

ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Нові суспільні та економічні реалії українського сьогодення зумовлюють модернізаційні зміни у національній системі освіти. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що вітчизняний і зарубіжний досвід трудового виховання трансформується у сучасні форми і методи профільної підготовки учнів, а тому актуалізація історичних аналогів передового досвіду організації продуктивної праці у взаємозв'язку з навчанням старшокласників є важливою науковою проблемою.

Теоретична розробка проблеми залучення підлітків і учнівської молоді до трудового виховання в умовах профільної підготовки вимагають критичного вивчення і творчого аналізу наукових здобутків і практичного досвіду педагогів різних історичних епох.

Аналіз концепцій трудового виховання подано в наукових працях О. Духновича, Т. Кампанелли, Г. Кершенштейнера, Дж. Локка, Т. Мора, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, Л. Толстого, К. Ушинського, І. Франка та інших мислителів і діячів культури.

Упродовж тривалого часу основними завданнями виховного процесу були «усебічний розвиток особистості» (це завдання, як правило, називали метою виховання), «політехнічна підготовка», «формування комуністичного ставлення до праці». Реалізація цих завдань здійснювалася шляхом неодмінного залучення учнів до продуктивної праці. Дефініція усіх цих понять стала безальтернативним дороговказом для кількох поколінь вітчизняних педагогів.

Початком виникнення трудового виховання є діяльність первісних людей. Умовами виникнення феномену трудового виховання були: а) потреба первісних людей у виготовленні знарядь праці; б) необхідність передачі трудових умінь виготовлення і використання цих знарядь наступними поколіннями. Трудове навчання і виховання завжди розглядалося у контексті із продуктивною працею. В українській етнопедагогіці відображено значення продуктивної праці для реалізації завдань розвитку особистості.

Звичною практикою з середини ХІХ ст. стало у багатьох країнах, у тому числі і на території України, залучення дітей до роботи по найму. Досить поширеною була така форма заробітчанства, як багаторічне учнівство у майстра-ремісника. Такі шляхи передачі досвіду називалися «школами учнівства». Вони витримали тривалий час практичної апробації, були підтримані соціалістами-утопістами як ефективний засіб розвитку особистості.

Ідею поєднання навчання з продуктивною працею теоретично запропонували ще ранні соціалісти-утопісти Т. Мор [9], Т. Кампанелла [4]. У творах Т. Мора вперше було змальовано ідеальні картини майбутнього, у якому немає дармоїдів, усі люди навчені землеробству та скотарству, а діти поєднують теоретичні заняття в школі з практичною роботою на полях. У ХІХ ст. Р. Оуен успішно реалізував цю ідею, але це поєднання було механічним, бо навчання і

продуктивна праця співіснували у нього як паралельні процеси, які зовсім не перетиналися. Кожен з цих процесів мав свою окрему мету.

В умовах зарубіжного шкільництва шлях до запровадження продуктивної праці з метою різнобічного розвитку особистості виявився досить тривалим. Спочатку залучення дітей до продуктивної праці переслідувало одну мету – економічну. Наприклад, Дж. Локк підкреслював, що не варто брати з державної скарбниці кошти на утримання шкіл для дітей жебраків та злочинних елементів. Він пропонував дозволяти будь-кому з приватних осіб брати цих дітей для виконання посильної для них роботи, а оплату за виконану працю передавати власникові школи для компенсації витрат на утримання цих дітей та для отримання ще й прибутку.

На думку Дж. Локка, фізична праця для дітей буржуа має подвійну користь: по-перше, фізичне навантаження на свіжому повітрі сприяє зміцненню здоров'я, а по-друге, досконале знання технології виробництва дозволить їм у майбутньому грамотно експлуатувати своїх найманих робітників. На його думку, знанням потрібно надавати практичного характеру, вихованець повинен займатися яким-небудь ремеслом, що може знадобитися діловій людині. Він пропонував використовувати працю для розвитку певних якостей людини [7]. Продуктивна праця розглядалася як засіб гармонізації особистістю фізичної і семантичної реальності.

Дж. Беллерс запропонував у 1695 р. ідею зміни суспільства шляхом трудового виховання всього народу з допомогою коледжів, у яких підлітки і юнаки – вихідці з різних соціальних прошарків – виховувалися б у дусі працелюбності. Цей проект передбачав організацію такого навчально-виховного закладу, в якому б поєднувалося промислове підприємство і школа трудового виховання. У Дж. Беллерса ідея трудового виховання не мала характеру вузького професіоналізму. Він акцентував увагу на впливові трудового виховання на фізичний і розумовий розвиток, на вихованні волі і характеру. На його думку, «вже чотирьохлітніх та п'ятилітніх дітей, хлопчиків та дівчаток, можна навчати в'язати, прясти, чесати вовну тощо» [цит. за 10, 144]. Він стверджував, що не пов'язане з фізичною працею навчання, не набагато краще, аніж навчання неробству, що фізична праця так само необхідна для здоров'я, як і їжа. Дж. Беллерс підкреслював думку, що у робочих коледжах, де праця і навчання взаємодоповнюються, громадське виховання буде набагато ефективнішим. Така ідея була частково реалізована у практиці радянської школи педагогів-новаторів 60-70-х роках ХХ століття.

Новаторськими були ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо трудового навчання і виховання. Він був глибоко переконаним, що людина може забезпечити собі волю і незалежність насамперед власною працею. Саме тому найдієвішим засобом виховання Ж.-Ж. Руссо вважав ручну працю (садівництво, городні роботи, столярна, слюсарна праця тощо). Кожен, на його думку, неодмінно має оволодіти якимось ремеслом, щоб у майбутньому мати змогу утримувати себе й свою родину. Але чи не найголовнішим у його концепції трудового виховання є те, що стало наступним кроком у напрямі до політехнізму: Ж.-Ж. Руссо був палким прихильником багаторемісної підготовки дитини. Лише у такий спосіб, на

його думку, можна досягти свідомого вибору найбільш привабливої і вигідної професії. Поєднання навчання з працею («трудовий метод навчання») забезпечує, на думку Ж.-Ж. Руссо, свідоме й міцне засвоєння знань. Окрім того, він чітко усвідомлював, що залучення дитини до праці дорослих забезпечує оз-найомлення її не лише з трудовими процесами, а й з трудовими відносинами.

Ідея поліремісничої підготовки дитини виникла у нього значною мірою під впливом власного життєвого досвіду. Адже в роки дитинства, отрочтва і юності він, щоб вижити, змушений був перепробувати близько трьох десятків професій. Але не лише самі умови життя привели Ж.-Ж. Руссо до ідеї поліремісництва. Цьому сприяли ще і його роздуми над проблемою розподілу праці. Він висловлює думку, що саме розподіл праці, з якого починається сучасна культура, знищує природну рівність людей і їхню свободу. Адже людина, обмежуючи свою діяльність одним якимось заняттям і стаючи професіоналом, потрапляє в залежність від інших людей: землевласник – у залежність від коваля, коваль – від землевласника. І чим більше продовжується розподіл праці з притаманною йому спеціалізацією, тим сильнішими стають обмеження, у які потрапляє людина.

Кожен вихованець, на думку Ж.-Ж. Руссо, має оволодіти ручною працею, яка наближує людину до «природного стану». Саме участь у трудовій діяльності забезпечує усвідомлення вихованцем соціальних відносин та дає йому змогу забезпечити себе матеріально за будь-яких змін долі [11]. Взаємодія з природною і соціокультурною сферами як основна умова розвитку, «природний стан» людини у процесі продуктивної праці – це ідеї різних епох, які лишаються актуальними для педагогіки. Продуктивна праця розглядається як найефективніший засіб повноцінного пізнання і розвитку особистості.

Дещо схожі, але вже більш помірковані положення спостерігаються і в творах Л. Толстого. Говорячи про «природний розподіл праці», він стверджує, що професійна спеціалізація відзначається захопленням чужої праці й неодмінно призводить до виникнення нерівності між людьми [12].

Органічне поєднання цих ідей – доцільності трудового виховання, поліремісництва, практичного залучення дітей до продуктивної праці – було передумовою виникнення нової педагогічної категорії – політехнічного виховання. Це поняття не є наслідком примітивної компіляції вищезазначених ідей, бо означає іншу, значно вищу якість трудового виховання. Уперше ідея політехнічного виховання була сформульована К. Марксом: «Під вихованням ми розуміємо три речі: по-перше: розумове виховання; по-друге: фізичне виховання, таке, яке дається в гімнастичних школах та військовими вправами; по-третє: технічне навчання, яке знайомить з основними принципами всіх процесів виробництва і водночас дає дитині або підлітку навички поведінки з найпростішими знаряддями всіх виробництв» [8, 76].

Низку ідей, частина з яких була прямо використана при організації системи соціального виховання в радянській школі, було висловлено П. Блонським [1]. Організація праці на виробництві повинна стати базою для соціального виховання підлітків, оскільки вона відображає у найповнішій формі всю організацію життя соціалістичного суспільства. Фактично автор пропонував

половину навчального часу учнів відводити для проходження стажування на промислових підприємствах. Тут вихованці мали б послідовно проходити весь цикл виробництва, а також брати участь в адміністративно-технічній роботі з керівництва виробничими ділянками і усім заводом в цілому. Згодом вони мали б пройти практику роботи у вищих адміністративних органах, що забезпечують координацію роботи окремих підприємств і навіть цілих галузей.

Досить оригінальний підхід до трудового виховання був сформульований на початку 20-х роках ХХ ст. О. Гастєвим, одним із основоположників наукової організації праці. Учений намагався розробити так звану індустріальну педагогіку, спрямовану на професійну підготовку молоді («машинізоване покоління»), здатної легко адаптуватися до постійного вдосконалення техніки, раціоналізаторства і винахідництва. Він піддавав критиці стилізоване і надмірно заідеологізоване трудове виховання [3]. У пересічного добросовісного педагога створювалося під впливом висловлювань авторитетів (філософів, політичних діячів, педагогів) враження про однозначно позитивний вплив продуктивної праці дітей на їх моральне виховання. Радянська школа офіційно визнавалася не просто «загальноосвітньою», а ще й «трудовою» та «політехнічною». Деякий час вона до того ж була ще й з «виробничим навчанням» і відкритою для впровадження різних зарубіжних освітніх технологій.

У цей період перебудови вітчизняної школи досить популярною була теорія громадянського виховання і трудової школи Г. Кершенштейнера [6]. Він відстоював ідею подвійної системи народної освіти: окрім народної школи з її «трудовим принципом» та відмовою від вербального (книжного) навчання, він пропонував ще й середню школу – гімназії і реальні училища, на які «трудоий принцип» практично не поширювався: у гімназіях трудовою діяльністю він пропонував вважати роботу з книгою (повернення до критикованого ним вербального навчання), а у реальних училищах заміником продуктивної праці мала бути робота в лабораторіях. Г. Кершенштейнер був прихильником ремісництва, пропагував дуальний підхід до трудової підготовки молоді, а саме: поєднання політехнічного навчання із практичною підготовкою в умовах ремісничого виробництва.

Основою формування «ідеальної людини» Г. Кершенштейнер вважав продуктивну працю з народних ремесел. На його думку, реміснича школа повинна здійснювати два виховні завдання: якнайкраще навчати молодь спеціальності і готувати її до служіння своєму народові. Він зазначав: «Шлях до ідеальної людини веде через корисну людину. Корисною вважається така людина, яка пізнала і знає свою працю і працю свого народу та має волю і силу її здійснювати» [5, 119-121].

У 30-х роках офіційне ставлення до педагогічної спадщини Г. Кершенштейнера різко змінилося, його, як і багатьох інших реформаторів, почали характеризувати як реакціонера і консерватора. Але було б помилковим вважати, що напрацювання німецького реформатора не мали помітного впливу на генезу трудового виховання в українській школі радянського періоду.

Важливим є емпіричний досвід продуктивної праці в умовах навчання за методом проектів. Глибокий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду вико-

ристання методу проектів та його значення в залученні дітей до продуктивної праці здійснено Г. Ващенком [2].

Структура викладеного ним аналізу така: наукове підґрунтя американського професора У. Кільпатрика для створення методу проектів, чітке розмежування понять «метод проектів» і «дослідницький метод», критичні роздуми над невдалим досвідом запровадження елементів методу проектів у радянській школі, позитивний досвід використання цього методу в американській школі та прогнозування перспектив запровадження методу проектів в українській школі за умови здобуття Україною незалежності.

Експеримент із впровадження у 1929-1931 роках методу проектів у радянську школу був невдалим, причому загальна схема злету й падіння цього методу стала класичною й віддзеркалювала аналогічні процеси, що відбулися і з іншими методами чи науковими течіями, котрі, виникнувши за кордоном, пройшовши там блискучу апробацію, тимчасово потрапляли на радянський ґрунт і досить скоро піддавалися нищівній критиці (комплексна система навчання, дальтонський лабораторний план, педологія тощо). Але й з невеликого експерименту Г. Ващенко зробив цінні висновки. Він показав механізм дискредитації зарубіжних запозичень у галузі педагогіки та психології.

Спотворення методу проектів, як показав Г. Ващенко, полягало в тому, що «ув'язування» програмового матеріалу з комплексно-проектними темами не давало можливості навіть кваліфікованим вчителям подавати теоретичні знання в певній послідовності, а отже, не давало учням систематичних знань.

Зіставивши зарубіжний і вітчизняний досвід використання методу проектів, вчений робить низку слушних висновків, корисних для педагогічної справи в будь-якій країні, у тому числі й в незалежній Україні. Ці висновки можна звести до таких тез: 1. Розвиток особистої ініціативи учня й духу вільних творчих шукань неможливий в країнах з тоталітарним режимом. 2. Не можна проектний метод навчання, який є лише одним із методів навчання, обертати в систему, що включає в себе всі інші форми й методи навчання. 3. Школа має бути зв'язана з навколишнім життям, але ні за яких умов політичного і державного устрою вона не може бути додатком до якогось виробництва. 4. Органічно зв'язуючи теорію з практикою, слід у процесі навчання уникати однобокого практицизму, звертаючи головну увагу на вироблення в учнів наукового світогляду, ґрунтовних знань та гнучкого логічного мислення. 5. Не потрібно зводити практичні завдання дітей до «чорної роботи», що вимагає лише фізичних зусиль, і аж ніяк не допустимо доручати дітям завдання, що вносять деморалізацію в життя родини і суспільства [2].

Вплив трудового виховання на розвиток особистості було проаналізовано з урахуванням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду. У результаті аналізу літературних та архівних джерел було виокремлено такі теоретичні підходи: філософський підхід передбачає визначення трудового виховання як потреби у виготовленні знарядь праці, необхідності передачі трудового досвіду наступним поколінням; педагогічний підхід полягає в ідеї поєднання продуктивної праці з пізнавальною діяльністю учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П.П. Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 86-164.
2. Ващенко Г. Методи навчання. – Освіта, 1996. – 256 с.
3. Гастев А.К. Трудовые установки. – М.: Экономика, 1973. – 343 с.
4. Кампанелла Т. Город Солнца. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1954. – 520 с.
5. Kerschteinер G. Neugestaltung des Gewerblichen Schulwesens in Munhen // Gundfragen der Schulorganisation. 7. Aufl. – Munhen; Dusseldorf, 1954. – S. 119-121.
6. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. – М.: Кн-во К.И. Тихомирова, 1911. – 242 с.
7. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 145-179.
8. Маркс К., Енгельс Ф. Праця дітей і підлітків (однієї і другої статі) // Вибрані твори: В 3-х т. – К.: Політ. літ. України, 1984. – Т. 2. – С. 75-76.
9. Мор Т. Утопия. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 300 с.
10. Павлова Т.А. Джон Беллерс и английская социально-экономическая мысль второй половины XVII в. – М.: Наука, 1979. – 246 с.
11. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. – М., 1896. – 324 с.
12. Толстой А.Н. Ромену Роллану // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – С. 497-503.