

ВИЩА ОСВІТА В РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ

УДК [36.011.33 : 38] – 047.35

Н. М. Погребняк

СИСТЕМНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Історія розвитку освітніх систем свідчить про існування різних моделей освіти, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, від рівня розвитку культури та системи загальнолюдських цінностей. Оновлення освітнього простору розглядається як цілеспрямована зміна, що передбачає перехід системи з одного стану в інший завдяки впровадженню новини. Саме новина спрямована на вирішення конкретних педагогічних проблем та завдань, які є актуальними в даний період розвитку освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання розвитку процесів оновлення освітнього простору в системах освіти різних країн завжди були в центрі уваги багатьох науковців Західної Європи. На кожному історичному етапі розвитку людства освіта була предметом наукових дискусій. Різні науковці внесли свій суттєвий вклад у розвиток педагогічної теорії (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Дж. Дьюї, А. Маслоу, А. Кумбс, Е. Келлі, К. Роджерс, Е. Кей, М. Монтессорі, Г. Спенсер).

Метою статті є дослідження основних моделей розвитку освітніх систем освіти різних країн.

Виклад основного матеріалу. Існують різноманітні педагогічні теорії, ідеї, концепції, пов'язані із створенням дослідно-експериментальних шкіл, які в процесі свого розвитку неодмінно супроводжувалися оновленням поглядів на природу та практику навчання і виховання людини й суттєво впливали як на модернізацію окремих компонентів педагогічного процесу так і на радикальні зміни системи освіти в цілому [7].

Прикладом теорії, яка вплинула на системні видозміни освітнього простору, є теорія запропонована Я. А. Коменським (1592-1670), видатним чеським педагогом і просвітителем, який вперше обґрунтував у своєму творі „Велика дидактика” таких принципів навчання, як послідовність, поступовість, систематичність, наочність та природовідповідність. Його перу належить чітка вікова періодизація в системі вищої освіти, розробка дидактичних правил навчання і виховання та „Законів добре організованої школи” [6].

Педагогічні погляди французького вченого Жан-Жака Руссо (1712-

1778), значно вплинули на генерування нових ідей в освіті. Згідно з його теорією, у молоді треба розвивати спостережливість, самодіяльність, збуджувати інтерес до навчання, формувати чіткі поняття та розумові здібності, а тому пропонував створити систему природного та вільного виховання, бо дитина повинна бути вільною у виборі як змісту навчального матеріалу, так і методів навчання.

Свою науково-експериментальну школу започаткував швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці (1746-1827), який розробив метод елементарної освіти, що дозволив розвивати здібності через цілу систему вправ. Песталоцці у своїй системі дидактичних поглядів виділив чотири основних компоненти: сприйняття предметів, формування чітких уявлень про ці предмети (кількість, форма), співставлення предметів і формування понять, назва предметів (словом) та розвиток мови, які були покладені в основу теорії „елементарної освіти”. Така методика навчання вимагала від педагогів добрих знань психології та вмінь розвивати здібності.

Пізніше послідовником ідей швейцарського педагога був німецький просвітитель та громадський діяч Адольф Дістервег (1790-1866), який уважав за головне – виховання любові до всього людства і до свого народу на основі принципів природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності. Сформульовані ним 33 правила навчання надавали можливість педагогам послідовникам ефективно використовувати наочність, дбати про розвиток пізнавальної активності та чинити за принципами „від близького до далекого, від простого до складного, від легкого до важкого, нічому не вчити передчасно”.

В кінці XIX – на початку XX століття активно розвивається методологія педагогічних досліджень. Саме цей період відзначився активною розробкою теорій прагматичної педагогіки, експериментальної педагогіки, соціальної педагогіки, гуманістичної педагогіки, релігійної педагогіки, педагогіки, орієнтованої на філософське осмислення процесу виховання і освіти тощо.

Таким чином, наведені приклади педагогічних теорій, ідей та концепцій сприяли формуванню відповідних видозмін в освіті, які знайшли своє відображення у парадигмах („знаннева”, „культурологічна”, „гуманістична”, „людино-орієнтовна”, „технократична”, „соціетарна”, „детоцентриська”, „педоцентриська”) та моделях освіти (традиційна, феноменологічна, раціоналістична тощо) [3].

Наприкінці XIX і на початку XX століття представники прагматизму (від грецького „прагма” – діло) – (Дж. Дьюї, А. Маслоу, А. Кумбс, Е. Келлі, К. Роджерс та ін.) виступали за зближення виховання з життям, поєднання навчання з науковими експериментами у процесі виконання конкретних практичних дій та особливо приділяли увагу

індивідуалізованій спрямованості виховання. В основу цього напряму покладено філософію прагматизму, яка характеризується тим, що критерієм істини визнається суб'єктивна корисність, а істиною – все те, що виправдовує експлуатацію трудящих. Навпаки, згідно своїй теорії, філософи „прагматисти” опираються на такі поняття, як практика, користь, успіх та бізнес.

У свою чергу, представники теорії „вільного” виховання (Еленн Кей (1849-1926), Марія Монтессорі (1870-1952), Еленн Кей (1849-1926) та ін.) – представники якої брали на озброєння педагогічні погляди Ж.-Ж.Руссо пропагували у вихованні консерватизм, егоїзм, індивідуалізм, педагогічний експеримент та намагалися створити наукові школи за своїми системами. Прикладом такої теорії „вільного” виховання є наукова праця Марії Монтессорі „Метод наукової педагогіки”, в якій акцентувала увагу на самостійний, спонтанний розвиток та створення такого оточення, яке б давало тільки „поживу”, потрібну для самореалізації.

На початку ХХ століття засновники „експериментальної” педагогіки ставили своїм завданням за допомогою психологічних і педагогічних експериментів у штучних умовах знайти нові більш ефективні форми і методи навчання в навчальних закладах, виявити закономірності розумового і фізичного розвитку на різних вікових ступенях. Таким „полігоном” реформаторських ідей стали навчальні заклади, які отримали назву „нових шкіл”, загальна кількість яких становила майже 25 [1].

Представниками теорії „нових наукових шкіл” були: С. Редді (Англія), який відкрив у 1889 р. „нову школу” в Аббатехольмі; Е. Демолен (Франція), який відкрив у 1889р. „нову школу” у де-Росі; Г. Літц і Г. Вінекен – у Німеччині в 1902-1906 рр. Потім було створено міжнародне об'єднання прихильників цього руху у 1912 р. у Швейцарії, яке очолив А. Фер'єр.

На зразок шкіл Англії у Франції до початку першої світової війни було відкрито п'ять наукових шкіл, найбільш відома серед них – Де Рош під керівництвом Едмона Демолена, французького історика та соціолога, в якій навчання проходило по фуркаціях: літератури, науки, сільського господарства, промисловості, торгівлі. Програма навчання була модернізована за рахунок вивчення нових іноземних мов, скорочення часу на вивчення латині і древньогрецької мови, відведенням більшої кількості годин на вивчення мистецтва та культури різних країн світу.

Інші представники „експериментальної” педагогіки (німецькі вчені Вільгельм-Август Лай (1862-1926) та Ернст Мейман (1862-1915) ставили своїм завданням за допомогою психологічних та педагогічних експериментів, у штучних умовах, у відриві від соціальних умов і педагогічної практики, знайти нові форми та методи навчання молоді в навчальних закладах, використовуючи „методи тестів” (запитань і задач).

Вони розглядали життєвий процес як наслідок рефлексивного акту: сприйняття – перероблення – відбиття та визначили основні умови педагогічного експериментування.

Педагог-експериментатор Вільгельм-Август Лай, який займався науково-дослідницькою роботою і літературною діяльністю, написав наукові праці „Експериментальна педагогіка”, „Експериментальна дидактика”, „Школа дії”, в яких намагався обґрунтувати теорію, що процес будь-якого організму працює за схемою: сприймання – перероблення – відбиття. На основі своєї теорії „ілюстративної дії” Лай склав „Органічний навчальний план”, в якому все навчання поділяв на види: „спостережно-речове” і „зображально-формальне”.

Цікаву теорію експериментування запропонував педагог і психолог Ернст Мейман у своїх наукових працях: „Нариси експериментальної педагогіки”, „Інтелігентність і воля”, „Економія і техніка пам’яті” й ін. У своїх дослідженнях він визначив основні умови будь-якого наукового експерименту: можливість викликати за своїм бажанням процеси, що їх належить досліджувати. Так, засновником нової системи освіти соціально-біологічного напрямку став англійський філософ-соціолог Герберт Спенсер (1820-1903), який у своїй науковій праці „Основи соціології” пропагує ідеальне суспільство, в якому немає класової боротьби, а існує співробітництво між капіталістами і пролетаріатом, а між релігією та наукою повинна бути гармонія і тільки розрив між ними призведе до катастрофи в суспільстві. Наприклад, етичні ідеї Платона, Аристотеля, Юма, Канта та ін., які виступали за гуманізацію відношень між людьми та за формування раціонально мислячої, інтелектуально розвиненої людини, знайшли своє втілення в перебудові освітніх систем багатьох країн світу.

Представники екзистенціалізму (від лат. *existencia* – існування) обстоювали визнання особистості як найвищої цінності світу, відмову від колективного виховання, яке нівелює і пригнічує власне „Я”. Найактивніші твердять, що настала поразка цивілізації, духовна культура людей спустошилась, вихід з такого положення один – існування людини залежить від неї самої, вона сама для себе міра всіх подій. Найактивніші пропагандисти і прихильники цього напрямку в США – Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах, Уайлд, Харнер і Колінг; у Франції – Сартр, Марсел; у Великобританії – У. Баррет; у ФРН – Хайдеггер і Ясперс [4].

Широку популярність отримала в Європі, створена 1935 року в місті Піульї (Франція) наукова школа під керівництвом Селестена Френе (1896-1966). Технологія Френе передбачала різні за функціями форми навчання і виховання, зокрема: картки для персональної роботи, особливу бібліотеку навчальних посібників тощо.

Ідеї створення нових шкіл поширилися на інші країни, такі як

Германія, Австрія, Швейцарія. Засновником таких шкіл став німецький педагог Г. Літц (1868-1919), який пропагував принципи вільного розвитку та ідею вільної спільності – співробітництво творчої молоді та викладачів.

На початку ХХ століття у Веймарській Республіці виникли нові типи експериментальних шкіл, до яких належать: школа вільної розумової роботи в Лейпцігу, школа імені Ліхтварка в Гамбурзі, жіноча школа Г. Гаудіга, школа Р. Штайнера у Штутгарті [3]. Особливо широкої популярності набула школа Р. Штайнера, відкрита 1919 року у Вальдорф-Асторії (Штутгарт), яка до кінця ХХ століття все більше знаходить прихильників, зокрема й в Україні. Основним напрямом (отримав назву “антропософський”) роботи наукової школи став пошук шляхів емоційно-естетичного виховання й освіти з урахуванням індивідуальних особливостей молоді.

Так, у США характерною рисою створення нових шкіл стало масштабне експериментування у сфері освіти, а свій цікавий проект експериментальної школи – відомий під назвою Дальтон-план, запропонувала в 1920 році Е. Паркхест у м. Дальтоні, в якій навчальна програма школи розбита на контракти, порядок і темп.

Основні ідеї своєї системи навчання і виховання молоді, розробив німецький філософ і педагог, представник теорії “наукової” школи Георг Кершенштейнер (1854-1932), який стверджував, що розумові здібності потрібно постійно удосконалювати та вони засвоювати наукові знання.

На думку російського вченого-дослідника М. В. Кларіна визначальними категоріями для гуманістично-орієнтованої педагогічної теорії і практики є: процесуальна орієнтація; навчальне дослідження; збір даних; перенесення інтелектуальних умінь та знань; розв’язання проблем; висунення та перевірка гіпотез; рефлексивне, критичне, творче мислення; експеримент; аргументація; моделювання; розвиток сприйнятливості; рольова взаємодія; пошук особистісного сенсу; прийняття рішень; співвіднесення моделі та реальності; релевантність [5, с. 7 – 8].

Оскільки складовою частиною цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, інноватизація якого має свої характерні особливості, а тому саме шлях запровадження педагогічної інновації складний та тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, потім вона конкретизується в основних категоріях (елементах) навчального процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оціночному. Процес реалізації інновації в кожному елементі має свої особливості впливу: цільова складова впливає на структуру й зміст навчального плану та програми як окремої дисципліни, так і всього комплексу навчальних дисциплін; змістова впливає на зміст та структуру як окремих навчальних дисциплін, так і на освіту в цілому; – процесуальна впливає як на структуру навчально-

пізнавальної діяльності так і на структуру професійної діяльності; технологічна впливає на структуру й зміст як методичних посібників, так й на всю методичну роботу; оціночна впливає на систему дидактичних засобів.

Розробники окремих напрямків удосконалення навчально-виховного процесу пропонують різні підходи до їх реалізації. Наприклад, існують дві принципово різні позиції щодо залежності між психічним розвитком і навчанням. За однією з них (біологізаторська, картезіанська) проголошується не залежність між ними, оскільки, мовляв, усе в особистості призначено богом або спадковістю, за іншою (соціологізаторська, біхевіористична), навпаки, що все залежить від впливу середовища [8]. Залежно від позиції дослідників існують дві принципово різні концепції: концепція розвиваючого навчання, яка стверджує, що навчання йде попереду розвитку; за другою концепцією, навпаки, стверджується, що розвиток випереджає навчання, що навчання підпорядковане законам розвитку.

Яскравим прикладом удосконалення педагогічного процесу є його технологізація. Технологізація відбувається за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність викладача та навчально-пізнавальну діяльність студента. Реалії сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності.

Таким чином, історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить, передусім, про філософський фундамент нововведень, якому належить: теорія наукового пізнання; загальна теорія систем; теорія філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрямок в розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, синергетичний, гуманістичний напрями, а також концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо.

До психологічного фундаменту нововведень належать наступні теорії та концепції: психоаналітичні теорії розвитку особистості, біхевіористична теорія навчання, когнітивна теорія розвитку особистості, феноменологічна та гуманістична теорія розвитку особистості, теорія випереджаючого навчання, концепція розвитку розумових здібностей, концепція суггестопедагогічного навчання та нейролінгвістичного програмування.

До психосоціального фундаменту нововведень належать такі теорії та концепції: соціально-біологічна теорія, соціально-когнітивна теорія, теорія особистісно зорієнтованої освіти, теорія змістового узагальнення, теорія розвиваючого навчання, асоціативно-рефлекторна концепція

навчання тощо.

До педагогічного фундаменту нововведень належать наступні теорії та концепції: концепції програмованого та проблемного навчання, концепції індивідуалізації та диференціації навчання, концепція перспективно-випереджаючого навчання тощо [2].

Проведене дослідження історичного аспекту впровадження нововведень в освітній процес дає змогу зробити наступні висновки: 1) реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і розповсюдження нововведень передбачає здійснення інноваційної діяльності; 2) процес відтворення інноваційної діяльності, тобто руйнування, переборення та заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими здійснюється поступово та послідовно; 3) інноваційний процес є складною динамічною структурою, до складу якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, управлінський, структурний, організаційний, рівневий.

Список використаної літератури

- 1. Богданова І. М.** Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : „ТЕС”, 1999. – 146 с.
- 2. Богданова І. М.** Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00 04 / І. М. Богданова. – Одеса. – 438 с.
- 3. Бордовская Н. В.** Педагогика. учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : „Питер”, 2000. – 304 с.
- 4. Джуринский А. М.** История зарубежной педагогики : учебн. пособие для вузов. – М. : „ФОРУМ” – „ИНФРА-М”, 1998. – 272 с.
- 5. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
- 6. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. И. Пискунова. – М., 1982. – Т. 1 : Великая дидактика. – 656 с.
- 7. Константинов Н. А.** История педагогики : учебник для студ. пед. ин-тов / Н. А. Константинов и др. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
- 8. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М. : Нар. обр-е, 1998. – 256 с.

Погребняк Н. М. Системно-історичний аналіз основних аспектів розвитку освітніх систем у країнах Західної Європи

У статті автор дає системно-історичний аналіз основних аспектів розвитку освітніх систем, існування різних моделей освіти, основних педагогічних теорій, концепцій та ідей у країнах Західної Європи. На кожному історичному етапі розвитку людства освіта завжди була предметом наукових дискусій. Різні науковці внесли свій суттєвий вклад у розвиток

педагогічних теорій та концепцій, створення дослідно-експериментальних та наукових шкіл.

Ключові слова: система освіти, освітній процес, історичний аспект, педагогічна теорія, концепція, наукова школа.

Погребняк Н. Н. Системно-исторический анализ основных аспектов развития образовательных систем в странах Западной Европы

В статье автор дает системно-исторический анализ основных аспектов развития человеческого общества, существование различных моделей образования, основных педагогических теорий, концепций и идей в странах Западной Европы. На каждом историческом этапе развития человеческого общества образование было всегда предметом научных дискуссий. Разные ученые вносили свой вклад в развитие педагогических теорий и концепций, создание научно-исследовательских лабораторий и научных школ.

Ключевые слова: система образования, образовательный процесс, исторический аспект, педагогическая теория, концепция, научная школа.

Pogrebnyak N. N. The Main Aspects of the Development of Educational System in Western Europe

In this article the historical analyses of main aspects of human development, existing of different models of education, main pedagogical theories, conceptions and ideas in the Western Europe countries are presented. In each historical stage of human development the question of education was always the subject of science discussions. Different scientists made their contribution in the development of pedagogical theories and concepts, creation of scientific-research laboratories and scientific schools. In this article the problem of forming of scientific-research skills in pedagogical theory and practice was generalized. The necessity of application of the scientific-research method in education as a base of forming of scientific-research skills by the future specialists was grounded. The leading scientific approaches to classification of basic characteristics that a creative scientist must possess for the scientific-research activities are revealed; the essence of the phenomenon under study as well as the component-functional structure of the scientific-research activity are elucidated; the criteria, distinguishing features and levels of its formation future specialists are revealed in the work.

Key words: the system of education, the process of education, historical aspect, pedagogical theory, conception, scientific school.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2013.

Прийнято до друку 26.06.2013.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.