



УДК 371.001.76(477)«191»

АНТИІННОВАЦІЙНІ БАР'ЄРИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.

Кравчук О.В., к. пед. н., доцент
кафедри фахових методик
та інноваційних технологій у початковій школі
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті здійснено ретроспективний аналіз негативних чинників (або антиінноваційних бар'єрів), що перешкождали успішному впровадженню педагогічних інновацій у практику української школи у ХХ ст. До них належали механічне копіювання досвіду, адміністративне нав'язування передового досвіду, швидка зміна і невиправдана кількість новацій. Відсутність кваліфікованого вивчення сутності нововведення ставала причиною нівелювання його позитивних рис, зумовлювала полярні оцінки перед початком і після застосування, що, як наслідок, викликало сумніви в ефективності та доцільності подальших нововведень. Ігнорування набутого досвіду може стати перешкодою для успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

Ключові слова: педагогічні інновації, передовий педагогічний досвід, упровадження досвіду, антиінноваційні бар'єри.

В статье в ретроспективном аспекте анализируются негативные факторы (или антиинновационные барьеры), которые препятствовали успешному внедрению педагогических инноваций в практику украинской школы на протяжении XX в. К ним принадлежали механическое копирование опыта, административное навязывание, неоправданное количество новых изменений и их частая смена. Недостаточность квалифицированного изучения внедряемого новшества становилась причиной нивелирования его положительных качеств, полярных оценок до и после внедрения, вследствие чего возникали сомнения в целесообразности и эффективности последующих новшеств. Игнорирование приобретенного опыта может стать препятствием для успешного внедрения инноваций на современном этапе.

Ключевые слова: педагогические инновации, передовой педагогический опыт, внедрение опыта, антиинновационные барьеры.

Kravchuk O.V. ANTI-INNOVATION BARRIERS IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL INNOVATION MOVEMENT IN UKRAINE IN XX CENTURY

A retrospective analysis of the negative factors, or anti-innovation barriers, which hindered a successful introduction of pedagogical innovations in practice of Ukrainian school of XX century, was made in this paper. They include mechanical copying of the experience, administrative intrusion of the advanced experience, fast change and unreasonably large number of innovations. The lack of qualified studying of the essence of innovation evened its positive features, caused extreme evaluations before and after application, which, as a result, led to doubts in the efficiency and expediency of the next innovation. To ignore the acquired experience may become an obstacle for successful introduction of innovations at a current stage.

Key words: pedagogical innovations, advanced pedagogical experience, introduction of the experience, anti-innovation barriers.

Постановка проблеми. Освітня діяльність завжди поєднувалася з пошуками шляхів підвищення якості освіти через упровадження різноманітних інновацій як глобального масштабу, так і на рівні часткових змін у змісті освіти, окремих методів, технологій. Сучасний період можемо характеризувати як час посиленої активності у використанні інновацій, що спонукає до систематизації набутого практичного досвіду в педагогічній новаторській діяльності. Аналіз ретроспективного досвіду показує, що у процесі практичного впровадження інновацій у шкільну практику виникало чимало перешкод, які заважали досягненню очікуваного позитивного результату. Ігнорування набутого досвіду може стати

перешкодою для успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із напрямів у дослідженні специфіки впровадження педагогічних інновацій є вивчення перешкод, або антиінноваційних бар'єрів, які виникають на шляху втілення новаторського досвіду. Проблемі дослідження бар'єрів інноваційної діяльності присвячено праці І. Бега, І. Дичківської, Н. Городецької, Л. Пригожина, В. Слатьоніна та ін. І. Дичківська проаналізувала психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню інновацій, і здійснила класифікацію антиінноваційних бар'єрів, вказавши на причини їх виникнення [5, с. 247–288]. Теоретичний



аспект проблеми подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості розробляє О. Старовойт [13]. В.В. Ягоднікова проаналізувала антиінноваційні бар'єри у виховній діяльності педагогів та розкрила сутність психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів їх профілактики і подолання [21, с. 162–167]. Причини, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі, аналізував О.С. Толков [18].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб на матеріалі педагогічної преси ХХ ст. виявити перешкоди, що супроводжували новаторський рух і заважали успішному впровадженню педагогічних інновацій у практику українського шкільництва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі для позначення комплексу причин, що заважають успішному впровадженню новацій у практику, вживають термін «антиінноваційні бар'єри».

Досліджуваний матеріал показує, що протягом багатьох десятиліть вагомою перешкодою для позитивного сприйняття новаторських починань і досягнення результатів від впровадження було механічне копіювання досвіду. Існування цієї проблеми визнають педагоги-практики, науковці, очільники освіти, проте вона, на жаль, залишається невирішеною. У 20-х роках минулого століття спостерігалось механічне перенесення на український освітній ґрунт зарубіжних методів і систем навчання, які не завжди відповідали освітнім національним традиціям та умовам, у яких вони діяли за кордоном. Наприклад, про невдале механічне перенесення закордонного досвіду свідчить чимало публікацій у педагогічній пресі, де обговорювалась американська методика навчання грамоти, впровадження комплексової системи і дальтон-плану тощо. Неодноразово дописувачі акцентували на тому, що запозичений метод не може бути просто перенесеним, його треба адаптувати до нового середовища: «Цілком зрозуміло, що дальтон-план не може бути просто пересадженим на наш ґрунт» [22, с. 48]. Із матеріалів, опублікованих у 20-ті роки минулого століття під час обговорення нового методу навчання грамоти, постає також висновок про те, що механічне перенесення новацій, запозичених із практики зарубіжних освітніх систем, не дає бажаних результатів, нововведення потребують певних коректив, зумовлених національною специфікою освіти.

Механічне перенесення, копіювання досвіду відбувалося не тільки під час вико-

ристання зарубіжних новацій, воно спостерігалось і під час упровадження досвіду, який виник на вітчизняному ґрунті. У 1952 році автор публікації в журналі «Радянська школа», аналізуючи проблеми впровадження передового досвіду, зауважує, що праця вчителя має творчий характер і повинна вивчатися, узагальнюватися і поширюватися теж творчо; педагог вважає абсолютно неприпустимим механічне копіювання зразків роботи передових учителів [11, с. 4]. Застереження проти механічного копіювання неодноразово звучали у 60-х роках минулого століття під час обговорення липецького досвіду. Визнання позитивних результатів цього досвіду поєднувалось із нагадуваннями про неприпустимість його механічного копіювання, перенесення його зовнішніх прийомів. Науковці-методисти зауважували, що все нове і передове, що з'являється в теорії і практиці навчання і виховання учнів, не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи перероджуються в шаблон і замість того, щоб сприяти педагогічному процесу, тільки шкодять справі [1, с. 3, 5]. Механічне перенесення досвіду, неусвідомлення його дидактичної сутності ставало причиною того, що вчителі не приймали нововведень.

Проблему механічного втілення педагогічної теорії і досвіду в шкільну практику порушував В.О. Сухомлинський. Особливо гостро він акцентував на ній у статті «Іти вперед», яку підготував ще у 1967 році для всесоюзного журналу «Советская педагогика», але редакція не прийняла її до друку [13, с. 11]. У названій статті В.О. Сухомлинський зазначив: «Механічне бездумне втілення теоретичного положення у факт практичного досвіду приводить до спустошення живої думки вчителя, перетворює його на байдужого ремісника, вихолощує з нашої педагогічної праці її серцевину, її душу. Механічне пересадження досвіду компрометує і сам досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються» [16, с. 12]. У 1969 р., оприлюднюючи та систематизуючи досвід Павлівської школи, В.О. Сухомлинський писав: «Ми сподіваємося, що педагогічні колективи, які запозичують наш досвід, не будуть механічно копіювати його деталі. Творче впровадження досвіду – це розвиток педагогічних ідей, а також формування власних педагогічних переконань [17, с. 390]. Однак можемо констатувати, що цей недолік не був подоланим і в подальшому.

У 1982 році застереження проти механічного копіювання висловлював міністр



освіти Української РСР М.В. Фоменко. Доповідь міністра на республіканській науково-практичній конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови в школах республіки» була присвячена проблемам вивчення української мови, але її зміст містив узагальнення, які стосувалися багатьох проблем освітньої практики, зокрема і передового педагогічного досвіду. Тогочасний очільник міністерства освіти зауважив, що використання передового педагогічного досвіду – процес творчий. Досвід можна пересадити лише на добре підготовлений ґрунт. І тут учитель не повинен вдаватися до сліпого копіювання прийомів і методів із практики роботи іншого вчителя. Треба насамперед оволодіти ідеєю досвіду, а не сукупністю прийомів. Міністр підтвердив свою думку цитатами К.Д. Ушинського про те, що передається думка, виведена з досвіду, а не сам досвід, і зауважив, що саме такий підхід до впровадження передового досвіду вважали правильним А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський [20, с. 15]. Хронологія наведених висловлювань свідчить, що механічне копіювання не вдається подолати і воно стає значною перешкодою для досягнення позитивних результатів від упровадження новацій.

Ще однією перешкодою для впровадження новацій, об'єктивної оцінки їхньої ефективності ставало нав'язування досвіду. Про це зауважували ще вчителі у 20-ті роки минулого століття. Вони скаржилися, що нові методи авансом визнавалися найкращими, що інспектура освіти категорично забороняла вдаватися до традиційних і наполягала на використанні тільки нових [7, с. 6].

Такі ж думки висловлюють педагоги і в другій половині ХХ ст. У 1961 році на сторінках всесоюзного журналу «Советская педагогика» співробітник Луганського обласного інституту удосконалення вчителів А.І. Можаяєв стверджував, що впровадження в практику передового досвіду є справою делікатною, воно дасть ефект тільки в тому разі, коли буде базуватися на творчому осмисленні та супроводжуватися дискусіями. Нема нічого більш помилкового, як нав'язування вчителю готових форм роботи з навчання і виховання. На підтвердження він наводить вислів К.Д. Ушинського про те, що будь-який метод, який не переріс у переконання, залишиться мертвою буквою. Вихователь не може бути сліпим виконавцем інструкції; не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили [10, с. 111]. У публікації, підготовленій у шістьдесяти роки, В.О. Сухомлинський наводить емоційні оцінки факту нав'язування новацій, переказуючи свій діалог з учителем у період

панування липецького методу: «Нещодавно я зустрів учителя із сусіднього району. Питаю: «Чим ви живете?». «У нас лютує липецький досвід, – відповів він. – Якщо у тебе на уроці директор або інспектор не побачив жодного липецького методу – то начувайся». Зустрічаюсь із цим учителем через півтора року. «Липецький досвід, – говорить, – пережили. Прийшла нова біда – технічні засоби навчання. Та нічого, – не журиться вчитель, – пережили липецький досвід, переживемо і технічні засоби» [16, с. 11].

Спостерігаємо, що практика нав'язування новацій міцно вкоренилася в освітню діяльність і супроводжує новаторські починання протягом усього двадцятого століття. У 1982 році нав'язування досвіду засуджував міністр освіти М.В. Фоменко, він кваліфікував його як рецептурність, категоричність і менторство та вважав дуже небезпечним, бо нав'язування сковує ініціативу, творчість учителя [20, с. 8]. У 1987 році про існування проблеми нав'язування досвіду переконувало інтерв'ю кореспондента журналу «Початкова школа» з орденоносним учителем Раїсою Іванівною Куриленко, яка працювала у Глухівській середній школі № 3 Сумської області. Учитель негативно ставиться до гонитви за новаціями. Р.І. Куриленко нарікала, що телебачення, публікації, присвячені поодиноким іменам, штучно створюють культ людей, нехай і талановитих. Засуджувала те, що педагоги змушували наслідувати їх в усьому, вважала, що їхній досвід треба пропагувати, а не нав'язувати. Учитель аргументувала це тим, що будь-який досвід – категорія індивідуальна, особистісна, переносити його від однієї людини до іншої вкрай тяжко або і неможливо. Крім того, наголошувала, що категоричність у вимозі наслідувати досвід новатора створює психологічний бар'єр для рядового вчителя, який вважає, що йому ніколи не досягнути майстерності відомих і визнаних новаторів. Учитель вважає доцільним упроваджувати нове аргументовано, дохідливо, доброзичливо і творчо застосовувати окремі новаторські методичні елементи [9, с. 4].

Суголосні думки в 1990 році висловлював в інтерв'ю Н.И. Волошиній новатор, учитель української мови і літератури школи № 1 м. Комунарського Ю.І. Павленко. На запитання про те, як він ставиться до впровадження досвіду і, зокрема, до педагогічного співробітництва, Ю.І. Павленко відповів, що ніколи не можна нав'язувати досвід, нав'язувати своє всім: «Я за педагогічне співробітництво без сліпого наслідування» [3, с. 67–69].

У взаємозв'язку з проблемою нав'язування перебуває явище швидкоплинності



новацій і моди на них. Протягом короткого проміжку часу чимало нововведень набували статусу обов'язкових, але так само швидко минало захоплення ними. Усе це часто поєднувалося з різкою поляризацією оцінки нововведення перед початком і після застосування, що, як наслідок, викликало у практиків сумніви в ефективності та доцільності подальшого нововведення. Наведемо для прикладу кілька висловлених у різні роки коментарів учителів про сучасні їм нововведення. Так, у 1927 році учитель, висловлюючи сумнів у доцільності нової методики навчання у початковій школі, наводить паралель із введенням комплексової системи: «Візьмемо для прикладу комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому вигляді і про формальні знання навіть не згадувалося – вони, мовляв, органічно самі по собі засвоюються у процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ із математики, граматики і т. д.». Свої роздуми вчитель завершує питанням: «А що буде завтра з комплексами?» [7, с. 7]. Як відомо, комплексова система згодом була відмінена та ще й засуджена. У 1931 році у постанові ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» від 5 вересня 1931 року викривалася буржуазна суть навчання за «комплексами». Програми, побудовані на засадах комплексності, були кваліфіковані як абсолютно непридатні, як такі, що руйнували систему знань, диференційованих за окремими науками, пропонуючи натомість штучні суміші з різнорідних відомостей, які не могли давати учням глибоких міцних знань. У постанові стояла вимога повністю відмовитися від легковажного застосування так званого методу проектів і комплексів [13, с. 4–7].

Публікації в педагогічних журналах свідчать про існування моди і на технічні засоби навчання, і на розмаїття вправ, і на нестандартні уроки тощо. Моду на новаторство засуджував В.О. Сухомлинський: «Цей формалізм породжує жахливе явище: у педагогічну творчість проникає мода. Сьогодні модно захоплюватися липецьким досвідом, завтра – ростовським. Сьогодні модно говорити про роботу без другорічників – завтра про високу вимогливість» [16, с. 11]. Порівняймо з подібною оцінкою швидкоплинності новацій, озвученою ще у 1927 році: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу – лабораторний план, комплексну систему, метод цілих

слів, метод проектів, ланкову систему, німе читання і таке інше» [8, с. 6].

Про живучість педагогічної моди та її масштаби свідчить чимало зауважень, висловлених у різні роки і від очільників освіти, і від науковців, і від учителів-практиків. Із публікацій дізнаємося, що мода перетворювала доцільні новації на самоціль, занадто перевищувала їх ефективність, зумовлювала порушення розумної межі застосування і невиправдану відмову від усього традиційного. У наведеній далі цитаті вчитель у 1974 році висловлює занепокоєння: «Візьмемо унаочнення літератури: сьогодні тільки й мови, що про грампластинки, діафільми, телеуроки, уроки літератури в кабінеті технічних засобів. Усе це прекрасно, але за умови, що в класі не перестає діяти найголовніша наочність – текст художнього твору. Хвилююче слово вчителя – його не в силі замінити найдосконаліша техніка» [4, с. 73]. Такої ж думки дотримувався й очільник міністерства освіти, який у 1982 році зауважив: «Мода на різні інновації зумовила жонгливання різними етапами уроку, урізноманітнення заради урізноманітнення, підміну ефективного уроку уроком ефектним, показовим, розцяцькованим різними блискітками і брязкальцями» [20, с. 8]. Згодом він знову констатував: «Буває, що й такі чинники навчання, як системність, проблемність бездумно перетворюють на моду» [19, с. 14]. У 1989 році в інтерв'ю з науковцем про використання новаторських методів у школі учитель нагадує: «Хвилею пройшов і «липецький метод», і бригадний, і проблемне навчання. Зараз на педпрапорах «опорні сигнали» Шаталова, «деталь» Ільїна» [11, с. 68].

У 1989 році відомий учений-методист О.М. Біляєв несхвально відгукувався про моду на нестандартні уроки: «Із легкої руки заподатливих журналістів традиційний урок став уважатися неефективним, на противагу йому стали пропагувати нестандартні уроки: урок-семінар, урок-диспут, урок-концерт, навіть урок-суд, урок-детектив». На думку вченого, уроком їх вважати не можна, бо вони є іншою формою занять [2, с. 49]. Про існування необдуманого застосування «модних методів» заради методів йшлося в доповідях на конференції «Особа вчителя і урок», організованій Центральним інститутом удосконалення кваліфікації вчителів у листопаді 1986 року. Учасники конференції – учителі-практики – скаржилися, що часто адміністрація та інспектори нав'язували методи роботи, а також наполягали, щоб від учителів не вимагали застосовувати на кожному уроці калейдоскоп методів чи прийомів, різних технічних засобів, і кон-



статували, що штучне урізноманітнення дає зворотний ефект [6, с. 77–78].

Названі перешкоди, як свідчать дослідження науковців, залишаються актуальними і дотепер. Проблеми впровадження та причини, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі, вивчав О.С. Толков і встановив, що основною причиною, яка негативно впливає на процес уведення змін, є те, що «зміни диктуються «згори», потреби працівників при цьому не враховуються». Ще одна причина полягає в тому, що не завжди забезпечується процес пояснення суті та основних етапів нововведень. Нерідко опір змінам в освітніх організаціях виникає внаслідок того, що співробітники не мають у своєму розпорядженні достовірної інформації про характер та особливості майбутніх змін. Дослідник також указує і на факт досить інтенсивного введення змін, що не дає змоги здійснювати результативну інноваційну діяльність. Він зауважує, що, не призвичаївшись до діяльності в одних умовах, науково-педагогічним працівникам необхідно готуватися до роботи в інших та впроваджувати нові зміни, а це зумовлює психологічне виснаження; часта зміна викликає зневіру в ефективності введення новацій, працівники, фактично, звикають до роботи в постійних нововведеннях, частих змінах ритму й режиму роботи та нерідко не зважають на них [18].

Отже, спостерігаємо, що протягом тривалого періоду новаторські починання супроводжуються чималою кількістю перешкод у процесі впровадження. Можемо стверджувати, що у різні роки тільки констатували наявність недоліків, проте не розробляли заходів із їх подолання.

Висновки з проведеного дослідження.

Проаналізований матеріал дає підстави для висновків, що для успішного впровадження нововведень на сучасному етапі необхідне беззастережне врахування досвіду минулих років, удосконалення керівництва інноваційною діяльністю на сучасному етапі. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв визначення доцільної межі інноваційних упроваджень та дієвих заходів для ліквідації антиінноваційних бар'єрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О.М. За творче використання липецького досвіду [учителів] / О.М. Беляєв, І.І. Ярмач // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
2. Беляєв О.М. Про перебудову навчання мови в школі / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 8. – С. 46–53.

3. Волошина Н.Й. [Учні – творці уроку] / Н.Й. Волошина // Грані творчості: кн. для вчителя / відп. ред. М.Д. Ярмаченко. Упорядн. В.Ф. Паламарчук. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 44–54.
4. Гаврилов П.Т. Життя – відкритий урок / П.Т. Гаврилов // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 6. – С. 71–75.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Конференція з обміну досвідом // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 2. – С. 77–78.
7. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927. – № 1.
8. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927. – № 2.
9. Логвин В. Якість – категорія головна / В. Логвин // Початкова школа. – 1987. – № 4. – С. 3–6.
10. Можаяв А.И. Школи передового педагогічного опыта / А.И. Можаяв // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – С. 109–116.
11. Неживий О.І., Шевченко П.М. Щедрість серця – дітям (штрихи до портрета Ю.І. Павленка) / О.І. Неживий // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 9. – С. 66 – 71.
12. Присяжнюк К.Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду / К.Ф. Присяжнюк. – Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.
13. Програмний документ в історії радянської школи / [Передова стаття]. – Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 4–7.
14. Пугач В. На захист живого Сухомлинського / В. Пугач // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11.
15. Старовойт О. Проблема подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості / О. Старовойт // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 34. – С. 55–63.
16. Сухомлинський В. Йти вперед! / В. Сухомлинський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 11–16.
17. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7–392.
18. Толков О.С. Дослідження причин, що заважають продуктивному впровадженню змін у вищій школі [Електронний ресурс] : режим доступу <http://vuzlib.com/content/view/1029/>
19. Фоменко М.В. Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень XXVI з'їзду КППР / М. В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 3–15.
20. Фоменко М.В. Про дальше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки у світлі рішень XXVI з'їзду КППР / М.В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 3–15.
21. Ягоднікова В.В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів / В.В. Ягоднікова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка; – Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволонко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 162–167.
22. Яковлев В. Комплексная система и дальтон-план / В. Яковлев // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 39–48.