

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті висвітлено термінологічний аспект проблеми педагогічного новаторства в історії освіти України.

The article throws light upon the terminological aspect of pedagogical innovations problem in education history of Ukraine.

За роки незалежного існування в Україні на основі Конституції визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу. Освіта визнана першоосновою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України, вона постає визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Тому особливого значення надається практичному реформуванню всієї освітньої галузі, яке було проголошене у національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1998). Подальша стратегія реформування шкільної галузі в Україні окреслена в Національній доктрині розвитку освіти (2002), в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002). У Національній доктрині визнано, що “освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені” [1: 11].

Процеси державотворення, і підпорядковане їм оновлення освіти, супроводжуються підвищенням інтересу до інновацій (у перекладі з англійської мови *innovation* – нововведення або впровадження нового, новаторство). У документах про школу наголошується, що модернізація загальної середньої і вищої школи забезпечується “інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності; правовим захистом освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності” [1: 17].

Аналіз педагогічного новаторства як освітнього феномена вимагає розгляду принаймні двох складників: історико-культурного контексту і еволюції власне науково-педагогічного знання. Ще одним важливим аспектом вивчення та інтерпретації *нового* в історико-педагогічному контексті є уніфікація категорійно-поняттєвого апарату, яким описується те чи те загальне або локальне явище педагогічної творчості, що створює умови для класифікації і подальшої типологізації розглядуваного феномена.

Оскільки у сучасних студіях уживаються різні терміни стосовно опису педагогічного новаторства, а також у зв'язку з тим, що кожний освітньо-виховний феномен має інтерпретуватися в термінах свого історичного часу, які, проте, можуть бути корельовані з сучасними термінами, подальшої конкретизації вимагають такі категорії: *нове* (як явище), власне новаторство, нововведення, новація, інновація, інноваційна діяльність, новатор-педагог, альтернативний педагогічний досвід, авторська школа, прогресивний досвід, передовий досвід, а також протилежні до них категорії – традиційний, консервативний, застарілий.

Вивчення явищ педагогічного новаторства в історичному контексті дає змогу визначити соціально-культурні та ідеологічні чинники, які вплинули або породили новації, діалектику взаємодії *нового* і *старого*, встановити умови і механізми заміни традиційного новим. Для дослідження явища педагогічного новаторства принципово важливим є чітке виокремлення *нового* у порівнянні з узвичаєним і визначення авторської позиції педагога чи педагогічного колективу, які безпосередньо ініціювали і втілювали *нове*. У цьому аспекті поділяємо думку відомого російського вченого В.І.Загвязинського про те, що “*нове* в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технологія роботи з людиною або колективом

(їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які у представленому вигляді, у представлених поєднаннях ще не висувалися, а й той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які несуть у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або, принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання і навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються” [5: 17].

Наголосимо, що для означення суті *нового* російський вчений вживає поняття “прогресивний”. Він вибудовує ієрархію суті термінів за зростанням їх змістового навантаження так: “передове”, “прогресивне”, “сучасне”. Однак підкреслює, що поняття *нового* не завжди повністю збігається із зазначеними поняттями, оскільки і передове, і сучасне завжди зберігають багато елементів традиційного [Там само].

Дещо по-іншому підходить до формулювання суті *нового* російський дослідник Н.Юсуфбекова. Вона солідаризується з твердженням американця Е.М.Роджерса, який вважав несуттєвим той факт, чи є ідея об'єктивно новою чи ні, бо новизна ідеї має відраховуватися від моменту її відкриття у конкретному часі. Спираючись на це положення, Н.Юсуфбекова висловлюється на користь того, що “старе” завжди є своєрідною відправним пунктом наступних варіацій “нового”, “кожне “нове” має вихідний варіант “нового”, який репрезентує скарбницю загальнолюдських, народних, національних ідей, традицій, що завжди відображали думки та концепції філософів і педагогів усіх часів і народів” [14: 30]. Аналізуючи суть *нового*, вчений стверджує, що “нове” не можна сприймати однозначно: воно буває абсолютно новим, тобто таким, що немало аналогів – радикальне нововведення, і з включеннями (домішками) старого, що сумарно становить деяке “нове”.

Отже, враховуючи думки дослідників, які обґрунтовують методологічні підвалини і різні аспекти освітнього новаторства, вважаємо доцільним у подальшому вживати поняття “старе” в контексті розгляду історії педагогічного новаторства як таке, що несе в собі не стільки значення “неякісний” чи “негативний”, скільки “попередній”.

Стосовно терміну *педагогічне новаторство* зазначимо, що, незважаючи на широкий ужиток, його розгорнуте тлумачення майже не зустрічається в науковій літературі. Винятком є, зокрема “Український педагогічний словник” академіка С.Гончаренка, де подано наступне формулювання: ”Новаторство педагогічне – термін, який вживається для позначення діяльності вчителів та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Ця діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації процесу навчання і виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл” [4: 233-234]. Якщо зіставити це тлумачення із загальним тлумаченням *новаторства*, наприклад, як “усього нового, прогресивного, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності” [3: 624] або як “нового у творчій діяльності людей, чи просто діяльність новаторів” [11: 676], то виникає бажання дещо розширити інтерпретацію педагогічного новаторства, включивши до її визначення й новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі.

Хоча деякі вчені, аналізуючи інновації в педагогіці, тлумачать нововведення і новацію як синонімічні терміни, що визначають зміни всередині системи [3; 6; 11], вважаємо доцільним розрізняти ці поняття. *Педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі, а також б) розробка нових (для певного історичного періоду) освітніх систем, методик, технологій, освітніх програм, які сприяють більш ефективному розв'язанню завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості. *Педагогічне нововведення* – це процес запровадження новації у навчально-виховну практику. *Педагогічна інновація* – це явище виникнення, розвитку і **широкого** впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. Відповідно до цього поняття *педагог-новатор* означає автора нових педагогічних систем, розробника і реалізатора навчально-виховних новацій і нововведень. Педагогічного новаторства безпосередньо стосується і поняття *передового педагогічного досвіду* як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані

суспільно-економічними вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів [5: 198-200].

Узагальнюючи сукупність сучасних тлумачень педагогічного новаторства і пов'язаних з ним суміжних понять, спиняємося на тому, що, незважаючи на семантичну синонімічність термінів “новаторство” й “інноваційна діяльність”, вони не повністю співпадають, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення (наприклад, радянські розсипні підручники 20-х років, діяльність Саммерхіллської вільної школи англійця А.Ніллі). Водночас, аналізуючи новаторство в історії розвитку вітчизняного шкільництва, для характеристики масштабів такого явища в минулому, на нашу думку, правомірно вживати й сучасний термін “інноваційна діяльність”.

Зупинимось також на визначенні поняття “авторська школа (заклад)”, яке надзвичайно тісно переплетене з поняттями “новаторство” і “педагог-новатор”. І хоча цей термін уведено в науковий обіг лише в 80-90-ті роки ХХ ст., під його тлумачення підпадає багато історичних прикладів педагогічного новаторства і вітчизняного, і зарубіжного – школа-комуна С.Рівеса і Н.Шульмана, заклади А.Макаренка, Павлиська школа В.Сухомлинського, школа О.Захаренка, школа М.Гузика, Яснополянська школа Л.Толстого, дитяча трудова комуна С.Шацького, школа завтрашнього дня Д.Ховарда, школа С.Френе, Вальдорфська школа Р.Штайнера та багато ін. Отже, авторську школу тлумачимо як явище новаторської (в такому контексті правомірне й вживання синонімічного поняття – інноваційної) навчально-виховної практики, що теоретично спирається на своєрідну (оригінальну) педагогічну концепцію, розроблену і запроваджену її автором, тобто педагогом-новатором.

Зазначимо, що автори різних інтерпретацій феномену авторської школи роблять наголос на різних аспектах його суті. Так, академік С. Гончаренко вважає, що це, насамперед, “оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична або виховна система, яка реалізується під керівництвом чи за участі її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі” [4: 14]. Академік О.Савченко наголошує, що це “експериментальний навчально-виховний заклад, у якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом” [10: 14]. Автори російського педагогічного словника підкреслюють приналежність цього педагогічного явища до історії освіти Росії [9: 11].

Дотичним до поняття “авторської школи” є поняття “альтернативної школи”, хоча ним в історії педагогіки визначають своєрідні навчально-виховні заклади, які створювалися (починаючи з кінця 60-х років ХХ ст.) і діяли на противагу традиційним освітнім школам у розвинених країнах Заходу. Однак у сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях зустрічається характеристика авторських шкіл як альтернативних [8: 6]. З огляду на те, що “авторські заклади створюються і функціонують не завдяки державним централізованим рішенням, а внаслідок формування нового суспільного стилю життя та кардинальної перебудови системи освіти” (Н.Островерхова), підтримуємо подібні міркування, додавши, що зміст такого терміну містить у собі ще й певну соціально значущу складову – наявність досить довгої й нелегкої боротьби автора-новатора за визнання своєї діяльності.

Нарешті, поняття-антонім “традиційний” у контексті аналізу історії феноменів педагогічного новаторства розглядаємо як такий, що означає “узвичаєний”, тобто усталені освітні норми і зразки, а поняття “консервативний”, “застарілий” – тлумачимо як характеристики того, що віджило в часі й перестало задовольняти потреби.

Певна впорядкованість в уживанні термінів створює можливість у процесі вивчення явищ педагогічного новаторства переходити до їх адекватної класифікації, враховуючи багатоваріантність проявів нового. Класифікація як засіб організації емпіричної сукупності інформації про *нове* у шкільництві дає змогу виокремити характерні особливості системи роботи педагога-новатора або діяльності освітнього новаторського закладу, встановити прямі чи опосередковані зв'язки (наприклад, у часі, причинно-наслідкові тощо) між різними об'єктами (іншими феноменами педагогічного новаторства, державними реформами тощо).

Узагальнюючою характеристикою локального явища педагогічного новаторства є визначення його ролі і значення у системі освітніх нововведень вітчизняної та зарубіжної освітньої галузі свого часу, у просуванні прогресивних ідей і технологій, а також у його “відлунні” в історії.

Якщо сучасний стан педагогічних новацій можна схарактеризувати за таким трьома рівнями – низький (новації вичерпуються незвичністю назв і формулювань), середній (зміна форм, яка не приводить до зміни суті) і високий (зміна освітньої системи або її важливих елементів) [6: 80], то новаторство, яке залишило слід в історії освіти і педагогічної думки, належить лише до другого і третього рівнів.

Продуктивною видається класифікація явищ педагогічного новаторства на основі виокремлення таких трьох аспектів: нове у змісті освіти, нове в організації освіти та нове у процесуальній реалізації навчання і виховання підростаючих поколінь. Можливим наступним кроком систематизації явищ педагогічного новаторства є їх типологізація за рівнем застосування нововведень – від вищого рівня, тобто загальнопедагогічні, потім – галузеві, і нарешті вузько методичні (локальні) нововведення.

Вважаємо, що визначення понять і термінів, пов’язаних з феноменом педагогічного новаторства, сприяє встановленню такої важливої категорії як наступність ідей в історії української педагогічної думки, що, у свою чергу, дає підстави для встановлення наступності й синергетичності ідей в історії світової педагогічної культури. На цьому етапі уможливується вмотивована характеристика внеску вітчизняних педагогів у глобальну скарбницю педагогічного новаторства. Історія засвідчує, що кожному педагогічному новацію деякий проміжок часу підготовлюють попередні нововведення, що слід мати на увазі у розробці основ педагогічної інноватики [14: 29].

Як зазначає російський дослідник І. Колесніков, “ніякий новий, навіть найпрогресивніший за своєю суттю напрям у галузі освіти і педагогічної культури, ніякий стратегічний курс її подальшого розвитку не можуть бути успішно реалізовані без урахування відповідного світового і вітчизняного історичного досвіду” [7: 20]. Осмислення сукупного історичного досвіду, напрацьованого попередніми поколіннями у галузі вдосконалення освіти, зумовлено необхідністю інтеграції найпродуктивніших новаторських ідей щодо виховання і навчання в умовах сучасного реформування школи та неповторення невиважених варіантів розвитку освітніх систем.

Наступність історичного добору новаторських ідей чи новаторських за змістом технологічних компонентів навчання і виховання може бути схарактеризована лише на основі узгодження понять, якими оперують у світовій і вітчизняній освітній практиці. Вважаємо, що визначення генези і наступності новаторських концепцій та практичного досвіду не лише створює можливість для формування цілісного наукового знання про хід історико-педагогічного процесу, а й створює підґрунтя для аргументації доцільності використання історичних здобутків далекого і близького минулого в сучасному реформуванні освітньої галузі.

За своєю суттю новаторство постає альтернативою консервативності, воно протистоїть усталеному, тобто традиційній організації (устрою) будь-чого. Суперечності між новим і узвичаєним виступають джерелами руху педагогічної думки і освітньої практики, внутрішня логіка розвитку новаторства постає як система бінарних опозицій, між якими й розвивається педагогічне знання [12: 24]. Водночас нове у шкільництві виникає, коли для цього визрівають необхідні суспільно-культурні передумови, які вмотивовують появу новаторських зрушень.

Як свідчить аналіз історії розвитку шкільництва в Україні, найповніше новаторська діяльність в галузі освіти розгорталася у періоди політико-ідеологічних криз або революційних трансформацій. Наприклад, період кінця XIX ст. – початку XX ст., для якого було характерним наростання суспільної кризи і революційної ситуації на теренах Російської імперії, відзначився вагомими новаторськими здобутками у галузі реформування і системи освіти – поява і поширення нових типів шкіл (комерційні класи, комерційні і торгові

училища, художні школи тощо), оновлення змісту освіти (альтернативні навчальні програми) і процесу навчання – нові методики викладання окремих предметів, нові підручники. Головні новації стосувалися змісту освіти, точніше протистояння (суперечності) між реальною і формальною освітою.

20-ті роки ХХ ст., час зламу усталеного устрою всіх сфер життя суспільства задля втілення соціалістичних ідей, увійшли до історії України як період надзвичайно цікавих новаторських змін і у загальнопедагогічному спрямуванні освіти (ідея розбудови нової школи на засадах трудової школи, ідеї соціалізації і професіоналізації освіти), і у змісті освіти (наближення навчального матеріалу до життя через упровадження комплексних програми, зміну змісту підручників), і у методах навчання (метод проектів, Дальтон-план, лабораторно-бригадний метод тощо).

Подібне всеохоплююче оновлення системи освіти розпочалося у 90-ті роки ХХ ст. (і, власне, відбувається донині), коли плани розбудови України як суверенної, незалежної держави було зорієнтовано на заохочення учительства до здійснення новаторських (інноваційних) починань і змін в освіті. Відбулася зміна парадигми в діяльності школи – зі знанневої (школа навчання) освіти до культуротворчої [2: 7-8]. До новаторських пошуків вчительство і науковців спонукала можливість реалізації довгоплеканої ідеї створення національної за характером системи освіти. В країні почали бурхливо створюватися нові типи загальноосвітніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї, школи-комплекси тощо), багато з яких розробляли авторські програми організації навчальної і виховної роботи, розгорнулася робота з оновлення змісту освіти на всіх її щаблях, з реорганізації самої системи освіти (12-річна школа, коледжі, зміни у вищій ланці освіти).

У періоди стабілізації суспільних процесів зміни є значно менш затребуваними і не мають достатньої підтримки у соціумі, що, однак, не зупиняє появи новаторських проявів у шкільній справі. Прикладом є діяльність Павлівської школи під керівництвом В.Сухомлинського, чия дитиноцентрована освітньо-виховна концепція, новаційна для соціетарної радянської педагогіки 60-х років, виявилася антитезою загальнопоширеним ідеологічним детермінантам історичної доби. Період так званої стагнації радянського суспільства (70 – середина 80-х років ХХ ст.) ознаменувався зародженням і поступовим розгортанням руху педагогів-новаторів (В.Шаталов, М.Палтишев та ін.), чия творчість була спрямована на гуманізацію освіти, на вдосконалення процесу навчання в школі. Ідейним натхненником цього руху був саме В.Сухомлинський.

Подібні тенденції розвитку і відносного спаду педагогічного новаторства як освітнього феномена і як феномена культури, пов'язаного зі станом суспільства, спостерігаються і в історії зарубіжної школи. Наприклад, 60-70-ті роки минулого століття в економічно розвинених країнах (США, Велика Британія, Данія та ін.) були відзначені соціально-політичною кризою, появою протестного руху молоді, яка виступала за перетворення в житті тогочасного західного світу, які були б спрямовані на гуманізацію суспільних відносин. Саме на цей час припадає активізація розвитку альтернативних навчально-виховних закладів, які становили, з одного боку, виклик узвичаєній, стандартизованій класно-урочній системі і традиційним виховним методам і засобам, з іншого – були майданчиками для реалізації нових дослідницьких пошуків. Такі експериментальні заклади, як британські “відкриті школи” і американські антропософські комуни, німецькі школи повного дня існували поряд з традиційними навчальними закладами. Однак певна стабілізація соціально-політичних процесів у країнах Заходу у 80-ті роки ХХ ст. привела до значного зменшення суспільного зацікавлення альтернативними шкільними новаціями і спричинила повернення до традиційної систематичної освіти [13: 16].

Дослідження історичного досвіду педагогічного новаторства свідчить, що часто “нове” з'являлося, так би мовити, передчасно (наприклад, етика суспільної відповідальності А.Макаренка, національний компонент виховної системи В.Сухомлинського) і не було затребуваним суспільною думкою і поцінованим за життя його творців. Однак поступальний

процес розвитку педагогіки забезпечувався саме прикладами новаторської діяльності, яка в її загальному значенні є необхідною умовою руху вперед усіх сфер життя людей.

Встановлення генетичних зв'язків між педагогічними явищами дає матеріал для пояснення механізмів виникнення *нового*, розширює знання про історико-педагогічний процес в Україні. Дослідження і характеристика змісту роботи новаторських навчально-виховних закладів, які діяли на теренах України у ХХ ст., впливу цих малих педагогічних феноменів на загальний освітньо-виховний процес з урахуванням парадигмальних проблем, що домінували у той чи той історичний період, сприяє більш опуклому відображенню шляхів розвитку національного шкільництва, доповнює картину розгортання історико-педагогічного процесу і розвитку педагогічної думки. Репрезентація новачійних педагогічних ідей і технологій, неординарних педагогічних рішень у минулому має й прогностичне значення для конструювання можливих шляхів розвитку шкільної галузі.

Практичне втілення новаторських починань у шкільництві, що відбувалося в Україні, розглядаємо як надзвичайно важливий феномен вітчизняного історико-педагогічного процесу і як узагальнений чинник історії розвитку національної освітньої галузі. Дослідження процесу зародження і реалізації новаторських педагогічних ідей, відображених у діяльності новаторських навчально-виховних закладів, дає змогу простежити хід освітніх перетворень та нововведень, спричинених продукуванням нового у розглядуваних навчально-виховних закладах, і представити новачії у логічній послідовності і синергетичній цілісності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.9-27.
2. Бондар С.П., Л.Л.Момот, Л.А.Липова, М.І.Головко. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. – Рівне: Редакційно-видавничий центр Теніс, 2003. – 198 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т.Бусел. – К.: ВТФ “Перун”, 2002. – 1427 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Загвязинский В.И., Р.Атаханов. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Academia, 2001. – 207 с.
6. Зайченко І.В. Педагогіка: Навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ. – К.: Освіта України, 2006. – 527 с.
7. Колесников И.А. Проблема преемственности в истории мировой педагогической культуры // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. – М.: РАО, 1993. – С.20-23.
8. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К.: Глобус, 1998. – 274 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Педагогічний словник / За ред. акад. М.Д. Ярмаченка. – К.: “Пед. думка”, 2001. – 516 с.
11. Словник іншомовних слів / За ред. Л. Пустовіт. – К.: “Довіра”, 2000. – 1018 с.
12. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 67 с.
13. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: исторические аспекты // Современные проблемы историко-педагогических исследований. – М.: РАО, 1992. – 28-32 с.
14. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки инновационного процесса в образовании. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.