. було направлено проти «старої школи», яка, на думку представників даного руху, потребувала не косметичного ремонту, а повного демонтажу. В якості основних педагогічних задач керівники школи висували різносторонній розвиток вихованців: розумовий, фізичний і моральний. Д. Бедлі вважав, що школа покликана забезпечити всебічний і повний розвиток здібностей та інтересів учнів, дати їм необхідні для життя знання, виробити основні навички трудової діяльності, пробудити бажання трудитися на благо

суспільства, прищепити вихованцям основи норм соціального життя в суспільстві.

На відміну від традиційних англійських шкіл у «нових школах» основна увага приділялася дисциплінам природничо-математичного циклу в їх сучасному для того часу трактуванні. У навчальний план Бідельської школи входили такі предмети, як рідна і іноземна мови, історія, література, математика, фізика, хімія, природознавство, ручна праця [90, с. 71].

У школі Д. Бедлі практикувався поділ у навчальному процесі всіх учнів за їх здібностями: у випускному класі вони могли спеціалізуватися або в області класичних мов, або в природничо-наукових дисциплінах. У відповідності зі спеціалізацією розподілявся і навчальний час: одні учні присвячували себе в основному гуманітарним наукам, інші вивчали переважно природознавство та фізико-математичні дисципліни.

Робочий день у Бідельській школі мав три складових: розумову роботу - вранці, фізичну працю, малювання, ігри, спорт - після обіду, хорівий спів, гімнастику та інші заняття - ввечері. Вся діяльність Бідельського виховного будинку характеризувалася доброзичливою атмосферою, вільною від страху і примусу.

Отже, досвід перших «нових» шкіл С. Редді і Д. Бедлі був активно використаний іншими «новими» школами Англії та Західної Європи. За прикладом Абботсхольмської і Бідельської шкіл А. Дервін в 1896 р. відкрив в Англії ще одну «нову» школу в Клейсморі і виховний будинок імені короля Альфреда в Хамстці. Для досліджень, що стосуються основних проблем по віковій педагогіці і «антицивілізаційної» педагогіки даного періоду, були створені Молтінг Хаус в Кембриджі і Бекон Хілл в Гемпширі, які були експериментальними майданчиками для апробації реформаторських ідей «нових шкіл».

Слід зазначити, що європейські «нові» школи, які вирости під впливом англійських зразків, були, перш за все, установами для виховання сильних духом і тілом особистостей, творчих, ініціативних, здатних до самореалізації

в будь-якій діяльності, якою вони займалися.

Резюмуючи все вищесказане, зазначимо, що на рубежі XIX-XX ст. традиційна школа Англії не відповідала вимогам розвитку держави. Пошук шляхів реформування шкіл мав своїм завданням оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме тому в ці роки і з'явилися перші нові школи, експериментальні навчально-виховні установи, в основу яких були покладені ідеї гуманного розвитку дитини.

Педагоги-реформатори С. Редді і Д. Бедлі, як про це було сказано вище, розробили і реалізували моделі «нових шкіл», які і в даний час є найбільш відомими «новими школами» Європи, хоча і менш усього вивченими. Вони займають особливе місце не тільки серед інтернатних шкіл даного типу в світі, але і серед шкіл сучасної Англії.

Виходячи з аналізу літератури із зарубіжної педагогіки великої уваги вчених і педагогів-практиків заслуговує навчально-виховна робота «нових шкіл», спрямованих на формування здорової, витривалої і фізично розвиненої людини, чому сприяли розташування шкіл, розпорядок дня учнів, заняття спортом і фізичною культурою. Особливе місце в цих школах приділялось трудовому вихованню. Учні шкіл брали активну участь в обслуговуванні шкільного господарства, працювали у різного роду ремісничих майстернях. Однією з основних відмінностей даної школи від державних навчально-виховних установ Англії початку XX ст. було учнівське самоврядування як орган впливу вихованців на організацію життя школи.

Висновки до другого розділу

Отже, історичні, соціально-економічні, політичні умови, що склалися в Англії кінця XIX – початку XX століття вимагали формування активної, ініціативної особистості, а також залучення великих верств населення для їх вирішення.

Досліджуючи питання про передумови розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ століття зробимо висновки.

1. Виникнення будь-якого суспільного явища обумовлюється системою чинників, що сприяли його до розвитку. Основними чинниками формування реформаторської педагогіки Англії визначено: історичні, які характеризувалися колоніальною політикою Англії та воєнними конфліктами іншими країнами; соціально-економічні, що полягали у втраті Англією наприкінці ХІХ століття економічного панування, погіршенні становища робітників, незадовільному стані освіти для дітей із бідних сімей, недосконалості системи сімейного виховання; політичні, що виявилися у встановленні двопартійності, зміні виборчого права, здійсненні реформи місцевого самоврядування, розширенні політичних прав робітників щодо їх єднання у профспілки, законодавчій діяльності з питань освіти тощо; наукові, що характеризувалися стрімким розвитком педагогіки і психології, накопиченням знань про природу дитини, її невичерпні можливості та індивідуальність.

2. Філософською основою розвитку реформаторської педагогіки Англії, у досліджуваний період, стала філософія позитивізму, основним принципом якої був індивідуалізм, що полягав у розумінні свободи людини як найвищої цінності. Таким ставленням до особистості характеризується система навчання та виховання Г. Спенсера, що ґрунтується на принципах педоцентризму та гуманізму. Внесок Г. Спенсера полягає у розробці нової концепції виховання, що ґрунтується на принципах утилітарності знань, природовідповідності, нової дидактики.

3. Будь-яка інновація народжується у лоні існуючих традицій, осередком яких у Англії були публічні та граматичні школи. У досліджуваний період в них продовжував панувати класицизм, що пояснювалося такими причинами: 1) історичною – вивчення грецької і латинської мов було традицією, яка сягала ще середньовіччя; 2) теоретичною – традиційне навчання ґрунтувалося на теорії, яка виходила з того, що

головним завданням школи було виховання джентльмена й гартування його характеру; знання при цьому розглядалися лише як засіб досягнення визначеної мети; 3) соціальною – освіта вищого класу, джентльменів, мала відрізнятися від освіти решти населення. Однак, вплив суспільних процесів, що обумовив зародження в них ідей реформаторської педагогіки, що позначилося на зміні типових для педагогічної науки цього суспільно-історичного періоду критеріїв визначення мети, вибору засобів їх реалізації, оцінки результатів функціонування педагогічної системи, а саме : відносин між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, в бік відносин рівності; змістовності навчальної діяльності у бік відступу від академізму; організації життєвого простору у бік його перетворення.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ АНГЛІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

3.1. Розвиток ідеї «нового виховання» в реформаторській педагогіці Англії

Трансформація уявлень про ідеал людини, цілі виховання і навчання, що відбулася в Англії наприкінці ХІХ – початку ХХ століття під впливом значних соціально-економічних та політичних змін, сприяла виникненню нових підходів до визначення змісту навчально-виховного процесу, які відобразилися в теорії «нового виховання». Саме Англія, з її глибокими демократичними традиціями, не випадково мала на той час найрозвинутіші форми нових шкіл. У цей період тут з'явилися інноваційні педагогічні концепції, проекти шкіл нового виховання, а також виникла ціла плеяда педагогів-реформаторів, таких як Сесіл Редді, Дж. Г. Бедлі, О. Нілл. На наш погляд, приклад Англії, її освітні новації обумовили розвиток ідей «нового виховання» в різних країнах світу.

Узагальнив педагогічний пошук в межах проекту «нова школа» найяскравіший представник реформаторської педагогіки Англії Олександр Нілл (1883–1973) – британський педагог і психолог, один із найвідоміших послідовників теорії вільного виховання, творець і незмінний директор легендарної школи Саммерхілл, її «унікального, цікавого методу виховання та навчання в історії педагогіки» [88, с. 60]. Для цієї школи характерні принципова відмова від авторитаризму, орієнтація на природу дитини, реалізація методів розвитку незалежної творчої особистості, яка має виражену індивідуальність та реалізує свій внутрішній потенціал. Саме в цьому плані теорія і практика вільного виховання О. Нілла носять фундаментальний характер для формування сучасних суб'єктів педагогічної

діяльності, що розвивають на порозі ХХІ століття нову гуманістичну парадигму освіти.

О. Нілл належав до інтелектуалів, які бачили недоліки тогочасного суспільства, проте не вбачали можливимвилікувати його суто політичними засобами. «Не можна заперечувати, що суспільство хворе, але те, що воно не хоче позбутися цих хвороб, є також незаперечним», - писав він [88]. Засобом політичного прогресу він уважав освіту, виховання.

У 1917 р. О. Нілл відвідав притулок для неповнолітніх правопорушників Гомера Лейна та побачив систему самоврядування на практиці. Г. Лейн вірив у природжену доброту дітей і саме він познайомив О. Нілла з двома педагогічними принципами, які стали основою Саммерхілла: самоврядування та пріоритет емоційного благополуччя дитини над її академічними досягненнями.

Для своєї школи Г. Лейн за допомогою місцевих органів влади, судів підбирав «найважчих» дітей, неповнолітніх злочинців віком від 14 до 17 років. Поставлені педагогами в умови повної свободи, діти досить швидко прийшли до думки про необхідність виробити певні норми й правила поведінки. На засадах дитячого самоврядування було утворено громаду дітей на зразок республіки, за якою закріпилася назва «Маленької Республіки». Таким чином, на думку засновників закладу, відбулося перетворення «руйнівної енергії» дітей з асоціальною поведінкою у «творчу», а дорослих вони стали сприймати як порадників і консультантів. Навчання тут поєднувалося з виробничою працею й самообслуговуванням [60, с. 87]. Проте в консервативній Англії новаторські погляди Г. Лейна на виховання неповнолітніх злочинців не були сприйняті частиною суспільства, піддалися критиці, а через деякий час його заклад було закрито [60, с. 74].

У 1921 р. в Хеллерау, передмісті Дрездена, О. Нілл, який на той час переїхав до Німеччини, заснував навчальний заклад, який на початку був філією Міжнародної школи і носив назву «Нова школа». Пізніше цей заклад переїхав до Зонтагбергу, що в Австрії, а в 1923 р. – до Англії, у містечко

Лайм Реджіс, в маєток під назвою Саммерхілл. Тут школа перебувала до 1927 р., а остаточно вона облаштувалася в містечку Лейстон (у графстві Суффолк) за сто кілометрів від Лондона. О. Нілл беззмінно керував Саммерхіллом до самої своєї смерті (1973). Потім директором школи стала його дружина Єна, а з 1985 року – донька Зоя.

Олександр Нілл зробив вагомий внесок у розвиток гуманістичної педагогічної традиції. Основою його теорії є визнання самоцінності індивідуальності і права особистості на вільний розвиток.

Суспільство, сім'я, школа змалечку нав'язують дитині систему традиційних цінностей, норми поведінки тощо. «Таке виховання, на думку Нілла ... майже повністю ігнорує емоції, а оскільки емоції не знаходять виходу, це призводить до зародження ненависті, підлості, поганого характеру» [88, с. 95]. Подолати це протиріччя, вважав він, можна єдиним чином: дати дитині свободу.

Заслуга О. Нілла полягає в тому, що він не тільки дав психологічне обґрунтування значущості свободи для особистісного розвитку дитини, але і заснував унікальний навчально-виховний заклад Саммерхілл, в якому впродовж вісімдесяти років реалізується концепція вільного виховання. «Мої діти ... робили те, що їм заманеться ... Я не сумніваюсь, що мені вдалося вивчати всі їх кращі якості», - писав О. Нілл [88]. Він сповідував право кожного «вже з дитинства жити вільно, без зовнішнього примусу стосовно психічного й соматичного розвитку» [88].

Щастя у свободі. Дитина, на думку педагога, без сторонньої допомоги, примусу сама зможе досягти того рівня, який у ній закладено природою. І саме в цьому буде її щастя. Адже, на думку О. Нілла, краще виростити щасливого двірника, ніж через насилля - вченого-неврастеніка; гарного каменяра, ніж некомпетентного адвоката чи юриста.

Аналогічно, й моральні якості, які формуються в умовах свободи, відповідним чином дозрівають у дитині. Отже, як уважав О. Нілл або в умовах свободи можна зробити людину щасливою й високопорядною, або ж,

застосовуючи примус, перетворити її «в нещасний клубок нервів, що ненавидить себе й усе людство» [88, с. 115].

Водночас О. Нілл не перебільшував фактор свободи, а прагнув створити навколо дитини таке середовище, яке би позитивно впливало на її виховання й розвиток. Він не відкидав того, що окремі діти потребували «коригувальної турботи» психоаналітиків і в спілкуванні з вихователями, які здатні стати для неї моральним авторитетом, прикладом для наслідування.

Сама свобода, за О. Ніллом, вже є позитивним фактором виховання, тому кожен вільний робити все, що хоче, якщо це не обмежує свободи інших. Звичайно, радикалізм О. Нілла в консервативній Англії сприймався неоднозначно, лунала критика на його адресу, але новатор залишався переконаним у тому, що за допомогою свободи можна «сформувати таких чоловіків і жінок, які увіллються у звичайний натовп і допоможуть йому досягти високих ідеалів» [88, с. 70]. Вивчивши досвід роботи Г. Лейна з «важкими» дітьми, О. Нілл прийшов до висновку, що причиною їх девіантної поведінки є різноманітні комплекси й неврози, що сформувались у них під впливом соціуму. Тому таких дітей, на його думку, необхідно лікувати засобами зняття тягаря з совісті, любові й прийняття того, що сама дитина не схвалює в собі.

Любов до дитини, наголошував О. Нілл, має бути не любов'ю власника і не сентиментальною, що «слід вести себе з нею так, щоб вона завжди відчувала, що ви любите й схвалюєте її» [88]. Він закликав батьків і педагогів виявляти «прийняття, довіру, розуміння», «бути на боці дитини» [88, с. 115-116]. Діти потрапляли до школи зазвичай у віці 5 років, хоча можна було прийти і в 15. Закінчували школу в 16 років. Діти були розділені на три вікові групи: молодша – від 5 до 7 років, середня – від 8 до 10 років, старша – від 11 до 15 років. Саммерхілл інтернаціональна школа, де разом навчаються дівчата та хлопці з різних країн світу.

Головне, за словами О. Нілла, до дитини не можна застосовувати примус: «Що стосується психічного здоров'я – ми не повинні нічого

нав'язувати, а що стосується навчання – ми не повинні нічого вимагати» [88]. Тож уроки були необов'язковими: діти за бажанням могли їх відвідувати, а могли ігнорувати. Розклад існував лише для вчителів. Проте було помічено, що діти, які вступили до Саммерхіллу ще в дошкільному віці, уроки не пропускали, навчалися з задоволенням, а ось діти, які до цього навчалися в звичайних школах, мали таку відразу до уроків, що досить часто не відвідували заняття. Такий «відпочинок» міг тривати навіть декілька місяців, але згодом діти все одно поверталися до навчання.

Педагог стверджував, що час одужання від цієї хвороби пропорційний ненависті, породженої в них їх минулою школою. Встановлено, що відвідування уроків покращувалося відповідно до того, як діти дорослішали, а якщо вже учень вирішував відвідувати заняття, то робив це регулярно. Олександр Нілл вважав, що ледачих дітей не буває, а те, що зазвичай називають лінню, можна пояснити відсутністю інтересу або станом здоров'я. Здорова дитина, на думку педагога, не може перебувати в неробстві, їй постійно потрібно чим-небудь займатися.

У Саммерхіллі уроки розпочиналися о 9:30 й закінчувалися о 13:10. Тут існував великий вибір навчальних предметів, як і в будь-якій іншій школі. Навчальний день планувався так, що друга половина дня залишалася для творчої діяльності: кераміки, образотворчого мистецтва, драматургії, шахів, кулінарії, репетицій власних шкільних п'єс, столярної чи теслярської справи, тощо.

О. Нілл надавав великого значення грі, зауважуючи, що вади цивілізації зумовлені тим, «що жодній дитині ніколи не вдалося награтися вволю», що гра розвиває фантазію і творчі сили дитини, сприяє формуванню її особистості, що «коли дитина втрачає здібність до гри, її душа помирає і вона стає небезпечною для інших дітей, які з нею контактують» [88].

У школі не було домашніх завдань і перевідних іспитів. Однак, для бажаючих вступити до коледжу чи університету існували особливі курси, по закінченні яких здавалися іспити. Зазвичай, діти починали серйозно

готуватися до іспитів з 13-14 років і за 2-3 роки освоювали весь необхідний матеріал.

З метою підготовки активних громадян, які мають жити в демократичному суспільстві, О. Нілл надавав великого значення дитячому самоврядуванню. З цього приводу він писав: «Освіта покликана готувати дітей до життя в суспільстві й одночасно допомагати їм стати незалежними особистостями, й самоврядування, безсумнівно, здійснює й те, й інше» [88]. Як і «Маленька Республіка», школа-інтернат «Саммерхілл» діяла на засадах самоврядування «справедливого співтовариства» дітей і дорослих в умовах широкої свободи. Всі питання, пов'язані з громадським життям школи, включаючи покарання за порушення встановлених правил, вирішувалися голосуванням на загальних зборах, які проводилися в суботні вечори. На цих засіданнях не лише приймалися закони школи, але й обговорювалися різні соціальні аспекти життя товариства. Також тут обиралися спортивні комітети, комітет з підготовки танцювальних вечорів, театральний комітет, чергові. Інколи на загальні збори виносилося питання про крадіжки. Крадіжки ніколи не каралися, але вкрадене завжди потрібно було компенсувати. Якщо когось образили – на зборах можна було висунути звинувачення. Покарання – майже завжди штрафи: позбавлення кишенькових грошей на тиждень або пропуск кіно. Одного разу на загальних зборах хтось вніс пропозицію, щоб деякі порушення каралися позбавленням права відвідувати навчальні заняття цілий тиждень. Але діти запротестували – на їх думку, це було занадто суворе покарання. Кожний член педагогічного колективу і кожен учень – незалежно від віку – мали рівне право голосу. Навіть голос директора важив стільки ж, скільки і голос семирічної дитини.

В умовах свободи дитина не буде займатися тим, що її не цікавить. Тому О. Нілл надавав великого значення інтересу, цьому важелю, що рушить гори. Школа, на його думку, має забезпечити дитині можливість займатися широким колом діяльності для усвідомлення свого інтересу, витрачання життєвої енергії й отримання емоційної розрядки [88].

Нині Саммерхілл являє собою унікальний навчально-виховний заклад, у якому знайшли повне втілення ідеї вільного виховання. Якщо інші навчальні заклади, створені прихильниками вільного виховання, не витримували перевірку часом, то Саммерхілл О. Нілла продовжує свою діяльність протягом майже століття, не зазнавши за ці роки принципових змін. Найголовнішим результатом цієї школи стало виховання вільних, самостійних, щасливих і врівноважених людей, які зуміли знайти своє місце в житті. О. Ніллу вдалося розв'язати у своїй школі протиріччя між прагненням дитини до свободи як джерела саморозвитку, що відкидає будь-який тиск з боку дорослих, і вихованням як процесом управління розвитком дитини. Саме з цих позицій теоретична і практична спадщина Олександра Нілла має безсумнівне значення для сучасної школи і педагогіки.

3.2. Гуманістична педагогіка кінця XIX – початку XX ст. у спадщині педагогів-реформаторів Англії

В педагогічній літературі під гуманістичною педагогікою розуміється прогресивна педагогіка кінця XIX - початку XX ст. В даний період у ряді західних країн, головним чином у Англії, виникли і отримали широкий розвиток суспільно-педагогічні течії, пов'язані з боротьбою за реорганізацію народної освіти. Реформаторська педагогіка характеризувалася негативним ставленням до колишньої теорії і практики виховання і навчання, а також новими підходами до вирішення проблем виховання і навчання [91, с. 243].

Педагоги-реформатори вважали авторитарну систему виховання з жорстким тиском на особистість дитини починаючи з самого раннього шкільного віку несприятливою для її становлення і подальшого успішного формування, тому що вона виховувала преклоніння перед авторитетом влади, власності і церкви і тим самим виключала будь-яку можливість для прояву творчої ініціативи і реалізації креативних бажань. Суспільно-економічні відносини Англії та інших європейських країн сприяли розвитку нових

концепцій в області теорії і практики виховання особистості [90, с. 27].

Крім цього, педагоги-реформатори критикували традиційну класичну гуманітарну школу за те, що вона не тільки не привчала учнів до праці, а й обтяжувала їх пам'ять абсолютно непотрібним для практичної діяльності навчальним матеріалом.

Для реалізації їх ідей необхідно було створити теоретичну і практичну базу «нового виховання», що сприяє розвитку розумових і фізичних сил дітей, їх моральному і естетичному вдосконаленню [64, с. 118].

Представники педагогіки реформування навчально-виховного процесу школи надавали принципове значення створенню умов для самовираження і вільного розвитку дитячої особистості, зводячи до можливого мінімуму явне педагогічне втручання в цей процес і виключаючи будь-який примус і насильство, при цьому визнаючи саму абсолютну необхідність виховання і освіти. Так, італійський педагог і лікар, перша «докторесса» країни, творець «Будинку дитини в Римі» Марія Монтесорі (1870-1952) писала: «Нова проблема полягає, перш за все, в наступному: організувати середовище, відповідне потребам дитини. Потрібно лише одне: надати дитину собі самій, не перешкоджати їй у її виборі і в її самостійній роботі» [111, с. 112].

Комплексна апробація ідей реформаторської педагогіки, почалася і повністю здійснювалася в «нових школах». Вони представляли собою приватні навчально-виховні установи, створені на кошти засновників, учителів і громадськості. Роль учителя в цих школах полягала в тому, щоб «не заважати» учням реалізовувати свої інтереси і бажання. У першій третині ХХ ст. такі школи з'явилися майже в усіх країнах Західної Європи і в США. В Англії, де власне вони і були засновані, до них, у першу чергу, відносилися школи відомого англійського педагога Сессіля Редді – основоположника «нового» виховання і його послідовника Джона Бедлі. Найбільшою популярністю в Європі і Америці користувалися школи Германна Літца, Густава Вінекена і Пауля Гехеба в Німеччині, школа лікаря і педагога Овида Декролі в Бельгії, школа Едмонда Демолена у Франції.

«Нові» школи розташовувалися на лоні природи, поблизу лісів, річок, гір, оскільки вплив первозданної природи, можливість організувати широку ігрову і здоров'язберігаючу діяльність, займатися луговими, садовими, лісовими та польовими роботами були, на думку педагогів-реформаторів, «найкращим допоміжним засобом» для фізичного розвитку і морального виховання учнів «нових» шкіл інтернатного типу. Великого поширення в даних школах отримало розвиток учнівського самоврядування. Всі вихованці представляли шкільну республіку на чолі з радою і президентом.

Метою «нових шкіл» було дати суспільству фізично здорових, духовно сильних людей і слухняних працівників, здатних мужньо переносити труднощі і негаразди, насолоджуватися усіма чистими вищими радощами [111, с. 24].

Досвід перших «нових» шкіл С. Редді і Д. Бедлі був не тільки глибоко вивчений, але і активно використаний засновниками та педагогами інших «нових» шкіл Англії та Західної Європи. Пізніше він був узагальнений у діяльності «Міжнародним Бюро Нових Шкіл». Організоване в 1912 р., воно об'єднало педагогів-реформаторів багатьох країн світу і мало на меті встановити взаємний зв'язок і співробітництво між «Новими школами» різних країн, зібрати всі дані, які стосуються їх діяльності, і піддати оцінці педагогічний і психологічний досвід, накопичений у цих «лабораторіях майбутньої педагогіки» [54, с. 180].

Педагоги-реформатори підкреслювали, що для того, щоб освіта була продуктивною, необхідно, щоб вона була не примусовою, щоб відносини між учителями та учнями були «природними», а не штучними. З цього випливає, що мірилом використання всіх практичних педагогічних методів у них повинна була стати природність у взаєминах між тими, що навчають і тими, хто навчається. Тільки в тому випадку, коли ставлення учнів до набуття знань, до вчителя, до книги будуть так само вільні, як ставлення до життєвих явищ, «освіта зможе реалізувати свою розвиваючу місію» [113, с. 27].

Найбільш значущими педагогами-реформаторами Англії розглянутого

періоду по праву вважаються Сессіль Редді (1858-1932), Джон Бедлі (1865-1967), Олександр Нілл (1883-1973), Джон Лейн (1902-1970) і багато інших, Німеччині - Герман Літц (1868-1919), Густав Вінекен (1875-1964), Пауль Гехеб (1870-1961), Франції - Едмон Демолен (1852-1907), Швейцарії - Адольф Ферьер (1879-1960), Бельгії - Овід Декролі (1871-1932).

Сессіль Редді був засновником першої «нової» школи не тільки в Англії, в Західній Європі, але і в світі. Його називали «дідусем руху нових шкіл». Одним із його найбільш відомих послідовників у організації нових шкіл інтернатного типу став Джон Бедлі. Обидва педагоги мали багато спільного в тих принципах, якими вони керувалися у своїй роботі, і методах педагогічного впливу на учнів. Передумовою для розробки самої концепції «нової школи» і її втілення в життя для Редді і Бедлі, як відомо, послужило їх негативне ставлення до класичної форми школи, її методів, змісту і, перш за все, її організації [64, с. 84].

Слід нагадати той факт, що перша «нова» школа Західної Європи була відкрита в Англії в Абботсхольмі, графства Дербі в 1889 р відомим англійським педагогом Сессілем Редді. С. Редді - основоположник так названого «нового виховання» - народився в 1858 р. Він вивчав медицину і природничі науки в Геттінгенському університеті в Німеччині, відвідував лекційний і семінарський курс класика німецької педагогіки Рейна в Йєні разом із Г. Літцем. Глибоке вивчення і аналіз праць В. Рейна активно спонукали С. Редді до розробки основ його власної педагогічної концепції [96, с. 34].

Редді створив школу, яка виховувала людей нового типу, всебічно розвинених, справжніх джентльменів, що мають організаторські здібності, безкорисливо працюючих на благо інших людей.

В системі навчально-виховної роботи своєї школи особливе місце він відводив формуванню шкільної еліти, яка відповідно з англійськими традиціями завдяки «здоровому і розумному вихованню» повинна була усвідомити свою винятковість і особливе майбутнє призначення як двигуна

суспільного прогресу. Тим самим Редді намагався створити в своїй школі особливу обстановку, таке середовище, в якому кращі моральні якості, що характеризували британця, досягли б найвищого розвитку.

Необхідно визнати, що досвід і досягнення «нових» шкіл були важливим фактором у розвитку сучасної педагогіки, оскільки в них всебічному ретельному вивченню піддавалися такі проблеми шкільного життя, як трудове навчання, самодіяльність дітей і виховання соціальних навичок поведінки.

Результати реформаторської діяльності педагогів розглянутого нами періоду становлять великий інтерес і для сучасної педагогіки. Особливо важливий внесок, який вони внесли в теорію і практику навчання, розвиток розумового, фізичного, трудового, естетичного, емоційного виховання.

Абботсхольмська школа розглядалася С. Редді як лабораторія, в якій він експериментував, дослідним шляхом перевіряючи на практиці свої педагогічні ідеї і знахідки. Основні теоретичні положення, на яких будувалося виховання і навчання в даній школі, Редді виклав в книзі «Абботсхольм» (1900 р.). Головне, чого хотів досягти С. Редді, - це «втїлити принцип свободи в практику виховання» [96, с. 10].

У якості основних педагогічних задач керівники школи висували різнобічний розвиток вихованців: розумовий, фізичний і моральний. Д. Бедлі вважав, що школа покликана забезпечити всебічний і повний розвиток здібностей та інтересів учнів, дати їм необхідні для життя знання, виробити основні навички трудової діяльності, пробудити бажання трудитися на благо суспільства, прищепити вихованцям основи норм соціального життя в суспільстві.

Досвід перших «нових» шкіл С. Редді і Д. Бедлі був активно використаний іншими «новими» школами Англії та Західної Європи. За прикладом Абботсхольмської і Бідельської шкіл А. Дервін в 1896 році відкрив у Англії ще одну «нову» школу в Клейсморі і виховний будинок імені короля Альфреда в Хамстці. Для досліджень, що стосуються основних

проблем по віковій педагогіці і «антицивілізаційної» педагогіки даного періоду, були створені Молтінг Хаус в Кембриджі і Бекон Хілл в Гемпширі, які були експериментальними майданчиками для апробації реформаторських ідей «нових шкіл».

Виходячи з аналізу літератури з зарубіжної педагогіки великої уваги вчених і педагогів-практиків заслуговує навчально-виховна робота «нових шкіл», спрямованих на формування здорової, витривалої і фізично розвиненої людини, чому сприяли розташування шкіл, розпорядок дня учнів, заняття спортом і фізичною культурою. Особливе місце в цих школах відводилося трудовому вихованню. Учні шкіл брали активну участь в обслуговуванні шкільного господарства, працювали в різного роду ремісничих майстернях. Однією з основних відмінностей даної школи від державних навчально-виховних установ Англії початку ХХ ст. було учнівське самоврядування, як орган впливу вихованців на організацію життя школи.

3.3. Вплив ідей реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної науки

Аналіз наукових джерел свідчить про різні періоди активізації інтересу до ідей зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття, зокрема Англії, у вітчизняній педагогіці. Перший період визначається багатьма науковцями з кінця ХІХ (70-ті роки) до 30-х років ХХ століття. При чому в ньому можна виокремити два етапи: 70-ті роки ХІХ століття - 1919 рік, та 20-ті - 30-ті роки ХХ ст. Перший етап характеризується становленням теоретичних основ реформаторського руху, вивченням основних методичних, змістовних та організаційних принципів діяльності західних експериментальних навчально-виховних закладів, виникненням реформаторських течій у вітчизняній педагогіці.

Зауважимо, що зміни у суспільно-політичному житті України

досліджуваного періоду - скасування кріпосного права, зростання селянських заворушень, розвиток революційно-демократичного руху, повалення самодержавства - актуалізували питання про необхідність реформування освіти у сенсі доступу до навчання дітей з нижчих верств суспільства, що вимагало реформування насамперед початкової та середньої школи, розвитку освіти для жінок, створення багатопрофільної шкільної системи тощо.

Досліджуючи педагогічну спадщину К. Ушинського, М. В. Левківський наводить його погляд на педагогіку другої половини XIX століття, яка на той час знаходилась у зародковому стані і не мала твердої методологічної опори. Однак, провідні педагоги бачили її в антропологічному принципі, який давав «можливість пізнати людину, якою вона є в дійсності і науково обґрунтувати методи її навчання й виховання» [61, с. 188].

Такі відомі педагоги того часу, як К. Ушинський, М. Демков, Я. Мамонтов, В. Дурдуківський, Я. Чепіга, С. Русова та інші, виступили за реформування старої школи, яка трималася на муштрі, тілесних покараннях, неповазі до учнів та характеризувалася низьким рівнем знань, що були відірвані від життя й не відповідали потребам суспільства. Усвідомлюючи та приймаючи принципи реформаторської педагогіки Німеччини, Англії, США, вони основними завданнями навчання і виховання учнів вважали «формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, розвиток природних здібностей дитини, її можливостей і талантів; формування людини соціально зрілої, високоморальної, розумово розвиненої і працелюбної за умов усунення зі школи будь-яких факторів, які гальмують вільний природний саморозвиток дитини» [9, с.12].

С. Русова зазначала: «Бажано було б дуже зробити хоч десь на Україні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні педагогічні ідеали, виховати розумну працювиту дитину, не одірвану від свого народу, а навпаки пов'язану з ним пошаною до всього свого» [109, с. 22].

Педагоги застерігали проти традиційного догматичного навчання і

закликали до того, щоб українські вчителі орієнтувалися на здобутки західноєвропейської школи, насамперед німецької та англійської.

У цей період під впливом поглядів західноєвропейських педагогів-реформаторів набувають розвитку ідеї природовідповідності навчально-виховного процесу, гуманного ставлення до учнів, активізації їх самодіяльності, вільної фізичної активності дитини, впровадження шкільного самоврядування, трудового характеру навчання й виховання.

Основним підходом до організації навчально-виховної діяльності у вітчизняній педагогіці, що сформувався під впливом західноєвропейського реформаторського руху, став педоцентричний, за якого дитина була центром навчального та виховного процесу, спрямованого на забезпечення її інтересів та прагнень, розвиток трудових і пізнавальних здібностей, формування умов для саморозвитку та самовиховання.

Цей підхід прогресивні педагоги реалізовували у своїй практичній діяльності, активізацією якої визначається другий етап розвитку реформаторської педагогіки - 20-ті - 30-ті роки ХХ століття. На думку, Н. Г. Осьмук, він характеризується відкриттям експериментальних навчально-виховних закладів, появою авторських теорій і проектів; інтеграцією науково обґрунтованих і практично перевірених здобутків експериментальних закладів у діяльність приватних та державних шкіл; інституційним оформленням реформаторської педагогіки в міжнародному масштабі [95, с. 9].

У 1919 р. Наркомос республіки ухвалив «Положення про єдину трудову школу УСРР», відповідно до якого передбачалося запровадження безплатного навчання дітей обох статей з 8-ми років, а також їх спільне навчання, скасування старих типів шкіл, створення єдиної трудової школи-комуни, заборона релігійного виховання. У положенні трудовий метод було визнано як основу організації навчально-виховного процесу у вітчизняній освіті. Як зауважувала С. Русова, «праця в сучасному вихованні - це метод, яким кожне знання фіксується в дитячій свідомості тим, що воно

здобувається дитячою рукою: через руку в розум» [110, с. 53].

Педагог, визначаючи роль трудового навчання у вихованні дітей, наголошувала на тому, що саме праця сприяє найбільшому розвитку самостійної творчості та індивідуальності учнів. Окрім того, виховний характер праці С. Русова вбачала у формуванні охайності, працелюбності, ініціативності. У цьому сенсі вона була прихильницею поглядів провідних педагогів-реформаторів Англії, в школах якої виховувалася така ж повага до фізичної праці, як і до розумової.

На поширення практико-орієнтованого підходу у навчанні в 20-ті – 30-ті роки ХХ століття суттєво вплинуло видання Наркомосом УРСР у 1920 р. Декларації про соціальне виховання дітей, яка визначала основні принципи політики Радянської України у галузі освіти і виховання підростаючого покоління. При цьому робота всіх освітніх і виховних закладів будувалася за трудовим принципом і за своїми завданнями та змістом утворювала єдину систему професійної освіти. На думку тодішнього Наркому освіти Г. Гринька, таке рішення виходило з важливих потреб українського народу: по-перше, з необхідності підготовки кваліфікованих робітників для потреб відбудови господарства; по-друге, з необхідності організації захисту дітей і турботи про них через велику кількість сиріт і напівсиріт, які з'явилися у результаті революції та війни.

Відповідно до декларації, замість шкіл рекомендувалося створювати дитячі будинки та дитячі комуни, що свідчило про початок створення закладів соціального виховання в Україні. Метою створення нових навчально-виховних закладів була охорона дитинства, яка розумілася у контексті боротьби з безпритульністю та сирітством, а отже, передбачала насамперед поліпшення умов життя дітей. Тобто держава намагалася створити елементарні умови для виживання дітей у тяжких умовах, що склалися після революції та громадянської війни. «Декларація висунула ідею так званого «захисту дитинства», завданням якого було взяти на облік усіх дітей віком від 7 до 15 років, як тих, які вже ввійшли в систему соціального

виховання, так і тих, що не відвідують жодної освітньо-виховної установи; використати всі засоби для забезпечення прав кожної дитини на освіту, матеріальне забезпечення, виховання, охорону здоров'я; вилучити дитину „з вулиці”, передати через колектор або розподільник до виховного закладу (боротьба з безпритульністю); захистити права і тієї дитини, яка живе в сім'ї, але потребує допомоги» [136, с.190]. При цьому визначалося, що основою перевиховання дітей у нових закладах має стати трудове виховання.

Саме у цей період розкривається педагогічний талант ще одного вітчизняного педагога-гуманіста - А. С. Макаренка, який створив власну концепцію виховання, засновану на поверненні до його національних витоків - християнських моральних цінностей, фізичної праці, співробітництва учнів і учителя. Як зауважував сам педагог, він намагався іти «за якостями особи, її нахилами та здібностями, спрямовувати цю особу в найпотрібніший для неї бік» [65, с.151].

С. Карпенчук, досліджуючи педагогічні ідеї А. С. Макаренка, виокремлює ознаки, в яких проявляється гуманістичність педагогічних його поглядів: 1) у відступі від стереотипів і «прогнозування абстрактного ідеалу типу „гармонійна особистість”, „борець, повний ініціативи”, „людини-комуніста” тощо, які не обґрунтовані чітко і сприймаються як загальний шаблон»; 2) у безкорисній благодійності (А. С. Макаренко організував притулок для понад 3 тис. безпритульних дітей, замінивши їм батька, створивши сімейні стосунки, забезпечивши їх відповідною освітою і вихованням, урятувавши від голодної смерті); 3) в умінні гармонізувати природну і соціальну структури особи - внутрішнє і зовнішнє «Я» людини; 4) у програмуванні одного із кінцевих результатів мети виховання людини - щастя. А. С. Макаренко був упевнений в тому, що метою виховання є не просто формування, людини-творця, людини-патріота, громадянина своєї держави, а насамперед виховання людини, яка може і повинна бути щасливою. Педагог наголошує: «Ми повинні виховати людину, яка зобов'язана бути щасливою» [66, т. 5, с. 312]. 5) у цілісності, як

структурування виховного впливу на дитину, так і в баченні її як особистості. [47, с. 120]. А. С. Макаренко виділяє такі елементи «щастя і поезії дитячого життя», як : визнання права особистості на неповторність; виховання поваги, пошани, довіри до кожної особистості; здоровий спосіб життя; потреба виконувати кодекс правил поведінки; створення умов для самореалізації, діагностики обдарувань особистості за рахунок обов'язкового її включення в різні види навчальної, виробничої, художньої, управлінської діяльності; гармонійне поєднання особистісного й колективного, що проявляється в особистості через здатність приймати духовні й матеріальні блага, а також готовність поділитися ними [47, с. 121].

Слід зауважити, що вітчизняні педагоги-новатори, наслідуючи ідеї реформаторської педагогіки Західної Європи, зокрема й англійської, підходили до їх реалізації творчо і прагнули зберегти та розвинути національні особливості вітчизняної школи. Однією з основних цілей виховання та навчання вони, як і педагоги-реформатори Дж. С. Милль, Г. Спенсер, С. Редді, Дж. Г. Бедлі, О. Нілл, вважали формування людини-громадянина, патріота, носія найкращих наукових та культурних традицій свого народу. У статті «Національність і національна школа» Я. Чепіга тлумачить поняття «національне виховання», як: «не шовіністичне, не приправлене „дутим” патріотизмом, а виховане в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього що народ або нація пережили, бачили, чули, виробили, що придбали найцікавішого, найкорисливішого в своїм розвитку» [137, с. 27].

В Україні національне виховання було пов'язане із відстоюванням права викладати і вчитися рідною мовою, яке обумовлювалося боротьбою українського народу у цей період за незалежність держави. Про необхідність навчати дітей українською мовою говорив М. Грушевський: «Вчити добре можна тільки такою мовою, котру ученики добре знають і розуміють». І «таке правило в шкільній науці, що вчити треба ученика мовою для нього

зрозумілою» [24, с.15]. У законопроекті «Про ученне українською мовою» (1908 р.) він визначив основні принципи мовної політики в освіті: «1) щоб по тих сторонах, де живе український народ, у народніх школах учено українською мовою; 2) руської мови щоб учили обов'язково; 3) книжки до учення щоб були приладжені до розуміння дітей українських до потреб тамошнього життя» [24, с. 16].

Я. Чепіга, наслідуючи погляди М. Грушевського, зауважував: «Мова народів як психофізичний акт має всі ознаки національності. Кожному слову і навіть деяким окремим звукам надано конкретного змісту, поєданого певними уявленнями. І такі розуміння, як любов, добро, правда тощо, набувають у кожного народу особливих національних рис»; а висуваючи вимоги до вчителя, акцентував, що шкала повинна мати «за вчителя особу однієї національності з дитиною, виховану на ріднім ґрунті з нею. А ті, хто не своєю волею мусить вчити в чужій школі, повинні прийняти культуру, мову, національні ідеали того народу, дітей якого вони мають учити» [138, с. 30-33].

Національне виховання також є провідним принципом педагогічної діяльності С. Русової: «Першим кроком демократизації народної освіти повинна бути її націоналізація, оскільки лише націоналізуючи народну освіту, можна ввести її в свідомість народів, бо тільки рідна мова є найплотворнішим, найприроднішим органом думки для мільйонів людей» [109, с. 16-104]. Педагог виділяє найкращі методики вивчення рідної мови, до яких відносить вільні розмови з дітьми на різні теми, що їх цікавлять, під час яких С. Русова радить прищеплювати норми літературної української мови; читання та оповідання творів художньої літератури, зокрема й позапрограмове; драматизація за змістом художніх творів, яку діти проводять самостійно «при найменшому втручанні педагога» [63].

Т. Г. Лубенець називав рідне слово «ґрунтом для науки» і наголошував: «Спостереження підтверджують, що розвиток у дітей інтересу, уваги й пам'яті - цих основних психічних функцій, без яких навчання неможливе,

цілком знаходиться в повній і природній залежності від рідної мови дітей, засвоєної ними разом з молоком матері» [22, с. 47].

Реформування освітнього процесу обумовило нове розуміння ролі та функцій учителя, що актуалізувало питання підготовки нових учительських кадрів, спрямованої на розвиток педагогіки співробітництва, набуття знань з психології, фізіології дитини, інноваційної педагогіки, відведенню вчителю ролі помічника у набутті знань учнями тощо. Так, С. Русова зазначала: «Такої постаті вчителя, постаті нового Моїсея, що виводить свій народ з тенет темряви, несвідомості, поневолення - до нового життя, вимагає сучасний стан України від учителя тої єдиної школи, де має вчитися весь український народ без жодних соціальних обмежень» [109, с. 240]. Т. Г. Лубенець називав дітей майбутнім, а вчителя - помічником, що відкриває двері для кожного маленького майбутнього.

Важливу роль у процесі підготовки учителів відіграли на початку ХХ ст. учительські курси, організовані в Києві, Харкові, а пізніше - учительські з'їзди. На педагогічних відділах учительських курсів читалися лекції із загальної та дитячої психології, педагогіки, дидактики, анатомії, фізіології. На них курсистки отримували знання «щодо останніх досягнень світової педагогічної науки і практики, використання нестандартних методик викладання рукоділля, малювання, ліплення, ручної праці, історії новітніх педагогічних течій, основних принципів нової педагогіки тощо» [98].

Отже, період з 70-х років ХІХ ст. до 30-х років ХХ ст. можна вважати періодом зростання інтересу до західних педагогічних інновацій, опанування вітчизняними педагогами провідних ідей західноєвропейської реформаторської педагогіки, зокрема англійської, а також їх активної реалізації у професійній діяльності на принципах педоцентризму, активного творчого розвитку дитини, демократизації освіти.

Однак, після прийняття ЦК ВКП(б) у 1936 р. постанови «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» припиняється будь-яке вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей взагалі [45, с. 274].

Другий період - період повернення інтересу до дитини як суб'єкта навчання, що характеризується відродженням ідей реформаторської педагогіки, починається в 40-ті роки ХХ століття і триває до сьогодні. Його також можна поділити на два етапи: 60-ті - 80-ті рр. ХХ століття - етап відродження педології та повернення до вивчення дитячої індивідуальності, а також 90-ті рр. ХХ століття - етап відродження національної педагогіки в період становлення незалежності держави.

Зауважимо, що перший етап (60-ті - 80-ті рр. ХХ століття) був дуже складним для розвитку педагогічної інноваційної діяльності. Це обумовлювалося насамперед освітньою політикою, що здійснювалася у попередні роки, «коли комуністична, партійна ідеологія набула форм догматів і канонів, коли потрібно було думати й творити лише в дозволеніх межах» [119, с.25], і її кардинальної зміни у часи «відлиги», коли була зроблена спроба частково реформувати тоталітарну радянську систему, перетворити її життєздатний суспільний організм. По-друге, 70-ті - 80-ті роки мали зовсім інший історичний зміст і характеризувалися політичною та ідеологічною реакцією та прогресуючим занепадом і розкладом тоталітарної системи [31]. Відповідно, зазначені політичні умови відбилися на визначенні педагогічних пріоритетних ідей того часу, які постійно змінювалися.

Так, у 60 -70-ті роки в Україні поширюється функціональний підхід до навчання та виховання, закріплений у законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР», відповідно до якого вводилася обов'язкова професійна підготовка в загальноосвітніх школах, подальше підвищення рівня загальної та політехнічної освіти, підготовка освічених людей, які б добре знали основи наук, виховання молоді в глибокій повазі до принципів соціалістичного суспільства, у дусі ідей комунізму [86].

Саме на ці роки припадає діяльність видатного вітчизняного педагога-новатора В. О. Сухомлинського, якому вдалося в межах радянської парадигми виховання обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну

та демократичну за своєю сутністю систему виховання [2, с. 25]. Аналіз його діяльності свідчить про відновлення та розвиток головних ідей західноєвропейської реформаторської педагогіки: повага та любов до дитини; розвиток творчих здібностей кожної дитини, починаючи з дошкільного віку, метою якого є підготовка до творчої праці; формування екологічних цінностей, почуття прекрасного; впровадження методів і засобів навчання та виховання, притаманних педагогіці гуманізму - акцент на позитивному, відсутність покарання, повага до особи учня тощо.

Основною метою педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського залишалось формування всебічно розвинутої особистості. Як зауважує О. В. Сухомлинська, принципами досягнення цієї мети виступає любов, довіра й повага до дитячої особистості, розгляд навчальної діяльності школярів як насиченого творчими відкриттями процесу пізнання та самопізнання через слово, особистість учителя, працю, розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, спрямований в кінцевому підсумку на творчу працю, культури почуттів, естетизацію оточуючого середовища [119, с. 25].

Як і засновники «нових шкіл» С. Редді, Дж. Г. Бедлі, О. В. Сухомлинський вважав за необхідне поєднання інтелектуального розвитку учнів з творчою працею. Особливу увагу при цьому він приділяв малюванню, наголошуючи, що саме воно сприяє розвитку мови, логічного мислення, опануванню точних наук, зокрема математики: «Якщо дитина навчилася малювати задачі, я з певністю міг сказати, що розв'язувати їх вона буде» [129, с. 507]. Зв'язок навчання з творчістю дозволив впровадити нові форми і методи навчання: «уроки мислення на природі», «школа під голубим небом», «школа радості», комплексна програма «виховання красою», «друга програма навчання», «інтелектуальний фон школи», методика формування «культури почуттів», «радості пізнання», «радості праці» тощо.

Велику увагу педагог приділяв питанню підготовки вчителів, при

цьому розуміючи, що далеко не кожен може і повинен бути учителем. У праці «Сто порад учителю» він радив починати пробувати себе у цій професії ще навчаючись у старших класах: «У вас зародилася мрія стати вчителем. Перевірте, випробуйте себе. Ви навчаєтеся в дев'ятому чи в десятому класі, попросіться побути вихователем групи діточок у молодшому класі. ... Якщо цей світ відкриється перед вами, якщо в кожній дитині ви відчуєте її індивідуальність, якщо у ваше серце постукають радощі й прикрощі кожної дитини й відізвуться вашими думками, турботами, тривогами, - сміливо вибирайте своєю професією благородну вчительську працю, ви знайдете в ній радість творчості». І далі продовжує: «Учительська професія - це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [129]. У цій же праці В. О. Сухомлинський виокремлює ознаки, що характеризують специфіку праці педагога: «а) ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, - з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя; б) кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час; в) на дитину впливає багато людей і явищ життя, на неї впливають мати, батько, шкільні товариші, так зване „вуличне середовище“, прочитані книжки й переглянуті кінофільми, про які ви й не знаєте, зовсім непередбачена зустріч з людиною і т. ін. ... Місія школи, наше з вами найважливіше завдання - боротися за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним; г) об'єкт нашої праці - найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, - розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість; д) однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці - дитина - повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора».

Отже, школу Сухомлинського можна визначити як школу гуманізму, школу духовності, моральності й культури, школу особистостей та

індивідуальностей, школу, яка вдивлялась і занурювалась у світ дитинства [119, с. 26].

Аналізуючи розвиток освіти у 80-х роках ХХ століття, слід акцентувати, що вона характеризувалася догматизмом і консерватизмом. Як зауважує І. П. Ящук, здійсненню реформ у галузі освіти заважали такі чинники, як: 1) втрата динамізму, що виявилася як у відсутності реакції на швидкі зрушення в освіті в провідних країнах Заходу і в країнах Сходу, що розвиваються, так і на соціально-економічні суперечності усередині країни. Незважаючи на прийняті нормативно-правові акти (Постанова ЦК КПУ та Ради Міністрів Української РСР «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», Постанова ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи») реформи освіти носили косметичний характер, а школа залишалася багато в чому офіційною і казенною; 2) поступовий розмив, «стоншування» культурного шару, культурних традицій, інтелігентності; 3) установка на уніфікацію, на єдині стандарти, що приводило до певного нівелювання особистості учня, недостатнього розкриття його самобутності, активності, ініціативи, творчого потенціалу [140].

Невипадково, як протест проти традиційної системи навчання і виховання, в авторитарній державі зароджується новий напрям у педагогіці - педагогіка співробітництва, яка стала основною засадою навчально-виховного процесу в «інноваційних» та «авторських» школах того часу.

Педагогіку співробітництва Ш. А. Амонашвілі визначав як «могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає їй філософське обґрунтування», а її мету вбачав у необхідності «зробити дитину нашим (дорослих - учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одnodумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [5, с.47]. Термін «педагогіка співробітництва» уперше з'явився в

Маніфесті «Педагогіка співробітництва» (1986 р.), підписаному сімома педагогами-новаторами (С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, І. П. Волков, В. А. Караковський, М. П. Щетинін, Є. М. Ільїн, Ш. А. Амонашвілі), які виклали в ньому власний досвід роботи, узагальнивши його в таких основних засадах педагогіки співробітництва: увага вчителя до учнів, залучення їх до навчання, пробуджуючи у них почуття успіху, руху вперед, розвитку; віра у можливості дитини подолати будь-які труднощі шляхом постановки найважчої мети; навчання без примусу; особистісний підхід до дитини; ідея вільного вибору, що полягає у вільному виборі учнями завдань, складанні їх для своїх однокласників тощо; ідея випередження та складних блоків, що дозволяє включати до програми більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки тощо; самоаналіз та колективний аналіз діяльності кожного учня; засада колективної суспільної творчості; співпраця з батьками; співробітництво вчителів у процесі навчання та виховання учнів.

Видатний вітчизняний педагог-новатор В. Ф. Шаталов зауважував: «Найголовніше - учитель повинен допомогти учневі усвідомити себе особистістю, пробудити потребу в пізнанні себе, життя, світу, виховати в ньому почуття людської гідності ... Від віри вчителя у можливості кожного свого учня, від його наполегливості і терпіння, вміння вчасно прийти на допомогу залежать успіхи його учнів на важкому шляху пізнання» [139, с. 92]. О. А. Захаренко наголошував: «У школі учню має бути, як в батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість» [38, с. 17].

Як бачимо, наведені засади об'єднані спільною основною ідеєю педагогіки співробітництва, яка перегукується з ідеями, визначеними реформаторською педагогікою: дитина стає центром педагогічного процесу, вчитель перетворюється з наставника на радника, який допомагає учневі розкрити свій потенціал, досягти будь-якої мети, виховує самостійне

мотивоване ставлення до навчання.

Новим сплеском відродження, переосмислення та наслідування ідей західноєвропейської реформаторської педагогіки характеризуються 90-ті роки ХХ століття до сьогодення - етап становлення незалежної України.

З розпадом СРСР, проголошенням суверенної української держави стали можливими демократичні зміни в системі освіти, які передбачали розробку власної національної системи освіти, відмову від ідеологізації та русифікації освіти, виведення вітчизняної освіти на рівень розвинутих країн світу.

В ухваленому у 2017 р. Законі України «Про освіту» регламентовано: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [105].

Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) визначає особистісну орієнтацію освіти пріоритетним напрямом державної політики, а мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України [104].

Отже, як бачимо, людина, розвиток її здібностей проголошується найвищою цінністю держави, що є провідною ідеєю реформаторської педагогіки.

Окрім того, інтеграція України в європейський освітній простір актуалізує й інші провідні ідеї реформаторської педагогіки - ідеї свободи, рівності, особистої гідності. Усі вони знайшли своє відображення у

запропонованих МОН України Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» [89]. В цьому документі зазначається необхідність працювати на засадах педагогіки партнерства, основними принципами якої є спілкування, повага до особистості; взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками; довіра у відносинах, стосунках. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель - учень.

По-друге, Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» закріплюють ідею дитиноцентризму: нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

По-третє, актуальною залишається ідея формування нового вчителя. У Концептуальних засадах зазначено, що нова школа потребує нового вчителя, не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. При цьому держава гарантує академічну свободу, яка полягає у можливості готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку, а також гідне матеріальне забезпечення.

По-четверте, нагальною залишається ідея формування активного громадянина, відповідно до якої нова українська школа створюватиме ціннісні ставлення і судження, які слугуватимуть базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством, плекатимуть українську ідентичність, а також виховуватимуть не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей.

По-п'яте, у Концептуальних засадах відображена ідея автономії школи: адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти. Автономія передбачає, що школи зможуть

самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти, обирати підручники, методика навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу.

Отже, дослідження питання впливу ідей реформаторської педагогіки Англії на розвиток вітчизняної педагогічної науки дозволяє зробити висновок про творче використання вітчизняною наукою ідей західноєвропейської, зокрема й англійської, реформаторської педагогіки як основи для створення власних інноваційних проєктів. У цьому процесі можна виділити два періоди - кінець XIX - середина 30-х років XX століття та 60-ті роки XX століття - до сьогодні, - які характеризуються цікавістю науковців та педагогів-практиків до ідей реформаторської педагогіки. Перший період є періодом становленням теоретичних основ реформаторського руху, вивченням основних методичних, змістовних та організаційних принципів діяльності західних експериментальних навчально-виховних закладів, виникненням реформаторських течій у вітчизняній педагогіці, а також практичною реалізацією їх в діяльності педагогів-новаторів, зокрема С. Русової, Т. Лубенця, А. Макаренка, Я. Чепіги. Другий період - період повернення інтересу до дитини як суб'єкта навчання, що характеризується відродженням ідей реформаторської педагогіки та формуванням національної освіти в період становлення незалежності держави.

Теоретичне осмислення вітчизняними науковцями ідей дитиноцентризму, педагогіки партнерства, автономії школи, формування особистості нового вчителя, формування активного громадянина тощо сприяє їх реалізації у сучасній вітчизняній педагогічній науці шляхом децентралізації освіти, створення авторських шкіл, індивідуалізації навчання.

3.4. Особливості інтеграційної системи навчання і виховання школярів із різними освітніми потребами : досвід англійських реформаторів

На початку ХХ ст. педагоги-реформатори Абботсхольма і Бідельса приділяли особливу увагу вивченню проблеми включення в звичайний навчально-виховний процес дітей з різними освітніми можливостями. Вчителі «нових» шкіл активно обговорювали ідеї використання досвіду спеціальних педагогів в роботі своїх навчально-виховних закладів. Найбільш перспективними в цьому відношенні були визнані напрацювання прихильників Вальфдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера (1861-1925), які одними з перших педагогів реформаторів обґрунтували перспективність можливості навчати і виховувати дітей з особливими освітніми потребами разом зі звичайними школярами. Перші спроби апробації досвіду німецького педагога реформатора в «нових» школах Англії широко висвітлювалися у пресі в 20-30-і рр. ХХ ст. Саме педагоги Абботсхольма і Бідельса виступили тоді з ініціативою випробувати його і в інших школах країни, що призвело до пошуків можливості переведення невеликої частини дітей, що мають відхилення в сфері психофізичного розвитку, з системи спеціальної освіти в звичайні школи.

Англійські педагоги-реформатори глибоко і всебічно вивчили також праці і досвід діяльності першої доктореси Італії М. Монтессорі (1870-1952). Адже саме їй вперше в Європі вдалося створити інтеграційну систему навчання та виховання звичайних дітей і дітей з особливими освітніми потребами. Унікальність даної системи полягає в їх успішному спільному вихованні і навчанні. Її система навчання могла бути використана для роботи з дітьми різних вікових груп та різного рівня розвитку, при цьому вона сприяла психічному, інтелектуальному, фізичному розвитку кожної дитини. Соціальні контакти і використання спеціально розроблених, чітко структурованих і логічно вибудованих навчальних матеріалів давали

можливість учням з обмеженими можливостями розвитку, прийнятих до шкіл-інтернатів, зміцнити здоров'я і успішно вчитися [107, с. 42].

Увага педагогів «нових шкіл» до навчання дітей з різними освітніми потребами, викликала їх до вивчення ідей Я. Р. Перейри (1715-1780), відомого сурдопедагога, який вчив глухих учнів своєї школи не тільки «чути» чужу мову. Вони по-новому осмислили концепцію І. Г. Песталоцці (1746-1827), який займався вихованням педагогічно запущених дітей-сиріт Швейцарії, досвід Ж. М. Г. Ітара (1775-1838), який запропонував методи навчання, які сприяли відновленню сенсорних, інтелектуальних функцій у дітей, що мають відхилення в розумовому розвитку, Е. Сегена (1812-1880), творця системи «фізіологічного навчання і виховання» дітей з порушеннями сенсорно-моторних функцій організму, бельгійського лікаря, психолога, педагога, який розвивав ідеї «вільного» виховання, Овіда Декролі (1871-1932), який в своїй доповіді на міжнародному конгресі з питань початкового навчання в Льєжі ще в 1905 р. стверджував, що необхідно займатися проблемами дітей з особливими освітніми потребами не тільки в порядку філантропії, але і в інтересах всього суспільства і, перш за все, нормальних дітей, тому що суспільство повинно бути зацікавлене в тому, щоб кожна людина, навіть яка відстає в своєму розвитку, брала активну участь в тій чи іншій сфері праці [90, с. 78].

В даний час в Абботсхольмській і Бідельській школах успішно навчаються діти з обмеженими можливостями: з порушеннями слуху, мови, зору, опорно-рухового апарату, емоційної сфери, розвитку і поведінки. Педагоги даних установ продовжують пошуки оптимального використання інноваційних шляхів і засобів їх інтеграції в навчально-виховний процес альтернативних шкіл.

Значущим чинником даної роботи вони вважають формування толерантних міжособистісних відносин між учнями з різними освітніми можливостями в рамках інтегрованого навчання, яке, на наш погляд, займає особливе місце в ряду актуальних проблем удосконалення навчально-

виховного процесу в даних школах-інтернатах.

Розвиток інтегрованого, інклюзивного навчання в Абботсхольмській і Бідельській школах означає реалізацію особистісно-орієнтованих технологій в навчальній і виховній роботі, де головним для педагогів є створення комплексної структури надання якісної підтримки і допомоги кожному школяреві відповідно до його специфічних вимог, інтересів і потреб [75, с. 86].

Педагоги «нових» шкіл Великобританії поділяють думку англійських дослідників Т. Бута, М. Ейнскоу і А. Дайзона, що інклюзивний освітній процес передбачає взаємозв'язок навчальних, соціальних, психологічних, особистісних завдань розвитку дитини. Даний підхід дозволяє нетиповій дитині відчувати себе комфортно в середовищі своїх однолітків, що сприяє активному впровадженню тенденцій нормалізації для здійснення навчальної діяльності.

Слід зазначити, що Абботсхольмська і Бідельська школи є «інклюзивно орієнтованими», тому що вони приймають в них будь-яких учнів. У школах створюється особливе середовище, що не тільки сприяє успішному навчанню дітей з особливостями психофізичного розвитку разом зі своїми однолітками, але формує створення особливої культури їх взаємодії в шкільному соціумі, тієї, при якій відмінності учнів визнаються, вітаються і не заважають спілкуванню всіх суб'єктів освітнього процесу.

В процесі інклюзивного навчання і виховання «нових» шкіл враховують безліч чинників: мовні і культурні відмінності, раніше наявні у дітей житлові умови і уклад життя їх сімей, різні інтереси і бажані способи навчання. Крім цього, варто підкреслити, що вони прагнуть до створення паритетних контактів всіх учнів і вчителів школи, що означає прийняття останніми кожної дитини як особистості, орієнтацію на її індивідуальні характеристики, можливість засвоювати навчальну програму в певних тимчасових рамках і специфічні освітні потреби кожної. В результаті такої роботи формується і система оцінки знань, умінь і навичок вихованців

«комбінованого» типу, в якій комплексно враховуються академічні, креативні і соціальні досягнення кожного вихованця.

Практика інклюзивної освіти в Абботсхольмській і Бідельській школах показує, що кожен учень навчається так, як йому найбільш зручно і комфортно. Учням гарантуються індивідуальний підхід, індивідуальні умови навчання.

У здійсненні інтегрованого навчання в досліджуваних інклюзивних навчально-виховних установах головними рисами є наступні: включення всіх учнів класу в соціальну взаємодію, вміле педагогічне керівництво подолання адаптивної когнітивної кризи, обумовленого різною підготовленістю школярів до процесу навчання, різними можливостями та потребами дітей, і адаптивної поведінкової кризи, викликаною явною чи прихованою відчуженістю учнів з психофізичними порушеннями від інших людей. Науково розроблені моделі інтегрованого навчання і його психолого-педагогічного супроводу дозволяли створити в даних «нових» школах оптимальні умови для всіх учнів, здійснювати необхідну корекційну допомогу і забезпечувати успішну інтеграцію в суспільство.

Слід констатувати що досліджувані нами «нові» школи з інклюзивним навчанням важливі не тільки тому, що в них все учні отримують повноцінну освіту, але і тому, що вони на основі толерантності і гнучкості вносять вклад у створення моделі інклюзивного суспільства, в якому стираються відмінності між людьми, де кожен вносить щось цінне в життя суспільства і сприяє його прогресу.

Професорсько-викладацький склад даних установ робить акцент на адаптивний, інтегративний і емоційно-ціннісний підходи до учнів. У спільному навчанні вихованці Абботсхольмської і Бідельської шкіл з різними особливостями розвитку не тільки засвоюють передбачені навчальними планами і програмами знання, але і вчаться швидко орієнтуватися в навчальному процесі, аналізувати виникаючі в ньому ситуації і чітко визначати шляхи вирішення навчальних завдань.

Слід звернути увагу на те, що в Абботсхольмську і Бідельську школи приймають учнів різних етнічних і мовних груп, культур, що мають свої особливі інтереси і цілі, здібності і способи засвоєння інформації. У такій ситуації дані навчально-виховні установи не можуть не враховувати того факту, що один і той ж навчальний план не підходить усім. Учнів орієнтують лише на засвоєння певного загального набору стандартних показників навчання, але досягається він кожним по-різному.

На думку педагогів даних шкіл, необхідно постійно змінювати методику навчання, пристосовуючи її до індивідуальних здібностей, потребам, цілям і перевагам учнів. У досліджуваних школах кожному учневі вони прагнуть надати можливість вчитися так, щоб нові знання не суперечили отриманим раніше, відповідали наявним практичним навичкам.

Викладацький склад «нових» шкіл реформаторської педагогіки Англії активно співпрацює не тільки з сім'ями учнів, але і з іншими громадськими організаціями. Така співпраця необхідна, наприклад, для забезпечення охорони здоров'я учнів і є одним із способів розширення пропонованих школою послуг. Залучення представників громадських організацій до процесу навчання в школі дозволяє даним установам збагатити досвід учнів і підготувати їх до життя.

Учнів знайомлять із реальними ситуаціями, з якими вони можуть зустрітися в житті, і способами їх вирішення. Залучення до розробки нових навчальних планів команди учнів різного віку і потреб розвитку направлено на те, щоб виробити оптимальні шляхи індивідуальної роботи з ними.

Підтримка здібностей і талантів кожного учня спрямована на отримання якісної освіти незалежно від мови, на якій вони розмовляють вдома, культури. Вдосконалення методів навчання і виховання сприяють обговорення досягнень вихованців школи їх батьками та вчителями на конференціях, організованих учнями, виставках.

Педагоги досліджуваних навчально-виховних закладів ретельно аналізують зібрану інформацію, яка дозволить їм надалі вдосконалювати

навчальний процес. Викладачі дозволяють учням покращувати засвоєння навчального матеріалу за своїми індивідуальними програмами і освітнім планам. Спільно з батьками, самою дитиною викладачі визначають індивідуальні цілі і завдання для учня, спільно виробляють індивідуальні освітні маршрути, здійснюють їх своєчасний моніторинг з подальшим звітом учня про його досягнення.

Одним із завдань інтегрованого навчання в школах-інтернатах є створення сприятливих умов для тісних контактів дітей один з одним, і цьому значною мірою сприяє активне включення учня з особливостями психофізичного розвитку в колективну діяльність класу.

Необхідно підкреслити, що педагоги і психологи досліджуваних шкіл вважають, що тут перш за все необхідно викликати довіру дитини для того, щоб не тільки виявити джерела помилок його індивідуального стилю життя і усунути їх, а й пробудити його соціальний інтерес.

Адміністрація Бідельської школи вважає раціональним звертати увагу на кожне досягнення учнів в будь-яких сферах діяльності, обов'язково зазначити і підкреслити його значимість, пробудити в дитині віру в її здатності бути успішною і в інших справах школи.

Концепція інтеграції спрямована на створення спеціальних умов для дітей з особливостями розвитку в рамках існуючої системи освіти, в той час як інклюзія передбачає створення школи для всіх учнів відповідно до потреб всіх і кожного і створення суспільством можливостей для найбільш повної реалізації ними всіх своїх потреб.

Педагоги Абботсхольма і Бідельса прийшли до висновку про те, що для інтегрованої системи навчання характерне пристосування учнів до нових умов зміненого соціального середовища. Звідси випливає, що неодмінною умовою інтеграції є забезпечення соціогуманного шкільного середовища, що гарантує благополучний емоційно-психологічний стан кожного учасника освітнього процесу.

У процесі навчання в Абботсхольмі і Бідельсі активно

використовуються інтерактивні методи і прийоми інтегрованого навчання, що дозволяють учням успішно взаємодіяти між собою. Використання даного методу сприяє подоланню ізольованості учнів з обмеженими можливостями психофізичного розвитку від звичайних школярів. Інтерактивні прийоми і методи навчання, підкреслюють педагоги «нових» шкіл, є одним із засобів оптимізації навчально-виховного процесу.

Найбільш інтенсивно педагоги даних шкіл-інтернатів використовують такі інтерактивні методи навчання: «мозковий штурм»; творчі завдання; робота в групах «що дзиччать»; навчальні ігри (освітні, рольові, ділові); обговорення дискусійних проблем; соціальні проекти (змагання, виставки, спектаклі).

Перераховані вище інтерактивні прийоми є інноваційними і сприяють створення доброзичливої і наповненої оптимізмом атмосфери, придушення внутрішньої агресії, розвитку самоповаги учня, виявленню та зміцненню в учнів позитивного, залученню до різноманітної діяльності на основі добровільності і співпраці, а також ґрунтуються на свободі вибору і зворотного зв'язку [67, с. 37].

Дуже важливим, на наш погляд, для освітньої інтеграції є принцип рефлексивності, в основі якого - самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, тобто постійна рефлексія власної діяльності, оцінка досягнень і недоліків. Рефлексія, вказує директор Бідельської школи, дозволяє забезпечити перспективність проведеної роботи, її мажорну тональність, залучення до процесу інтеграції всіх: керівника, вчителів, батьків, учнів. Рефлексія дає можливість відслідковувати досягнення, відзначити недоліки на даному етапі розвитку учня і його корекційного навчання.

Висновки до третього розділу

1. Європейські «нові» школи, які вирости під впливом англійських зразків, були, перш за все, установами для виховання сильних духом і тілом особистостей, творчих, ініціативних, здатних до самореалізації в будь-якій діяльності, якій вони займалися.

Виходячи з аналізу літератури з зарубіжної педагогіки великої уваги вчених і педагогів-практиків заслуговує навчально-виховна робота «нових шкіл», спрямованих на формування здорової, витривалої і фізично розвиненої людини, чому сприяли розташування шкіл, розпорядок дня учнів, заняття спортом і фізичною культурою. Особливе місце в цих школах відводилося трудовому вихованню. Учні шкіл брали активну участь в обслуговуванні шкільного господарства, працювали в різного роду ремісничих майстернях. Однією з основних відмінностей даної школи від державних навчально-виховних установ Англії початку ХХ ст. було учнівське самоврядування як орган впливу вихованців на організацію життя школи.

2. Дослідження питання впливу ідей реформаторської педагогіки Англії на розвиток вітчизняної педагогічної науки дозволяє зробити висновок про творче використання вітчизняною наукою ідей західноєвропейської, зокрема й англійської, реформаторської педагогіки як основи для створення власних інноваційних проектів. У цьому процесі можна виділити два періоди - кінець ХІХ - середина 30-х років ХХ століття та 60-ті роки ХХ століття - до сьогодні, - які характеризуються цікавістю науковців та педагогів-практиків до ідей реформаторської педагогіки. Перший період є періодом становленням теоретичних основ реформаторського руху, вивченням основних методичних, змістовних та організаційних принципів діяльності західних експериментальних навчально-виховних закладів, виникненням реформаторських течій у вітчизняній педагогіці, а також практичною реалізацією їх в діяльності педагогів-новаторів, зокрема С. Русової,

Т. Лубенця, А. Макаренка, Я. Чепіги. Другий період - період повернення інтересу до дитини як суб'єкта навчання, що характеризується відродженням ідей реформаторської педагогіки та формуванням національної освіти в період становлення незалежності держави.

Теоретичне осмислення вітчизняними науковцями ідей дитиноцентризму, педагогіки партнерства, автономії школи, формування особистості нового вчителя, формування активного громадянина тощо сприяє їх реалізації у сучасній вітчизняній педагогічній науці шляхом децентралізації освіти, створення авторських шкіл, індивідуалізації навчання

3. В процесі інклюзивного навчання і виховання «нових» шкіл враховують безліч чинників: мовні і культурні відмінності, раніше наявні у дітей житлові умови і уклад життя їх сімей, різні інтереси і бажані способи навчання. Крім цього, варто підкреслити, що вони прагнуть до створення паритетних контактів всіх учнів і вчителів школи, що означає прийняття останніми кожної дитини як особистості, орієнтацію на її індивідуальні характеристики, можливість засвоювати навчальну програму в певних тимчасових рамках і специфічні освітні потреби кожної. В результаті такої роботи формується і система оцінки знань, умінь і навичок вихованців «комбінованого» типу, в якій комплексно враховуються академічні, креативні і соціальні досягнення кожного вихованця.

Практика інклюзивної освіти в Абботсхольмській і Бідельській школах показувала, що кожен учень навчається так, як йому найбільш зручно і комфортно. Учням гарантуються індивідуальний підхід, індивідуальні умови навчання.

У здійсненні інтегрованого навчання в досліджуваних інклюзивних навчально-виховних установах головними рисами є наступні: включення всіх учнів класу в соціальну взаємодію, вмиле педагогічне керівництво подолання адаптивної когнітивної кризи, обумовленого різною підготовленістю школярів до процесу навчання, різними можливостями та потребами дітей, і адаптивної поведінкової кризи, викликаною явною чи прихованою

відчуженістю учнів з психофізичними порушеннями від інших людей. Науково розроблені моделі інтегрованого навчання і його психолого-педагогічного супроводу дозволяли створити в даних «нових» школах оптимальні умови для всіх учнів, здійснювати необхідну корекційну допомогу і забезпечувати успішну інтеграцію в суспільство.

Слід констатувати, що «нові» школи з інклюзивним навчанням важливі не тільки тому, що в них усі учні отримують повноцінну освіту, але і тому, що вони на основі толерантності і гнучкості вносять вклад у створення моделі інклюзивного суспільства, в якому стираються відмінності між людьми, де кожен вносить щось цінне в життя суспільства і сприяє його прогресу.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексне дослідження розвитку реформаторської педагогіки в Англії кінця XIX - початку XX століття.

Реалізовані мета й завдання дають підстави сформулювати висновки дослідження, що мають теоретичне і практичне значення.

1. Історіографічний огляд дає підстави стверджувати, що досліджувана проблема до сьогодні не була предметом спеціальної комплексної наукової розвідки. Дослідження, в яких опосередковано розглянуто питання розвитку реформаторської педагогіки Англії різняться за тематикою, жанровою специфікою, ступенем розкриття питання, актуальністю, глибиною, рівнем науковості.

Проведений історико-педагогічний пошук дав змогу з'ясувати що у проаналізованих наукових публікаціях реформаторська педагогіка Англії досліджуваного періоду характеризується фрагментарно, у межах загального вивчення західноєвропейської педагогіки, що свідчить про відсутність її комплексного аналізу та актуалізує тему магістерського дослідження.

Визначено суть дефініції «реформаторська педагогіка» як освітнього феномену, яка виникла на етапі руйнування усталених соціально-економічних та політичних відносин і передбачала перетворення освітньої системи на рівні педагогічної теорії, педагогічної свідомості, педагогічної практики та педагогічних звичаїв, що обумовлювалося новим розумінням сутності і цілей навчально-виховного процесу, з метою формування на цій підставі новаторських підходів до навчання і виховання активних громадян, здатних до діяльності в усіх сферах їхнього життя.

2. Виокремлено передумови становлення і розвитку реформаторської педагогіки Англії досліджуваного періоду, до яких віднесені історичні, соціально- економічні, політичні, культурно-освітні.

В історичному плані Англія кінця XIX – початку XX століття являла собою країну, одним із головних напрямів зовнішньої політики якої було

розширення колоніальної імперії. Така політика, з одного боку, призвела до того, що колонії, з часом, стали важким тягарем, який вимагав усе більших фінансових витрат, а з іншого – спричинила військові конфлікти з іншими країнами. Початок ХХ століття характеризувався вступом Англії у Першу світову війну, що призвело до економічного спаду, росту безробіття й загострення внутрішніх соціальних проблем.

В соціально-економічному плані Англія втратила, упродовж кінця ХІХ – початку ХХ століття, економічну перевагу. Така ситуація спричинила зниження конкурентоздатності британської промисловості, зростання безробіття і як наслідок – масове невдоволення робітників своїм становищем. Використання на підприємствах дитячої праці, незадовільний стан освіти для дітей з бідних сімей, відсутність кваліфікованих учительських кадрів, релігійне спрямування освіти і виховання, недосконалість системи сімейного виховання, ускладнювали процес отримання освіти дітьми з бідних верств населення та унеможлилювали виховання енергійної, самостійної, ініціативної людини, якої потребувало суспільство.

Політичні чинники полягають у розвитку демократичних процесів, пов'язаних із встановленням двопартійності, зміною виборчого права, здійсненні реформи місцевого самоврядування, розширенням політичних прав робітників щодо їх об'єднання у профспілки, законодавчою діяльністю з питань освіти. Особливістю політичних передумов розвитку реформаторської педагогіки було поєднання процесу її становлення з демократичними процесами, що відбувалися в країні.

Культурно-освітній чинник розглянуто у двох аспектах. По-перше, реформування освіти в Англії у досліджуваний період пов'язане з розвитком природничих наук, необхідність у вивченні яких постала у зв'язку з розвитком науково-технічного прогресу. По-друге, у ХІХ столітті стрімко розвиваються педагогіка і психологія, що сприяло накопиченню нових знань про природу дитини, її невичерпні можливості та індивідуальність.

3. Аналіз наукових джерел дав змогу виділити та охарактеризувати

чотири етапи розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця XIX – початку XX століття запропоновано таку її періодизацію: I етап – підготовчий (XVIII – середина XIX століття), характеризується появою певних потреб і передумов, як економічного, політичного, суспільного, так і педагогічного характеру. II етап – зародження реформаторської педагогіки (1850-1870-ті рр.), що характеризується загостренням протиріч між старими традиційними підходами у навчанні й вихованні молоді й новими викликами часу, результатом чого стало усвідомлення необхідності реформування освіти й педагогіки. III етап – етап наростаючого прискореного розвитку (1870-1910-ті рр.), який зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Внутрішні фактори полягали у розвитку законодавства з питань освіти, що сприяло формуванню і поширенню початкового навчання; виникненні нових педагогічних теорій (педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогіка дії, педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи»). Зовнішні фактори полягали в тому, що реформаторські ідеї набували глобалістичного характеру, охоплювали усі розвинуті країни. IV етап – перехід до еволюційного періоду розвитку (середина 1910-х – 1920-і рр.), що характеризується зміщенням акцентів з питань освіти на питання економічного розвитку, неупередженою переоцінкою здобутків і можливостей реформаторської педагогіки.

4. Розкрито національні особливості реформаторської педагогіки Англії досліджуваного періоду, до яких віднесено: 1) зародження й розвиток в атмосфері домінування класичної традиційної освіти, що позначилося, по-перше, на тому, що провідні англійські педагоги відстоювали педоцентризм в більш помірній формі, ніж педагоги інших країн; по-друге – на поєднанні педоцентризму з іншими теоріями, наприклад з теорією формального розвитку; по-третє, на застосуванні педоцентризму лише в початкових і середніх сучасних школах; 2) класовий характер освіти, що відстоювався за рахунок збереження плати за навчання аж до 1918 р., поширення на початку XX століття вчення про обдарованість, що ґрунтувалося на положеннях про

спадковість розумової обдарованості та відмінності в розумовій обдарованості дітей, що не дозволяє особам з різними розумовими здібностями здобувати однакову освіту, використання тестування для вимірювання рівня розумової обдарованості; 3) основна традиція англійського виховання – виховання громадянина. Ця особливість виявляється в тому, що навіть у початковій школі ідея свободи обмежувалася потребою виховання з одного боку – нової людини, здатної до ініціативи, визначення сенсу свого життя, а також до його зміни на краще, а з іншого – людини законослухняної, яка поважає традиції суспільного устрою, не виступає проти влади, любить свою країну, є її патріотом; 4) прийняття свободи людини, як найвищої цінності.

5. У ході дослідження можливостей творчого використання ідей реформаторської педагогіки у вітчизняній педагогіці виділено два періоди – кінець XIX – 30-ті роки XX століття – період становлення теоретичних основ реформаторського руху, вивчення основних методичних, змістовних та організаційних принципів діяльності західних експериментальних навчально-виховних закладів, виникнення реформаторських течій у вітчизняній педагогіці; 40-ві роки XX століття – до сьогодення – період повернення інтересу до дитини як суб'єкта навчання, що характеризується відродженням ідей реформаторської педагогіки та формуванням національної освіти в період становлення незалежності держави. Теоретичне осмислення вітчизняними науковцями ідей дитиноцентризму, педагогіки партнерства, автономії школи, формування особистості нового вчителя, формування активного громадянина сприяє їх реалізації у сучасній педагогічній науці шляхом децентралізації освіти, створення авторських шкіл, індивідуалізації навчання.

6. Практика інклюзивної освіти в Абботсхольмській і Бідельській школах показала, що кожен учень навчається так, як йому найбільш зручно і комфортно. Учням гарантуються індивідуальний підхід, індивідуальні умови навчання.

У здійсненні інтегрованого навчання в досліджуваних інклюзивних навчально-виховних установах головними рисами є наступні: включення всіх учнів класу в соціальну взаємодію, вмiле педагогічне керівництво подолання адаптивної когнітивної кризи, обумовленого різною підготовленістю школярів до процесу навчання, різними можливостями та потребами дітей, і адаптивної поведінкової кризи, викликаною явною чи прихованою відчуженістю учнів з психофізичними порушеннями від інших людей. Науково розроблені моделі інтегрованого навчання і його психолого-педагогічного супроводу дозволяли створити в даних «нових» школах оптимальні умови для всіх учнів, здійснювати необхідну корекційну допомогу і забезпечувати успішну інтеграцію в суспільство.

Слід констатувати, що «нові» школи з інклюзивним навчанням важливі не тільки тому, що в них усі учні отримують повноцінну освіту, але і тому, що вони на основі толерантності і гнучкості вносять вклад у створення моделі інклюзивного суспільства, в якому стираються відмінності між людьми, де кожен вносить щось цінне в життя суспільства і сприяє його прогресу

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками для подальшого вивчення вважаємо такі: порівняльна характеристика національних особливостей реформаторської педагогіки США, Німеччини, Франції, Росії, України та інших держав.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Про концептуальні підходи до аналізу історії розвитку педагогічної науки. // До витоків становлення української педагогічної науки: зб. наук. праць. спец. випуск. Київ : Наук. світ, 2002. С. 19-22.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950 - 2000 рр.) : автореф. дис... д-ра пед. наук :13.00.01. Луганськ, 2006. 44 с.
3. Адаменко О. О. Технологія персоніфікованого підходу як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 82-85.
4. Актуальные проблемы истории педагогики Запада (1871–1917): сб. науч. тр. / под ред. С. Л. Мендлиной. Москва : Академия пед.. наук СССР НИИ общей педагогики, 1981. 132 с.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
6. Англия в 1870–1914 годах: учеб. пособие / под ред. Захарова С. В. Москва : Прогресс, 1998. 82 с.
7. Архипова Л. В. Public schools как колыбель британской элиты. *Власть*. 2013. № 9. С. 145-148.
8. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ - першої третини ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. Київ, 2004. 22 с.
9. Бауманн Ю. Введение в педагогику. История педагогических теорий: Общая педагогика. Санкт-Петербург : Тип. М. О. Вольфа, 1905. 150 с.
10. Бэдли, Дж. Природоведение в сельских школах. *Свободное воспитание*. 1912–1913. № 7. С. 36–55.

11. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. Т. 1-2.
12. Большой энциклопедический словарь : 2-е издание, переработанное и дополненное, с ил. / под ред. А. М. Прохорова. Москва, 2002. 1456 с. URL.: dic.academic.ru/соП;еПБ.шф/епсЗр. (дата звернення: 16.09.2019).
13. Валеев А. Концепция свободного воспитания Александра Нейла и ее реализация в практике школы : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2001. 17 с.
14. Валеева Л. А. Педоцентризм Джона Дьюи как глобальная идея гуманистической педагогики XX в. *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2007. № 3. С. 3-7.
15. Валеева Л. А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук :13.00.01. Казань, 2008. 24 с.
16. Витрук Е. Е., Коллегов А. К. Педагогическое сознание как условие эффективной профессиональной деятельности учителя. *Вестник ТГПУ*. 2009. Вып. 11. С. 28-31.
17. Всемирная история. Итоги Первой Мировой войны / под ред. Бадак А. Н. Москва : Харвест, 2001. 512 с.
18. Галузинський В. М., Євтух. М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища шк., 1995. 237 с.
19. Гергерт А., Готал-Готліб А. Современные педагогические чтения. Херсон : Гос. издат., 1925. 250 с.
20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
21. Готалов–Готлиб А. Г. Современные педагогические течения. Херсон : Госиздат Украины, 1925. 249 с.

22. Граматка (український буквар) з малюнками: вид. 4-е. поправл. / склав Норець (Т. Лубенець). Київ : Вид-во книгарні Є Череповського, 1917. 48 с.
23. Гриценко М. С. Історія педагогіки : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1973. 447 с.
24. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу : вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. 45 с.
25. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 336 с.
26. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2000. 222 с.
27. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аналіз) : автореф. ... дис. докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 39 с.
28. Даденков М. Ф. Історія педагогіки. Київ, 1947. 204 с.
29. Деможо, И., Монтуччи, Г. Средние учебные заведения в Англии и Шотландии. Отчет представленный министру народного просвещения. Москва : Изд. П. Н. Юшенова и Г. И. Коппа, 1870. 675 с.
30. Дем'яненко Н. М. Педологія як навчальна дисципліна і наукова система (20-30-ті рр. ХХ ст.) // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. 1994. Вип. 17. С. 119-123.
31. Денисюк Т. Ф. Історіографічний аналіз розвитку змісту початкової освіти України у 50 - 90-х роках ХХ століття // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2006. Вип. 28. С. 39-42.
32. Джури́нский А. Н. Зарубежная школа: история и современность: учеб. пособие. Москва : Российский открытый университет, 1992. 177 с.
33. Джури́нский А. Н. История зарубежной педагогики : учебное пособие для вузов. Москва : Издательская группа «Форум» – «Инфра-М», 1999. 432 с.

34. Джуринский А. Н. Размышления над историей педагогики. *Педагогика*. 2001. № 6. С. 72-80.
35. Энциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
36. Жарова Д. В. Социальные предпосылки становления педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века. *Актуальные вопросы современной психологии* : материалы международной научной конференции. Челябинск. 2011. С. 25–28.
37. Жарова Д. В. Становление народного образования Великобритании в XIX веке как предпосылка развития педагогической психологии. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2. С. 16. URL: <http://psyedu.ru/> (дата звернення:12.09.2019).
38. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро. Черкаси, 1997. 28 с.
39. Иванов Е. В. История образования и педагогической мысли : учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 52 с.
40. Иванов Е. В. О некоторых теоретических и прикладных аспектах феномена свободы в образовании. *Вестник Новгородского Государственного университета*. 2004. № 27. С. 10-15.
41. Иванов Е. В. О сущности педагогической идеи и специфике ее изучения в новгородских исторических источниках. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2014. № 79. С. 37-40.
42. Иолли, Л. Народное образование в разных странах Европы : пер. с нем. Санкт-Петербург : Изд. О. Н. Поповой, 1900. 192 с.
43. История западноевропейских государств : учебное пособие / под ред. А. И. Перепелицина. Пятигорск : ПГЛУ, 1998. 692 с.
44. Історія педагогіки : навч. посіб. / за ред. Г. В. Троцько. Харків, 2008. 545 с.

45. Історія педагогіки / за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.
46. Кананькіна Е. С. Источники права об образовании Великобритании: образовательные доктрины первой четверти XX века. *Государственная власть и местное самоуправление*. 2010. № 4. С. 44-48.
47. Карпенчук С. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка: гуманістичні контексти. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4. С. 118-124.
48. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Ред-вид. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. 300 с.
49. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 32 с.
50. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2004. 20 с.
51. Кемінь Г. Софія Русова про розвиток педагогічної думки Західної Європи // Гуманізація навчально-вихованого процесу: наук.-метод. зб. Слов'янський держ. пед. ін-т. 2001. Вип. 11. С. 107-110.
52. Кемінь Г. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX століття). Дрогобич : Коло, 2004. 124 с.
53. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. Москва : Учпедгиз, 1947. 247 с.
54. Корнетов Г. Б. Свободное воспитание. *Педагогический альманах*. 1992. № 4. С. 27.
55. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. Тернопіль, 1996. 287 с.

56. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2008. 193 с.
57. Кравцова Т. О. Теорія і практика вивчення дитини у реформаторській педагогіці : навчальний посібник. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр «Імекс ЛТД», 2007. 147 с.
58. Кунченко-Харченко В. І., Драган Я. П., Лега А. Ю. Нариси з історії розвитку радіотехніки в Україні: історичний аспект. Черкаси : ЧДТУ, 2010. 43 с.
59. Куркіна С. В. Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2008. 20 с.
60. Ландсберг Р. Маленькая Республика (Г. Лейн). *Свободное воспитание*. 1913–1914. № 3. С. 87–92.
61. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. метод. посібник. вид. 4-те. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с
62. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии. Санкт-Петербург : Народная польза, 1899. 516 с.
63. Лінгводидактична концепція Софії Русової : веб-сайт. URL: <http://udnz15.org/lingvodidaktichna-2> (дата звернення 16.09.2019).
64. Магдасарян М. К. Сельские воспитательные дома Германии как экспериментальные школы реформаторской педагогики : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2011. 186 с.
65. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 366 с.
66. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: А. А. Фролов, Л. Ю. Гордин, М. Д. Виноградова. Москва, 1983-1986. Т. 1-8.
67. Малофеев Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей сособыми образовательными потребностями в России. *Актуальные*

проблемы интегрированного обучения : материалы междунар. научн.-практич. конф. Москва : Права человека, 2001. С. 30–37.

68. Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1975. 263 с.

69. Мальтус, Т. Р. Опыт о законе народонаселения: в 2 т. : пер. с англ. Санкт-Петербург : И. И. Глазунов, 1868. Т.1. 236 с. Т.2. 287 с.

70. Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. Харьков : Госиздат Украины, 1924. 600 с.

71. Марочко В., Хілл Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941). Київ : Науковий світ, 2003. 302 с.

72. Марцинковский И. Б. Английские Паблик Скулз (Привилегированные школы интернатного типа). Ташкент : Фан, 1966. 141 с.

73. Мединський Є. М. Історія педагогіки. Ч. I. Київ : Рад. школа, 1939. 366 с.

74. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. Москва : Мир, 1922. 237 с.

75. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2012. 238 с.

76. Миценко В. І. Педагогічна спадщина Герберта Спенсера: навч. посібник. Кіровоград : РВВ КДПУ, 2007. 100 с.

77. Мижурев П. Г. Вопросы текущей английской школы. *Русская школа*. 1893. № 3. С. 70-82.

78. Мижурев П. Г. Очерки развития и современного состояния народного образования в Англии. Санкт-Петербург : Тип. И. Н. Скороходова, 1896. 62 с.

79. Мижурев П. Г. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. *Русская школа*. 1913. № 9. С. 14-50. № 10. С. 19–53.

80. Милль, Дж. О свободе : пер. с англ. *Наука и жизнь*. 1993. № 11. С. 5-15.
81. Минькова Е. С. Психолого-педагогическое наследие английской опытной школы второй половины XIX века : монография. Арзамас, 1999. 329 с.
82. Миньков В. А. Идеи рационализма в педагогике Англии конца XIX века : монография. Москва : «Флинта», 2013. 96 с.
83. Миронов В. Б. Век образования. Москва : Педагогика, 1990. 176 с.
84. Михайлова М. В. Педагогические идеи Эллен Кей и их реализация в современном образовании: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева, 2006. 23 с.
85. Михайловский Я. Т. Очерк современного состояния заграничной народной школы. Санкт-Петербург : Тип. Дома призрения, 1881. 251 с.
86. Москаленко А. М. Історія вітчизняної педагогіки : навч. посібник. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2015. 303 с.
87. Музиченко О. Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*. 1918-1919. № 4. С. 201-207.
88. Нилл, А. С. Саммерхилл: Воспитание свободой : пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
89. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : рішення колегії МОН України від 10 жовт. 2016 р. № 10. URL:<https://base.kristti.com.ua/?p=1129> (дата звернення 22.09.2019).
90. Образцова Л. В. Альтернативные школы Германии. Марбург, 1996. 142 с.
91. Образцова Л. В. Гуманистическая педагогика и школа Германии конца XIX – начала XX века (1870–1933) : монография. Пятигорск, 2004. 342 с.

92. Образцова Л. В. Классики педагогики: историко-педагогический анализ и генезис деятельности классиков немецкой педагогики. Марбург, 1997. 125с.
93. Общество и образование : пер. с англ. / под ред. Пилиповского В. Я. Москва : Прогресс, 1989. 200 с.
94. Осьмук Н. Г. Зарубіжний досвід на сторінках українських педагогічних журналів у перших десятиріччях ХХ століття. // Педагогічна наука : зб. наук. пр. Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. 2002. Ч. 1. С. 211-219.
95. Осьмук Н. Г. Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х - початку 30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2011. 20 с.
96. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX - начало XX века) : дис. ... доктора пед. наук 13.00.01. Новгород, 1997. 338 с.
97. Перетятко О. В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2001. 232 с.
98. Перетятко О. В. Роль ідей реформаторської педагогіки в процесі формування інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя (кінець XIX-початок ХХ століть). Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка: наук. журн. 1998. Вип. 13. С .194-197. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7806/85/> (дата звернення 22.09.2019).
99. Петренко О. Б. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). Історико-педагогічний альманах. Умань, 2012. Вип. 2. С. 27–35. URL: www.library.udpu.org.ua/library_files/.../2012_2_5.pdf (дата звернення 19.09.2019).
100. Петрова Е. Д. Бидельская школа в Англии. Новочеркасск : Тип-я В. И. Бабенко, 1913. 61 с.

101. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ - початку ХХ століття : автореф. дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 20 с.
102. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості. *Теоретичні питання освіти і виховання*. Суми : Наука, 1999. Вип. 6. С. 75-76.
103. Поляк Г. Б. Новая школа на Западе: текст. Москва : Работник просвещения, 1928. 98 с.
104. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента від 17.04.2002 № 347/2002. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 15.09.2019).
105. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 № 2145-VIII. URL: [:zakon.rada.gov.ua/go/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19) (дата звернення: 16.09.2019).
106. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом / под ред. А. И. Пискунова Москва : Издательство АПН СССР, 1977. 89 с.
107. Ратнер Ф. Л., Юсупова, А. Ю. Педагогика Марии Монтессори: история и современность. Идеи М. Монтессори в условиях интегрированного образования: учеб. пос. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011. 84 с.
108. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 1. / за ред. Є. І. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. 272 с.
109. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 2. / за ред. Є. І. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. 320 с.
110. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918. 163 с.
111. Салимова К. И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособие Ч. II : XVIII–XX вв. Москва : Изд-во АПН СССР, 1989. 265 с.
112. Салимова К. И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : экспериментальное учебное пособие. Ч. III : С начала XX века до наших дней. Москва : АПН СССР, 1991. 268 с.

113. Сборник научных трудов / под ред. С. Л. Мендлиной. Москва, 1981. 132 с.
114. Синицкий Л. Английские и французские средние школы. *Вестник воспитания*. 1913. № 2. С. 165–192.
115. Слюсаренко Н. В., Мороз Н. С. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії : навч.-методичний посібник. Херсон : КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти, 2012. 230 с.
116. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. Санкт-Петербург : Родник, 1883. 228 с.
117. Спенсер Г. Изложение социальных законов, обуславливающих счастье человека. Санкт-Петербург : Изд. В. Врублевского, 1906. 536 с.
118. Стомпель Е. М., Петелина Ю. Н. Образование в Великобритании: учеб.-метод. пособие. Астрахань, 2008.
119. Сухомлинська О. В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. Вип. 36. С. 24-27.
120. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*. 1994. Вип. 3. С. 107-118.
121. Сухомлинська О. В. Елементи порівняльно-педагогічного підходу до вивчення зарубіжного досвіду в 20-х рр. в Україні. *Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах*: тези республ. наук. семінару. Київ, 1991. С. 6-9.
122. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. *Рідна школа*. 1992. № 2. С. 3-7.
123. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 67 с.
124. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Зб. наук. праць Кам.-Поділ. держ. ун-ту. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. С. 7-15.

125. Сухомлинская О. В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917–1990) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 1991. 400 с.
126. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // До витоків становлення української педагогічної науки : спец. вип. / гол. ред. В. Г. Кузь та інш. Київ : Наук. світ, 2002. С. 31-40.
127. Сухомлинська О. В., Антоненко Н. Б., Березівська Л. Д. та ін. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. у 2 кн. Кн. 2 : ХХ століття. Київ : Либідь, 2005. 550 с.
128. Сухомлинська О. В. Українські вчені про зарубіжний педагогічний рух (1920–1929) // Педагогіка : наук.-метод. зб. Київ, 1993. Вип. 32. С. 106-114.
129. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 2. Київ : Видавництво «Радянська школа». 1976. 670 с.
130. Тарасова О. А. Система образования в современной Англии: методические рекомендации для студентов. Пятигорск : ПГЛУ, 1996. 22 с.
131. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори в 2 т. / ред. В. М. Столетов. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Рад. школа, 1983. С. 192–471.
132. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори в 2 т. / ред. В. М. Столетов. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Рад. школа, 1983. С. 48–103.
133. Ушинський К. Д. Три елементи школи // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори в 2 т. / ред. В. М. Столетов. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Рад. школа, 1983. С. 26–42.
134. Федорчук Е. І., Федорчук В. В. Історія педагогіки : лекції та хрестоматія. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко, 2007. 320 с.

135. Ферьер А. Из опыта создания новой школы Запада (Школы действия) : пер. с франц / под ред. и с примеч. А. Г. Гинтовта. Москва : Госиздат, 1926. 136 с.

136. Харук Т. Я. Становлення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на різних етапах розвитку суспільства в Україні. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2011. № 3. С. 189-192. UNL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_3_41. (дата звернення 12.09.2019).

137. Чепіга Я. Національність і національна школа. *Світло*. 1910. № 1. С. 16-29.

138. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя. Київ : Українська педагогічна бібліотека, 1914. 36 с.

139. Шаталов В. Ф. Точка опоры : организационные основы экспериментальных исследований. Минск : Университетское, 1990. 224 с.

140. Ящук І. П. Виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті - 80-ті рр. ХХ ст.) : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. 416 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Основні етапи розвитку реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ – початку ХХ століття

№ етапу	Назва	Період	Коротка характеристика
I етап	Підготовчий	XVIII – сер. ХІХ ст.	Поява певних потреб і передумов, як економічного, політичного, суспільного, так і педагогічного характеру.
II етап	Зародження	1850-1870-ті рр.	Загострення протиріч між старими традиційними підходами у навчанні й вихованні молоді й новими викликами часу, результатом чого стало усвідомлення необхідності реформування освіти й педагогіки.
III етап	Прискореного розвитку	1870-1910-ті рр.	Зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Внутрішні фактори полягали у розвитку законодавства з питань освіти, що сприяло формуванню і поширенню початкового навчання; виникненні нових педагогічних теорій (педагогіка вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогіка дії, педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи»). Зовнішні фактори полягали в тому, що реформаторські ідеї набували глобалістичного характеру, охоплювали усі розвинуті країни.
IV етап	Еволюційний	Сер. 1910-х - 1920-і рр	Зміщення акцентів з питань освіти на питання економічного розвитку як наслідок Першої світової війни, неупереджена переоцінка здобутків і можливостей реформаторської педагогіки, яка стала невід’ємною складовою сучасної педагогічної науки.

Додаток Б

Походження публічних шкіл

«Походження багатьох з цих шкіл (grammerschools-авт.) відноситься до епохи Відродження або навіть до Середніх віків, коли багато хто з благочестивих людей засновували школи і залишали гроші або маєтки для їх забезпечення. Ми говоримо «благочестиві» люди, так як, насправді, пасторська діяльність була в ті часи якщо не єдиною, то в усякому випадку головною «вченою» професією, і знання латинської мови, яким майже тільки й займались у тогочасних школах, уважалось безумовно потрібним, головним чином для духівництва. Та воно й зрозуміло: адже до Реформації богослужіння майже в усьому християнському світі відбувалося латинською мовою. Слово Боже можна було читати тільки латиною. Ось чому заснування шкіл уважалось у Середні віки більше, ніж коли-небудь раніше або пізніше, богоугодною справою. Духівництво було не лише носієм освіти, але й почасти і її розплідником». П. Г. Мижусь [79, с. 19].

Додаток В

**Прем'єр-міністр Англії у 1868-74, 1880-85, 1886, 1892-94 рр., лідер
Ліберальної партії з 1868 р. Вільям Юарт Гладстон (1809-1898) про
класичне спрямування освіти Англії**

«Чому викладання класичних наук займає перше місце в наших школах? Можливо того, що вона ще до нас утвердилася в них? Можливо того, що воно відточує смак, розум, пам'ять, витонченість мови? Всі ці переваги другорядні й однобічні; вони є нічим іншим як частинні наслідки загальної істини. Ця істина, на моє переконання, та, що новітня цивілізація Європи, починаючи з середніх віків і до наших днів, є результатом двох великих чинників, християнства й духу стародавньої Греції (дух Риму лише слабкий відбиток його). Св. Павло, апостол язичників, у своїй особі символізує цей великий союз. Місце, яке займає в християнському вихованні, наприклад, Арістотель і Платон, анітрохи не довільне і не може бути змінене. Матеріал того, що ми називаємо класичною освітою, був підготовлений, можемо навіть сказати підготовлений зумисне і при тому самим Провидінням для того, щоб служити не лише додатком, але, говорячи мовою математичною, доповненням християнства в освіті людського розуму». З книги І. Деможо і Г. Монтуччі [29, с. 77].

Англійські «школи радості»

Французькому школяру невідомий стан «блаженної невинності» англійського хлопчика, який живе життям справжнім, перебуває у власному світі, можливо, й занадто вузькому, з його виключним інтересом до ігор, із культом героїв спорту, але в той же час не менш привабливим, ніж найцікавіше товариство на стороні. Англійський юнак, можливо, лише на час свого перебування у школі, вирішив завдання жити сьогоднішнім і для сьогоднішнього... Школа є для нього центром життя.

«Змальовувати життя англійського хлопчика в школі, особливо закритій, означало б. змальовувати найщасливіші роки його життя. Але найкращий період шкільного життя припадає на 16-19 років, коли хлопчик стає вже помітною фігурою у школі, бере участь у спортивних змаганнях між школами тощо. Авторитет і престиж його зростає з кожним роком. Здорове життя на свіжому повітрі, радісне відчуття змужніння утворюють міцний фундамент його радості буття. Його середовище симпатизує йому, як і він симпатизує своєму середовищу. Він не тільки готується до наступної стадії свого життя, але всім єством своїм живе життям сьогоднішнім. Роками отрочтва не жертвують тут заради наступного життя дорослого». Л. Синицький [114, с. 191].

Майкл Фарадей (1791–1867) про вузькість класичної й необхідність реальної освіти

«Розвиток розуму»..., ці слова, які скрізь повторюються, мають для мене вельми невизначене значення. Бажав би я, щоб глибокодумний словесник пояснив мені, що розуміє він під розвитком розуму засобами словесних наук при участі математики. Чому виучується розум при такій освіті? Не маю сумніву в тому, що він узнає дещо. Від одного того, що він займається навчанням, він навчиться бути уважним, твердим, логічним у вузькому розумінні цього слова. Але чи здобуває він той навик до мислення, який робить людину здатною пояснювати явища природи, піднімається від дії до причини, який у конкретному випадку, при непередбачуваних обставинах, спонукає його надавати перевагу одному способу дії перед іншими? Словесна освіта не надає йому ні найменшої допомоги в цьому напрямку. Люди, які отримали найкраще виховання, щоденно звертаються до нас з найпростішими запитаннями з хімії чи механіки. І коли ми говоримо їм про збереження сил, про вічність матерії, про незмінність законів природи тощо, то вони далекі від розуміння цього. Багато осіб цього гатунку так само далекі від здібності міркувати про такі предмети, якби їх розум не отримав жодної освіти». З книги І. Деможо і Г. Монтуччі [29, с. 293-294].

Г. Спенсер і принципи етики

«Етичні ідеї і настрої повинні бути розглянуті як частина явищ життя в цілому. Нам доводиться мати справу з людиною, як з продуктом еволюції, з суспільством, як із продуктом еволюції, з моральними явищами, як із продуктами еволюції». Г. Спенсер.

«Англійський філософ Герберт Спенсер використовує теорію еволюції для пояснення суспільних процесів та норм етики (соціальний дарвінізм) і виголосив тезу «виживає найсильніший». Але «пристосований» не є «найсильнішим» або «найпотужнішим», а просто «найбільш підходящим для виживання у своєму середовищі» тихохідна, мирна тварина з хорошим маскуваням може виявитися «найбільш підходящою».

Проте, стосовно до людського суспільства, ця теза стала синонімом «сильний завжди правий» та «закон джунглів», і загальна виправдовує відсутність співчуття. Це, можливо, спотворює погляди Спенсера, але він вірив, що ми не повинні допомогати соціальній еволюції, не зважати якщо це спричинятиме смерть або «Скасування вибору» на слабших осіб, щонає відбуватися так, як відбувається.

Проте, природний відбір не має ніякої свідомої мети, і, звичайно, віра в моральну і фізичну досконалість людства не є «прогресом» Спенсера, адарвінівська еволюція не визнає осіб, людина, з її точки зору не дорожча мому. Крім того, Спенсер стверджував, що суспільство розвивається, використовуючи надбані моральні і засновані на знаннях риси, що насправді є ламаркізмом, теорією яку дарвінізм відкидає. Отже, «Соціальний дарвінізм» є неправильним, адже це не є дарвінівською теорією взагалі» Гарет Саусвел.

Дж. Г. Бедлі про триєдине завдання школи

«Ми хочемо, щоб наші діти винесли з життя все краще, що можливо: для цього потрібно найперше вміння застосовувати свої здібності й уміння самостійною працею вийти з кожної важкої ситуації. Справа школи - з'ясувати ці здібності й спрямувати людину правильною дорогою. При цьому кількість знань не є такою важливою, як уміння розвиток розуму, я працювати й розуміти суть речей; а для цього необхідний, в основному, широкий розвиток розуму, правильне вироблення характеру й здорове тіло. Тому ми надаємо однакового значення розвитку всіх трьох сторін» [10, с. 42]

Дж. Г. Бедлі про сімейний характер Бідельської школи

«В інших англійських школах молодших дітей рідко відділяють від товариства старших, а дівчаток не допускають до ігор і фізичних занять разом із хлопчиками. Але, я вважаю, що саме дякуючи цьому упущенню розвивається презирливе ставлення старших до маленьких і взаємна погорда між хлопчиками і дівчатками.

Для товариства, для природного ставлення одних до інших, як до рівних собі, необхідна спільність праці й ігор та повна свобода розмов. Тоді у старших з'являється веселе й ласкаве ставлення до малюків, як до молодших братів; і у хлопців, які живуть у школі в товаристві вчительок і учениць, не з'являється бар'єру, який у подальшому так часто служить причиною багатьох негідних дурниць і нещасть, які з'являються на ґрунті взаємного непорозуміння або безглуздої сентиментальності. У нас хлопці привчаються бачити в дівчатах товаришів у роботі й іграх, мимохіть привчаються до м'якості у відношенні до слабшої чужої особистості й у той же час звикають серйозно ставитися до жінки й поважати її» [10, с. 42-43].

Дж. Г. Бедлі про особливості облаштування Бідельської школи

«Облаштування школи не має бути розчаруванням після домашнього простору, краси й затишку і не має бути похмурих продовженням похмурого дитинства, як це іноді буває. Школа має давати задоволення всім природним бажанням дитини і тоді вона не буде вважати заняття тяжкою працею й шукати зовнішніх задовольень. Тут усе має бути світлим і привабливим, хоча безумовно простим; коли хлопчик цілий рік на просторі, постійно бачить навколо себе зелень, пагорби й воду, коли вікна майже завжди відкриті навстіж і кімнати наповнені свіжим повітрям і сонцем, то його інтенсивна рухливість завжди знаходить природний вихід, і йому не вбачається цікавим різати столи, шкрябати й обписувати стіни та розливати чорнила. Я надаю великого значення фарбуванню стін, кольору й формі речей, присутності творів мистецтва, але й не допускаю ні найменшої розкоші, щоб у хлопчиків не привилася думка про важливість їхнього особистого комфорту. Чистота має бути бездоганною, але вони зобов'язані слідкувати за нею самі, самостійно чистити свій одяг і речі, застилати постіль, приводити в порядок кімнати. І це ніколи не пригнічує дітей, коли вони бачать, що і викладачі, і старші вихователі роблять те ж саме, всі разом підтримують загальний порядок. Рівноправність, свобода й товарицькість між усіма складають характеристику нашої школи» [10, с.45-46].

Англійські школи під відкритим небом

«Постановка викладання предметів, увесь устрій і уклад життя в школі під відкритим небом такі, що сприяють розвитку в дітях ініціатива, винахідливості, спритності, сміливості. Нормально-гігієнічні умови життя, поліпшення здоров'я дітей, піднімають і підтримують дієвий настрій, бадьорість духу й живу увагу. Як дієві учасники всього перебігу життя школи, діти з живим інтересом відносяться до всього, що в ній відбувається. У школі під відкритим небосхилом знаходить для себе найповніше втілення принцип так званого «трудового», або активного, краще сказати, виховання й навчання.

Недарма початкові вузькі завдання школи - дати відповідні умови для виховання фізично й розумово відсталих дітей - самі собою змінилися ширшим завданням - дати тип найбільш природно організованої школи не лише у відношенні гігієнічному, але й з загальнопедагогічної точки зору. І дійсно, - школа на відкритому повітрі здійснила й продовжує здійснювати свій вплив на постановку виховання й навчання у звичайній школі Англії. Так, деякі зі шкіл намагаються пристосувати класні кімнати так, щоб згідно умов погоди робити їх майже відкритими для повітря, або сильно збільшуючи для цього вікна, які, якщо відкриті, дають сильний приток свіжого повітря, або виконують складніші пристосування, які дають можливість відкривати дві стіни (перегородки) в класі.

Набагато важливіший, проте вплив школи на відкритому повітрі, який здійснює принциповою стороною в організації як виховання, так і навчання. Рух у сучасній педагогічній літературі в бік заміни типу «словесного» навчання типом «предметного» або «спостережувального» навчання можна вважати достатньо визначеним. Практика шкіл «під відкритим небом» дає блискучий зразок і показник того, як може бути втілена теоретично цілком усвідомлена вдумливими педагогами ідея».