

Наталія Дічек

ДО ПИТАННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО УЗАГАЛЬНЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ВИМІР)

Донині в українській історії педагогіки явище педагогічного новаторства, зокрема й у шкільній галузі, комплексно і системно не вивчалось. Не розробленими залишаються питання методологічного підґрунтя, на якому слід оснорувати подібні дослідження, не з'ясовано критерії, за якими той чи той емпіричний досвід запровадження новацій можна кваліфікувати як самостійний освітній феномен новаторства. Окремим полем для студіювання є й джерельна база зазначеної проблеми, оскільки недостатня кількість уведених до наукового обігу фактографічних матеріалів, особливо кінця XIX – першої половини XX ст., тобто брак конкретного знання породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому.

Подібне становище, по-перше, не сприяє відтворенню реальної картини творчих пошуків в українському шкільництві й відповідно встановленню загальноісторичного внеску українських педагогів у розвиток теорії та практики навчання і виховання; по-друге, не дає можливості провести важливі аналогії з подібними прикладами новаторських здобутків, які (про це свідчить уже перше наближення до створення сукупного наративного відображення зазначеного феномену) мали місце протягом періоду активізації (друга половина XIX–XX ст.) спроб оновлення і вдосконалення освіти дітей та молоді в світі. Тому мета статті – викласти власну думку стосовно можливих підходів до окреслення методологічних засад історико-педагогічного відображення явища педагогічного новаторства в українському шкільництві. Вважаємо, що розробка і запровадження в педагогічну теорію ефективних методів вивчення і оцінки процесів виникнення і реалізації новаційних процесів матимуть також значення для регулювання сучасних інноваційних процесів, їх підсилення і активізації, підтвердження доцільності.

Як наголошує відомий сучасний російський учений Г. Селевко, в оновленні педагогічної парадигми, що відбувається нині в шкільництві Російської Федерації, важливою є «організація своєрідного діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання – додаткових і альтернативних державній системі освіти, використання в

сучасних умовах цілісних педагогічних систем минулого» [14, 4]. Поділяючи думки науковця, вважаємо цілком правомірним поширити такі міркування й на українську освітню реальність і в цьому зв'язку ставимо завдання обґрунтувати важливість звернення до малорозробленої в історії педагогіки проблеми новаторства та репрезентувати сукупність новаторських педагогічних здобутків минулого української школи як певне систематизоване явище в історії вітчизняної педагогіки, що водночас виступає й живильним джерелом удосконалення сучасних пошуків модернізації освітньої галузі.

Нагромаджені аналітичні описи окремих зразків утілення новаторських пошуків з удосконалення чи й докорінної перебудови навчально-виховного процесу, прикладів системних новаційних змін, що охоплювали шкільництво в Україні, спричинюють потребу осмислення цих малих і великих за масштабами свого впливу освітніх зрушень як цілісних об'єктів. У цьому сенсі важливого значення набувають власне історіографічні дослідження проблеми новаторства, які покликані оприлюднити й донести до освітян-практиків та майбутніх учителів те *нове*, що вже здобула історико-педагогічна наука, і те *нове*, що потребує освоєння, узагальнення. Переконані, що результати вивчення новаторської педагогічної творчості минулого сприятимуть більш цілеспрямованому спостереженню за сучасною освітньою дійсністю, встановленню взаємозв'язків між практикою і педагогічною наукою в історичній протяжності, що дасть змогу робити практичні й прогностичні висновки з конкретно-історичного аналізу феномену педагогічного новаторства.

Ще в середині XIX ст., з'ясовуючи співвідносність теорії і практики в педагогіці, характеризуючи суть поняття «педагогічний досвід», великий педагог К. Ушинський наголошував, що не сама по собі «більша або менша кількість фактів виховання, пережитих учителем» визначає його досвідченість, а те, що ці факти «повинні справити враження на розум вихователя, класифікуватися в ньому за своїми характерними особливостями, узагальнитися, стати міркуванням (думкою), і вже це міркування, а не сам факт, стане правилом виховної діяльності педагога»

[17, 162]. Він обстоював актуальну на той час вимогу поширення в країні фахової педагогічної літератури, що не стільки давала б готові виховні рецепти, скільки збуджувала думку учителя, спрямовувала її на такі аспекти, які легко можуть вислизати з його уваги [17, 167]. Педагог наголошував, що «передається думка, виведена з досвіду, але не сам досвід» [17, 163]. Ці положення і кладемо в основу висвітлення і тлумачення історичних прикладів педагогічного новаторства, яке розглядаємо як вершину особистісного педагогічного досвіду творців нового в освітній галузі.

Упевнені, що для подальшого розвитку педагогічного знання надзвичайно важливими є дослідження різноманітних явищ новаторства, виявлення ключових аспектів новацій в історичній ретроспективі, осмислення процесів виникнення та запровадження *нового*, причин його перетворення на традицію чи забуття. Вивчення і висвітлення новаційного досвіду з поліпшення шкільної справи становлять цінність не тільки з огляду на культурологічно обґрунтовану необхідність репрезентації історичних здобутків вітчизняної освіти, а й тому, що допомагають глибше проникати в суть сучасного навчально-виховного процесу, визначати закономірності його розвитку і прогнозувати перспективні напрями руху педагогічної думки.

Студіювання педагогічного новаторства в історичному контексті дає змогу визначити соціально-культурні й ідеологічні чинники, які вплинули або породили новації, діалектику взаємодії нового і старого, установити умови й механізми заміни традиційного новим. Досліджуючи явище педагогічного новаторства, принципово важливо чітко виокремлювати *нове* порівняно з узвичасним і визначати авторську (персоніфіковану) новаторську позицію педагога чи педагогічного колективу, які безпосередньо ініціювали і втілювали нове. Поділяємо думку російського вченого-методолога В. 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 містять у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або, принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв'язувати завдання виховання та навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються» [6, 17].

Стосовно визначення самого поняття «педагогічне новаторство» зазначимо, що, незважаючи на широке його уживання в сучасній науковій літературі, і донині в українській педагогічній теорії немає однозначного підходу до розуміння та формулювання цього важливого рушія

прогресу в освітній галузі. Поділяючи міркування українського ученого, академіка С. Гончаренка, що цим терміном позначається «діяльність вчителів та вихователів, спрямована на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію» [4, 233–234], водночас додамо, що таке формулювання потребує певного тлумачного розширення. Наведене визначення, на наш погляд, слід зокрема доповнити виразом «та новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі». Отже, як один з варіантів дефініції педагогічного новаторства пропонуємо таке твердження: педагогічне новаторство – це діяльність, у ході якої продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни у навчально-виховний процес, спрямовані на його вдосконалення (щодо цілей, завдань, методів, форм організації навчання і виховання).

У контексті розгляду явища педагогічного новаторства залучаються ще кілька суттєвих понять, які потрібно чітко визначити, аби не втратити однозначності теоретичної інтерпретації. Маємо на увазі терміни «педагогічна новація (новина)», «педагогічне нововведення» і «педагогічна інновація». Деякі вчені, аналізуючи феномени новаторських здобутків в освіті, використовують терміни «нововведення» і «новація» як синоніми, що визначають зміни всередині навчально-виховної системи. На наш погляд, доцільно розрізняти ці поняття. Педагогічна новація – це, по-перше, локальна зміна в навчально-виховному процесі; по-друге, розробка нових (для певного історичного періоду) освітніх методик, програм, технологій, що сприяють ефективнішому розв'язанню конкретних навчально-виховних завдань, висунутих вимогами суспільного розвитку й потребами особистості. У суспільно-історичному аспекті дослідження феномену новаторства в українському шкільництві додамо ще одне тлумачення терміна «новіція» як локального культурно-освітнього явища, поява і реалізація якого вплинули на розвиток духовного, культурного та суспільного життя міста, історичного регіону.

Стисло поняття «педагогічне нововведення» можна тлумачити як процес утілення новації в навчально-виховну практику, а поняття «педагогічна інновація» – як більш широке, узагальнююче, що вбирає в себе процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. В інтерпретації українського вченого-дидакта В.Паламарчук «педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем» [11, 59]. Педагог наголошує на двоединому характері інновацій у шкільництві, маючи на увазі, що в них поєднуються продукування нових навчально-виховних технологій, форм управління освітніми заклада-

ми з паралельним зростанням педагогічної майстерності, культури мислення, світогляду вчителя й освітнього керівника, і зазначені процеси «колами» поширюються й на інших учасників навчально-виховного процесу.

Незважаючи на семантичну синонімічність термінів «новаторство» й «інноваційна діяльність», вважаємо, що вони не повністю збігаються, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення (наприклад, розсипні підручники радянського періоду 20-х років). Водночас, аналізуючи новаторство в історії розвитку українського шкільництва, для характеристики масштабів його поширення і впливу на загальну освітню ситуацію в минулому, на нашу думку, правомірно вживати й сучасний термін «інноваційна діяльність», котрий тлумачимо як результат (продукт) процесу створення *нового*, що оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [15, 22].

Для полегшення операції узагальнення матеріалу про нагромаджений новаторський досвід у шкільництві України, здійснимо структурування історичного емпіричного матеріалу шляхом його класифікації.

У зарубіжній літературі є різні варіанти класифікації педагогічних інновацій. Аналізуючи європейські тенденції до їх розрізнення, угорський дослідник Ш. Ковач в оглядовій статті [8], зокрема, зазначив, що англійські науковці розглядають три види інновацій: політико-адміністративні (зміни в системі освіти здійснюються політичною владою завдяки впровадженню ряду адміністративних заходів), нормативно-редуктивні (новації розробляють фахівці й готують учителів до їх утілення в освітню галузь), емпірико-раціональні (оновлення передбачає проведення кількох поетапних операцій, а саме: розробка нововведення, його експериментальне вивчення, далі – його експертна оцінка, за нею – доопрацювання відповідно до висновків фахової експертизи, нарешті – запровадження новації у шкільну практику). Французькі науковці, пише Ш. Ковач, розрізняють два типи інновацій: спонтанні, що ініціюються учителями й виникають незалежно від офіційних починань, і контрольовані, які здійснюються з участю і під патронатом учених.

У трактуванні російського вченого М. Бургіна класифікація інновацій постає як своєрідний тип закону в науці, а не як допоміжне співвідношення, що передує закону [2, 37]. Виходячи з цього та з переконання, що слід значно ширше враховувати специфіку нововведень, ніж це пропонується у зарубіжних варіантах, науковець розробив свій різновид підходу до групування інновацій. Він пропонує брати до уваги

послідовність реалізації їх етапів, наявність обмежень до втілення новацій (контрольовані, вільні), керованість (стихийність) запроваджуваних змін.

На нашу думку, наведені зразки класифікації інновацій свідчать про те, що такі систематизації емпіричного матеріалу є доцільними при розгляді сучасних інноваційних, доволі споріднених, процесів в освіті. Оскільки нас цікавить питання класифікації історичних прикладів новаторства, відмінних за проявами, умовами, обсягами задіяваних новацій, то з метою систематизувати нагромаджений в українському шкільництві новаторський досвід обираємо шлях структурування історичного емпіричного матеріалу за ознакою масштабності зразків педагогічного новаторства, тобто за характеристику добору оберемо рівень впливу нововведень на освітню галузь. Моделювання типологічних груп сприятиме узагальненому відображенню своєрідності новаторських пошуків, що відбувалися на українських землях протягом майже півтора століття (з другої половини XIX і до кінця XX ст.). Наголосимо, що, оскільки наше дослідження зразків новаторства в українській освіті є лише початком студіювання зазначеного феномену, спиратимемося на відомі нам історичні приклади новаторства, хоча вони й не вичерпують усієї сукупності подібних освітніх починань.

Отже, як один з можливих варіантів класифікації феноменів новаторства за критерієм масштабності їх впливу орієнтовно виокремимо такі три провідні їх вектори:

- нове щодо організаційно-педагогічних засад шкільної освіти;
- нове у змісті шкільної освіти;
- нове у процесуально-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в школі.

Насамперед звернемо увагу, що наведена черговість векторів педагогічного новаторства не є довільною, а відбиває певну ієрархію їх суспільно-освітньої значущості – від всеохопного, загальнодержавного рівня внесення змін, притаманних парадигмальній трансформації засад освітньої галузі, до локального рівня, характерного для реформування часткових аспектів навчально-виховного процесу.

Розглянемо кожний з них.

Найзагальнішим, таким, що стосується, як правило, всіх ланок освітньої системи (або принаймні її структурно виокремлених, самостійних частин), вважаємо новаторство на рівні проголошення (запровадження) змін педагогічної парадигми і цілей навчально-виховного процесу, а також відповідно ініціювання кардинальних змін в організації і функціонуванні шкільного «організму». У такому випадку йдеться про державне реформування, що реалізується з ініціативи

«згори», хоча спонукальними мотивами до цього можуть бути й сукупні численні ініціативи «знизу». Сучасний український учений А. Сбруєва визначає поняття освітньої реформи в широкому розумінні як «процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється та поширюється як «згори вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу вгору» (педагогічний процес), враховує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [13, 10–11].

У контексті розгляду історичного континуету державно-громадського реформування української школи учений-фахівець з дослідження проблем реформування середньої освіти в Україні у ХХ ст. Л. Березівська, ґрунтовно вивчивши зазначений процес, довела, що в «урядовій політиці реформування шкільної освіти завжди було пріоритетним, оскільки воно безпосередньо впливало на подальший розвиток суспільства в цілому» [1, 9].

Різновиди державно-громадського реформування можна виділяти за різними ознаками. Не заглиблюючись у питання новаторства в освіті державного рівня, лише відмітимо, що в розглядуваній нами історичний період слід розглядати такі групи модернізаційних процесів, як утілені в життя державні реформи (наприклад, ряд освітніх указів царського уряду 60-х років ХІХ ст., національно орієнтована радянська реформа школи 20-х років ХХ ст., реформування освіти в напрямі зміцнення зв'язку школи з життям (1956–1964), національно-демократичне реформування школи в незалежній Україні (1991–донині) і реформи проголошені, але не реалізовані (наприклад, проект реформи шкільної освіти П. Ігнат'єва (1914–1916), спроби оновлення шкільної галузі на національному ґрунті в період Української національно-демократичної революції (1917–1920). До інших характеристик феномену державного реформування можна віднести особливості політико-ідеологічного спрямування, якими вмотивовувалися і добір освітньо-виховної парадигми і відповідно запроваджувані зміни (демократизація, гуманізація, політизація школи тощо), їх соціально-економічна результативність і культурно-освітній вплив на суспільні реалії тощо.

Історія вітчизняного педагогічного новаторства дає підстави говорити про те, що творчі пошуки шляхів і способів удосконалення підготовки підростаючих поколінь до дорослого життя засобами освіти ніколи не були легкими і, як

правило, супроводилися тривалою полемікою та гострою критикою. Залежно від значущості пропонуваного для втілення в освітню практику новації дискусії довкола них відбувалися або у вузькопрофесійній сфері, тобто в межах учительського загалу, або поширювалися і в науково-педагогічних колах із залученням до обговорення працівників навчально-виховних закладів різних рівнів, або проводилися на найбільш представницькому рівні – у вигляді суспільних обговорень.

Інший вектор – нововведення у змісті шкільної освіти. Вони менш масштабні, мають менший суспільний резонанс, проте є дуже важливими саме для характеристики прогресивних процесів у суто педагогічній царині. Маємо на увазі те, що будь-яке оновлення шкільних планів і програм, підручників, а також власне змісту окремих навчальних предметів повинно, на думку академіка С. Гончаренка, «обов'язково забезпечувати тенденцію до їх «педагогізації» [3, 23]. У цьому сенсі педагогічним новаторством є розроблення і уведення у шкільну практику нових предметів, принципово нових навчальних книг, структура і зміст яких відбивають актуальні вимоги дійсності. До таких нововведень, наприклад, належить досвід створення авторських навчальних програм і їх запровадження (початок 90-х років ХІХ ст.) інженером-педагогом П. Христиановичем у роботу Катеринославського міського училища для бідних. Ряд нових предметів і практичних (позаурочних) занять, спрямованих на оволодіння дітьми необхідними знаннями і вироблення в них (з урахуванням гендерного підходу до навчання і виховання) життєво важливих та корисних трудових навичок у контексті з проголошеними й реалізованими педагогічним колективом школи навчально-виховними цілями (формування ділової компетентності, виконавської дисципліни, вольових якостей, працелюбства тощо), уже сучасниками були схарактеризовані як «варіант дієвого реформування тогочасної школи».

На розширення життєво значущих і практичних компетенцій учнів було орієнтоване навчання і в першому в Києві приватному жіночому комерційному училищі Л. Володкевич (початок ХХ ст.). Чоловік власниці закладу М. Володкевич, відомий у місті прогресивний педагог, не тільки започаткував у закладі вивчення нових на той час предметів (і фахових, і загальноосвітніх), а й запровадив у його практику такі новації, як навчання без оцінок, ведення вихователками журналів індивідуальних психолого-педагогічних спостережень за ученицями, що мало на меті сприяти індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Прикладом новаторства зазначеного маш-

табу можна вважати розробку українським педагогом-математиком О. Астрябом підручника «Наочна геометрія» (1907) з пропедевтичного курсу геометрії, що започаткував новий підхід до викладання математики в початковій школі. Реалізацію новації О. Астряб здійснив саме в училищі Л. Володкевич, а згодом і в ряді інших середніх навчальних закладів Києва.

Третій вектор новаторства, тобто запровадження нового у процесуально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в школі, – це розробка і втілення нових методик викладання певного предмета чи інтегрування навчальних курсів, нові методи індивідуального і групового, або колективного, навчання, виховання та соціалізації школярів, нові форми організації зазначених процесів і керівництва ними тощо. Він зазвичай пов'язаний з іменами конкретних авторів-розробників або педагогів-новаторів. До таких уже відомих в історії української педагогіки імен належать імена К. Лебединцева, В. Шаталова, М. Палтишева та ін. В аспекті розгляду цього вектору новаторства в історії освіти виникає потреба розкрити зміст ще двох важливих понять – «авторська школа» і «педагог-новатор». Перше поняття тлумачимо як явище новаторської або інноваційної навчально-виховної практики, що теоретично спирається на оригінальну педагогічну концепцію, розроблену й успішно запроваджену її автором, тобто педагогом-новатором.

Стосовно поняття «педагог-новатор» зазначимо, що в найширшому розумінні воно означає творця нових педагогічних систем, ініціатора й реалізатора навчально-виховних новацій і нововведень. Зауважимо, що в літературі існує відмінність у тлумаченні понять «педагог-новатор» і «педагог-інноватор». Зокрема, В. Паламарчук наголошує, що той педагог, який відкриває принципово нове, є новатором, а той, хто трансформує певну нову наукову ідею в практику, – інноватором [11, 53].

У західній, зокрема, англійській психолого-педагогічній літературі для характеристики навчально-виховного закладу, чия діяльність вирізняється з-поміж інших новаторськими творчими пошуками, застосовують безліч термінів – «ефективна школа», «альтернативна школа», «школа якості», «провідна школа» тощо. Немає єдиної прийнятої дефініції щодо встановлення суті цього педагогічного феномену.

Однак достатньо універсальним вважаємо підхід англійських учених до визначення поняття школи, що функціонує нетрадиційно та успішно. За такого підходу найсуттєвішими особливостями закладу вважаються: досягнення значних навчальних результатів, однастайність думок педагогів щодо цілей навчально-виховного

процесу, формування і культивування у школярів єдиної поведінкової лінії, забезпечення чіткої роботи кожного класу (групи), розподіл обов'язків і відповідальності між учнями, створення в закладі сприятливого позитивного навчального і позанавчального середовища, піклування про особистість кожної дитини [18, 29].

В американській педагогічній літературі поширене дещо інше трактування новаторської школи. У ньому зазначається, що це заклад, який працює відповідно до провідної педагогічної ідеї (концепції) лідера-керівника. У школі налагоджено тісну співпрацю вчителів, здійснюється активне залучення батьків і місцевої громади до поліпшення діяльності школи [18, 30]. При цьому особливу увагу сконцентровано на очільникові новаторської школи, оскільки він виступає ключовою фігурою в діяльності такого закладу. Серед найхарактерніших рис керівника-новатора дослідники особливо виділяють енергійність, прогностичне мислення, здатність генерувати нові ідеї і бути здібним організатором їх впровадження в практику, уміння захопити своїми починаннями і вчителів, і учнів, і батьків.

Хоча західні науковці не вживають терміна, співзвучного використовуваному в українській і російській педагогіці терміна «авторська школа», зі змісту наведених тлумачень випливає, що американська версія суголосна вітчизняному трактуванню зазначеного явища. Англійський же варіант орієнтований на окреслення більш загального педагогічного феномену – новаторської школи.

Російський дослідник педагогічного феномену авторської школи в історико-педагогічному контексті розвитку світової педагогічної думки Т. Цирліна, вивчаючи російський і зарубіжний досвід, окреслила ряд ознак, наявність яких у роботі новаторського закладу дає підстави називати його авторським. Це суб'єктна роль творця дитячого нетрадиційного закладу, вплив якого позначається на укладі й порядках цього закладу; чітко розроблена і послідовно втілювана в життя оригінальна педагогічна концепція, що формує певну філософію школи; створення найсприятливіших умов для формування особистості учня за визначеною моделлю, що відображає особливості шкільного середовища; професійно-особистісні якості членів педагогічного колективу, які поділяють ключову концепцію закладу; перетворення учнів і їхніх батьків у суб'єктів реалізації авторської концепції; стабільні і тривалі позитивні результати діяльності школи [18, 32].

Важливим є висновок ученого: «Незважаючи на неминучі відмінності у підходах і формі аналізу діяльності авторських шкіл, можна виділити ряд спільних рис, на яких концентрують свою увагу сучасні дослідники. Це роль і особис-

тість директора-лідера, його стиль управління; стосунки всередині педагогічного колективу і особливості спілкування з учнями та їхніми батьками; залучення батьків до ухвалення важливих для життя школи рішень, створення сприятливого для життєдіяльності дітей середовища або культури школи» [18, 31]. На основі узагальнення найістотніших ознак авторської школи, історичних і суспільних особливостей їх функціонування Т. Цирліна репрезентувала розгалужену типологізацію подібних закладів, групуючи їх, зокрема, на основі:

- форми функціонування – державні, недержавні, світські, конфесійні, а також за статусом щодо соціуму – закриті, відкриті, «школи без стін»;
- цілеціннісної спрямованості – за пріоритетними видами діяльності (пізнання, дія, клубна структура, спрямування на забезпечення здоров'я і фізичної досконалості, комбінований варіант), за загальною орієнтацією (космополітичні, національно-демократичні, особистісно орієнтовані), за домінуючою функцією (загальноосвітні, виховні, соціально-реабілітаційні);
- особливостей здійснення пошуків – за ступенем новизни (адаптаційні, комбіновані, радикальні), за рівнем поширення (одиночні, локальні, національні, універсальні), за масштабом реального втілення (авторська концепція, авторський проект, школа як одиничне явище, школа-модель, школа-напрямок, школа як основа нової парадигми).

Сповідуючи ідею щодо необхідності плюралістичного відображення педагогічної дійсності, вважаємо зазначений варіант типологізації цілком можливим, але не позбавленим вад і неточностей. Наприклад, розподіл закладів відповідно до форми їх функціонування, на наш погляд, є надто узагальненим, придатним для групування будь-яких навчально-виховних установ, а не лише авторських. Виокремлення шкіл за пріоритетними видами їх діяльності привело до об'єднання автором шкіл за різними критеріями, зокрема за ознакою наявності строгої відповідності устрою школи певній педагогічній парадигмі (школа пізнання, школа дії) і за ознакою форми організації роботи (клуб). Водночас для вивчення і узагальнення досвіду новаторських, зокрема й авторських шкіл, що діяли в Україні, корисним буде аналіз специфіки їх діяльності під кутом зору добору закладів за ознакою особливостей здійснення новаторських пошуків, що пропонує Т. Цирліна.

Для важливої на початковому етапі дослідження процедури добору історичних зразків педагогічного новаторства конструктивно видається думка організатора і натхненника роботи сучасної авторської школи В. Караковського

(Російська Федерація), який запропонував брати до уваги дві ключові ознаки новаторського авторського закладу, а саме: створення авторської оригінальної програми дій і досягнення стійких позитивних результатів [7, 17]. Обравши за критерій новаторства зазначені якості, можна характеризувати конкретний предмет дослідження щодо його новаційної спрямованості.

Загалом, персоніфіковане педагогічне новаторство, що залишається в історії шкільництва уособленим взірцем успішної педагогічної творчості й діяльності, безумовно характерне для кожного із виокремлених у запропонованій нами класифікації рівнів освітніх нововведень. Минуле свідчить, що педагогічне новаторство не буває знеособленим, навіть якщо йдеться про його найзагальніший рівень – державницький. У такому випадку освітніми реформаторами виступають міністри освіти, з іменами яких асоціюється продукування нових ідей (наприклад, за часів Російської імперії – С. Уваров, Д. Толстой, П. Ігнат'єв; у радянську добу в Російській Федерації – А. Луначарський у співпраці з Н. Крупською; в Українській радянській республіці – Г. Гринько, О. Шумський; у незалежній Україні – В. Кремень), хоча «пакет» змін в освіті на державному рівні створюється колективною працею багатьох розробників.

Розпочате два роки тому науковцями лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України дослідження діяльності і внеску новаторських навчальних закладів, що діяли протягом більш як півтора століття на теренах України, дає підстави для перших узагальнень щодо вивченого матеріалу. Можливим варіантом типологізації зразків педагогічного новаторства як виду підсумовування здобутого емпіричного знання вважаємо їх розподіл за галузями запровадження освітніх новацій. Наприклад, досліджені зразки нововведень у шкільництві дають змогу виокремлювати новаторство у певних галузях, як то:

- оновлення виховної і освітньої парадигми (школа-комуна Н. Шульмана і М. Рівеса, дитячі виправні заклади А. Макаренка, Павлівська школа В. Сухомлинського);
- поширення ідей просвітництва широких народних мас (колегія ім. П. Галагана, Катеринославське залізничне початкове училище П. Христиановича, недільна школа Х. Алчевської, Лікарсько-педагогічний інститут Сікорських, Олександрівський хутір глухонімих, Липецька школа ім. П. Щепкіна);
- розвиток ідей про національну школу (Київська трудшкола ім. Т.Г. Шевченка, загальноосвітня школа П. Лосюка, Павлівська школа В. Сухомлинського, Сахнівська загальноосвітня школа О. Захаренка, досвідна єврейська труд-

школа Я. Рєзніка);

- поширення професійної освіти (рисувальна школа М. Мурашка, приватна музично-драматична школа М. Лисенка, Комерційне приватне жіноче училище Л. Володкевич, Богданівська загальноосвітня школа І. Ткаченка);

- розвиток жіночої освіти в м. Києві (Інститут шляхетних дівчат, Фундуклеївська жіноча приватна гімназія, Київська приватна жіноча гімназія О.Л. Дучинської, Комерційне приватне жіноче училище Л. Володкевич).

Ця умовна класифікація, породжена лімітованою сукупністю історичних фактів новаторства в українському шкільництві, звичайно не претендує на вичерпність, бо є і об'єктивно обмеженою, і такою, що поєднує різномасштабні галузі запровадження педагогічних новацій. Водночас, спираючись на неї, і все-таки можна дістати узагальнене уявлення про те, за якими напрямками найактивніше розгорталися пошуки нового в історії української школи, що і з яких причин було характерним для різних за історичним часом прикладів освітніх шукань.

Звичайно, деякі історичні зразки педагогічного новаторства, як наприклад досвід А. Макаренка або педагогічна система В. Сухомлинського, що випереджають свій час, виходять за межі одного напрямку розвитку новаторства в українській педагогіці. За масштабами свого впливу їхня оригінальна педагогічна творчість вийшла за межі державного або національного рівня й може бути схарактеризована як така, що має універсальний характер і здобула світове визнання та поширення.

Як зазначає сучасний український учений у галузі філософії освіти В. Лутай, закономірності навчального пізнання, закономірності інноваційних процесів в освіті треба розглядати крізь призму закону синергетики, яким є взаємодія двох протилежних сил – створюючої структури і руйнуючої її структури [10]. Застосування синергетичного підходу до вивчення явища педагогічного новаторства [12, 212] відкриває можливість обґрунтувати такі значущі і для аналізу прикладів новаторства положення, як твердження, що хаос може бути конструктивним джерелом, здатним породити нову організовану систему (саме в хаосі революційної перебудови раннього радянського періоду стали можливими зразки новаторства у вихованні Н. Шульмана і М. Рівеса, А. Макаренка); положення про те, що у певні моменти нестабільності в системі малі збурення можуть спричинити макронаслідки й розвиватися в макроструктурі, зокрема, дії однієї особи можуть впливати на макросоціальні процеси (прикладом є педагогічна діяльність В. Сухомлинського); положення про те, що врахування закономірностей і умов перебігу лави-

ноподібних оновлювальних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем у минулому може допомогти проектувати згадані ситуації у майбутньому.

Для дослідження явища педагогічного новаторства протягом значного історичного періоду важливо враховувати закономірності перебігу сучасних інноваційних процесів, сформульовані В. Паламарчук. До них автор віднесла такі тенденції: по-перше, освіта згідно із законами синергетики «поглинає» інновації і змінюється лише частково (структурно, функціонально, змістовно), тому «необоротної» стабілізації педагогічного середовища не відбувається; по-друге, інновація через ряд чинників (соціальних, політичних, економічних, психолого-педагогічних, гігієнічних, особистісних) не завжди реалізується, що спричинює спіралеподібний характер виникнення інновацій; по-третє, генетично виникнення інновацій пов'язане з трансформаціями в суспільстві, реформами, прогресивними освітніми рухами, сплесками сонячної активності (за А. Чижевським), процесами у ноосфері (за В. Вернадським) [5, 16].

Якщо розглядати педагогічне новаторство насамперед як оригінальну освітню діяльність, то слід визнати, що воно обов'язково спирається на те або інше філософське підґрунтя. Світоглядні принципи, сповідувані творцями-новаторами, постають як загальні регулятиви, що визначають методологічні засади педагогічних нововведень. Філософські позиції їх розробників відбиваються і у визначенні змісту освіти, і у формулюванні виховних принципів, і у виробленні процесуально-організаційних підходів до забезпечення оптимального навчально-виховного процесу. Однак, якщо нововведення не лише зосереджене на досягненні вузькотехнологічних освітніх цілей, а й виходить на рівень системної сукупності дидактико-методичних і виховних положень, які до того ж одержують позитивне визнання в різних за ідеологією, ментальністю, традиціями соціумах, то в такому разі слід констатувати наявність універсального освітнього новаторства, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях в освітній галузі – гуманізмі, дитиноцентризмі, антропософії тощо. В українській історії педагогіки зразками такого освітньо-виховного новаторства є неоціненний гуманістичний досвід ресоціалізації безпритульних дітей А. Макаренка та особистісно орієнтована педагогічна система В. Сухомлинського, яку можна також схарактеризувати терміном «філософія серця».

Вивчення зразків авторизованого педагогічного новаторства дуже актуальне, бо в наш час набуває поширення світова загальноісторична тенденція відтворення історії з позицій доби

постмодернізму, що утвердив залежність будь-якого пізнання від соціокультурного й мовного контекстів, де живе і діє суб'єкт історії. Тому для сучасної історії педагогіки у зв'язку з її специфічною прив'язкою до суб'єкта вивчення особливо важливим є те, що всі пізнавальні здобутки людства, у тому числі й щодо студій минулого, слід розглядати як зумовлені суб'єктивними чинниками, що виникають на ґрунті культурного поля конкретної особистості в поєднанні з її індивідуальними психологічними властивостями. Власне, відбувається перехід від соціально-структурної історії до історії ментальностей та історичної антропології, що має враховуватися й відображатися і в методології історико-педагогічних досліджень.

Поряд з питанням добору ознак класифікації і подальшого узагальнення змісту й оцінки певного педагогічного новаторства виникає і проблема визначення критеріїв власне новизни такого педагогічного явища. Skorистаємося ідеєю ученого-програміста М. Бургіна, який на основі розробки рівнів новизни, описаних В. Полонським, запропонував формалізовану процедуру оцінювання новизни в освітній сфері. Він виділив такі градації педагогічних інновацій:

1. Створення нового на основі відомого, але в іншому представленні (формальна новизна);
2. Повторення вже відомого з незначними змінами;
3. Уточнення, конкретизація вже відомого;
4. Доповнення вже відомого суттєвими елементами;
5. Створення якісно нового об'єкта [2, 38].

І хоча наведена схема оцінювання ступеня новизни педагогічного нововведення була обґрунтована автором для встановлення ступеня новизни сучасних, досить моновимірних і конкретних об'єктів, як підручник, навчальна методика чи комп'ютерна програма, застосування такої шкали може бути корисним і при оцінці новизни історичного зразка педагогічного новаторства. Однак при цьому доводиться брати до уваги, по-перше, історичний досвід розвитку новацій у їх множинності; по-друге, їх багатовимірність як складних за структурою педагогічних феноменів, на виникнення і розвиток яких впливало багато об'єктивних і суб'єктивних чинників – сукупність особливостей суспільно-економічних (макро-) і педагогічних (мікро-) ситуацій, за яких виникло новаторство; особистісні якості педагогів-новаторів, котрі визначали ідейне спрямування пошуків. Звичайно, врахування усіх зазначених чинників ускладнює вимірювання новизни педагогічного новаторства.

У дослідженні питання педагогічного новаторства в історії української освіти важливим

ідейним орієнтиром для нас є програма оновлення основоположних принципів дослідження історії, що реалізується в сучасному світовому гуманітарному пізнанні. Вона була окреслена ще у 80-х роках ХХ ст. видатним французьким істориком, представником школи «Анналів», Жаком Ле Гоффом. Перспективи розвитку методології історії він убачав у розвитку трьох провідних напрямів, а саме: історія інтелектуального життя, що полягає у вивченні навичок мислення; історія ментальностей, тобто культурних стереотипів, символів, міфів, колективних зразків буденної свідомості, й історія ціннісних орієнтацій [9]. Ж. Ле Гофф зазначав, що ця тріада – ідеї, стереотипи і цінності – дає змогу охопити динаміку історичного розвитку духовної сфери і на макро-соціальному рівні, і на рівні індивіда.

Поворот від «зовнішньої» історії подій до «внутрішньої» історії їх усвідомлення має відбуватися і в підходах до вивчення історико-педагогічних феноменів, зокрема й педагогічного новаторства. Тенденція до акцентування уваги на відображенні індивідуальності й одиничності, але на фоні контекстуальної цілісності, як стверджує академік О. Сухомлинська, повинна знайти своє відображення в сучасних історико-педагогічних дослідженнях [16, 42]. Тому важливим завданням вважаємо створення педагогічної біографістики. Вивчення явищ педагогічного новаторства в руслі біографічного підходу має бути орієнтоване саме на зразки інтелектуальної, свідомісної біографістики як складової інтелектуальної історії, бо це не лише значно розширює знання про історико-педагогічний процес, висвітлює його нові грані, нові ціннісні вектори, а й розкриває кризь відповідний предмет дослідження історичний розвиток інтелектуального життя українців у загальноісторичному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. –1989. – № 12. – С. 36–40.
3. Гончаренко С.У. Наука і навчальний предмет / С.У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. – Т. 2. : дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : «Пед. думка», 2007. – С. 19–36.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 233–234.
5. Даниленко Л.І., Паламарчук В.Ф. Наукові

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

- засади інноваційної освітньої діяльності в Україні // Постметодика. – 2004. – № 2–3. – С. 11–18.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.И. Атаханов. – М. : Academia, 2001. – С. 17.
 7. Караковский В.А. Моделирование воспитательных систем : теория практике / В.А. Караковский : сб. науч. статей. – М. : Педагогика, 1995.
 8. Ковач Ш. Типы педагогических инноваций / Ш. Ковач. // Педагогическое обозрение (Венгрия). – 1985. – С. 54–56.
 9. Ле Гофф Ж. С небес на землю. (Культурологические тексты) / Жак Ле Гофф // Одиссей. Человек в истории. – М. : Наука, 1991. – С. 25–44.
 10. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : монографія / В.С. Лутай. – К. : Центр «Логос-9», 2001. – 205 с.
 11. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці : першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. – Т. 2. – К. : Освіта України, 2005. – 503 с.
 12. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. : монографія / О.В. Попова. – Харків, 2001. – 234 с.
 13. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.) : монографія / А.А. Сбруева. – Суми : Сумська обл. друкарня «Козацький вал», 2004. – 500 с.
 14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко: учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
 15. Сиротенко Г.О. Інноваційний потенціал освіти: досягнення на тлі проблем // Постметодика. – 2004. – № 2–3. – С. 19–28.
 16. Сухомлинська О.В. Методологія історико-педагогічного дослідження / О.В. Сухомлинська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. – Т. 1. : теорія та історія педагогіки. – К. : «Пед. думка», 2007. – С. 36–51.
 17. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1988. – С. 160–176.
 18. Цирлина Т.В. Авторская школа: тенденции развития / Т.В. Цирлина // Педагогический полилог. – 2006. – № 3–4 (Август). – С. 24–29.
 19. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика : исторические аспекты / Н.Р. Юсуфбекова // Современные проблемы историко-педагогических исследований. – М. : РАО, 1992. – С. 15–18.