

ЮРІЙ ЧОПИК, ІННА СТРАЖНІКОВА

**ЗАРУБІЖНА РЕФОРМАТОРСЬКА
ПЕДАГОГІКА В ОЦІНКАХ
УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ –
ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ЮРІЙ ЧОПИК, ІННА СТРАЖНІКОВА

**ЗАРУБІЖНА РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА
В ОЦІНКАХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ –
ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Івано-Франківськ
«НАІР»
2017

ББК 74в2: 74в41
УДК 37.011:37.013.3:37.31
Ч 94

Рекомендовано до друку

*Вченою Радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Протокол № 10 від 31 жовтня 2017 р.)*

Чопик Ю.С, Стражнікова І.В.

Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття: монографія / Ю.С. Чопик, І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. - 264 с.

Рецензенти:

Завгородня Т.К. - доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»);

Кочубей Т.Д. - доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини»).

Ч 94

Монографія присвячена комплексному аналізу історіографії розвитку реформаторської педагогіки в дослідженнях українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття. У виданні окреслено завдання всебічного осмислення зарубіжного досвіду навчання й виховання. Показано реконструкцію цілісного «історіографічного образу» історії розвитку освіти в Україні, що відображено в значному масиві досліджень щодо різних аспектів розвитку реформаторської педагогіки кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. і потребує критично-конструктивного вивчення задля визначення здобутків, прогалин, перспектив подальших наукових пошуків, а також творчої адаптації зарубіжного досвіду в освітньо-виховний простір України.

Видання адресоване широкому колу читачів: науковцям, аспірантам, докторантам, магістрам, всім, хто цікавиться питаннями історіографії розвитку освіти й виховання взагалі, а також науковцям різних галузей наук.

ББК 74в2: 74в41
УДК 37.011:37.013.3:37.31
Ч 94

ISBN 978-966-2716-98-6

© Ю.С. Чопик, І.В.Стражнікова, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1 Науковий інструментарій та поняттєвий апарат дослідження в контексті дефінітивного аналізу	12
1.2 Джерельна база та стан вивчення проблеми	25
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНА РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	
2.1 Реформаторська педагогіка та теорія вільного виховання в інтерпретаціях українських учених.....	38
2.2 Дослідження з проблем експериментальної та прагматичної педагогіки.....	62
2.3 Наукове осмислення Монтесорі-педагогіки.....	89
2.4 Теорія та практика вальдорфської школи в історіографії педагогічної науки.....	113
Висновки до другого розділу.....	133
РОЗДІЛ 3. ЕВОЛЮЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ. У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ОСВІТНЬО-РЕФОРМАТОРСЬКОГО РУХУ: РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ	
3.1 Вплив зарубіжних течій і напрямів на розвиток системи освіти та педагогічної науки України.....	138
3.2 «Педагогіка реформ» та розвиток української педагогічної думки, теорії навчання і виховання.....	160
Висновки до третього розділу	180
ПІСЛЯМОВА.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	190

ДОДАТКИ.....	236
Додаток А. Погляди і трактування вченими різних аспектів і проблем зарубіжної реформаторської педагогіки.....	239
Додаток Б. Дисертаційні роботи з різних проблем зарубіжної реформаторської педагогіки.....	239
Додаток В. Методичні рекомендації щодо проведення курсу за вибором «Зарубіжна реформаторська педагогіка в дослідженнях українських учених кінця ХХ – початку ХХІ ст.».....	242

ПЕРЕДМОВА

За останні десятиліття українська історико-педагогічна наука переживає динамічний поступ, що супроводжується складними, суперечливими трансформаційними процесами, переосмисленням наукових парадигм, пошуком нових теоретико-методологічних аспектів й орієнтирів. Його невід'ємною складовою є модернізація змісту освіти згідно з міжнародними стандартами й вимогами. Це передбачає глибоке осмислення і творче використання зарубіжного історичного досвіду щодо формування особистості на основі перевірених часом засад і постулатів теорії та практики навчання й виховання. Великий потенціал для розв'язання цього завдання має реформаторська педагогіка – потужний суспільний освітній рух, що наприкінці ХІХ – в першій третині ХХ ст. охопив більшість країн Європи та США. Він згуртував учених, освітян, громадськість у єдиному прагненні – модернізувати національні системи освіти задля виховання людини з високими моральними, інтелектуальними, професійними якостями, які б відповідали черговим викликам індустріального суспільства.

Дане дослідження актуалізує узгодження наріжних ідей зарубіжної реформаторської педагогіки та базових положень Закону України «Про освіту» (1991 р.), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2021 р. (2012 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) та інших основоположних документів, що окреслюють такі освітні пріоритети, як відмова від імперативно-авторитарної педагогіки, малопродуктивних методів навчання, створення умов для формування гуманістичного типу навчально-виховного процесу, виховання творчої, активної особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності та здатної до саморозвитку й самореалізації за нових ринкових умов.

Вирішальну роль у всебічному осмисленні зарубіжного досвіду навчання й виховання повинна відіграти вітчизняна історико-

педагогічна наука, що знаходиться на етапі зміни теоретичних парадигм та пошуку нових методологічних орієнтирів. Вона нагромадила значний масив досліджень різних аспектів розвитку реформаторської педагогіки кінця XIX – 30-х рр. XX ст., який потребує критично-конструктивного вивчення задля визначення здобутків, прогалин, перспектив подальших наукових пошуків, а також творчої адаптації зарубіжного досвіду в освітньо-виховний простір України.

Осмислення доробку українських учених, які досліджували розвиток різних течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – 30-х рр. XX ст., фрагментарно відображено у вступних розділах дисертаційних і монографічних досліджень та окремих публікаціях в педагогічній періодиці. Зокрема вивчалися напрацювання щодо теорії вільного виховання (ідеї М.Монтессорі) й гуманістичної педагогіки (О.Барило, С.Белова, С.Вдович, Г.Кемінь, О.Квас, І.Дичківська, С.Куркіна, А.Растригіна, Т.Поніманська, О.Сухомлинська, Т.Петрова та ін.); розвитку вальдорфської педагогіки (С.Гозак, О.Іонова, С.Лупаренко, Л.Литвин, О.Лукашенко, В.Новосельська, В.Партола, О.Передерій); експериментальної і прагматичної педагогіки (Л.Веремюк, В.Коваленко, Н.Кравцова, Л.Лисенко, О.Радіонова); педології (І.Болотінова, Ю.Литвина, Н.Осьмук, А.Степаненко, О.Титаренко та ін.). Досліджено розвиток реформаторської педагогіки в окремих країнах (Н.Абашкіна, В.Кравець, О.Коцюбинський, А.Сбруєва та ін.), її вплив на формування педагогічної науки, теорії і практики навчання й виховання в Україні в першій третині XX ст. (Н.Дзюбишина, Л.Дуднік, Т.Завгородня, О.Караманов, В.Лук'янова, О.Перетяцько, С.Поліщук, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.).

Доцільність проведення даного дослідження актуалізує потреба розв'язання низки суперечностей, що визначають і детермінують стан і перспективи розвитку сучасної педагогічної науки та її історіографії:

➤ систематизація та комплексний критично-конструктивний аналіз значного масиву нагромаджених вітчизняною педагогічною наукою досліджень щодо розвитку різних течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – 30-х рр. XX ст.;

➤ практичне впровадження в процес модернізації сучасної системи освіти України нагромадженого іноземними педагогами-реформаторами науково-методичного доробку з теорії і практики навчання й виховання.

Отже, об'єктивні потреби і перспективи розвитку реформаторської педагогіки зумовили вибір теми дослідження. Його мета полягала у визначенні тенденцій розвитку педагогіки реформ в Україні другої половини XX – початку XXI ст. задля врахування їх у реформуванні сучасної системи освіти, удосконалення проведення історико-педагогічних досліджень.

Хронологічні межі дослідження визначено у двох аспектах: конкретно-історичному та науково-дослідному. Перший окреслено часом виникнення й розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки наприкінці XIX ст. – 30-х рр. XX ст., хоча цей процес мав свої особливості в різних країнах. Другий аспект зумовлений характером розвитку української педагогічної науки радянського повоєнного та сучасного державницького періодів: за нижню межу умовно слугує початок 50-х рр. XX ст., коли з відновленням науково-педагогічних центрів в Україні розпочався новий період розвитку педагогічної компаративістики; за верхню – 2016 р., коли завершилася системна робота зі збору наукової літератури з теми дослідження. Два означені періоди мали свої окремі етапи вивчення «педагогіки реформ».

Концепція дослідження полягає у реконструкції цілісного «історіографічного образу» історії розвитку освіти та виховання на українських землях, що знайшло відображення в історико-педагогічній та різнопрофільній літературі, яка з'явилася в Україні у другій половині XX – на початку XXI ст. Її реалізація передбачає з'ясування теоретико-методологічних, інституційних та інших аспектів розгортання історіографічного процесу за радянського та

новітнього періодів. Особливого значення при цьому набуває аналіз властивих їм наукових парадигм, які у першому випадку базувалися на приматі формаційного, соціально-класового підходів до трактування суспільних процесів, у другому – на цивілізаційних, плюралістичних, національно-зорієнтованих рефлексіях і цінностях. Їхня зміна спричинила складні трансформації у світобаченні вчених, пошук нових методологічних концептів, що на тлі стрімкого нарощування фактографічної бази, появи комп'ютерних технологій, дозволили значно інтенсифікувати науково-дослідний процес, формування нової прагматично налаштованої генерації науковців, неоднозначно позначилося на якості педагогічних студій.

Логіка проведення даного історіографічного дослідження визначається розгортанням історіографічного процесу від «загального» до «конкретного» та «особливого». Вона стосується як форматування його загальної структури, так і осмислення доробку з окремих наукових проблем. З'ясування контраверсійності висвітлення радянськими та сучасними вченими розвитку реформаторської педагогіки на українських землях за різних періодів формує історіографічне тло для заглиблення у вивчення літератури про вплив «педагогіки реформ» на систему освіти, окремі галузі й напрями розвитку педагогіки. У такому контексті аналізується комплексний аналіз досліджень українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ ст. розвитку течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки задля визначення стану й перспектив вивчення проблеми та використання набутого історико-педагогічного досвіду в сучасній системі освіти України.

Реалізацію стратегії даного дослідження ускладнювало узгодження історіографічного та конкретно-педагогічного компонентів. Ідеться про те, що її змістову структуру визначав передусім наявний масив праць з окресленої проблематики, а вже потім логіка досліджень з історії чи окремих галузей педагогіки. За такого підходу виникали труднощі градації та групування наукової літератури, зумовлені синкретним характером студій з окремих

педагогічних проблем, адже вони органічно поєднують комплекс питань. В ході їх синтетичного аналізу кристалізувалася культура історіографічного дослідження, увиразнювалася потреба удосконалення його теоретико-методологічних та інституційних засад.

Основу монографічного дослідження становлять: парадигмальні підходи до наукового вивчення історико-педагогічного процесу (Л.Ваховський, Н.Гупан, Н.Дічек, І.Стражнікова); фундаментальні ідеї вдосконалення теорії і практики навчання та виховання (І.Бех, П.Блонський, А.Бойко, Л.Виготський, І.Зязюн, О.Плахотник,); дослідження про розвиток національної освіти і педагогічної думки в західноєвропейському контексті, зокрема в ракурсі реформаторської педагогіки (В.Вихрущ, М.Євтух, Т.Завгородня, Т. Кемінь, М.Левківський, С.Сисоева); концепції реформаторської педагогіки (О.Іонова, М.Кравець, М.Певзнер, О.Піскунов, А.Растригіна, О.Сухомлинська); концептуальні положення порівняльної педагогіки (Б.Вульфсон, А.Джуринський, Н.Лавриченко, А.Сбруєва, К.Корсак, Г.Щука).

Методологічну основу дослідження складають основні положення теорії наукового пізнання; принципи історизму, об'єктивності, системності, наступності вивчення наукової літератури; положення про єдність історичного й логічного в педагогічному пізнанні, соціокультурну детермінованість розвитку та саморозвитку історико-педагогічної науки; науковий інструментарій та категоріально-понятійний апарат педагогіки.

Проведення історіографічного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми здійснювалося на основі використання таких методів: евристично-пошуковий (забезпечує пошук, систематизацію, класифікацію джерельних матеріалів); проблемно-хронологічний (реконструкція та виявлення динаміки, основних тенденцій нагромадження науково-педагогічних знань); наративний (співвідношення фактографічного матеріалу та його аналітичної інтерпретації); вибіркового аналізу (дозволяє за певними критеріями

вибирати й вивчати репрезентативні наукові праці та робити на цій основі узагальнюючі висновки); порівняльно-педагогічний (забезпечує з'ясування спільного, особливого, відмінного у вивченні освітніх процесів і науково-педагогічних явищ); історіографічний (репрезентує технологічні підходи і прийоми аналізу педагогічної літератури та процесу нагромадження наукових знань). Математичні й соціологічні методи дозволяють формалізувати дані, одержані аналітичним шляхом.

Джерельну базу дослідження складають різновидові наукові матеріали (монографії, дисертації, автореферати, статті, посібники тощо) та різножанрові публікації (наукові, науково-популярні, навчальні, публіцистичні, документальні), що зберігаються у фондах Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, Українського інституту науково-технічної та економічної інформації, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О.Сухомлинського. Його важливу складову становлять публікації центральних, профільних, регіональних часописів («Радянська школа», «Рідна школа», «Педагогіка та психологія», «Шлях освіти», «Порівняльно-педагогічні студії», ін.), університетських наукових вісників, збірників, виданих за результатами науково-практичних конференцій і семінарів; матеріали Інтернету тощо.

У результаті вивчення досліджень історіографії педагогічної науки України другої половини ХХ – початку ХХІ століття зібрано, систематизовано, класифіковано та комплексно проаналізовано різнопрофільну наукову літературу про розвиток педагогічної науки; запропоновано авторську інтерпретацію понять «історіографія педагогічної науки», «українська історіографія педагогіки», їх основних компонентів (предметне поле, завдання, структура тощо) та співвідношення з базовими науковими категоріями «історія педагогіки», «педагогіка реформ» тощо; введено до наукового обігу та визначено дефініції наукових понять, що розширюють категоріальний апарат історіографії української педагогічної науки, визначено основні передумови розвитку педагогічної науки в

дослідженнях регіону України зазначеного періоду (особливості історичного і соціокультурного розвитку; тенденції формування інституційної структури педагогічної науки; зміна науково-теоретичних парадигм історико-педагогічних досліджень тощо); схарактеризовано два періоди та окремі етапи історіографії вітчизняної педагогічної науки з історії розвитку освіти в Україні: перший - радянський, тоталітарний - 50-ті - середина 80-х рр. ХХ ст. (поділяється на два етапи: 1953/55-1960-ті рр. - лібералізація й демократизація творчої діяльності; 1970-ті - середина 1980-х рр. - тотальна ідеологізація науки). Другий сучасний, плюралістичний період (кінець 80-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.), в якому виокремлюємо три етапи: 1986-1991 рр. - «перебудовча історіографія»; 90-ті рр. ХХ ст. - утвердження національно-орієнтованої парадигми; початок ХХІ ст. - поглиблення науково-методологічних трансформацій; зроблено внесок у розвиток педагогічної науки: цілісно розкрито історіографію розвитку педагогічної науки, її самостійних наук (історія педагогіки, загальна педагогіка); проаналізовано доробок українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ ст., присвячений розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки: здійснено періодизацію цього процесу (два основні – радянський і сучасний – періоди поділено на окремі етапи, що відображають динаміку нарощування знань); систематизовано трактування зарубіжних ідей вільного виховання, теорії і практики розвитку експериментальної, прагматичної педагогіки та інших напрямів і течій освітньо-реформаторського руху; визначено сучасний стан і перспективи розвитку монтессорізнавства та вивчення вальдорфської виховної системи; вдосконалили, поглибили: наукові уявлення про інтерпретацію українськими дослідниками еволюції національної педагогічної думки першої третини ХХ ст. в контексті зарубіжного реформаторського руху; ступінь осмислення впливу зарубіжних течій і напрямів на розвиток системи освіти, педагогічної думки та теорії навчання й виховання.

Історіографія педагогічної науки як відносно молода та важлива, перспективна наукова галузь, переживає складні, подекуди суперечливі процеси становлення. Водночас модернізація і розвиток науки набувають випереджального характеру, чітко реагують на всі процеси, що відбуваються у світі та Україні. Тому, дане монографічне дослідження може стати реальним внеском у розвиток педагогічної науки, зокрема у його українському вимірі.

РОЗДІЛ 1

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Науковий інструментарій та поняттєвий апарат дослідження в контексті дефінітивного аналізу

Методологія – стрижнева основа будь-якого наукового дослідження, яка супроводжує і визначає характер усього науково-пізнавального процесу та формалізації наукових знань. Попри розмаїття трактувань, у широкому сенсі вона визначається як вчення про систему наукового пізнання, як система принципів, форм, способів побудови теорії і практики дослідної роботи. Водночас, предмет, завдання, характер, тематична спрямованість даної роботи змушують розробити власну методологічну програму. Її особливість полягає в тому, що праця підготовлена на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки, що спонукає окреслити комплекс проблем, пов'язаних з їхнім формуванням.

Представники різних галузей знань відстежили процеси зародження й становлення порівняльних підходів у відповідних наукових дисциплінах, який носив десинхронний характер. Історики цілком виправдано їх відносять до «традиційних» методів, адже ще вчені стародавніх Греції і Риму активно застосовували прийоми і засоби порівняльного аналізу в описах про життя в окремих країнах. Його поширення у ХІХ ст. призвело до формування бази наукових досліджень у галузі компаративістики [203]. Тоді ж, як показав Д. Наливайко, зароджуються й активно розвиваються порівняльне мовознавство і літературна компаративістика, які розробляють власні науково-теоретичні засади, що активно запозичуються іншими галузями наук [321].

Виникнення порівняльної педагогіки, як правило, пов'язується з працею Марка-Жюльєна Паризького «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», що з'явилася 1817 р.

Авторитетні науковці (Б. Вульфсон [80], А. Джуринський [109], Н. Лавриченко [276], А. Сбруєва [414], А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець [64] та ін.) у доволі схожому ключі визначають етапи її становлення і розвитку: перший (з 80-х рр. ХІХ ст.) позначився пануванням реформаторських ідей в освіті, що реалізовувалися під гаслом «вчитися на досвіді інших»; другий (із 20-х рр. ХХ ст.) супроводжувався інституціоналізацією порівняльної педагогіки та зростанням її ролі як фактора гуманізації світу; третій (з 60-х рр. ХХ ст.) характеризується поєднанням її практично-прикладної спрямованості з розробкою власного наукового інструментарію через абсорбацію досягнень суміжних наук; четвертий (початок ХХІ ст.) ознаменувався інтенсивним обміном досвідом педагогів різних країн у ракурсі загальної глобалізації світу. На такому тлі вироблялися теоретико-методологічні основи порівняльної педагогіки.

Додержуємося поширеного у вітчизняній педагогічній науці підходу, запропонованого Е. Юдіним, який виділив чотири рівні методології: а) філософський, б) загальнонауковий, в) конкретно-науковий, г) техніка і методика наукового дослідження. Учений показав синкретність цих рівнів, що складають єдину систему, в рамках якої існує певне підпорядкування [538, с. 10]. З позицій цієї класифікації, методологія порівняльно-педагогічних досліджень розглядається ученими у ракурсах третього або четвертого рівнів, хоча маємо позицію, згідно з якою вона трактується як окремий «підрівень наукового пізнання» [537].

Кожне дослідження потребує розробки методологічних засад, що визначають його базові орієнтири. Вони вказують на інформацію, яку слід зібрати для розв'язання висунених завдань; забезпечують її систематизацію і критичне осмислення; визначають характер необхідних для цього джерел; окреслюють структуру та змістовні ракурси дослідної роботи.

Методологічні засади цієї роботи вибудовується у контекстах її на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки, тому її реалізація зумовлюється труднощами через

скристалізованість науково-теоретичних основ цих дисциплін, адже багато їхніх базових положень залишаються предметом наукового дискурсу. Така ситуація змушує окреслювати їхні теоретичні засади через пошук оптимальних підходів до визначення наукового інструментарію. Вона до певної міри зрозуміла і закономірна, позаяк методологія педагогіки й інших гуманітарних наук, не розвивалася як щось цілісне й кумулятивне. Навпаки після відмови від радянської вульгарно-соціологізаторської парадигми домінуючою тенденцією стало посилення плюралізму думок і поглядів, який стимулює і переосмислення зарубіжного наукового досвіду.

У руслі наукового дискурсу розглядаємо взаємовідношення наріжних понять «порівняльна педагогіка» та «компаративістика» (від лат. «comparare» - порівняння), що варіюється від їх абсолютного протиставлення до повного ототожнення. Аналіз науково-теоретичних напрацювань та історико-педагогічної літератури з даної проблеми дозволяє зробити висновок, що таке ототожнення можливе, якщо йдеться про вивчення та зіставлення розвитку освітніх систем різних країн, воно переважає у поглядах і лексиконі сучасних вітчизняних науковців. Однак їх часто вирізняють у методологічному плані. У такому контексті визначаємо два сформовані в українській педагогічній науці концептуальні підходи щодо визначення суті, змісту, аналітичних можливостей педагогічної компаративістики та порівняльної педагогіки.

Одна група вчених вказує, що компаративістика вийшла на рівень загальної методології порівняльних досліджень соціальних процесів і явищ [537] та відзначає, що її методологія не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу (Н. Мукан, Л. Гук [319]). Та обставина, що на початку XXI ст. компаративістика залишається «практично не задіяною» в історико-педагогічних студіях, пояснюється пануванням в них пояснювально-

ілюстративного підходу. Стверджується, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу, а охоплює проблематику творення педагогічних парадигм, типологізує домінанти педагогічного мислення за певних історичних епох, структурує педагогічні концепції та інші проблеми в їх конкретно-історичній інтерпретації [410, с. 301-303].

З існуючих теоретико-методологічних розробок випливає, що метою і об'єктом історико-педагогічних компаративіських досліджень є вивчення історії розвитку освітньо-педагогічних явищ і процесів, задля розширення уявлень про їхню сутність, переваги і недоліки, визначення продуктивних ідей і досвіду, які можна використати за сучасних умов. Зокрема ці розробки спрямовують на аналіз особливостей становлення та еволюції освітніх систем, культурно-соціальних та інших чинників, що впливають на їхнє формування та відображаються у системах навчання і виховання окремих країн світу, а також взаємовпливу освітніх систем у міжнародному освітньому просторі [243]. Додамо, що пріоритетним завданням історико-педагогічних компаративістських студій є вивчення розвитку педагогічної думки зарубіжних країн та визначення їхніх подібностей, відмінностей й можливостей застосування в удосконаленні теорії і практики навчання та виховання в Україні.

Ймовірно, ця проблема потребує поглибленого аналізу. Згідно окресленої наукової позиції компаративістика виступає як загальний теоретико-методологічний феномен, тоді як порівняльно-педагогічні студії ґрунтуються лише на використанні порівняльного методу у проведенні досліджень з певних конкретно-педагогічних проблем. У цьому науковому дискурсі слід урахувати продуктивну думку В. Прокопцова, згідно якої такого роду «непорозуміння» обумовлені недооцінкою фундаментальних принципів порівняльної педагогіки, позаяк дослідники не розуміють сутність та особливості т. зв. «порівняльних дисциплін» та плутають використання будь-якою

наукою порівняльного методу та специфічний порівняльний підхід [391].

У вибудовуванні методологічної програми дисертації продуктивними видаються рефлексії В. Садової, яка розглядає історію педагогіки передусім як історію взаємовпливів педагогічних ідей, а предмет історико-педагогічної компаративістики – як педагогічні ідеї, концепції й освітні системи минулого у їхньому розвитку, взаємодії, взаємовпливах. Із таких позицій методом компаративістики дослідниця проаналізувала спільні та відмінні риси світогляду і ставлення мислителів XVIII–XX ст., тлумачення ними мети і змісту виховання тощо [410, с. 302-304]. У науково-теоретичному відношенні такий досвід видається цікавим і повчальним для аналізу досліджень про розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст., бо засвідчує величезні потенційні можливості застосування компаративістики як методологічного підґрунтя для аналізу розвитку педагогічних ідей і концепцій.

Згідно другої позиції, яку поділяємо і додержуємося у даному дослідженні, порівняльна педагогіка розглядається як комплексна самодостатня наукова дисципліна. Щоправда, і в цьому випадку авторитетні науковці стверджують, що вона відзначається певною методологічною невизначеністю [65], що не існує універсального визначення її предмета і завдань [415, с. 25], що вона перебуває лише на початковій стадії свого розвитку [14, с. 12]. При цьому визначаються два рівні порівняльної педагогіки: теоретичний, який передбачає опис, аналіз, інтерпретацію освітніх реалій (та відповідно педагогічних поглядів, теорій, концепцій. – Ю.Ч.) різних країн та емпіричний, що полягає у їхньому дослідженні в порівняльно-зіставному плані [57; 537 та ін.].

Слід взяти до уваги і зауваження щодо зміни методології порівняльної педагогіки у зв'язку з розширенням її предмету. Йдеться про те, що у «недалекому минулому» світ уявлявся як множинність регіональних суспільностей, що існують автономно

через історичні відмінності. Унаслідок цього розроблялися і методологічні засади для здійснення порівняльного аналізу множинних одиниць, незалежних одна від одної. На початку ХХІ ст. у контексті глобалізаційних процесів така парадигма змінюється та зорієнтовується на реконструкцію історичного процесу через призму транснаціональної взаємозалежності [57].

Вітчизняні науковці активно інтегрують рефлексії зарубіжних колег щодо «міждисциплінарного», «інтердисциплінарного» характеру порівняльної педагогіки як складової педагогічної науки, що вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку із соціокультурним й економічним контекстом, у синхронній або діахронній перспективах та в їхньому порівнянні за принципами подібності чи відмінності у різних країнах, регіонах й у світовому вимірі загалом [304; 537].

Основні параметри (предмет, завдання тощо) та характер даного дослідження вписуються у визначення академічним виданням порівняльної педагогіки, як галузі педагогічної науки, яка вивчає в плані порівняння стан, закономірності та тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах та регіонах світу, а також співвідношення загальних тенденцій, національних та регіональних особливостей, виявляє форми та способи взаємозбагачення національних освітніх систем, шляхи використання зарубіжного досвіду [404, с. 438].

Другий аспект розробки методологічної програми даного дослідження визначають теоретичні засади історіографії педагогічної науки, яка покликана осмислювати процес нагромадження знань у вигляді наукової літератури про розвиток освіти, шкільництва, педагогічної думки в Україні та зарубіжжі. Вона також уважається новою, інноваційною галуззю, що активно розвивається. Її теоретико-методологічні засади, відображені у доробку О. Адаменко [8], Л. Голубничої [88], Н. Гупана [99], Є. Днепрового [130] та інших учених, дають важливий ключ для розуміння пануючих в радянській і сучасній педагогічній науці парадигм і науково-теоретичних підходів.

Радянська література з історії розвитку зарубіжних освітніх систем та педагогічної думки була наскрізь заполітизованою й пронизаною нашаруваннями тоталітарної ідеології. Згідно з нав'язаними науковцям вульгарними соціально-класовими постулатами радянська педагогіка характеризувалася як наскрізь «позитивне», «прогресивне» явище. Вона розглядалася окремо й протиставлялася зарубіжній «буржуазній» педагогіці та «консервативній» (пак, «реакційній») педагогічній думці країн Європи і США, які, буцімто, переживали глибоку «кризу», «занепад».

Сучасні вчені достатньою мірою розкритикували радянську історико-педагогічну літературу за притаманні їй ідейну ангажованість, поверховість, фактографізм тощо. Однак, гадаємо, не можна піддавати суцільному осуду доробок українських радянських учених-педагогів, які були змушені працювати за часів радянської тоталітарної ідеології, тож намагаємося здійснити його конструктивний аналіз, задля виявлення продуктивних ідей, поглядів, які не втратили свого інформативно-пізнавального значення та продовжують впливати на розвиток студій з порівняльної педагогіки.

Радянський формаційний підхід змінив сучасну цивілізаційну парадигму, що будується на засадах плюралізму, контраверсійності думок і поглядів, визнання гуманістичних, демократичних загальнолюдських цінностей. З'ясовуючи типологічні ознаки й сучасні підходи до дослідження історико-педагогічного процесу О. Сухомлинська визначила такі властиві їм доміанти: соціокультурні (багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих ідейними, філософськими, науковими й іншими установками); культурно-антропологічні (розгляд історико-педагогічних феноменів з точки зору потенціалу людини та різних наукових аспектів – етнологічних, країнознавчих, психологічних тощо); суто педагогічні (інтерпретація навчальних, виховних, освітніх явищ крізь призму гранично педагогізованих основ) [455, с. 43-44]. Загалом концептуальні засади сучасної історико-педагогічної науки розробляються в руслі наукової полеміки і

дискурсу, що при розмаїтті конкретних педагогічних світоглядів формує загальну педагогічну ідеологію осмислення освітніх і педагогічних феноменів.

Важливою складовою і завданням методології є визначення наукового інструментарію у вигляді категоріально-понятійного апарату та операційних методів, які забезпечують адекватність ретрансляції сутності наукових умозаключень та послідовність і зміст усього дослідного процесу від визначення першочергових завдань та пошуку і систематизації джерел до кінцевих висновків і прогнозів. Науковці визнають, що порівняльна педагогіка, «молода галузь» педагогічної науки, яка переживає труднощі термінологічного характеру. Тому існуючі в ній такого роду різночитання часто пояснюються багатозначністю та неадекватністю трактувань певних понять у зарубіжних і національних системах освіти, навіть таких основоположних, як «порівняльна педагогіка», «порівняльна освіта» та ін. [57].

За такої ситуації в сучасній історико-педагогічній літературі існує певна еkleктика у тлумаченні базових аспектів порівняльної педагогіки. На це вказують як репрезентативні узагальнюючі праці (А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець [64], Б. Вульфсон [80], О. Галус, Л. Шапошнікова [82], М. Красовицький [256], А. Сбруєва [414] ін), так і спеціальні науково-методологічні розробки (Є. Бражник [57], Е. Заір-Бек [164], О. Матвієнко [304], Н. Мукан [319], В. Прокопцов [391], І. Сташевська [431], Г. Щука [537] та ін.). Утім, їхній аналіз, дозволяє відсепарувати найбільш прийнятливі визначення та синтезувати загальний доробок науковців з даної проблематики.

Основні завдання порівняльної педагогіки здебільшого зводяться до розробки критеріїв оцінки якості освіти у країні, регіоні, глобальному масштабі; уніфікації термінологічного апарату, що використовується для позначення освітніх процесів у різних країнах, визначення їх загальних та особливих закономірностей тощо. Порівняльній педагогіці переважно надають «традиційних» функцій,

притаманних й іншим наукам та галузям педагогіки (описова, пояснювальна, теоретична, практична, прогностична), хоча обґрунтовуються і такі специфічні, як «дзеркальна» (порівняння якостей зарубіжних систем освіти); міжнародно-інтеграційна тощо. Так само науковці не відзначаються оригінальністю й у визначенні базових (методологічних) підходів до реалізації її завдань: цивілізаційний, антропологічний, синхронний, діахронний, культурологічний, географічний тощо.

Аналітичний аспект даної роботи, що забезпечує різнобічне осмислення масиву наукової літератури з дослідної теми відображає методологія історіографії педагогічної науки. Обмежені рамки дослідження не дозволяють ґрунтовніше проаналізувати цю широку проблему, тому зосередимо увагу на завданнях і функціях історіографії, які найповніше відображають її соціальне, наукове та операційно-аналітичне значення. З'ясування природи історіографічних знань та функціональної структури порівняльної педагогіки й історико-педагогічного процесу [99; 276, с. 16-19; 285; 459] дозволяють визначити і сформулювати їх наступним чином:

– пізнавально-пояснювальна – відображає суть історіографії, яка вивчає процес нагромадження педагогічних знань та розвитку української педагогічної науки як самобутнього явища, пов'язаного зі світовим історіографічним процесом. Значущість цієї функції посилюється у переломні етапи історії, коли зміна наукових парадигм відбувається не шляхом відмови від попереднього досвіду, а через його модернізацію і творче використання;

– узагальнюючо-аналітична – забезпечує абсорбацію наукового доробку з різних галузей педагогіки. Актуалізація цієї функції детермінована зростанням обсягів наукової інформації та диференціацією наукових знань, які потребують системного відбору і різнобічної характеристики;

– накопичувальна та інформативно-комунікаційна – пов'язана з попередньою функцією та актуалізується у зв'язку з розвитком

новітніх баз даних (Інтернет, електронні бібліотеки тощо), які полегшують доступ до інформації про появу нових видань. Утім, домінуючими залишаються «традиційні» засоби наукової комунікації через періодичні і монографічні видання, конференції тощо;

– методологічна, перетворювальна і прогностична функції акцентують на зростанні ролі історіографії як універсального науково-теоретичного стрижня, що вибудовує концепцію розвитку історико-педагогічної науки, підсумовує зроблене, визначає подальший поступ. Вона вказує на необхідність корегування чи повного оновлення наукових поглядів на певні проблеми, дозволяє зіставляти розвиток національної та світової педагогіки.

Історіографія бере на себе відповідальне, зокрема і з морально-етичних міркувань завдання щодо оцінювання рівня творчого доробку науковців. Утім, крім суб'єктивних поглядів історіограф спирається на формальні критерії аналізу їх якості. Зважаючи на їхню відносність, умовність, цілком прийнятними можуть бути розроблені показники комплексно-критеріального підходу до аналізу становища педагогічної науки (О. Адаменко і Є. Хриков [8], С. Гончаренко [89], С. Курило [265, с. 30-41] та ін.). Про її поступальний розвиток, за думкою вчених, засвідчують такі ознаки, як поява нових ідей і теорій; розширення дослідної проблематики; галузева диференціація науки; світове визнання її надбань; удосконалення понятійного апарату; зростання кількісних показників, зокрема наукових видань, науковців тощо. А про поглиблення кризових, застійних явищ можуть засвідчувати: відсутність нових ідей, тем, дублювання висновкових положень; зниження якості дисертаційних робіт і публікацій; відсутність фундаментальних праць; їхня ідеологічна, кон'юктурна ангажованість; відсутність наступності і зв'язку з доробком попередників; слабкість міждисциплінарних зв'язків; орієнтація на паперову продукцію тощо. Комплексне застосування цих показників дає важливі уявлення про стан порівняльної педагогіки на різних етапах розвитку, тож попри їхню умовність, відносність слід удосконалювати систему таких формалізованих критеріїв.

Зважаючи на те, що дисертаційна робота підготовлена на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки в основу його дослідної програми уважаємо за доцільне покласти запропоновану російською вченою Е. Заір-Бек модель, яка видається оптимальною і продуктивною для комплексного дослідження зарубіжної реформаторської педагогіки. Вона передбачає: а) визначення характеру інформації, яка повинна розв'язати проблему та підтвердити чи спростувати гіпотезу дослідження; б) пошук підходів до найбільш ефективного відбору джерел та інформації; в) здійснення їх критичного аналізу і комплексного переосмислення; г) з'ясування потенційно сильних чи слабких сторін обраної структури дослідження [164].

Для виконання цих вимог слід урахувувати особливості вивчення проблем освіти і педагогіки, які полягають у використанні й урахуванні: а) великої кількості даних про їхню структуру, зміст, способи управління; б) даних ментального характеру про уявлення, цінності, знання як самих представників педагогічної думки, так і дослідників їх творчості; в) соціального контексту досліджень, що впливає на відбір, інтерпретацію, виклад фактів; г) мінливості досліджуваних феноменів (зокрема теорій, концепцій, окремих ідей); д) культурологічну відносність закономірностей, що вивчаються. Програма такого дослідження спирається на конвенціональну стратегію, що передбачає відкриту комунікацію, дискурс та досягнення консенсусу в оціночних характеристиках [164].

Вибір методів будь-якого дослідження зумовлений його предметом, метою, завданнями, а їхній відбір повинен бути адекватним процесам і явищам, що вивчаються. Хоча даній проблемі присвячена значна кількість наукової літератури, до сьогодні відсутня єдина класифікація методів педагогічного дослідження. З-поміж численних класифікацій, оптимальним і сприйнятливим уважаємо поділ на загальнонаукові, методи інших наук, спеціальні (методи педагогіки) та ін. [61, с. 54]. В операційно-науковому відношенні вони також розрізняються за багатьма ознаками: рівнем

методологічного аналізу (філософські, загально- і конкретно-наукові, предметно-прикладні й міждисциплінарні); за етапами проведення дослідження (пошуково-евристичні, системно-модулюючі, інтерпретаційні, узагальнюючі); за способом наукового пізнання (емпіричні, теоретичні); за рівнем відображення наукового знання (описові, аналітичні).

Науковці визнають недостатній рівень розробки методів порівняльної педагогіки, тож при проведенні таких досліджень користуються тим же операційним інструментарієм, що і фахівці інших галузей педагогічних знань.

Водночас, узагальнення напрацювань українських та зарубіжних учених (Є. Бражник [57], С. Бризгалова [51], Л. Ваховський [65], Б. Вульфсон [80], А. Джуринський [109], А. Сбруєва [415], І. Сташевська [431], О. Сухомлинська [459], ін.) дає достатні можливості для відбору та оперування дослідними методами задля проведення системного, ґрунтовного аналізу вітчизняної наукової літератури другої половини ХХ – початку ХХІ ст. про розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки. Схарактеризуємо сутність основних з них:

– метод наукового опису інформації – дозволяє зіставляти співвідношення між фактографічним матеріалом та його аналітичною інтерпретацією, позаяк ці дві складові наукового дослідження повинні бути органічно збалансованими;

– методи головного масиву та вибіркового аналізу – ефективні у дослідженнях, що потребують опрацювання значної кількості наукових праць. Оскільки ґрунтовно проаналізувати всю літературу з досліджуваної теми практично не можливо, ці методи дозволяють за певними критеріями (хронологічні, географічні, тематичні тощо) вибирати і вивчати репрезентативний доробок та робити на цій основі об’єктивні узагальнюючі висновки;

– порівняльно-педагогічний – визначальний метод компаративістики, який забезпечує з’ясування спільного, особливого, відмінного у педагогічних процесах і явищах. Він передбачає

застосування низки дослідних засобів, технологічних прийомів, зокрема видів аналізу (бінарний, синхронний, десинхронний, ретроспективний, причинно-наслідковий, ін.); визначення науково обґрунтованих критеріїв і параметрів порівняння тощо. Активно застосовуються два підходи, які замінюють системне порівняння: експліцитний, коли «інші» (зарубіжні) освітньо-педагогічні процеси і явища порівнюються з «власними» (національними) та імпліцитний, коли зарубіжні феномени не зіставляються з власними.

– методи перехресного аналізу і дискус-аналізу – дозволяють зіставляти, порівнювати різну за характером інформацію задля виявлення й пояснення причин розбіжностей, їхніх мотивів тощо;

– парадигмальний – сприяє виявленню основних наукових парадигм за різних, у нашому випадку радянського і сучасного державницького періодів, з'ясування чинників, що їх зумовлювали тощо;

– низка допоміжних методів, зокрема математичних і соціологічних дозволяють формалізувати й таким чином увиразнити одержані аналітичним шляхом дані: а) статистичні (регістрація, ранжування, ін.); б) соціометричні (у вигляді графіків, таблиць, діаграм) тощо;

– методи актуалізації й прогнозування – сприяють виявленню можливостей застосування результатів дослідження у суспільній практиці та визначення перспектив подальшого вивчення пов'язаних з цим наукових проблем.

Таким чином, головна ідея методологічної програми дослідження пов'язана з тим, що воно здійснюється на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки. Труднощі її реалізації зумовлені нерозробленістю їх категоріально-понятійного апарату і науково-операційного інструментарію, а також загальними тенденціями розвитку сучасної історико-педагогічної науки, що супроводжується змінами парадигм та дискусіями з широкого кола методологічних проблем. Утім, запропоновані українськими та зарубіжними вченими розробки дають достатні

уявлення про теоретико-методологічні та технологічно-операційні аспекти і компоненти зазначених галузей педагогіки, що створює необхідне наукове підґрунтя для розв'язання визначених у роботі завдань.

1.2 Джерельна база та стан вивчення проблеми

Важливим складником кожного історико-педагогічного дослідження є структуризація та аналіз його джерельної бази. Зважаючи на предмет і характер цієї роботи, розв'язання означеного завдання має свої особливості та труднощі, зумовлені тим, що воно, як відзначалося, підготовлене на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки.

Українська педагогічна наука нагромадила певний досвід у розробці наукових підходів до класифікації історико-педагогічних джерел (О. Адаменко [9], Л. Голубнича [88], Н. Гупан [99], Д. Раскін [398], І. Стражнікова [440] та ін.), хоча дана проблема потребує подальшого вивчення. Спираючись на напрацювання у галузях історичного джерелознавства та історіографії, вона розробляє власні підходи і критерії їх градації. Доволі продуктивним виглядає поділ історико-педагогічних джерел за різними ознаками (формально-змістовими, інформативними, за походженням тощо) на праці методологічного, дидактичного характеру, автентичні першоджерела [9]; на джерела оповідальні, дидактичні, документальні [99; 398]; на монографічні і дисертаційні дослідження, статті, навчальну літературу, довідникові і документальні видання, джерела особистого походження [440] та ін.

Акумулюючи цей доробок, та зважаючи на предмет і завдання даного дослідження, а також характер і структуру його джерельної бази, вважаємо за доцільне класифікувати її за формально-змістовим принципом. Такий підхід дозволяє визначити шість груп джерел: 1) дисертаційні і монографічні дослідження; 2) навчально-методична література; 3) статейні публікації і матеріали конференцій; 4) автентичні твори вчених-педагогів; 5) довідникові та

бібліографічні видання; б) документальні матеріали тощо. Матеріали Інтернету не виділяємо в окрему групу, позаяк вони вказують радше на спосіб доступу й одержання інформації, а у змістовному відношенні відповідають тій чи іншій із вказаних груп джерел. У кількісному вигляді вони представлені у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Основні види (групи) джерел дослідження

Дисертації (автореферати) і монографії	Навчально- дидактична література	Статейні публікації і матеріали конференцій	Автентичні твори вчених- педагогів	Довідникові та бібліографічні видання
149	64	143	17	32

Визначені групи джерельного комплексу роботи несуть різне науково-інформативне навантаження, тож потребують детальнішого аналізу, зокрема і з позицій їхньої появи за радянського чи сучасного періодів.

У науковому середовищі існує скептичне ставлення до дисертацій як форми і засобу організації та проведення науково-дослідної роботи через низький науково-теоретичний рівень, компілятивність, недостатню чи повну відсутність новизни одержаних результатів тощо [500]. Ці та інші риси насправді притаманні частині дисертаційних досліджень. Однак їх, по-перше, не можна екстраполювати на весь масив захищених в Україні праць на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата педагогічних наук. По-друге, саме вони залишаються головним стимулом і мотивом проведення дослідницької роботи з певної конкретно-педагогічної проблеми. По-третє, у своїй масі вони відповідають чітким (хоча й заформалізованим) критеріям та мають певний науково-теоретичний рівень, що висувається до такого роду кваліфікаційних робіт.

Дисертаційні роботи українських науковців стали головним каналом нагромадження та поширення знань про розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – у першій третині

XX ст. Із близько 95 віднайдених та проаналізованих такого роду джерел за радянського періоду з'явилося лише близько чотирьох, а решта за сучасної доби державної незалежності. З-поміж них чимало праць належать авторству російських науковців. Вони безпосередньо не входять до джерельної бази історіографії української педагогічної науки, однак важливі для здійснення певних порівняльно-аналітичних характеристик. Абсолютна більшість дисертацій – близько 85% - була захищена зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Зовсім незначною є кількість дисертаційних праць, що стосуються досліджуваної теми, захищено в інших (непедагогічних) галузях знань, зокрема психології [47; 48], архітектури [141; 143] та ін.

Усього під час роботи у фондах Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського та завдяки інформаційній мережі Інтернет удалося ознайомитися із текстами близько 25 дисертацій, а в інших випадках обмежилися аналізом змісту авторефератів. Вивчення матеріалів дисертацій, що існують на правах рукописів, має свої переваги. Опрацювання повної текстової частини показує комплекс джерельних матеріалів, на основі яких вони були підготовлені, що мало особливе значення на початковому етапі пошуково-евристичної роботи зі складання бібліографії за темою даного дослідження. Це дозволяє одержати найповніші уявлення про основні здобутки і прогалини певного дослідження. Зміст авторефератів обмежує такі можливості, однак вони у концентрованому вигляді відображають основні параметри і змістовні характеристики дисертаційних досліджень.

Значна частина зафіксованих у «Списку використаних джерел» монографій були підготовлені за матеріалами дисертаційних досліджень, тож їхнє значення полягає передусім в оприлюдненні й популяризації результатів науково-дослідних робіт. За такої ситуації зростає значення підготовлених за радянського періоду колективних та індивідуальних монографічних досліджень [40; 51; 92; 300; 545]. Сказане стосується і сучасних такого роду студій з фундаментальних

проблем розвитку педагогічної науки, зокрема В. Кременя [257] з філософії освіти, М. Красовицького [256] з педагогічної компаративістики та ін.

Значення монографічних досліджень (опрацьовано близько 44) як історико-педагогічного джерела виходить за межі простих носіїв фактографічної інформації, позаяк вони у концентрованому вигляді відображають методологічні основи і загальний рівень зрілості педагогічної науки на тому чи іншому етапі її розвитку. Монографії фіксують досягнутий ступінь осмислення певної конкретно-педагогічної проблеми, відображають поступ і приріст знань щодо її вивчення, визначають перспективи дослідження окремих напрямів й аспектів освітньо-педагогічних процесів і явищ.

Доволі розмаїтою є опрацьована навчальна та методична література, яку за змістовою та видовою ознаками можна розділити на кілька підгруп. До першої, найважливішої відносимо близько двох десятків підручників і посібників з історії освіти і педагогіки, зокрема й зарубіжної [22; 79–82; 108; 109; 134; 165; 180; 236; 237; 251; 252; 261; 268; 277; 279; 293; 305; 324 та ін]. Вони засвідчують роль і місце у їхньому розвитку реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., відображають його базові характеристики у вигляді поділу на окремі течії і напрями, визначають їх основні положення, персоніфікують цей процес тощо.

До другої підгрупи зараховуємо посібники про розвиток педагогічних технологій, де у відповідному ракурсі розглядаються авторські методики представників західної педагогіки кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. [115; 339; 351; 353; 412; 505]. До третьої - посібники, підготовлені за матеріалами дисертаційних досліджень з проблем зарубіжної реформаторської педагогіки [73; 154; 219]. Попри формальну дидактичну спрямованість, за основними параметрами (зміст, стиль, структура) вони часто відповідають формату наукових монографічних праць, але при цьому покликані не стільки популяризувати результати дисертаційних досліджень серед учених, скільки сприяти їх реалізації у практиці навчально-виховного

процесу. До четвертої ширшої підгрупи належать методичні розробки практичного спрямування, які у науково-популярній формі розкривають теоретичні основи авторських систем педагогів-реформаторів кінця XIX – першої третини XX ст. (М. Монтессорі, Р. Штайнер, ін.) та спрямовують на їх практичну реалізацію. Вони готувалися як вченими-дослідниками [52; 53; 116; 119; 120; 176; 177], так і педагогами-практиками [74; 113; 239; 296], які діляться досвідом адаптації зарубіжних навчально-виховних систем у вітчизняному освітньому просторі.

Серед зафіксованих у «Списку використаних джерел» близько 145 статейних публікацій та матеріалів, виданих за результатами науково-практичних конференцій значна частина написана в руслі дисертаційних досліджень. Тому більший інтерес становлять статті, підготовлені у контексті вивчення різних проблем освіти та теорії і практики навчання і виховання, позаяк вони розкривають нові грані осмислення різних течій і напрямів реформаторської педагогіки. Хоча сучасні вимоги у структурному відношенні дещо наближають статейні публікації до монографічних досліджень, вони зберігають свої особливості як джерела комунікації наукових знань, позаяк більш оперативно реагують на чергові виклики суспільного і наукового життя, носять дискусійний, полемічний характер. Статейні матеріали слугують своєрідним барометром, який чутливо реагує на нові віяння у розвитку педагогічної науки та у вивченні певних конкретно-педагогічних проблем зокрема.

На предмет виявлення статейних матеріалів по темі дослідження були тотально обстежені центральні часописи «Радянська школа», «Рідна школа», «Педагогіка та психологія» та «Шлях освіти», які певною мірою дозволяють судити про роль і місце студій з історії зарубіжної педагогіки, зокрема й реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. у розвитку вітчизняної педагогічної науки. Значний інтерес в такому контексті представляють наукові розвідки і в інших різнопрофільних періодичних виданнях, зокрема спеціалізованих на кшталт «Порівняльно-педагогічні студії», де

містяться теоретико-методологічні розробки з проблем вітчизняної педагогічної компаративістики та з досліджуваної теми [67; 68; 156]; фахові, приміром, історичні [27; 28; 132], де висвітлюється досвід запровадження зарубіжних педагогічних технологій у викладанні різних навчальних дисциплін; профільні, що покликані сприяти популяризації та налагодженню функціонування зарубіжних навчально-виховних систем («Вісник Монтессорі» (Київ) та ін. [113; 315]). Труднощі їхнього аналізу зумовлені характером уміщених у них публікацій – науково-теоретичні, науково-популярні, навчально-методичні тощо. Також обстежувався зміст регіональних наукових періодичних видань у вигляді освітянських часописів, університетських вісників, профільних збірників, зокрема Івано-Франківська, Кіровограда, Одеси, Рівного, Тернополя, Харкова та ін. Крім науково-інформативного, вони мають важливе значення для з'ясування процесу формування наукових осередків з вивчення історії зарубіжної, зокрема й реформаторської педагогіки.

Рисами і характеристиками до статей наближаються матеріали науково-практичних конференцій, чимало з яких в останні роки стали з'являтися у форматі фахових публікацій. Зібрання науково-методичного характеру у вигляді конференцій, семінарів, читань гуртують однодумців – вчених і освітян-практиків та мобілізують їх на осмислення історії розвитку окремих галузей педагогіки, зокрема порівняльної та розв'язання актуальних проблем виховання, навчання. Особливий інтерес у такому ракурсі представляють матеріали науково-практичних конференцій, що репрезентують погляди вітчизняних і зарубіжних учених та педагогів на історичний розвиток та сучасне функціонування освітньо-виховних моделей, що ґрунтуються на основі ідей, концепцій, авторських систем представників реформаторської педагогіки [62; 74].

Зважаючи на предмет і завдання даного дослідження, виявлення і систематизація україномовних видань автентичних творів представників зарубіжної реформаторської педагогіки розглядаємо як один з важливих показників розвитку вітчизняної педагогічної науки,

адже зростання кількості таких перекладів полегшує доступ до них учених і освітян України задля використання як у науково-дослідній, так і організаційно-навчальній роботі. При цьому враховувалася їхня поява за різних періодів, зокрема у 1920-х рр. [313], у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. [139; 140; 233; 350] та різних форматах (книжкових, журнальних тощо), наявність ідентичних російськомовних видань [62] тощо. Ці та інші аспекти відповідним чином позначалися на доступі та характері використання українськими науковцями зарубіжної літератури у дослідній роботі.

У контексті цієї групи джерел аналізувалися окремі україномовні переклади зарубіжних дослідників реформаторської педагогіки [142 та ін.], які, з одного боку, активно використовуються українськими науковцями у дослідній роботі, з другого - цікаві в плані підходів та порівняльних характеристик даної проблеми, що побутують в українській та зарубіжній науці.

Значення довідникових видань (словники, енциклопедії [50; 90; 242] тощо) як важливого специфічного джерела даного дослідження полягає в тому, що вони, по-перше, у концентрованому вигляді розкривають сутність базових процесів і явищ, пов'язаних з історією розвитку зарубіжної та вітчизняної освіти, дають концептуальні, зокрема й варіативні, тлумачення основоположних понять і категорій педагогічної науки. По-друге, зважаючи навіть на кількісні показники вміщених у них статейних матеріалів, вони формують важливі уявлення про роль і місце певного педагогічного явища, у даному випадку зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., у розвитку української педагогічної науки. Особливо цінним і репрезентативним у такому відношенні є таке фундаментальне академічне видання, як «Енциклопедія освіти» (2008 р.) [144], де вміщено близько трьох-чотирьох десятків статей провідних учених, що стосуються різних пов'язаних з ним проблем та персоналей.

Хоча формування української педагогічної бібліографії знаходиться на початковому етапі, окремі напрацювання у цій галузі

створювали важливі підстави для проведення пошуково-евристичної роботи з виявлення і систематизації джерельних матеріалів з теми дослідження. Зокрема були ретельно опрацьовані матеріали «Української педагогічної бібліографії», п'ятнадцять випусків якої у 1996-2004 рр. були підготовлені і видані науковцями Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова [475-484]. Хоча представлені в них покажчики наукової та навчальної літератури не можемо визнати повними і вичерпаними, вони відображають стабільно прогресуючий тренд щодо розширення обсягів й зростання масштабів проведення дослідної роботи за різними галузями педагогіки. Про це свідчать систематизовані за окремими рубриками матеріали, зокрема й ті, що стосувалися розвитку зарубіжної педагогіки тощо.

Опрацьовувалися й інші види бібліографічних видань, зокрема біобібліографістики у вигляді покажчиків праць відомих учених-педагогів О. Сухомлиської [337], Я. Чепіги [542] та інших, які відображають їхній доробок у вивченні історії зарубіжної педагогіки та її впливу на розвиток освітньо-педагогічних процесів в Україні. Серед матеріалів Інтернету виявлено складені окремими науковими установами чи вченими «електронні бібліотеки» творів педагогів-реформаторів кінця XIX – першої третини XX ст. та публікацій про їх творчу спадщину і діяльність (напр.: бібліографія-Монтессорі та ін.).

Складена у процесі опрацювання цієї та іншої літератури бібліографія публікацій про розвиток реформаторської педагогіки нараховувала понад семисот позицій. У процесі їх аналітичного опрацювання цей список скоротився більше ніж удвічі через відсепарування найбільш значущих, репрезентативних, оригінальних досліджень, які, з нашого погляду, відображають основні здобутки і тенденції вивчення зазначеної проблеми. Одержані під час такої роботи матеріали і досвід засвідчують потребу підготовки тематичного покажчика виданої в Україні літератури з історії розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст.

Доволі розмаїтою за характером є група документальних матеріалів, до якої зараховуємо хрестоматії, що містять переклади зарубіжних творів, які використовуються у навчальному процесі, та й у науковій роботі [180; 194; 196; 499]; збірники, які крім автентичних творів репрезентують документи про розвиток освіти та педагогічної науки [36; 202; 297] тощо. Попри певну недосконалість запропонованої градації джерельного комплексу роботи, вона дає важливі підстави для системного і послідовного розв'язання завдань дослідження.

Необхідною передумовою проведення наукового дослідження з конкретної історико-педагогічної проблеми є з'ясування ступеня її вивчення, що передбачає аналіз доробку вчених, які спричинилися до її осмислення. З'ясування цього аспекту засвідчує актуальність, новизну, наукову і практичну значущість певної дослідної роботи. У конкретному вигляді це потребує пошук відповідей на низку питань: хто, коли, наскільки повно вивчав наукову літературу про розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – 30-х рр. XX ст. Отож, у даному випадку ідеться не про праці та авторів, які вивчали даний феномен, а про доробок (літературу), де аналізуються студії з цієї проблеми.

За формально-видовою і функціональною ознаками його умовно можна розділити на дві групи студій. Перша стосується вступних розділів дисертаційних і монографічних праць, обов'язковим компонентом яких є аналіз літератури з досліджуваної теми. Ознайомлення із понад трьома десятками таких напрацювань дозволяє зробити два наступні висновки. По-перше, автори часто ігнорують доробок радянських науковців, обмежуючись розглядом сучасної літератури з історії розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки. По-друге, не зовсім високим видається рівень культури такого історіографічного аналізу, який здебільшого зводиться до групування схожих за тематикою праць та анонсування їх змісту. При цьому, як правило, не відстежується наступність вивчення певних

конкретно-педагогічних проблем, не з'ясовуються новизна і внесок кожного вченого у їх осмислення.

До другої групи відносимо статейні публікації, де здійснюється історіографічний аналіз літератури, присвяченої різним аспектам розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки [67; 378; 379 та ін.]. Аналіз показав, що в абсолютній більшості випадків вони збігаються зі змістом вступних розділів дисертаційних досліджень. Це черговий раз підтверджує той факт, що науковий доробок із зазначеної проблеми не піддавався цілеспрямованому комплексному аналізу, а осмислювався лише в розрізі певних конкретно-наукових проблем.

Чи не єдиною такого роду спеціальною студією стала дисертаційна робота О. Сторонської, що відображає педагогічну спадщину М. Монтесорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Вона докладно розглядатиметься у підрозділі 2.3, тож зараз лише відзначимо, що автор зібрала і схарактеризувала частину україномовної літератури з даної проблеми, однак, сам обсяг таких джерел важко визнати репрезентаційним, а його аналіз міг бути досконалішим. Зважаючи на цю обставину, вважаємо за доцільне і необхідне здійснити власну характеристику вітчизняного монтесорізнавства.

Вивчення історіографічного доробку з історії зарубіжної реформаторської педагогіки спонукає з'ясувати одну важливу проблему методологічного характеру. Вона стосується того, що різновидові джерела з цієї теми вивчаються й аналізуються на двох рівнях. Перший – синхронний або емпіричний стосується праць, що з'явилися безпосередньо за доби існування та розвитку реформаторського освітньо-педагогічного руху наприкінці XIX – першій третині XX ст. Ідеться передусім про спадщину його чільних діячів, яка репрезентує авторські системи та ідеї, положення основних течій і напрямів «педагогіки реформ». Другий – діахронний або теоретичний забезпечує її синтезовано-аналітичне осмислення з «висоти часу», тобто в рамках радянської та сучасної історіографії педагогічної науки.

Утім, при аналізі як творчої спадщини, так і наукової літератури про розвиток зарубіжної реформаторської педагогіки у кінці XIX – першій третині XX ст. дослідники часто не розмежують ці два рівня. Таким чином, відбувається змішування джерелознавчого та власне історіографічного аспектів, адже праці представників педагогічної думки досліджуваного періоду слід розцінювати як «історико-педагогічні першоджерела», а теоретико-аналітичні дослідження про їхній розвиток – як «історіографічні джерела», які і становлять предмет даного дослідження.

Таким чином, класифікаційна схема поділу джерельного комплексу дослідження була розроблена зважаючи на його предмет і завдання та науково-теоретичні напрацювання сучасної історико-педагогічної науки. Попри певну недосконалість вона створює необхідні передумови для системного аналізу наукового доробку про різні аспекти історії розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. Аналіз ступеня вивчення даної проблеми показав, що масив присвяченої їй наукової літератури не був предметом спеціального, комплексного вивчення, це зумовлює наукову і практичну доцільність підготовки даного дослідження.

Висновки до першого розділу

Визначальна особливість теоретико-методологічних засад даного дослідження полягає в тому, що вони розробляються у контексті й на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки. Їхня несформованість змусила вибудувувати методологічну програму дослідження через призму рефлексій наукового дискурсу та пошуку оптимальних підходів до визначення наукового інструментарію. Утім критично-конструктивний аналіз науково-теоретичного доробку українських та зарубіжних учених щодо визначення предметного поля та науково-теоретичних засад

різних галузей педагогічної науки дає необхідні підстави при розв'язанні висунених у роботі дослідних завдань.

При формуванні методологічної програми дослідження спираємося на підходи, згідно з якими педагогічна компаративістика розглядається як осмислення зарубіжних педагогічних ідей, концепцій та освітніх систем у їхньому розвитку, взаємодії, взаємовпливах, а історіографія педагогічної науки – як сукупність наукових знань про розвиток різних галузей педагогіки та освітніх явищ і процесів у минулому й сьогоденні. При цьому, вони трактуються як комплексні самодостатні наукові напрями, що забезпечують міждисциплінарний підхід до осмислення як окремих освітньо-педагогічних феноменів, так і наукової літератури про розвиток освіти, шкільництва, педагогічної думки. Стрижневе теоретико-методологічне значення для їхнього аналізу мала зміна радянського формаційного підходу сучасною цивілізаційною парадигмою, що будується на засадах плюралізму, контраверсійності думок і поглядів, визнання гуманістичних, демократичних загальнолюдських цінностей.

Напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених дають необхідний науковий інструментарій у вигляді категоріально-понятійного апарату та операційних методів, які забезпечують розв'язання комплексу наукових завдань від пошуку і систематизації наукової літератури до формулювання теоретичних положень і кінцевих висновків про стан і перспективи подальшого вивчення зарубіжного реформаторського руху кінця XIX – 1930-х рр. та його впливу на розвиток освітньо-педагогічних процесів і явищ в Україні.

Напрацьовані українською педагогічною наукою засади щодо розробки теоретичних підходів до класифікації історико-педагогічних джерел за різними ознаками (формально-змістовими, інформативними, за походженням тощо) дозволили здійснити поділ джерельного комплексу даного дослідження на такі основні групи: дисертаційні і монографічні роботи; навчально-методична література; статейні публікації і матеріали конференцій; автентичні твори

вчених-педагогів; довідникові та бібліографічні видання; документальні матеріали, матеріали Інтернету тощо. З позицій сучасної методології найбільш оптимальним вважаємо їхній аналіз на двох рівнях – синхронному (емпіричному), що стосується вивчення творчих надбань представників реформаторського педагогічного руху кінця XIX – першої третини XX ст. та передусім діахронному (теоретичному), який забезпечує синтезоване осмислення доробку, нагромадженого радянською та сучасною історіографією педагогічної науки.

РОЗДІЛ 2

ЗАРУБІЖНА РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

2.1 Реформаторська педагогіка та теорія вільного виховання в інтерпретаціях українських учених

Розвиток зарубіжної школи і педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. – складне, багатогранне і дещо суперечливе явище. Це відповідним чином відобразилося на змісті й характері досліджень з даної проблеми. Їхня архітектоніка контраверсійна, багат шарова, адже попри традиційні погляди та усталені стереотипи, існують відмінні підходи до внутрішнього структурування даного феномену, який охоплює різні аспекти історії педагогіки, порівняльної педагогіки, теорії і практики навчання й виховання, осмислюється в руслі окремих галузей педагогічних знань тощо.

Українська історико-педагогічна наука із «запізненням», порівняно з ученими західних країн, розпочала поглиблене вивчення даної проблеми. Таке відставання передусім обумовлене ситуацією, що склалася за радянського періоду, коли висвітлення розвитку зарубіжної реформаторської педагогіки представлялося у перекрученому сфальсифікованому вигляді, або у «кращому випадку» взагалі оминалося увагою. Відображення у тогочасній літературі змісту і характеру функціонування її окремих течій і напрямів предметно розглядається у наступних підрозділах, тож зараз окреслимо загальну рецепцію даної проблеми.

У системному «відформатованому» вигляді вона представлена у таких репрезентативних працях, як «Історія педагогіки», авторства М.Константинова, Є.Мединського (глава «Педагогічна думка кінця ХІХ – початку ХХ століття»), яка у 1958-1982 рр. перевидавалася п'ять разів [236; 237] та «Історія педагогіки» за редакцією

М. Гриценка, де розділ «Школа і педагогіка в період імперіалізму» підготував М. Григор'єв [95].

При висвітлені цього явища замість стрижневого поняття «реформаторська педагогіка» вживалося словосполучення «буржуазна педагогіка», що передавало соціально-класовий зміст та несло негативне навантаження, позаяк асоціювалося з усім реакційним, псевдонауковим. При цьому радянські науковці мали доволі чіткі уявлення про її розвиток наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст., виокремлюючи такі головні напрями, як соціальна педагогіка («соціально-біологізаторський»), громадянське виховання і трудова школа, вільне виховання, «нові школи», експериментальна педагогіка, прагматична педагогіка. Попри притаманні їм відмінності, їх спільна мета вбачалася у тому, щоб спрямувати освіту, навчання та виховання дітей трудящих в інтересах буржуазії, відвернути їх від революційного руху, забезпечити підготовку дітей буржуазії до керівної ролі в капіталістичному суспільстві.

Вульгаризаторський соціологізаторський підхід орієнтував на критику зарубіжних теорій, а не на розкриття їхньої сутності. Вони трактувалися через призму існування двох полярних підходів до освіти та виховання дітей «пролетаріату», з одного боку, та «буржуазії» - з другого. Перші мали виховуватися в дусі покори й одержувати знання для виконання професійних обов'язків людей фізичної праці, другі – готувалися для того, щоб «експлуатувати» інших та «панувати» в суспільстві. Така схема бездоганно спрацьовувала при аналізі будь-яких освітніх явищ, зокрема педагогічних концепцій, ідей та забезпечувала заздалегідь визначені висновки. При цьому, не слід спрощувати, примітивізувати доробок радянських учених, які вивчали автентичні праці зарубіжних педагогів, але перекручували їхній зміст на угоду пануючим ідеологемам, вдавалися до вибіркового цитування їх положень та некоректних порівнянь і аналогій.

До найбільш «реакційних» і «консервативних» зараховували теорії громадянського виховання і трудової школи

Г. Кершенштейнера, які, буцімто, були у «великій пошані» в гітлерівській Німеччині та відновлювалися у ФРН. У схожому дусі характеризувалися такі течії, як прагматична та експериментальна педагогіка, яким приписувався не лише «відрив від соціальних умов і педагогічної практики», а й «біологізація» процесу виховання, намагання пов'язати їх з різними расистськими концептами. Теорія вільного виховання, яка уособлювалася з Є. Кей, Г. Шарельманом, М. Монтесорі, трактувалася більш виважено, навіть визначалася її позитивна роль у боротьбі з гербартіанською педагогікою. В останньому випадку маємо приклад «оптимального» підходу до висвітлення несприйнятливих для радянської науки проявів зарубіжної педагогічної думки, коли науковці обмежувалися простою констатацією її ідей і положень, не вдаючись до оціночних характеристик, що незмінно призводило до спотворення їх сутності і змісту [95].

Як не парадоксально, але радянська рецепція зарубіжної реформаторської педагогіки продовжує справляти реальний вплив на осмислення цієї проблеми сучасною наукою. Зокрема маємо варіанти її «деідеологізованого сепарування», які в «оновленому вигляді» представляються в узагальнюючих працях з історії педагогіки.

Позбавляючись радянських ідеологем та вливаючись у річище світової педагогічної і філософської думки, сучасна вітчизняна наука проходить свій тернистий шлях осмислення феномену зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. У розвитку цього процесу відстежуємо два основні етапи, які позначаються якісними особливостями нагромадження різновидової наукової літератури та її змістовними характеристиками.

На першому етапі, що умовно припадає на 1990-ті рр. переважали статейні публікації та навчально-методичні видання. Зокрема матеріали «Української педагогічної бібліографії», котрі важко визнати репрезентативними, фіксують появу у 1996-1999 рр. лише по чотири-шість публікацій з проблем зарубіжної педагогіки зазначеного періоду, більшість з них присвячені педагогічним

системам М. Монтесорі і Р. Штайнера. Вони носять переважно інформативно-ознайомлювальний характер, зокрема були підготовлені в дусі відновлення «історичної правди» та «реабілітації незаслужено забутих», «сфальсифікованих» сторінок зарубіжної і вітчизняної педагогіки [100; 102; 208; 212; 441]. Мотивом таких студій часто було намагання заактуалізувати педагогічні ідеї і досвід задля розв'язання сучасних проблем розвитку шкільництва. Нерідко зарубіжні моделі подавалися як альтернативні існуючій системі освіти та виховання України [212].

Другий етап дослідження зарубіжної реформаторської педагогіки припадає на початок ХХІ ст., коли поряд з кількісним зростанням публікацій відбувся перехід до поглибленого комплексного осмислення цього явища в цілому та його окремих складових зокрема. У 2000–2004 рр. «Українська педагогічна бібліографія» вже фіксує появу від 10 до 12 публікацій з даної проблематики [480-484], хоча результати нашої пошуково-евристичної роботи показують, що їх з'явилося у три-чотири рази більше й надалі в руслі підготовки дисертацій цей потік продовжував наростати.

Саме підготовка тематичних дисертаційних досліджень про різні течії, напрями, аспекти зарубіжної реформаторської педагогіки стала головним стимулом і річищем, в руслі якого відбувалося нарощування знань з даної проблематики. Згідно з нашими підрахунками їй було присвячено три докторських та близько чотирьох десятків кандидатських дисертацій. Так, загальні проблеми реформаторської педагогіки знайшли відображення у роботах С. Вдович (1998 р.), Т. Петрової (2000 р.), О. Перетятко (2001 р.), Л. Дуднік (2002 р.), О. Барило (2004 р.), С. Белової (2004 р.), А. Растригіної (2004 р.), Г. Кемінь (2004 р.), О. Караманова (2004 р.), Н. Кравцової (2008 р.), Т. Кравцової (2008 р.), Л. Лисенко (2008 р.), С. Куркіної (2008 р.), Ю. Литвиної (2009 р.), Н. Дзюбишиної (2011 р.), Н. Осьмук (2011 р.), О. Квас (2012 р.), О. Кот (2013 р.), С. Поліщук

(2013 р.), О.Коцюбинський (2014 р.) та ін. Окрім того, як покажемо далі, багато праць було присвячено її окремим течіям і напрямам.

З цим доробком у тематично-змістовому відношенні тісно пов'язані персоналістські студії про авторські школи представників реформаторської педагогіки. З-поміж них відзначимо дисертації І. Дичківської (1996 р.), Т. Забутої (1997 р.), Т. Токаревої (2002 р.), В. Кушнір (2004 р.), І. Суржикової (2003 р.), А. Ільченко (2007 р.), С. Муравської (2008 р.), О. Некрутенко (2010 р.), О. Мартинович (2010 р.), О. Сторонської (2013 р.) тощо. Вони досліджують основні течії і напрями педагогічно-реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. через призму творчої спадщини та професійної діяльності їхніх фундаторів і чільних представників Г. Кершенштейнера, Я. Корчака, М. Монтессорі, О. Нілла, П. Петерсена, С. Френе та ін.

При цьому фактично не з'явилося спеціальних монографічних досліджень, які були б підготовлені поза межами підготовки кваліфікаційних робіт. У такій площині, згідно з нашим аналізом, вийшло друком близько 80% статейних матеріалів. Особливий інтерес становлять розробки знаних учених, які носять концептуальний характер й у синтезованому вигляді розкривають вузлові аспекти даної проблеми. Чимало таких публікацій були підготовлені фахівцями інших галузей знань.

Попри такий доробок, допоки відсутні фундаментальні узагальнюючі дослідження, які б у цілісному вигляді розкривали структуру, ідеологію, еволюцію й інші базові компоненти «педагогіки реформ» кінця XIX – першої третини XX ст. Така ситуація має об'єктивно-наукове пояснення, адже у форматі одного навіть докторського дослідження не можливо достатньо ґрунтовно і глибоко розкрити зазначену проблему. За таких обставин науковці зосереджувалися на вивченні окремих складових зарубіжної реформаторської педагогіки та їхнього впливу на розвиток української педагогічної думки і шкільництва.

Загалом у сучасній вітчизняній педагогічній науці сформувалося більш-менш виразне розуміння сутності реформаторської педагогіки, однак зберігається контраверсійність поглядів щодо визначення її окремих складників та їхньої характеристики. При з'ясуванні цієї проблеми спираємося на базові положення репрезентативних енциклопедичних й довідникових видань. При цьому, виходячи з аналізу доробку провідних учених та науковців, що предметно вивчають цю проблематику, спробуємо окреслити основні погляди й інтерпретації зазначених процесів і явищ.

Репрезентативні педагогічні словники не завжди містять визначення реформаторської педагогіки [90], а подекуди подають, так би мовити, «деідеологізовану» радянську візію сутності її окремих напрямів і течій [352]. Модерні суголосні з новочасною світовою педагогічною думкою трактування пропонує фундаментальна «Енциклопедія освіти» (2008 р.) [144], де вміщено близько трьох десятків статей провідних учених і фахівців з даної проблеми, зокрема про теоретичні погляди її провідних педагогів-реформаторів.

Значною мірою під впливом М. Левківського [200, с. 49-59], А. Сбруєвої [414], особливо О. Сухомлинської [466], інших авторитетних учених [198, с. 132] в сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці утверджується трактування реформаторської педагогіки як потужного громадсько-педагогічного руху, що згуртував педагогів багатьох країн у прагненні реформувати систему освіти згідно з вимогами часу і потребами дитини. В літературі вона також номінується як «педагогіка реформ», а також часто трактується як «окремий напрям», «самостійна течія» педагогіки, що потребує предметного обґрунтування, зважаючи на її внутрішню теоретичну неоднорідність.

При цьому, існують істотні розбіжності у градації реформаторської педагогіки. При з'ясуванні цього стрижневого для нашого дослідження питання, яке значною мірою визначає його внутрішню структуру, було проведено вибірковий порівняльний аналіз найбільш ґрунтовних репрезентативних праць. Ідеться про

спеціальні дисертаційні дослідження Н. Осьмук [341], Т. Петрової [361], А. Растригіної [401], інших учених та про навчальні посібники з педагогіки [46; 64; 76; 136], з історії педагогіки [81; 106; 165], історії зарубіжної школи і педагогіки [116; 119; 167; 346]. Окремі репрезентативні структурні схеми поділу реформаторської педагогіки на течії і напрями представлені у додатку А.

Їхнє зіставлення показало, що практично в усіх випадках у реформаторській педагогіці виокремлюються такі складники, як експериментальна педагогіка (А. Біне, Е. Мейман, В. Лай, Е. Торндайк); прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, Е. Паркенсон, У. Кілпатрік); трудова школа (Г. Кершенштейнер); педагогіка особистості (Г. Шаррельман); соціальна педагогіка (П. Наторп).

Утім, допоки важко говорити про цілісність підходів у висвітленні зарубіжної школи і педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. в історико-педагогічних працях, що залишає місце для наукового дискурсу стосовно її структуризації та характеристики окремих складових. Сказане стосується вальдорфської педагогіки Р. Штайнера, яку більшість науковців розглядається як складник «педагогіки реформ». Утім вона, до прикладу, фактично виноситься за межі реформаторської педагогіки в «Історії педагогіки» (2008 р.), підготовленій за редакцією Г. Троцько [198, с. 119-152]. Важко сказати, якими мотивами у даному випадку керувалися авторитетні харківські науковці, які, можливо, виходили з того, що вальдорфська педагогіка розвивається в Україні на сучасному етапі [198, с. 127-131]. Утім, останнє стосується і Монтессорі-системи, яка вже розглядається у руслі реформаторської педагогіки. Автори реферованої праці запропонували оригінальну структурну схему щодо її градації на основі покладених в основу головних течій і напрямів філософських та психологічних принципів (див. додаток А). Така рефлексія, гадаємо, потребує ґрунтовнішого осмислення на метанауковому рівні, позаяк вона може слугувати одним з критеріїв градації «педагогіки реформ».

Потребує розв'язання і принципове питання щодо її градації на окремі «течії» та «напрями». Вчені формально констатують факт такого поділу, але при цьому не розрізняють ці поняття, не конкретизують, не пояснюють, які теорії і авторські школи належать до «течій», а які до «напрямів» зарубіжної реформаторської педагогіки. Дана проблема потребує спеціального осмислення з позицій сучасної теорії і методології педагогічної науки.

У різних ракурсах проблеми реформаторської педагогіки піднімаються у дослідженнях про розвиток національних освітніх систем. Його теоретичні і практичні постулати часто розглядаються з позицій історичної ретроспективи. В якості прикладу відзначимо роботу А. Василюк, яка, вивчаючи реформи шкільної освіти в Польщі за міжвоєнного періоду, показала, що вони наслідували тенденції розвитку освітніх систем інших європейських країн, зокрема й педагогічні моделі реформаторського руху [64]. У схожому ключі він розглядав Н.Абашкіною в роботі з історії професійної освіти в Німеччині [1; 2].

У дисертації В. Ханенка та виданій за її матеріалами монографії у співавторстві з М. Євтухом висвітлюються проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду. Показуючи як вона розвивалася у контексті європейського реформаторського руху, автори деталізували доробок її окремих представників, зокрема проаналізували концепцію творчої школи Г.Ровіда, що була пов'язана з рухом «школи праці» та стала творчим синтезом виховних напрямів світової і національної педагогіки першої третини ХХ ст. [145]. Окремі аспекти цієї теми поглиблено розглядаються в статейних розвідках, зокрема в контексті співставлення зі схожими за характером течіями зарубіжної педагогіки [169].

У такому контексті заслуговує на відзначення дисертація Н. Дзюбишиної, що розкриває феномен «чехословацького педагогічного реформізму» міжвоєнного періоду, як складової європейської педагогіки. Визначивши його основні риси та напрями

(празький і брненський центри), дослідниця зосередилася на з'ясуванні питання щодо реалізації їхніх теоретичних ідей у діяльності освітньо-виховних закладів, розкрила роль неформальних об'єднань у розгортанні реформаторсько-педагогічного руху. Аналізується доробок головного теоретика й організатора експериментальних шкіл Чехословаччини В. Пришгоди, узагальнюється специфічний досвід їх функціонування. У дослідженнях з даної проблеми науковці оминають увагою опозиційні виступи прихильників «традиційної педагогіки» проти ідей реформаторів, тож чималий інтерес становить показ їхнього несприйняття учительством окремих регіонів країни [110]. Ця робота засвідчує перспективність проведення порівняльно-педагогічних студій про становлення і розвиток педагогічних реформаторських педагогік в окремих країнах.

На окреме відзначення заслуговує одне з перших у вітчизняній історико-педагогічній науці спеціальних досліджень О. Коцюбинського про організацію навчально-виховного процесу на засадах реформаторської педагогіки у школах Німеччини в першій третині ХХ ст. Воно відзначається комплексним підходом до проблеми, яка розглядається на загальному тлі розвитку «педагогіки реформ». З таких позицій автор визначив і схарактеризував два етапи її розвитку в Німеччині (1900-1918 рр., що позначалися критикою традиційної школи і формуванням основних напрямів цього руху та 1919-1933 рр., коли реалізовувалися ідеї «нової школи» на практиці); систематизував погляди його чільних представників на мету, зміст, форми і методи навчання; розкрив вплив реформаторських ідей на традиційну школу Німеччини [247]. Дана робота увиразнює специфіку реформаторсько-педагогічного руху у Німеччині та засвідчує доцільність спеціального дослідження його розвитку на рівні інших національних педагогік.

Чи не найскладнішим виглядає осмислення у контексті реформаторської педагогіки феномена вільного виховання, витoki якого сягають гуманістичних традицій епохи Відродження. Його

оформлення як окремого напрямку педагогічної теорії і практики традиційно пов'язується з «педагогікою реформ» кінця XIX – початку XX ст., тож при її структуризації теорія вільного виховання подається як «окрема течія» [277, с. 58], як «педагогіка педоцентризму» [423, с. 316]. В такому ключі вчені персоніфікують її у «традиційно-визькому» сенсі, зокрема пов'язують з ідеями Е. Кей, М. Монтессорі, Л. Гурлітт. Позаяк в основі теорії вільного виховання лежать універсальні ідеї гуманізму і дитиноцентризму, до її теоретиків зараховують представників інших напрямів і течій реформаторської педагогіки – Дж. Дьюї, Р. Кузіне, Г. Вінекена, А. Фер'єра, О. Декролі [447].

Інші підходи до градації течій і напрямів реформаторської педагогіки ґрунтуються на певних науково-педагогічних концептах або обґрунтовуються в руслі конкретних дослідних проблем. Авторитетна дослідниця А. Растрігіна у докторській дисертації вирізняє такі «основні напрями» розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX ст.: експериментальна педагогіка; функціональна педагогіка; педагогічна система М. Монтессорі; психоаналітична педагогіка А. Нейла; педагогіка прогресивізму Дж. Дьюї; антропософська педагогіка Р. Штайнера; Бременська наукова школа [401, с. 15-16]. У даному випадку теорія вільного виховання розглядається не в якості одного зі складників реформаторсько-педагогічного руху, а як всеохоплюючий принцип, що лежить в основі усіх інших течій і напрямів західної педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. Такий підхід впливає з аналізу її гуманістичної традиції та «універсалізації» ідей вільного виховання.

Для порівняння відзначимо докторську дисертацію О. Квас, яка вивчаючи розвиток ідей дитиноцентризму наприкінці XIX – у першій половині XX ст., вирізняє такі його напрями: теорія вільного виховання; експериментальна і функціональна педагогіка; прагматизм; трудова школа [214, с. 22-23]. Вони фактично співпадають з течіями реформаторської педагогіки, тож у даному

випадку розглядаються через призму дитиноцентризму як універсального інтегративного теоретичного конструкта.

Попри відмінні тематичні ракурси побутують схожі погляди на генезу і чинники виникнення та розгортання педагогічно-реформаторського руху. Його зародження осмислюється через призму суперечностей між традиційною системою освіти, що виявилася нездатною реагувати на нові суспільні виклики й сформуванню мислячу, творчу особистість та масштабними національно-політичними і соціально-економічними зрушеннями у країнах Європи та США, котрі зміщували акценти з «ідеалу культури» у бік прагматизму. Дослідники спільні у визначенні його базової мети і головних завдань, що полягають у створенні нового типу школи та виробленні форм, методів, засобів навчання і виховання, які б відповідали потребам дитини, котра висувалася у центр наукових пошуків. У широкому діапазоні визначаються джерела формування «нового педагогічного світогляду». Він коливається від матеріалістичних та ідеалістичних теорій (філософські концепти антропології, позитивізму, прагматизму, волюнтаризму, теорії еволюції, рефлексології, психоаналізу тощо) й завершуючи надбанням світової класичної педагогічної думки [512, с. 217].

В якості прикладу відзначимо рефлексію В. Кравця, який розглядає дану проблему через призму протистояння між традиціоналістами та реформаторами. Вчений схарактеризував педагогічний традиціоналізм, що спирався на засади позитивізму, неотомізму й ідеологічну доктрину гербартіанства, тож напрацьовані його представниками засади теорії і практики виховання та навчання, не давали відповіді на питання: «чому вчити?», «як вчити?» [251, с. 15-26].

Відтак, вектори наукових пошукувань розходяться відповідно до основного предмету дослідження. Структурно-тематичний спектр історіографії реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. доволі розлогий. Він вивчається за окремими течіями і напрямками; в контексті історичного розвитку світової та національної

педагогіки; в розрізі педагогічної персоналістики та з позицій авторських концепцій її відомих представників; в ракурсі впливу її інноваційного потенціалу на розвиток теорії і практики педагогічної думки України; у площині порівняльно-педагогічних студій тощо. Гадаємо, така «матриця» може слугувати відправною для аналізу наукових здобутків про окремі компоненти розвитку зарубіжної школи і педагогіки зазначеного періоду[512, с. 217].

Передусім відзначимо одну з перших комплексних праць Т. Петрової «Гуманізація навчально-виховного процесу у реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття». Автор стверджує, що інтеграція поглядів її представників створила передумови для оформлення цього відносно цілісного гуманістично-спрямованого руху, що охопив країни Європи та Америки на рубежі ХІХ – ХХ ст. Доводячи, що його основні напрями гармонійно співіснували й доповнювали один одного, дослідниця сформулювала дві групи принципів, що окреслювали науково-методологічні засади педагогів-реформаторів та визначила методично-теоретичні шляхи їхньої реалізації на практиці [361]. Такий структурно-синтезований підхід зумовлює значущість даної роботи для «практики сьогодення» (на чому постійно акцентує автор) та дає підґрунтя для розуміння загальних функціональних засад реформаторської педагогіки як передумови для поглибленого вивчення її складових.

Стрижневим компонентом, що наскрізно проходить через дослідження про реформаторську педагогіку кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. є дитиноцентрична ідея вільного виховання. Вона стала основним предметом вже згадуваних досліджень А. Растригіної [399–401] та О. Квас [214; 215] та у різних ракурсах розглядається в кандидатських дослідженнях й посібниках О. Барило «Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.» [25]; Т. Кравцової «Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст.» [254]; С. Куркіної «Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)»

[266]; Г. Кемінь «Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.» [217] та ін.

Ці дослідження мають багато спільних рис. Автори у схожому ключі визначають суспільні й педагогічні передумови та наукові джерела, що зумовили появу і розвиток теорії і практики вільного виховання та наголошують, що його квінтесенцію становить ідея свобода, генеза якої виводиться зі спадщини філософів й учених доби Античності, Відродження, Просвітництва. Для цих праць також властивий «трирівневий» підхід до проблеми: спершу розвиток ідеї вільного виховання відстежується у зарубіжних країнах, потім з'ясовуються особливості їхнього поширення і адаптації в Україні, відтак окреслюються шляхи і можливості використання цього досвіду в сучасному освітньому просторі[512, с. 218].

Попри зрозуміле накладання й перетинання фактографічного матеріалу та деяких теоретичних положень кожне з цих досліджень відзначається оригінальними підходами до розробки проблеми. Зокрема О.Барило з'ясовує сутність теорії вільного виховання не в рамках реформаторського науково-громадського руху, а в контексті західноєвропейської парадигми педоцентризму. Таким чином його теоретичне підґрунтя виводиться з різних напрямів психології кінця XIX – початку XX ст., а практична реалізація показується на прикладі діяльності шкіл Західної Європи та Америки, де навчально-виховний процес будувався на принципах вільного виховання й інших виховних моделей (педагогіка особистості тощо) [25]. Таким чином автор представила вузький пострадянський погляд на проблему, адже при її з'ясуванні артикулює головно доробок вітчизняної педагогічної думки.

Грунтовніше, глибше до неї підійшла А. Растрігіна, яка, проаналізувавши ідеї вільного виховання, виділяє систему інваріантних принципів, що становлять концептуальну основу педагогіки свободи як особливого напрямку гуманістичної педагогіки, в рамках якого осмислюються теоретичні і практичні засади розвитку

внутрішньої свободи особистості, її здатність до свідомого самовизначення, самостійного вибору та реалізації власного життєвого шляху. Через співставлення з вітчизняною традицією вчена розкриває основні напрями розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.: педагогіка експериментальна, функціональна, психоаналітична, антропософська, педагогічні системи М. Монтесорі і Дж. Дьюї, Бременська наукова школа тощо. На цій основі були визначені спільні концептуальні ідеї вільного виховання представників різних течій, починаючи від віри у творчі здібності, опори на внутрішню активність, індивідуальні нахили дитини, заперечення будь-яких виявів примусу і насилля над нею й завершуючи візією партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу, засад шкільного самоврядування тощо [401].

Через зіставлення (спільне – особливе) поглядів зарубіжних та вітчизняних представників реформаторського руху на проблему вільного виховання. А. Растригіна розробила т. зв. «параметричну модель» типів виховного середовища, котра відображає впливи на особу різних компонентів – догматичного, директивного, творчого тощо [399]. Такий комплексний теоретичний і практично-зорієнтований підхід висуває доробок вченої у рівень рубіжного базового дослідження, тож подальше вивчення вільного виховання набуває сенсу з позицій поглибленого осмислення його окремих складових.

З таких позицій відзначимо роботу С. Куркіної, яка до вивчення проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці підійшла з позиції порівняння поглядів представників її окремих напрямів. Через призму співвідношення особистісного та соціального у житті людини автор виділила існування у ньому трьох типів світогляду: педагогічний індивідуалізм, колективізм і еkleктизм. Відтак, були окреслені притаманні різним течіям і напрямам «педагогіки реформ» «об'єднуючі» ідеї, що стосувалися наріжних принципів вільного виховання та побудови навчально-

виховного процесу на дитиноцентричних, гуманістичних засадах [266]. Ця робота дає у концентрованому вигляді розкриває засадничі погляди педагогів-реформаторів на проблему виховання особистості та колективу.

Говорячи про вивчення проблем виховання у «педагогіці реформ» з позицій дитиноцентризму ще раз відзначимо роботу Р.Квас, яка у такій площині схарактеризувала його інтерпретації представниками різних течій і напрямів реформаторського руху. Він визначається як другий етап у розробленій нею періодизації розвитку ідей дитиноцентризму в світовому освітньому просторі. З'ясовано його зміст та особливості, показана їхня реалізація у діяльності навчальних закладів [215]. Значення доробку вченої вбачаємо у розгляді зарубіжної та вітчизняної теорії і практики дитиноцентризму як єдиного синкретного явища (а не через показ впливу першої на другу) та з'ясуванні ролі реформаторської педагогіки у загальній еволюції педоцентризму, як філософії, що акцентувала на цінностях самої дитини, а не на методі і предметі навчання.

Робота Т. Кравцової поглиблює уявлення про вивчення дитини зарубіжними педагогами-реформаторами у двох аспектах. Перший стосується визначення основних засад і підходів до розуміння цієї проблеми представниками різних течій і напрямів (експериментальної педагогіки, педагогіки дії, педології та ін.) та їхнього зіставлення. Другий полягає у визначенні етапності цього процесу, який відображає поступ у нагромадженні знань й ускладненні, розширенні діапазону проблем, що ставали предметом вивчення розвитку дитини [254]. Значущість розв'язання цієї проблеми зростає у зв'язку з тим, що вітчизняні науковці часто ігнорують розробку періодизації педагогічних феноменів, що протікали в рамках реформаторського руху.

З позицій педоцентризму Г. Кемінь підійшла до вивчення проблеми «нового виховання», яке у вітчизняній порівняльній педагогіці розглядається як одна з течій реформаторської педагогіки кінця ХІХ – середини ХХ ст. Дослідниця, поглибила уявлення про

інституційну та ідеологічну складові цього західноєвропейського руху, котрий набув різних форм і проявів на рівні національних педагогік («нові школи» у Франції; «школи праці», педагогіка реформ у Німеччині; «активна школа» у Швейцарії і Бельгії; «творча школа» у Польщі тощо) та зумовив створення відповідних міжнародних структур. Були визначені зміст, форми, методи організації в них навчально-виховного процесу та з'ясовано роль їх провідних теоретиків і практиків (О. Декролі, Р. Кузіне, С. Френе, ін.) у розвитку світової педагогічної думки. При цьому, видається, за вказаної постановки проблеми розроблена періодизація розвитку «нового виховання» не зовсім логічно детермінується не лише зарубіжним педагогічним досвідом, але його реалізацією у радянській Україні [217; 219]. Зважаючи на складне багатогранне плетиво вихованих теорій і практик у зазначених просторово-часових межах, гадаємо, доцільно було б показати спільне та відмінне між вільним вихованням та «новим вихованням», що репрезентуються наукою як окремі напрями «педагогіки реформ».

Паралельно з узагальнюючими працями з проблем вільного виховання як однієї з течій реформаторської педагогіки, розгорталося вивчення творчої спадщини і практичної діяльності її визначних представників. Такий доробок увиразнює те індивідуальне, самобутнє, унікальне, що привносив кожен педагог-гуманіст у теорію і практику виховних систем, тож чимало їхніх ідей упродовж століття не втратили наукової і функціональної актуальності.

Сказане стосується постаті одного з найпослідовніших прихильників теорії вільного виховання О. Нілла, якому присвячено численні статейні публікації, з-поміж них і доволі ґрунтовні розвідки [292, ін.], а також дисертаційні роботи О. Некрутенко про реалізацію принципів ненасилля [327] та С. Муравської про засади вільного виховання [318] в його педагогічній спадщині. Попри відмінності у формулюванні тем ідеться про схожі дослідні проблеми, що зумовило певне перетинання результатів цих досліджень. Автори у схожому ключі визначили джерела і чинники формування педагогічних

поглядів О. Нілла, які ґрунтувалися на ідеях філософії даосизму, екзистанціональної філософії й психологічних теоріях кінця ХІХ – початку ХХ ст. У дещо відмінних площинах розкривається теоретична концепція О. Нілла. Так, С. Муравська зосередилася на з'ясуванні сутності ідеї ненасильницької педагогіки з її вірою у добру сутність дитини та розкрила її дидактичні складові. Зі свого боку, О. Некрутенко деталізувала періодизацію життєдіяльності педагога-гуманіста та визначила сім принципів вільного виховання, що становлять основу його педагогічної концепції. Вона розкрила особливості організацій навчальної роботи в школі у Саммерхіллі та досвід різних напрямів виховання її учнів [512, с. 221].

За умов незалежного самостійного осмислення дослідних проблем їх паралельне вивчення має свій сенс, позаяк дослідники акцентують і поглиблюють уявлення про окремі аспекти авторських концепцій відомих педагогів та засвідчують наскільки своєрідними і відмінними можуть бути наукові інтерпретації певних педагогічних феноменів. Поряд з цим вони повинні розглядатися у тісному зв'язку із соціокультурним, науково-освітнім середовищем, в якому формувалися вчені-педагоги. Отож, згадані дослідниці трактують О. Нілла фактично поза межами реформаторського руху, обходять увагою значення його здобутків для розвитку теорії вільного виховання, не вдаються до порівнянь з концепціями інших авторських шкіл.

Предметом ґрунтовного різнобічного вивчення з позицій порівняльної педагогіки та персоналістики стала творчість французького педагога, теоретика вільного виховання, чільного представника реформаторської течії «нового виховання» С. Френе. Важливу роль у поверненні цієї постаті у вітчизняний науково-освітній простір відіграли наукові розвідки О. Сухомлинської. З одного боку, вона показує його послідовним прихильником ідей вільного виховання, який під кутом педоцентризму удосконалював теоретичні засади функціонування школи та характеризує розроблені ними технології, що передбачали оригінальні засоби розвитку дітей в

дусі гуманізму, свободи, демократії. З іншого, вчена спричинилася до відродження традиції порівняльно-персоналістичних студій. У її публікаціях розкривається спільне та відмінне у виховних моделях двох яскравих самобутніх постатей національних педагогік України та Франції – О. Сухомлинського та С. Френе [465; 466 та ін.]. У таких ракурсах учена стимулювала поглиблене вивчення творчої спадщини С. Френе на рівні дисертаційних досліджень.

Передусім відзначимо працю П. Браїловської (1991 р.) про розвиток теорії і практики навчання та виховання школярів у творчій спадщині С. Френе. Розкриваючи життєвий шлях педагога та чинники, що впливали на формування його наукового світогляду, автор значну увагу приділила факту відвідування ним радянської України у 1925 р. у складі делегації прогресивних учителів, а також поширення тут у 1920-х рр. його ідей, що знайшло відображення у публікаціях творів в часопису «Шлях освіти». Важливим здобутком реферованої роботи став узагальнений виклад основних засад педагогічної системи С. Френе («техніка Френе») у вигляді своєрідних підходів, форм, методів, засобів, що забезпечували розумове, фізичне, естетичне, моральне, трудове виховання дитини. Разом з тим, вона відображає характерні для вітчизняної історико-педагогічної науки зміни наукових парадигм з радянської ідейно заангажованої на плюралістично-орієнтовану, що зокрема проявилось в акцентуванні на ролі самоврядування та інших чинників формування дитини в дусі свободи і саморозвитку [54].

У роботі І. Суржикової проведено різнобічний порівняльний аналіз педагогічних ідей В. Сухомлинського та С. Френе. Якщо першого вона закономірно відносить до течії «педагогіки серця», то другого – до «прагматичної» педагогіки, яка трактується не в руслі реформаторського руху, а як вияв прагматичності ідей, базованих на засадах корисності і доцільності (на приналежності Френе до напрямку «нова педагогіка» не акцентується). При зіставленні наукових біографій визначних педагогів автор усвідомлює факт їхнього формування за різних суспільних умов і з таких позицій шукає

спільне у їх науковому і світоглядному становленні та педагогічних концепціях, а відмінності фактично зводяться до «прагматизму» Френе, який дисонує з концепцією «педагогіки серця» Сухомлинського з її акцентами на естетизмі й високодуховних цінностях [444].

Зважаючи на велику популярність френопедагогіки у світі, важко стверджувати, що вона одержала належне осмислення в українській науці. Фіксуємо, зокрема на основі деяких тематичних бібліографій [353], зовсім незначну кількість праць з даної проблеми. Основну увагу дослідників привертає унікальна «техніка Френе», що передбачає використання оригінальних форм і засобів трудового, розумового, фізичного виховання учнів у вигляді застосування укладених ним «вільних текстів», «навчаючих стрічок» (елементи програмованого навчання), «карток-фішок» (замінники підручників) тощо. Вони розглядаються у ракурсі інноваційних технологій, які доцільно використовувати у навчальній роботі з різновіковими категоріями учнів, при викладанні окремих дисциплін тощо (К. Баханов [27], П. Браїловська [58], Г. Лаврентьєва [273], Г. Сиротенко [421] та ін.).

На окреме відзначення заслуговує погляд О. Заболотної на авторські школи, що виникли в рамках реформаторської педагогіки й здобули популярність у світі. Цінність доробку вченої, гадаємо, полягає не стільки в основному ракурсі їхнього розгляду з позицій альтернативної педагогіки (до слова, він виглядає доволі реферативним), скільки в авторському аналізі студій французьких, американських, англійських дослідників про теоретичні концепції та практичну діяльність С. Френе, О. Нілла, інших представників «педагогіки реформ» [156; 158, с. 21-22, 130–139]. Врахування зарубіжного наукового досвіду важливе для розвитку вітчизняної порівняльної педагогіки, адже він дає підстави для зіставлення рівня дослідження, трактування певних конкретно-освітніх явищ та стимулює і корегує їх подальше вивчення.

Різний, загалом невисокий рівень осмислення у вітчизняній педагогічній науці одержали авторські школи та спадщина інших adeptів ідеї вільного виховання. Сказане стосується таких її теоретиків і популяризаторів, як К. Вентцель, Г. Вінекен – непересічних постатей, представників реформаторської педагогіки. Окрім фрагментарного показу їх філософських та психолого-педагогічних поглядів в узагальнюючих працях, ця проблема знайшла предметне висвітлення у наукових розвідках О. Коцюбинського [247], В. Кравця [251], С. Радіонової [397], Т. Шарошкіної [525], деяких інших науковців. Спільним для них є зосередження уваги на функціонуванні окремих навчально-виховних закладів (Вільної шкільної общини Віккерсдорф, Будинку вільної дитини). Позитивним вважаємо і намагання авторів вийти за межі реформаторської педагогіки та осмислити ці освітні моделі у ширшій перспективі розвитку історико-педагогічної думки, адже вони, з одного боку, наслідували здобутки попередників, а, з іншого, самі давали зразки організації гуманістичної демократичної школи.

На рівень наукового дискурсу виносимо проблему приналежності до реформаторсько-педагогічного руху Я. Корчака. Постаті визначного польського педагога-гуманіста присвячений величезний масив наукової, науково-популярної, навчальної літератури, його твори широко видавалися українською та російською мовами, тож вони доступні науковому й освітянському загалу. Про це засвідчує і виданий до 125-річчя з дня народження бібліографічний покажчик, що нараховує кілька сотень позицій. Витоки вітчизняного корчакознавства сягають радянських часів, а за сучасних умов воно досягло якісно нового рівня, розвивається на перетині різних галузей наукових знань – педагогіки, філософії, психології, літературознавства тощо.

В узагальнюючих науково-педагогічних студіях про розвиток реформаторської педагогіки Я. Корчак не фігурує серед «класичних» представників її течій і напрямів. У дослідженнях з історії розвитку педагогічних систем та їх окремих елементів таку дилему вчені

розв'язують згідно зі своїми суб'єктивними поглядами. Типовий цьому приклад дає Т.Поніманська, яка в репрезентативній праці про дошкільну педагогіку розглядає творчість Я.Корчака в руслі реформаторської педагогіки і ставить його між Р. Штайнером та С. Френе [381, с. 112-113].

По-різному дана проблема розв'язується в роботах з педагогічної персоналістики. Якщо частина авторів не акцентує на питанні «Я. Корчак та реформаторська педагогіка», то всі науковці одностайні в тому, що в основі його педагогічної концепції лежать гуманізм, дитино центризм, інші наріжні засади реформаторського руху. З таких позицій розглядається організаційно-виховна діяльність Я. Корчака в опікунських закладах у монографії та дисертації Т. Забутої і М. Ямницького [159; 543]. Валентина Кушнір розглядає гуманістичну концепцію та опікунську діяльність Я. Корчака у рамках реформаторського руху й з таких позицій порівнює їх з творчістю В. Сухомлинського [272]. У згадуваних студіях М. Євтуха та В. Ханенка, поряд з іншими польськими вченими, Я. Корчака показують як представника функціональної педагогіки, яка віддзеркалювала реформаторський рух нового виховання, що опиралася на позитивістську модель науки [145]. Такі рефлексії актуалізують потребу предметного осмислення системи виховання Я. Корчака у контексті реформаторської педагогіки.

Насамкінець звернемо увагу на два певною мірою взаємопов'язані чинники, що істотно впливають на розгортання студій про зарубіжну реформаторську педагогіку кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. Перший стосується джерельної бази досліджень, зокрема у вигляді творів її представників. Наш аналіз дозволяє констатувати відчутний брак їх сучасних україномовних перекладів, який дослідники компенсують, по-перше, працями перевиданими в Україні у 1920-х рр. (докл. розд. 3); по-друге, російськомовними перекладами, які найпопулярніші через найбільшу доступність; по-третє, зарубіжними виданнями, які завдяки своїй автентики найоптимальніше відповідають завданням наукових досліджень, але

доступ для них доволі обмежений. Прикметно, що навіть сучасні антології на кшталт хрестоматії з історії зарубіжної педагогіки, яка містить повні тексти чи уривки праць Е. Демолена, А. Фер'єра, Г. Літца, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, Е. Меймана, В. Лая, М. Монтессорі, Г. Шарельмана, Г. Вінекена, Е. Кей, П. Наторпа, Р. Зейделя, Р. Штайнера, С. Френе здебільшого являють собою дещо підредаговані переклади 1920-х рр. До прикладу, «Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки» (2004) містить передруки праць М. Монтессорі, О. Декролі, С. Френе виключно з видань радянського періоду [499]. Така тенденція небезпечна ще й тому, що у ті часи існувала практика «корегування» творів зарубіжних (як «прогресивних», так і «буржуазних») діячів, учених в руслі пануючих ідеологем. Окремі перевидання праць цих педагогів, передусім М. Монтессорі і Р. Штайнера, про які йтиметься далі, здійснені заходами громадських асоціацій, що популяризують їх творчість, тож вони здебільшого носять вузькодидактичний характер. Загалом ця проблема потребує розв'язання на загальнодержавному рівні.

Другий чинник стосується впливу досліджень російської педагогічної науки на розгортання студій про зарубіжну реформаторську педагогіку в Україні. Наш аналіз бібліографічних матеріалів з підготовки дисертаційних досліджень та особливо статейних публікацій показує, що у першому випадку близько 55-60%, а в другому – 75-80% джерел становили російськомовні науково-педагогічна література та переклади творів педагогів-реформаторів.

Низку важливих тенденцій засвідчує аналіз дисертаційних робіт з даної проблеми (див. додаток Б). Російські дослідження такого рівня не лише переважають за чисельністю, але й з'являлися раніше за українські. Якщо брати до уваги схожість їх тематики, то очевидним стає факт помітного впливу результатів студій науковців Росії на змістове наповнення дисертацій, захищених в Україні. При цьому, автори останніх засвідчують факт ретельного ознайомлення з доробком російських колег, які зі свого боку виявляють недостатню

поінформованість про україномовні студії, а часто зовсім їх ігнорують, незважаючи на перетинання творчих пошукувань та належне ознайомлення з доробком західної науки.

Утім, з 2001-2003 рр. спостерігаємо активізацію тенденції щодо звільнення українських учених від «російських окулярів». Вона виразно проявилася у змінах загальних підходів до проведення дослідної роботи, зокрема й характері джерельної бази. Нова генерація науковців, що відзначається високим рівнем фахової підготовки та знанням іноземних мов у науково-методологічному плані стала орієнтуватися на доробок вітчизняної та західної педагогічної науки. Водночас, замість російськомовних студій та перекладів першоджерел, українські науковці почали активніше опановувати напрацювання західних дослідників та вивчати оригінальні твори представників різних течій і напрямів реформаторської педагогіки.

Ще одним важливим чинником таких зрушень стало формування українських наукових шкіл з педагогічної компаративістики, що посилює цілеспрямований поступальний характер і дослідженню реформаторської педагогіки. Допоки вони знаходяться в стадії становлення, важко говорити про їх загальні здобутки. Втім можемо окреслити загальні контури цього процесу, що визначаються організаційною науково-педагогічною діяльністю лідерів в особі знаних науковців Києва (М. Євтух, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, О. Плахотнік, ін.) та різних регіональних осередків Харкова (О. Іонова, ін.), Луганська (Л. Ваховський, ін.), Тернополя (А. Вихрущ, В. Кравець), Дрогобича (В. Кемінь), Рівного (Т. Поніманська) та ін.

Таким чином, вивчення зарубіжної реформаторської педагогіки розпочалося за радянського періоду, коли в межах пануючих ідеологем були окреслені важливі контури осмислення даної проблеми, що сприяло помітному вкладу на її подальше дослідження. За доби державної незалежності українська педагогічна наука спочатку еволюціонізувала в руслі пострадянських рефлексій, а

наприкінці 90-х рр. XX – на початку XXI ст. здійснила істотний поступ в осмисленні феномену зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху. Це знайшло прояв у зростаючому потоці різновидових публікацій, зокрема й кількох десятків докторських і кандидатських дисертацій, присвячених як загальним проблемам «педагогіки реформ», так і її окремим течіям, напрямам, авторським школам, визначним персоналіям та окремим аспектам теорії і практики. Важливою тенденцією цього процесу стало звільнення від домінуючих впливів російської історіографії та інтеграції у західний науково-освітній простір, що знайшло прояв у глибшому ознайомленні з доробком зарубіжних учених та прочитанні автентичних творів педагогів-реформаторів.

Порівняно з радянською наукою, яка через ідейну ангажованість виявилася малопродуктивною у висвітленні зарубіжної реформаторської педагогіки та її течії вільного виховання, хоча й не оминала увагою ці проблеми, сучасна історико-педагогічна наука істотно просунулася у їх всебічному вивченні. Поряд зі зростаючою кількістю статейних матеріалів головний поступ у цьому напрямі репрезентують близько чотирьох десятків дисертаційних та підготовлених за їхніми матеріалами монографічних досліджень і навчальних посібників. Вони засвідчують домінування тенденцій щодо осмислення освітньо-реформаторського руху кінця XIX – 30-х рр. XX ст. за окремими течіями, а теорія вільного виховання вивчається і як окремий феномен, і в різних науково-теоретичних контекстах – з позицій дитиноцентризму, педагогічного гуманізму тощо. Доробок вітчизняних науковців засвідчує, що ідея вільного виховання наскрізь пронизує «педагогіку реформ» та пов'язується з авторськими концепціями усіх її відомих представників.

2.2 Дослідження з проблем експериментальної та прагматичної педагогіки

Зазначене у назві підрозділу питання найскладніше для аналізу. По-перше, на відміну від «моногенних» напрямів реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст., що ототожнюються з конкретними авторськими школами (М. Монтесорі, Р. Штайнера, ін.), прагматизм, особливо експериментальна педагогіка й інші течії персоніфіковані багатьма діячами, яких до того ж часто співвідносять з різними напрямками «педагогіки реформ». Така поліфонія відповідним чином позначилася на змістовій спрямованості наукових студій. По-друге, їх теоретичні і практичні постулати не стали предметом цілісної цілеспрямованої реалізації в освітній практиці України як Монтесорі-система та Штайнер-школа. Це зумовило посилену увагу науковців до осмислення теоретико-методологічних аспектів зазначених феноменів, що слугує основою для вивчення їх дидактичної складової.

Навчальна література з історії педагогіки та педагогічних технологій дає загальні уявлення про структуру реформаторсько-педагогічного руху, про що вже частково йшлося у підрозділі 2.1. У полі ознайомлення було близько двох десятків таких видань, які засвідчують відсутність єдиних усталених поглядів на проблему, тож можемо говорити лише про спільні підходи, схожі тенденції її осмислення. Вибірковий аналіз шести-семи таких праць дає достатнє підґрунтя для їх типології та феноменології.

Визначаємо два домінуючі підходи до градації основних течій і напрямів реформаторської педагогіки. Перший має формат нарисів, коли автори у відносно автономному вигляді розкривають їхню суть і зміст за традиційною схемою: біографічні дані про представника, аналіз його праць, поглядів, освітньої діяльності. Другий являє собою їх аналітико-порівняльний аналіз за певними критеріями. Попри переваги й недоліки цих підходів вони не усувають суперечливих, подекуди некоректних трактувань, що актуалізує потребу

поглибленого синтезованого осмислення цієї проблеми у напрямі пошуку певного «консенсусу» щодо членування реформаторсько-освітнього руху та формулювання його концептуальних характеристик.

У форматі нарисів окремі напрями реформаторського руху представлені у роботах з історії педагогіки І. Зайченка [165, с. 486-524], В. Кравця [251, с. 15-78], М. Левківського [277, с. 49-59], Д. Скільського [423, с. 290-319] та ін. [199; 310]. У багатьох з цих праць, як і тих, які віднесені до другої групи його градація увиразнюється схематично (див. додаток А). Порівняльний аналіз показує, що в більшості випадків, поряд з течіями згаданими у підрозділі 2.1, автори виокремлюють: а) експериментальну педагогіку; б) прагматичну педагогіку; в) громадянське виховання і трудову педагогіку (школу); г) педагогіку особистості; д) педагогіку дії; е) педагогіку творчості (культури). В якості окремих напрямів також вирізняють педологію [277], педагогіку позитивізму [165; 251], що, як покажемо далі, обумовлено суб'єктивними рефлексіями цієї проблематики. На аналізі наукового доробку про їхній розвиток зосереджуємо основну увагу.

Перший підхід органічно відповідає навчально-пізнавальним завданням, позаяк у системному, подекуди реферативному, спрощеному вигляді представляє основні змістовні характеристики течій і напрямів реформаторської педагогіки. Натомість другий підхід виглядає цікавішим у науково-теоретичному відношенні, позаяк порівняльний аналіз забезпечує глибше проникнення в сутність педагогічних явищ та через виявлення спільного, відмінного, особливого розкриває їх латентні властивості, розширює межі пізнання ролі і місця реформаторського руху в історії світової педагогіки загалом та кожного його елемента зокрема.

В «Історії педагогіки», підготовленій харківськими ученими, аналіз зазначених течій і напрямів здійснюється за притаманними їм виховними цілями і принципами; за типами навчально-виховних закладів; за дидактичними інноваціями тощо. Це, з одного боку,

дозволило увиразнити закладені в їхню основу філософські засади (позитивізм, волюнтаризм, прагматизм тощо) та методологічні принципи (педоцентризм, демократизація, гуманізація, ін.). Цікавим виглядає зіставлення їхніх проявів в експериментальній, соціальній, трудовій педагогіці тощо (див. додаток А. 1). З іншого боку, автори не ставили за мету надати такому аналізу системного характеру, тому обмежилися показом головних характерних прикмет певних течій і напрямів [198, с. 131-136].

Остання риса ще більшою мірою притаманна «Педагогіці» І. Підласого, що пропонує проблемний, подекуди полемічний виклад матеріалу. З'ясувавши трактування цілей виховання окремими представниками реформаторського руху у контексті розвитку зарубіжної педагогіки ХХ ст., автор відстежив їхні наступність і трансформації. На основі зіставлення із вітчизняною педагогікою стверджується, що вона завжди відзначалася «деяким монізмом і глобалізмом цілей», тоді як західна педагогіка додержувалася курсу поміркованості, практичності, досяжності [372, с. 153-157]. Такий погляд на «мета рівні» репрезентує концептуальні ідеї і трактування педагогічного процесу у національному та загальноєвропейському вимірах.

Окремі дослідники, зокрема В. Кравець [251, с. 26-34], І. Зайченко [165, с. 489-491] в якості складової реформаторського руху розглядають педагогіку позитивізму. Така позиція продуктивна і в науково-теоретичному відношенні, бо дозволяє здолати однолінійні, ідеологічно заангажовані погляди на неї радянської педагогіки. Характеризуючи філософсько-соціологізаторську рецепцію О. Спенсера різних напрямів виховання і навчання людини, автори акцентують на її творчих ідеях, що вплинула на подальший розвиток педагогіки й не втратили актуальності за сучасних умов.

Перш ніж перейти до аналізу сучасної літератури, яка репрезентує основний обсяг знань з окресленої проблеми, вважаємо за доцільне з'ясувати її відображення у радянській педагогічній науці 50-80-х рр. ХХ ст. У даному випадку українські вчені також

перебували «на маргінесі» її вивчення, позаяк це було прерогативою російських колег. Аналіз показує, що сучасні вітчизняні дослідники здебільшого дистанціюються, ігнорують радянську спадщину зазначеного періоду. Утім було виявлено, що вона якщо не безпосередньо, то принаймні опосередковано, як покажемо далі, вплинула на розвиток порівняльно-педагогічних студій з даної тематики.

Присвячену їй повоєнну радянську літературу не варто розглядати спрощено, як наскрізь «аморфне», «догматичне», «заполітизоване» явище, позаяк вона еволюціонувала під впливом науково-теоретичних та передусім суспільно-політичних чинників. Її представники були добре ознайомлені з доробком зарубіжних педагогів, який трактували в руслі чергових ідеологічних гасел на догоду партійній номенклатурі. Їх напрацювання в якості інформаційного джерела іноді використовують сучасні науковці, відкидаючи ідейно заангажовані оціночні характеристики [251 та ін.].

За вказаної доби з'явилося лише кілька виданих у Києві україномовних праць з історії педагогіки. Одна з перших належить знаному вченому М. Даденку, який з 1944 р. очолював відділ історії педагогіки в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР. В його «Історії педагогіки» (1947 р.) простежується ледь помітна ностальгія за періодом 1920-х рр., коли він працював у Фребелівському жіночому педінституті. Науковець не виходить за межі офіційної ідеологічної лінії та уникає агресивної викривальної позиції. Розкриваючи суть позитивізму, прагматизму та інших течій зарубіжної педагогіки він пішов шляхом розлогого цитування праць теоретиків, супроводжуючи їх авторськими коментарями [101]. Таким чином читач міг самостійно формувати думку про сутність цих феноменів.

Такої свободи вибору вже не дає посібник з «Історії педагогіки», виданий 1971 р., де розділ «Школа і педагогіка в період імперіалізму» підготував М. Григор'єв [95, с. 98-118]. Його зміст перегукується й концентровано відображає положення видань московських учених,

які приділили чималу увагу теорії і практиці експериментальної педагогіки, педагогіки прагматизму, трудової педагогіки та ін. Ідеться про роботи В. Шевкіна «Педагогіка Дж. Дьюї на службі сучасної американської реакції» (1952 р.) [526], М. Бернштейна «Занепад прагматичної педагогіки» (1963 р.) [40], Л. Гончарова «Школа та педагогіка США до другої світової війни» (1972 р.) [91]; З. Малькової «Сучасна школа в США» (1971 р.) [299], З. Малькової і Б. Вульфсона «Сучасна школа та педагогіка в капіталістичних країнах» (1975 р.) [300]; О. Піскунова «Проблеми трудового навчання та виховання в німецькій педагогіці XVIII – початку XX ст.» (1976 р.) [371], Т. Яркіної «Критичний аналіз становища і тенденцій розвитку буржуазної педагогіки у ФРН» (1979 р.) [545], колективної монографії «Основні напрями і тенденції розвитку педагогічної науки наприкінці XIX – на початку XX ст.» (1980 р.) [340], підручника з «Історії педагогіки» за редакцією М. Шабаєвої (1981 р.) [236] та ін.

Вже самі назви цих репрезентативних праць відображають їх ідейну ангажованість, адже вони мали обґрунтувати наперед визначені завдання щодо критики «буржуазної педагогіки» як такої, що перебуває у стані «кризи», «занепаду». З таких позицій підходили до критики її «найреакційнішого» напрямку – прагматизму, що уособлювався з Дж. Дьюї. Позитивні оцінки його творчості радянських, зокрема й українських науковців 1920-х – початку 1930-х рр., за повоєнного періоду змінилися на кардинально протилежні. Вчений став першим західним педагогом, який 1928 р. відвідав СРСР, його захоплення діяльністю наукових й освітніх установ політичні кола США сприйняли як відвертий виклик. Однак, коли в Радянському Союзі утвердився тоталітарний режим, він виступив з його гострою критикою [513, с. 228].

Виконуючи ідеологічне замовлення, радянська наука спотворювала суть філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї. У вульгаризованому світлі представлялися її наріжні принципи спадковості (трактувався з расистських позицій); використання ручної праці (буцімто, заперечував продуктивну працю й усебічний

інтелектуальний розвиток); трудового виховання і педоцентризму (нібито, відривав від соціальних проблем, недооцінював роль школи і системних знань). Йому закидали зведення ролі вчителя до функціонера й консультанта, а не керівника навчально-вихованого процесу. Щоправда, в окремих випадках із застереженнями визнавалися деякі «прогресивні» елементи прагматичної педагогіки Дж. Дьюї: відповідність шкільної освіти інтересам і запитам дитини, зв'язок школи та життя, активізація навчального процесу, освітнє значення трудового виховання тощо. Вказувалося на його несприйняття застарілих, схоластичних канонів буржуазної школи [91, с. 143-154; 300].

Так само із соціально-класових позицій розглядалася експериментальна педагогіка, хоча, слід визнати, що за умов абстрагування від упереджених оцінок розширена констатуючо-описова подача її положень давала можливість зрозуміти їхню сутність. Це стосується показу основних складових схеми концепції В. Лая, яка «біологізувала педагогіку», зводила навчання і виховання лише до вироблення у дітей психофізичних реакцій, тож нехтувала освітою й унеможлиблювала їх усебічний розвиток. При цьому були детально реконструйовані теорія ілюстративної дії В.Лая та складений на її основі органічний навчальний план [545].

Формування наріжних засад експериментальної педагогіки радянські вчені пов'язували з іменем Е. Меймана, який протиставляв старій абстрактній нормативній педагогіці експериментально обґрунтований процес навчання і виховання. Його теорію трактували як «біологізаторську», бо вона ґрунтувалася на анатомії, фізіології, психопатології, а також «буржуазній» етиці, естетиці, релігії. Визнавалися й окремі позитивні ідеї щодо створення експериментальної дидактики, значення розумового виховання, шкільної гігієни тощо. Експериментальну педагогіку також критикували за ідеалізм і емпіризм, за відрив від соціальної практики й заперечення принципу класовості [545].

Ці ж ярлики навішували на теорію громадянського виховання і трудової школи Г. Кершенштейнера, яка трактувалася із суто ідейно-політичних позицій, які деформували дидактичні постулати німецького педагога. Гострота критики спрямовувалася на ідею ранньої професіоналізації, бо вона забезпечувала соціальне розшарування дітей із «заможних» та «бідних» верств населення, яких готували лише як дешеву найману силу і солдат. Він оголошувався «реакціонером», «консерватором», запеклим ворогом демократичної системи освіти і робітничого класу [197, с. 99-101].

Мали місце спроби дослідити, класифікувати зарубіжну парадигму трудової школи із науково-аналітичних позицій. Зокрема російський вчений О. Піскунов визначив три її напрями. Представники першого (О. Соломон, Р. Зейдель, А. Пабст, ін.) виступали за надання ручній праці окремого статусу, яка таким чином ставала і предметом, і принципом навчання. Другий уособлювався з Г. Кершенштейнером, який, розглядаючи дитячу працю у схожому руслі, робив наголос на виховання громадянськості й інших рис необхідних для професійної діяльності. Третій пов'язувався з широким колом діячів зарубіжної педагогіки (від Г. Шарельмана, Л. Гурлітта до В. Лая, О. Декролі, Дж. Дьюї, ін.), які вбачали сутність трудової школи у різнобічній самостійній пізнавальній і художній діяльності задля розвитку здібностей і самореалізації учнів [371, с. 307]. Такі здійснені на хвилі «хрущовської відлиги» пошукування не одержали розвитку в рамках радянської педагогіки. Отож, вони можуть стати відправною точкою для сучасного переосмислення теорії трудової школи в зарубіжній педагогіці, позаяк ця проблема розглядається лише в рамках окремих авторських концепцій, передусім Г. Кершенштейнера.

Важко говорити про «вагомий вплив» чи «прямий зв'язок» між радянською післявоєнною та сучасною українською педагогічною думкою у вивченні проблем зарубіжного реформаторського руху. Причини цього полягають не стільки у зміні ідейних і наукових парадигм, скільки у відсутності наукової спадковості, адже цю

проблематику досліджували головню радянські російські вчені, а українські наукові школи з порівняльної педагогіки лише почали формуватися.

Втім, виявлено опосередкований, але доволі значний вплив радянської російської історіографії на розвиток української порівняльної педагогіки. Він простежується через доробок старшої, сформованої за радянської доби та молодшої генерації російських учених, які продовжуючи традиції московських і лєнінградських наукових шкіл 1950-80-х рр. дещо випереджають українських науковців у вивченні зарубіжних освітніх систем. Ідеться передусім про метра російської педагогіки Б. Вульфсона, який ще на початку 1990-х рр. актуалізував потребу переосмислення радянської спадщини, зокрема через нове прочитання творів Дж. Дьюї та ін. [79]. Його праці [139; 140], як і студії Б. Бім-Бада [41] донедавна були «відправними» і найцитованішими при вивченні українськими науковцями різних течій і напрямів зарубіжного реформаторського руху.

Одним з його яскравих явищ стала прагматична педагогіка, яка у вітчизняній педагогічній літературі також фігурує під назвами «прогресизм», «інструменталізм», «експерименталізм», «утилітаризм» та ін. Науковці спільні в думці, що вона є одним з «головних» напрямів «педагогіки реформ», але навіть в узагальнюючих працях її трактують з різних позицій. Позаяк прагматизм виник у США на межі ХІХ – ХХ ст. його нерідко розглядають як «локальне» явище [198; 253, с. 63-70]. Він об'єктивно персоніфікується з Дж. Дьюї, що своєю чергою зумовило стереотипне трактування цього діяча як «засновника» і «фундатора» цієї течії. Нерідко його репрезентують і як представника течії «нового виховання» [381, с. 106-107]. Така ситуація детермінована «універсалізмом» концепції Дж. Дьюї, яка осмислюється в ракурсі різних галузей педагогіки і наукових напрямів. Це зумовило появу безлічі поглядів і підходів до її вивчення, які слід розглядати через зіставлення й у площині наукового дискурсу.

Слідом за статейними публікаціями 1990-х рр., які доволі фрагментарно висвітлювали дану проблему, у 2000 р. з'явилася перша дисертаційна робота. Її автор В. Коваленко висунув завдання дати «цілісний» аналіз філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї. Акумулюючи доробок науковців 20-80-х рр. ХХ ст. та власний досвід прочитанням його творів, він представив візію формування світогляду та філософської і дидактичної систем Дж. Дьюї. Новаторськими для української науки виглядали оціночні характеристики її змісту, форм, методів, сутності біогенетичної теорії Дж. Дьюї тощо. Виявляються притаманні їй суперечності між пропонованими методами, спрямованими на пробудження творчого мислення учнів та неможливістю розв'язання цих завдань через опору лише на їх практичний досвід й обмеженість теоретичного компоненту освітньої концепції педагога [223].

Володимир Коваленко упродовж двох десятиліть досліджує наукову спадщину Дж. Дьюї, тож його доробок цікавий ще й у тому, що дозволяє відстежити еволюцію творчих поглядів окремого науковця на дану проблему. Аналіз матеріалів його дослідної роботи 1995-2012 рр. [223-227, ін.] засвідчує, що авторська рефлексія філософії освіти вченого-реформатора фактично не зазнала змін, адже акцентування на її фундаментальних засадах майже не нарощувалося свіжими поглядами. Натомість оновилося рефлексія концепції виховання Дж. Дьюї, що доповнюється новими характеристиками системи трудового виховання тощо.

Ще одну дисертацію, присвячену теорії і практиці педагогіки прагматизму Дж. Дьюї підготувала Н. Кравцова (2008 р.). Її внесок у вивчення цієї проблеми вбачаємо у наступному. По-перше, дослідниця абсорбує доробок не лише вітчизняної, а й передусім американської історіографії, та виходячи з цього встановлює провідне місце Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї серед нетрадиційних закладів освіти США кінця ХІХ – початку ХХ ст. По-друге, схарактеризовано її теоретико-педагогічну модель як організаційно-функціональну; розкрито прогностичний

потенціал школи-лабораторії щодо принципів, модульного змісту, методів і форм навчання. По-третє, показана специфіка організаційно-методичної системи Дж. Дьюї з акцентами на напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда й суспільства в педагогічному процесі, психолого-стадійний розвиток дітей та умови і засоби їх особистісного саморозвитку [253]. Такий поглиблений аналіз дає нові уявлення про дидактичну систему Чиказьку школу-лабораторію Дж. Дьюї, що справила визначальний вплив на розвиток педагогіки прагматизму.

Наталья Кравцова обґрунтувала свою позицію у науковому дискурсі щодо функціонального призначення феномена «школа-лабораторія» (В. Мадзігон, Ю. Мальований, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Автор доводить, що «Чиказька модель» свідчить про поєднання двох підходів у його визначенні, позаяк вона функціонувала і як навчальна й наукова установа, і як осередок, де працювала група вчителів, що досліджували певну наукову проблему й розв'язували дидактичні завдання. Показано, що завдяки цілеспрямованій новаторській експериментальній роботі школа-лабораторія Дж. Дьюї стала справжнім «дослідним майданчиком» в освіті.

Закономірно, що спеціальні наукові дослідження глибше, рельєфніше розкривають педагогічні явища, порівняно з узагальнюючими працями, де вони розглядаються фрагментарно на тлі широкої історико-педагогічної ретроспективи. Таким чином корегуються не завжди виважені твердження і поширені погляди. Зокрема в педагогічній літературі побутує стереотип, згідно з якими «засновником» прагматичної педагогіки був Дж. Дьюї. Насправді її філософські основи розробили Ч. Пірс, У. Джемс, Дж. Мід, а він розвинув теоретико-методологічні засади та створив цілісну концепцію прагматизму [513, с. 230].

Теорія Дж. Дьюї як багатогранний генеративно-новаторський феномен осмислюється у різних галузях педагогіки та різних тематичних контекстах. Це знаходить прояв й у згадуваних

дослідженнях про окремі течії і напрями реформаторської педагогіки. Так, Т. Петрова розкрила гуманістичну парадигму Дж. Дьюї щодо виховання особистості та показала його як чільного представника світового реформаторського руху [361; 363]. У працях О. Квас [214], Т. Кравцової [254], А. Растригіної [401] даються різнобічні характеристики ідей представників прагматизму, що творили підґрунтя теорії вільного виховання і дитиноцентризму, зіставляються їхні погляди з науковими конструктами інших авторських шкіл. У контексті еволюції теорії і практики «нового виховання» Г. Кемінь проаналізувала ідеї демократії у творчості Дж. Дьюї, зміст розробленої ним шкільної моделі та показала їхній вплив на розвиток світової педагогічної думки [217]. Такий універсалізм прагматичної педагогіки, з одного боку, та синкретність реформаторського руху, з іншого, слугують ще одним аргументом, який доводить існування об'єктивних труднощів для його внутрішньої градації на окремі напрями і течії [513, с. 230].

Концепція прагматизму Дж. Дьюї і його послідовників наскрізно проходить через вітчизняну американознавчу педагогіку, яка розвинулася за останніх півтора десятиліття та охоплює широке коло проблем освіти, навчання і виховання. Загальні уявлення про тематичний спектр і розмаїття таких наукових підходів дає вибіркового аналіз деяких студій. Досліджуючи проблему морально-естетичного виховання в історії американської школи, В. Жуковський розкрив суть етичної системи прогресизму, як такої, що заперечувала об'єктивні моральні цінності й обмежувалася суб'єктивним досвідом особистості. Учений доводить, що для Дж. Дьюї моральний розвиток людини полягав у реконструкції її морального досвіду на основі аналізу конкретної ситуації з використанням наукового методу [151; 152]. Досліджуючи основи сімейного виховання у США, О. Безлюдний розкрив його концептуальні засади з позицій прагматизму, що полягають у прищепленні батьками дитині поглядів, які допомагали їй досягти практичної вигоди (У. Джеймс, Дж. Дьюї, Ч. Пірс) [29, с. 19-21]. З'ясовані роль і місце прагматизму у

формуванні концептуальних засад дошкільної освіти у США в 20-х рр. ХХ ст. [308 та ін.].

У роботі О. Заболотної з проблеми соціалізації учнівської молоді у середніх навчальних закладах США також показано вплив на формування її концептуальних основ філософії прагматизму, в якій цінність ідей і понять визначалися практичними можливостями їх застосування, а істинним вважається те, що приносить успіх і користь людині [158, с. 8-9]. Вивчаючи концепції виховання в системі шкільної освіти США, О. Плахотнік так само показує різновекторність впливів прагматизму: він розглядається і як філософська течія, що склала її ідейне підґрунтя, і в контексті виховних парадигм гуманістичного і громадянського виховання. З таких позицій розкривається продуктивність й універсальність ідей Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Дж. Каунаса та ін. [376]. Отож, маємо підстави констатувати, що фактично жодне комплексне педагогічне американознавче дослідження не обходить увагою теорії прагматизму Дж. Дьюї, яка розглядається з позицій ретроспективи та впливу на подальші освітні процеси.

Зростає інтерес учених-педагогів до філософської концепції Дж. Дьюї, причому не лише в якості основи для осмислення дидактичних засад його теорії виховання і навчання (В. Коваленко, Н. Кравцова, ін.), але й у площині філософії освіти – як цінний досвід розв'язання складних методологічних проблем. У такому контексті відзначимо доробок О. Радіонової, яка з позицій феноменології здійснила усебічний аналіз поглядів Дж. Дьюї як адепта прагматичної філософії виховання, що спирався на інструменталізм при аналізі проблем формування людини. Нові грані розуміння прагматичної філософії розкривають висновки вченої, згідно з якими реальний центр життя дитини знаходиться не в науці як такій, а в її особистому соціальному досвіді. Тому прагматизм становить оригінальну спробу поєднати антропологію дитинства з проблемою набуття соціального досвіду. Послідовно доводиться позиція, що саме прагматистськи орієнтована філософія Дж. Дьюї виконує функції метaparadигми у

концептуальних побудовах філософії освіти. Це зумовлено її методологічною відкритістю, позаяк еволюція американського прагматизму у тематичному полі філософії освіти та виховання здійснювалася у напрямі абсорбації інших течій і напрямів за принципом компліментарності, із застосуванням здобутків соціального біхевіоризму та європейської гуманістично-антропологічної філософії [396; 397].

Розмаїття, контроверсійність підходів і трактувань чинників формування реформаторської педагогіки та різних компонентів експериментальної педагогіки зокрема увиразнюють розроблені вченими структурно-схематичні підходи до їхнього вивчення. Так, автори «Історії педагогіки» за редакцією Г. Троцько, взявши за основу «фактори психічного розвитку дитини», виокремили такі «філософські основи» «педагогіки реформ», як філософська антропологія, волюнтаризм, позитивізм, прагматизм та персоніфікували приналежність її представників до означених течій (див. додаток А. 1).

Корисними для організації як наукової роботи, так і навчального процесу виглядають розроблені вченими класифікації експериментальних навчально-виховних закладів. Зокрема А. Збруєва типологізує їх за двома освітніми рівнями (середній та елементарний), які персоніфікують представники різних течій реформаторської педагогіки (додаток А. 2). А дослідник О. Перетяцько поділив їх за концептуальними організаційно-методичними засадами на «монокультурні» та «еклектичні» («поліконцептуальні») (котрі також співвідноситься із визначними педагогами-реформаторами) (див. додаток А. 3), а також визначив, які інноваційні ознаки були властиві певним типам експериментальних шкіл (див. додаток А. 4).

Отож, намагання представити якусь синтезовану картину вивчення та відображення теорії і практики прагматизму у педагогічній науці дозволяє говорити про виникнення ситуації, яка нагадує своєрідний науковий «міх». Свої «інгредієнти» до нього

додають різнотематичні студії з проблем професійної, іноетнічної й іншомовної освіти, про різні моделі, напрями виховання і навчання у зарубіжжі тощо. Це явище цілком нормальне і закономірне, воно черговий раз засвідчує відкритість вітчизняного науково-педагогічного простору, який еволюціонує у загальносвітовому руслі.

На тлі домінуючих поглядів та усталеного категоріального апарату як інструменту вивчення різних течій і напрямів зарубіжної педагогіки, дещо «неординарним», а з наукової точки зору не зовсім виправданим виглядає використання поняття «дидактичний утилітаризм» для розкриття поглядів Дж. Дьюї та його послідовників. Автори не вдаються до з'ясування його сутності та співвідношення з прагматизмом, хоча фактично використовують їх як тотожні [153]. Даний приклад розглядаємо не лише в контексті наукової культури; він засвідчує необхідність поглибленої розробки науково-понятійного апарату, пов'язаного з різними складовими зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху. Відображення в науково-педагогічній літературі проблем експериментальної педагогіки має свої особливості, пов'язані з її змістовими характеристиками. По-перше, вона розглядається на «мегарівні» як одна з галузей педагогіки, що спирається на психологічну науку та обґрунтовує свої положення на основі емпіричних спостережень та експерименту [449]. Отож, її не можна розглядати лише як течію зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., хоча саме тоді сформувалися теоретико-методологічні основи цього феномену. По-друге, вітчизняні науковці зосередилися на вивченні його розвитку в Україні, що накладає свій відбиток на осмислення цієї течії як складової зарубіжної педагогіки.

Зважаючи на архітектоніку і тематично-змістову спрямованість студій про експериментальну педагогіку, вважаємо за доцільне аналізувати їх від узагальнюючих й до праць, присвячених конкретно-педагогічним проблемам.

Автори досліджень з історії зарубіжної освіти зіштовхуються з труднощами щодо персоналізації експериментальної педагогіки як течій реформаторського руху, тож до неї (як і в спеціальних дослідженнях) зараховують представників його різних напрямів. Така ситуація частково виправдана, зважаючи на характер діяльності М. Монтесорі, О. Декролі, А. Фер'єра, ін. У «класичному» варіанті експериментальна педагогіка персоніфікується передусім з В. Вундом, Е. Мейманом, А. Біне, Е. Торндайком, С. Холлом, Е. Клапаредом. Зосереджуючись на розкритті їх теоретичних концепцій, науковці також однобічно висвітлюють її інституційний компонент, зокрема попри характеристики діяльності спеціалізованих лабораторій, видань, товариств часто оминають увагою навчально-виховні заклади, що апробували інновації експерименталістів.

Розгорнуту характеристику експериментальної педагогіки, як складової реформаторської руху дає дисертаційна робота Л. Лисенко (2008 р.) про її становлення і розвиток у країнах Західної Європи та США наприкінці XIX – на початку XX ст. Зважаючи на широку постановку проблеми, відзначимо найбільш значущі здобутки автора. По-перше, з'ясовано специфічні обставини її зародження, що полягають у суперечностях між суспільними запитами та освітньою пропозицією. Розроблена автором модель показує впливи природознавства, анатомії, психофізики, психології на творчі пошукування експерименталістів. По-друге, реконструйована періодизація цього процесу, що ураховує його «зародження», «бурхливий розвиток», «еволюцію» на рівнях інтернаціональної та національної педагогіки. По-третє, шляхом порівняльного аналізу з'ясовано спільне та особливе у поглядах їх чільних діячів – Е. Меймана, В. Лая, А. Біне, С. Холла, Е. Торндайка, а також М. Монтесорі, котра характеризується як лікар-експерименталіст, розробник методики сенсорного виховання дітей. У даному випадку акценти також зміщені на розкриття авторських концептів представників експериментальної педагогіки, тоді як її інституційна складова висвітлена фрагментарно.

Більшість студій з експериментальної педагогіки, як течії реформаторського руху, носять вузький тематичний характер, тож вони глибше розкривають його окремі складові. При цьому, діяльність її представників осмислюється на рівнях педагогічної персоналістики і порівняльної педагогіки.

Заслуговує на відзначення робота О. Перетятка (2001 р.), який вивчаючи розвиток шкільних закладів Харківщини у контексті реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст., здійснив типологію навчально-виховних закладів експерименталістів за моно- та поліконцептуальними критеріями та розробив їхню класифікації за ознаками інноваційності [359, с. 138]. Такий синтезовано-порівняльний підхід виводить проблему на новий рівень аналітики: наближає до розуміння багатогранності цього феномену, увиразнює притаманні йому загальні та особливі риси.

Позитивної оцінки заслуговує робота А. Степаненко присвячена науковій діяльності та поглядам Е. Меймана (2008 р.). Періодизацію їх розвитку автор узгодила із загальним поступом експериментальної педагогіки. Це створює зручне підґрунтя для системного аналізу його науково-педагогічної спадщини. Порівняно з більшістю досліджень про педагогів-реформаторів, реферована робота має більшу біографічну спрямованість, що знаходить прояв у реконструкції хронології життя Е. Меймана, відтворенні основних етапів його наукової та професійно-педагогічної праці, показі маловідомих епізодів становлення експериментальної педагогіки. Дослідниця розкрила роль Е. Меймана у зміцненні статусу педагогіки; визначила наріжні положення його теорії (виховання має ґрунтуватися на емпіричних спостереженнях, бути індивідуально-зорієнтованим і природовідповідним); з'ясувала його внесок у розробку концепції експериментальної педагогіки (цілі, принципи, методологія); проаналізувала зміст емпіричних досліджень Мейманом естетичного виховання та вплив його ідей на розвиток європейської педагогічної думки [434]. Це дозволяє говорити про цілісну реконструкцію однієї з головних авторських концепцій експериментальної педагогіки.

Доволі контраверсійно в історико-педагогічній науці представлена ще одна пов'язана з експериментальною педагогікою концептуальна модель, відома під назвою «школа/педагогіка дій В. Лая». По-різному визначають її роль і місце в реформаторській педагогіці. Ще у 1920-х рр. склався підхід, згідно з яким вона розглядалася як складова експериментальної педагогіки. Його додержуються і деякі сучасні науковці (Д. Скільський та ін.). Утім, переважає її рефлексія як окремого напрямку «педагогіки реформ» (Н.Дічек, І. Зайченко, В. Кравець, Т. Петрова, ін.), яка й відображає розмаїття поглядів на цей теоретичний конструкт. Існує і, так би мовити, «проміжна» позиція, що поєднує два зазначених варіанти (Л. Лисенко, М. Левківський).

«Школа дій» В. Лая активно вивчається у ракурсі інших течій і напрямів реформаторської педагогіки. Частина науковців за традицію розглядає її через призму протиставлення «традиціоналістам», стверджуючи, що В. Лай «біологізував педагогіку», обмеживши її предмет «біологією дитини» та при цьому дослідив закономірності виховання, пов'язані із соціальним середовищем, яке розглядав педоцентрично [251, с. 46-50]. У такому ж руслі розкриваються педоцентричні ідеї В. Лая, який пропагував побудову навчального процесу на основі дії, реакції, творчої діяльності учнів та їхньої поведінки [123].

У контексті вивчення проблеми гуманізації навчально-виховного процесу у реформаторській педагогіці Т. Петрова трактує теорію В. Лая як «натуральну педагогіку» та як «соціальну педагогіку», позаяк її фундатор поєднував впливи природного і соціально-людського середовищ. Цікавою і новаторською виглядає розроблена дослідницею на основі аналізу доробку педагогів-реформаторів модель «логіки ефективної гри», що включає мету, дію (безпосередньо гру) та її психолого-педагогічні засади (інстинкт, емоційність, змагальність тощо) і результат (розвиток творчості, любов до праці, ін.) [362].

Дещо відмінними від попередніх є підходи і теоретичні висновки Л. Лисенко. Вона трактує А. Лая як «теоретика експериментальної педагогіки» та через порівняння з поглядами Е. Меймана доводить, що ідеї вченого далеко виходять за її межі. Підкреслюється, що В. Лай не піддавав класичну педагогіку жорсткій критиці як інші експериментатори, не протиставляв її «новій педагогіці», а активно користувався усім педагогічним досвідом минулого. Актуалізуючи педагогічну систему В. Лая дослідниця визнає недосконалість її «біологічної основи», однак абсорбований у ній експериментальний досвід робить її цінним надбанням світової педагогіки [278, с. 113-143]. У такому ракурсі цікавою для порівняння є візія А. Степаненко, яка з'ясовує погляди В. Лая через призму зіставлення із теорією Е. Меймана. Це дозволило розставити дещо інші акценти при визначенні спільного та особливого у теоретичних концептах цих педагогів-експерименталістів [433].

Активізувалося вивчення «школи дії» В. Лая на метанауковому рівні – на перетині педагогіки, психології, філософії. У такому ключі відзначимо пошукування Л. Веремюк, яка, виходячи з аналізу понятійного апарату сучасної педагогіки, трактує її як «навчально-виховний заклад», що будується на спільних засадах і традиціях та забезпечує процес навчання і виховання через дію – від сприйняття, через «розумову переробку», до вираження різними засобами. Такий механізм розкривається через аналіз психолого-педагогічних основ «школи дії», що передбачає вивчення природи особистості дитини [68].

У вітчизняній історико-педагогічній науці усталилася позиція, згідно з якою невід'ємною складовою зарубіжного реформаторського руху кінця XIX – початку XX ст. виступає авторська школа Г. Кершенштейнера. Попри існування наукової традиції, вона по-різному представляється в його структурі, зберігаються відмінності в осмисленні цього феномену. В узагальнюючих роботах навчального спрямування переважає підхід, згідно з яким він подається як окрема течія (Д. Скільський, І. Зайченко, ін.), хоча подекуди розглядається і в

контексті експериментальної педагогіки [198]. Окремі науковці пов'язують з цією постаттю розробку теорії трудової школи (М. Левківський), хоча більшість ставить на перше місце теорію громадянського виховання та закономірно розглядає їх у нерозривному взаємозв'язку.

Цілком правомірною є візія В. Кравця щодо формування теорії трудової школи і громадянського виховання як інтернаціонального феномена, тож поряд з Г. Кершенштейнером, до її представників він відносить француза Ж. Бетьє, німця Г. Гаудінга, американця К. Вудвурта [251, с. 50-55]. При тому, діяльність цих педагогів досліджена доволі слабо.

Сучасні дослідники звільняються від радянського стереотипу трактування авторської педагогіки Г. Кершенштейнера лише в руслі трудової школи та намагаються охопити її основні грані. При цьому, за традицією вони акцентують саме на цій складовій його творчості, спираються на обмежене коло його творів, перекладених російською мовою. Сказане впливає з вибіркового аналізу низки статейних публікацій [138; 171; 231; 526 та ін.]. Науковці підходять до проблеми у схожому ракурсі, навіть за певним шаблоном. У вихідних позиціях спадщина Г. Кершенштейнера розглядається як складова зарубіжного реформаторського руху або німецької освітньо-педагогічної системи, відтак з'ясовуються зародження, суть, складові теорії громадянського виховання і професійного трудового навчання. Отож, утвердилося розуміння їхньої цілісності і в такому руслі розкривається бачення педагогом виховних функцій суспільних інститутів.

Сучасну візію концепції Г. Кершенштейнера найповніше представляє дисертаційна робота Т. Токаревої (2002 р.). Джерела її формування дослідниця виводить з поглядів на працю видатних педагогів, філософів, поетів та з діяльності по реорганізації додаткових (трудова) шкіл у Мюнхені, які учений вважав основним засобом громадянського виховання. Аналізуючи структуру концепції Г. Кершенштейнера, автор показала суть і взаємозв'язок її основних елементів: трудове й естетичне виховання, формування характеру

особистості, систему підготовки учнів до професійної діяльності та вчителів до викладання технічних дисциплін тощо. Доволі свіжим виглядає з'ясування його підходів до розробки теоретичних засад педагогічної науки та піднесення її статусу [472].

У вітчизняній педагогічній науці сформувався доволі виразний образ педагогіка особистості, хоча й існують різні підходи до її осмислення. По-перше, вона розглядається як окрема складова реформаторського руху, що займає «проміжне місце» і «тісно пов'язана» з теоріями вільного виховання, трудової школи Г. Кершенштейнера та «нової школи». По-друге, вона активно вивчається (як одна з течій) німецької педагогічної думки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. По-третє, її, як правило, ідентифікують з Бременською науковою школою, зокрема її представниками Ф. Гансбергом, Л. Гурліттом, Г. Шаррельманом. По-четверте, її активно осмислюють у ракурсах проблем гуманізації навчання та духовно-морального виховання особистості. Така візія впливає з узагальнюючих праць з історії зарубіжної педагогіки, з досліджень присвячених питанням теорії і практики навчання й виховання, а також зі спеціальних студій, які потребують ретельнішого аналізу.

З-поміж них передусім відзначимо дисертаційну роботу С. Белової (2004 р.) з проблеми гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи початку ХХ ст. Вона показується як оригінальне явище в історії педагогіки через розкриття притаманним їй концепціям ролеваних ознак, особливого аксеологічного підходу до дитини, утвердження засад про тісний взаємозв'язок розумового, морального, естетичного виховання тощо. З таких позицій розкриваються інноваційні технології впровадження гуманістичного виховання та дидактичної системи Бременської школи у державному реформуванні системи освіти Німеччини [33].

У схожому ключі побудовані публікації С. Ревуцької, які без претензій на аналітику поглиблюють уявлення з проблеми духовно-морального виховання у реформаторській педагогіці Німеччини

завдяки критичному прочитанню творів її чільних представників [402].

Важливою складовою досліджень про розвиток прагматичної, особливо експериментальної педагогіки та інших течій і напрямів реформаторського руху є праці про проектні технології у зарубіжній педагогіці. Вони різнопланові у тематичному відношенні, зокрема стосуються їхнього застосування при вивченні окремих дисциплін, формуванні пізнавальних можливостей учнів тощо. Становлять інтерес студії, що розкривають генезу та тенденції розвитку методу проектів у зарубіжній педагогіці в ретроспективі освітніх трансформацій XIX – XX ст. [131; 172; 204; 336; 547, ін.]. З'ясувавши його генезу, що виводиться з кінця XVI ст., науковці акцентують на удосконаленні та особливостях використання проектів плеядою відомих педагогів Німеччини, США, Франції, зокрема чільними представниками прагматизму й експериментальної педагогіки, починаючи від С. Редді М. Вудвода І. Пірса, У. Джемса, Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Коллінгса й завершуючи Г. Кершенштейнером, О. Декролі, С. Френе тощо.

Такі напрацювання відображають складну еволюцію проектної технології від розуміння її універсальності у першій третині XX ст. до усвідомлення її комплексності у 60-80-х рр., коли вона стала передбачати використання сукупності різних проблемних методів навчання. Статейні матеріали засвідчують необхідність проведення комплексних студій з даної проблеми. Їх актуалізує і зміна сучасних пріоритетів від парадигми викладання до парадигми учіння, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності молоді.

У процесі нагромадження та систематизації наукових знань нівелюються суперечності у змістовних характеристиках окремих течій і напрямів реформаторської педагогіки, усталюються трактування теоретичних концептів її авторських шкіл. Виразний тому приклад дають наукові погляди на постать П. Петерсена, який у світовій педагогічній думці передусім асоціюється як творець авторської системи під назвою «Іена-план». Ця персоналія, з одного

боку, часто «випадає» із підручників з педагогіки, історії педагогіки й довідникових видань. З іншого, його методика подекуди трактується як «різновид вільного виховання» [505, с. 158-164], але здебільшого він цілком виправдано зараховується до педагогів-експерименталістів [352, с. 259], зокрема його модель розглядається з-поміж інших різновидів методів проектування [165, с. 528-529].

Окремі наукові розвідки акцентують на гуманістичних засадах педагогіки П. Петерсена, зважаючи на характер функціонування її інституційної основи – т. зв. виховних общин, які мали замінити школу (Б. Єржабкова, Б. Скоморовський [146]). А в дисертації О. Мартиновича (2010 р.) детально розкрито «20 принципів педагогіки П. Петерсена», сутність Ієн-плану та їхній вплив на організацію навчального процесу в школах німецькомовних країн [301]. Щоправда, автор не визначає ролі та місця цієї персоналії у європейському освітньому русі. Дана робота спонукає до проведення предметного дослідження інших проектних технологій (Вінетка-план К. Уошберна; Дальтон-план Е. Паркхерства; Говард-план, ін.), позаяк уявлення про них здебільшого сформовані на рівнях навчальної і довідникової літератури.

Доволі невиразно у вітчизняній педагогічній науці окреслено такий напрям реформаторського руху, як соціальна педагогіка, який традиційно уособлюється з П. Наторпом, а також В. Дільтеєм, Е. Дюркгеймом, Б. Расселом та ін. З одного боку, в узагальнюючих роботах й оглядових публікаціях з історії зарубіжної педагогіки у такому ключі їх виділяють лише окремі дослідники [198, с. 133; 277, с. 58; 464, ін.]. З іншого, у масиві праць з історії соціальної педагогіки П.Наторп виступає як один з її фундаторів, однак у даному випадку він розглядається «поза межами» реформаторського руху кінця ХІХ – першої чверті ХХ ст. – періоду, на які припадає його творча діяльність.

Таку ситуацію частково прояснює дисертаційна робота О. Титаренка про науково-педагогічну спадщину П. Наторпа (2009 р.). Вона добре структурована, що дозволило авторові

окреслити три основні напрями її вивчення вітчизняними і зарубіжними науковцями (філософський, педагогічний, соціальний) та здійснити розгорнуту характеристику теоретичної концепції П. Наторпа. Результати даного дослідження дозволяють стверджувати, що її фундаментальні основи та окремі аспекти (починаючи від визначення мети виховання, підходів до формування характеру дітей й завершуючи проблемами соціального виховання, жіночої освіти, підготовки педагогічних кадрів) розроблялися дещо окремо від загального річища реформаторського руху, хоча в ідейному плані вони еволюціонізувалися у спільному руслі [470].

У реферованій праці відстежується присутність у творчій спадщині П. Наторпа ознак народної та реформаторської педагогіки. При цьому, О. Титаренко розкриває його інтерпретації ідей представників реформаторської педагогіки - Г. Кершенштейнера, А. Біне, М. Монтесорі, положень експериментальної педагогіки тощо [470]. Отож, і в даному випадку ідеться про «вплив», «наслідування» П. Наторпом її ідей. Це актуалізує проведення дослідження, яке б довело, що творча і професійна діяльність П. Наторпа становить невід'ємну складову реформаторської педагогіки, а не формувалася «паралельно» з нею та під її «впливом».

У такому ракурсі, гадаємо, доречно показати візію сучасних науковців ролі та місця зарубіжного реформаторського руху у розвитку соціальної педагогіки. Це питання відображено у численних узагальнюючих працях, що з'явилися на початку ХХІ ст. Їх вибірковий аналіз дозволяє визначити три типові рефлексії. Першу репрезентує «Соціальна педагогіка» О. Безпалька (2013 р.) [34], який акцентує лише на соціально-педагогічній парадигмі П. Наторпа та від нього як «фундатора» виводить її подальший розвиток. При цьому концепція ученого абстрагується від контексту реформаторської педагогіки.

Друга рефлексія випливає зі схожих за змістом «Історії соціальної педагогіки та соціальної роботи» (В. Поліщук, О. Янкович [377]) та «Історії соціальної роботи» (О. Голюк, І. Козак [201]), де в

руслі зарубіжного реформаторського руху початку ХХ ст. розкриваються соціально-педагогічні ідеї і погляди Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, В. Лая, М. Монтесорі. Третю рефлексію репрезентує посібник «Соціальна педагогіка» (2008 р.), в якому І. Богданова розкриває її становлення через призму окремих напрямів і течій реформаторської педагогіки – прагматизму, теорій вільного виховання та «нового виховання», експериментальної педагогіки [46]. У цих двох випадках інтерпретація «соціально-педагогічних поглядів» у змістовому відношенні мало чим відрізняється від трактування «педагогічних поглядів» згаданих діячів в узагальнюючих роботах з історії зарубіжної педагогіки. Така «стандартизація» виглядає не зовсім коректною як у навчально-пізнавальному, так і в науковому відношеннях. Гадаємо, науковцям слід ретельніше сепарувати теоретичні положення діячів-реформаторів, щоб вони відповідали предметному полю окремих галузей педагогіки.

Інший рівень наукових уявлень про різні течії і напрями реформаторського руху дають дослідження окремим проблемам теорії і практики виховання та навчання, підготовлені у галузі порівняльної педагогіки. Вони у конкретно-тематичному ракурсі відсепаровують і синтезують доробок їх представників. Це явище увиразнює і типологізує дослідження М. Клим (2013 р.), присвячене сімейному вихованню в педагогічній думці Німеччини 1895-1933 рр. Дослідниця з'ясувала теоретико-методологічні засади та систематизувала ідеї і погляди на дану проблему представників педагогіки особистості, педагогіки культури, трудової школи, інших напрямів «педагогіки реформ». Показано як вони реалізовувалися у функціонуванні різних суспільних інститутів, що відповідали за формування зростаючого покоління у родині [221].

У вітчизняній історико-педагогічній науці формується уявлення про сутність, роль, місце педагогії як складової зарубіжного реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. Цей процес обумовлюється конкретно-педагогічними та науковими

обставинами, зокрема невиразністю природи даного теоретичного конструкта (в сучасній зарубіжній науці термін «педологія» фактично не вживається), а також зосередженістю вітчизняних дослідників на вивченні її розвитку в Україні у ХХ ст.

В узагальнюючих працях вчені розглядають педологію переважно як продукт експериментальної педагогіки або ж у контексті теоретичних поглядів Е. Меймана, Е. Торндайка, А. Біне, ін. [251, с. 43-46, ін.]. З-поміж них виразніше окреслює суть цього явища Р. Скільський, що трактує педологію як синтез антропологічних, психологічних, біологічних та соціологічних концепцій розвитку та, з'ясовуючи витоки і генезу, пов'язує оформлення її теоретичних основ з Дж. Болдуїном, С. Холлом, А. Залкіндом, А. Гезелою, М. Басовим [423, с. 298-299]. До слова, авторитетні наукові розробки також трактують цих діячів як «основоположників педології» [489].

У схожому ключі до з'ясування ідейних джерел, передумов появи педології підходять науковці, які досліджують її розвиток в Україні у ХХ ст. У такому контексті Ю. Литвина розглядає оформлення педології як складової світового реформаторського руху початку ХХ ст. Її поява пояснюється неспроможністю експериментальної педагогіки, педагогічної психології дати відповідь на злободенні питання, пов'язані із фізичною природою та впливами зовнішніх факторів на становлення дитини у процесі виховання. Дослідниця запропонувала своє бачення проблем формування теоретичних основ і принципів педології, її співвідношення з педагогікою тощо [280, с. 13-80]. Гадаємо, що їх слід розглядати з позицій контраверсійних підходів фундаторів педології та в руслі наукового дискурсу сучасної педагогіки. Це актуалізує потребу проведення предметного дослідження педології як складової зарубіжного суспільно-педагогічного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Окремо відзначимо наукову розвідку Т. Янченко (2013 р.) про зародження і розвиток педології у США і Західній Європі наприкінці

XIX – на початку XX ст. [544]. Автор розставила правильні акценти, розкриваючи погляди представників цієї наукової галузі О. Хрісмана, С. Холла, У. Друммонда, відстежуючи зміни у розумінні її предмету, у розвитку інституційної складової тощо. Утім дослідження побудоване виключно на російськомовній літературі, тож у вітчизняний науковий простір переносяться теоретичні положення російських учених, де вивчення даної проблеми має глибоку традицію. Аналізуються не автентичні твори, а перевидані у Москві на початку XX ст.

Такий стан дослідження розвитку педології у зарубіжжі дисонує з високим рівнем вивчення її становища в Україні у 20-х рр. XX ст. та засвідчує, що українська педагогічна наука перебуває на початковому етапі осмислення цієї проблеми.

Насамкінець з'ясуємо кілька загальних питань, що стосуються стану і перспектив дослідження різних напрямів і течій зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху кінця XIX – початку XX ст. Зберігається істотна різниця у ступені їхньої дослідженості. Окреслимо цю ситуацію в умовному трирівневому вимірі. На «відносно високому» представлені теорія вільного виховання і «нова педагогіка» та авторські школи М. Монтесорі й А. Штайнера. На «середньому» – експериментальна педагогіка, педагогіка прагматизму, трудова школа, соціальна педагогіка, причому завдяки глибшого вивчення філософсько-педагогічних концепцій Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, А. Лая, П. Наторпа, Е. Меймана, тоді як творча спадщина інших діячів вивчення фрагментарно на рівні узагальнюючих праць і довідникової літератури. На «низькому» рівні досліджені такі течії, як зарубіжна педологія, педагогіка творчості, теорія розумового виховання.

Дана градація стосується вітчизняної педагогічної науки, позаяк зарубіжні вчені репрезентують якісно вищий рівень знань з окресленого кола проблем. Вони мають кращий доступ до різновидових джерел та спираючись на глибшу наукову традицію, осмислюють її на рівні наукового дискурсу, який вийшов за межі

національних педагогік й набрав інтернаціонального характеру. Саме на них повинні орієнтуватися сучасні вчені-компаративісти і вже зроблено вагомі кроки у цьому напрямі. Аналіз джерельних матеріалів і змістового наповнення дисертаційних досліджень та статейних публікацій засвідчують, що вітчизняні науковці відходять від домінуючої на межі ХХ – ХХІ ст. ретрансляції доробку російських науковців. Історіографічні огляди засвідчують зростаючий рівень обізнаності із доробком західних колег та намагання асимілюватись в українському науково-педагогічному просторі.

Окреслена ситуація певною мірою обумовлена незадовільним станом справ із україномовними перекладами оригінальних творів західних педагогів-реформаторів. Аналіз показує, що дослідження авторських концепцій Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, А. Лая, С. Холла, П. Натропа, Е. Меймана побудовані переважно (на 75-80%) на основі російськомовних видань початку ХХ ст. Молода генерація науковців починає активно вивчати їхні оригінальні твори, особливо ті, що не перекладалися. Таку прогалину не можуть заповнити публікації окремих творів чи їх фрагментів у хрестоматіях [297; 499 та ін.], які використовуються не лише у навчальній, а й у науковій роботі. Окремі книжкові перевидання, як наприклад класична праця Дж. Дьюї «Демократія і освіта» [139] засвідчують затребуваність у такій літературі, тож роботу у цьому напрямі слід активізувати.

Таким чином, у вітчизняній історико-педагогічній науці усталилася позиція, згідно з якою експериментальна і прагматична педагогіка розглядаються як головні течії (напрями) освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. Підґрунтя для вивчення даного питання, зокрема завдяки посиленій увазі до трудового виховання, заклали радянські науковці, хоча попри нагромадження значного фактографічного матеріалу вони істотно спотворювали її сутність. Сучасні вчені значно просунулися у дослідженні цих феноменів, адже слідом за численними статейними публікаціями 90-х рр. ХХ ст., на початку ХХІ ст. з'явилося близько

десяти дисертаційних праць, присвячених творчій спадщині та життєдіяльності представників експериментальної і прагматичної педагогіки Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера Е. Меймана, В. Лая, П. Наторпа та ін. Ця проблематика розглядається у різноманітних ракурсах – з позицій історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогічної персоналістики, через призму теорії і практики навчання і виховання тощо. Найвний доробок дає доволі прозоре уявлення про її сутність та відображає контраверсійність підходів до її вивчення.

2.3 Наукове осмислення Монтессорі-педагогіки

Виходимо з домінуючого у вітчизняній педагогічній науці погляду, згідно з яким авторська система визначного італійського педагога і лікаря Марії Монтессорі (1870-1952 рр.) розглядається як невід’ємна складова реформаторського руху кінця ХІХ – початку ХХ ст. Вона одержала міжнародне визнання й понад століття залишається предметом творчого осмислення на рівнях наукового і суспільного дискурсу та активно проваджується у практику виховання і реабілітації дітей.

В українській науковій та навчально-методичній літературі цей феномен фігурує під назвами «Монтессорі-педагогіка», «Монтессорі-школа», «Монтессорі-рух», «Монтессорі-система», «Монтессорі-процес», «Монтессорі-метод» (сама автор вважала свою педагогічну систему «методом») тощо. Хоча ці поняття часто вживаються як тотожні, кожне з них має своє змістове навантаження. Дане питання потребує глибшого вивчення у монтессорізнавстві – ще одного базового поняття, під яким розуміємо систему знань, сукупність літератури про творчу спадщину і життєдіяльності М. Монтессорі, що являє оригінальну авторську школу, побудовану на засадах дитиноцентризму. Оригінальність, складність, продуктивність та масштабність і розмаїття педагогічних ідей М. Монтессорі зумовили контраверсійність їхнього відображення в дослідженнях з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, корекційної педагогіки,

педагогічної дифектології, педагогічної персоналістики, філософії освіти та посилення їх міждисциплінарного характеру завдяки публікацій фахівців у галузях психології, медицини та ін.

Характер, динаміка, етапність розвитку вітчизняного монтезорізнавства зумовлені впливами суспільно-політичних чинників. На початку ХХ ст. метод Монтесорі став відомим у країнах Європи, зокрема й в Україні. Його активно використовували Н. Лубенець, С. Русова, інші педагоги-просвітителі, зокрема пропагував київський часопис «Дошкільне виховання». Утім, на початку 30-х рр. Монтесорі-система розділила участь усієї вітчизняної реформаторської педагогіки (докл. розд. 3).

Ідеї М. Монтесорі повертаються в радянську педагогічну думку за доби «хрущовської відлиги» й хоча надалі вони розглядаються упереджено, часто в руслі критики «буржуазної педагогіки», науковці все-таки спромоглися на їх продуктивне осмислення в рамках пануючих ідеологем. «Зелене світло» цьому процесу дала широка стаття у другому томі «Педагогічної енциклопедії» (1965 р.), яка фіксує етапи життєдіяльності, основні положення теорії італійського лікаря-педагога та їхнє поширення Європою і США. У підсумку вони піддавалися традиційній критиці за «однобічний» підхід до розвитку дитини, якій, буцімто, не забезпечував належні умови для пізнання дійсності, засвоєння знань. Монтесорі закидали намагання поєднати експериментальні дані про фізичний і психічний розвиток дітей із релігійним вихованням і містикою, прихильність до теорій «спонтанного розвитку» тощо [354, с. 430].

Різнобічні наукові дослідження системи М. Монтесорі не проводилися, однак радянська навчальна література характеризувала її сутність у стриманих тонах, без огульної критики. Це відображає репрезентаційний підручник «Історія педагогіки» (1973 р.), де вона подається як «представник теорії вільного виховання». Суха констатація фактів про її життєвий шлях та тезовий виклад основних положень творчості витворювали навіть атмосферу прихильності до педагога, яка у прагненні допомогти дітям, організовувала

«спеціальні будинки», «радила зміцнювати зв'язки школи і сім'ї», виступала за «виховання дітей для відродження людства». Теорія М. Монтесорі, з одного боку, оцінювалася позитивно «як засіб боротьби з гербартеріанством», з іншого, трактувалася як «обмежена, індивідуалістична» через намагання «поєднати фізичний і психічний розвиток дітей з «містикою, релігією», ігнорування «справжнього виховання дітей з їх іграми, живим словом, розвагами, почуттям дружби» [197, с. 101-102].

Заданий «Педагогічною енциклопедією» алгоритм став основою для оцінювання Монтесорі-педагогіки у другій половині 60-х – першій половині 70-х рр. ХХ ст. Але за наступних півтора десятиліття її стали трактувати дедалі тенденційніше, у руслі компартійної доктрини про необхідність посилення критики буржуазних теорій. Таку тенденцію увиразнюють московські видання з історії дошкільної педагогіки 1986, 1989 рр., які упереджено, подекуди спотворено подають теорію і практику М. Монтесорі, що, нібито, заперечували пізнання закономірностей розвитку дитини та керівництво процесом її особистісного становлення, надавали їй необмежені, неконтрольовані можливості для саморозвитку. У традиційному для педагогічної науки доби «зрілого соціалізму» дусі піддавалася критиці розроблена педагогом система індивідуальних занять дітей з автодидактичним матеріалом як така, що виключала з їхнього життя гру, безпосереднє спілкування, відводила вихователю роль пасивного спостерігача за дитиною, що розвивалася спонтанно, некеровано [180].

У такому руслі рухалася українська педагогіка, яка й за доби «перебудови» не вийшла за межі соціально обумовленого трактування спадщини М. Монтесорі, хоча наважилася на публікацію її творів, що не суперечили пануючим ідейним доктринам. У хрестоматії з «Історії дошкільної педагогіки» (1990 р.) чи не вперше за сім десятиліть з'явився україномовний переклад праці «Метод наукової педагогіки, застосований до виховання в «будинках дитини». В коментарях до неї визнавалося «визначне

місце» М. Монтессорі в «буржуазній дошкільній педагогіці» й доводилося, що розроблена нею методика була спрямована на виховання у «дітей трудящих» «дисциплінованості, релігійності і покори» в «інтересах панівних класів», бо готувала їх до праці в умовах капіталістичного виробництва. На відміну від підходів 70-х рр., позитивно оцінювалися вимоги М. Монтессорі до індивідуалізації виховання дітей та вивчення особливостей їхнього розвитку на основі антропометричних вимірювань у побудові педагогічного процесу [194, с. 106-121].

Увагу радянських педагогів і психологів привертала теоретичні постулати та практичний досвід М. Монтессорі щодо сенсорного розвитку дітей. У роботах Л. Венгера, Р. Запорожця, А. Усової з'ясовуються суть змісту і підходів до перцептивного виховання дошкільнят і молодших школярів. При цьому науковці доводили його «однобічність» через педоцентризм, який зорієнтовував на удосконалення лише природних здібностей дитини. Це за їхньою думкою призводило до «відриву» від життя й гальмувало засвоєння «дійсно необхідних» (соціальних. - Ю. Ч.) сенсорних еталонів [416; 486]. Наприкінці 80-х рр. цей аспект Монтессорі-системи переосмислюється завдяки визнання ефективності її дидактичного матеріалу [194, с. 106].

За двох наступних десятиліть, як засвідчують й окремі розвідки [534], роль сенсорного виховання у Монтессорі-системі фактично не досліджувалася як окрема проблема, а осмислювалася в різних ракурсах розвитку педагогічних технологій.

Відновлення й активізація досліджень з Монтессорі-педагогіки в Україні у 90-х рр. ХХ ст., окрім наукового інтересу, стимулювало впровадження її моделі, причому на початковому етапі цього процесу практика випереджала її теоретико-методичне осмислення. В 1992 р. у Києві за підтримки держадміністрації відкрили «Школу Монтессорі від 3 до 7», що стала експериментальним центром впровадження її системи в країні [84]. У рамках реалізації проекту «Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі в Україні» у 1992–

2000 рр. функціонувала пілотна школа-лабораторія. За його результатами оптимістично ствердили «сформованість основних рис української моделі Монтессорі-школи», яка органічно поєднала інтернаціональні риси Монтессорі-педагогіки та особливості національної етнокультури [387; 388]. У цей час виникла мережа дошкільних закладів та приватних шкіл, що працювали на її засадах. Організаційно-методичне керівництво ними здійснює створена 1996 р. Асоціація Монессорі-вчителів України, що налагодила стосунки з відповідними міжнародними структурами, проводить науково-практичні конференції і семінари, видає власний «Вісник» [16; 150].

Паралельно активізувалися наукові дослідження про Монессорі-школу, причому вони дещо випереджали розгортання студій про інші течії і напрями зарубіжної реформаторської педагогіки. У першій половині 1990-х рр. в освітянській пресі з'явилися публікації інформативного характеру. Їхні автори, спираючись переважно на російські видання, з різним ступенем глибини і науковості описували суть цього феномену через призму протиставлення радянській педагогіці. Він часто ідеалізувався й подавався як альтернатива існуючій шкільній моделі. Прикладом зваженого підходу до його осмислення слугують публікації Л. Глазунової у газеті «Освіта» (1993 р.), яка говорить про новий етап переосмислення Монтессорі-педагогіка, що вивчалася і впроваджувалася в Україні на початку ХХ ст. [84].

У наступні роки в педагогічних часописах, найбільше у «Дошкільному вихованні» з'являються ґрунтовніші розвідки, автори яких спираючись на твори самої М. Монтессорі розкривають не лише її життєвий шлях, а й аналізують основоположні ідеї та світовий досвід їх практичної реалізації. В якості прикладів відзначимо статті З. Борисової, Р. Семернікової [55], С. Гуз [98], В. Даниленко, М. Тригубенко [102], І. Дичківської [118], Д. Ніколенко [328], К. Стрюк [441], інших авторів, які, на відміну від радянського періоду, змістили акценти на продуктивність використання

Монтессорі-методу із сенсорного виховання на дошкільне виховання. Вони знаменували перехід до поглибленого системного вивчення цієї проблеми.

Наукові розвідки 90-х рр. ХХ ст. ще не були позбавлені «радянських атавізмів», але орієнтували на виявлення джерел і аргументів узмістовлення національної системи освіти, яка вступила на шлях оновлення. Показовою у цьому відношенні є стаття К. Стрюк, яка, виходячи з тези, що Монтессорі-система це «не нове, а добре забуте старе», акцентувала на її соціальному аспекті у вигляді функціонування школи для дітей із незаможних сімей у Сан Лоренцо (квартал Риму). У пошуках ідей, корисних для сучасної школи, дослідниця не змогла відсепарувати її у системному вигляді представити наріжні положення творчого спадку М. Монтессорі. Але цілком правильно відзначається, що він орієнтує на особистість дитини; підносить ідею свободи для реалізації її потреб й інтересів; змінює вимоги до діяльності вчителя; дає цінний методичний «досвід навчання читанню і письму» [441].

Статейні публікації швидше реагують на чергові виклики науково-педагогічного поступу, відображаючи тим самим динаміку поступу вітчизняного монтессорізнавства у плані зміни наукових парадигм та розширення і поглибленого осмислення окремих аспектів теорії і практики визначного педагога. Це знаходить відображення у розвідках, що з'явилися на початку ХХІ ст. А. Басової [23], З. Борисової [54], Б. Жебровського [149; 150], О. Квас [214], М. Чепіль [505], інших знаних науковців. Вони зберігають прагнення віднайти у творчості М. Монтессорі ідеї суголосні вітчизняним освітнім реаліям, але вже розглядають її в якості джерела інтеграції у світовий культурний простір.

У такому плані показова рефлексія Б. Жебровського, який наголошує на виключному значенні Монтессорі-педагогіки у пошуку шляхів відходу від авторитарних методів навчання і виховання на користь гуманістичним, демократичним ідеалам. Автор акцентує на суголосі її постулатів із українськими освітніми традиціями у

вимірах не століття, а тисячоліття, коли вони формувалися на засадах гуманізму, естетизмі, білінгвізмі, прагненні до збереження фізичного здоров'я дитини. Високий адаптативний потенціал Монтесорі-педагогіки учений убачає у її міждисциплінарному характері, органічному поєднанні теорії та практики, засадах дитиноцентризму й індивідуалізації навчально-виховного процесу [149; 150].

Інший важливий вектор вітчизняного монтесорізнавства відображають узагальнюючі праці з історії зарубіжної освіти, які визначають роль і місце Монтесорі-системи в розвитку світової педагогіки першої третини ХХ ст. Вона розглядається як складова педагогіки педоцентризму, педагогіки вільного виховання, навіть руху «нового виховання». Таким чином творчість М. Монтесорі репрезентується в різних ракурсах, зокрема подається в спільному контексті з Е. Кей і Г. Шарельманом [310, с. 73-74], О. Декролі [423, с. 300-305], С. Френе [277, с. 53-54], Р. Штайнером [295, с. 374-382] та ін. Дана ситуація свідчить про формальний підхід або ж невиразність диференціації окремих шкіл і течій реформаторської педагогіки та засвідчує потребу проведення їх поглибленого синтетично-порівняльного аналізу.

Студії 1990-х рр. засвідчили пострадянську тенденцію до відмови від полярно-контраверсійних оцінок теорії і практики М. Монтесорі. Про це свідчать нариси В. Кравця. Розглядаючи її як альтернативу авторитарній педагогічній системі, автор дає різнобічну характеристику Монтесорі-методу, що спрямовує на природній розвиток дитини через її самовиховання, пропонує нове бачення ролі вчителя у навчально-виховному процесі. З іншого, вчений критикує лише його окремі хиби, зокрема щодо заперечення значення гри у вихованні дитини, та робить висновок, згідно з яким через одноплановість, суперечливість Монтесорі-система не може вповні задовольнити потреби дітей та повністю відповідати науковим вимогам сучасної педагогічної теорії [251, с. 37-41].

Приклад характерного для навчальної літератури узагальнюючо-репрезентативного викладу основних аспектів життєдіяльності та

педагогічної теорії М. Монтесорі дають нариси С. Сисоєвої та І. Соколової, які органічно й системно відображають їхню роль і місце в історії розвитку зарубіжної педагогічної думки [419, с. 177-180]. Зважаючи на стислість, «енциклопедичність» викладу матеріалу такі студії мають важливе не стільки інформативне, скільки науково-методологічне значення для розвитку сучасної історико-педагогічної науки, зокрема компаративістики, позаяк засвідчують побутуючі серед науковців концептуальні положення й оцінки певних освітньо-педагогічних процесів і явищ.

Сучасне вітчизняне монтесорізнавство представлене усіма видами і типами науково-педагогічної літератури, починаючи від статейних публікацій та навчально-дидактичних розробок й завершуючи дисертаційними, монографічними студіями. За змістовно-тематичною спрямованістю їх можна розділити на три групи праць: 1) узагальнюючі, які пропонують комплексну характеристику Монтесорі-педагогіки; 2) профільні (галузеві), що розкривають її окремі складові; 3) порівняльно-педагогічні, де вона висвітлюється у контексті історичного розвитку окремих освітніх систем через зіставлення з іншими авторськими школами і персоналіями тощо.

Передусім відзначимо одну з перших у сучасній вітчизняній педагогічній науці узагальнюючих праць «Метод наукової педагогіки Марії Монтесорі», підготовлену знаними дослідниками і популяризаторами її творчості З. Борисовою та Р. Семерніковою (1993 р.). Без претензій на синтез і аналітику, автори у науково-популярному вигляді представили узагальнюючий структурований образ Монтесорі-системи: розкрили її основні теоретичні положення; дидактичний інструментарій; підходи до підготовки учителів для роботи в будинку дитини Монтесорі тощо. Показані зміст і методи їх функціонування, починаючи від вимог до ведення урочних занять й завершуючи харчуванням, «мускульним вихованням» тощо [309]. Реферована праця стала доволі затребуваною серед українських монтесорізнавців.

Відзначаємо тенденцію щодо «зрощення» першої і другої вищеназваних груп досліджень. Вона проявилася як у статейних публікаціях, так і дисертаційних роботах з конкретно-наукових проблем, матеріали яких трансформувалися у навчальні посібники, що претендували на комплексний аналіз теорії і практики Монтессорі-педагогіки. Їхніми авторами виступали дисертанти зі своїми науковими керівниками.

Одна з перших захищених 1996 р. в Україні дисертацій І. Дичківської з даної проблеми стосувалася індивідуального виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі. Вона готувалася в руслі теоретичного обґрунтування Монтессорі-руху, що розгортався в Україні у середині 90-х рр. З'ясувавши зміст його філософсько-теоретичних засад і виховних технологій, дослідниця екстраполює у вітчизняний науково-педагогічний простір напрацьовану у західній літературі позицію про вироблення М. Монтессорі « нової філософії виховання », що базувалася на синтезі гуманістичних традицій XVIII-XIX ст. та власного досвіду спостереження за дітьми. Задля обґрунтування наріжної тези її концепції про взаємообумовленість процесу формування дитини та дорослої людини автор аналізує теорію індивідуального виховання М. Монтессорі, що передбачає характеристику вікової періодизації та інших складових (воля, увага, уява, емоції, інтелект) формування дитини. Відтак, з'ясовуються передумови, можливості та перший досвід її реалізації у шкільній практиці України [117].

У 2006 р. з'явився посібник І. Дичківської та Т. Поніманської «Монтессорі: теорія і технологія», що має оригінальну структуру, яка науково-аналітичні матеріали з певної тематики поєднує з публікаціями самого педагога та її послідовників. Автори здійснили один з перших у вітчизняній історіографії аналіз доробку провідних зарубіжних монтессорізнавців (Т. Сміт, Ж. Тозьє, Н. Рамбуш, ін.). Він не претендує на репрезентативність (фокусується на працях американських учених Т. Сміта, Ж. Тозьє, Н. Рамбуш, ін.), однак

відображає своєрідність підходів та оціночних характеристик, що різняться від рецепції вітчизняних науковців [116, с. 37-76].

У реферованій праці ретельно аналізуються компоненти Монтессорі-педагогіки, пов'язані із соціалізацією і вихованням інтелектуальної креативної особистості та роллю педагога у цьому процесі. Науковці не ідеалізують, а намагаються дати їм критично-конструктивну оцінку, спираючись на новітні здобутки у галузях психології і педагогіки виховання дитини. Імпонує, приміром, їхня рецепція положень щодо творчого потенціалу, уявлень і фантазії дітей. З'ясовуючи сутність покладеного в їх основу сенсуалістського підходу, вони погоджуються з твердженням про недоцільність перевантажувати дітей казками і фантастичними історіями, які не стимулюють формування адекватного сприйняття дійсності та водночас доводять неправомірність недооцінки дитячої літератури як засобу формування мовленнєвої культури. Такий «точковий» аналіз окремих положень Монтессорі-педагогіки вважаємо доцільним і перспективним, позаяк дослідники часто обмежуються «узагальнюючим», а насправді поверховим з'ясуванням її наріжних положень, які за своєю природою складні, багатогранні, тож потребують поглибленого осмислення.

Лише 2007 р. з'явилася друга дисертація, захищена А. Ільченко, на тему «Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі» [183]. Вона підготовлена у галузі корекційної педагогіки. Цей доволі продуктивний напрям вітчизняного монтессорізнавства репрезентують виданий А. Ільченко у співавторстві з В. Бондарем навчальний посібник «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі» (2009 р.) [53], посібник цього ж автора «Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці» (2005 р.) [52] та інші праці, зокрема розвідки у профільних журналах і збірниках.

Основні положення і підходи цього «корекційно-педагогічного» напряму увиразнюють згадані праці А. Ільченко та В. Бондаря, котрі

попри відмінну структуру, не надто різняться у змістовому відношенні. Дослідники здійснили поглиблений аналіз формування світогляду педагога-філософа, що вилилося у створенні «космічної теорії», яка через розрізнення природи дорослої людини та дитини стала методологічним обґрунтуванням її авторської школи. Зміщення акцентів на вивчення внеску М. Монтесорі у розвиток різних форм допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку зумовило представлення авторами цієї складової Монтесорі-системи як її основного компоненту. Продуктивною й оригінальною виглядає представлена ними реконструкція моделі дидактично-виховного простору Монтесорі-педагогіки, що трактується як педагогічний прийом та засіб корекційної роботи.

Доробок В. Бондаря та А. Ільченко знаменує поступ у вивченні принципів побудови навчально-виховного процесу Монтесорі-школи (рання педагогічна допомога, диференційований і діяльнісний підходи, педагогічний оптимізм, гуманізація тощо), що характеризується як система наукових і духовних знань, навичок, умінь, здатних забезпечити формування гармонійно розвинутої особистості. Вчені послідовно проводять думку, згідно якої монтесоріанська концепція раннього розвитку ґрунтується на засадах вільного виховання, визначає два паралельні шляхи виховання (через зовнішні відчуття та моральні відчуття і духовну свободу), забезпечує гармонійне формування особистості впродовж життя. Заслуговує на увагу й аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду її застосування у практиці [53].

Вчені-дифектологи використовують елементи Монтесорі-системи у розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки. Вони істотно просунулися в осмисленні її засад щодо раннього розвитку і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема у вивченні змісту і напрямів побудови навчально-виховного процесу із розумово-відсталими дітьми. Такий досвід апробується в організації інтегрованого (інклюзивного) навчання дітей із порушенням психофізичного розвитку та їх спільного навчання зі

здоровими ровесниками. При цьому, часто недооцінюється універсалізм Монтессорі-педагогіки, втілений у постулатах про самоцінність дитячого життя; про необхідність урахування інтересів і потреб кожної дитини задля створення умов, які б забезпечували її саморозвиток і самовиховання. Вони ефективні й у роботі зі звичайними та обдарованими дітьми, тому саме на них зорієнтовані творчі пошукування більшістю вітчизняних монтессорізнавців, які абстрагуються від тих обставин, що Монтессорі-педагогіка створювалася на основі роботи з розумово відсталими дітьми.

Однією з визначальних тенденцій вітчизняного монтессорізнавства стало розширення тематичної диференціації студій, що також відбувається у розрізі окремих наукових напрямів й на їх перетині. Вони формують нові уявлення про Монтессорі-педагогіку в цілому та її окремі аспекти зокрема.

Такі комплексні уявлення проблеми дають оцінку, де вона розглядається у контексті розвитку педагогічних технологій. Вони існують переважно у навчально-дидактичному, зрідка у науковому форматах. Дана проблема предметно розкривається у низці репрезентативних навчальних посібників, які, акцентують на її різних ракурсах. Розгорнуту характеристику технології Монтессорі-педагогіки, як такої, що ґрунтується на теорії вільного виховання і сенсуалізмі, подається у посібнику М. Чепіль і Н. Дудник (2012 р.). Виходячи з аналізу її концептуальних основ, автори показали дидактичні особливості та ефективність Монтессорі-матеріалів у засвоєнні дитиною культури та розвитку у неї вищих здібностей [505, с. 134-157].

Порівняно зі згаданим посібником, у книзі І. Дичківської «Інноваційні педагогічні технології» (2004 р.) Монтессорі-метод представлений не в «переробленому» в уяві дослідника, а в більш «первісному» вигляді. Ідеться про те, що він розкривається не через призму сучасних педагогічних уявлень, а на основі доробку самої М. Монтессорі, що знаходить прояв у широкому використанні понятійного апарату її педагогічної теорії і дидактики [115].

У статейних матеріалах підходи до аналізу педагогічної технології М. Монтесорі також варіюються залежно від того чи їхні автори безпосередньо досліджують дану проблему, чи звертаються до неї у ракурсі іншої тематики. У даному випадку предметом дослідження стають її різноманітні аспекти, що ілюструємо на прикладі окремих репрезентативних публікацій.

Розвідки В. Кузьменко відображають поширений у педагогічній науці підхід, коли дослідна проблема розкривається на основі одного твору педагога, що часто має ідентичну із працею вченого назву. У такий спосіб розгляд і коментування її ідей, положень екстраполюється на розв'язанні актуальних проблем сьогодення. У даному випадку на основі праці М. Монтесорі «Самовиховання і самонавчання в початковій школі» показується значущість її ідей для розуміння законів психічного розвитку та особливостей природи і сутності дитини як вільної особистості [260].

Статейні матеріали А. Ільченко [186] та В. Уманця [485] увиразнюють характерну для сучасної педагогічної науки тенденцію, коли новітні технології навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розробляються на основі класичної спадщини визначних педагогів. До розв'язання цього завдання науковці підійшли через системний історико-педагогічний аналіз упровадження технології М. Монтесорі в систему освіти України, зокрема показали функціонування різних типів експериментальних навчально-виховних закладів для нормальних дітей і тих, що мають відхилення у розвитку [518, с. 11].

Визначальною рисою педагогічної системи М. Монтесорі є синкретність – усі її філософсько-теоретичні та дидактико-методичні компоненти нерозривно взаємопов'язані, узалежнені, доповнюють один одного. Лише така цілісність забезпечує унікальність, ефективність, адаптативність Монтесорі-системи, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, зорієнтована на гуманізацію й індивідуалізацію навчально-виховного процесу, віру у безмежний природний потенціал дитини. Зважаючи на ці обставини, вона, з

одного боку, стала предметом осмислення у ракурсах різних освітніх рівнів та напрямів теорії і практики навчання й виховання. З іншого, попри різні предмет та змістову спрямованість досліджень, вони в силу об'єктивних причин циркулюють навколо стрижневих ідей і компонентів Монтессорі-системи. Дана обставина зумовила змістову схожість праць, присвячених їй окремим напрямам та навіть студій з різних галузей педагогіки і науки, присвячених цьому феномену. Усе це ускладнює їхній аналіз та оцінювання доробку окремих науковців.

Сказане стосується вивчення дошкільного виховання дітей у контексті теорії і практики італійського педагога, що становить один з пріоритетних напрямів вітчизняних монтессорізнавців. Ця проблема розглядається у різнотипних публікаціях навчально-методичного та науково-аналітичного характеру, стильові відмінності між якими стають дедалі умовнішими.

Для типології та феноменології цього явища зіставимо три репрезентативні навчальні посібники, підготовлені знаними науковцями: Н. Лисенко і Н. Кирста «Педагогіка українського дошкілля» (2006 р.) [279]; Т. Поніманська «Дошкільна педагогіка» (2006 р.) [381]; Т. Пантюк, З. Хало «Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання» (2008 р.) [346]. Спільним для них є вихідні позиції характеристики Монтессорі-педагогіки. Виходячи з її альтернативного характеру, в одному випадку вона трактується як система безперервного навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що відповідає базовим підходам нетрадиційної освіти, передбачає наявність оригінальної філософської основи, відмову від класно-урочної системи й застосування своєрідних педагогічних технологій [278, с. 114]. В іншому випадку вона розглядається як альтернативний підхід лише в організації дошкільної освіти, зокрема зарубіжних країнах [346, с. 18] тощо.

Відзначаючи внутрішню цілісність Монтессорі-педагогіки автори реферованих праць звертаються до її філософських, психологічних, педагогічних підвалин, але у відмінних ракурсах показують їхній вплив на дошкільне виховання. Так, Н. Лисенко і

Н. Кирста докладно розкривають зміст «космічної теорії» та її вплив на формування людини. Аналіз психологічної складової концепції Монтесорі у ракурсі поглядів на рушійні сили і механізми людського онтогенезу став вихідним для характеристики синсетивних періодів розвитку дитини та обумовив висновок про універсальність його законів, які мають урахуватися при виробленні навчальних і виховних стратегій, спрямованих на реалізацію усієї потенційної енергії людини. Розгляд її педагогічного рівня сфокусовано на особливостях взаємодії дитина-дорослий-вчитель [278, с. 114-137]. Таким чином, вчені здійснили комплексний аналіз Монтесорі-педагогіки, орієнтуючи її складові на виховні проблеми дошкілля.

Тамара Поніманська розглядає Монтесорі-систему в руслі зарубіжних педагогічних концепцій дошкільної освіти ХХ ст. Зосередившись на сутності її індивідуального методу [381, с. 107-110], вона не показує її можливості при висвітленні інших складових дидактики навчання та виховання.

Розглядаючи Монтесорі-систему в контексті зарубіжних концепцій дошкільного виховання та виходячи з аналізу її основних складників, Т. Пантюк, З. Хало відзначають, що вона завдяки диференційованому використанню арсеналу дидактичних матеріалів становить ефективну технологію розвитку дитини. Її світове визнання пов'язується з наріжними засадами свободи і гуманізму, які дозволяють особистості самостійно розкрити свою індивідуальність та відчуваючи себе часткою природи, культури, суспільства, реалізувати пізнавальні запити і творчий потенціал. Така відповідність універсальним законам космосу та культивування «ноосферної свідомості», за думкою науковців, відповідає пошукам освітньої парадигми ХХІ ст. [346, с. 18-19, 25-26].

Якщо навчальна література, попри різні акценти, пропонує узагальнюючий аналіз проблеми «Монтесорі-система та дошкільна педагогіка», то статейні публікації відображають поглиблений погляд на її окремі аспекти, що підвищує їх наукову вартість. Новаторськими

виглядають наукові розвідки О. Сторонської про моральне виховання та формування особистісної активності дошкільнят у контексті педагогічних ідей М. Монтесорі [436; 438]. Їх у змістовленню сприяє використання дослідницею результатів зарубіжних досліджень, які засвідчують потребу розглядати цю проблематику з позицій плюралізму й на рівні наукового дискурсу, що дозволяє уникати однобічних оцінок, а відсепарувувати продуктивні теоретичні ідеї та практичний досвід задля творчого використання в окремих національних педагогіках з урахуванням їхніх традицій, освітніх реалій і запитів.

Зважаючи на те, що питання педагогічної майстерності займає одне з головних місць у вченні М. Монтесорі, з одного боку, та нагромаджений в Україні величезний масив літератури з теорії і практики підготовки учителя, з другого, певним парадоксом виглядає відсутність ґрунтовних аналітичних студій з даної проблеми. Визнаною трибуною популяризації педагогічної майстерності Монтесорі-вчителя став «Вісник» Всеукраїнської асоціації Монтесорі-вчителів. Зокрема даному питанню присвячений його ювілейний 2007 р. випуск, де у форматі науково-популярних статей і методичних матеріалів представлено типологізований образ та розкрито зміст, форми, засоби діяльності Монтесорі-вчителя у навколишньому й педагогічному середовищах [74]. Утім, зосередженість на прикладних аспектах цієї проблеми зумовило поверховість висвітлення її теоретичних засад. Намагання окремих науковців представити це питання у системному аналітичному вигляді в статейних публікаціях [87; 387 та ін.] засвідчує його складність, багатогранність та потребує комплексного вивчення, зокрема й на рівні дисертаційного дослідження.

У такому контексті відзначимо появу значної кількості дидактико-методичних видань, призначених для функціонування відповідних навчально-виховних закладів та ознайомлення освітянського загалу з теорією і досвідом Монтесорі-педагогіки. З-поміж них відзначимо підготовлені на високому методичному рівні

посібники М. Малишко (1998 р.) [296], М. Дичківської, Т. Поніманської «Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі» (1999 р.), С. Єфімової, Н. Тодчук «Практика Монтесорі. Досвід і матеріали» (2009 р.) [386] та ін. Вони призначені для вихователів дошкільних закладів й учителів початкових класів та пропонують дидактичний матеріал, який може використовувати дитина для самонавчання.

Ще одним слабким місцем вітчизняного монтесорізнавства є вивчення Монтесорі-педагогіки у контексті розвитку інонаціональних освітніх систем. Цю прогалину певною мірою компенсують праці з порівняльної педагогіки, як, до прикладу, дисертація І. Ветрової про становлення альтернативної середньої освіти у США [69], статейні публікації про розвиток освітніх систем в Англії, Німеччині, Польщі [400; 437 та ін.], які фрагментарно розкривають функціонування сучасних Монтесорі-шкіл. В інформативному відношенні такі студії доповнюють переклади іноземних монтесорізнавців, як, до прикладу, вміщений у віснику Львівського університету «Історичний нарис розвитку педагогіки Монтесорі в Польщі» Р. Кухи (2004 р.). Він являє собою системний аналіз процесу проникнення в країну її педагогічних ідей за міжвоєнного періоду та їхній розвиток за останні десятиліття [270]. Практику таких публікацій слід продовжувати, адже вони дають уяву про рівень, підходи, методологію, здобутки зарубіжного монтесорізнавства та засвідчуючи масштабність цієї проблеми стимулюють українських науковців до проведення студій у відповідному напрямі.

Сказане підтверджує і доробок О. Заболотної, яка дослідила розвиток Монтесорі-школи як однієї з форм альтернативної освіти у зарубіжних країнах поряд з вальдорфською школою, школою Френе, «школою без стін» тощо. З'ясувавши структурно-змістові ознаки (за джерелом фінансування, за ставленням до релігії, за характером навчання, наявністю авторської концепції тощо) та психолого-

дидактичні особливості, автор розкрила етапи їх історичного поступу та сучасне становище в країнах ЄС [158, с. 120-128].

У такому ракурсі відзначимо цікавий з науково-теоретичних позицій погляд Н. Дічек, яка аналізує проблему альтернативної освіти у контексті педагогічного новаторства. Відстежуючи еволюцію Монтесорі-школи, вальдорфської школи, Чиказької школи Дж. Дьюї, вчена виявила тенденцію, коли альтернативна школа переростала в альтернативну педагогічну новацію, яка згодом ставала поширеною, навіть загальнозживаною практикою [128]. Гадаємо, такий підхід заслуговує на глибше осмислення, що розширить уявлення про трансформації різних течій, напрямів, інституційних складників зарубіжної реформаторської педагогіки у ХХ – ХХІ ст.

Вивчення творчої спадщини М. Монтесорі в руслі різних галузей освіти та педагогіки – ще одна прикметна риса розвитку сучасного українського монтесорізнавства. Її осмислення з позицій філософії освіти актуалізує потребу підготовки спеціального дослідження про Монтесорі-філософію. Продуктивність таких пошукувань засвідчує розвідка І. Зязюна про філософію «школи свободи» як моделі розвитку і саморозвитку творчих засад особистості. З'ясувавши її історіософське підґрунтя у вигляді ідей мислителів ХVIII-ХІХ ст., вчений доводить, що у довершеному вигляді постулат свободи був реалізований в теорії і практиці М. Монтесорі, для якої він став стрижнем життєдіяльності. Виходячи з викликів, що стоять перед сучасною педагогікою вчений проводить думку, згідно з якою свобода вибору у Монтесорі-системі реалізується через індивідуалізацію потреб і можливостей дітей, прокладає шлях до їхньої самостійності, самореалізації, самодисципліни та не має нічого спільного із вседозволеністю й зневагою до інших [174; 175].

Утім, залишається домінуючою тенденція осмислення філософських аспектів творчої спадщини М. Монтесорі не в якості основного предмета дослідження, а з позицій їхнього розгляду як «підґрунтя», «передумови» вивчення її педагогічної системи. Це

засвідчує більшість проаналізованих праць, зокрема й спеціальні розвідки А. Ільченко [183], Т. Михальчук [312] та ін.

Унікальна багатогранність авторської школи М. Монтессорі знаходить вияв в її осмисленні у форматі соціальної педагогіки. Свідченням цього є як профільні навчальні посібники [429 та ін.], так і спеціальні наукові розвідки О. Авраменко [5]; І. Печенко [365] тощо. Вони мають схожий змістовий ракурс, що полягає в акценті на наріжному постулаті щодо необхідності цілеспрямованої підтримки індивіда від народження й у процесі усього подальшого життя. Методичним і дидактичним інструментарієм для цього має слугувати не якась наукова програма, а знання природи дитини і людського буття. За думкою науковців засади соціалізації особистості у теорії і практиці М. Монтессорі набувають особливого звучання: принцип свободи передбачає можливість вільного вибору дитиною шляхів і засобів пізнавальної діяльності; принцип різновікової організації – має сприяти формуванню «природної» ієрархії «дитячого суспільства»; принцип активності – задовольняти повноцінний психофізичний і соціальний розвиток дитини тощо. З таких позицій розкриваються базові положення й оригінальні ідеї Монтессорі-педагогіки щодо «синсетивних періодів» розвитку дитини; «згуртування в соціальне ціле» (вміння жити в суспільстві) і т. ін. [518, с. 11].

У галузевих дослідженнях із соціальної педагогіки відстежуємо схожу рефлексію процесу соціалізації дитини у Монтессорі-педагогії, який детермінують як онтогенетичні особливості людини у ранні періоди формування, коли дитяча психіка «природно» абсорбує та пристосовується до усіх виявів зовнішнього світу – від природно-кліматичних до мікро- та макросоціальних середовищ. Науковці активно осмислюють психофізичний компонент Монтессорі-педагогіки, який забезпечує неусвідомлену абсорбацію дитиною соціокультурного середовища, що спричиняє труднощі її соціалізації у дорослому житті через присутність сформованих раніше почуттів і стереотипів.

До наступної групи відносимо праці, підготовлені у площині персоналістики та порівняльної педагогіки. Попри свою нечисленність вони відзначаються глибокою аналітикою та мають важливе значення для визначення перспектив розвитку вітчизняного монтезорізнавства.

У контексті наростаючої тенденції щодо зіставлення творчих ідей представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки написана розвідка М. Каргапольцевої, яка шукає паралелі у педагогіці відповідальності М. Монтесорі та В. Сухомлинського. Дослідниця не пішла збитим шляхом вибіркового цитування задля формалістичного доведення «схожості» їхніх поглядів, а зосередилася на аналізі двох головних аспектів проблеми. Перший стосується характеристик постаті вчителя, який повинен створити умови для розкриття індивідуальності дитини та її самовдосконалення. Другий – полягає у прагненні зорганізувати навчально-виховний процес, в якому замість суб'єктивно волюнтариського оцінювання та «порівняльної змагальності» панують умови, що забезпечують вільний саморозвиток особистості та зміцнюють почуття гідності учня [211].

Дещо «незвично» у сучасному вітчизняному науковому просторі виглядають спроби порівняння педагогічних систем зарубіжних діячів, як, приміром, розвідки В. Рагозіної [395], Т. Куліш [263], які зіставляють концептуальні підходи і технології Ф. Фребеля та М. Монтесорі в ракурсі раннього естетичного розвитку дитини. З'ясовуючи особливості їх педагогічних принципів і дидактичних методів, дослідниці акцентують на спільних позиціях (шанування природи дитини, необхідність раннього віковідповідного навчання) та розбіжностях, пов'язаних зі змістовним наповненням навчальних матеріалів й особливо авторськими методиками, що реалізовувалися у різних типах закладів – дитячих садках Фребеля та будинках дитини Монтесорі. Зі всього видно, що такі творчі пошукування стимулювала здійснена ще 1914 р. Н. Лубенець [287] розгорнута порівняльна характеристика авторських шкіл цих знакових постатей. Гадаємо науковці повинні глибше осмислити цю проблему, адже

понад століття невщухають дискусії навколо їхніх педагогічних систем.

Відзначимо й оригінальну розвідку І. Зязюна, в якій через призму порівняння філософських ідей «школи свободи» розкриваються погляди М. Монтесорі, Р. Штайнера та Л. Толстого на розвиток і саморозвиток творчих засад особистості, показуються особливості їхньої реалізації у патронованих ними шкільних закладах [173; 174].

Такі наукові пошукування вважаємо плідними, перспективними, позаяк комплексне застосування методів порівняння, типології, феноменології змушує дослідника відмовлятися від поверхового, описового підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів та спонукає до глибшого проникнення в їхню сутність, задля виявлення вартісних властивостей й характеристик.

У такому ракурсі потребує відзначення згадувана робота О. Сторонської, яка, вивчаючи рецепцію Монтесорі-педагогіки зарубіжних та вітчизняних науковців другої половини ХХ – початку ХХІ ст. відзначила притаманне їм прагнення щодо її комплексного переосмислення у контексті сучасних освітніх і наукових реалій. Здійснений нею аналіз монтесорізнавчих студій у США, Великобританії, Німеччині, інших країнах показує, що їх найперспективнішим напрямом стало осмислення теоретико-методологічних та дидактичних засад творчої спадщини італійського педагога [437].

Результати дослідження О. Сторонської та доробок російських науковців (див. додаток В) засвідчують, що у зарубіжних студіях Монтесорі-педагогіка розглядається не лише як унікальна філософська і дидактична системи, але й як своєрідний соціальний рух за піднесення значення дитинства, поширення нової освітньої парадигми, спрямованої на пізнання природи людини та допомогу її всебічному розвитку. Порівняно з вітчизняним, зарубіжне монтесорізнавство досягло якісно вищого рівня, адже предметом поглибленого вивчення стали проблеми, пов'язані із «космічним

вихованням»; соціалізацією та моральним і релігійним вихованням особистості; зіставлення ефективності Монтессорі-системи та традиційної освітньої практики; компаративіський аналіз рецепції науковців різних періодів і країн тощо. До того ж, дані проблеми розглядаються на рівні наукового дискурсу, а не описового нарративу. Гадаємо, у вітчизняному науковому просторі осмислення філософських, антропологічних, психологічних, релігійних поглядів М. Монтессорі повинно відбуватися не лише в руслі педагогічної науки, а й на перетині інших наукових напрямів.

Такі ж висновки підтверджує аналіз зарубіжного монтессорізнавстві у монографії О. Заболотної. З одного боку, ми фіксуємо лише кілька статейних публікацій біографічного характеру, які в загальних рисах окреслюють життя і творчість М. Монтессорі [185; 311 та ін.]; три кандидатські дисертації про її педагогічну систему [117; 183; 437] та фрагментарні україномовні переклади її праць. З іншого боку, О. Заболотна представила характеристику ґрунтовних студій зарубіжних учених Е. Стендіга, Р. Крамер, Дж. Гутика, К. Луян, інших, які на величезному джерельному матеріалі, з позицій наукового дискурсу розкривають життєдіяльність великого педагога. Фіксуючи переклади її праць у форматі книжкових видань та присвячені їй монографічні і дисертаційні роботи, О. Заболотна окреслила високий рівень монтессорізнавства в Росії [158, с. 18-21].

«Доривчасте» та запізніле (з огляду на радянський період) становлення вітчизняного монтессорізнавства (не говорячи про загальний рівень доробку) зумовило ситуацію, коли Україна опинилася серед аутсайдерів його розвитку порівняно з іншими країнами світу. Про це засвідчує покажчик «Монтессорі. Міжнародна бібліографія 1896-2000», що містить понад 14 тис. позицій літератури із коментарями італійською та англійською мовами. Україна не значиться у списку 53-х держав, які найбільше спричинилися до осмислення Монтессорі-педагогіки. Перші місця у ньому за кількістю виданих монографій і статей посідають Італія (майже 33%),

Німеччина (12%), США (11%), тоді як, для порівняння, на Росію припадає 0,5%, а Еквадор і Непал – по 0,07% [312a]. Можна говорити про применшення доробку українських науковців, утім покажчик дає загальні уявлення про їхнє місце у світовому монтезорізнавстві.

Одним із важливих критеріїв його розвитку є поширення творів М. Монтезорі в окремих країнах, які, до слова, перевидані великими тиражами понад 30 мовами світу. Така перекладацька діяльність в Україні зорієнтована передусім на ведення практично-виховної та навчальної діяльності, тож вона не може задовольнити науково-дослідні запити. Після першого здійсненого 1921 р. В.Щербаненком перекладу основоположної роботи «Метод наукової педагогіки та практика його в «Домах для дитини» [313] (перед тим вона витримала п'ять російських перевидань), в осучасненому варіанті її містили у хрестоматії з історії зарубіжної педагогіки 2006 р. [196, с. 520-537]. В 1995 р. у Києві здійснили російськомовне перевидання ще однієї знакової праці М. Монтезорі «Самовиховання та самонавчання у початковій школі» [314].

Про ситуацію у цій царині дає уявлення електронний каталог «Бібліографії праць М. Монтезорі» Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В.О. Сухомлинського, який має лише 12 позицій, з них 10 припадає на московські перевидання [42]. Саме на них опирають українські дослідники, зокрема й у дисертаційних дослідженнях [183; 437]. Становище дещо покращують передруки уривків праць М. Монтезорі в українських педагогічних часописах. Однак вони носить вузькопрофільний дидактичний характер й не розв'язують проблему в цілому.

Окремо відзначимо здобутки знаних дослідників і популяризаторів Монтезорі-педагогіки І. Дичківської та Т. Поніманської. В 1996 р. у Москві вийшла їхня хрестоматія «Виховання для життя: освітня система М. Монтезорі» [120], що залишається чи не єдиним закордонним книжковим виданням сучасних українських монтезорізнавців. У їхній книзі «М. Монтезорі: теорія і технологія» вміщено оригінальні переклади

12 творів педагога та праць дев'яти її послідовників і дослідників творчості [116].

У такому руслі стверджуємо певний поступ у здійсненні перекладів доробку зарубіжних дослідників педагогічної системи М. Монтесорі. Вони стосуються загальних питань її теорії і практики та переважно з'являються у вигляді статейних матеріалів як, до прикладу, праці Д. Елкінда [142], Е. Хейнсток [496], О. Хілтунен [497] тощо. Утім журнальний формат лише актуалізує потребу підготовки книжкових видань відповідного спрямування.

Таким чином, вітчизняне монтесорізнавство пройшло тривалий складний шлях розвитку, хоча допоки за своїм рівнем дещо відстає від інших країн світу. Одна з причин цього полягає у тому, що даний процес був пригальмований за радянської доби. Відновлення системних науково-теоретичних студій у 90-х рр. XX ст. відбулося та значною мірою триває на початку XXI ст. у руслі забезпечення функціонування відповідних навчальних закладів та професійної підготовки майбутніх учителів і вихователів. Тому, поряд з активним вивченням Монтесорі-системи у галузі корекційної педагогіки, її потенціал предметно досліджується у контексті дошкільної педагогіки та організації навчання і виховання молодших школярів. Посилюється вивчення цього феномену на метанауковому рівні, що актуалізує потребу глибокого науково-теоретичного осмислення філософського, психологічного, інших аспектів творчої спадщини М. Монтесорі, а також налагодження системного перевидання її праць.

2.4 Теорія та практика вальдорфської школи в історіографії педагогічної науки

Вальдорфська педагогіка у вітчизняній науці розглядається і в контексті розвитку реформаторського руху кінця XIX – 30-х рр. XX ст., і як окремий освітній феномен, що репрезентує самобутню систему теоретичних і дидактичних ідей, принципів, підходів до формування особистості. Вони базуються на вченні австрійського педагога і філософа Рудольфа Штайнера (1861-1925 рр.), який 1919 р. на замовлення тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» у Штутгарті розробив проект діяльності школи. Таким чином склалися традиції номінування цього педагогічного явища в одних країнах за іменем його засновника («Штайнер-педагогіка», «Штайнер-школа», «штайнерівська педагогіка»), в інших – за місцем заснування першого закладу («вальдорфська педагогіка/школа/система» і т. ін.). У вітчизняному науковому й освітньому лексиконі побутують обидві групи назв.

Особливості вивчення вітчизняною педагогічною наукою вальдорфської, як і Штайнер-педагогіки, порівняно з іншими напрямками зарубіжного реформаторського руху, зумовлюється і стимулюється їх активним поширенням в українському освітньо-педагогічному просторі 90-х рр. XX – початку XXI ст.

Україна інтегрується у міжнародний вальдорфський культурно-освітній рух, що має свою інституційну структуру у вигляді навчально-виховних і лікувально-педагогічних установ, громадських асоціацій, видавництв. Вони діють у 60 країнах світу, де налічується понад тисячі Штайнер-шкіл та близько 2 тис. дитячих садків. Зростанню їх авторитету сприяє проголошення у 2000 р. ЮНЕСКО вальдорфської системи «педагогікою XXI ст.» [11].

Її комплексне впровадження в Україні у першій половині 1990-х рр. призвело до того, що Міністерство освіти та науки надало таким навчально-виховним закладам статусу експериментальних шкіл. У 1997 р. вони об'єдналися в «Асоціацію вальдорфських

ініціатив в Україні», яка 2005 р. перемістилася з Одеси до Києва. Ця громадська організація здійснює активну видавничу діяльність та влаштовує науково-практичні конференції і семінари за участю зарубіжних учених й експертів [393]. Усе це позначається на змістовно-тематичній спрямованості вальдорознавчих досліджень, посилює їх практично-орієнтований та полемічний характер.

Зважаючи на характер і спрямованість доробку вітчизняної педагогічної науки з проблем вальдорфської педагогіки найоптимальнішим вважаємо його аналіз за окремими змістовно-тематичними аспектами, хоча це й передбачає кількаразове звернення до напрацювань окремих учених.

Українські науковці по-різному визначають роль і місце вальдорфської педагогіки у світовому освітньому просторі, причому це той випадок, коли різні підходи мають свій сенс. З одного боку, її виправдано відносять до реформаторської педагогіки, адже вона також концентрувалася на цілісному підході до розвитку дитини [423, с. 314-318; 464 та ін.]. З іншого, така позиція не суперечить ситуації, коли в узагальнюючих працях з історії зарубіжної педагогіки вальдорфська школа розглядається «поряд», але не як складова реформаторської педагогіки. Зважаючи на характер таких видань їй приділяється значна увага як окремому явищу світової педагогіки: розкриваються генеза виникнення, погляди засновника, поширення країнами Європи тощо [277, с. 49-59; 198, с. 119-131, ін.].

Істотний вплив на розвиток вальдорознавства в Україні справив «російський чинник» у вигляді перекладів творів Р.Штайнера та послідовників і дослідників його педагогічної системи, а передусім наукових студій з даної проблеми. Згідно з нашими підрахунками (імовірно, не повними) в 1995-2009 рр. у РФ з'явилося понад два десятки дисертаційних і монографічних праць з різних аспектів Штайнер-педагогіки. Зіставлення з кваліфікаційними роботами українських науковців засвідчує, по-перше, їхню тематичну схожість, по-друге, вони з'являлися, як правило, пізніше за доробок російських

колег (додаток Б.4). Аналіз показав високий відсоток текстових покликань на російськомовну наукову літературу.

Питома вага використання російськомовних перекладів творів Р.Штайнера приблизно однакова із кількістю покликань на німецько- та іншомовну літературу, яку починають використовувати дедалі активніше. Найбільш популярними серед українських науковців є антологія вальдорфської педагогіки [62] та близько двох десятків виданих в РФ у ХХ – на початку ХХІ ст. творів Р.Штайнера. Водночас і в Україні здійснено чи не найбільше перекладів, які стосуються вальдорфської школи, порівняно з іншими напрямками зарубіжної педагогіки. З-поміж них відзначимо перевидання фундаментальних праць Е. Краніха [255], Р. Патцлаффа [350], Д. Брюна, А. Лихтхарта [60], П. Кремера, М. Маринеца [259] та інших німецьких дослідників [233], які розкривають її базові основи.

Підвищенню наукового інтересу до її теорії і практики сприяли публікації на Заході та в Україні [240; 338] біографій колишніх учнів вальдорфських шкіл та проведені незалежними експертами їхні опитування. Вони переконують у продуктивності Штайнер-школи, яка готує конкурентноспроможну в усіх відношеннях людину, спроможну швидко реагувати на усі суспільні виклики.

Утім, видається, українські дослідники вальдорфської педагогіки не зовсім уявляють масштаби творчого доробку її фундатора. З цього приводу О. Заболотна зауважила, що лише частину своїх думок він виклав у книгах і статтях (саме вони асимілюються у вітчизняному науковому просторі), а головні погляди відображені у близько 6 тис. лекціях. Повне зібрання його творів німецькою мовою складає 350 томів. З 1994 р. їхньою популяризацією займається спеціалізоване видавництво. Здійснений О. Заболотною фрагментарний огляд студій зарубіжних учених засвідчує наскільки далеко вони просунулися в осмисленні цього феномену, зокрема у вивченні постаті самого Р. Штайнера на рівні персоналістики тощо [158, с. 23-24].

У сучасній українській педагогічній науці поступово увиразнюється «матриця» вивчення вальдорфської педагогіки, згідно якої від з'ясування її антропософських основ науковці переходять до розгляду окремих дидактичних аспектів та практичної діяльності вальдорфських закладів. Осмислення цих проблем відбувається у ракурсах різних галузей педагогіки й на перетині з іншими науками. Розширюється тематика таких студій.

Віхове значення для розвитку вітчизняного вальдорознавства мають монографія «Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти» [176], докторська дисертація «Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасній школі за ідеалами вальдорфської педагогіки» [187] та численні публікації О. Іонової. Розглядаючи систему поглядів Р. Штайнера в контексті інтеграції загальнолюдських і національних освітньо-виховних ідеалів, вчена доводить, що фундаментом побудови дидактики й методики вальдорфської школи є зорієнтованість на цілісний гармонійний розвиток особистості через пізнання законів тілесно-душевно-духовного розвитку людини. На основі зіставлення з «кращими досягненнями» світової та вітчизняної педагогіки визначаються інноваційні ідеї у вигляді детальної розробки основ людинознавства, що становлять основний внесок Р.Штайнера у теорію і практику педагогіки. Автор проводить думку, згідно з якою зміст, форми, методи навчання у вальдорфській школі підпорядковувалися єдиній меті – розвитку розумових, емоційно-вольових здібностей дитини з урахуванням її вікових й індивідуальних особливостей.

Дисертаційні роботи, статейні публікації, навчальні посібники С. Журавльової [154], Л. Литвин [281, с. 17-54; 282-283], О. Мезенцевої [307], О. Нагорної [320], О. Передерій [355], В. Усачова [486], інші спеціальні студії засвідчують сформованість у вітчизняній педагогічній науці доволі чіткого й дещо типологізованого уявлення про загальнотеоретичні основи вальдорфської педагогіки. Науковці звертаються до духовних джерел

на основі яких формувалася антропософська система Р. Штайнера, що формує образ людини як нерозривної єдності біологічного, психічного, духовного начал. Вони конкретизують два її важливих аспекти: а) як дитячі переживання вплинули на формування духовних і наукових поглядів Р. Штайнера; б) як на їхній подальшій кристалізації позначалися теоретичні вчення і концепти мислителів доби Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, педагогів і психологів XIX – початку XX ст. Відтак, відстежується як його антропософські ідеї трансформувалися у систему педагогічних поглядів, побудованих на засадах людино- та дитиноцентризму[511, с. 58].

В українській педагогічній науці кристалізується підхід, згідно з яким стрижень побудови дидактики і методики вальдорфської школи вчені вбачають у реальному пізнанні людини та законів її «триєдиного» розвитку. Вони мають забезпечити всебічне гармонійне формування дитини відповідно до законів людської природи та особливостей вікового становлення. За будь-яких тематичних ракурсів, конкретизованих предметом дослідження, науковці вдаються до з'ясування психологічних підвалин вальдорфської педагогіки через розкриття розроблених Р. Штайнером проблем онтогенезу, порівняльного аналізу «загальноприйнятих» та вальдорфських підходів до вікового становлення людини (т. зв. ритми семи років), шляхів їх реалізації у вихованні і навчанні. Щоправда, більшість таких досліджень носять описовий характер, зберігається тенденція до коментування цитат з його праць замість їх синтезованого критично-конструктивного переосмислення.

Антропософська теорія Р. Штайнера досліджується у площинах філософії освіти та філософії педагогіки, представники яких прагнуть трансформувати, адаптувати й актуалізувати її ідеї у руслі сучасних освітніх реалій. Глибиною і фундаменталізмом відзначається візія В. Кременя, який, аналізуючи ідеї людиноцентризму Р. Штайнера, акцентує на особистісних цінностях та шляхах їхньої реалізації. Говорячи про природне злиття філософії та антропології, що

породжує нову дисципліну зосереджену на вивченні сутнісних аспектів людини, він зауважує, що людиноцентризм взаємодіє не з кожною філософією, а лише з орієнтованою на виявлення глибинних внутрішніх основ її буття. З таких позицій вчений високо оцінює теорію Р. Штайнера, побудовану на постулатах свободи як абсолютної соціальної й індивідуальної цінності та єдності духу і тіла, які повинні стати основою знання про духовність людської цивілізації у третьому тисячолітті [257, с. 15-16, 86-87, 501-502].

Через дослідження про систему вальдорфської педагогіки наскрізно проходить проблема її еволюції та трансформації на двох взаємопов'язаних рівнях: глобальному (інтернаціональному) та національному – в межах окремих педагогік й освітніх систем. Окрім з'ясування антропософського підґрунтя, висвітлюється її інституційна складова у вигляді різнотипних навчально-виховних закладів та громадських організацій, що виконують координаційно-методичні функції. Характер і глибина вивчення цієї проблематики зумовлюються предметом і завданнями окремих студій.

У вітчизняній компаративістиці усталилася періодизація вальдорфської педагогіки, що визначає три основні етапи її розвитку: 1) 1919 – кінець 40-х рр. ХХ ст.; 2) кінець 40-х – 60-ті рр. ХХ ст.; 3) 70-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. Такий поділ окреслює поступ в глобальному масштабі, однак він передбачає численні модифікації, що відображають особливості поступу Штайнер-школи в межах окремих країн.

Її розвиток у «глобальному», зокрема європейському масштабах досліджено фрагментарно головню на рівні статейних публікацій [175; 333; 394 та ін.]. Він переважно розглядається у якості «контекста», «передумов» для розкриття певної наукової проблеми. За такого підходу автори акцентують на високих адаптативних можливостях вальдорфської педагогіки та міжнародних інституціях, що координують діяльність шкіл і дитячих садків у різних країнах. При цьому, вона не розглядається як «продукт експорту», бо, як відзначає А. Пучко, має у своїй основі «культурно-індивідуальний

аспект», що запобігає її механічному прищепленню іншими культурами через різне розуміння антропософської сутності дитини; неможливість перейняття навчального плану за «готовим рецептом» тощо [394].

Про масштабність і перспективи вивчення вальдорфської педагогіки у такому ракурсі засвідчує згадувана праця О. Заболотної, де через призму розвитку альтернативної освіти у концентрованому вигляді окреслені її структурно-змістові ознаки, процес поширення світом та сучасний стан розвитку в країнах ЄС [158, с. 120-123].

Важко говорити і про ґрунтовність вивчення функціонування Штайнер-педагогіки в окремих країнах світу. Цю прогалину дещо заповнюють статейні публікації Н. Абашкіної про її розвиток у Німеччині [1; 2]. В окремому розділі дисертації Л. Литвин поєднані загальна ретроспектива поширення вальдорфської педагогіки у зарубіжжі із поглибленим показом упровадження її ідей за сучасних умов у Німеччині, Фінляндії, РФ та Україні [281, с. 103-148].

У своїй сукупності наявні студії дають доволі загальні уявлення про характер й особливості становлення вальдорфської школи в окремих країнах (формування мережі дошкільних і шкільних закладів, інструменти забезпечення їх функціонування, організація навчально-виховного процесу тощо). Вони утверджують її розуміння як потужного «міжнародного культурно-освітнього руху», як «найбільшого у світі незалежного від держави педагогічного руху», який хоча й асимілюється на ґрунті існуючих освітніх систем, утім лише з ініціативи місцевих учителів і батьків, які шукають нові шляхи забезпечення гармонійного розвитку дитини на апробованих теорією і практикою альтернативних засадах. Акумуляювання цього доробку дає певні уявлення про мозаїчність вальдорфського руху, що, разом з тим, актуалізує проведення спеціальних ґрунтовних досліджень про його розвиток і здобутки у межах окремих національних педагогік.

Основний приріст наукових знань про вальдорфську педагогіку, як і про інші течії реформаторського руху традиційно репрезентують

дисертаційні дослідження, яких за доби незалежності було захищено близько десяти. Характерно, що після перших праць О. Папач (1994 р.) та О. Іонової (2000 р.), більшість з них з'явилося за останнє п'ятиліття: В. Новосельська (2004 р.), С. Гозак (2006 р.), С. Лупаренко (2007 р.), О. Лукашенко (2009 р.), Л. Литвин (2011 р.), В. Партола (2012 р.), О. Передерій (2013 р.) (див. додаток Д). Крім цих спеціальних праць різні аспекти Штайнер-школи знаходять відображення і в інших такого роду роботах.

Визначальною рисою кваліфікаційних праць з даної проблеми є органічне поєднання вивчення історіософських, теоретико-методологічних, дидактичних аспектів вальдорфської педагогіки з експериментальною складовою впровадження її результатів. Зосередженню зусиль науковців на теоретико-методичному обґрунтуванні форм і шляхів адаптації ідей, досвіду Штайнер-школи в освітній простір України сприяють і спеціальні урядові програми та громадські проекти, зокрема «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», «Адаптація педагогіки Р. Штайнера в умовах української школи», Всеукраїнський експеримент «Психолого-педагогічні чинники розвитку Я-концепції учнів вальдорфської школи» (2011 р.) та ін. Вони реалізуються на базових школах Дніпропетровська, Харкова, Кривого Рогу, Києва, Одеси, інших міст України. Отож, ідеться не про штучно актуалізоване педагогічне явище, а про природний системний процес, який трактується як «інноваційний», хоча пройшов тривалу апробацію за різних суспільних умов.

Найскладнішим для аналізу є дидактичний аспект досліджень про вальдорфську педагогіку, що зумовлено її внутрішньо змістовим характером. Хоча Штайнер-школа базується на єдиній методології, що впливає з антропософського вчення її засновника, організація навчально-виховного процесу в ній має свої особливості, котрі проявляються у системі застосування специфічних форм і методів, спрямованих на цілісний розвиток особистості в мисленні, відчуттях, емоційно-вольовій активності. Її навчальний план містить низку загальноосвітніх, художньо-естетичних, професійно-прикладних

предметів, які тісно взаємопов'язані між собою. Їхнє викладання видозмінюється відповідно до вікових категорій учнів тощо[511, с. 59].

Важко говорити і про ґрунтовність вивчення функціонування Штайнер-педагогіки в окремих країнах світу. Ці та інші обставини обумовили складну, строкату, подекуди суперечливу архітектоніку досліджень дидактичного аспекту вальдорфської педагогіки. З одного боку, їх можна поділити на праці, присвячені: а) методиці викладання; б) вивченню окремих предметів; в) різним рівням освіти; г) окремим складовим гармонійного розвитку особистості тощо. З іншого, така градація дещо умовна, позаяк кожен із зазначених компонентів присутній у кожному дослідженні про певний сегмент вальдорфської дидактики, а тематичні грані між ними ще більше стираються через зорієнтованість на міжпредметні зв'язки та формування гармонійно розвинутої особистості. Слід також зважати на хронологічний, національний та глобалізаційно-освітній аспекти дослідження зазначеного комплексу проблем. Дидактика Штайнер-педагогіки вивчається в історичній ретроспективі («класичній вальдорфській школі»), яка з різних позицій екстраполюється на сучасні вальдорфські навчально-виховні заклади, котрі пройшли складні етапи розвитку. Вони функціонують у різних країнах світу, зокрема й в Україні й скеровується (й уніфікуються) з єдиного організаційно-методичного центру [511, с. 59].

Виходячи з окресленої ситуації насамперед розглянемо дослідження, де комплексно аналізується навчально-виховний процес у вальдорфській школі. Визначальне місце серед них також належить доробку О. Іонової [187], яка усебічно розкриває основні елементи теорії навчання Штайнер-педагогіки. При з'ясуванні її змісту, форм, методів, учена проводить думку щодо її підпорядкованості єдиній меті – цілісному розвитку дитини, її розумових, емоційно-вольових здібностей з урахування вікових та індивідуальних особливостей. У відповідних ракурсах розкриваються складові навчально-виховного процесу Штайнер-школи, пов'язані з добором предметів, ритмізацією

їх функціонування, особистісно-орієнтованою методикою викладання, ролі вчителя у цих процесах, особливостях його підготовки тощо.

Динаміку нарощування знань про комплекс проблем дидактики вальдорфської педагогіки увиразнюють матеріали публікацій у провідних періодичних виданнях «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Теоретичні питання освіти та виховання». Зокрема для вибіркового аналізу і порівняння були взяті статті Н. Абашкіної [1; 2], П. Автономової [6], Л. Гурковської [100], О. Іонової [190], що з'явилися у 1990-х рр. та публікації Г. Апостолової [20], Н. Даценко [103], Т. Калініченко [205], Л. Масол, В. Новосельської [303], В. Усачової [486], що вийшли на початку ХХІ ст.

Вони відображають важливу тенденцію дослідження даної проблеми. Публікації першої групи часто носили «узагальнюючо-інформативний» характер, розкриваючи сутність й основні принципи вальдорфської педагогіки, зокрема на прикладі першої Штайнер-школи, та вказували на можливість застосування її досвіду в сучасному освітньому просторі. Статті другої групи здебільшого написані в руслі підготовки дисертаційних досліджень, тож вони відзначаються тематичним розмаїттям й засвідчують перехід до диференційованого поглибленого осмислення Штайнер-педагогіки.

Значну увагу науковці приділили вивченню особистісно-орієнтованих методів викладання у вальдорфській школі (художньо-образний, науково-теоретичний, феноменологічний), які забезпечують додержання принципів природовідповідності, індивідуалізації тощо. Активно вивчаються специфічні аспекти організації навчально-виховного процесу, пов'язані з ритмізацією (планування занять упродовж дня, тижня, року відповідно до природних ритмів життєдіяльності дитини) та викладанням методом «епох». Матеріали таких студій дають чіткі уявлення про структуру навчального плану Штайнер-школи, який органічно поєднує опанування загальноосвітніми дисциплінами, різними видами мистецтв та предметами, яких не було у традиційній школі (євретмія тощо). Шукаючи у вальдорфській педагогіці відповіді на сучасні

освітні виклики, дослідники наголошують, що зміст її навчальних програм адекватно відповідає рівню розвитку свідомості учнів, має практичну спрямованість, сприяє формуванню розумово-вольових якостей та естетичних смаків[511, с. 59].

Вирізняємо групу статейних і навчально-дидактичних публікацій, що розкривають особливості змісту та методів вивчення окремих предметів у вальдорфській школі. Вибірковий аналіз публікацій про викладання рідної та іноземних мов, математики, історії, малювання [28; 179; 358 та ін.] показує, що чимало з них були підготовлені дослідниками не вальдорфської педагогіки, а фахівцями у відповідних галузях знань, які зверталися до її досвіду у пошуках шляхів і засобів оптимізації викладання у сучасній школі.

Попри відмінну тематику, такі студії мають схожу змістову спрямованість. З одного боку, вони розкривають особливості викладання різних дисциплін у школі Р. Штайнера та досвід нагромаджений у вальдорфських закладах різних країн. З іншого, основна увага приділяється з'ясуванню не стільки обсягу знань, який одержує учень при опануванні різних предметів, скільки на моральні, інтелектуальні, соціальні, вольові, психічні якості, які він набуває у процесі навчання. Виходячи з антропософсько-світоглядних принципів Штайнер-педагогіки, яка має забезпечувати формування «цілісних знань» через синтез науки, мистецтва, моралі, науковці багато уваги приділяють з'ясуванню сутності міжпредметних зв'язків. Витворюючи процес органічної інтеграції не лише близьких, а й різних за змістом навчальних предметів, науковці спільні у висновках, що такий підхід сприяє формуванню мислення, трудових навичок, естетичних смаків, інших моральних і ділових якостей, необхідних для повноцінної життєдіяльності.

У своїй сукупності наукова та навчальна література зосереджується на визначенні можливостей і шляхів використання вальдорфських підходів, принципів, технологій в організації навчально-виховного процесу у сучасній вітчизняній школі. Слідом за І. Іоновою дослідники зосереджуються на показі високого

адаптивного потенціалу ідей Штайнер-педагогіки. Вони здебільшого розуміють, що при вибудовуванні її сучасної моделі, яка інтегрує вітчизняні гуманістичні традиції та ідеї вальдорфської педагогіки, слід уникати механічного перенесення зарубіжного досвіду, а прагнути до його органічної асиміляції, виходячи з реалій національних освітніх і педагогічних систем.

Одним з пріоритетних напрямів українського вальдорознавства є осмислення теорії, практики, досвіду Штайнер-педагогіки з проблем навчання молодших школярів. Ця складова вважається найменш уразливою для критиків та найбільш досконалою. Вона актуалізувалася в Україні у зв'язку з підготовкою шестирічок й переходом на чотири річний термін навчання у початковій школі.

Дві перші захищені в Україні дисертації з проблем вальдорфської педагогіки мають схожу тричленну складову експериментальної роботи, хоча відрізняються за глибиною і масштабами її проведення. Схарактеризувавши базові принципи Штайнер-школи, О. Папач за результатами соціологічних досліджень показала як їхнє застосування в організації навчально-виховного процесу та роботі з вчителями і батьками вплинуло на формування готовності дітей до навчання в школі. На цій основі виявляються і формулюються її нові характеристики та критерії, визначаються технології, що забезпечували ефективність цієї роботи [347]. Така дослідно-експериментальна діяльність виглядала цілком новаторською в освітньому та науково-педагогічному просторі України першої половини 1990-х рр.

Вона виглядає системнішою, масштабнішою в організованому О. Іоновою навчально-виховному процесі на вальдорфських принципах. Він включав працю в дитячих садках, роботу з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку в гуртках, з підлітками в недільній школі тощо. Таким чином п'ять експериментальних моделей апробувалися у 12 контрольних групах, що мали по 233 і 238 осіб відповідно. Аналізуючи одержані дані, учена доводить, що використання вальдорфської методики сприяло формуванню високих

показників соціальних та моральних якостей учнів. Важливу роль у цьому відіграла робота з учителями і батьками [187].

Цей перший досвід органічного поєднання аналізу теоретико-педагогічних основ вальдорфської педагогіки із практично-експериментальною роботою стимулював розгортання подальших студій у цьому напрямі. Його супроводжує тенденція щодо дистанціювання від історико-педагогічних аспектів розвитку вальдорфського руху та посилення його осмислення на перетині педагогіки і психології.

Такий ракурс увиразнює дисертаційна робота О. Передерій (2013 р.), яка обґрунтовує організаційно-педагогічні умови формування емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів вальдорфської школи. Уведення до наукового обігу цього теоретичного конструкту виглядає цінним і новаторським у розвитку вітчизняного вальдорознавства. Його суть дослідниця трактує як сукупність власних оцінних характеристик особистості й пов'язаних із ними емоційних переживань, що є динамічною системою уявлень про себе, до якої входить як усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних й інших якостей, а так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів впливу на учня [356]. Таким чином вона спромоглася органічно синтезувати рефлексії сучасної психолого-педагогічної науки та вальдорфської педагогіки проблеми Я-концепції учнів різних вікових груп.

Вивчаючи розвиток пізнавальної активності молодших школярів [291] та проблему формування їх інтелектуальних умінь [348] засобами вальдорфської педагогіки, вчені суголосні у з'ясуванні їхньої специфіки, що полягає в орієнтації на цілісну психічну структуру дитини (єдність мислення, почуттів, волі) та вимагає урахування її вікових й індивідуальних особливостей. У спільному руслі обґрунтовуються і впроваджуються технології вальдорфських засобів з розвитку пізнавальної активності та інтелектуальних умінь молодших школярів (ритміка, художньо-образне навчання, активно-практичні проекти, диференційовані вправи тощо) та визначаються

критерії їхньої сформованості. Схожими є і напрями впровадження в сучасну початкову школу вальдорфських ідей з акцентом на антропологічному підході до організації навчально-виховного процесу [511, с. 60].

Таку порівняльну характеристику можна екстраполювати й на інші дослідження, що визначають своїм предметом різні аспекти теорії і практики вальдорфської педагогіки, але у структурно-змістовому наповненні видаються доволі схожими. Ця ситуація об'єктивно обумовлена, позаяк в усіх випадках науковці спираються на взаємопов'язані групи вальдорфського інструментарію: загальнодидактичні форми і методи (ритмізація, художньо-образне навчання, обмежене застосування стандартних підручників тощо); конкретно-методичні засоби, методи, прийоми, спрямовані на релевантне формування умінь і якостей учнів. Вона вимагає корекції підходів до дослідження вальдорфської педагогіки, які повинні впливати з її феноменологічного характеру, а не «підлаштувати» її теоретичний і практичний потенціал до розкриття «напрацьованих» педагогічною наукою проблем, пов'язаних організацією навчально-вихованого процесу, зокрема молодших школярів.

Обгрунтованою і доречнішою у такому контексті виглядає постановка питання про систему естетичного виховання у вальдорфській школі. З'ясовуючи її загальні теоретичні і практичні засади В. Новосельська розкрила зміст стрижневого компонента Штайнер-школи, що полягає у провідній ролі предметів художньо-естетичного циклу, які забезпечують наскрізну естетизацію не лише навчально-виховного процесу, а й усієї життєдіяльності особистості. Відтак, цілком логічним виглядає і впровадження експерименту, який доводить доцільність застосування здобутки вальдорфської педагогіки у процесі художньо-ететичного виховання учнів [332].

У такому контексті відзначаємо численні наукові дослідження, де теорія і практика вальдорфської школи розглядаються в якості одного з інструментів розв'язання комплексних педагогічних проблем. Для прикладу візьмемо роботу О. Боделан, яка досліджуючи

особливості психологічної адаптації шестирічок до навчальної діяльності, з'ясовувала і гуманістичний потенціал Штайнер-школи у створенні цього емоційно сприятливого клімату. Виходячи з її теоретичних засад та результатів експерименту дослідниця пропонує використання окремих методично апробованих елементів вальдорфської педагогіки у навчально-виховній роботі із зазначеною категорією дітей [47]. Такий «сепаративний» підхід до вивчення її формуючого потенціалу вважаємо виправданим і перспективним.

Правомірність цих проміжних висновків доводять і дослідження з проблеми здоров'язберігаючого потенціалу вальдорфської педагогіки. Вона вивчається на перетині різних наукових напрямів, що накладає свій відбиток на характер студій. З позицій історичної ретроспективи розвитку вальдорфської школи учені-педагогіки О. Іонова [188; 191]; О. Лукашенко [288], інші зосередилися на з'ясуванні її форм і засобів, що забезпечують збереження здоров'я учнів (від формування теоретичних засад до спеціальної підготовки учителів, створення здоров'язберігаючого педагогічного середовища, залучення до цієї справи батьків і громадськості) та систематизації практичного досвіду і його впровадження у сучасну шкільну практику. Вони обґрунтовують позицію існування окремої вальдорфської концепції салютогенезу, що створює сприятливі терапевтичні умови для зміцнення здоров'я школярів.

Фахівці у галузі медицини, абстрагуючись від історичного досвіду вальдорфської педагогіки, зосереджуються на виявленні її позитивного впливу на морфофункціональний розвиток і розумову працездатність школярів. Такі підходи і погляди репрезентує дисертаційна робота С. Гозак. З'ясовуючи закономірності впливу «інноваційної» вальдорфської педагогічної технології на формування адаптаційних механізмів учнів, дослідниця встановила виражений ефект її головних методів і засобів (евритмія; головний урок тощо) та за спеціальною програмою поетапних дослідів (пілотні, натурні, експериментальні, статистичні) запропонувала комплексну оцінку санітарно-гігієнічних умов навчання у вальдорфській школі. В такому

ключі вивчалися мікрокліматичні умови, інтер'єри, інші архітектурно-планувальні рішення будівель [85].

У контексті цього останнього положення новаторським і перспективним виглядає вивчення предметно-просторової складової освітнього середовища вальдорфської школи. Її осмислення закономірно відбувається на перетині педагогіки, архітектури, дизайну, психології. Науковий інтерес до даного питання стимулюють принаймні дві важливі обставини. По-перше, за свідченням фахівців сучасна архітектура та внутрішні інтер'єри більшості навчально-виховних закладів України не сприяють духовному й естетичному розвитку учнів [141; 143]. По-друге, студії учених Німеччини, Нідерландів, Скандинавських країн засвідчують великий потенціал вальдорфської педагогіки щодо створення цілісного особистісно-орієнтованого освітнього простору.

Певний поступ на цьому шляху становить робота О. Дячок, яка розкриває архітектурний досвід вальдорфських шкіл через показ значення архітектурно-дизайнерського ландшафту у формуванні освітнього середовища [141]. Певні напрацювання з даної проблеми містять роботи Т. Ернст про принципи формування архітектурного середовища дитячих освітньо-виховних закладів [143]; Л. Дубовик – про підготовку учителів праці до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях [136] та ін. Окремо відзначимо ґрунтовну розвідку Д. Косенко та О. Мезенцевої, які ретранслюючи доробок західних науковців, розкривають особливості архітектурно-дизайнерської концепції вальдорфської школи. Вона розглядається у контексті «органічно-живої» архітектури, що забезпечує цілісне фізичне-душевно-духовне формування особистості згідно з антропософською системою Т. Штайнера та через порівняння особистісно зорієнтованих, людиноцентричних методів діяльності вальдорфського педагога і органічного архітектора [244].

На початку ХХІ ст. посилилася тенденція щодо «універсалізації» методичного поля вальдорфської педагогіки, як такого, що не обмежується дошкільною і шкільною практикою, а може

використовуватися у різних сферах навчання і виховання людини. Вона виразно проявляється у науково-методологічному обґрунтуванні можливостей застосування засад Штайнер-школи у царині професійної освіти, зокрема підготовці військовослужбовців [128a].

У студіях про вальдорфську педагогіку виокремлюється проблема про роль і місце в ній учителя. Вона розкривається в окремих розділах дисертаційних [281, с. 54-65] і колективних досліджень [239], у статейних публікаціях [190; 290; 291; 357] тощо. Цей доробок характеризуємо у двох ракурсах. Перший стосується з'ясування науковцями ідей Р. Штайнера щодо місії вчителя. Він виглядає змістовним та водночас стереотипним, позаяк зводиться до аналізу (коментування) основних праць, які розкривають покликання та вимоги до професійною компетентності до вальдорфського вчителя та зіставляють його зі «звичайним учителем» і представниками інших професій тощо. При цьому, одні вчені доводять, що Р. Штайнер сформулював «цілісну концепцію місії учителя», яка має універсальне застосування у професійному становленні осіб, що займаються вихованням і навчанням дітей [282]. Інші вважають, що його ідеї і погляди прийнятливі лише для педагогів вальдорфської школи.

Другий аспект стосується профільної підготовки учителя до роботи у Штайнер-школі. Дана проблема розкривається у змістовних розвідках про його самоосвіту, особистісне становлення та роль у духовному розвитку учнів [290; 291]; про спеціальну підготовку вальдорфського педагога для викладання іноземних мов та проведення здоров'язберігаючої роботи [188; 288] тощо. Прикметною позитивною рисою цього доробку є усвідомлення науковцями того, що «місіонерське» покликання учителя вальдорфської школи органічно впливає з усієї антропософської концепції Р. Штайнера, тож він цілком логічно розглядається як стрижневий чинник реалізації її завдань, а осмислення його функцій відбувається на

перетині філософських та дидактичних засад вальдорфської педагогіки.

У контексті з'ясування різних складових вальдорфської педагогіки чи в якості окремої наукової проблеми висвітлюється досвід Штайнер-школи, пов'язаний з управлінням навчально-виховного процесу. Посиленню уваги до неї сприяло перевидання в Україні (щоправда, у російськомовному варіанті) напрацювань В. Арнхама, М. Роусона, інших німецьких учених про колегіальне самоуправління у вальдорфській школі (2005 р.) [233]. Інша справа, що навіть у кваліфікаційних роботах українські науковці висвітлюють дане питання спираючись головно на матеріали цього збірника [281, с. 65-73].

«Вальдорфське школознавство» здебільшого розкривається у двох ракурсах. Перший стосується поглядів Р. Штайнера на забезпечення «творчої автономії» вальдорфських учителів та визначення їх ролі у функціонуванні управлінської шкільної вертикалі й налагодженні навчально-виховного процесу (т. зв. вчительські конференції, шкільне самоуправління тощо). Другий аспект стосується реформування шкільної системи Німеччини, коли у пошуках шляхів виходу з її кризи освітяни, урядовці, науковці звернулися до розроблених Р. Штайнером засад шкільного самоврядування тощо [1; 2].

Хаотичність поглядів на цю складову вальдорфської педагогіки зумовлена тим, що її творець не завершив розробку цілісної концепції управління школою, а лише окреслив окремі форми і засоби ефективної організації навчального процесу та визначив магістральну лінію його розвитку у вигляді концепту «педагогіки свободи». За такої ситуації відзначимо системний підхід О. Іонової до реконструкції моделі управління вальдорфською школою, яка органічно інтегрує її основоположні принципи і технології та національний і світовий досвід. Виходячи з гуманістичної спрямованості антропософських ідей сутність процесу управління Штайнер-школою за думкою ученої зводиться до створення умов для

всебічного виховання особистості з урахуванням людської природи та особливостей вікового розвитку. Важливе підґрунтя для цього створює її центральний інститут – учительська конференція – колегіальний орган самоуправління, що органічно абсорбує основні сфери функціонування освітньої установи: змістовно-педагогічну, адміністративно-організаційну, фінансову. Вчена розкрила механізм функціонування управлінської структури у вигляді взаємодії учительської колегії, соціальної організації школи та учительсько-батьківського самоуправління [178].

Утім, нагромаджений вітчизняною наукою рівень знань про управління вальдорфською школою не вичерпує багатства та розмаїття ідей і поглядів її творця та поступається рівню осмислення цієї проблеми зарубіжною педагогікою, тож вона потребує ґрунтовнішого вивчення.

Виокремлюємо низку статейних публікацій, підготовлених на перетині педагогічної персоналістики та компаративістики, в яких здійснюється зіставлення творчих поглядів Р. Штайнера та українських педагогів, зокрема В. Сухомлинського і К. Ушинського [192; 193; 283; 349; 453 та ін.]. Така постановка проблеми цікава і продуктивна, позаяк увиразнює спільне та особливе в ідеях і поглядах знакових постатей національних педагогів. Науковці зосереджуються на пошуках аналогій у їхніх біографіях та порівнянні суголосних складових творчості, що в даному випадку стосуються обстоювання свободи як засобу виховання, вимог до особистості вчителя, застосування авторських навчально-виховних технологій тощо. З цих напрацювань випливають висновки, що засади гуманістичної педагогіки могли формуватися за різних політичних режимів (демократичних, тоталітарних), але вони завжди ґрунтувалися на принципах свободи і права вибору.

Результатом науково-теоретичної й експериментальної роботи з вивчення практичної діяльності вальдорфських шкіл України стала поява літератури, яка відображає дидактичні аспекти та досвід їхнього функціонування у вигляді не лише окремих статей, а й

спеціалізованих збірників [19-21; 63; 73; 146], зокрема і матеріалів програмно-методичного забезпечення [389; 390] тощо. Вона засвідчує перехід до осмислення феномену Штайнер-школи у нову площину, де її класичні основи апробуються і адаптуються до умов національного освітнього простору. Цей доробок доводить потребу поглибленого переосмислення як класичних основ вальдорфської педагогіки, так зарубіжного досвіду її впровадження, що відкриває нові перспективи для студій з компаративістики.

Зазначений аспект увиразнює ще одну рису досліджень з проблем вальдорфської педагогіки, загалом не притаманну вітчизняній науковій історико-педагогічній традиції. Йдеться про критичне осмислення (а не ідеалізацію) її теоретико-методичних засад та досвіду реалізації у ракурсі наукового дискурсу, причому на рівні не лише статейних, а й монографічних та дисертаційних студій.

Дослідники Штайнер-педагогіки полемізують з українськими і зарубіжними колегами, учителями-практиками, які поверхово чи у спотвореному вигляді представляють її сутність. Зокрема окремі російські автори трактують вальдорфську школу як таку, де «панує прекрасна атмосфера, але нічому не вчать», де засвоєнню умінь і знань надається «другорядна увага», тож така «школа мистецтв» і «школа праці» найбільш придатна для хворих дітей. Їй закидають формування в учнів, як «власної винятковості», так і комплексів ситуативної й особистісної тривожності [507]. В унісон таким поглядам деякі українські педагоги також ставлять під сумнів доцільність впровадження системи Штайнер-педагогіки, позаяк вона формувалася за зовсім інших соціоісторичних умов, тож її зміст і методика неприйнятливі для національних освітніх реалій початку XXI ст.

Вчені визнають, що вальдорфська педагогіка становить складний контраверсійний феномен, який потребує не ідеалізації чи категоричного заперечення, а критично-конструктивного осмислення задля творчого використання у розробці теорії і практики навчання й виховання. Приклад виваженої рефлексії дає В. Новосельська, яка

показала, що її антропософська філософсько-світоглядна основа являє еkleктику елементів християнства, гностицизму, неоплатонізму, містицизму, спадщини мислителів доби Просвітництва і німецької філософсько-естетичної думки. Вона розкрила суперечливість її дидактичної складової, де проголошення свободи поєднується з авторитарною взаємозалежністю членів колективу, а утриманням вихованців в ідеалізованому замкненому від зовнішніх впливів світу часто призводить до проявів особистісного дискомфорту при виникненні соціальних контактів [332; 334]. Втім, усі ці недоліки не завадили дослідниці відсепарувати творчий потенціал Штайнер-педагогіки для розробки на її основі ефективної моделі естетичного виховання молоді.

Таким чином, потужним чинником розвитку вітчизняного вальдорознавства стало активне впровадження Штайнер-педагогіки в Україні у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст., що значною мірою зумовлювало його характер і спрямованість. Визначальною тенденцією стала еволюція таких студій від інформативно-пізнавальних до спеціальних комплексних праць, відтак до досліджень, що поглиблено розкривають окремі аспекти вальдорфської системи, зокрема на перетині педагогіки та інших галузей знань. Порівняно з працями про різні течії і напрями зарубіжної реформаторської педагогіки, важливою рисою досліджень про розвиток вальдорфської педагогіки стала їх практично-експериментальна зорієнтованість щодо визначення шляхів, форм, засобів ефективної адаптації цієї педагогічної системи в освітньо-виховному просторі України.

Висновки до другого розділу

Українська педагогічна наука має значну традицію у вивченні розвитку основних течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст. Їх предметне осмислення в лоні радянської науки мало суперечливий характер. З

одного боку, завдяки прочитанню автентичних праць науковці виявили значну поінформованість щодо ідей, концепцій, практичної діяльності зарубіжних учених та намагалися їх систематизувати й узагальнити. З іншого, вони трактувалися, виходячи з пануючих ідеологем; через вибіркоче цитування творів спотворювалася суть західних освітньо-педагогічних моделей. Це поглиблювало змістові суперечності радянських історико-педагогічних студій, котрі позитивно оцінювали деякі «прогресивні» постулати реформаторської педагогіки та протиставляли їй «консервативній» гербартіанській педагогіці. Водночас вони піддавалися критиці із соціально-класових позицій як такі, що не відповідали прагненням широких верств населення. Радянську літературу не варто розглядати спрощено, як наскрізь «аморфне», «догматичне», «заполітизоване» явище, позаяк вона еволюціонізувала під впливом науково-теоретичних та передусім суспільно-політичних чинників.

Сучасна вітчизняна компаративістика пройшла складний шлях вивчення реформаторської педагогіки й теорії вільного виховання - від критичного переосмислення радянського спадку до диференційованого вивчення їхніх складових та осмислення цієї проблематики на рівні наукового дискурсу. Ця тенденція знайшла відображення як в узагальнюючій (головно навчальній) літературі, де пропонуються структурні моделі «педагогіки реформ» та появи вузькотематичних студій про авторські школи представників реформаторської педагогіки, про її окремі складові й аспекти (ідеї дитино- і педоцентризму, гуманізація навчально-виховного процесу тощо), про її розвиток у зарубіжних країнах тощо. Оптимізувалося осмислення вивчення творчої спадщини і діяльності зарубіжних педагогів-реформаторів через призму порівняння з науковими концептами визначних українських педагогів. Попри певне дублювання фактографічного матеріалу й навіть деяких теоретичних положень, такий доробок увиразнює внесок гуманістів-новаторів у розвиток світової педагогічної думки.

Поступ у дослідженні експериментальної та прагматичної течій реформаторської педагогіки проявився у зосередженні уваги на їхніх теоретико-методологічних аспектах, а дидактичні системи їх представників вивчаються слабше, зокрема й через те, що вони допоки не знайшли послідовного провадження в освітньо-виховній практиці України. Узагальнюючі праці з історії зарубіжної педагогіки засвідчують пошуки наукових моделей, які б відображали внутрішню структуру та синтезовано-порівняльне вивчення вказаних течій. Посилюється намагання щодо поглибленого осмислення їхніх авторських шкіл у різних галузях педагогіки, на її перетині з психологією, філософією та в різних тематичних ракурсах.

Визначальною тенденцією в еволюції дослідних підходів до вивчення експериментальної та прагматичної течій зарубіжної педагогіки стало звільнення від впливів радянської і сучасної російської історіографії, ретельне вивчення автентичних праць та активна абсорбація доробку західних науковців. На цій основі українські науковці формують власну рецепцію цих феноменів, що знайшло прояв у численних статейних публікаціях та десятках спеціальних дисертаційних дослідженнях. Предметом комплексного вивчення стали філософсько-педагогічні концепції Дж. Дьюї, а також Е. Меймана, В. Лая, Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, інших знакових постатей зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. Сучасні вчені активно переходять від розгорнутих узагальнюючих характеристик до осмислення окремих аспектів зарубіжних авторських шкіл, які глибше розкривають їхню сутність, стимулюють їх контраверсійне вивчення на основі наукового дискурсу.

В українській історико-педагогічній науці переважає погляд, згідно якого Монтессорі-система розглядається як невід'ємна складова реформаторської педагогіки, зокрема як різновид теорії вільного виховання. Хоча її внесок у розвиток світового монтессорізнавства залишається відносно незначним, відбувається динамічне нарощування знань у цьому напрямі, зокрема завдяки

активному впровадженні дидактичної складової Монтессорі-методу в освітньо-виховний простір України; опублікування україномовних перекладів творів визначного педагога-психолога; вивчення цього феномену різними галузями педагогічної науки й на міждисциплінарному рівні. Посилення уваги до нього зумовлювалося пошуком шляхів відходу від авторитарних методів навчання і виховання на користь гуманістичним, демократичним ідеалам.

Порівняно з експериментальною та прагматичною течіями освітньо-реформаторського руху, значно ґрунтовніше висвітлена дидактико-методична складова Монтессорі-педагогіки. Вона представлена усіма видами і типами науково-педагогічних праць, а в змістовно-тематичному відношенні її репрезентують, комплексно-узагальнюючі, профільно-галузеві та порівняльно-педагогічні студії, що розкривають різні аспекти цього феномену через зіставлення з іншими авторськими школами та персоналіями. Попри «універсальність» творчої спадщини М. Монтессорі вітчизняні науковці найбільше просунулися у розробці проблеми, пов'язаних з її роллю і значенням у розвитку дошкільного виховання, формуванням креативної особистості, вихованням дітей з порушеннями психофізичного розвитку, теорією і практикою підготовки учителя; розвитком соціальної педагогіки та альтернативної освіти тощо. У цих напрямках вони зробили реальний внесок у розвиток світового монтессорізнавства.

Вальдорфська педагогіка, як і Монтессорі-метод розглядаються вітчизняною наукою не стільки у контексті реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст., скільки як окремі освітньо-педагогічні феномени, що репрезентують унікальні системи теоретичних і дидактичних ідей та підходів до формування особистості. Стримуючим чинником вивчення вальдорфської педагогіки вважаємо те, що поряд з численними російсько- та україномовними перекладами праць Р. Штайнера, значна частина його доробку залишається ще не опрацьованою вітчизняними вченими.

Основні контури і перспективи вивчення цієї проблеми окреслили напрацювання І. Іонової. Відтак, у педагогічній науці увиразнилися домінуючі підходи до її осмислення, коли від з'ясування антропософських засад як ідейного підґрунтя Штайнер-школи науковці заглиблюються у вивчення її головних дидактичних складових. Поряд з традиційними для вивчення такої проблематики різнопрофільними, міждисциплінарними, різнотематичними ракурсами рецепція вальдорфської педагогіки вибудовувалася на глобальному та національному рівнях, а історична ретроспектива її дослідження органічно поєднувалася з експериментальною частиною впровадження результатів функціонування сучасних вальдорфських освітніх закладів в Україні.

Ознайомлення українськими науковцями лише з частиною доробку Р. Штайнера унеможлиблює вичерпне осмислення його педагогічної системи. При цьому констатуємо доволі строкату архітектоніку досліджень дидактичної складової вальдорфської педагогічної системи, що проявляється у зосередженні уваги на аспектах, пов'язаних з методикою викладання; вивченням окремих предметів; змістом і методами формування гармонійної особистості; організацією навчально-виховного процесу у різних типах вальдорфських закладів тощо.

Попри спільні та особливі риси вивчення різних напрямів і течій зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст., зберігається істотна різниця у рівні їх дослідженості, що спонукає у кожному конкретному випадку визначати перспективи вивчення цієї проблематики.

РОЗДІЛ 3

ЕВОЛЮЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ. У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ОСВІТНЬО-РЕФОРМАТОРСЬКОГО РУХУ: РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

3.1 Вплив зарубіжних течій і напрямів на розвиток системи освіти та педагогічної науки України

Сформульована у назві розділу наукова проблема відзначається внутрішньою синкретністю, тож його поділ на два підрозділи до певної міри умовний, однак він доцільний задля увиразнення аналізу масиву наукової літератури. Її архітектоніка складна, багатошарова, різнопланова. В структурно-змістовому відношенні окремі праці перетинаються й накладаються одні на одних. Ця обставина зумовлює необхідність звернення до частини уже згадуваних студій про окремі течії і напрями реформаторської педагогіки, але вже під кутом відображення їхнього впливу на розвиток освіти і педагогіки в Україні.

Наукові дослідження із зазначеної проблематики поділяємо за наступними критеріями:

а) за розділами і галузями педагогіки (теорія навчання і виховання; історія педагогіки, компаративістика, персоналістика, соціальна педагогіка, дошкільна і шкільна освіта тощо);

б) за хронологічними і територіальними ознаками (більшість студій стосується розвитку національної освіти і педагогіки у першій третині ХХ ст., зокрема за доби Української революції 1917-1920 рр. та українізації 1920-х рр., а також присвячена Україні загалом чи її окремим регіонам);

в) у тематичному відношенні література про реформаторську педагогіку чи її окремі течії і напрями групуються за їхнім розвитком або головним чином у зарубіжних країнах (і в такому контексті показано її вплив на Україну), або у зарубіжжі та в Україні

(розглядається паралельно), або лише в Україні, або в її східному чи західному регіонах тощо.

Такий поділ стосується передусім сучасних досліджень, хоча предметне вивчення даної проблеми розпочалося в лоні радянської педагогіки, коли окреслилися певні підходи і погляди, які до сьогодні справляють вплив на її наукове осмислення.

Найбільш продуктивним виявився період т. зв. «хрущовської відлиги», коли в рамках пануючих ідеологем з'явилася можливість до деякого переосмислення історії розвитку освіти і педагогіки в Україні. Важливий поштовх цьому дала «знаково-ювілейна» стаття провідних учених С. Чавдарова і М. Грищенко «Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя» (1957 р.), надрукована в журналі «Радянська школа» [504]. Вона повертала із двохдесятилітнього забуття імена визначних українських педагогів 1920-х рр. С. Ананьїна, О. Музиченка, Л. Синицького, інших, котрі трактувалися як популязатори «прогресивних педагогічних ідей». Досить високо оцінювалася їхня творчість, хоча про західні впливи на її формування не ішлося.

Наприкінці 1950-х – на початку 60-х рр. відновилася традиція вивчення розвитку української освіти і педагогічної думки через призму творчості її окремих представників, з'явилися перші спроби виваженого осмислення педології, які мали фрагментарний характер. Саме підходи й оціночні характеристики педології стали свого роду «лакмусовою стрічкою», що засвідчувала посилення чи згасання інтересу до національної складової історії освіти та процеси демократизації, ідеологізації й інші тенденції розвитку педагогічної науки. Їх відображає низка репрезентативних праць.

В об'ємній роботі Ф. Корольова «Радянська школа в період соціалістичної індустріалізації» (1959 р.) зроблено загальний огляд розвитку педології в СРСР з 1917 р. При з'ясуванні її витоків й етапів становлення підкреслюється, що вона з'явилася внаслідок запозичення та перенесення на радянський ґрунт поглядів і принципів «буржуазної науки про дітей» [241, с. 42].

Відтак, утверджується традиція розглядати освітньо-педагогічний поступ України у 1920-1930-х рр., зокрема й педології, через призму відповідних загальнорадянських (російських) процесів. При цьому українські науковці виявлялися більш ідейно заангажованими, аніж їхні російські колеги.

У присвяченій 50-річчю жовтневого перевороту в Росії роботі «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР» за редакцією А. Бондаря визнавалося, що зміст ухваленої радянським урядом у 1920 р. «Декларації про соціальне виховання дітей» просякнутий впливами зарубіжних педагогічних ідей. Цей чинник став головним аргументом для доведення «помилковості» загального підходу до будівництва усєї освітньої системи, позаяк трактувався як прояв «пролеткультівського псевдоноваторства», що ніс на собі відбиток педоцентризму і теорії вільного виховання. На основі упередженого аналізу теоретичного доробку і практичної діяльності педологів доводилося, що рефлексологічний напрям завдав «значної шкоди» розвитку педагогічної науки у 1920-х рр. Його прихильники піддавалися критиці за те, що вони розглядали виховання з позицій біологічного розвитку людини й не визнавали його соціальної природи [51, с. 303].

Сучасну парадигму розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху у загальному вигляді окреслюють праці з історії зарубіжної та української школи і педагогіки. Основні тенденції й підходи до цієї проблеми відображають репрезентативні підручники і навчальні посібники Л. Артемової [22], В. Галузинського, М. Євтуха [81], І. Зайченка [165], В. Кравця [251], А. Кузьминського [261], В. Левківського [277], О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка [293], Е. Федорчук і В. Федорчук [488], В. Ягупова [540], а також колективні видання за редакцією О. Сухомлинської [324], Г. Троцько [198] та ін.

Зважаючи на те, як українські вчені розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. на розвиток української освіти і педагогічної думки, їхні праці

поділяємо на дві групи. До першої, менш численної, відносимо «інтровертів», котрі зосереджуються на національних та ігнорують зарубіжні детермінанти. Таку рецепцію типологізує «Історія української школи і педагогіки» (2003 р.) авторства О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Вони багато уваги приділили розкриттю суті нових систем навчання (комплексні програми, метод проектів тощо), котрі запроваджувалися в Україні на початку 1920-х рр., утім не з'ясовують їхню генезу, а показують виключно у руслі українізації й протиставлення між радянсько-русифікаторськими і національно-зорієнтованими чинниками [293, с. 334-358]. Така рефлексія побудована на опозиційності до радянської парадигми історії освіти і педагогіки. У схожій площині ці процеси розкриває Л. Артемова, яка наголошує на «новаторстві» їхнього розвитку в 1920-х рр. [22, с. 284-303].

Друга група – «екстравертів» – численніша й оригінальніша у підходах до висвітлення цієї проблематики. Важливу роль у формуванні сучасної рецепції розвитку української освіти і педагогіки у 1920-30-х рр. відіграв доробок О. Сухомлинської, який від перших статейних публікацій [446; 450; 452; 467 та ін.] трансформувався у підготовлені за її редакцією «Нариси історії українського шкільництва (1905-1933)» (1996 р.), що стали чи не найбільш цитованими серед вітчизняних науковців та задають важливі орієнтири осмислення зазначеної проблеми. Поступ педагогічної науки та запровадження в Україні комплексної системи навчання вчена розкриває в руслі органічного поєднання національних та зарубіжних реформаторських ідей. З таких позицій з'ясовуються основні напрями розвитку педагогічної думки в Україні у 1920-х рр. (рефлексологічний, педологічний, педоцентричний, біо- і соціогенетичні та ін.). Послідовно проводиться ідея, згідно з якою молода генерація українських педагогів орієнтувалася на передові ідеї Заходу та прагнули їх органічно адаптувати до реалій і потреб українського освітнього поступу [324].

В такій площині О. Сухомлинська показала процес формування національних шкіл педології, зокрема детально реконструювала його складову, пов'язану з інтеграцією зарубіжних ідей, концепцій, систем навчання (педоцентризм, «нове виховання», прагматична педагогіка, метод проектів, дальтон-план тощо) спершу у творчих пошукуваннях педагогів, відтак в організації навчально-виховного процесу. Вчена чітко розставила акценти щодо того, які радянські партійні та державні ухвали спричинили згортання процесів українізації і творчих пошуків щодо оновлення змісту освіти та її трансформаційний перехід на засади марксистсько-ленінської ідеології й інтеграції у російсько-радянській освітній простір.

У змістовному відношенні з реферованим дослідженням суголосна праця І. Зайченка (2010 р.), який у структурованому, системному вигляді, показав, як сформовані в лоні зарубіжної педагогіки теоретичні ідеї трансформувалися спершу у державних постановках і програмах українського уряду, відтак в освітній практиці. На синхронно-емпіричному рівні їхня сутність характеризується через призму поглядів західних, українських та російських педагогів [165, с. 656-676].

Характерну тенденцію щодо ширшого, виразнішого представлення цієї проблематики в узагальнюючих працях, які висвітлюють історію розвитку української та зарубіжної педагогіки відображає згадуване колективне дослідження харківських науковців за редакцією Г. Троцько. До з'ясування новаторських ідей радянської педагогіки 1920-х рр. вони підійшли через призму творчого доробку персоналій Я. Ряппа, Я. Чепіги, Я. Мамонтова, О. Залужного, О. Музиченка, І. Соколянського. Обраний для цього формат біографічних нарисів увиразнює вплив на розробку їхніх поглядів певних представників зарубіжної педагогіки. Деталізовано зарубіжні впливи на формування постулатів соціальної педагогіки в Україні [198, с. 400-436].

Серед цих двох груп праць «проміжне» місце займають студії, де зарубіжні впливи недооцінюються, відстежуються фрагментарно,

часто на «маргінесі» основної україноцентричної канви. Таку ситуацію увиразнює робота Л. Медвідь (2003 р.), яка акцентує на тому, що формування національної педагогічної думки у 1920-1940-х рр. відбувалося, з одного боку, під тиском більшовицької ідеології, з іншого, під впливом освітніх досягнень УНР. Лише з'ясуванні проблеми пошуку нових методів, форм і напрямів організації навчання (школа навчання, трудова школа, вільне виховання тощо) змусило автора пояснити, що цей процес відбувався на основі використання західного інноваційного досвіду з урахуванням національного компонента. З таких позицій показується суть зарубіжних течій нового виховання, педології тощо [305, с. 274-278].

Вужчі у тематичному відношенні дослідження деталізують окремі аспекти розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху. Обмежені рамки дослідження дозволяють лише фрагментарно, на рівні анонсування, увиразнити зазначене явище, яке засвідчує усе розмаїття поглядів, підходів, науково-теоретичних ракурсів окресленої проблематики. Зокрема, до прикладу, у згадуваних нарисах з історії розвитку педагогічної думки С. Сисоєва, І. Соколова у стислому, системному вигляді показали реальний вплив ідей різних представників та течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток освітніх процесів педагогічної думки в Україні у 1920-х рр. [419].

Відстежуючи генезу та розвиток державної освітньої політики в Україні упродовж ХІХ – початку ХХ ст. Л. Прокопенко у ракурсі такої тисячолітньої ретроспективи доводить, що її становлення на перетині ХІХ – ХХ ст. знаменувало зміну освітньої парадигми, згідно якої модель нової національної школи становила компроміс між східнослов'янським просвітництвом та західноєвропейськими гуманістичними традиціями [390]. Шукаючи витоки національного шкільництва П. Дроб'язко зі свого боку акцентує на тому, що саме у той час більшість українських педагогів відкинули схоластику старої догматичної школи та спираючись на зарубіжний досвід оновили

змістову складову усього навчально-виховного процесу [134, с. 108-109].

Цей доробок у своїй сукупності окреслює доволі чітку «матрицю» підходів до висвітлення зазначених процесів за радянського періоду 1920-1940-х рр. та впливу на них ідей зарубіжної педагогіки. Їхня взаємозалежність простежується не стільки через процеси реформування системи освіти та її окремих складових, скільки через розкриття творчої спадщини представників педагогічної думки. Утвердилася наукова позиція, згідно з якою запровадження в Україні на початку 1930-х рр. загальносоюзної моделі освіти та уніфікація теоретичних і практичних засад навчання і виховання, ідеологізація освітньої сфери, усунення з неї методологічного плюралізму, посилення репресій, призвело до повної відмови від вивчення й використання ідей зарубіжної педагогіки, яка одержала тавро «буржуазної» та «реакційної». Чіткості й уніфікованості висвітлення цих процесів надає їхнє детермінування партійними і урядовими постановами, які визначали зміст шкільної освіти та гостро критикували нововведення, пов'язані із зарубіжною педагогікою.

Поряд з цим, торують шлях, зокрема у дисертаційних роботах С. Поліщук [378, с. 15-20] та інших науковців [280; 289; 341] окремі рефлексії, які ще не усталилися в педагогічній науці, тож подекуди носять невиразний характер, але відзначаються новизною й заслуговують на подальше осмислення. Йдеться, приміром, про узалежнення процесів ліквідації українізації, на яку вчені звертають головну увагу, та паралельне згасання впливів зарубіжних педагогічних ідей; про показ скептичного ставлення до останніх частин українських вчених-педагогів та учителів, які додержувалися традиційних педагогічних концепцій тощо. Сучасні дослідники доводять, що попри зміни в офіційній освітній політиці, запозичення зарубіжних ідей тривало й у 1930-х рр., однак їх почали подавати як «надбання радянської освітньої думки». Відстежується і таке явище, коли українські вчені, що у 1920-х рр. були прихильниками і

популяризаторами ідей зарубіжної реформаторської педагогіки, за наступного десятиліття стали виступати з їхньою критикою. Такі контраверсійність і плюралізм думок повинні стати основою подальшого осмислення окресленого кола проблем, що дозволить уникнути їх однобічних оцінок й характеристик.

На окремий розгляд заслуговує доробок у галузі порівняльної педагогіки, що відображає вплив на її становлення зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. Системний погляд на проблему репрезентують праці А. Сбруєвої, в яких органічно переплітаються процеси розвитку світової та вітчизняної компаративістики. Говорячи про його другий період («етап запозичень» XIX ст.), вчена характеризує перекладацьку діяльність К.Ушинського, який сформулював низку концептуальних положень про «спільне» та «особливе» у виховних системах різних народів; розкриває елементи порівняльного аналізу зарубіжної та вітчизняної школи у працях М. Пирогова, а цілеспрямований поступ компаративістики в Україні пов'язує з діяльністю О. Музиченка, С. Ананьїна, Я. Чепіги, С. Русової на початку XX ст. Третій період її розвитку (друга половина XX ст.) також висвітлюється в руслі посилення уваги до вивчення зарубіжного досвіду через розкриття діяльності журналу «Шлях освіти», налагодження зв'язків із зарубіжними вченими й освітянами тощо [415, с. 15-18].

Розуміння цієї проблематики поглиблює дисертаційна робота Х. Лісковецької (2012 р.) про становлення і розвиток порівняльної педагогіки в Україні в першій половині XX ст. Характеризуючи другий етап її розвитку в 1918-1930 рр., автор розкриває внесок у розробку теоретичних основ порівняльної педагогіки Г. Гринька, який виступав за налагодження зв'язків між т. зв. центрами педагогічної думки і досвіду України та Західної Європи. Дослідниця показала, що розробка теоретико-методологічних основ української педагогіки В. Головківським, Я. Мамонтовим, П. Блонським, В. Шульгіним, М. Григор'яєвим, іншими вченими тією чи іншою мірою базувалися на зарубіжних запозиченнях. Доводиться, що в

1931-1950 рр. учені припинили об'єктивне дослідження педагогічного досвіду Європи та почали розглядати його крізь призму радянської ідеології, а головним завданням компаративістики стала його безапеляційна критика [284, с. 9-10].

Просуваючись за логікою аналізу від узагальнюючих праць до конкретно-тематичних студій, зосереджуємо увагу на групі досліджень статейного та переважно дисертаційного формату, присвячених різним аспектам розвитку реформаторської педагогіки. За «дослідними векторами» їх можна поділити на дві групи: а) праці, присвячені розвитку зарубіжної педагогіки, де її впливи на освітньо-педагогічні процеси в Україні показуються опосередковано; б) спеціальні роботи про розвиток реформаторської педагогіки в Україні. Їх прикметною позитивною рисою стало створення класифікаційних схем творчого доробку вчених-педагогів за окремими напрямками зарубіжного реформаторського руху. При цьому, мусимо відзначити, молодша генерація науковців не завжди спроможна здолати стереотип радянської історіографії, коли до «вітчизняних педагогів» зараховуються і українські, і російські діячі. Це спотворює персоналізацію українського освітньо-педагогічного процесу.

Відзначимо не зовсім продуктивну тенденцію, що впливає з деяких статейних публікацій, коли при цілком коректній постановці проблеми щодо впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на вітчизняну педагогічну думку 20-х рр. ХХ ст., вона розкривається абстрактно, невиразно. Ідеться про те, коли ці дві складові розглядаються паралельно, без жодних точок перетинання. Виразний тому приклад дають розвідки С. Пірожак [374], Л. Ярославцевої [546], інших науковців, які, з одного боку, пропонують набір цитат з праць зарубіжних педагогів-реформаторів, а, з іншого, занурюються у деталі освітньої політики українського та радянського урядів, котрі не мають стосунку до об'єкту дослідження. Пропоновані таким чином висновки про «суттєвий вплив» реформаторських ідей на

трансформацію освітніх традицій в структурі освітнього процесу України виглядають штучними й непереконливими.

Серед студій першої групи насамперед відмітимо дослідження О. Квас, в якому поширення ідей дитиноцентризму як стрижневої основи реформаційно-педагогічного руху на Заході та в Україні розглядається паралельно у проблемно-хронологічному відношенні. У такому руслі автор розкриває основні напрями його розвитку (вільне виховання, функціональна, експериментальна, прагматична педагогіка, трудова школа) та характеризує доробок їхніх зарубіжних і вітчизняних представників. Реферована праця поглиблює уявлення про поширення ідей дитиноцентризму в Україні у 1920-1930-х рр., коли пріоритетного значення набрали ідеї соціальної педагогіки, що знайшли визнання на державному рівні та цілеспрямовано втілювалися у різних типах навчальних закладів. Учена визначає цей період як роки «взаємовпливу та взаємопроникнення», адже ідеї зарубіжної та вітчизняної педагогіки, хоча й реалізовувалися у межах різних ідеологій, мали спільну основу – дитину з її потребами, бажаннями, запитами [214].

Схожа у тематично-змістовому відношенні дисертація Т. Кравцової з проблеми вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX ст. поглиблює уявлення про творчий доробок «вітчизняних» (українських і російських. – Ю.Ч.) учених, які за проблемно-хронологічним критерієм поділяються на дві групи. До першої віднесені діячі, які при вивченні дитини спиралися на антропологічний підхід (В. Бехтерев, П. Блонський, П. Лесгафт, І. Сікорський, ін.); до другої – науковці 1920-1930-х рр., котрі досліджували дитину цілісно, в її розвитку та узалежнювали організацію навчально-виховного процесу із основними потребами особистості (С. Ананьїн, О. Залужний, В. Протопопов, О. Попов, І. Соколянський, Я. Чепіга). Проводиться відносно нова думка щодо поєднання у їхніх студіях рефлексологічного підходу до вивчення дитини з ідеями вільного виховання [254].

Дослідження другої групи мають схожий змістовий ракурс, але зважаючи на те, що вплив ідей реформаторської педагогіки на український освітній простір становить основний предмет дослідження, вони помітно поглиблюють і розширюють уявлення з даної проблеми.

Так, С. Поліщук (2013 р.) у системному вигляді розкрила вплив зарубіжного реформаторського руху на розвиток вітчизняної педагогічної науки 1920-х рр. Попри високий ступінь дослідженості цієї проблематики, досить новаторським виглядає показ того, як постулати його основних течій і напрямів безпосередньо позначилися на розробці загальнотеоретичних аспектів вітчизняної педагогічної науки, починаючи від визначення її предмета, завдань, місця серед інших наук й завершуючи збагаченням термінологічного апарату, типологією педагогічних теорій, розробкою методології. Доводиться, що при цьому не було прямого запозичення зарубіжного досвіду, а відбувався діалог між українськими та західними науковцями, коли в площині відкритих дискусій зіставлялися позиції, шукалися спільні точки дотику [378].

Вагомий приріст знань з проблеми «зарубіжна реформаторська педагогіка та вітчизняна педагогіка» дають праці, присвячені розвитку їх окремим течіям і напрямкам. Характер таких взаємин вчені окреслюють у двох ракурсах: через «вплив першої на другу» та через існування відносного паритету між ними. Домінування першого підходу поступово згасало, а другого зростало.

Вплив постулатів вільного виховання на українську педагогічну думку наскрізно проходить через усі студії з даної тематики. Важливу роль в її осмисленні має праця А. Растригіної. Здійснивши комплексний порівняльний аналіз ідей вільного виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогіці кінця XIX – першої половини XX ст., дослідниця стверджує, що вони поширювалися паралельно, хоча й мали свої особливості. Визначальною для української педагогіки вона вважає «соціальність» вільного виховання і на цій основі формулює низку важливих теоретичних положень. Перше

стосується його генетичного зв'язку з визвольним рухом кінця XIX – початку XX ст., коли ідея справедливої організації суспільства була перенесена в педагогіку, спричинивши появу нового погляду на дитину у вигляді недоторканності її природи. Друге положення стосується відмінностей поглядів на значення свободи у вихованні, що дозволило виокремити та схарактеризувати чотири науково-педагогічні напрями, в руслі яких розвивалися ідеї вільного виховання: вільно-гуманістичний, антропологічно-гуманістичний, соціально-педагогічний, гуманістично-релігійний. Третє положення стосується показу розвитку ідеї вільного виховання у контексті педології як комплексної науки про дитину. В такому ключі розкривається функціонування її наукових осередків в Україні (Харківська школа педології, Київська науково-дослідна кафедра тощо) [401].

Більшість спеціальних праць, присвячених обговорюваній проблемі відзначаються «дворівневим підходом»: основним предметом дослідження виступає певна течія, напрям реформаторської педагогіки, тож їхній вплив на розвиток української педагогіки розкривається як одне з дослідних завдань. З таких позицій вона висвітлюється у низці згадуваних дисертацій.

Робота О. Барило відзначається системним підходом до з'ясування впливу ідей вільного виховання на педагогічну теорію і практику України. Важливою заслугою автора є деталізація етапів цього процесу: у 1900-1916 рр. активізувалася творча діяльність освітян під впливом російськомовних перекладів зарубіжних педагогів-реформаторів та пропаганди цієї ідеї у педагогічній пресі. Їх теоретичне постулювання пов'язується з творчістю М. Даденкова, О. Музиченка, С. Русової, Я. Чепіги, а перші спроби практичної реалізації з діяльністю приватних закладів. Відстежується втілення ідей вільного виховання у документах українського уряду з реформування освіти в 1917-1919 рр. та «продовження їх реалізації» шляхом інтегрованого підходу в першій половині 1920-х рр. Доводиться, що з 1924 р. принципи педоцентризму та індивідуалізації

навчання поступаються партійно-класовому підходу, але важливі положення вільного виховання (свобода творчості, педагогічне співробітництво) залишилися в теорії і практиці, що проявилось у застосуванні методів дальтон-плану, бригадно-підрядного та ін. Обстоюється позиція про співіснування парадигм трудової школи і вільного виховання [25]. Подібні підходи типові й поширені в сучасній історико-педагогічній науці. Вони будуються на основі аналізу офіційних партійних і урядових документів та праць українських педагогів 20-х рр. ХХ ст., але здебільшого не відображають реалізації ідей реформаторської педагогіки в освітній практиці.

Зі схожих позицій, але фрагментарно Г. Кемінь розкрила вплив західноєвропейських ідей «нового виховання» на українську педагогіку кінця ХІХ – середини ХХ ст. При цьому, виходячи зі спогадів С. Френе, Дж. Дьюї, публікацій у закордонній пресі дослідниця показала, що творча праця українських педагогів була добре відомою закордоном [219]. Отже, ідеться не лише про односторонній, а про взаємні впливи зарубіжної та вітчизняної педагогіки. Гадаємо, це питання потребує предметного вивчення.

Високий рівень наукового осмислення має розвиток педології та прагматичної педагогіки в Україні, які розглядаються не лише під кутом «зарубіжних впливів», але і як педагогічні феномени національного гатунку.

Наприкінці 1980-х рр. у науковому середовищі пролунали перші виступи про необхідність «реабілітації» педології та «переосмислення» її сутності і значення у розвитку вітчизняної педагогічної науки [83; 329, ін.]. У руслі «віянь перебудови» на сторінках «Психологічного журналу» вчені закликали реабілітувати та повернути до наукового обігу «вершинні досягнення педологічної думки» [364; 375 та ін.].

У першій половині 1990-х рр. з'являються доволі ґрунтовні статейні публікації про розвиток педології в Україні. Характерно, що українські вчені, на відміну від російських колег, дистанціюються від

її розгляду у контексті розвитку в СРСР, зосереджуючи увагу на процесах, що відбувалися в Україні. У першому випадку вони цілком закономірно розкриваються на «загальнорадянському тлі», яке у другому випадку не вирізняється від «російського середовища».

Важливі методологічні аспекти даної проблеми розкрила О. Сухомлинська. Виходячи з позиції, що серед українських учених-педагогів ніколи не було єдиної інтерпретації марксистської парадигми, але вони були одностайні у відмежуванні від російської дореволюційної школи, вчена показала оформлення в педагогіці рефлексорного напрямку, що став основою розвитку педології. Вона розкрила генезу, міждисциплінарний характер та основні складові цієї комплексної науки про дитину, схарактеризували основні тенденції її розвитку в Україні у 1920 рр. [446].

Наступні розвідки С. Болтівець [49], Н. Дем'яненко [104], О. Іванової [181] засвідчують процес формування доволі чітких уявлень про виникнення та етапи розвитку педології як наукової системи і навчальної дисципліни, про її внутрішні суперечності та особливості становлення української школи педології у 1920-1930-х рр. Прикметно, що автори чітко усвідомлювали «зарубіжне походження» педології, однак висвітлюють це питання невиразно, поверхово, зосереджуючи увагу на її розвитку в Україні.

Помітний поступ у вивченні взаємозв'язку та впливу реформаторської педагогіки на становлення української педології пов'язуємо з низкою дисертаційних досліджень. У роботі Ю. Литвиної (2009 р.), присвяченій її розвитку в Україні у 1920-1930-х рр., витоки і джерела цієї наукової галузі розглядаються в контексті світового реформаторського руху та національного педагогічного процесу. Дослідниця показала, що саме західні педоцентричні ідеї вільного виховання стали її концептуальним і методологічним підґрунтям та спричинили появу і співіснування двох її напрямів: «класичного», що являв собою синтез біо- і соціогенетичних підходів до розвитку дитини та «педоцентричного»,

в основі якого лежать індивідуалізм, інтуїтивізм, вільне виховання, інші асимільовані в українських реаліях зарубіжні ідеї [280].

Такий підхід є типовим для праць про розвиток педології в Україні за міжвоєнного періоду: науковці розглядають її витoki і появу через призму наслідування ідей західного реформаторського руху, але при з'ясуванні наступного функціонування цього теоретичного і практичного феномену вони абстрагуються від західних впливів та розглядають його лише у контексті українського педагогічного процесу. Існують відмінні погляди на генезу української педології. Зокрема Л. Дуднік (2002 р.), вивчаючи педологічну службу в школах України у 1920-1930-х рр. ХХ ст. шукає її джерела головно у вітчизняному суспільно-педагогічному русі попередніх десятиліть і фактично абстрагується від західних реформаційно-педагогічних ідей [137]. Натомість у підготовленому в галузі психології дослідженні І. Болотнікової (2004 р.) про розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології міжвоєнного періоду, у доволі системному вигляді показані ретрансляція й адаптація західних постулатів, що стали основною теоретичної бази для її формування і розвитку [48]. Попри розмаїття поглядів і рефлексії, вчені спільні у визначенні теоретичної і практичної значущості феномену педології як такого, що виводив педагогічну науку України в один рівень з розвинутими західними країнами.

У розрізі порівняльно-педагогічних та передусім соціально- й історико-педагогічних студій в сучасній вітчизняній науці окреслилося досить чітке розуміння проблеми впливу зарубіжних ідей на становлення соціальної педагогіки та розвиток системи соціального виховання («соцвиху») в Україні у 1920-30-х рр. В узагальнюючих працях з історії соціальної педагогіки [170; 429 та ін.] її генеза і становлення традиційно відстежуються у загальноєвропейському контексті. Витoki пов'язуються із поглядами Й. Песталоці і Ф. Дістервега, а оформлення у самостійний напрям зі сприйняттям основоположних постулатів П. Наторпа, Дж. Дьюї. У

такому ключі вони синтезуються із науковою та освітньою діяльністю українських діячів (Х. Алчевська, С. Русова, Т. Лубенець, Б. Грінченко, В. Зеньковський, ін.), які розробляли різні аспекти теорії соціальної педагогіки. Утім, формування системи соціального виховання в Україні за перших радянських десятиліть науковці детермінують внутрішніми економічними і соціокультурними потребами та при цьому абстрагуються від зарубіжних впливів.

Такі загальні підходи характерні і для спеціальних досліджень про розвиток соціальної педагогіки в Україні за міжвоєнного періоду, які, разом з тим, поглиблюють, увиразнюють важливі аспекти пов'язані з впливами зарубіжного реформаторського руху. У загальному вигляді вони представлені у дисертаціях Л. Цибулько [502], Р. Новгородського [331], Л. Штефан [533], присвячених соціальному вихованню і соціалізації особистості у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-30-х рр. ХХ ст. Розглядаючи їх у контексті світового реформаторського руху, науковці солідарні в тому, що при визначенні теоретичних і практичних засад соціалізації особистості українські радянські вчені опиралися на авторські концепції її представників Е. Дюркгейма, Дж. Дьюї, П. Наторпа, Т. Парсонса та ін. Цей процес, як правило, поділяється на два періоди: 1920-1924 рр., коли завдяки опорі на прогресивні вітчизняні та зарубіжні ідеї існували свобода творчості і плюралізм думок та 1924-1931 рр., коли з утвердженням принципу партійності відбулися дистанціювання від світової педагогічної думки та переорієнтація із дослідження індивідуальності на вивчення соціально-класового середовища, дитячого колективу та праці як важливих чинників соціалізації молоді.

Дещо інші акценти у поглядах на цю проблему розставляють науковці, котрі безпосередньо вивчають вплив зарубіжного освітньо-реформаторського руху на розвиток соціальної педагогіки в Україні за вказаного періоду [266; 341; 379 та ін.]. Вони спільні в думці, що своєрідність «соцвиху» в Україні полягала у поєднанні надбань соціальної педагогіки та експериментальної педагогіки Е. Меймана,

А. Лая, Е. Торндайка, С. Холла, що через синтез теоретичних постулатів вільного виховання і радянської рефлексології стало підґрунтям для формування педології. Показано, що через призму цієї наукової галузі вітчизняні науковці обґрунтували роль школи як чинника соціалізації особистості, значення колективу у формуванні поведінки дитини та інші постулати соціальної педагогіки. Вони трансформувалися у теорію соціального виховання, котра, хоча й синтезувала традиційні та новітні досягнення педагогіки, за умов радянської дійсності набрала характеру ідеологічної індокритинації. Цей висновок впливає з нашого аналізу реферованих досліджень, гадаємо воно потребує глибшого осмислення.

При вивченні доробку сучасної вітчизняної педагогічної науки про вплив різних течій і напрямів реформаторської педагогіки на розвиток освітньо-педагогічних процесів в Україні у першій третині ХХ ст. потрапляємо у плетиво різних підходів до висвітлення цієї проблематики; відмінних трактувань її складових; суперечливих характеристик напрямів вітчизняної педагогіки й доробку їхніх представників тощо.

Сказане найбільшою мірою стосується досліджень про вплив зарубіжного реформаторства на розвиток вітчизняної педології та експериментальної педагогіки. Заслуговує на увагу низка теоретичних положень, сформульованих у дисертації В. Лук'янової (2003 р.) про розвиток експериментальної педагогіки в Україні у 1920-1930-х рр. Виходячи з аналізу праць її чільних представників (А. Біне, Е. Меймана, В. Лая, ін.) та доробку українських учених зазначеного і сучасного періодів, дослідниця показала, що дане поняття не мало і не має єдиного визначення. З'ясувавши співвідношення понять «експериментальна педагогіка» та «педологія» вона дійшла висновку, що в рецепції вітчизняних науковців 1920-х рр. вони чітко не розрізнялися, тому використовувалися паралельно, майже як синонімічні. Через призму асиміляції іноземного досвіду В. Лук'янова розкрила зміст основних теоретичних питань, що вивчалися вітчизняними вченими:

індивідуалізація навчання і виховання, особливості поведінки дитини, рефлексологія тощо. А при з'ясуванні їх практичного застосування вона також абстрагувалася від зарубіжних впливів [289].

Множинність трактувань базових понять зарубіжної та вітчизняної педагогіки першої третини ХХ ст. впливає й з роботи О. Перетятка «Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.)». Попри таку регіональну локалізацію автор показав інтеоризацію ідей зарубіжної експериментальної педагогіки в освітньо-педагогічній сфері всієї України. Синтезуючи погляди українських і закордонних учених, він розробив оригінальну класифікацію типів експериментальних навчально-виховних закладів Західної Європи, Північної Америки та здійснив аналіз їх інноваційної діяльності в Україні та Харківщини зокрема [359]. Реферована праця відображає важливу тенденцію сучасної вітчизняної компаративістики, яка еволюціонує від описового й аналітичного до порівняльного та креативно-авторського методів наукового дослідження.

Спостерігаємо закономірне явище (В. Лук'янова, О. Перетятко, ін.), коли предмет дослідження визначається в «однорівневій» площині – як вивчення еволюції певних напрямів і течій реформаторської педагогіки в Україні, хоча фактично вони розкривають її у «дворівневій» площині, тобто ще й через призму їхнього розвитку у зарубіжних країнах. Ці два вектори поєднує і робота Л. Лисенко про становлення експериментальної педагогіки у країнах Заходу наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Автор стверджує, що в загальнопедагогічних питаннях мав місце певний пріоритет західних учених, однак щодо організації навчально-виховного процесу між українською та західною педагогіками існував відносний паритет. З'ясовуючи доробок вітчизняних учених у вивчення проблем його гігієнічного забезпечення та психофізичного розвитку дитини, вона доводить, що він більшою мірою зорієнтовувався на потреби

школи, реформи в освіті та не відзначався різкою критикою класичної педагогіки.

Згадувана праця А. Степаненко вирізняється тим, що висвітлює вплив ідей чільного представника експериментальної течії – Е. Меймана на освітньо-педагогічний процес в Україні. Поєднуючи синхронно-емпіричний та діахронно-теоретичний рівні дослідження, в руслі розвитку «вітчизняної» (української та російської) педагогіки автор розкриває процеси: їхнього «проникнення» в 1900-1917 рр. у наукові пошукування українських діячів; їхнього «поширення» у 1920-х рр., коли в контексті вироблення парадигми підготовки робітничих кадрів популяризувалися його погляди на психофізичний і розумовий розвиток дитини. У 1930-х рр. відбуваються зворотні процеси, коли Е. Меймана почали трактувати як «реакціонера», «консерватора», «ворога робітничого класу і соціалізму». Показано відновлення інтересу до експериментальної педагогіки Е. Меймана у 1960-1970-х рр. у зв'язку з актуалізацією проблем політехнічного навчання молоді [433].

Основний доробок про вплив зарубіжної течії прагматизму на розвиток української освітньої системи репрезентують праці В. Коваленка, який схильний до їхнього перебільшення. Розкриваючи особливості впровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї у шкільній практиці України 1920-х рр. учений стверджує, що вони користувалися «особливою прихильністю» та мали «найбільше значення» для розвитку теорії і практики національної педагогіки. Така позиція аргументується великою зацікавленістю ними з боку українських науковців, адже Дж. Дьюї обґрунтував парадигму активної (трудової) школи, орієнтованої на поступ техніки і демократії; розкрив науково-експериментальні підходи до дитини; сформулював теорію про керований саморозвиток дитини тощо. В. Коваленко показав, як окремі аспекти наукової системи Дж. Дьюї (соціалізація і демократизація навчально-виховного процесу, організація школи як трудової общини тощо) урахувалися при розробці комплексної програми навчання в УРСР. При цьому

українські педагоги піддавали її системній критиці, бо вона не відповідала їхнім уявленням про зміст освітньо-педагогічних процесів.

Більшість досліджень, що торкаються цієї проблеми присвячені безпосередньо розвитку прагматичної педагогіки (підрозд. 2.2), тож її вплив на освітньо-педагогічні процеси в Україні розкривається в них фрагментарно, й доволі абстрактно. Їхні автори схильні до ідеалізації процесу асиміляції зарубіжного досвіду у вітчизняному науково-педагогічному просторі.

Головний обсяг знань про вплив реформаторської педагогіки на розвиток трудової школи і виховання в Україні дають дослідження, що стосуються цього напрямку виховання у вітчизняному освітньо-педагогічному просторі. Сучасні науковці успадкували значний доробок радянської історіографії з проблеми становлення трудового виховання в Україні, який не стільки полегшує, скільки ускладнює її переосмислення, адже зміст, форми, методи, особливо педагогічні інновації у цій сфері подавалися як здобутки радянської педагогіки, а їх справжнє «буржуазне» походження замовчувалося.

За два останніх десятиріччя з'явилось чимало досліджень з історії трудового виховання в Україні у 20-30-х рр. ХХ ст. Проблему зарубіжних впливів на його розвиток науковці ставлять і розв'язують по-різному – від їх повного ігнорування, до врахування у якості однієї з детермінант цього процесу та намагання їх предметного осмислення. Цей останній аспект виразно проявляється у дослідженнях Г. Ковальчука, С. Мазуренко, С. Поліщук, інших науковців, які відзначаються спільними та особливими рефлексіями.

Своєрідний підхід до даного питання випливає з праці Г. Ковальчука (2008 р.) про розвиток трудового виховання школярів в Україні у першій третині ХХ ст. Його становлення за доби національно-визвольних змагань 1917–1920 рр. розглядається у контексті впливу реформаторської педагогіки. З таких позицій науковець сепарує й аналізує ідеї Г. Кершенштейнера, Р. Зейделя, Дж. Дьюї, В. Лая, інших зарубіжних учених, що розробляли теорію

трудового виховання. Доводиться, що саме вони, підкріплені ідеями С. Русової, О. Музиченка, Я. Чепіги та з урахуванням національно-педагогічних традицій лягли в основу розроблених тоді документів про освіту. Утім, при вивченні процесу реформування трудового виховання у загальноосвітній школі у 1920-х – на початку 30-х рр. науковець абстрагувався від зарубіжних впливів і розглядає їх у руслі протистояння між «українською лінією» та радянською соціально-класовою парадигмою трудового навчання, що нав'язувалася, а відтак стала реалізовуватися в Україні [232].

У роботі С. Мазуренко про трудову спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України у 1920-1937 рр. показано як у процесі інтенсивних пошуків і реформувань відбувалося взаємопроникнення новаторських ідей вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Автор увиразнює вплив теорії Г. Кершенштейнера на формування радянської трудової школи з опорою на працю, спрямовану на формування вмінь і навиків з певної професії. Показано як творче застосування ідей прагматичної педагогіки забезпечувало розробку й адаптацію новітніх освітніх технологій: комплексної системи навчання, дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання та ін. Автор доводить, що на цій основі за п'ятиріччя упровадження радянської системи шкільництва сформувалася нова філософія освіти, в основі якої лежали принципи трудової і професійної спрямованості навчання і виховання, педоцентризм, демократизація. Утім, від них відмовилися наприкінці 1920-х рр., тож на зміну ідеї реформаторської педагогіки щодо всебічного виховання особистості через трудовий принцип висунули завдання, які спрямовували на підготовку робітничих кадрів для виробництва (принцип політехнізму) [294].

Науковці, як правило, зосереджуються на з'ясуванні теоретичних аспектів впливу представників зарубіжної педагогіки на розробку та реалізацію радянської концепції трудової школи. Менш з'ясованими залишаються дидактичні аспекти цієї проблеми. Наскільки продуктивним і перспективним є їхнє вивчення засвідчує

низка сформульованих С. Поліщук положень. Зокрема вона показала, що проникнення зарубіжного досвіду істотно позначилося на змісті формування радянської трудової школи, яка при цьому зберігала істотні відмінності. Так, попри спільні акценти на визначальній ролі праці у вихованні дітей та молоді, залишалися різниці в уявленнях про роль учителя у цьому процесі: зарубіжна педагогіка відводила йому роль «спостерігача» за діяльністю дитячого колективу, тоді як вітчизняна спрямовувала на співпрацю вчителя, вихователя та учня тощо [378, с. 41-43].

Отже, вітчизняні науковці приділили значну увагу вивченню впливів течій і напрямів зарубіжного реформаторського руху на розвиток системи освіти та педагогічної науки в Україні передусім за міжвоєнного періоду. Змушені працювати в умовах ідеологічного диктату радянські вчені не могли виважено й об'єктивно досліджувати цю проблему, хоча принаймні за доби «хрущовської відлиги» визнавався сам факт такого наслідування, але на нього намагалися «списати» усі недоліки й прорахунки розвитку системи освіти в УРСР у 1920-х рр. Сучасні науковці піднесли вивчення цієї проблеми на якісно вищий рівень, хоча окремі її аспекти досліджені нерівномірно. Найбільш ґрунтовно розкрито впливи зарубіжних ідей вільного виховання, а також педології, експериментальної і прагматичної педагогіки, гірше з'ясовано значення постулатів соціальної педагогіки та трудової школи на розвиток цих освітньо-педагогічних процесів в Україні. Дослідження цієї проблематики носить складний, багатовекторний характер через перетинання і накладання різнотематичних студій. Це призводить до фрагментарного, подекуди поверхового осмислення впливів різних течій і напрямів реформаторської педагогіки на розвиток освітньо-педагогічних процесів в Україні та спонукає до спеціального комплексного осмислення даної проблеми.

3.2 «Педагогіка реформ» та розвиток української педагогічної думки, теорії навчання і виховання

Вивчення окресленої у назві підрозділу проблеми вимагає аналізу широкого кола різнопрофільних, різнотематичних досліджень, що охоплюють питання, пов'язані з розвитком педагогічної думки та теорії і практики навчання й виховання в Україні та її окремих регіонах у 1920-1930-х рр. Частину таких студій пронизує думка про вагомий вплив на ці процеси зарубіжної реформаторської педагогіки, однак така позиція не є загальноприйнятною; одні дослідники її артикулюють невиразно, інші ігнорують зовсім.

З-поміж них найбільшу групу становлять праці у галузі педагогічної персоналістики. Рамки дослідження унеможливають їх деталізований аналіз, тож вважаємо, що він має поєднати вибіркового та синтезовано-узагальнюючий підходи, задля з'ясування ступеня дослідження проблеми та увиразнення головних здобутків, прогалін.

При розв'язанні цього завдання предметом усебічного вивчення стали такі ґрунтовні репрезентативні праці, як «Українська педагогіка в персоналіях» [474], «Нариси історії українського шкільництва» [324] та низка підручників з історії педагогіки, зокрема за редакцією Г. Троцько [198] і авторства І. Зайченка [165]. Вони мають ту спільну рису, що у форматі біографічних нарисів відображають творчий доробок і життєдіяльність плеяди українських учених-педагогів, які у першій третині ХХ ст., генеруючи досвід зарубіжної реформаторської педагогіки, здійснили прорив у розробці теоретико-методологічних основ вітчизняної педагогічної науки.

У конкретно-змістовому відношенні висвітлення такої проблематики, знаходить прояв у чотирьох основних аспектах. Перший стосується показу впливів зарубіжних ідей на формування світобачення і наукове, професійне становлення діячів. Він з різною ступінню виразності проглядається у біографічних дослідженнях про Г. Гринька [411], М. Демкова [30] та ін.

Другий, - основний, домінуючий аспект стосується показу того, як зарубіжний досвід позначався й адаптувався у творчій спадщині вчених-педагогів. В усій повноті він представлений у нарисах про Я. Чепігу, де Л. Березівська показала, як зарубіжні ідеї вільної школи, педології, прагматизму, експериментальної педагогіки переосмислювалися у працях науковця та через його погляди трансформувалися у положеннях, що стосувалися удосконалення теорії і практики навчання та виховання, розбудови нової української школи тощо [39, с. 90-97].

При висвітленні цієї проблематики сучасні науковці не комплексують на різні «ідеологізми», а підходять до неї з позицій історичної об'єктивності. Вони не виступають у якості суддів, що оскаржують персоналію за «неправильні погляди», а намагаються дати виважену оцінку її творчості, зрозуміти мотиви наукових пошукувань. Приклад такого підходу подає О. Сухомлинська, яка характеризує доробок Б. Манжоса показала, що він активно вивчав спадщину педагогів минулого та особливо сучасних представників соціальної педагогіки, трудової школи, інших зарубіжних течій. Виявлено причини їхнього несприйняття Б. Манжосом, який уважав їх «буржуазними» та був прихильником московської школи педагогів [457].

У такому ж ракурсі О. Сухомлинська показала глибоку обізнаність О. Залужного з теоріями західних педагогів та його критичне ставлення до їхнього досвіду, зокрема тестів, які не могли служити індикатором для визначення рівня обдарованості дитини [451]. Такі рефлексії мають важливе значення для всебічного осмислення педагогічної спадщини вітчизняних учених доби Української революції та українізації 1920-х рр., позаяк сучасні науковці акцентують на її «суцільній національній зорієнтованості» й не завжди показують, що були люди з широким європейським світобаченням та власним розумінням освітніх реалій сучасності.

Третій аспект відображає вплив світового досвіду на діяльність українських державних діячів з реформування національної школи. В

якості прикладу відзначимо роботу Т. Самоплавської, яка доводить, що значний вплив на політику комісара народної освіти Г. Гринька мала його прихильність до американської моделі освіти, котра базувалася на засадах «матеріального інтересу» та ідеях прагматизму. Вона також показала популярність серед творців нової системи України різних підходів до підготовки фахівців, що здобули поширення у Західній Європі та США наприкінці XIX – на початку XX ст. [411, с. 33-35]. На прикладі Я. Мамонтова та О. Музиченка О. Сухомлинська проілюструвала явище своєрідної «ланцюгової реакції», коли ідеї реформаторської педагогіки Заходу позначалися на змісті концептуальних праць просвітньо-педагогічної діяльності українських діячів, а через них проявлялися в урядових документах про освіту [456; 460].

Четвертий аспект представлений фрагментарно у доробку з педагогічної персоналістики, однак становить особливий інтерес для нашого дослідження. Ідеться про вивчення того, як українські вчені 1920-х рр. використовували досвід зарубіжної реформаторської педагогіки у розробці проблем організації навчально-виховного процесу в українській школі. Наскільки важливий і продуктивний такий підхід засвідчує показ Н. Дічек того, як він використовувався С. Ананьїним при вивченні питань, пов'язаних зі змінами й удосконаленням різних системних форм навчання – класно-урочної, комплексної, комбінованої, зокрема й застосування їх окремих елементів і підсистем у вигляді дальтон-плану, клубних занять, предметних асоціації та ін. [122]. Такий погляд, що розкриває комплекс питань удосконалення теорії і практики навчання та виховання, надзвичайно важливий для проникнення у сутність і природу досліджуваних процесів і явищ.

Фіксуємо чітку тенденцію, згідно якої чим стислішими є біографічні публікації (нариси) про окремих педагогів і діячів, тим меншою мірою вони відображають впливи зарубіжних ідей. Це явище пояснюється зосередженням науковців на «головних» аспектах, пов'язаних з національним освітньо-педагогічним простором. Утім,

недооцінка чи повне абстрагування від зарубіжних впливів збіднює образ й не дозволяє усебічно розкрити детермінанти формування педагогічної персоналії та схарактеризувати її творчу спадщину й освітню працю.

Схоже становище притаманне і комплексним дослідженням та вузькотематичним розвідкам, що розкривають окремі аспекти життєдіяльності персоналії. Видається, що при їх осмисленні науковці не можуть вийти з «україноцентричного тунелю», хоча поступово зростає усвідомлення значущості реформаторської педагогіки як детермінанти формування наукового світобачення вітчизняних педагогів. Такі висновки випливають з аналізу доробку про творчу спадщину С. Ананьїна [87; 249; 302; 426, ін.]; Я. Мамонтова [86; 269]; Т. Лубенця [77; 78]; Я. Чепіги [39; 165; 330; 535] та ін.

Прикметно, що навіть у дисертаційних роботах, захищених у другій половині 1990-х рр. автори фактично абстрагувалися від значних впливів ідей зарубіжної педагогіки на формування наукових поглядів Я. Мамонтова [86; 426], Я. Чепіги [542], тоді як у дослідженнях такого ж формату, що з'явилися на початку ХХІ ст. дана детермінанта показується чітко і виразно. Таким прикладом слугує праця О. Щербакової (2009 р.) про педагогічні погляди та просвітницьку діяльність Я. Чепіги [535].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять студії з персоналістики, де спадщина українських педагогів розглядається безпосередньо через призму зарубіжної, зокрема реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. При цьому частина з них підготовлена у розрізі компаративістики, де зазначена проблема осмислюється під кутом зіставлення творчих ідей українських та західних діячів першої третини ХХ ст. З таких позицій активно досліджується життєдіяльність С. Русової, про що засвідчують і узагальнюючі монографічні праці про її педагогічну концепцію і систему виховання [167; 229 та ін.]. Окрім того, маємо низку спеціальних розвідок, у яких учені узагальнюють погляди С. Русової

на розвиток педагогічної думки Західної Європи зокрема реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. [43; 127; 218; 225, ін.]; порівнюють з ними освітні ідеї Дж. Дьюї, які, своєю чергою зіставляються з підходами А. Макаренка до виховання учнівської молоді [126; [222; 224, ін.] тощо.

Означені вище студії слугують прикладом, коли постать С. Русової наскрізно проходить через широкий сегмент наукової літератури про розвиток освіти, педагогічної думки і науки, теорії навчання та виховання. В таких тематичних площинах її творчість завжди взаємопов'язується із зарубіжною педагогікою. Науковці повсякчас вказують, що головними підставами для цього було не лише вільне володіння кількома європейськими мовами, що дозволило опанувати творчість Дж. Дьюї, Е. Клапереда, Г. Кершенштейнера, В. Лая, Е. Меймана, Г. Спенсера, а й безпосереднє спілкування з відомими діячами сучасності.

Проблема «зарубіжна педагогіка і педагогічна діяльність С. Русової» розглядається згаданими науковцями у найрізноманітніших ракурсах. Вона трактується як «джерело» її творчості, з якого черпався матеріал для обґрунтування педагогічної концепції. Причому наголошується, що С. Русова ставилася до нього бережно і критично, відсепаровуючи ті ідеї, що можуть бути корисними для розвитку національної школи та освіти. Коли визначний педагог характеризується як «дослідник» і «популяризатор» зарубіжної педагогіки, то це стосується її доробку з проблем і дошкільної, і шкільної, і позашкільної освіти та різних напрямів виховання. Особливий інтерес серед русознавців викликають її рефлексії щодо використання результатів експериментальних досліджень та інших ідей зарубіжних педагогів у розробці проблем національного характеру, соціалізації, індивідуалізації навчання і виховання, зміни становища учителя в школі тощо. З таких позицій оригінальними і продуктивними виглядають зіставлення на рівні «порівняльної педагогічної

персоналістики» різних складових педагогічних концепцій С.Русової та Дж. Дьюї, О. Декролі, М. Монтесорі та ін.

На окреме відзначення заслуговує дисертація Н. Осьмук (2011 р.), що розкриває особливості вивчення ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. З'ясувавши чинники, що визначали їх творчі пошукування, дослідниця у системному вигляді показала як певні течії і напрями реформаторського руху (трудова школа; педологія; педагогіка експериментальна, колективна, індивідуальна, прагматична, санітарна; виховання естетичне, національне тощо) зумовлювали формування українськими вченими власних теоретичних підходів і концепцій (С. Ананьїн, Г. Ващенко, Г. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, Б. Манжос, О. Музиченко, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Ряппо, Я. Чепіга та ін.). Виходячи з цього зроблено висновок про формування на цій основі нового напрямку вітчизняної науки – педагогічної типології, що стала важливим етапом розвитку української педагогічної компаративістики. Це стало підґрунтям для оновлення цільової, змістової, організаційно-методичної складових підготовки українського вчительства. Варто визнати і оригінальність розробленої автором періодизації цього процесу: визначені і схарактеризовані п'ять його етапів (від 80-х рр. ХІХ – до початку ХХІ ст.) відображають динаміку і характер асиміляції реформаторських ідей українською педагогічною наукою [341].

При вивченні цієї проблематики науковці зосереджують увагу на розвитку педагогічної думки у східноукраїнському регіоні, тоді як доробок освітян західного регіону з позицій взаємовпливу зарубіжного реформаторського руху залишається менш дослідженим, хоча й тут відбувалися активні процеси його інтеграції. Це доводить змістовна розвідка І. Кізін, яка в такому контексті аналізує науково-просвітницьку діяльність та педагогічні ідеї Е. Жарського. Дослідниця показала, що ідеї «нового виховання», експериментальної педагогіки, вільного виховання стали предметом усебічного аналізу педагога та визначили предметне коло та змістову спрямованість його

науково-педагогічної діяльності, зокрема пов'язаних із загальною дидактикою тощо. Розкривається внесок Е. Жарського у розвиток ідей реформаторської педагогіки та праці з їх популяризації [220]. Такий науковий підхід вважаємо виправданим і перспективним, адже поглиблене розуміння окремих граней творчості педагогічної персоналії увиразнює її загальний внесок у розвиток національної педагогічної думки.

У конкретно-педагогічних дослідженнях значно виразніше, ніж у студіях з педагогічної персоналістики, простежується проблемно-хронологічний підхід до осмислення динаміки й етапності еволюції впливів зарубіжної педагогіки на розвиток вітчизняної педагогіки та освіти. При з'ясуванні цієї проблеми абстрагуємося від усталеної в історико-педагогічній науці традиції шукати «витоки», «джерела» різних освітньо-педагогічних явищ в ідеях класичної педагогіки XVIII-XIX ст., що зумовлено їх універсальним значенням для розвитку світової педагогічної думки. Дослідження, що безпосередньо розкривають вплив реформаторського руху на освітньо-педагогічні процеси в Україні часто формують позицію, буцімто, лише у першій третині XX ст. вони набрали системного характеру й українська дидактика і теорія освіти почали вливатися у річище європейської педагогіки [408, с. 261].

За такої ситуації важливого методологічного значення набирає дослідження В.Вихрущ про розвиток дидактичної думки України у другій половині XIX – на початку XX ст. (2000 р.). [70] Через призму «домінанти навчання» (переважання впливу одного чинника у дидактичній системі) вчена розкриває вплив зарубіжної педагогіки на становлення системи української дидактики другої половини XIX ст. Показано, що гербарт-ціллерівська школа заклала основи її понятійного апарату. Однак альтернативою цій школі виступила сформована на рубежі XIX–XX ст. течія педагогіки індивідуальності, що ґрунтувалася на ідеї вільного виховання (Р. Гільдебранд, Е. Лінде). У вітчизняній дидактичній думці вона проявилася в автодидактизмі, що сформувався на тлі суперечностей між

західноєвропейськими теоріями навчання та неможливістю їх буквального впровадження в практику вітчизняної школи, яка потребувала переорієнтації на новий рівень осмислення теоретико-концептуальних проблем навчання [408, с. 262].

З'ясовуючи проблему впливу зарубіжної дидактики на українську, В. Вихрущ показала, що оскільки її рівень був вищим і приваблював своєю чіткістю і фундаменталізмом, створювалася ілюзія можливості прямого перенесення закордонного досвіду на вітчизняний ґрунт. Це знайшло прояв у літературі дидактичного спрямування у вигляді перекладів зарубіжних авторів, створення посібників на основі зарубіжних аналогів або із використанням окремих ідей зарубіжних педагогів тощо. Вважаємо, що з доробку вченої випливає три важливі для нашого дослідження теоретико-методологічні положення. Перше полягає у необхідності її системно-синтезованого осмислення, позаяк кожен дидактичний досвід містить такі взаємопов'язані іпостасі: загальнолюдське – національне – регіональне – персональне. Друге орієнтує на розгляд таких впливів у «щільній ретроспективі», позаяк у багатьох дослідженнях побутує рефлексія, буцімто «запозичення» відбувалися лише в руслі «педагогіки реформ», хоча насправді вони протікали і в процесі постійних еволюційних контактів. Третє полягає у «відкритості» української дидактичної системи, що зумовлювало протікання постійних зовнішніх впливів, зокрема й у вигляді ідей зарубіжної реформаторської педагогіки.

Найбільш ґрунтовно, комплексно вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної дидактики та теорії виховання розкривається у згаданому дослідженні С. Поліщук. За думкою дослідниці він проявився у новому розумінні сутності процесу навчання (розглядався не як пасивне засвоєння знань, а активна діяльність); розробці нових концепцій змісту освіти (запровадження комплексної системи навчання); відмові від класно-урочної системи й запровадження нових організаційних форм і методів навчання; використанні комплексних програм і тестових

методик тощо. Основний вплив на розвиток вітчизняної теорії виховання справили такі зарубіжні течії, як вільне виховання і соціальна педагогіка. Вони стали каталізаторами і орієнтирами пошукувань українських науковців щодо з'ясування сутності соціального виховання та співвідношення шкільного і сімейного виховання; стосовно вивчення співвідношення принципів індивідуалізму й колективізму та урахування біологічних соціальних чинників у вихованому процесі тощо. Важливим є і висновок С. Поліщук, що такий вплив був «мінімальним», бо він лише сприяв «розширенню предметного поля» теорії виховання, а при розв'язанні його основних проблем науковці орієнтувалися на соціальне замовлення та освітню політику [378].

У різнотематичних працях під кутом основного предмета дослідження висвітлюється проблема впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток освіти та педагогічної думки в Україні за окремих історичних періодів. Серед науковців зростає розуміння присутності цього чинника, однак вони по різному оцінюють його значущість у розбудові шкільництва за доби Української революції 1917-1920 рр. Вибірковий, але репрезентативний аналіз праць з даної проблеми [7; 367; 385; 425 та ін.] засвідчує, що одна частина науковців узагалі абстрагувалася від зарубіжних впливів, інша вказувала на них «формально-символічно», не заглиблюючись в суть питання.

Предметніше воно розкривається у роботах про вплив реформаторського руху на розвиток вітчизняної педагогічної думки. Зокрема С. Поліщук у контексті процесу українізації системи народної освіти показала структурні реформування, законотворчість у цій галузі, відкриття нових різнотипних навчально-виховних закладів тощо. А запровадження засад демократизації управління освітою, розширення повноважень педагогічних рад, створення органів учнівського самоврядування пов'язується з впливом зарубіжно-реформаторського досвіду [379].

В історико-педагогічній науці утверджується погляд, згідно з яким за різних періодів діяльності українських урядів національна складова залишалася теоретичною і практичною основою нової системи освіти, яка разом з тим, розбудовувалася в руслі реформаторської педагогіки, орієнтованої на ідеї педоцентризму, вільного виховання, трудової школи. Він обґрунтовується через аналіз праць С. Русової, Я. Чепіги, Н. Лубенець, С. Волоха, С. Черкасенка, О. Музиченка, Г. Іванця, В. Родніка, інших вчених-педагогів, що з'явилися за доби Української революції. Сепаруючи їх зміст, дослідники доводять, що вони були спільні у прагненні створити національну школу на основі власних духовних і педагогічних здобутків та використання передового світового досвіду. Важливим підґрунтям для таких висновків слугує аналіз матеріалів часопису «Вільна українська школа», зокрема запровадженої у ньому рубрики «Школа в Західній Європі й Америці». Сучасні автори ретельно аналізують опубліковані у ньому праці українських та зарубіжних науковців, зокрема з проблеми єдиної трудової школи у рецепції Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера та ін. [37; 168, с. 312-328; 342; 490; 491 тощо].

Схожі підходи характерні для досліджень про розвиток освіти та шкільництва в Україні у 1920-х – на початку 1930-х рр., хоча зарубіжні реформаторсько-педагогічні впливи простежуються в них глибше, предметніше, про що свідчать і вже анонсовані праці. Така тенденція, зумовлена їх хронологічними рамками, які здебільшого охоплюють період 1917-1933 рр. [367; 385; 508; 539 та ін.]. Важливу роль у її утвердженні відіграли ґрунтовні наукові публікації О. Сухомлинської 1990-х рр. [450; 451; 458 та ін.], що відзначаються високим ступенем цитування сучасними істориками педагогіки. Вони змушують молодшу генерацію науковців ретельніше переосмислювати впливи не лише внутрішніх суспільно-політичних та культурних чинників, а й зовнішніх детермінант у вигляді зарубіжних ідей, які за сприятливих суспільних умов ретранслявали у вітчизняний освітньо-педагогічний простір [408, с. 263].

Утім, і в даному випадку вчені здебільшого констатують їхній вплив на освітнє реформаторство в Україні, але не відстежують які саме ідеї й у якому вигляді акумулювалися, трансформувалися в її освітній політиці та інституційній системі. Таким типовим прикладом слугує робота О. Юзик (2006 р.) про дидактичні засади розумового виховання учнів початкових шкіл України у 1917-1941 рр. З'ясовуючи в окремому підрозділі вплив на нього ідей зарубіжної реформаторської педагогіки, дослідниця розкрила внесок у розробку цієї проблеми її чільних представників [539, с. 47-67], утім фактично не показала яким чином вони реально адаптувалися та позначалися на теорії і практиці виховання.

Спостерігаємо й оригінальні продуктивні кроки щодо осмислення цієї проблеми. Ідеться про зіставлення та виявлення ідей реформаторської педагогіки у законодавчих і нормативних актах, навчальних програмах й літературі, котрі з'явилися в Україні у 1920-х рр. Таким чином дослідники вказують, що ухвалена Наркомпросом у липні 1920 р. «Декларація про соціальне виховання дітей» та низка інших концептуальних документів, які визначали зміст і механізми розв'язання освітньо-вихованих проблем в Україні за своєю філософією були співзвучні з ідеями зарубіжної реформаторської педагогіки. Доводиться, що їхні розробники спиралися на педологію, яка сформувалася в лоні експериментальної педагогіки [378, с. 38-46].

Серед численної наукової літератури з історії національної освіти і шкільництва заслуговує на відзначення робота Л.Березівської про реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. З'ясовуючи зміст його другого етапу, котрий припав на першу половину 1920-х рр., дослідниця показала, що концептуальна розробка українсько-радянської системи освіти відбувалася у контексті соціально-економічних і політичних детермінант та була відмінною від російської, позаяк у своїй основі апелювала до передового зарубіжного досвіду. Новаторським та водночас дискусійним виглядає обґрунтоване Л.Березівською положення про

суперечливість освітньої реформи в Україні 1920-х рр., яка відповідала запитам суспільства, була інноваційною, педагогічно спрямованою та політично ідеологізованою, однак більшою мірою орієнтувалася на зарубіжний досвід, аніж на національні традиції [37].

Помічаємо активізацію уваги щодо осмислення впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток різних складових освітньої системи та теорії і практики навчання й виховання, методики викладання навчальних дисциплін. Доступні для аналізу публікації допоки не дають підстав для якихось узагальнень щодо цієї тенденції, однак засвідчують її продуктивність і перспективність. Так, вивчаючи трансформацію змісту передшкільної освіти Т. Степанова стверджує, що саме у 1920-х рр. була започаткована теорія дошкільного виховання, що стала підґрунтям дошкільної педагогіки як наукової галузі. Серед чинників, що визначали цей процес дослідниця на перше місце ставить соціокультурні у вигляді зарубіжних теорій виховання Ф. Фребеля, М. Монтесорі, вільного виховання, які значною мірою детермінували організаційно-методичні засади та зміст передшкілля [435].

Розглядаючи в єдиному контексті розвиток зарубіжної та вітчизняної реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст., С. Куркіна стверджує, що саме завдяки іноземним запозиченням було розпочате системне вивчення проблем виховання особистості і колективу в Україні. Важливе науково-теоретичне значення мають сформульовані нею висновки про те, що в лоні реформаторської педагогіки було обґрунтовано низку авторських ідей про необхідність поєднання індивідуального розвитку особистості з реалізацією принципів соціального виховання, які успішно реалізовувалися у розвитку теорії і практики освіти та педагогіки в 1920-х рр. При цьому доводиться, що в працях вітчизняних науковців не знаходило відображення питання про ефективність запозичення зарубіжних реформаторських ідей [266].

Розширення науково-тематичних горизонтів осмислення проблеми впливу реформаторського руху на українське шкільництво та педагогіку відображає і змістовна розробка Т. Савшака про розвиток методики навчання історії в українських школах Галичини у другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст. З'ясувавши концептуальні погляди представників «нового виховання», експериментальної та прагматичної педагогіки В. Лая, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера на проблему розвитку історичної освіти, яку значною мірою детермінували різні суспільно-політичні чинники, автор з'ясував як їх адаптували й удосконалювали галицькі педагогі-реформатори у своїх теоретичних і методичних розробках [409]. Задля цілісності й завершеності такого підходу слід було показати як їх реалізовували у шкільній практиці.

Вирізняємо досить змістовну групу досліджень, що відображають вплив зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. на розвиток професійної підготовки вчителя, педагогічного новаторства, запровадження інновацій в освітньо-виховному процесі. Окрім спеціальних публікацій з даної проблеми вона висвітлюється в масиві літератури про педагогічний професіоналізм і компетентність, педагогічні технології тощо.

Напрацювання О. Сипченко [417; 418] про науково-педагогічну літературу в системі професійної підготовки вчителя в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. відображають уже згаданий підхід, коли в якості «фактору впливу» на ці процеси показуються теоретичні постулати представників різних течій і напрямів реформаторської педагогіки. Утім, при цьому не з'ясовується як зарубіжні ідеї реально впливали на формування педагогічних кадрів, як вони позначалися на змісті дидактичної літератури.

Цікавими і змістовними виглядають дисертаційні і статейні матеріали О. Перетятка, що висвітлюють вплив реформаторської педагогіки на розвиток інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст [359]. В них показано, як її ідеї стимулювали формування у педагогів чутливості до нового та

прагнення до розробки інноваційних авторських пропозицій. Розкриваються форми і напрями цього процесу у вигляді діяльності окремих навчальних закладів, учительських курсів, учительського руху за самоосвіту, що супроводжувався відвідинами країн Західної Європи, а також педагогічних з'їздів, нарад, конференцій, допоміжних засобів професійної підготовки (екскурсії, виставки, музеї). Автор стисло торкнувся змісту викладання психолого-педагогічних предметів, що будувалися на новітніх західних ідеях, тож це важливе питання потребує докладнішого вивчення.

Глибокий і комплексний аналіз даної проблеми зроблено в розділі дисертаційної роботи Н. Осьмук. Автор показала, що визначення головних завдань професійної підготовки вчителів у державних документах УСРР було суголосним з постулатами таких течій реформаторського руху, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Розкрито втілення їхніх ідей і досвіду в українській навчально-методичній літературі та діяльності з підготовки і перепідготовки кадрів. Виходячи з аналізу змісту навчальних самостійних та інтегративних курсів було показано, що фахова підготовка українських учителів у 1920-х – на початку 30-х рр. передбачала обов'язкове ознайомлення з теоретичним і практичним досвідом реформаторської педагогіки, а методична підготовка педагогів орієнтувалася на формування готовності їх використання в організації навчального процесу [341].

Вибіркове ознайомлення з дисертаційними та матеріалами інших досліджень про підготовку вчителя до професійної діяльності в Україні у першій третині ХХ ст. засвідчує недооцінку впливу на цей процес зарубіжної педагогіки. Як правило, про нього згадують фрагментарно, у формально-символічному ракурсі. Утім, окремі автори розуміють значущість цього чинника та вдаються до його предметного осмислення [408, с. 267].

Вивчаючи проблему відображення професійної підготовки вчителя в українській педагогічній періодиці 1920-30-х рр., А. Пугач поглибила розуміння двох її аспектів. Перший стосується з'ясування

суспільної значущості педагогічної діяльності з позицій експериментальних досліджень на основі педології, що базувалася на ідеях західної науки. У такому контексті дослідниця схарактеризувала доробок С. Ананьїна, Я. Мамонтова, М. Розенштейна, які у працях про творчий розвиток особистості учителя спиралися на зарубіжні теорії, що трактували цей процес як педагогіку та мистецтво. Другий аспект відображає вплив педагогічних часописів на підготовку вчителя у вигляді матеріалів, котрі знайомили із закордонним педагогічним досвідом. У такому розрізі детально схарактеризовані матеріали зарубіжного відділу часопису «Шлях освіти», де публікувалися відомі західні педагоги; показана його роль у зміцненні міжнародних освітніх контактів. Більшою новизною відзначається аналіз публікацій інших педагогічних часописів, що розкривали зарубіжний досвід з підготовки вчителя та удосконалення змісту і форм навчання й виховання [392].

Три реферовані вище дослідження відображають тенденцію еволюції вітчизняної компаративістики початку ХХІ ст. від описового й аналітичного до порівняльного та креативно-авторського методів наукового дослідження.

Наукові уявлення з аналізованої проблематики розширюють і поглиблюють дослідження про педагогічні інновації як вищу форму, що розкриває творчий пошук і талант учителя й теоретиків педагогічної галузі. З цих позицій відзначимо таке помітне в історико-педагогічній науці явище, як «Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття)», що з'явилися 2010 р. за редакцією О. Сухомлинської [323]. З'ясовуючи особливість його першого періоду, який хронологізується кінцем ХІХ – початком ХХ ст. та визначається як «приватна ініціатива» й «інноваційний дискурс» у вітчизняній освіті, вчена акцентує на його часовому співпадінні із загальнореформаційними процесами в шкільництві на Заході. Прагнення тодішніх педагогів змінити цілі і завдання діяльності школи та методів і способів

здобуття знань утілилося у т. зв. «нових школах» - альтернативних навчальних закладах, що протиставлялися офіційно-традиціоналістським. Підкреслюється, що реформаторський рух кардинально змінив педагогічне мислення учителів та суттєво вплинув на освітній простір України [323].

З таких позицій у реферованій книзі, що має біографічну спрямованість, висвітлюється діяльність окремих навчально-виховних закладів, зокрема і з реалізації зарубіжних реформаторських ідей. Так, у нарисі «Дослідна трудшкола № 4 Т. Лубенця у Пущі Водиці (20-ті рр.)» Т.Куліш розкрила його творчі пошукування як прихильника експериментальної педагогіки, який, спираючись на досвід функціонування лабораторних шкіл у країнах Західної Європи та США, обґрунтував необхідність заснування дослідних шкіл в Україні [262].

Описуючи функціонування у 1920-х рр. в Одесі дитячих містечок, Н. Дічек показала, що їхні керівники С. Рівес і М. Шульман були добре ознайомлені та реалізовували зарубіжні ідеї «нового виховання», однак вони критично ставилися до досягнень американської педагогіки, зокрема пропагованих нею методів самоуправління, ідей вільного виховання, а особливо досвіду М. Монтесорі [129]. Така рефлексія важлива і показова для розуміння загальної рецепції впливу освітньо-реформаторських ідей на педагогічне новаторство в Україні, позаяк вони не ідеалізувалися, а сприймалися і реалізовувалися у конструктивно-критичному руслі.

У ширшому ракурсі ця проблема представлена в монографічному (2005 р.) і дисертаційному (2010 р.) дослідженнях Н. Сафонові про інноваційну педагогічну думку видатних педагогів 20-х рр. ХХ ст. Обґрунтовується позиція, згідно якої основою інновацій стало оновлення системи навчання завдяки опертя на фундамент західної педагогічної науки у вигляді експериментальної школи Дж.Дьюї, методу проєктів, дальтон-плану, ієна-плану, віньєнтка-плану і т. ін. На відміну від більшості дослідників цієї проблеми, вчена не обмежилася з'ясуванням її теоретичних аспектів,

а показала ефективність упровадження зазначених методів у шкільну практику 1920-х рр. Вона доводить, що педагогіка України не «наздоганяла» чи «запозичувала» освітні ідеї Заходу, а розвивалася паралельно з нею, зокрема у плані використання засад педоцентризму і вільного виховання [413].

Теоретично важливим є погляд Н.Сафонової про те, що сам процес упровадження інновацій обумовлювався комплексом взаємопов'язаних чинників, починаючи від українізації і децентралізації системи освіти та завершуючи її реформуванням на основі ідей експериментальної і гуманістичної педагогіки, теорії вільного виховання, трудової школи, розвитку рефлексології і педології. Вони знайшли органічне втілення у творчості знаних педагогів Г. Ващенко, Т. Лубенця, С. Русової, Я. Мамонтова, І. Огієнка, Я. Чепіги, які визначили новий зміст та засади формування і покликання учителя національної школи [412].

Окремі науково-теоретичні аспекти обговорюваної проблеми поглиблено розкриваються у дослідженні І. Сірої про діяльність учених харківської науково-педагогічної школи в 20-70 рр. ХХ ст. Розглядаючи перший етап функціонування, що припадає на 1920-1930-ті рр., автор аналізує доробок її фундаторів А. Зільберштейна, який з'ясував суть і роль методу дальтон-плану в організації навчального процесу; М. Григор'єва, котрий спираючись на розробки В. Кілпартрика, Б. Торндайка, інших учених розробив власну класифікацію методів педагогічної діяльності. Фрагментарно показано реалізація зарубіжного досвіду у практиці навчання студентів і школярів Харківщини [422].

Принагідно відзначимо побутуючий в українській педагогічній науці підхід, коли певні ідеї, концепти, які традиційно пов'язуються з реформаторською чи зарубіжною педагогікою загалом, розглядаються виключно в руслі української педагогічної думки. В якості промовистих прикладів відзначимо розвідку Т. Калініченко, де в зазначеній площині відстежується формування філософських концепцій вільного виховання особистості, починаючи від доби

Київської Русі і наскрізно через тисячолітній розвиток національного інтелектуального руху аж до творчості В. Сухомлинського [206]. Така рефлексія засвідчує необхідність показу поряд із зарубіжними також і української рецепції ідеї вільного виховання.

У публікації про вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні у 1920-х рр. ХХ ст. О. Петренко детально розкриває його суть та основні напрями [360]. При цьому автор повністю абстрагується від зарубіжних впливів, що створює враження, буцімто, це суто «радянський феномен». Даний приклад доводить потребу усебічного з'ясування детермінант та різних граней певних педагогічних процесів і явищ задля глибокого проникнення у їхню змістову сутність.

Важливо відзначити, що попри загальну постановку проблеми «зарубіжна реформаторська педагогіка та розвиток освіти і педагогіки в Україні» фактично всі реферовані дослідження стосуються її східного регіону. Така ситуація обумовлена як об'єктивними суспільними реаліями, так суб'єктивно-науковими чинниками. Вивчення «західноукраїнського вектору» поширення ідей реформаторського руху має свої особливості. Якщо стосовно східної (радянської) України ішлося про їхні «впливи» і «творчу адаптацію», то Західна Україна розглядається не лише в такому ракурсі, але й як органічна складова західноєвропейських процесів. Спираючись на традиції західноукраїнських педагогів міжвоєнного періоду, відтак учених діаспори, таку рефлексію обгрунтував і розвинув Б. Ступарик (1994, 1995 рр.) у своїх фундаментальних працях про розвиток шкільництва Галичини у ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. При розробці періодизації цього процесу, яка активно використовується в сучасній історико-педагогічній науці, вчений враховував впливи як українського національного відродження, державної освітньої політики та громадсько-педагогічного руху за доби панування Австро-Угорщини і Польщі, так і педагогічних ідей Заходу, які проникали та природно адаптовувалися в українському освітньому просторі [442; 443].

Важливе значення для усвідомлення науковцями значущості західноєвропейського чинника для розвитку теорії і практики навчання та виховання в західноукраїнському регіоні має доробок Т. Завгородньої. У низці ґрунтовних праць з даної проблеми вона обстоює позицію, згідно якої дидактична думка та шкільництво Галичини у першій третині ХХ ст. розвивалися в контексті освітніх систем європейських держав. Вчена висунула концептуальне положення про те, що за умов занепаду старих династичних та постання нових державних утворень, школа зі свого нейтрального в політичному відношенні становища перетворювалася на один з головних чинників нового державного будівництва. Воно впливає із системного аналізу та зіставлення процесів формування середнього шкільництва в Західній і Східній Україні та в різних європейських країнах [160-162].

Таку позицію конкретизують і поглиблюють публікації, які показують значення «зарубіжного чинника» у розвитку окремих складових системи освіти та теорії і практики навчання й виховання. В якості прикладу відзначимо змістовну розвідку І. Курляк, яка розкриває вплив німецької педагогічної думки та практики на розвиток класичної освіти у західноукраїнському регіоні в ХІХ - першій половині ХХ ст. [267].

На межі ХХ–ХХІ ст. з'явилася низка досліджень, зокрема й дисертацій, які з різних позицій розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток теорії і практики навчання та виховання на західноукраїнських землях. Вони відображають тенденцію щодо посилення уваги науковців до цієї проблеми. У такому контексті, в якості прикладу, відзначимо роботу С. Вдович (1998 р.), де розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. розглядається у суто україноцентричному контексті. Тому значення ідей вільного виховання для її утвердження та зламу панування авторитарної педагогіки показується фрагментарно, а про інші напрями зарубіжної педагогіки фактично не згадується [66].

У наступних дослідженнях, що стосуються зазначеної проблематики, розуміння ролі зарубіжного чинника помітно зростає. Цю тенденцію увиразнює низка підготовлених під керівництвом А. Вихруща дисертаційних робіт (І. Гаврищак, Л. Дерев'яна, Н. Ігнатенко, О. Колодійчук, О. Юзик, ін). У працях про формування творчих здібностей [107], розумовий розвиток [182], розвиток технічної творчості [234] дітей та молоді учнів загальноосвітніх шкіл Галичини у 1900-1939 рр. новаторські педагогічні ідеї Західної Європи та США трактуються в якості теоретико-методологічної основи розв'язання теоретичних і практичних аспектів означеного кола проблем. У відповідних площинах науковці розкривають поширення в краї ідей близько двох десятків їхніх представників, зокрема деталізують вплив доробку Г. Кершенштейнера, Дж. Дьюї, Е. Меймана, А. Фер'єра на вироблення теоретичних основ педагогічної науки та поширення дидактичних інновацій. Прикметно, що ці процеси трансформації «педагогіки примусу» у «педагогіку зацікавлення» розглядаються не лише під кутом «впливів» освітніх технологій Німеччини, Англії, Франції, але й як безпосередня складова загальноєвропейського реформаторського руху.

Схожі підходи притаманні дослідженням про розвиток естетичного виховання на Закарпатті за міжвоєнного періоду [317; 501; 506]. Таким чином при вивченні історико-педагогічних явищ науковці починають змінювати вектор етнокультурної ідентифікації з протиставлення «ми-українці» не такі як «вони-європейці» на взаємоотожднення: «ми українці» так само європейці, що розвивалися не «під впливом», а як одна зі складових європейських процесів.

Дана позиція відображена в роботі О. Караманова (2004 р.) про розвиток реформаторських ідей освіти і виховання у Галичині в першій третині ХХ ст. В єдиній полікультурній площині науковець аналізує погляди і внесок у розробку ідей трудової школи, громадянського виховання, вільного виховання, педагогіки культури, експериментальної педагогіки і психології, релігійної педагогіки

«галицьких педагогів» незалежно від їх етнічного походження, тобто не лише українських, а й польських, німецьких, єврейських [210]. Відхід від україноцентризму поступово торує шлях у сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці та повинен стати нормою при вивченні освітньо-виховних процесів у національному культурному просторі.

Отже, спостерігаємо тривку тенденцію щодо посилення уваги сучасних вітчизняних дослідників до осмислення ролі та значення ідей зарубіжної реформаторської педагогіки у розвитку теорії і практики навчання й виховання та системи освіти в Україні наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст. Вона знаходить прояв у працях з педагогічної персоналістики, порівняльної педагогіки та з інших напрямів історико-педагогічних досліджень. При цьому, основні акценти зміщені на з'ясування зарубіжних впливів у розвитку української педагогічної думки, тоді як їхнє значення і наслідки для реформування різних складових освітньої системи та організації навчально-виховного процесу осмислені гірше. Цілком об'єктивною є відмінність у підходах до їх вивчення в окремих регіонах України, а тенденція до посилення осмислення інтеграції реформаторських ідей через призму поліетнічності є перспективною для розвитку вітчизняної науки.

Висновки до третього розділу

Проблема розвитку української педагогічної думки у контексті зарубіжного реформаторського руху стала предметом всебічного ґрунтовного наукового аналізу, хоча її окремі аспекти й складові мають різний рівень дослідженості. Радянська історіографія відзначається суперечливістю підходів до її осмислення. За доби «хрущовської відлиги», з відновленням предметного дослідження педології та творчої спадщини відомих українських педагогів 1920-х рр., визрівало розуміння їх тісного взаємозв'язку із зарубіжними педагогічними ідеями, що реально впливали на

реформування освітньо-педагогічної сфери України. Однак у 70-80 рр. ХХ ст. утвердилася традиція розглядати її головно у контексті загальнорадянських (російських) процесів, а зарубіжна педагогіка стала піддаватися огульній критиці, без з'ясування сутності теоретичного спадку її представників.

Основні здобутки і тенденції осмислення цієї проблематики на сучасному етапі відстежуються, з одного боку, в контексті вивчення теорії і практики навчання та виховання, творчої спадщини знаних українських педагогів та розвитку соціальної педагогіки й дошкільної і шкільної освіти за доби Української революції 1917-1920 рр. й українізації 1920-х рр. З іншого, вона в різних ракурсах висвітлюється у дослідженнях про окремі течії і напрями реформаторської педагогіки. Відмінності в інтерпретаціях цих процесів і явищ увиразнюють підходи вчених-«інтровертів», які ігнорують зарубіжні впливи та «екстравертів», котрі намагаються з'ясувати їх реальні наслідки для реформування освітньо-педагогічного простору України.

Українські науковці відмовляються від розуміння однолінійності впливу зарубіжної на українську педагогіку, тож починають розглядати цю проблему через призму їхньої взаємозалежності й з таких позицій відстежують як вони позначалися на процесах реформування системи освіти і поступу педагогічної думки в Україні. Ця тенденція знаходить вияв у працях про розвиток педології в Україні за міжвоєнного періоду, де її генеза розглядається через призму наслідування ідей західного реформаторського руху, хоча при з'ясуванні подальшого розвитку цього теоретичного і практичного феномену науковці абстрагуються від західних впливів й розглядають його головно у ракурсі національного освітньо-педагогічного процесу.

Продовжуючи радянську традицію, сучасні вчені піднесли на якісно новий рівень вивчення проблеми трудової школи і виховання в Україні. Масив статейних і дисертаційних матеріалів відображає широкий спектр наукових підходів щодо визначення зарубіжних

впливів на їхній розвиток: в одному випадку вони фактично ігнорують, в другому розглядаються як одна з детермінант цього процесу, у третьому – піддаються комплексному вивченню. У підсумку можемо констатувати доволі високий рівень осмислення теоретичних аспектів впливу зарубіжних авторських шкіл на розробку та реалізацію радянської концепції трудової школи, однак менш дослідженими залишаються дидактичні аспекти даного питання та реалізація ідей зарубіжної педагогіки у практиці освітніх реформувань.

Основний масив наукових знань про вплив «педагогіка реформ» на розвиток української педагогічної думки та теорії дидактики і виховання репрезентують дослідження у галузі педагогічної персоналістики. У своїй сукупності вони розкривають впливи зарубіжних ідей на професійне становлення і наукову творчість вчених-педагогів, показують як вони реалізовувалися у діяльності українських державних діячів з реформування національної школи та відображають використання досвіду зарубіжної реформаторської педагогіки в організації навчально-виховного процесу в українській школі. Така загальна тенденція щодо виходу вітчизняної педагогічної науки з «націоцентричного тунелю» увиразнюють розвідки, де спадщина українських педагогів (С. Русової та ін.) безпосередньо розглядається у контексті розвитку реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст.

Побудовані на проблемно-хронологічному підході конкретно-педагогічних досліджень предметно відображають етапність і динаміку впливів зарубіжжя на розвиток вітчизняної педагогіки та освіти. Щоправда, вони нерідко утверджують позицію нібито лише у першій третині XX ст. українська дидактика і теорія освіти стали вливатися у річище європейської педагогіки, хоча маємо ґрунтовні напрацювання (В. Вихрущ, ін.), які доводять, що такі взаємозв'язки набрали системного характеру у другій половині XIX ст. У своїй сукупності такий доробок дає достатньо чіткі уявлення про роль і значення зарубіжної педагогіки у формуванні в українському

освітнянському та науково-педагогічному середовищах нового розуміння сутності процесу навчання, про її впливи на розробку нових концепцій змісту освіти та запровадження, поряд з класно-урочною системою нових організаційних форм і методів навчання, про використання комплексних програм і тестових методик тощо. Вони показують, що зарубіжні течії і теорії вільного виховання та соціальної педагогіки справили найбільший вплив на розвиток вітчизняної теорії виховання, однак він був незначним щодо формування освітньої політики та організації функціонування навчально-виховного процесу, бо в даному випадку педагоги орієнтувалися на соціальне замовлення пануючого державного режиму.

Новою позитивною тенденцією стала активізація уваги науковців до вивчення впливів зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток різних складових української системи освіти та теорії і практики навчання й виховання, методики викладання навчальних дисциплін тощо. Вагомим (хоча ще недостатньо оціненим) внеском у вивчення історії педагогічної освіти стала змістовна група досліджень, що розкриває вплив зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. на розвиток професійної підготовки вчителя та педагогічні інновації як вищу форму, що відображає його талант та творчий пошук теоретиків педагогічної галузі. Такі студії вписуються у русло вітчизняної компаративістики початку ХХІ ст., яка еволюціонує від описового до аналітичного, відтак порівняльного та креативно-авторського методів наукового дослідження. При цьому, вони урізноманітнюються у хронологічному (доба революції 1917-1920 рр., українізації 1920-х рр.) та територіальному (східний, західний регіони) вимірах.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях автора: [510; 514].

ПІСЛЯМОВА

На основі аналізу досліджень українських науковців, присвячених проблемам зарубіжної реформаторської педагогіки нами встановлено, що педагогічну компаративістику витлумачено як осмислення зарубіжних педагогічних ідей, концепцій та освітніх систем в їхньому розвитку і взаємодії, а історіографію педагогічної науки – як сукупність наукових знань про розвиток різних галузей педагогіки та освітніх явищ і процесів у минулому й сьогоденні. Важливе методологічне значення для аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми має розуміння сутності зміни радянського формаційного підходу до вивчення освітньо-педагогічних процесів і явищ, на сучасну цивілізаційну парадигму, що ґрунтується на засадах плюралізму думок, гуманізму, демократизму.

Здійснена за формально-змістовими, інформативними ознаками класифікація джерел дослідження забезпечила їхній оптимальний аналіз на двох рівнях – синхронно-емпіричному (вивчення надбань представників зарубіжної реформаторської педагогіки) та діахронно-теоретичному (осмислення доробку радянської та сучасної педагогічної науки).

Вітчизняна педагогічна наука нагромадила значний масив інформації про розвиток основних течій і напрямів зарубіжної реформаторської педагогіки. Їхнє вивчення радянськими вченими має суперечливий характер: звертаючись до автентичних праць, вони розуміли суть західних освітньо-педагогічних моделей, однак трактували їх через призму пануючих ідеологем, що спотворювало їхню суть.

У процесі розширення кола знань з означеної проблеми сучасна педагогічна історіографія пройшла шлях від критичного переосмислення радянського спадку до її контроверсійно-аналітичного вивчення на рівні наукового дискурсу. Цю тенденцію засвідчують узагальнюючі праці, де пропонуються оригінальні підходи, моделі структурування «педагогіки реформ» і дослідження її

авторських шкіл. Цікавим і продуктивним видається вивчення творчої спадщини та освітньої діяльності зарубіжних педагогів-реформаторів, яких часто порівнюють з українськими вченими-педагогами. Попри певне дублювання фактографічного матеріалу й теоретичних положень, систематизований і проаналізований масив основної літератури відображає поступ української науки у вивченні окресленого кола питань.

Головні зрушення в дослідженні експериментальної та прагматичної течій реформаторської педагогіки полягають у зосередженні уваги вчених на науково-теоретичних поглядах їхніх представників, однак дидактичні аспекти досліджені слабше. Важливою тенденцією стало звільнення від впливів радянської й сучасної російської історіографії та ретельне оцінювання автентичних праць західних науковців. На цій основі в українській педагогічній історіографії формується власне тлумачення філософсько-педагогічних концепцій Дж.Дьюї, Е.Меймана, В.Лая, Г.Кершенштейнера, П.Наторпа, інших діячів зарубіжної педагогіки. Українські вчені переходять від загальних до поглиблених сутнісних характеристик окремих аспектів згаданих авторських шкіл, які розглядаються через призму наукового дискурсу.

Посилення уваги до вивчення педагогічних систем М.Монтессорі і Р.Штайнера також зумовлена пошуком шляхів подолання авторитарних методів навчання й виховання та вибором гуманістичних, демократичних ідеалів. Тому ці авторські школи стали розглядатися переважно не в контексті зарубіжного реформаторського руху, а як різновиди теорії вільного виховання та феномени, що репрезентують оригінальні, продуктивні теоретичні й дидактичні ідеї, підходи до формування особистості.

Хоча внесок української науки у світове монтессорізнавство є відносно незначним, відбувається динамічне нарощування знань у цьому напрямі на міждисциплінарному рівні. Досить ґрунтовно досліджений дидактико-методичний складник Монтессорі-педагогіки, яка представлена широкою тематичною палітрою

науково-педагогічних праць, що розкривають її різні аспекти, зокрема й через зіставлення з іншими авторськими школами, окремими персоналіями. В такому ракурсі вчені активно вивчають компоненти Монтессорі-системи, пов'язані з дошкільною та альтернативною освітою, соціальною педагогікою, вихованням креативної особистості, з розвитком дітей з психофізичними порушеннями, теорією і практикою підготовки вчителя тощо.

Основні контури, здобутки й перспективи дослідження Штайнер-педагогіки окреслили матеріали дев'яти дисертацій, численних статей в науковій періодиці та навчально-методичних публікацій. Від з'ясування ідейних антропософських засад вчені прийшли до вивчення її дидактичних аспектів. Наукова рецепція вальдорфської педагогіки починає органічно поєднувати історичну ретроспективу з експериментальним впровадженням в освітніх закладах України апробованих нею методик викладання навчальних дисциплін та формування гармонійної особистості.

Предметом ґрунтовного наукового аналізу став розвиток української системи освіти та педагогічної думки в контексті зарубіжного реформаторського руху, хоча окремі його аспекти вивчені недостатньо глибоко. Складний шлях осмислення пройшла радянська історіографія: за доби «хрущовської відлиги» відновилося неупереджене дослідження педології та освітніх процесів і спадщини українських педагогів 20-х рр. ХХ ст., які розглядалися через призму впливів західних ідей. Однак у 1970-1980-х рр. утвердилася парадигма їх вивчення в контексті загальних процесів розвитку радянської освіти, тож усі теоретичні й практичні здобутки зарубіжної педагогіки піддавалися огульній критиці.

Сучасна історико-педагогічна наука осмислює цю проблематику в двох ракурсах: а) висвітлення західних чинників у процесах розвитку системи освіти, соціальної педагогіки, педагогічної думки України у 20-х рр. ХХ ст., що становлять головний предмет конкретно-педагогічних досліджень; б) з'ясування факторів впливу на означені процеси і явища в контексті вивчення різних течій і

напрямів реформаторської педагогіки. Ці тенденції увиразнюють праці, присвячені розвитку вітчизняної педології: її зародження й становлення розглядається в плані запозичення й адаптації зарубіжних педагогічних постулатів, а подальший розвиток – з позиції українського освітньо-педагогічного процесу.

Сучасні науковці активно досліджують вплив реформаторської педагогіки на розвиток трудової школи й виховання в Україні у 20-х рр. ХХ ст. Більш ґрунтовно з'ясовані теоретичні аспекти впливу зарубіжних авторських шкіл (Г.Кершенштейнер та ін.) на розробку радянської концепції трудової школи, але менш дослідженою залишається дидактична складова цього питання.

Сукупний доробок вітчизняних учених дає достатньо чіткі уявлення про вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на: а) формування в українському освітньому й науково-педагогічному середовищі нового розуміння сутності процесу навчання; б) розробку нових концепцій змісту освіти та запровадження, поряд із класно-урочною системою, альтернативних форм і методів навчання; в) розробку й використання в організації навчально-виховного процесу комплексних програм і тестових методик тощо. Наявний масив конкретно-педагогічних досліджень свідчить, що зарубіжні течії і теорії вільного виховання та соціальної педагогіки істотно вплинули на формування теорії і практики освіти в Україні, однак у площині розробки та організації навчально-виховного процесу вони були незначними, педагоги й державні діячі орієнтувалися на соціальне замовлення суспільства.

На початку ХХІ ст. активізувалося вивчення впливу зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху на розвиток різних складників української системи освіти та теорії і практики навчання й виховання, методики викладання навчальних дисциплін, а особливо – професійної підготовки вчителя й розробку інноваційних педагогічних технологій. Ці студії засвідчують, що українська історико-педагогічна наука, зокрема компаративістика, еволюціонують від наративно-описових до критично-

конструктивних, аналітично-порівняльних, креативних підходів до осмислення складних, суперечливих процесів і явищ розвитку національної освіти й педагогіки. При цьому вони традиційно вивчаються у двох головних вимірах: хронологічному (переважно стосуються періоду революції 1917-1920 рр. й «українізації» 1920-х рр.) і територіальному (досліджуються в окремих регіонах України).

Результати напрацювань українських науковців у сфері зарубіжної «педагогіки-реформ» заслуговують на творче використання в модернізації педагогічних технологій та сучасної системи освіти України. Про це свідчить і розроблена автором програма спецкурсу за вибором «Зарубіжна реформаторська педагогіка в роботах українських учених кінця ХХ – початку ХХІ століття» (додаток В), який був апробований під час занять з проблемною групою у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та в інших навчальних закладах України. Реалізація теоретичних здобутків та практичного досвіду представників зарубіжної реформаторської педагогіки за сучасних умов сприятиме розробці нових й удосконаленню існуючих методів, прийомів, засобів оптимізації навчально-виховного процесу та реалізації курсу на інтеграцію української системи освіти в європейський культурний простір.

Результати дослідження дають можливість визначити перспективи у підготовці комплексного дослідження, присвяченого зарубіжній педагогіці реформ кінця ХІХ – 1930-х рр., що акумулюватиме рецепцію цієї проблеми українськими науковцями; у поглибленому вивченні конкретно-наукових проблем, які стосуються творчої спадщини та освітньої діяльності Г.Вінекена, Л.Гурлітта, О.Декролі, Е.Кей, Р.Кузіне, А.Фер'єра та ін.; у виданні україномовних перекладів автентичних творів представників зарубіжної педагогічної думки; у підготовці бібліографічного словника або енциклопедії, що містили б відомості про відомих зарубіжних учених-педагогів ХІХ – початку ХХІ ст.

Апробація результатів проведеного дослідження, розробленого і запропонованого автором спецкурсу доводить потребу активнішого впровадження в навчальну та науково-дослідницьку роботу бакалаврів, магістрів, аспірантів педагогічних спеціальностей комплексу питань, що стосуються історіографії та методології педагогічної науки, як важливої передумови підвищення підготовки освітянських і наукових кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорфській школі (Німеччина) / Н. В. Абашкіна // Початкова школа. – 1993. – № 1. – С. 41-45.
2. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [моногр.] / Нелля Володимирівна Абашкіна. – К. : Вища математика, 1998. – 207 с.
3. Абашкіна Н. В. У вальдорфських школах ФРН / Н. В. Абашкіна // Рідна школа. - 1992. - № 1. - С. 88-90.
4. Авраменко В. І. Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX – початок 1930-х ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. І. Авраменко. – К., 2003. – 20 с.
5. Авраменко О. О. Проблема соціалізації особистості в педагогічній системі Марії Монтесорі [Електронний реурс] / О. О. Авраменко. – Режим доступу: dspace.udpu.org.ua:8080/.../Avramenko%20Cherkass.pdf.
6. Автономов П. П. Інноваційні ідеї вальдорфської педагогіки в контексті розвитку гуманістично спрямованих технологій навчання / П. П. Автономов // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр. - К. : КДПУ, 2000. - Вип. 10. - С. 115-121.
7. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні : 1917–1920 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. В. Агафонова. – Одеса, 1998. – 16 с.
8. Адаменко О. В. Методологічні засади аналізу історії розвитку педагогічної науки / О. В. Адаменко // Методологічні засади педагогічного дослідження : [моногр.] / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. - Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2003. - С. 127-153.
9. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О. В. Адаменко // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. - 2003. - № 4. - С. 6-14.
10. Актуальные проблемы истории педагогики Запада (1871–1917). – М, 1981. – 223 с.
11. Актуальність вальдорфської педагогіки в наш час [Електронний ресурс]. – Режим доступу: molodaprosvita.org.ua.

12. Алексюк А. М. Критика сучасних буржуазних концепцій виховання / А. М. Алексюк, А. М. Чорний. – К., 1977. – 175 с.

13. Ананьян Е. Л. Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е. Л. Ананьян. - Полтава, 2008. – 20 с.

14. Андреев В. И. Развитие системы образования в ФРГ и Республике Беларусь: сравнительно-педагогический анализ (1945-1995 гг.) : автореф. дис. на соискание учен. степени док-ра пед. наук : 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Андреев. – Минск, 1998. – 44 с.

15. Андрійчук Н. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917) / Н. Андрійчук. – Житомир, 2010. - 297 с.

16. Андрушко Л. Навчання дітей методами Марії Монтессорі / Л. Андрушко, С. Єфимова // Психолог. - 2004. - № 17. - С. 30-34.

17. Аніщенко О. В. Проблеми наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.) / О. В. Аніщенко. – Ніжин, 2008. – 157 с.

18. Антонєць Н. Б. Русова Софія Федорівна / Н. Б. Антонєць // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. - К. : Либідь, 2005. – Кн. 2: ХХ століття. – С. 136-145.

19. Апостолова Г. В. В Вальдорфських школах дітей учат розказувати сказки / Г. В. Апостолова // Обдарована дитина. - 2002. - № 6. - С. 14-17.

20. Апостолова Г. В. Розвиток здібностей дітей за Вальдорфською педагогічною системою / Г. В. Апостолова // Обдарована дитина. - 2002. - № 5. - С. 30-34.

21. Апостолова Г. В. Чого навчають у вальдорфській школі? Про результати київського психологічного дослідження / Г. В. Апостолова // Шкільний світ. - 2000. - № 23. - С. 6-11.

22. Артемова Л. В. Історія педагогіки в Україні: підруч. / Л. В. Артемова. - К. : Либідь, 2006. - 424 с.

23. Басова А. Вершини Марії Монтессорі / А. Басова // Пані Вчителька. – 2007. – № 7. – С. 40-45.

24. Бардалей О. Розвиток вітчизняної експериментальної педагогіки в контексті європейської педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [Електронний ресурс] / О. Бардалей. – Режим доступу: pru.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovst.../310.html

25. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Барило Олена Андріївна. - К., 2004. – 253 с.

26. Батчаева И. И. Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец ХІХ – начало ХХ века : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батчаева Иссана Иссаева. - Пятигорск, 1999. - 172 с.

27. Баханов К. Навчання історії за системою С. Френе / К. Баханов // Історія в школі. - 2002. - № 2. – С. 14-18.

28. Баханов К. Навчання історії у Вальдорфській школі / К. Баханов // Історія в школі. - 2000. - № 8. – С. 13-20.

29. Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Безлюдний. - Черкаси, 2013. – 40 с.

30. Белкіна Н. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Белкіна. - К., 1998. – 24 с.

31. Белова С. А. До питання про вальдорфську педагогіку в сучасному світі / С. А. Белова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. - Рівне, 2000. - Вип. 13. – С. 39-43.

32. Белова С. А. Концепція особистості в педагогічній теорії Р. Штейнера / С. А. Белова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту – Рівне, 2000. – Вип. 13. – С. 224-226.

33. Белова С. А. Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Світлана Андріївна Белова. – Харків, 2004. – 205 с.

34. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб / О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с.

35. Белина С. Б. Голландская школа М. Монтессори глазами украинского учителя / С. Б. Белина // Педагогіка толерантності. – 2002. – 2002. – № 4. – С. 128-131.

36. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія / Л. Д. Березівська. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 384 с.

37. Березівська Л. Д. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) / Л. Д. Березівська // зб. наук. праць / ред. В. Г. Кузь [та ін.]. – К., 2002. – С. 51-55.
38. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
39. Березівська Л. Д. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович / Л. Д. Березівська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. – Кн. друга: ХХ століття / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – С. 89-99.
40. Бернштейн М. С. Закат прагматичної педагогіки / М. С. Бернштейн. – М., 1963. – 48 с.
41. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Борис Михайлович Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
42. Бібліографія праць М. Монтессорі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: old.dnrb.gov.ua/id/944.
43. Білавич Г. Софія Русова і розвиток вітчизняної компаративістики / Г. Білавич // Вісн. Прикарпат. ун-ту: Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2001. – Вип. 5. – С. 8-11.
44. Білецька С. Педагогіка дитиноцентризму в суспільному вихованні США та Японії / С. Білецька // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 23-28.
45. Білова В. В. Етапи реформування шкільної освіти Великої Британії (кінець ХІХ та ХХ століття) / В. Білова // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 78-80.
46. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посіб / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
47. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей 6-річного віку до навчальної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Русланівна Боделан. – Одеса, 2000. – 202 с.
48. Болотнікова І. В. Розвиток цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х рр. ХХ століття : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. «Загальна психологія; історія психології» / І. В. Болотнікова. – К. : 2004. – 18 с.
49. Болтівець С. І. Суперечності педологічної практики 20-30-х років ХХ століття і розвиток психотехніки / С. І. Болтівець // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 3. – С. 32-33; № 4. – С. 41-42.
50. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1974. – Т. 16. – С. 549.
51. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 227 с.

52. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.

53. Бондар В. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посіб. / В. Бондар, А. Ільченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.

54. Борисова З. Монтеessori-педагогика в Украине: взгляд в прошлое и современная оценка/ З. Борисова // Вісник інституту розвитку дитини. : зб. наук. праць. Сер. : Філософія. Педагогіка. Психологія / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова ; ред. кол. В. П. Андрущенко (гол.) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 6. – С. 62-69.

55. Борисова З. Спадщину Марії Монтеessori – сучасним дошкільним закладам / З. Борисова, Р. Семернікова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 4. – С. 14–15; № 5. – С. 14–15; № 6. – С. 12-13.

56. Борисова Н. Ю. Социально-педагогические идеи Р. Штайнера и их применение в мировом и отечественном образовании: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Н. Ю. Борисова. – М., 2002. – 292 с.

57. Бражник Е. И. Особенности методологии педагогических исследований [Електронный ресурс] / Е. И. Бражник. – Режим доступу: www.emissia.org/offline/2005/975.htm

58. Браїловська П. П. Піонер програмованого забезпечення (Селестен Френе) / П. П. Браїловська // Радянська школа. – 1991. – № 4. – С. 67.

59. Брайловская П. П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе (1896-1966) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / П. П. Брайловская. – К., 1991. – 24 с.

60. Брюн Д. Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы. Перевод з англійського [Електронний ресурс] / Д. Брюн, А. Лихтхаарт. – Режим доступу: bdn-steiner.ru/modules/Books/files/Brun_Lichtchart.doc.

61. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. пособ. / С. И. Брызгалова. – Калининград, 1998. – 91 с.

62. Вальдорфская педагогика: антология/ [сост. А.А.Пинский и др]; под ред. А.А. Пинского. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.

63. Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини / Пошук життєвого шляху: матер. Міжнар. пед. читань. – К. : НАІРІ, 2009. – 168 с.

64. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки: навч. посіб. / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 119 с.

65. Ваховський Л. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського / Л. Ваховський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 10 – С. 26-30.

66. Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Світлана Михайлівна Вдович. – К., 1998. – 16 с.

67. Веремюк Л.Л. Історіографічна основа «школи дій» В.А. Лая / Л.Л. Веремюк // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць/ гол. ред. І.М.Шоробура. - Хмельницький: ХГПА, 2013. - Вип. 15. - С. 116-120.

68. Веремюк Л. Л. Психолого-педагогічні основи «школи дії» В. А. Лая / Л. Л. Веремюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1. – С. 117-123.

69. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М Ветрова. – К., 2008. – 18 с.

70. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : проблеми розвитку теорії : в 2-х ч. / В. О. Вихрущ ; за ред. Л. П. Вовк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – Ч. 1.– 443 с.

71. Вихрущ В. О. Методологія та методика наукового дослідження / В. О. Вихрущ. –Тернопіль: ТАЙП, 2015. – 243 с.

72. Вишнякова Э. А. Здоровьесберегающие основы вальдорфской педагогики : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Э. А. Вишнякова. – Пятигорск, 2006. – 18 с.

73. Вільне виховання та навчання дітей дошкільного віку за педагогічними ідеями Р. Штайнера та їх адаптація в українське педагогічне середовище / [В. В. Литвин, О. А. Біба, Л. В. Литвин, А. Л. Біба]; за ред. В. В. Литвина. – К. : ЗНЗ Вальдорфська школа «Михаїл», 2005. – 75 с.

74. Вісник Монтессорі. Ювілейний випуск / упоряд. В. Горюнова [та ін.]; заг. ред. Б. Жебровський ; Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів. – К., [б. в.], 2007. – 169 с.

75. Волик Г. А. Педагогические взгляды Марии Монтеessori и их влияние на образовательную систему США : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Волик. – Волгоград, 2001. – 18 с.

76. Волкова Н. Педагогіка: посіб. для студ. вищих навч. закл./ Н. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

77. Волошина В. Я. Педагогічна й освітня діяльність Т. Г. Лубенця / В. Я. Волошина. – К. : Академія, 1999. – 125 с.

78. Волошина В. Я. Проблеми теорії і методики початкового навчання в педагогічній спадщині Т. Г. Лубенця : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Я. Волошина. – К., 1974. – 22 с.

78а. Воробин В. Особенности системы образования в Веймарской республике (1919-1933 гг.) / В. Воробин, Л. Махортова // Харьковские социологические чтения – 97 : уауч.-метод. обеспечение преподавания социол. дисциплин: в 2 част. – Харьков: Основа, 1997. – Ч. 2. – С. 422-424.

79. Вульфсон Б. Л. Советская педагогика и Джон Дьюи / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 99-105.

80. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.

81. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

82. Галус О. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. для студ. гуманітарних спеціальностей вищих пед. навч. закл. / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища школа, 2006. – 215 с.

83. Гільбух Ю. З. Друге народження педології / Ю. З. Гільбух // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 29-37.

84. Глазунова Л. Без фобії до висоти / Л. Глазунова // Освіта. – 1993. – 22 квітня. – С. 15.

85. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук. : спец. 14.02.01 «Гігієна» / С. В. Гозак. – К., 2006. – 19 с.

86. Головка Г. Теоретико-методологічні проблеми педагогіки в творчій спадщині Я. Мамонова / Г. Головка, В. Воробин. – Львів-Київ, 1995. – 25 с.

87. Головка М. Б. Професійна підготовка педагогів до роботи за зарубіжними альтернативними технологіями / М. Б. Головка // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2005. – № 2. – С. 144-151.

88. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічних персоналей / Л. О. Голубнича // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 162-167.

89. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. -1993. - Ч. 1. – С. 11-23.

90. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 – 374 с.

91. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны / Л. Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.

92. Гончаров Н. К. Очерк по истории советской педагогики / Н. К. Гончаров. – К., 1970. – 364 с.

93. Горюнова В. З. Асоціація Монессорі-вчителів України / В. З Горюнова // Вісник. Асоціація Монессорі-вчителів України / упор. В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. – К. : Компас, 1997. – Вип. 1. – С. 9-10.

94. Гречин Б. С. Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гречин Борис Сергеевич. – Ярославль, 2008. – 256 с.

95. Григор'єв М. О. Школа і педагогіка в період імперіалізму / М. О. Григор'єв // Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища школа, 1973. – С. 98-115.

96. Грохульська Д. Карл Роджерс – концепція освіти / Д. Грохульська // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 24-27.

97. Гуз С. З досвіду використання педагогіки Монессорі в підготовці вчителів та освіти дітей в Польщі / С. Гуз // Вісник Львівського ун-ту: Педагогіка. – Львів, 2004. – Вип. 18. – С. 98-106.

98. Гуз С. Методика Марії Монессорі у початковому шкільному навчання / С. Гуз // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – С. 84-89.

99. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К. : Київ. ін-т внутрішніх справ при Нац. академії внутрішніх справ України, 2000. – 222 с.

100. Гурковська Л. Вальдорфська педагогіка / Л. Гурковська // Світло. – 1996. – № 2. – С. 32-34.

101. Даденков М. История педагогики / М. Даденков. – К. : Радян. шк., 1947. – 328 с.

102. Даниленко В. Коштовна спадщина Марії Монессорі / В. Даниленко, М. Тригубенко // Відродження. – 1998. – № 2. – С. 42-44.

103. Даценко Н. П. Особливості особистісного розвитку молодших школярів в умовах вальдорфської педагогічної системи / Н. П. Даценко //

Пошук життєвого шляху. Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини : зб. стат. Міжн. пед. читань. – К. : НАІРІ, 2009. – С. 96-118.

104. Дем'яненко Н. М. Педологія як навчальна дисципліна і наукова система (20-30-ті рр. ХХ ст.) / Н. М. Дем'яненко // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – К., 1994. – Вип. 17. – С. 119-123.

105. Дем'яненко Н. М. Загальна педагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.) : [моногр.] / Наталія Миколаївна Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

106. Дерев'яна Л. Й. Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900–1939 рр.) : посіб. / Л. Й. Дерев'яна. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 150 с.

107. Дерев'яна Л. Й. Формування творчих здібностей учнів у діяльності загальноосвітніх шкіл Галичини (1900–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Й. Дерев'яна. – Івано-Франківськ, 2000. – 16 с.

108. Джуринський А. Н. Возникновение экспериментальных учебно-поспительных учреждений во Франции, Бельгии, Швейцарии / А. Н. Джуринський // Советская педагогика. – 1975. – № 7. – С. 38-55.

109. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

110. Дзюбишина Н. Б. Педагогічний реформізм у Чехословаччині в міжвоєнний період (1918–1938 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Б. Дзюбишина. – Рівне, 2011. – 20 с.

111. Дзюбишина Н. Б. Реформа шкільної системи Чехословаччини в період республіки (1918–1938) / Н. Б. Дзюбишина // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – Рівне, 2000. – Вип. 13. – С. 43-49.

112. Дибач А. Реформування української педагогіки в контексті західноєвропейської педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століть / А. Дибач // Обрії. – 2006. – №2. – С. 109-111.

113. Дитина: про вальдорфську педагогіку / Асоц. Вальдорфських ініціатив в Україні. – К., 2004. – № 4. – 52 с.

114. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : [моногр.] / [авт. кол.: О. П. Аметьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш та ін.] ; за заг. ред.

Докучаєвої ; Держ.закл. «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім.Т. Шевченка», 2010. – 492 с.

115. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

116. Дичківська І. Монтессорі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. / І. Дичківська, Т. Поніманська. – К. : Слово, 2006. – 304 с.

117. Дичківська І. М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М.Монтессорі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Дичківська. – Одеса, 1996. – 24 с.

118. Дичківська І. М. Через свободу і самостійність: розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтессорі / І. М. Дичківська // Дошкільне виховання. – 1993. – № 5. – С. 6-7.

119. Дичківська І. М. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі : навч. посіб. для студ. / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – Рівне: Рівненський держ. пед. ун-т, 1999. – 57 с.

120. Дичковская И. Н. Воспитание для жизни: образовательная система М. Монтессори / И. Н. Дичковская, Т. И. Пониманская / под ред. К. Е. Сумнительного. – М. : Изд-во Моск. Монтессори-центра, 1996. – 115 с.

121. Діденко А. М. Місце дитячого самоуправління у виховній системі Януша Корчака / А. М. Діденко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 199-202.

122. Дічек Н. П. Ананьїн Степан Андрійович / Н. П. Дічек // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II : XX століття – С. 230-235.

123. Дічек Н. П. Лай Вільгельм-Август / Н. П. Дічек // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 444.

125. Дічек Н. П. Нілл Олександр-Сатерленд / Н. П. Дічек // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 587-588.

126. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англomовних джерел) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Н. П. Дічек. – К., 2005. – 36 с.

127. Дічек Н. П. С. Русова і зарубіжна педагогіка / Н. П. Дічек // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч : матер. Всеукр. пед. читань. – Чернігів, 1996. – Кн. 1. – С. 30-31.

128. Дічек Н. П. Джон Дьюї та Софія Русова: перегук освітніх ідей / Н. П. Дічек // Просвітницька діяльність Софії Русової : зб. наук. пр. Кам'янець. Поділ. держ. ун-ту. – Кам'янець-Подільський, 2006. – Вип. 5. – Т. 1. – С. 12-20.

129. Дічек Н. П. Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Рівесом : навч-метод. посіб. / Н. П. Дічек // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. – Луганськ: ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 190-223.

130. Днепров Э. Л. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции; Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики / Э. Л. Днепров. - М., 1989. - 254 с.

131. Довбенко Т. Метод проектів в історії шкільництва/ Т. Довбенко // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 47-52.

132. Дороніна О. Метод проектів на уроках історії та в позакласній роботі / О. Дороніна // Історія України. – 2006. – № 6. – С. 14-17.

133. Дорофеев А. Ф. Реализация идей педагогики М. Монтессори в дошкольных и школьных образовательных учреждениях ФРГ / А. Ф. Дорофеев // «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Белгород, 2003. – 22 с.

134. Дроб'язко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність : посіб. / П. І. Дроб'язко. – К. : Академія, 1997. – 184 с.

135. Дьяченко И. И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России первой половины 20 века : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. И. Дьяченко. – Мурманск, 2000. – 24 с.

136. Дубовик Л. П. Підготовка майбутніх учителів праці до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Дубовик. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

137. Дуднік Л. Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Дуднік. – Луганськ, 2002. – 20 с.

138. Дупак Н. В. Трудова школа Німеччини XIX – початку XX століття / Н. В. Дупак // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-вихованого

процесу в школі та вузі. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 137-145.

139. Дьюї Джон Демократія і освіта / Д. Д'юї ; пер. з англ. І. Босака, М. Олійник, Г. Пехник. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

140. Дьюї Джон Демократія і освіта / Д. Д'юї ; пер. з англ. М. Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.

141. Дячок О. М. Принципи формування архітектури шкіл з нетрадиційними методами навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав архітектури : спец. 18.00.01 «Теорія архітектури, реставрація пам'яток архітектури» / О. М. Дячок. – К., 2000. – 20 с.

142. Елкінд Д. Виховання за Монтессорі: віковичний спадок чи виклик сучасності? / Девід Елкінд ; пер. з англ. Є. І. Локшиної // Вісник Монтессорі. Ювілейний вип. / упоряд. В. Горюнова [та ін.] ; заг. ред. Б. Жебровський ; Всеукр. асоціація Монтессорі-вчителів. – К., [б. в.], 2007. – С. 14-20.

143. Ернст Т. К. Принципи формування архітектурного середовища дитячих освітньо-виховних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав архітектури : спец. 18.00.01 «Теорія архітектури, реставрація пам'яток архітектури» / Т. К. Ернст. – К., 2007. – 20 с.

144. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

145. Євтух М. Б. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.) / М. Б. Євтух, В. С. Ханенко. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 176 с.

146. Єржабкова Б. Гуманістичні засади педагогіки Петера Петерсена / Б. Єржабкова, Б. Скоморовський // Наукові записки Тернопільського державного пед. ун-ту: Педагогіка. – Тернопіль, 2002. – Вип. 7. – С. 125-129.

147. Єржабкова Б. Чи ми маємо запроваджувати вальдорфську школу в Україні? / Б. Єржабкова, Б. Скоморовський // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2002. – № 2. – С. 152-156.

148. Єфіменко Н. В. Іван Панасович Соколянський / Н. В. Єфіменко. – К., 2000. – 128 с.

149. Жебровський Б. Українська модель школи Марії Монтессорі / Б. Жебровський // Початкова школа. – 2005. – № 5. – С. 42-45.

150. Жебровський Б. Марія Монтессорі і українська освіта ХХ–ХХІ століття / Б. Жебровський // Вісник Монтессорі. Ювілейний випуск / упоряд. В. Горюнова [та ін.] ; заг. ред. Б. Жебровський ; Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів. – К., [б. в.], 2007. – С. 3-9.

151. Жуковський В. М. Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів / В. М. Жуковський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДУ, НМАУ, 2002. – С. 168-172.

152. Жуковський В. М. Морально-естетичне виховання в американській школі (30-ті роки ХІХ ст. – 90-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Жуковський. – К., 2004. – 35 с.

153. Жук О. І. Історія становлення основних ідей теорії дидактичного утилітаризму / О. І. Жук // Наукові записки : Педагогіка. – 2011. – № 5. – С. 51-55.

154. Журавльова С. В. [С.В.Куркіна] Виховання особистості і колективу у вітчизняній реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття: навч. посіб. / С. В. Журавльова. – Кіровоград: АВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 121 с.

155. Журавльова С. Реалізація антропософських ідей Рудольфа Штайнера в процесі становленні вальдорфської педагогічної системи / С. Журавльова // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 17-21.

156. Заболотна О. А. Альтернативна педагогічна концепція Селестена Френе: між традицією й інноваційністю/ О. А. Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 1. – С. 49-56.

157. Заболотна О. Альтернативні школи Марії Монтесорі як джерело переосмислення освітньої традиції / О. А. Заболотна // Наукові записки: педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. – Вип. 122. – С. 140-147.

158. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти дітей у країнах Європейського Союзу : [моногр.] / Оксана Адольфівна Заболотна. – Умань ФОП Жовтий, 2013. – 371 с.

159. Забута Т. В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Забута. – Одеса, 1997. – 18 с.

160. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919–1939 роки) / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 167 с.

161. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919-1939 роки) : [моногр.] / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с.

162. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в контексті освітніх систем європейських держав 30-х років ХХ століття / Т. Завгородня // Вісн. Прикарп. ун-ту: педагогіка. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. II. – С. 70-76.

163. Загвоздкин В. К. Педагогико-антропологические и дидактические аспекты процесса обучения в вальдорфской школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. К. Загвоздкин. – М., 2009. – 161 с.

164. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2006/1005.htm

165. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навч. посіб. у 2 кн. / І. В. Зайченко. – К. : ВД «Слово», 2010. – Кн. 1 : Історія зарубіжної педагогіки. – 624 с.

166. Зайченко І. В. Концепція української національної школи у творчості Я. Ф. Чепіги / І. В. Зайченко, Ж. Д. Ільченко. – Чернігів, 1996. – 75 с.

167. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової: навч. посіб. для студ. пед. спец. / І. В. Зайченко. – Чернігів: Деснянська правда, 2006. – 264 с.

168. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / І. В. Зайченко ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – Львів, 2002. – 344 с.

168а. Захарченко Е. Ю. Допрофессиональная подготовка как условие формирования педагогической культуры старшеклассников [Электронный ресурс] / Е. Ю. Захарченко. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/doprofessionalnaya-podgotovka-kak-uslovie-formirovaniya-pedagogicheskoi-kultury-starsheklassnikov>

169. Заячківська Н. «Творча школа» Генріха Ровіда як прогресивне явище польської педагогіки / Н. Заячківська // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (ХІХ–ХХ ст.): у 2 т. : зб. наук. пр. / за ред. Д. Герцюка і А. Гаратик. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – Т. 2 : Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва. – С. 329-338.

170. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / І. Д. Зверева. – К., 1998. – 276 с.

171. Зеленов Є. А. Г. Кершенштейнер про громадянське виховання / Є. А. Зеленов // Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – 2012. – № 2. – С. 50-56.

172. Зосименко О. В. Періодизація становлення та розвитку проектного навчання / О. В. Зосименко // Педагогічні науки: зб. наук. пр. СумДПУ ім. С. А. Макаренка. – Суми, 2006. – Ч. 2. – С. 248-245.

173. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [моногр.] / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
174. Зязюн І. Філософія «школи свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості/ І. Зязюн // Рідна школа. – 2007. – № 5 – С. 25-29.
175. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика в контексте мировом и отечественном/ Е.Н. Ионова, А. Л. Топтыгин // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 108-113.
176. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : [моногр.] / Елена Николаевна Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
177. Ионова Е.Н. Начальное обучение родному языку в вальдорфской школе: учеб. Пособ./ Е.Н Ионова. – Х.: ХДПУ, 1999. – 62 с.
178. Ионова Е.Н. Рисование форм как учебный предмет в вальдорфской школе: метод. пособие/ Е.Н. Ионова, А.Л.Топтыгин. – Х.: ЦАИ, 1997. – 48 с.
179. Ионова Е.Н. Уроки математики в начальной вальдорфской школе: метод. пособие/ Е.Н. Ионова, А.Л.Топтыгин. – Х.: ЦАИ, 1997. – Вып 2. – 48 с.
180. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / [сост. Н. Мчедлидзе и др.]. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
181. Іванова О. Ф. Українська школа педології / О. Ф. Іванова // Актуальні проблеми психології навчання / О. Ф. Іванова. – Х. : ХДПУ, 1995. – С. 72-82.
182. Ігнатенко Н. Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини (1900–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. Ігнатенко. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
183. Ільченко А. М. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ільченко Алла Михайлівна. – К., 2007. – 227 с.
184. Ільченко А. М. Педагогічна технологія М. Монтесорі в системі спеціальної освіти в Україні : історія і сучасність [Електронний ресурс] / А. М. Ільченко. – Режим доступу: disser.com.ua/content/338209.html.
185. Ільченко А. М. Становлення особистості Марії Монтесорі як гуманіста освіти / А. М. Ільченко // Дефектологія. – 2005. – № 4. – С. 41-43.
186. Ільченко А. М. Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі / А. М. Ільченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук. метод. зб.– К. : Наук. світ, 2006. – Вип. 7. – С. 27-30.

187. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасній школі за ідеалами вальдорфської педагогіки : автореф. дис. на здобуття ступеня докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Іонова. – К., 2000. – 35 с.

188. Іонова О. М. Освіта та здоров'я: результати досліджень розвитку вальдорфських школярів / О. М. Іонова // Зб. наук. статей. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. – Вип. 3. – С. 31-44.

189. Іонова О. М. Особливості викладання іноземних мов у початковій вальдорфській школі / О. М. Іонова // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 2. – С. 184-187.

190. Іонова О. М. Особистісний розвиток вальдорфського вчителя у процесі професійно-педагогічної діяльності / О. М. Іонова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 11. – С. 47-52.

191. Іонова О. М. Проблема організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу : вальдорфські підходи / О. М. Іонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя. – 2008. – Вип. 40. – С. 329-325.

192. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського / О. М. Іонова // Педагогіка і психологія : зб. наук. ст. – Харків : ХДУП, 2004. – Вип. 25. – С. 29-38.

193. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів К. Ушинського і Р. Штайнера / О. М. Іонова // Педагогіка і психологія : зб. наук. ст. – Харків : ХДУП, 1999. – Вип. 1. – С. 39-43.

194. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів спец. 03.07.02 Педагогіка і психологія (дошкільна) / [упоряд. Зоя Борисова, Василь Смаль]. – 2-ге вид., доп. – К. : Вища школа, 1990. – 424 с.

195. Історія зарубіжної педагогіки : тексти для вивчення курсу / [уклад. Н. І. Белкіна та ін.] / Ніжин. держ. пед. ун-тет ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2004. – 286 с.

196. Історія зарубіжної педагогіки : Хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. І. Коваденко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр учбової літератури, 2006. – 2006. – 664 с.

197. Історія педагогіки. – К. : Вища школа, 1973. – 447 с.

198. Історія педагогіки: навч. посіб. за ред. Г. В. Троцько. – Харків, 2008. – 545 с.

199. Історія педагогіки : курс лекцій: навч. посіб. – К., 2004. – 171 с.

200. Історія педагогіки : навч. посіб. / [за ред. О. А. Дубасенюк, М. В. Левківського]. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
201. Історія соціальної роботи : цикл лекцій / [укл. О. А. Голюк, І. І. Козак]. – Вінниця, 2012. – 152 с.
202. Історія української школи і педагогіки в матеріалах та документах / [упор. О. О. Любар] ; за ред. В. Г. Кременя. – Кривий Ріг: «Кривбасавтоматика плюс», 2002. – 625 с.
203. Каганов Ю. О. Компаративний підхід в історії: витоки та еволюція становлення / Ю. О. Каганов // Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. ун-ту. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 28. – С. 364-371.
204. Кадоб'янська Н. М. Історія виникнення та застосування методу проєктів у зарубіжних країнах [Електронний ресурс] / Н. М. Кадоб'янська. – Режим доступу: www.ipro.org.ua/files/новини/ОСТАННІ...2012/.../1.doc.
205. Калініченко Т. Ф. Вальдорфська педагогіка як особистісно зорієнтована педагогічна технологія / Т. Калініченко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2003. – № 1. – С. 22-24.
206. Калініченко Т. Ф. Ідеї вільного виховання в діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07: «Теорія і методика виховання» / Т. Ф. Калініченко – К., 2008. – 20 с.
207. Калініченко Т. Філософські концепції вільного виховання особистості в українській педагогічній думці/ Т. Калініченко // Вісн. Львів. ун-ту: Педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 276-281.
208. Калошин В. Ф. Педагогічні погляди К. Роджерса у контексті сучасності / В. Ф. Калошин // Проблеми освіти. – К., 1996. – Вип. 6. – С. 50-57.
209. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: школа и педагогика за рубежом: учеб. пособ. / В. А. Капранова. – Минск: Новое знание, 2004. – 222 с.
210. Караманов О. В. Розвиток реформаторських ідей освіти і виховання у Східній Галичині в першій третині ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Караманов Олександр Владиславович. – Івано-Франківськ, 2004. – 235 с.
211. Каргапольцева М. А. Сухомлинский и Монтессори : параллели педагогики ответственности / М. А. Каргапольцева // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. і-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – Вип. 5. – С. 156-161.
212. Каташинська І. В. Трансформація моделей альтернативної освіти (на прикладі школи М. Монтессорі) / І. В. Каташинська // Наук. зап. НПУ ім. М.П. Драгоманова : педагогічні та історичні науки. – К., 1999. – Ч. 1. – С. 32-43.

213. Кашуба О. В. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Кашуба. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.

214. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Квас. – Дрогобич, 2012. – 32 с.

215. Квас О. Ідеї дитиноцентризму у педагогічній спадщині Марії Монтесорі / О. Квас // Молодь і ринок. – 2011. – № 12. – С. 44-47.

216. Квас О. Педагогіка нового виховання як реформаторський рух на зламі ХІХ–ХХ ст. / О. Квас // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. Т. І. Сущенко та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18. – С. 32-38.

217. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кемінь Галина Миколаївна. – Дрогобич, 2004. – 190 с.

218. Кемінь Г. Софія Русова про розвиток педагогічної думки Західної Європи / Г. Кемінь // Гуманізація навчально-вихованого процесу: наук.-метод. зб. / Слов'янський держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 2001. – Вип. 11. – С. 107-110.

219. Кемінь Г. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ століття) / Г. Кемінь. – Дрогобич: Коло, 2004. – 124 с.

220. Кізін І. В. Науково-просвітницька діяльність та педагогічні ідеї Едварда Жарського в контексті реформаторської педагогіки ХХ століття / І. В. Кізін // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2011. – № 4. – С. 114-119.

221. Клим М. І. Сімейне виховання в педагогічній думці Німеччини (1895–1933) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Клим Мар'яна Ігорівна. – Дрогобич, 2013. – 245 с.

222. Коваленко В. О. Деякі проблеми виховання учнівської молоді в спадщини Дж. Дьюї і А. Макаренка (порівняльний аналіз) / В. О. Коваленко // Освіта й виховання в Польщі й Україні (ХІХ–ХХ ст.) : матер. міжн. наук.-прак. конф. – Ніжин, 1998. – С. 234-238.

223. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-і рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Коваленко Володимир Опанасович. – К., 2000. – 179 с.

224. Коваленко В. О. Проблеми демократизації виховання у філософсько-педагогічній концепції Дж. Дьюї // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 1999. – С. 63-69.

225. Коваленко В. О. С. Русова і Дж. Дьюї: спроба порівняльного аналізу педагогічних поглядів / В. О. Коваленко // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч : матер. всеукр. пед. читань. – Чернігів, 1998. – Кн. 1. – С. 38-39.

226. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / В. О. Коваленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2011. – № 10. – С. 244-249.

227. Коваленко В. О. Філософсько-педагогічна концепція Д. Дьюї / В. О. Коваленко // Актуальні проблеми педагогіки і психології: зб. наук. пр. – Ніжин: Ніжинський держ. пед. ін-т, 1995. – С. 90-97.

228. Коваленко Є. І. Бригадно-лабораторний метод / Є. І. Коваленко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 67-68.

229. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук / за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДПІ, 1998. – 214 с.

230. Коваленко Є. І. Реформаторська педагогіка кінця ХІХ – початку ХХ ст. і С. Русова / Є. І. Коваленко // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч : матер. Всеукр. пед. читань. – Чернігів, 1997. – Кн. 1. – С. 8-15.

231. Ковальчук Г. Г. Кершенштейнер про роль продуктивної праці у вихованні особистості школяра [Електронний ресурс] / Г. Г. Ковальчук. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..

232. Ковальчук Г. П. Трудове виховання школярів у загальноосвітніх закладах України в першій третині ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Ковальчук Геннадій Петрович. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 214 с.

233. Коллегиальное самоуправление в вальдорфской школе : сб. статей / [пер. с нем. О. Соломенко-Цех, Ю. Ефименко]. – К. : НАИРИ, 2005. – 80 с.

234. Колодійчук О. Я. Розвиток технічної творчості дітей та молоді у навчальних закладах Галичини (1900–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / О. Я. Колодійчук. – Дрогобич, 2009. – 20 с.

235. Коляда Н. М. Ідеї педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ ст., як теоретичний фундамент дитячого руху / Н. М. Коляда // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2009. – № 4. – С. 30-34.

236. Константинов М. Історія педагогіки / М. Константинов, Є. Мединський, М. Шабаєва. – К. : Радянська школа, 1958. – 340 с.

237. Константинов Н. История педагогики / Н. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 446 с.

238. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2021 р. (2012 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lutskrada.gov.ua/.../konserciya-gumanitarnogo-rozvit..

239. Концепція Рудольфа Штайнера про вчителя вільного виховання та навчання людини / [В. В. Литвин, О. А. Біба, Л. В. Литвин, А. Д. Біба]. – К. : ЗНЗ «Вальдорфська школа «Михаїл», 2006. – 131 с.

240. Копыл С. «Знания и умения для жизни». О международном исследовании развития учеников / С. Копыл // Дитина. – 2002. – № 3. – С. 3-4.

240а. Копыл С. Почему мы должны верить этому Рудольфу Штайнеру? / С. Копыл // Шільний світ. – 2000. – № 18. – Дод. «Дитина». – С. 4-5.

241. Корольов Ф. П. Советская школа в период индустриализации / Ф. П. Корольов. – М., 1959 р. – 237 с.

242. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / [за ред. І. Г. Тараненко, Б.Ф.Мельниченко, Г.В. Степенко]. – К. : ІСДО, 1995. – 68 с.

243. Корсак К. Компаративістика: кому она нужна? / К. Корсак // Зеркало недели. – 2000. – № 6, 12 лютого. – С. 12.

244. Косенко Д. Ю. Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи [Електронний ресурс] / Д. Ю. Косенко, О. І. Мезенцева. – Режим доступу : www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology.../14948-412-0834.

245. Кот О. П. Діяльність вітчизняної початкової школи крізь антропологічних ідей (1856–1919 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кот Олена Петрівна – Харків, 2013. – 263 с.

246. Коцюбинський О. Виховна система «Вільної шкільної общини Віккерсдорф» [Електронний ресурс] / О. Коцюбинський. – Режим доступу : www.vuzlib.com.ua/articles/book/31871...sistema.../1.html

247. Коцюбинський О. Б. Організація навчально-виховного процесу на засадах реформаторської педагогіки у школах Німеччини першої третини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.

13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / О. Б. Коцюбинський. – Дрогобич, 2014. – 20 с.

248. Кочубей Т. Реформаторський рух в педагогіці Німеччини кінця XIX – початку XX століття [Електронний ресурс] / Т. Кочубей, О. Штик. – Режим доступу : www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...20...

249. Кошечко Н. Проблеми розвитку дитини у педологічних працях Степана Ананьїна / Н. Кошечко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 41-46.

250. Кравець В. П. Вентцель Костянтин Миколайвича / В. П. Кравець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 77.

251. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 287 с.

252. Кравець В. Порівняльна педагогіка як фактор перебудови системи освіти в Україні / В. Кравець // Наук. зап. Терноп. пед. ун-ту: Педагогіка і психологія. – Тернопіль, 1998. – № 4. – С. 143-145.

253. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кравцова Надія Геннадіївна. – Полтава, 2008. – 228 с.

254. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравцова Тетяна Олександрівна. – Харків, 2008. – 193 с.

255. Краних Э. М. Антропологические основы вальдорфской педагогики / Э. М. Краних : [пер. с нем. Е. Клюхова; под общей ред. В. Загвоздкина]. – К. : Генеза, 2008. – 276 с.

256. Красовицький М. Ю. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні / М. Ю. Красовицький. – К., 1999. – 365 с.

257. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : [моногр.] / Василь Григорович Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

258. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

259. Кремер П. Система оцінювання в вальдорфській школі / П. Кремер, М. Маринец // Дитина. – 2004. – № 4. – С. 4-7.

260. Кузьменко В. Проблема самовоспитання и самообучения в педагогической системе М. Монтессори / В. Кузьменко // Самовоспитание и самообучение в начальной школе / Мария Монтессори. – К. : Освітянин, 1995. – С. 3-6.

261. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підруч. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.

262. Куліш Т. І. Дослідна трудшкола № 4 Т. Лубенця у Пуші Водиці (20-ті рр.) / Т. І. Куліш // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 276-293.

263. Куліш Т. Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтесорі на виховання дітей / Т. Куліш // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42-47.

264. Куприна Е. В. Развитие социального воспитания в вальдорфских школах Германии : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 / Куприна Елена Вячеславовна – Тула, 2002. – 216 с.

265. Курило С. Соціалізаційний процес крізь призму його критеріальних підходів / С. Курило // Методологічні засади педагогічного дослідження : [моногр.] / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2003. – С. 44-50.

266. Куркіна С. В. Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець XIX – перша третина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Куркіна С. В. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

267. Курляк І. Про вплив німецької педагогічної думки та практики на розвиток класичної освіти (Західноукраїнські землі, кінець XVIII – перша половина XX ст.) / І. Курляк // Наукові записки : Педагогіка. – Тернопіль, 2000. – № 2. – С. 44-47.

268. Курс лекцій з порівняльної педагогіки: навч. посіб. / [С. В. Білецька, В. М. Білик, А. Г. Відченко та ін.] / за заг. ред. Г. В. Троцько. – Харків : ХНПУ, 2007. – 263 с.

269. Куса О. Г. Я. А. Мамонтов – засновник системного підходу до аналізу педагогічних явищ в українській педагогіці / О. Г. Куса // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 172-181.

270. Куха Р. Історичний нарис розвитку педагогіки Монтесорі в Польщі / Р. Куха / пер. з польськ. Т. Лещака // Вісник Львівського ун-ту : Педагогіка. – Львів, 2004. – Вип. 18. – С. 98-106.

271. Кучинська І. О. Розвиток громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття) :

автореф. дис. на здобуття наукового ступення докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Кучинська – К., 2012. – 36 с.

272. Кушнір В. М. Повідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : автореф. дис. на здобуття наукового ступення канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / В. М. Кушнір – Умань, 2004. – 20 с.

273. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : Європейський досвід та новітні підходи / Г. Лаврентьєва // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 11-13.

274. Лавриченко Н. М. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. М. Лавриченко // Шлях-освіти. 2006. – №2. – С. 17-22.

274а. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К., 2000. – 444 с.

275. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. на здобуття наукового ступення докт. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Н. М. Лавриченко. – К., 2006. – 39 с.

276. Лавриченко Н. Порівняльна педагогіка : віхи розвитку / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії-2010 : матер. наук.-практ. семінару (Київ, 17 черв. 2010 р.). – К., 2010. – С. 7-8.

277. Левківський В. Історія педагогіки: підручник / В. Левківський. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 360 с.

278. Лисенко Л. О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Олександрівна Лисенко. – Кіровоград, 2008. – 248 с.

279. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкільця: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів, які навч. за спец. «Дошкільне виховання» / Н. Лисенко, Н. Кирста. – К. : Вища школа, 2006. – Ч. 1. – 178 с.

280. Литвина Ю. С. Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Ю. С. Литвина – Ялта, 2009. – 20 с.

281. Литвин Л.В. Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Литвин Лілія Володимирівна – К., 2011. – 213 с.

282. Литвин Л. В. Ідеї Рудольфа Штайнера в контексті філософії дитиноцентризму / Л. В. Литвин // Сучасна освіта в Україні: європейські орієнтири :

матер. Всеукр. наук.-практ. конф. КиМУ. (Київ, 17 груд. 2011 р.) – К., 2011. – С. 319-329.

283. Литвин Л.В. Проблема вільного розвитку особистості у теоріях Р.Штайнера і В.О. Сухомлинського/ Л.В. Литвин// Початкова школа. - 2010. - № 9. – С. 55-59.

284. Лісковацька Х.М. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки в Україні (перша половина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Х.М. Лісковацька – Луганськ, 2012. – 20 с.

285. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми/ О.Локшина// Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. - № 3-4. – С. 6-15.

286. Лоскутова И.М. Вальдорфские школы как социальный факт в мире и в России: философско-социологический аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры»/ И.М. Лоскутова – Москва, 1997. – 201 с.

287. Фребель и Монтессори/ Н. Лубенець// Оттиск из «Дошкольного воспитания» за 1914 г. – К., 1915. – 86 с.

288. Лукашенко О. М. Проблем збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.01.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / О. М. Лукашенко – Харків, 2009. – 20 с.

289. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лук'янова Вікторія Анатоліївна – Харків, 2003. – 197 с.

289а. Лупаренко С. С. Питання самовиховання та самоосвіти вчителя вальдорфської школи / С. С. Лупаренко // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Суми: Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2005. – Ч. 1. – С. 314-318.

290. Лупаренко С. С. Робота вчителя вальдорфської школи над духовним розвитком / С С. Лупаренко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля, 2004. – С. 99-104.

291. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / С. Є. Лупаренко. – Харків, 2008. – 20 с.

292. Луценко Л. Принципи свободи як основа виховання (О. Нілл та його педагогічна концепція) / Л. Луценко // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 59-60.

293. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар ; за ред. О. О. Любара, М. Г. Стельмаховича, Д. Т. Федоренка. – К. : Знання КОО, 2003. – 450 с.

294. Мазуренко С. Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / С. Г. Мазуренко. – К., 2004. – 19 с.

295. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко / Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

296. Малишко М. Монтессорі – ключ до світу : метод. посіб. для прац. дошк. закл, вчит. поч. кл. / М. Малишко. – Тернопіль : «Мальва-ОСО», 1998. – 47 с.

297. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська]. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.

298. Малько А. Пауль Наторп – засновник соціальної педагогіки / А. Малько // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 73-75.

299. Малькова З. А. Современная школа в США / З. А. Малькова. – М., 1971. – 367 с.

300. Малькова З. А. Современная школа и педагогика в капиталистических странах / З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон. – М., 1975. – 263 с.

301. Мартинович О. Б. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мартинович Олександра Богданівна. – Тернопіль, 2010. – 277 с.

302. Марушкевич А. Освітньо-наукова діяльність С. А. Ананьїна / А. Марушкевич // Наук. вісн. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – Вип. 3–4. – С. 74-78.

303. Масол Л. М. Роль музики та евричності в емоційно-естетичному вихованні учнів вальдорфських шкіл / Л. Масол, В. Новосельська // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 78-80.

304. Матвієнко О. Порівняльна педагогіка як навчальний предмет в педагогічному університеті / О. Матвієнко // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. – С. 118-119.

305. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар. – 2003. – 310 с.

306. Мединський Є. М. Історія педагогіки / Є. М. Мединський. – К. : Рад. шк., 1939. – Ч. 1. – 366 с.

307. Мезенцева О. І. Основні принципи вальдорфської педагогіки / О. І. Мезенцева // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матер. звітн. наук.-практ. конф. Інституту проблем виховання НАПН України (за 2012 рік). – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – Вип. 3 – С. 69-72.

308. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.08 / Мельник Наталія Іванівна. – К., 2011. – 327 с.

309. Метод научной педагогики Марии Монтессори / [за ред. З. Г. Борисовой, Р. А. Семерникова]. – К., 1993. – 131 с.

310. Мешко О. І. Історія зарубіжної школи і педагогіки / О. І. Мешко, О. І. Янкович, Г. М. Мешко. – Тернопіль, 1997. – 81 с.

311. Михальчук Т. П. Життя Марії Монтессорі / Т. П. Михальчук // Вісник Асоціації Монтессорі-вчителів України. – К. : КОМПАС, 1998. – Вип. 1. – С. 11-14.

312. Михальчук Т. П. Філософський аспект гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі / Т. П. Михальчук // Вісник Асоціації Монтессорі-вчителів України. – К. : КОМПАС, 1997. – Вип. 2. – С. 5-11.

312а. Куха Р. Історичний нарис розвитку педагогіки монтессорі у Польщі [Електронний ресурс] / Р. Куха. – Режим доступу : publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/.../article/.../6298.

313. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки та практика його в «Домах для дитини»/ М. Монтессорі ; з італ. мов пер. В. Щербаченко. – К. : Держв. вид-во, 1921. – 154 с.

314. Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессорі ; сос. и ред.: З. Н. Борисова, Р. А. Семеренкова. – К., 1995. – 107 с.

315. Монтессорі-матеріал. Школа для малюків : Мова // Дитячий садок. – 2000. – № 33. – С. 2-23.

316. Морковин А. М. Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. М. Морковин. – Кемерово, 2009. – 21 с.

317. Мочан Т. М. Естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / Т. М. Мочан. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

318. Муравська С. М. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. С. Нілла (1883–1973) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / С. М. Муравська. – К., 2008. – 19 с.

319. Мукан Н. Ретроспектива розвитку компаративістики / Н. Мукан, Л. Гук // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 34-39.

320. Нагорна О. Загальнотеоретичні основи вальдорфської педагогіки / О. Нагорна // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість : зб. VII Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 15-16 квіт. 2004 р.) : у 7 т. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – Т. 2. – С. 137-140.

321. Наливайко Д. Теорія літератури і компаративістика / Д. Наливайко. – К., 2006. – 278 с.

322. На пути к современной вальдорфской школе в России : матер. по вальдорфской педагогике / под ред. А. Пинского. – М. : МЦВП, 1997. – 72 с.

323. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : навч-метод. посіб / [за ред. О. В. Сухомлинської та ін.]. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 444 с.

324. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посіб. / [О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.

325. Науменко В. И. Философско-педагогические основы вальдорфской школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Науменко. – Ростов-н/ Д., 2000. – 148 с.

326. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

327. Некрутенко О. Б. Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. С. Нілла : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Некрутенко Олена Борисівна. – Луганськ, 2010. – 224 с.

328. Ніколенко Д. Система Монтессорі / Д. Ніколенко // Дошкільне виховання. – 1992. – № 10. – С. 24-25.

329. Ніколенко Д. Ф. Педологія : питання теорії і практики / Д. Ф. Ніколенко // Радянська освіта. – 1988. – № 42. – С. 2-3.

330. Ніколенко Л. Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ніколенко Лідія Тимофіївна. – К., 2000. – 173 с.

331. Новгородський Р. Г. Проблема соціалізації особистості в педагогічній теорії і практиці України в 20-ті роки ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новгородський Руслан Григорович – К., 2009. – 300 с.

332. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Новосельська Віра Вадимівна – К., 2004. – 236 с.

333. Новосельська В. В. Вальдорфська педагогіка як інтернаціональний феномен / В. В. Новосельська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 1. – С. 101-107.

334. Новосельська В. В. Негативные тенденции воспитания в вальдорфской школе / В. В. Новосельская // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 34. – С. 123-127.

335. Образцова Л. В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX вв., 1870–1933 гг. : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. В. Образцова. – Пятигорск, 2002. – 37 с.

336. Огієнко О. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття / О. Огієнко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 31-38.

337. Ольга Василівна Сухомлинська : бібліограф. покажч. : Сер. : «Академіки АРН України» / [упор. Л. М. Заліток, Г. М. Семендяєва]. – К. : Академія пед. наук України, 2006. – Вип. 8. – 62 с.

338. Опитування колишніх учнів вальдорфських шкіл Швейцарії // Дитина. – 2001. – 2001. – № 9–10. – С. 3-5.

339. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 254 с.

340. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв. : сб. научн. тр. – М., 1980. – 215 с.

341. Осьмук Н. Г. Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х рр. ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Осьмук Наталія Григорівна. – Суми, 2011. – 221 с.

342. Осьмук Н. Г. Зарубіжний досвід на сторінках українських педагогічних журналів у перших десятиріччях ХХ століття / Н. Г. Осьмук //

Педагогічна наука : зб. наук. пр. – Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2002. – Ч. 1. – С. 211-219.

343. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Друге вид. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

344. Палюх З. Погляди Я. Ф. Чепіги на моральне виховання дітей / З. Палюх // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 44-47.

345. Пантелин Д. Ю. Реализация эстетических идей Рудольфа Штейнера в образовательном пространстве на рубеже XIX-XX веков : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пантелин Дмитрий Юрьевич. – Оренбург, 2006. – 168 с.

346. Пантюк Т. Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання : навч. метод. посіб. / Т. Пантюк, З. Хало. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. – 75 с.

347. Папач О. І. Формування готовності дітей до навчання в школі за Вальдорфською педагогікою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Папач. – Одеса, 1994. – 23 с.

348. Партола В. В. Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі Вальдорфської школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Партола Вікторія Вікторівна. – Харків, 2012. – 211 с.

349. Партола В. В. Сухомлинський про формування інтелектуальних умінь у молодших школярів // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя, 2010. – Вип. 11. – С. 38-43.

350. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики / Р. Патцлафф, В. Засмансхаузен ; пер. с нем. О. Богданенко. – К. : Наири, 2006. – 72 с.

351. Педагогічна майстерність : підруч. / [І. Я. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

352. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

353. Педагогічні технології : теорія і практика / [за ред. М.Гриньової]. – Полтава, 2004. – 480 с.

354. Педагогическая энциклопедия. в 4 т. – М., 1965. – Т. 2 : Ж-М. – 469 с.

355. Передерій О. Л. Вальдорфська педагогіка як цілісна система навчання, виховання та розвитку особистості / О. Л. Передерій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – Вип. 23. – С. 152-158.

356. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / О. Л. Передерій. – Запоріжжя, 2013. – 20 с.

357. Передерій О. Л. Розвиток професійної компетентності вчителя вальдорфської школи / О. Л. Передерій // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 105-110.

358. Передерій О. Л. Заняття рукоділлям як засіб розвитку емоційно-вольових якостей особистостей учня / О. Л. Передерій // Урок як мистецтво. – Дніпроперовськ, 2012. – С. 38-42.

359. Перетятко О. В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Перетятко Олена Валеріївна – Харків, 2001. – 232 с.

359а. Перетятко О. В. Роль ідей реформаторської педагогіки в процесі формування інноваційного потенціалу вітчизняного вчителя у кінці XIX – на початку XX століть [Електронний ресурс] / О. В. Перетятко. – Режим доступу : ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/31/28.pdf.

360. Петренко О. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. XX ст.) [Електронний ресурс] / О. Петренко. – Режим доступу : www.library.udpu.org.ua/library_files/.../2012_2_5.pdf

361. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.0 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Петрова – Харків, 2000. – 20 с.

362. Петрова Т. М. Гуманістичні засади визначення змісту навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття / Т. М. Петрова // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С. 127-131.

363. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості / Т. М. Петрова // Теоретичні питання освіти і виховання. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 75-76.

364. Петровский А. В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы / А. В. Петровский // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 24-29.

365. Печенко І. Виховання для життя: соціалізація особистості у дитинстві у педагогіці Монтесорі / І. Печенко // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 78-80.

366. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [моногр.] / Олена Миколаївна Пехота, Анна Михайлівна Старева. – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 272 с.

367. Пилипчук В. В. Проблема активності і самостійності учнів у дадиктиці загальноосвітньої школи України 1917–1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Пилипчук. – К., 1994. – 21 с.

368. Пирадова Е. Д. Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии : вальдорфская педагогіка : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пирадова Екатерина Дмитриевна – М., 2008. – 141 с.

369. Пироженко Л. В. Коваленко Григорій Олексійович / Л. В. Пироженко // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В.О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II : XX століття. – С. 85-88.

370. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX ст. / А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 178 с.

371. Пискунов А. И. Трудовая школа / А. И. Пискунов // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 4. – С 307.

372. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс : учеб.для студ. пед. вузов : у 2 кн. / І. П. Підласий. – М., 2005. – Кн. 1 : Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.

373. Пікельна В. Педагогіка Р. Штайнера : сучасні системи виховання / В. Пікельна, Т. Єдокієва // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 21-22.

374. Пірожак С. В. Проблема впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на вітчизняну педагогічну думку 20-х р. XX ст. у виданнях представників української педагогічної науки / В. Пірожак // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка : Серія : Бібліотекознавство. Книгознавство. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 2. – С. 464-473.

375. Писконгель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Писконгель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 134-137.

376. Плахотнюк О. І. Концепції виховання в системі шкільної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. І. Плахотнюк. – Умань, 2011. – 20 с.

377. Поліщук В. А. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекцій / В. А. Поліщук, О. І. Янкович. – Тернопіль : ТДПУ, 2009. – 256 с.

378. Поліщук С. В. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Поліщук Світлана Вікторівна – Луганськ, 2013. – 181 с.

379. Поліщук С.В. Історіографічний аналіз впливу зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ ст. [Електронний ресурс] / С. В. Поліщук. – Режим доступу : science.kpnu.edu.ua/wp.../sites/.../2_9_Polischuk.pdf.

380. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878-1942) : До 125-річчя з дня народження : бібліогр. покажч. / [укл. В. В. Вербова, Н. А. Горбенко, С. В. Іщук]. – К. : «Дух і Літера», 2003. – 132 с.

381. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т. Поніманська. – К. : Альма-матер, 2006. – 456 с.

382. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.

383. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / уклад. І. М. Богданова та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

384. Порівняльно-педагогічні студії. – 2010 : матер. наук.-пед. семінару, (Київ, 17 черв. 2010 р.) / [за заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун]. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 128 с.

385. Потапова Л. В. Розвиток національної школи в Україні (1917–1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Потапова. – Луганськ, 1998. – 16 с.

386. Практика Монтесорі. Досвід і матеріали : метод. посіб. / [укл. : С. Єфімова, Н. Годчук]. – Львів : Колесо, 2009. – 104 с.

387. Прибильська Н. В. Метод спостереження – основний інструмент роботи вчителя Монтесорі / Н. В. Прибильська // Вісник Асоціації Монтесорі-вчителів України: зб. наук. пр. / упор. В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. – К. : Школяр, 1999. – Вип. 4. – С. 34-38.

388. Прибильська Н. В. Українська модель школи Монтесорі (звіт про експериментальну роботу станом на 1 липня 2000 року) / Н. В. Прибильська // Вісник Асоціації Монтесорі-вчителів України : зб. наук. пр. / упор. В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. – К. : Школяр, 2001. – С. 7-20.

389. Програма для вальдорфських шкіл України : 1-4 кл. / Міністерство освіти і науки України, Департамент загальної середньої та дошкільної освіти,

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Міжнародна Асоціація вальдорфських шкіл, – К. : Генеза, 2008. – 192 с.

389а. Програмно-методичне забезпечення вальдорфських шкіл України : розробка, апробація : матер. міжн. наук.-прак. конф. – Дніпропетровськ, 2011. – 237 с.

390. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – поч. XX ст.) / Л. Л. Прокопенко. – Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.

391. Прокопцов В. И. Эдукология принципиально новая наука об образовании [Електронний ресурс] / В. И. Прокопцов. – Режим доступу : refdb.ru/look/2281628.html.

392. Пугач А. В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті – початок 30-х років XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія виховання»/ А. В. Пугач. – К., 2008. – 20 с.

393. Пучко А. Вальдорська педагогіка в образовательном пространстве Украины [Електронний ресурс] / А. Пучко. – Режим доступу : www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=3519...

394. Пучко А. О. Развитие вальдорфской педагогики в условиях интернационализации и глобализации освіти Украины [Електронний ресурс] / А. Пучко. – Режим доступу : www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_...

395. Рагозіна В. В. Аспект раннього естетичного розвитку у педагогічних системах Ф. Фребеля і М. Монтессорі / В. В. Рагозіна // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. – Хмельницький, 2013. – Вип. 14. – С. 376-381.

396. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистські орієнтованої освіти : евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. О. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127-140.

397. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання : парадигмально-концептуальні побудови / І. О. Радіонова. – Харків, 2000. – 208 с.

398. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М., 1989. – С. 85-98.

399. Растригіна А. М. Педагогіка свободи : Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.

400. Растригіна А. Втілення принципів педагогіки свободи в школах Монтессорі Англії / А. Растригіна // Наукові записки : Педагогічні науки. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, – 2002. – Вип. 46. – С. 173-175.

401. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступення док. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. М. Растригіна. – К., 2004. – 41 с.

402. Ревуцька С. А. Духовно-моральне виховання у реформаторській педагогіці Німеччини у 2 пол. ХІХ – 1 пол. ХХ ст. / С. А. Ревуцька // Наукові записки : Психологія і педагогіка. – 2012. – Вип. 21. – С. 371-377.

403. Ростовський О. Я Лекції з історії західноєвропейської зарубіжної педагогіки : навч. посіб. / О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.

404. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х томах. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 534 с.

405. Русанова О. О. Вплив педагогічних концепцій і технологій на формування систем професійної підготовки вчителів іноземних мов у США і Канаді [Електронний ресурс] / О. О. Русанова. – Режим доступу : naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/149.

406. Рыжов Ал. Н. Концепция «нового воспитания» и ее реализация в деятельности педагогов-реформаторов в странах Запада и России конца ХІХ – начала ХХ в. : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рыжов Алексей Николаевич. – М., 2004. – 222 с.

407. Рыжова Е. В. Воспитание учащихся в условиях вальдорфской школы : дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Рыжова Елена Викторовна. – Пенза, 2004. – 210 с.

408. Савчук Б. Вплив реформаторської педагогіки на розвиток теорії і практики навчання і виховання в Україні у першій третині ХХ ст. : історіографія проблем / Б. Савчук, Ю. Чопик // Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2015. - Вип 31. – С. 260-270.

409. Савшак Т. Методологічний аспект розвитку методики навчання історії в українських школах Галичини у другій половині ХХ – першій третині ХХ ст. / Т. Савшак // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 13. – С. 339-343.

410. Садова В. Використання компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях / В. Садова // Вісник Львівського ун-ту: серія педагогіка. – Львів, 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 301-306.

411. Самоплавська Т. О. Гринько Григорій Федорович / Т. О. Самоплавська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : XX століття. – С. 31-36.
412. Сафонова Н. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років XX ст. та її втілення в сучасну шкільну практику / Н. Сафонова. – Одеса : Друкарський дім, 2005. – 112 с.
413. Сафонова Н. В. Педагогічні інновації у спадщині вітчизняних педагогів 20-х років XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Сафонова. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – 20 с.
414. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми, 2000. – 208 с.
415. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. / А. А. Сбруєва. – 2-ге вид., стереот. – Суми : Університетська книга, 2005. – 320 с.
416. Сенсорное воспитание дошкольников : сб. ст. / [под ред. А. В. Запорожця]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 228 с.
417. Сипченко О. М. Науково-педагогічна література в системі професійної підготовки вчителя (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Сипченко. – Полтава, 2008. – 20 с.
418. Сипченко О. М. Роль зарубіжної науково-педагогічної думки у створенні вітчизняної науково-педагогічної літератури (друга половина XIX – початок XX ст.) / Сипченко О. М. // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 4. – С. 19-27.
419. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
420. Ситніков О. П. Освіта в Українській РСР (1920-і роки) : історіографія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.06 «Історіографія і джерелознавство» / О. П. Ситніков. – К., 2003. – 15 с.
421. Сиротенко Г. О. Педагогіка Френе (техніка Френе) / Г. О. Сиротенко // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 32-34.
422. Сіра І. Т. Теоретичні ідеї та практична діяльність учених харківської науково-педагогічної школи (20-70 рр. XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сіра Ірина Тихонівна. – Харків, 2002. – 256 с.

423. Скільський Д. Історія зарубіжної педагогіки : посіб. / Д. Скільський. – К. : Смолоскип, 2011. – 376 с.

424. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації : освіта, світогляд, дії / Н. Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с.

425. Собчинська М. М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Собчинська Майя Миколаївна. – К., 1995. – 207 с.

426. Соколова А. В. Формування естетичної культури особистості в науково-педагогічній та творчій спадщині Я.А. Мамонтова: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ А.В. Соколова. - Харків, 2001. – 17 с.

427. Сорока О. В. Гуманістична спрямованість арт-терапевтичних занять для молодших школярів [Електронний ресурс] / О. В. Сорока. – Режим доступу: nt-konf.org/.../464-soroka-o-v-gumanstichna-spryamovanst...

428. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори в парадигме реформаторської педагогіки : автореф. дис. на соискання учен. степеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогика и образования» / М. Г. Сорокова. – М., 2004. – 40 с.

429. Соціальна педагогіка / [за ред. А. Капської]. – К., 2006. – 372 с.

430. Специальная педагогика учеб. пособ. для студ. виш. учеб. завед. / [под ред. Н. М. Назаровой]. – 4-е изд. – М. : Академия, 2005. – 400 с.

431. Сташевська І. Специфіка використання методів наукового пізнання в порівняльно-педагогічних дослідженнях / І. Сташевська // Методологічні засади педагогічного дослідження : [моногр.] / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса «Шевченка», 2003. – С. 161-173.

432. Стельмах С. С. Розвиток художньо-естетичного виховання учнівської молоді у реформаторській педагогіці Галичини першої половини ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. С. Стельмах. – Дрогобич, 2008. – 19 с.

433. Степаненко А. В. Концепція експериментальної педагогіки з огляду Е. Меймана та В. Лая / А. В. Степаненко // Наука, освіта, суспільство очима молодих : матер. всеукр. конф. (Рівне, 10-11 трав. 2006 р.). – Рівне, 2006. – С. 56-62.

434. Степаненко А. В. Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Степаненко Алла Вячеславівна. – К., 2008. – 220 с.

435. Степанова Т. М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX ст.) : [моногр.] / Тетяна Михайлівна Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово». – 2010. – 467 с.
436. Сторонська О. С. Моральне виховання дітей дошкільного віку в контексті педагогічних ідей Марії Монтессорі / О. С. Сторонська // Молодь і ринок. – 2010.– № 6 – С. 121-125.
437. Сторонська О. С. Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сторонська Оксана Степанівна. – Дрогобич, 2013. – 270 с.
438. Сторонська О. С. Проблема особистісної активності дитини-дошкільника та шляхи її оптимізації у системі Марії Монтессорі / О. С. Сторонська // Наукові записки. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. LXXXIX. – С. 197-204.
439. Сторонська О. С. Теоретико-методологічні засади навчання іноземної мови у контексті Монтессорі-педагогіки [Електронний ресурс] / О. С. Сторонська. – Режим доступу: rgf.drohobych.net/content/storonska.
440. Стражнікова І. В. Джерельна база історико-педагогічних досліджень Західного регіону України / І. Стражнікова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 687-691.
441. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3. – С. 10-11.
442. Ступарик Б. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.) / Б. Ступарик, В. Моцюк. – Коломия : Вік, 1995. – 173 с.
443. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939) / Б. М. Ступарик / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ : ІСДО, 1994. – 144 с.
444. Суржикова І. А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Суржикова Ірина Адольфівна. – Умань, 2003. – 202 с.
445. Сухомлинська О. В. Вальфорфська педагогіка / О. В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 73-74.
446. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки) / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1994. – Вип. 3. – С. 107-118.

447. Сухомлинська О. В. Вільне виховання / О. В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 112-113.

448. Сухомлинська О. В. Дурдуківський Володимир Федорович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : XX століття. – С. 109-117.

449. Сухомлинська О. В. Експериментальна педагогіка / О. В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 256.

450. Сухомлинська О. В. Елементи порівняльно-педагогічного підходу до вивчення зарубіжного досвіду в 20-х рр. в Україні / О. В. Сухомлинська // Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах: тези республ. наук. семінару. – К., 1991. – С. 6-9.

451. Сухомлинська О. В. Залужний Олександр Самійлович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : XX століття/ – С. 170-176.

452. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3-7.

453. Сухомлинська О. В. Ідея свободи у вихованні в європейській педагогіці й творчій спадщині В. О. Сухомлинського / О. В. Сухомлинська // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : міжн. наук. практ. конф., присвяч. 75-від дня народження видатного укр. педагога. – К., 1993. – С. 54-57.

454. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

455. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41-45.

456. Сухомлинська О. В. Мамонтов Яків Андрійович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : XX століття. – С. 188-195.

457. Сухомлинська О. В. Манжос Борис Семенович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : XX століття. – С. 161-169.

458. Сухомлинская О. В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917–1990) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ольга Васильевна Сухомлинская. – К., 1991. – 400 с.

459. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007 – № 4. – С. 6-12.

460. Сухомлинська О. В. Музиченко Олександр Федорович / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. В. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. II. : ХХ століття. – С. 196-204.

461. Сухомлинська О. В. Новаторські навчальні заклади в історії розвитку освіти в Україні (ХХ ст.) / О. В. Сухомлинська // Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття) : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 5-12.

462. Сухомлинська О. В. Проблема «природа – виховання» в педагогічній теорії та шкільній практиці України 20-30-х рр. / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 73-80.

463. Сухомлинська О. В. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики / О. В. Сухомлинська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 1.: Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 107-125.

464. Сухомлинська О. В. Реформаторська педагогіка / О. В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 774.

465. Сухомлинська О. В. Селестен Френе у журналі “Шлях освіти” / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. - № 5-6. – С. 82-85.

466. Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне й відмінне у вихованні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С. 30-35.

467. Сухомлинська О. В. Українські вчені про зарубіжний педагогічний рух (1920–1929) / О. В. Сухомлинська // Педагогіка. – К., 1993. – Вип. 32. – С. 106-114.

468. Сухомлинська О. В. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович / О. В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 996.

469. Тимошенко О. Розвивальне середовище за Монтессорі-системою / О. Тимошенко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 5. – С. 14-15.

470. Титаренко О. І. Розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Титаренко Олександр Іванович. – Черкаси, 2009. – 194 с.

471. Тимчук І. М. Проблеми гуманізації в історії світової наукової думки / І. М. Тимчук // Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: 2004. – Серія № 11. – Вип. 2. – С. 138-143.
472. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854–1932) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Токарева Тетяна Станіславівна. – Кіровоград, 2002. – 215 с.
473. Тхоржевський Д. Трудова політехнічна школа: міфи і реальність / Д. Тхоржевський, А. Вихрущ. – К. : Вища школа, 1994. – 135 с.
474. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [за ред. В. О. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. – 548 с.
475. Українська педагогічна бібліографія. 1996 рік : покажчик літ-ри / [укл. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 7. – 197 с.
476. Українська педагогічна бібліографія. 1997 рік : покажчик літ-ри / [укл. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 8. – 205 с.
477. Українська педагогічна бібліографія. 1998 рік : покажчик літ-ри / [укл. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 9. – 188 с.
478. Українська педагогічна бібліографія. 1999 рік : покажчик літ-ри / [укл. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 10. – 208 с.
479. Українська педагогічна бібліографія. 1998 рік : науково/допоміжний покажчик літ-ри / [укл. Н. І. Тарасова, Е. В. Татарчук]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 10. – 208 с.
480. Українська педагогічна бібліографія. 2000 рік : покажчик літ-ри / [уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко ; за ред. Л. В. Савенкової]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 339 с.
481. Українська педагогічна бібліографія. 2001 рік : покажчик літ-ри / [уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко ; за ред. Л. В. Савенкової]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 12. – 372 с.
482. Українська педагогічна бібліографія. 2002 рік : покажчик літ-ри / [уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко ; за ред. Л. В. Савенкової]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – 372 с.
483. Українська педагогічна бібліографія. 2003 рік : покажчик літ-ри / [уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко ; за ред. Л. В. Савенкової]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 14. – 476 с.

484. Українська педагогічна бібліографія. 2004 рік : покажчик літ-ри / [уклад. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 15. – 372 с.

485. Уманець В. Технологія вільного виховання у педагогічній системі М.Монтессорі [Електронний ресурс] / В. Уманець. – Режим доступу : www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part2/005.htm

486. Усачов В. А. Вальдорфська педагогіка: Рудольф Штайнер і його школа [Електронний ресурс] / В. Усачов. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..

487. Усова О. П. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада / О. П. Усова // Сенсорное воспитание дошкольников: сб. ст. / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 78-123.

488. Федорчук Е. І. Історія педагогіки : лекції та хрестоматія / Е. І. Федорчук, В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : [Б. в.], 2007. – 320 с.

489. Філімонова Т. В. Холл Гренвілл Стенлі / Т. В. Філімонова // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 979-980.

490. Філоненко С. М. Освітня політика українських урядів / С. М. Філоненко // Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – С. 79-88.

491. Філоненко С. М. Проблема національної освіти на сторінках часопису «Вільна українська школа» / С. М. Філоненко // Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – С. 88-110.

492. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

493. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Френе Селестен ; под. ред. Б. Л. Вульфсона. – М., 1990. – 307 с.

494. Хоменко Т. А. Форми організації навчання в педагогіці Німеччини у другій половині 20 ст. / Т. А. Хоменко // Науковий вісник ізмаїльського держ. пед. ін.-ту: Історичні науки. Педагогічні наук. Філологічні науки. – Ізмаїл, 2003. – Вип. 14. – С. 85-90.

495. Ханенко В. С. Проблеми гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. С. Ханенко. – Луганськ, 1997. – 18 с.

496. Хейнсток Е. Основи Монтессорі (вибрані сторінки) // Українська освіта. Чому Монтессорі? / Елізабет Хейнсток; за заг. ред. Б. М. Жебровського /

упор. і літ. ред. Г. П. Марченко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – С. 45-57.

497. Хілтунен О. Одинадцять міфів педагогіки саморозвитку або неупереджена прогулянка Монтессорі-школою / О. Хілтунен // Українська освіта. Чому Монтессорі? / за заг. ред. Б.М. Жебровського ; упор. і літ. ред. Г. П. Марченко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 17-22.

498. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики / [сост и автор ввводных статей Пискунов А. И.]. – М. : Просвещение, 1981. – 550 с.

499. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб для студ. вищ. нав. закл. / [упор. З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко]. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

500. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях / Є. М. Хриков // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон, 2005. - Вип. XXXX. – С. 37-42.

501. Цибар Т. М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в політкультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Цимбар. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

502. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-30 рр. ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цибулько Людмила Григорівна. – Слов'янськ, 2005. – 270 с.

503. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми розумового виховання в працях закордонних педагогів (за матеріалами часопису «Советская педагогика») / С. В. Цимбал-Слатвінська // Педагогічні студії. – 2012. – № 3. – С. 34-41.

504. Чавдаров С. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя / С. Чавдаров, М. Грищенко // Радянська школа. – 1957. – № 11. – С. 40-50.

505. Чепіль М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. Чепіль, Н. Дудник. – К. : Альма-матер, 2012. – 224 с.

506. Чепіль М. М. Естетичне виховання учнівської молоді на Закарпатті (1919–19939 рр.) / М. М. Чепіль, Т. М. Цибар. – Дрогобич: РВВ Дрогобицького держ. пед. ун-т імені Івана Франка, 2007. – 262 с.

507. Черкасова О. В. Педагогические принципы обучения и воспитания в вальдорфской школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / О. В. Черкасова. – М., 1995. – 18 с.

508. Черненко Г. М. Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917–1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.0101 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. М. Черненко. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 217 с.

509. Чернявська О. В. Погляди на школу з позицій Януша Корчака / О. В. Чернявська // Директор школи. – 2000. – № 33. – С. 4-5.

510. Чопик Ю. Українське монтезорізнавство: сучасний стан і перспективи розвитку / Ю. Чопик // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2014. - Вип. 45. – Ч. II. – С. 354-359.

511. Чопик Ю. Теорія і практика вальдорфської педагогіки в дослідженнях сучасних українських науковців / Ю. Чопик // Науково-педагогічний журнал. – Івано-Франківськ : Обрії, 2014. - Вип. № 1 (38). – С. 58-61.

512. Чопик Ю. Теорія вільного виховання як складник реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. : рецепція сучасної вітчизняної педагогічної науки / Ю. Чопик // Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ. – Дрогобич, 2014. - Вип. 29. – Ч. 2. – С. 215-226.

513. Чопик Ю. Прагматизм як напрям зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. : рецепція вітчизняних дослідників / Ю. Чопик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. – Умань, 2014. - Вип. 49. – С. 227-234.

514. Чопик Ю. Ідеї зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століть у розвитку вітчизняної педагогічної думки : інтерпретація сучасних учених / Ю. Чопик // Молодь і ринок. - 2015. - № 1 (120). – С. 144-149.

515. Чопик Ю. Експериментальна педагогіка як напрям освітньо-реформаторського руху в дослідженнях вітчизняних учених / Ю. Чопик // Оновлення змісту, форм та методів і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. – Рівне, 2014. – Вип. 10 (53). - С. 93-97.

516. Чопик Ю. Історіографія педагогічної компаративістики : проблема методології дослідження / Ю. Чопик // Педагогічний дискурс : зб наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький, 2016. – Вип. 21. – С. 181-187

517. Чопик Ю. Творча спадщина Марії Монтезорі в сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях / Ю. Чопик // Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність : наук. альманах. – Львів, 2014. - Ч. 7. – С. 135-144.

518. Чопик Ю. Авторська система Марії Монтеморі в рецепціях українських учених / Ю. Чопик // Zbor raportow naukowych «Aktualne naukowe problemy Rozpatrzenie, decyzja, praktyka» czesc 3. Wroclaw, 29.06-30.06.2014 r.: zb. Raportow naukowych. - Wroclaw, 2014. – С. 7-10.

519. Чопик Ю. Проблематика становлення Вальдорфської педагогіки на теренах України / Ю. Чопик // Інновації в медицині : зб. статей: тези доп. 83-ї наук.-практ. конф. студ. і молодих учених з міжнар. участю. – Івано-Франківськ : ІФНМУ, 2015. – С. 157-158.

520. Чопик Ю. Впровадження ідей Монтесорі-школи в українську освіту / Ю. Чопик // Реалізація закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : зб. статей: матер. Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, присвяченій пам'яті ректора, члена-кореспондента НАМН України, професора Леоніда Якимовича Ковальчука. – Тернопіль ТДМУ, 2015. – С. 578-579.

521. Чорна В. В. Роль педагогічних поглядів М. Монтесорі в процесі розвитку сенсорного виховання у ХХ столітті / В. В. Чорна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 1. – С. 23-27.

522. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.0101 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Чорна. – Житомир, 2005. – 20 с.

523. Чорна Н. І. Антикомунізм як ідеологічна основа формування життєвих поглядів та орієнтирів американських школярів [Електронний ресурс] / Н. І. Чорна. – Режим доступу : www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...

524. Чорний В. М. неоконсервативні тенденції в системі морального виховання і педагогіці США [Електронний ресурс] / В. М. Чорний – Режим доступу : www.lib.ua-ru.net/diss/cont/36183.html

525. Шарошкіна Т. К. М. Вентцель як засновник «будинку вільної дитини» / Т. Шарошкіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. – Умань, 2013. – Вип. 46. – С. 274-280.

526. Шевкин В. С. Педагогика Д. Дьюи на службе современной американской реакции / В. С. Шевкин. – М. : Просвещение, 1952. – 142 с.

527. Шевченко Н. Проблеми трудового навчання і виховання в педагогічній спадщині Г. Кершенштейнера / Н. Шевченко // Рідна школа. – 2014. – № 6. – С. 61-63.

528. Шоробура І. Видатні постаті української лінгводидактики початкової школи 1920-х років / І. Шоробура, А. Качур // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 2. – С. 68-70.

529. Штайнер Р. Антропософія / Р. Штайнер. – М. : Титурель, 2005 – 504 с.

530. Штайнер Р. Антологія гуманної педагогіки / Р. Штайнер. – М : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 с.

531. Штайнер Р. Мой жизненный путь / Рудольф Штайнер ; [пер. с нем. Б. Деев]. – М. : Эвидентис, 2002. – 366 с.

532. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогіки / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградова]. – 3-е отред. изд. – М. : Парсифаль, 2005. – 200 с.

533. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. А. Штефан. – Харків, 2003. – 22 с.

534. Штик О. Умови і чинники формування П.Петерсена як німецького педагога-реформатора / О. Штик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені П. Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – Вип. 49. – С. 241-245.

535. Щербакова О. Л. Педагогічні погляди та просвітницька діяльність Я. Ф. Чепіги (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щербакова Олена Леонідівна. – Миколаїв, 2009. – 228 с.

536. Щербань П. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

537. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електроний ресурс] / Г. П. Щука // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf

538. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : УРСС, 1997. – 444 с.

539. Юзик О. П. Дидактичні засади розумового виховання учнів початкових шкіл України (1917–1941 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юзик Ольга Протасіївна. – Тернопіль, 2006. – 247 с.

540. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

541. Яким Ю. В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яким Юрій Васильович – Дрогобич, 2011. – 223 с.

542. Яків Федорович Чепіга (Зеленкевич) – видатній, педагог, психолог, громадський діяч : бібліограф. покажчик. – К. : Нілан-ЛТД, 2013. – 135 с.

543. Ямницький М. Педагогічна творчість Януша Корчака : [моногр.] / М. Ямницький, Т. Забута. – Рівне : Вид-во Ф.Пишнюка, 1997. – 200 с.

544. Янченко Т. В. Зародження та розвиток педології як наукової галузі у США і Західній Європі (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. В. Янченко // Вісник Луганського нац. ун-та імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 23. – Ч. II. – С. 38-48.

545. Яркіна Т. Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогике в ФРГ / Т. Ф. Яркіна. – М. : Педагогика, 1979. – 232 с.

546. Ярославцева Л. А. Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі XIX-XX ст. / Л. А. Ярославцева // Вісник Львівського нац. ун-ту: Педагогіка. – Львів, 2013. – № 13. – С. 288-294.

547. Ящук С. М. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. М. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9-11.

ДОДАТКИ

Додаток А

Погляди і трактування вченими різних аспектів і проблем зарубіжної реформаторської педагогіки

Додаток А.1

Теорії реформаторської педагогіки відповідно до їхніх філософських основ та розуміння факторів психічного розвитку дитини

Нові (експериментальні) школи середнього рівня)	школи	Школа С.Рейді (1889) Дж.Бедлі (1893), сільські виховні будинки (Г.Літц, П.Гекеб), школа де Рош (1898), школа Ф. де Васконселлоса (1912) та інші нові школи
Початкові (експериментальні) школи середнього рівня)	школи	Трудова школа Г.Кершенштейнера, трудові школи (Дортмунд, Аугзбург, Лейпциг, Гамбург); школа Г.Шарельшана; «Школа життя» О.Декролі; будинок дитини М. Монтезорі; Лабораторна школа Дж. Дьюї, Ігрова школа К. Пратт, школа ім. Ф.Паркера та інші

Додаток А.2

Типи експериментальних навчально-виховних закладів країн Західної Європи і Північної Америки (1889-1917 рр.) (за А. Сбруєвою)

Фактори психічного розвитку дитини	Філософські основи			
	Філософська антропологія	Волюнтаризм	Позитивізм	Прагматизм
Біогенні	Педагогіка особистості Г.Шаррельман	Виховання шляхом мистецтва: Е.Зальзюрк, А.Лыхтварк		
		Соціальна педагогіка: П.Наторпа: В.Дільтей: Е.Дюркгейм	Школа дії: В.А. Лай	
Біогенні й психогенні	Експериментальна педагогіка: Е.Мейман, В.А.Лай, А.Біне,		Експериментальна педагогіка: Е.Мейман, В.А.Лай, А.Біне,	

	Е.Торндайк		Е.Торндайк	
	Вільне виховання: Е.Кей, П.Лакомб, М.Монтессорі		Вільне виховання: Е.Кей, П.Лакомб, М.Монтессорі	
Біо-, соціо-, психогенні				Педагогіка прагматизму : Дж.Дьюї
				Метод проєктів: У.Кілпатрік

Джерело : [198].

Додаток А.3

Типи експериментальних шкіл кінця ХІХ – початку ХХ століть у відповідності до науково-педагогічних концепцій (за О. Перетятко)

Моноконцептуальні					Еклектичні (поліконцептуальні)	
трудова (Г.Кершенштейнер)	школи дії (А.Лай, Дж.Дьюї)	вільного виховання (М.Монтессорі)	естетичне виховання (Г.Шаррельман)	«Школа життя»(О.Декролі)	нові школи (С. Редді, Е.Клапаред, Е. Демолен)	Сільські виховні будинки (Г.Літц, Г.Вінекен)

Джерело : [198].

Додаток А.4

Ознаки інноваційності експериментальних навчально-виховних закладів (кінець ХІХ – початку ХХ ст.) (за О. Перетятко)

Типи експериментальних шкіл	Нові школи	Сільські виховні будинки	Будинок М.Монтессорі	Лейціпгська трудова школа	„Школа життя” О.Декролі
Концептуальні основи модифікації навчально-виховного процесу	Теорія вільного виховання	Теорія вільного виховання й експериментальної педагогіки	Теорія вільного виховання й експериментальної педагогіки	Теорія педагогіки дії, вільного виховання	Теорія експериментальної педагогіки
Інноваційні ознаки					
1.Характер	Навчальний,	Виховний,	Розвиваючий,	Розвиваючий,	Розвиваючий,

змісту структури педагогічного процесу	розвиваючий, виховний, світський	розвиваючий, релігійний, загально-освітній	виховний навчальний, релігійний, загальноосвітній	навчальний, виховний, світський, загальноосвітній	виховний навчальний, світський, загальноосвітній
2.Зміст модифікаційних пропозицій	Соціалізація і гуманізація освіти, вільний розвиток ініціативи, врахування особливостей дитячої психології, активізація навчання і саморозвитку	Демократизація, громадське виховання, вільний розвиток особистості, організація співробітництва	Гуманізація й демократизація освіти, єднання школи і сім'ї, природовідповідність виховання, активізація діяльності	Демократизація і гуманізація освіти, природовідповідність виховання, методичне удосконалення, активізація діяльності	Гуманізація освіти (врахування творчої індивідуальності дитини, самоцінність праці як елементу культури), природовідповідність, методичне вдосконалення, активізація діяльності
3.Нетрадиційні підходи і специфічні підходи	Шкільне самоврядування, спільне навчання, клубні заняття, вільна діяльність згідно з нахилами, трудова і фізична підготовка	Союз вихованців і вихователів, вільний навчальний план, самоврядування, трудовий принцип навчання	Створення виховного середовища, співробітництво і саморозвиток особистості	Праця – засіб вираження творчих уявлень дитини, трудовий принцип навчання	Кардинальна перебудова змісту навчання на основі центрів інтересів дитини, а не потреб дорослого життя, діяльнісна основа навчання
4. Інноваційні методи й засоби навчання й виховання	Проблемні, розвиваючі, стимулювання й мотивація, індивідуалізація навчання і виховання	Практичні, творчі, самостійної діяльності	Творчі, практичні, ігрові Монтесорі-матеріал	Самостійна творча діяльність дитини	Творча діяльність дитини, гра

Джерело : [198].

Додаток Б

Дисертаційні роботи з різних проблем зарубіжної реформаторської педагогіки

Додаток Б.1

Дисертації із загальних проблем зарубіжної реформаторської педагогіки, захищені в Україні (у порядку появи: автор, назва, рік захисту)

1. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття (2004).
2. Брайловская П.П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе (1896-1966) (1991).
3. Калініченко Т.Ф. Ідеї вільного виховання в діяльності загально-освітньої школи (2008).
4. Караманов О.В. Розвиток реформаторських ідей освіти і виховання у Східній Галичині в першій третині ХХ ст. (2004).
5. Квас О.В.* Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. - перша половина ХХ ст.) (2012).
6. Кемінь Г.М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ століття) (2004).
7. Коцюбинський О.Б. Організація навчально-виховного процесу на засадах реформаторської педагогіки у школах Німеччини першої третини ХХ століття (2014).
8. Кравцова Т.О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття (2008).
9. Муравська С.М. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О.С.Нілла (1883-1973) (2008).
10. Осьмук Н.Г. Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х рр. ХХ століття (2011).
11. Перетяцько О.В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890-1917 рр.) (2001).
12. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття (2000).
13. Поліщук С.В. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної педагогічної думки в 20-х роках ХХ ст. (2013).
14. Растригіна А.М.* Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття (2004).
15. Стельмах С.С. Розвиток художньо-естетичного виховання учнівської молоді у реформаторській педагогіці Галичини першої половини ХХ ст. (2008).

*Докторські дисертації.

Додаток Б.2

Дисертації, присвячені прагматичній та експериментальній течіям зарубіжної реформаторської педагогіки, захищені в Україні (у порядку появи: автор, назва, рік захисту).

1. Белова С.А. Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ століття (2004).
2. Дзюбишина Н.Б. Педагогічний реформізм у Чехословаччині в міжвоєнний період (1918-1938 рр.) (2011).
3. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-і рр. ХХ ст.) (2000).
4. Кравцова Н.Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї (2008).
5. Лисенко Л.О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) (2008).
6. Мартинович О.Б. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена (2010).
7. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854-1932) (2002).

Додаток Б.3

Захищені в Російській Федерації та в Україні дисертації присвячені виховній системі М.Монтессорі (у порядку появи: автор, назва, рік захисту)

Україна	Російська Федерація
1. Дичківська І.М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі (1996).	1. Дьяченко И.И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России первой половины 20 века (2000).
2. Ільченко А. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі (2007).	2. Дорофеев А.Ф. Реализация идей педагогики М. Монтессори в дошкольных и школьных образовательных учреждениях ФРГ (2003).
3. Сторонська О.С. Педагогічна спадщина М.Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (2013).	3. Никольская А.С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М.Монтессори в образовании России и США (2009).
	4. Сорокова М.Г.* Система М.Монтессори в парадигме реформаторской педагогики (2004).

*Докторські дисертації

Додаток Б.4

Дисертації з проблем вальдорфської педагогіки, захищені в Україні та в Російській Федерації (у порядку появи: автор, назва, рік захисту)

Україна	Російська Федерація
<p>1. Горзак С.В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх закладах України (2006);</p> <p>2. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасні школі за ідеалами вальдорфської педагогіки (2000);</p> <p>3. Новосельська В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах (2004);</p> <p>4. Литвин Л.В. Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті (2011);</p> <p>5. Лукашенко О.М. Проблем збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці (2009);</p> <p>6. Лупаренко С.Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки (2007);</p> <p>7. Папач О.І. Формування готовності дітей до навчання в школі за Вальдорфською педагогікою (1994);</p> <p>8. Партола В.В. Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі Вальдорфської школи (2012);</p> <p>9. Передерій О.Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи (2013);</p>	<p>1. Борисова Н.Ю. Соціально-педагогічні ідеї Р.Штайнера та їх застосування у світовій і вітчизняній освіті (2002).</p> <p>2. Вишнякова Е.А. Здоров'язберігаючі основи вальдорфської педагогіки (2006).</p> <p>3. Гречин Б.С. Реалізація ідей педагогіки Р. Штейнера в сучасній педагогічній системі (2008).</p> <p>4. Загвоздкін В.К. Педагогічно-антропологічні та дидактичні аспекти процесу навчання вальдорфській школі (2009).</p> <p>5. Купріна О.В. Розвиток соціального виховання у вальдорфських школах Німеччини (2002).</p> <p>6. Лоскутова І.М. Вальдорфські школи соціальний факт у світі та в Росії: філософсько-соціологічний аспект (1997).</p> <p>7. Морковін А.М. Проблеми і перспективи застосування педагогічної концепції Рудольфа Штайнера у вітчизняній навчальній школі (2009).</p> <p>8. Науменко В.І. Філософсько-педагогіческие основи вальдорфской школи (2000).</p> <p>9. Пантелин Д.Ю. Реалізація естетичних ідей Рудольфа Штейнера в освітньому просторі на межі ХІХ-ХХ століть (2006).</p> <p>10. Пірадова Е.Д. Формування творчої особистості школярів засобами евретмії: вальдорфська педагогіка (2008).</p> <p>11. Рижова О.В. Виховання учнів в умовах вальдорфської школи (2004);</p> <p>12. Черкасова О.В. Педагогічні принципи навчання і виховання у вальдорфській школі (1995).</p>

Додаток В

Методичні рекомендації щодо проведення курсу за вибором «Зарубіжна реформаторська педагогіка в дослідженнях українських учених кінця ХХ – початку ХХІ ст.»

Програма спецкурсу за вибором «Зарубіжна реформаторська педагогіка в дослідженнях українських учених кінця ХХ – початку ХХІ ст.»

Вступ

Зарубіжна реформаторська педагогіка («педагогіка реформ», «педагогічна революція») кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. знайшла широке, контроверсійне і дещо суперечливе відображення в українській історико-педагогічній літературі, тож вона потребує ретельного конструктивно-критичного аналізу. Це зумовлює практичну та науково-теоретичну актуальність і значущість означеної проблеми. З метою озброїти студентів – майбутніх учителів (бакалаврів, магістрів), а також аспірантів, учителів знаннями про процес використання теорії, практики, досвіду європейських учених-педагогів кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. розроблено спецкурс за вибором «Зарубіжна реформаторська педагогіка в дослідженнях українських учених кінця ХХ – початку ХХІ століття».

Спецкурс за вибором розрахований на 36 години: 14 години лекційних, 8 годин практичних занять, 14 години самостійної роботи. Методичне забезпечення складається з розробленої тематики лекційних занять, їх змістового наповнення та вказаної для опрацювання літератури; тематики практичних занять з блоком питань для обговорення, пошукових та творчих завдань; рекомендацій до самостійної роботи студентів (орієнтовної тематики рефератів, завдань для індивідуальної роботи та переліку тем для проведення педагогічних міні-досліджень); списку рекомендованої літератури.

Тема	Кількість годин		
	лекції	практичні заняття	самостійна робота
Тема 1. Методологічні засади педагогічної компаративістики.	2		2
Тема 2. Реформаторська педагогіка та феномен вільного виховання в інтерпретаціях українських учених	2	2	2
Тема 3. Дослідження з проблем експериментальної і прагматичної педагогіки та інших напрямів і течій освітньо-реформаторського руху.	2		2

Тема 4. Монтессорі-педагогіка в українській історіографії педагогічної науки	2	2	2
Тема 5. Теорія і практика вальдорфської школи у вітчизняній педагогічній думці	2		2
Тема 6. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток системи освіти та педагогічної науки в Україні.	2	2	2
Тема 7. «Педагогіка реформ» та розвиток української педагогічної думки, теорії дидактики і виховання	2	2	2
Усього	14	8	14

Тематика та змістове наповнення лекційних занять

Тема 1. Методологічні засади педагогічної компаративістики.

Ключові поняття: методологія, педагогічна компаративістика, історіографія, порівняльна педагогіка.

Рекомендована література: [6; 26; 34; 49; 65; 67; 81; 88-91; 104; 119; 138-139].

Методологія – стрижнева основа будь-якого наукового дослідження, яка супроводжує і визначає характер усього науково-пізнавального процесу та формалізації наукових знань. Попри розмаїття трактувань, у широкому сенсі вона визначається як вчення про систему наукового пізнання, як система принципів, форм, способів побудови теорії і практики дослідної роботи.

Виникнення порівняльної педагогіки, як правило, пов'язується з працею Марка-Жюльєна Паризького «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», що з'явилася 1817 р. Авторитетні науковці (Б.Вульфсон, А.Джуринський, Н.Лавриченко, А.Сбруєва, А.Василюк, К.Корсак, Н.Яковець, ін.) у схожому ключі визначають етапи її становлення і розвитку: перший (з 80-х рр. XIX ст.) позначився пануванням реформаторських ідей в освіті, що реалізовувалися під гаслом «вчитися на досвіді інших»; другий (з 20-х рр. XX ст.) супроводжувався інституціоналізацією порівняльної педагогічної та зростанням її ролі як фактора гуманізації світу; третій (з 60-х рр. XX ст.) характеризується поєднанням її практично-прикладної спрямованості із розробкою власного наукового інструментарію через абсорбацію досягнень суміжних наук; четвертий (початок XXI ст.) ознаменувався інтенсивним обміном досвідом педагогів різних країн у ракурсі загальної глобалізації світу. На такому тлі вироблялися теоретико-методологічні основи порівняльної педагогіки.

Додержуємося поширеного у вітчизняній педагогічній науці підходу, запропонованого Е.Юдіним, який виділив чотири рівні методології: а) філософський, б) загальнонауковий, в) конкретно-науковий, г) техніка і методика наукового дослідження. Учений показав синкретність цих рівнів, що складають єдину систему, в рамках якої існує певне підпорядкування. З позицій цієї класифікації, методологія порівняльно-педагогічних досліджень розглядається ученими у ракурсах третього або четвертого рівнів, хоча існує позиція, згідно якої вона трактується як окремий «підрівень наукового пізнання» (Г.Щука).

Методологічна програма цього навчального курсу вибудовується на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки, тому її реалізація зумовлюється труднощами через несформованість науково-теоретичних основ цих дисциплін. Така ситуація змушує окреслювати їхні теоретичні засади через призму наукового дискурсу та пошук оптимальних підходів до визначення наукового інструментарію.

У руслі наукового дискурсу слід розглядати взаємовідношення наріжних понять «порівняльна педагогіка» та «компаративістика» (від лат. «comparare» - порівняння), що варіюється від їх абсолютного протиставлення до повного ототожнення. Таке ототожнення можливе, якщо ідеться про вивчення та зіставлення розвитку освітніх систем різних країн і воно переважає у поглядах і лексиконі сучасних вітчизняних науковців. Однак їх часто вирізняють у методологічному плані. У такому контексті визначаємо два сформовані в українській педагогічній науці концептуальні підходи щодо визначення суті, змісту, аналітичних можливостей педагогічної компаративістики та порівняльної педагогіки.

Одна група авторитетних учених вказує, що компаративістика вийшла на рівень загальної методології порівняльних досліджень соціальних процесів і явищ (Г.Щука) та відзначає, що її методологія не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу (Н.Мукан, Л.Гук). Та обставина, що на початку ХХІ ст. компаративістика залишається «практично не задіяною» в історико-педагогічних студіях, пояснюється пануванням в них пояснювально-ілюстративного підходу. Стверджується, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу, а охоплює проблематику творення педагогічних парадигм, типологізує доміанти педагогічного мислення за певних історичних епох, структурує педагогічні концепції та інші проблеми в їх конкретно-історичній інтерпретації (В.Садова).

З існуючих теоретико-методологічних розробок впливає, що метою і об'єктом історико-педагогічних компаративістських досліджень є вивчення історії розвитку освітньо-педагогічних явищ і процесів, задля розширення уявлень про їхню сутність, переваги і недоліки, визначення продуктивних ідей і досвіду, які можна використати за сучасних умов.

Згідно окресленої наукової позиції компаративістика виступає як загальний теоретико-методологічний феномен, тоді як порівняльно-педагогічні студії ґрунтуються лише на використанні порівняльного методу у проведенні досліджень з певних конкретно-педагогічних проблем. У цьому науковому дискурсі слід урахувати продуктивну думку В.Прокопцова, згідно якої такого роду «непорозуміння» обумовлені недооцінкою фундаментальних принципів порівняльної педагогіки, позаяк дослідники не розуміють сутність та особливості т. зв. «порівняльних дисциплін» та плутають використання будь-якою наукою порівняльного методу та специфічний порівняльний підхід.

У вибудовуванні методологічної програми навчального курсу продуктивними видаються рефлексії В. Садової, яка розглядає історію педагогіки передусім як історію взаємовпливів педагогічних ідей, а предмет історико-педагогічної компаративістики – як педагогічні ідеї, концепції й освітні системи минулого у їхньому розвитку, взаємодії, взаємовпливах. З таких позицій методом компаративістики дослідниця проаналізувала

спільні та відмінні риси світогляду і ставлення мислителів XVIII – XX ст., тлумачення ними мети і змісту виховання тощо.

Згідно другої позиції порівняльна педагогіка розглядається як комплексна самодостатня наукова дисципліна. Щоправда, і в цьому авторитетні науковці стверджують, що вона відзначається певною методологічною невизначеністю (Л.Ваховський, що не існує універсального визначення її предмета і завдань (А.Сбруєва), що вона перебуває лише на початковій стадії свого розвитку (В.Андрєєв).

Важливою складовою і завданням методології є визначення наукового інструментарію у вигляді категоріально-понятійного апарату та операційних методів, які забезпечують адекватність ретрансляції сутності наукових умозаключень та послідовність і зміст усього дослідного процесу від визначення першочергових завдань та пошуку і систематизації джерел до кінцевих висновків і прогнозів. Науковці визнають, що порівняльна педагогіка, «молода галузь» педагогічної науки, яка переживає труднощі термінологічного характеру. Тому існуючі в ній такого роду різночитання часто пояснюються багатозначущістю та неадекватністю трактувань певних понять у зарубіжних і національних системах освіти, навіть таких основоположних, як «порівняльна педагогіка», «порівняльна освіта» та ін.

За такої ситуації в сучасній історико-педагогічній літературі існує певна еклектика у тлумаченні базових аспектів порівняльної педагогіки. На це вказують як репрезентативні узагальнюючі праці (А.Василюк, К.Корсак, Н.Яковець, Б.Вульфсон, О.М.Галус, Л.М.Шапошнікова, М.Ю.Красовицький, А.Сбруєва та ін), так і спеціальні науково-методологічні розробки (С.Владимирова, Є.Бражник, Е.Заїр-Бек, Г.Єгоров, Н.Лавриченко, О.Локшина, О.Матвієнко, Н.Мукан, В.Прокопцов, І.Сташевська, Г.Щука, ін.).

Вибір методів будь-якого навчального курсу зумовлений його предметом, метою, завданнями, а їхній відбір повинен бути адекватним процесам і явищам, що вивчаються. З-поміж численних класифікацій, оптимальним і сприйнятливим вважаємо поділ на загальнонаукові, методи інших наук, спеціальні (методи педагогіки) та ін. Науковці визнають недостатній рівень розробки методів порівняльної педагогіки, тож при проведенні таких досліджень користуються тим же операційним інструментарієм, що і фахівці інших галузей педагогічних знань.

Схарактеризуємо сутність основних з них:

- метод наукового опису інформації – дозволяє зіставляти співвідношення між фактографічним матеріалом та його аналітичною інтерпретацією, позаяк ці дві складові наукового дослідження повинні бути органічно збалансованими;

- методи головного масиву та вибіркового аналізу – ефективні у дослідженнях, що потребують опрацювання значної кількості наукових праць. Оскільки ґрунтовно проаналізувати всю літературу з досліджуваної теми практично не можливо, ці методи дозволяють за певними критеріями (хронологічні, географічні, тематичні тощо) вибирати і вивчати репрезентативний доробок та робити на цій основі об'єктивні узагальнюючі висновки;

- порівняльно-педагогічний – визначальний метод компаративістики, який забезпечує з'ясування спільного, особливого, відмінного у педагогічних процесах і явищах. Він передбачає застосування низки дослідних засобів, технологічних прийомів, зокрема видів аналізу (бінарний, синхронний, десинхронний, ретроспективний, причинно-наслідковий, ін.); визначення науково обґрунтованих критеріїв і параметрів порівняння

тощо. Активно застосовуються два підходи, які замінюють системне порівняння: експліцитний, коли «інші» (зарубіжні) освітньо-педагогічні процеси і явища порівнюються з «власними» (національними) та імпліцитний, коли зарубіжні феномени не зіставляються з власними.

- методи перехресного аналізу і дискус-аналізу – дозволяють зіставляти, порівнювати різну за характером інформацію задля виявлення й пояснення причин розбіжностей, їхніх мотивів тощо;

- парадигмальний – сприяє виявленню основних наукових парадигм за різних, у нашому випадку радянського і сучасного державницького періодів, з'ясування чинників, що їх зумовлювали тощо;

- низка допоміжних методів, зокрема математичних і соціологічних дозволяють формалізувати й таким чином увиразнити одержані аналітичним шляхом дані: а) статистичні (реєстрація, ранжування, ін.); б) соціометричні (у вигляді графіків, таблиць, діаграм) тощо;

- методи актуалізації й прогнозування – сприяють виявленню можливостей застосування результатів дослідження у суспільній практиці та визначення перспектив подальшого вивчення пов'язаних з цим наукових проблем.

Таким чином, головна особливість розробки методологічної програми цього навчального курсу пов'язана з тим, що воно здійснюється на перетині порівняльної педагогіки та історіографії педагогічної науки. Труднощі її реалізації зумовлені нерозробленістю їх категоріально-понятійного апарата і науково-операційного інструментарію, а також загальними тенденціями розвитку сучасної історико-педагогічної науки, що супроводжується змінами парадигм та дискусіями з широкого кола методологічних проблем.

Тема 2. Реформаторська педагогіка та феномен вільного виховання в інтерпретаціях українських учених

Ключові поняття: реформаторська педагогіка, вільне виховання, зарубіжна педагогіка, бібліографія.

Література: [6; 34; 36; 49; 54; 66-69; 71; 76; 83; 103; 111; 118; 129; 134; 136; 150; 153].

Розвиток зарубіжної школи і педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. – складне, багатогранне і дещо суперечливе явище. Це відповідним чином відобразилося на змісті й характері досліджень з даної проблеми. Їхня архітектоніка контроверсійна, багат шарова, адже попри традиційні погляди та усталені стереотипи, існують відмінні підходи до внутрішнього структурування даного феномену, який охоплює різні аспекти історії педагогіки, порівняльної педагогіки, теорії і практики навчання й виховання, осмислюється в руслі окремих галузей педагогічних знань тощо.

Позбавляючись радянських ідеологем та вливаючись у річище світової педагогічної і філософської думки, сучасна вітчизняна наука проходить свій тернистий шлях осмислення феномену зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. У розвитку цього процесу відстежуємо два основні етапи, які позначаються якісними особливостями нагромадження наукової літератури та її змістовними характеристиками.

На першому етапі, що умовно припадає на 1990-ті рр., переважали статейні публікації та навчально-методичні видання. Зокрема матеріали «Української педагогічної бібліографії»,

котрі важко визнати репрезентативними, фіксують появу у 1996-1999 рр. лише по чотири-шість публікацій з проблем зарубіжної педагогіки зазначеного періоду, більшість з них присвячені педагогічним системам М. Монтессорі і Р. Штайнера. Вони носять переважно інформативно-ознайомлювальний характер, зокрема були підготовлені в дусі відновлення «історичної правди» та «реабілітації незаслужено забутих», «сфальсифікованих» сторінок зарубіжної і вітчизняної педагогіки. Мотивом таких студій часто було намагання актуалізувати педагогічні ідеї і досвід задля розв'язання сучасних проблем розвитку шкільництва. Нерідко зарубіжні моделі подавалися як альтернативні існуючій системі освіти та виховання України.

Другий етап дослідження зарубіжної реформаторської педагогіки припадає на початок ХХІ ст., коли поряд з кількісним зростанням публікацій відбувся перехід до поглибленого комплексного осмислення цього явища в цілому та його окремих складових зокрема. У 2000-2004 рр. «Українська педагогічна бібліографія» вже фіксує появу від 10 до 12 публікацій з даної проблематики.

Підготовка тематичних дисертаційних досліджень про різні течії, напрями, аспекти зарубіжної реформаторської педагогіки стала головним стимулом і річищем, в руслі якого відбувалося нарощування знань з даної проблематики. Їй було присвячено три докторських та близько чотирьох десятків кандидатських дисертацій. З цим доробком у тематично-змістовому відношенні тісно пов'язані персоналістські студії про авторські школи представників реформаторської педагогіки. При цьому фактично не з'явилося спеціальних монографічних досліджень, які були б підготовлені поза межами підготовки кваліфікаційних робіт. У такій площині вийшло друком близько 80% статейних матеріалів. Особливий інтерес становлять розробки знаних учених, які носять концептуальний характер й у синтезованому вигляді розкривають вузлові аспекти даної проблеми. Чимало таких публікацій були підготовлені фахівцями інших галузей знань.

У сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці утверджується трактування реформаторської педагогіки як потужного громадсько-педагогічного руху, що згуртував педагогів багатьох країн у прагненні реформувати систему освіти згідно з вимогами часу і потребами дитини. В літературі вона також номінується як «педагогіка реформ», а також часто трактується як «окремий напрям», «самостійна течія» педагогіки, що потребує предметного обґрунтування, зважаючи на її внутрішню теоретичну неоднорідність.

Існують розбіжності у градації реформаторської педагогіки. При з'ясуванні цього питання варто провести вибірковий порівняльний аналіз найбільш ґрунтовних репрезентативних праць. Ідеться про спеціальні дисертаційні дослідження Н.Осьмук, Т.Петрової, А.Растригіної, інших учених та про навчальні посібники з педагогіки, з історії педагогіки, історії зарубіжної школи і педагогіки.

Їхнє зіставлення показує, що практично в усіх випадках у реформаторській педагогіці виокремлюються такі складники, як експериментальна педагогіка (Е.Мейман, В.Лай, А.Біне, Е.Торндайк); прагматична педагогіка (Дж.Дьюї, Е.Паркенсон, У.Кілпатрік, ін.); трудова школа (Г.Кершенштейнер, ін.); педагогіка особистості (Г.Шаррельман, ін.); соціальна педагогіка (П.Наторп, ін.).

Чи не найскладнішим виглядає осмислення у контексті реформаторської педагогіки феномена вільного виховання, витоки якого сягають гуманістичних традицій епохи Відродження. Його оформлення як окремого напрямку педагогічної теорії і практики

традиційно пов'язується з «педагогікою реформ» кінця XIX – початку XX ст., тож при її структуризації теорія вільного виховання подається як «окрема течія» (М.Левківський та ін.), як «педагогіка педоцентризму» (Д.Скільський) тощо. В такому ключі вчені персоніфікують її у «традиційно-вузькому» сенсі, зокрема пов'язують з ідеями Е.Кей, М.Монтессорі, Л.Гурлітт. Позаяк в основі теорії вільного виховання лежать універсальні ідеї гуманізму і дитиноцентризму, до її теоретиків зараховують представників інших напрямів і течій реформаторської педагогіки – Дж. Дьюї, Р.Кузіне, Г.Вінекена, А.Фер'єра, О.Декролли (О.Сухомлинська та ін.).

Побутують схожі погляди на генезу і чинники виникнення та розгортання педагогічно-реформаторського руху. Його зародження осмислюється через призму суперечностей між традиційною системою освіти, що виявилася нездатною реагувати на нові суспільні виклики й сформуванню мислячу, творчу особистість та масштабними національно-політичними і соціально-економічними зрушеннями у країнах Європи та США, котрі зміщували акценти з «ідеалу культури» у бік прагматизму. Дослідники спільні у визначенні його базової мети і головних завдань, що полягають у створенні нового типу школи та виробленні форм, методів, засобів навчання і виховання, які б відповідали потребам дитини, котра висувалася у центр наукових пошуків. У широкому діапазоні визначаються джерела формування «нового педагогічного світогляду».

Вектори наукових пошукувань розходяться відповідно до основного предмету дослідження. Структурно-тематичний спектр історіографії реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. доволі розлогий. Він вивчається за окремими течіями і напрямами; в контексті історичного розвитку світової та національної педагогіки; в розрізі педагогічної персоналістики та з позицій авторських концепцій її відомих представників; в ракурсі впливу її інноваційного потенціалу на розвиток теорії і практики педагогічної думки України; у площині порівняльно-педагогічних студій тощо. Гадаємо, така «матриця» може слугувати відправною для аналізу наукових здобутків про окремі компоненти розвитку зарубіжної школи і педагогіки зазначеного періоду.

Паралельно з узагальнюючими працями з проблем вільного виховання як однієї з течій реформаторської педагогіки, розгорталося вивчення творчої спадщини і практичної діяльності її визначних представників. Такий доробок увиразнює те індивідуальне, самобутне, унікальне, що привносив кожен педагог-гуманіст у теорію і практику виховних систем, тож чимало їхніх ідей упродовж століття не втратили наукової і функціональної актуальності.

Слід звернути увагу на два певною мірою взаємопов'язані чинники, що істотно впливають на розгортання студій про зарубіжну реформаторську педагогіку кінця XIX – першої третини XX ст. Перший стосується джерельної бази досліджень, зокрема у вигляді творів її представників. Наш аналіз дозволяє констатувати відчутний брак їх сучасних україномовних перекладів, який дослідники компенсують, по-перше, працями перевиданими в Україні у 1920-х рр.; по-друге, російськомовними перекладами, які найпопулярніші через найбільшу доступність; по-третє, зарубіжними виданнями, які завдяки своїй автентики найоптимальніше відповідають завданням наукових досліджень, але доступ для них доволі обмежений. Прикметно, що навіть сучасні антології на кшталт хрестоматії з історії зарубіжної педагогіки, яка містить повні тексти чи уривки праць Е. Демолена, А.Фер'єра, Г.Літца, Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнера, Е.Меймана, В.Лая, М.Монтессорі, Г.Шарельмана,

Г.Вінекена, Е.Кей, П.Наторпа, Р.Зейделя, Р.Штайнера, С.Френе здебільшого являють собою дещо підредаговані переклади 1920-х рр. До прикладу, «Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки» (К.: Вища школа, 2004) містить передруки праць М.Монтессорі, О. Декролі, С.Френе виключно з видань радянського періоду.

Другий чинник стосується впливу досліджень російської педагогічної науки на розгортання студій про зарубіжну реформаторську педагогіку в Україні. Наш аналіз бібліографічних матеріалів з підготовки дисертаційних досліджень та особливо статейних публікацій показує, що у першому випадку близько 55-60 %, а в другому – 75-80 % джерел становили російськомовні науково-педагогічна література та переклади творів педагогів-реформаторів.

З 2001-2003 рр. спостерігаємо активізацію тенденції щодо звільнення українських учених від «російських окулярів». Вона виразно проявилася у змінах загальних підходів до проведення дослідної роботи, зокрема й характері джерельної бази. Нова генерація науковців, що відзначається високим рівнем фахової підготовки та знанням іноземних мов у науково-методологічному плані стала орієнтуватися на доробок вітчизняної та західної педагогічної науки. Водночас, замість російськомовних студій та перекладів першоджерел, українські науковці почали активніше опановувати напрацювання західних дослідників та вивчати оригінальні твори представників різних течій і напрямів реформаторської педагогіки.

Таким чином, за доби державної незалежності українська педагогічна наука спочатку еволюціонувала в руслі пострадянських рефлексій, а наприкінці 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. здійснила істотний поступ в осмисленні феномену зарубіжного реформаторсько-педагогічного руху. Це знайшло прояв у зростаючому потоці різновидових публікацій, зокрема й кількох десятків докторських і кандидатських дисертацій, присвячених як загальним проблемам «педагогіки реформ», так і її окремим течіям, напрямам, авторським школам, визначним персоналіям та окремим аспектам теорії і практики. Важливою тенденцією цього процесу стало звільнення від домінуючих впливів російської історіографії та інтеграції у західний науково-освітній простір, що знайшло прояв у глибшому ознайомленні з доробком зарубіжних учених та прочитанні автентичних творів педагогів-реформаторів.

Тема 3. Дослідження з проблем експериментальної і прагматичної педагогіки та інших напрямів і течій освітньо-реформаторського руху.

Ключові поняття: прагматизм, експериментальна педагогіка, авторська школа.

Література: [27; 33; 36; 40; 43-44; 46-47; 54-59; 76; 94; 100; 110-119; 133; 148; 149; 151; 153-156; 173-174; 178].

Тема лекції найскладніша для аналізу. По-перше, на відміну від «моногенних» напрямів реформаторського руху кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., що ототожнюються з конкретними авторськими школами (М.Монтессорі, Р.Штайнера, ін.), прагматизм, особливо експериментальна педагогіка й інші течії персоніфіковані багатьма діячами, яких до того ж часто співвідносять з різними напрямками «педагогіки реформ». Така поліфонія відповідним чином позначилася на змістовій спрямованості наукових студій. По-друге, їх теоретичні і практичні постулати не стали предметом цілісної цілеспрямованої реалізації в освітній

практиці України як Монтесорі-система та Штайнер-школа. Це зумовило посилену увагу науковців до осмислення теоретико-методологічних аспектів зазначених феноменів, що слугує основою для вивчення їх дидактичної складової.

Визначаємо два домінуючі підходи до градації основних течій і напрямів реформаторської педагогіки. Перший має формат нарисів, коли автори у відносно автономному вигляді розкривають їхню суть і зміст за традиційною схемою: біографічні дані про представника, аналіз його праць, поглядів, освітньої діяльності. Другий являє собою їх аналітико-порівняльний аналіз за певними критеріями. Попри переваги й недоліки цих підходів вони не усувають суперечливих, подекуди некоректних трактувань, що актуалізує потребу поглибленого синтезованого осмислення цієї проблеми у напрямі пошуку певного «консенсусу» щодо членування реформаторсько-освітнього руху та формулювання його концептуальних характеристик.

У форматі нарисів окремі напрями реформаторського руху представлені у роботах з історії педагогіки І.Зайченка, В.Кравця, М.Левківського, Д.Скільського та ін. Порівняльний аналіз показує, що в більшості випадків, поряд з течіями згаданими у лекції 2, автори виокремлюють: а) експериментальну педагогіку; б) прагматичну педагогіку; в) громадянське виховання і трудову педагогіку (школу); г) педагогіку особистості; д) педагогіку дії; е) педагогіку творчості (культури). В якості окремих напрямів також вирізняють педологію, педагогіку позитивізму, що обумовлено суб'єктивними рефлексіями цієї проблематики. На аналізі наукового доробку про їхній розвиток зосереджуємо основну увагу.

Перший підхід органічно відповідає навчально-пізнавальним завданням, позаяк у системному, подекуди спрощеному вигляді представляє основні змістовні характеристики течій і напрямів реформаторської педагогіки. Натомість другий підхід виглядає цікавішим у науково-теоретичному відношенні, позаяк порівняльний аналіз забезпечує глибше проникнення в сутність педагогічних явищ та через виявлення спільного, відмінного, особливого розкриває їх латентні властивості, розширює межі пізнання ролі і місця реформаторського руху в історії світової педагогіки загалом та кожного його елемента зокрема.

Окремі дослідники, зокрема В. Кравець, І.Зайченко в якості складової реформаторського руху розглядають педагогіку позитивізму. Така позиція продуктивна і в науково-теоретичному відношенні, бо дозволяє здолати однолінійні, ідеологічно заангажовані погляди на неї радянської педагогіки.

Перш ніж перейти до аналізу сучасної літератури, яка репрезентує основний обсяг знань з окресленої проблеми, вважаємо за доцільне з'ясувати її відображення у радянській педагогічній науці 50-80-х рр. ХХ ст. У даному випадку українські вчені також перебували «на маргінесі» її вивчення, позаяк це було прерогативою російських колег. Аналіз показує, що сучасні вітчизняні дослідники здебільшого дистанціюються, ігнорують радянську спадщину зазначеного періоду. Утім було виявлено, що вона опосередковано вплинула на розвиток порівняльно-педагогічних студій з даної тематики.

Одним з його яскравих явищ «педагогіки реформ» стала прагматична педагогіка, яка у вітчизняній літературі також фігурує під назвами «прогресизм», «інструменталізм», «експерименталізм», «утилітаризм» та ін. Науковці спільні в думці, що вона є одним з «головних» напрямів «педагогіки реформ», але навіть в узагальнюючих працях її трактують з

різних позицій. (аналіз праць В. Коваленка, Н. Кравцової, Ю.Мальованої, В.Паламарчук, О.Савченко, О.Сухомлинської та ін.).

Концепція прагматизму Дж. Дьюї і його послідовників наскрізно проходить через вітчизняну американознавчу педагогіку, яка розвинулася за останніх півтора десятиліття та охоплює широке коло проблем освіти, навчання і виховання (В. Жуковський, О. Безлюдний, О. Заболотна, О. Плахотнюк, О. Радіонова та ін.).

Отож, намагання представити якусь синтезовану картину вивчення та відображення теорії і практики прагматизму у педагогічній науці дозволяє говорити про виникнення ситуації, яка нагадує своєрідний науковий «мікс». Свої «інгредієнти» до нього додають різноматематичні студії з проблем професійної, іноетнічної й іншомовної освіти, про різні моделі, напрями виховання і навчання у зарубіжжі тощо. Це явище цілком нормальне і закономірне, воно черговий раз засвідчує відкритість вітчизняного науково-педагогічного простору, який еволюціонує у загальносвітовому руслі.

Розгорнуту характеристику експериментальної педагогіки, як складової реформаторської руху дає робота Л.Лисенко (2008 р.) про її становлення і розвиток у країнах Західної Європи та США наприкінці XIX – на початку XX ст. Більшість студій з експериментальної педагогіки, як течії реформаторського руху, носять вузький тематичний характер, тож вони глибше розкривають його окремі складові. При цьому, діяльність її представників осмислюється на рівнях педагогічної персоналістики і порівняльної педагогіки (О. Перетятко, Т. Петрова, Л. Веремюк, С.Белова, Ю.Литвина, Т. Токарева та ін.).

Таким чином, у вітчизняній історико-педагогічній науці усталилася позиція, згідно з якою експериментальна і прагматична педагогіка розглядаються як головні течії (напрями) освітньо-реформаторського руху кінця XIX – 30-х рр. XX ст.

Сучасні вчені значно просунулися у дослідженні цих феноменів, адже слідом за численними статейними публікаціями 90-х рр. XX ст., на початку XXI ст. з'явилося близько десяти дисертаційних праць, присвячених творчій спадщині та життєдіяльності представників експериментальної і прагматичної педагогіки Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнера Е.Меймана, В.Лая, П.Натропа та ін. Ця проблематика розглядається у різноманітних ракурсах – з позицій історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогічної персоналістики, через призму теорії і практики навчання і виховання тощо. Наявний доробок дає доволі прозоре уявлення про її сутність та відображає контрверсійність підходів до її вивчення.

Тема 4. Монтессорі-педагогіка в українській історіографії педагогічної науки

Ключові поняття: Монтессорі-педагогіка, Монтессорі-система, корекційна педагогіка, педагогічна дифектологія, педагогічна персоналістика.

Література: [3; 5; 14-16; 25; 28-29; 38-39; 48; 51-52; 62; 66; 72; 105-109; 161; 179].

Виходимо з домінуючого у вітчизняній педагогічній науці погляду, згідно з яким авторська система визначного італійського педагога і лікаря Марії Монтессорі (1870-1952 рр.) розглядається як невід'ємна складова реформаторського руху кінця XIX – початку XX ст. Вона одержала міжнародне визнання й понад століття залишається предметом творчого

осмислення на рівнях наукового і суспільного дискурсу та активно проваджується у практику виховання і реабілітації дітей.

В українській науковій та навчально-методичній літературі цей феномен фігурує під назвами «Монтессорі-педагогіка», «Монтессорі-школа», «Монтессорі-рух», «Монтессорі-система», «Монтессорі-процес», «Монтессорі-метод» (сама автор вважала свою педагогічну систему «методом») тощо. Хоча ці поняття часто вживаються як тотожні, кожне з них має своє змістове навантаження. Дане питання потребує глибшого вивчення у монтессорізнавстві – ще одного базового поняття, під яким розуміємо систему знань, сукупність літератури про творчу спадщину і життєдіяльності М.Монтессорі, що являє оригінальну авторську школу, побудовану на засадах дитиноцентризму.

Оригінальність, складність, продуктивність та масштабність і розмаїття педагогічних ідей М.Монтессорі зумовили контрверсійність їхнього відображення в дослідженнях з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, корекційної педагогіки, педагогічної дифектології, педагогічної персоналістики, філософії освіти та посилення їх міждисциплінарного характеру завдяки публікацій фахівців у галузях психології, медицини та ін.

Характер, динаміка, етапність розвитку вітчизняного монтессорізнавства зумовлені впливами суспільно-політичних чинників. На початку ХХ ст. метод Монтессорі став відомим у країнах Європи, зокрема й в Україні. Його активно використовували Н.Лубенець, С.Русова, інші педагоги-просвітителі, зокрема пропагував київський часопис «Дошкільне виховання». Утім, на початку 30-х рр. Монтессорі-система розділила участь усієї вітчизняної реформаторської педагогіки. Ідеї М. Монтессорі повертаються в радянську педагогічну думку за доби «хрущовської відлиги» й хоча надалі вони розглядаються упереджено, часто в руслі критики «буржуазної педагогіки».

Відновлення й активізація досліджень з Монтессорі-педагогіки в Україні у 90-х рр. ХХ ст., окрім наукового інтересу, стимулювало впровадження її моделі, причому на початковому етапі цього процесу практика випереджала її теоретико-методичне осмислення. Паралельно активізувалися наукові дослідження про Монтессорі-школу, причому вони дещо випереджали розгортання студій про інші течії і напрями зарубіжної реформаторської педагогіки. Наукові розвідки 90-х рр. ХХ ст. ще не були позбавлені «радянських атавізмів», але орієнтували на виявлення джерел і аргументів узмістовлення національної системи освіти, яка вступила на шлях оновлення.

Важливий вектор вітчизняного монтессорізнавства відображають узагальнюючі праці з історії зарубіжної освіти, які визначають роль і місце Монтессорі-системи в розвитку світової педагогіки першої третини ХХ ст. Вона розглядається як складова педагогіки педоцентризму, педагогіки вільного виховання, навіть руху «нового виховання».

Сучасне вітчизняне монтессорізнавство представлене усіма видами і типами науково-педагогічної літератури, починаючи від статейних публікацій та навчально-дидактичних розробок й завершуючи дисертаційними, монографічними студіями. За змістовно-тематичною спрямованістю їх можна розділити на три групи праць: 1) узагальнюючі, які пропонують комплексну характеристику Монтессорі-педагогіки; 2) профільні (галузеві), що розкривають її окремі складові; 3) порівняльно-педагогічні, де вона висвітлюється у контексті історичного розвитку окремих освітніх систем через

Одна з перших захищених 1996 р. в Україні дисертацій І. Дичківської з даної проблеми стосувалася індивідуального виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М.Монтессорі. Вона готувалася в руслі теоретичного обґрунтування Монтессорі-руху, що розгортався в Україні у середині 90-х рр. У 2006 р. І.Дичківська і Т.Поніманська видали посібник «Монтессорі: теорія і технологія», що має оригінальну структуру, яка науково-аналітичні матеріали з певної тематики поєднує з публікаціями самого педагога та її послідовників.

У 2007 р. з'явилася друга дисертація, захищена А.Льченко на тему: «Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М.Монтессорі». Вона підготовлена у галузі корекційної педагогіки

Однією з визначальних тенденцій вітчизняного монтессорізнавства стало розширення тематичної диференціації студій, що також відбувається у розрізі окремих наукових напрямів й на їх перетині. Вони формують нові уявлення про Монтессорі-педагогіку в цілому та її окремі аспекти зокрема.

У книзі І.Дичківської «Інноваційні педагогічні технології» (2004 р.) Монтессорі-метод представлений не в «переробленому» в уяві дослідника, а в більш «первісному» вигляді. У статейних матеріалах підходи до аналізу педагогічної технології М.Монтессорі також варіюються залежно від того чи їхні автори безпосередньо досліджують дану проблему, чи звертаються до неї у ракурсі іншої тематики.

Визначальною рисою педагогічної системи М.Монтессорі є синкретність – усі її філософсько-теоретичні та дидактико-методичні компоненти нерозривно взаємопов'язані, узалеженні, доповнюють один одного. Лише така цілісність забезпечує унікальність, ефективність, адаптативність Монтессорі-системи, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, зорієнтована на гуманізацію й індивідуалізацію навчально-виховного процесу, віру у безмежний природний потенціал дитини. Зважаючи на ці обставини, вона, з одного боку, стала предметом осмислення у ракурсах різних освітніх рівнів та напрямів теорії і практики навчання й виховання. З іншого, попри різні предмет та змістову спрямованість досліджень, вони в силу об'єктивних причин циркулюють навколо стрижневих ідей і компонентів Монтессорі-системи.

Для типології та феноменології цього явища зіставимо три навчальні посібники, підготовлені знаними науковцями: Н.Лисенко і Н.Кирста «Педагогіка українського дошкілля» (2006 р.); Т.Поніманська «Дошкільна педагогіка» (2006 р.); Т.Пантюк, З.Хало «Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання» (2008 р.)

Слабким місцем вітчизняного монтессорізнавства є вивчення Монтессорі-педагогіки у контексті розвитку інонаціональних освітніх систем.

Вивчення творчої спадщини М.Монтессорі в руслі різних галузей освіти та педагогіки – ще одна прикметна риса розвитку сучасного українського монтессорізнавства. Її осмислення з позицій філософії освіти актуалізує потребу підготовки спеціального дослідження про Монтессорі-філософію.

Унікальна багатогранність авторської школи М.Монтессорі знаходить вияв в її осмисленні у форматі соціальної педагогіки (О.Авраменко, І.Печенко тощо).

До наступної групи відносимо праці, підготовлені у площині персоналістики та порівняльної педагогіки. Попри свою нечисленність вони відзначаються глибокою

аналітикою та мають важливе значення для визначення перспектив розвитку вітчизняного монтезорізнавства.

Отже, вітчизняне монтезорізнавство пройшло тривалий складний шлях розвитку, хоча допоки за своїм рівнем дещо відстає від інших країн світу. Одна з причин цього полягає у тому, що даний процес був пригальмований за радянської доби. Відновлення системних науково-теоретичних студій у 90-х ХХ ст. відбулося та значною мірою триває на початку ХХІ ст. у руслі забезпечення функціонування відповідних навчальних закладів та професійної підготовки майбутніх учителів і вихователів. Тому, поряд з активним вивченням Монтезорі-системи у галузі корекційної педагогіки, її потенціал предметно досліджується у контексті дошкільної педагогіки та організації навчання і виховання молодших школярів. Посилюється вивчення цього феномену на метанауковому рівні, що актуалізує потребу глибокого науково-теоретичного осмислення філософського, психологічного, інших аспектів творчої спадщини М.Монтесорі, а також налагодження системного перевидання її праць.

Тема 5. Теорія і практика вальдорфської школи у вітчизняній педагогічній думці

Ключові поняття: вальдорфська педагогіка, «Штайнер-педагогіка», «Штайнер-школа».

Література: [9-10; 18-19; 31; 35; 61; 70; 77-79; 93-95; 117; 123; 126; 133].

Вальдорфська педагогіка у вітчизняній науці розглядається і в контексті розвитку реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст., і як окремий освітній феномен, що репрезентує самобутню систему теоретичних і дидактичних ідей, принципів, підходів до формування особистості. Вони базуються на вченні австрійського педагога і філософа Рудольфа Штайнера (1861-1925 рр.), який 1919 р. на замовлення тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» у Штутгарті розробив проект діяльності школи. Таким чином склалися традиції номінування цього педагогічного явища в одних країнах за іменем його засновника («Штайнер-педагогіка», «Штайнер-школа», «штайнерівська педагогіка»), в інших – за місцем заснування першого закладу («вальдорфська педагогіка/школа/система» і т. ін.). У вітчизняному науковому й освітньому лексиконі побутують обидві групи назв.

Особливості вивчення вітчизняною педагогічною наукою вальдорфської, як і Штайнер-педагогіки, порівняно з іншими напрямками зарубіжного реформаторського руху, зумовлюється і стимулюється їх активним поширенням в українському освітньо-педагогічному просторі 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.

Зважаючи на характер і спрямованість доробку вітчизняної педагогічної науки з проблем вальдорфської педагогіки найоптимальнішим вважаємо його аналіз за окремими змістовно-тематичними аспектами, хоча це й передбачає кількаразове звернення до напрацювань окремих учених.

Українські науковці по-різному визначають роль і місце вальдорфської педагогіки у світовому освітньому просторі, причому це той випадок, коли різні підходи мають свій сенс. З одного боку, її виправдано відносять до реформаторської педагогіки, адже вона також концентрувалася на цілісному підході до розвитку дитини (О.Сухомлинська, Д. Скільський, ін.). З іншого, така позиція не суперечить ситуації, коли в узагальнюючих працях з історії зарубіжної педагогіки вальдорфська школа розглядається «поряд», але не як складова реформаторської педагогіки.

Істотний вплив на розвиток вальдорознавства в Україні справив «російський чинник» у вигляді перекладів творів Р.Штайнера та послідовників і дослідників його педагогічної системи, а передусім наукових студій з даної проблеми. Згідно з нашими підрахунками в 1995-2009 рр. у РФ з'явилося понад два десятки дисертаційних і монографічних праць з різних аспектів Штайнер-педагогіки. Зіставлення з кваліфікаційними роботами українських науковців засвідчує їхню тематичну схожість.

В сучасній українській педагогічній науці поступово увиразнюється «матриця» вивчення вальдорфської педагогіки, згідно якої від з'ясування її антропософських основ науковці переходять до розгляду окремих дидактичних аспектів та практичної діяльності вальдорфських закладів. Осмислення цих проблем відбувається у ракурсах різних галузей педагогіки й на перетині з іншими науками. Розширюється тематика таких студій.

Віхове значення для розвитку вітчизняного вальдорознавства мають монографія «Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти» (1997 р.), докторська дисертація «Науково-педагогічні основи навчально-вихованого процесу в сучасній школі за ідеалами вальдорфської педагогіки» (2000 р.) та численні публікації І.Іонової.

Дисертаційні роботи, статейні публікації, навчальні посібники С. Журавльової, Л. Литвин, О. Мезенцевої, О. Нагорної, О. Передерій, В.Усачова, інші спеціальні студії у засвідчують сформованість у вітчизняній педагогічній науці доволі чіткого й дещо типологізованого уявлення про загальнотеоретичні основи вальдорфської педагогіки. Науковці звертаються до духовних джерел на основі яких формувалася антропософська система Р.Штайнера, що формує образ людини як нерозривної єдності біологічного, психічного, духовного начал. Вони конкретизують два її важливих аспекти: а) як дитячі переживання вплинули на формування духовних і наукових поглядів Р.Штайнера; б) як на їхній подальшій кристалізації позначалися теоретичні вчення і концепти мислителів доби Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, педагогів і психологів ХІХ – початку ХХ ст. Відтак, відстежується як його антропософські ідеї трансформувалися у систему педагогічних поглядів, побудованих на засадах людино- та дитиноцентризму.

Через дослідження про систему вальдорфської педагогіки наскрізно проходить проблема її еволюції та трансформації на двох взаємопов'язаних рівнях: глобальному (інтернаціональному) та національному – в межах окремих педагогік й освітніх систем. Окрім з'ясування антропософського підґрунтя, висвітлюється її інституційна складова у вигляді різнотипних навчально-виховних закладів та громадських організацій, що виконують координаційно-методичні функції. Характер і глибина вивчення цієї проблематики зумовлюються предметом і завданнями окремих студій.

У вітчизняній компаративістиці усталилася періодизація вальдорфської педагогіки, що визначає три основні етапи її розвитку: 1) 1919 – кінець 40-х рр. ХХ ст.; 2) кінець 40-х – 60-ті рр. ХХ ст.; 3) 70-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. Такий поділ окреслює поступ в глобальному масштабі, однак він передбачає численні модифікації, що відображають особливості поступу Штайнер-школи в межах окремих країн.

Основний приріст наукових знань про вальдорфську педагогіку, як і про інші течії реформаторського руху традиційно репрезентують дисертаційні дослідження, яких за доби незалежності було захищено близько десяти. Характерно, що після перших праць О.Папач (1994 р.) та О.Іонової (2000 р.), більшість з них з'явилося за останнє п'ятиліття: В.Новосельська (2004 р.), С.Гозак (2006 р.), С.Лупаренко (2007 р.), О.Лукашенко (2009 р.),

Л.Литвин (2011 р.), В.Партола (2012), О.Передерій (2013 р.). Крім цих спеціальних праць різні аспекти Штайнер-школи знаходять відображення і в інших такого роду роботах.

Визначальною рисою цих праць з даної проблеми є органічне поєднання вивчення історіософських, теоретико-методологічних, дидактичних аспектів вальдорфської педагогіки з експериментальною складовою впровадження її результатів. Зосередженню зусиль науковців на теоретико-методичному обґрунтуванні форм і шляхів адаптації ідей, досвіду Штайнер-школи в освітній простір України сприяють і спеціальні урядові програми та громадські проекти, зокрема «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», «Адаптація педагогіки Р.Штайнера в умовах української школи», Всеукраїнський експеримент «Психолого-педагогічні чинники розвитку Я-концепції учнів вальдорфської школи» (2011 р.) та ін. Вони реалізуються на базових школах Дніпропетровська, Харкова, Кривого Рогу, Києва, Одеси, інших міст України. Отож, ідеться не про штучно актуалізоване педагогічне явище, а про природний системний процес, який трактується як «інноваційний», хоча пройшов тривалу апробацію за різних суспільних умов.

Найскладнішим для аналізу є дидактичний аспект досліджень про вальдорфську педагогіку, що зумовлено її внутрішньо змістовим характером.

Динаміку нарощування знань про комплекс проблем дидактики вальдорфської педагогіки увиразнюють матеріали публікацій у провідних періодичних виданнях «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Теоретичні питання освіти та виховання». Зокрема для вибіркового аналізу і порівняння можна взяти статті Н.Абашкіної, П.Автономової, Л.Гурковської, О.М.Іонової, що з'явилися у 1990-х рр. та публікації Г.Апостолової, Н.Даценко, Т.Калініченко, Л.Масол, В.Новосельської, В. Усачової, що вийшли на початку ХХІ ст.

Вони відображають важливу тенденцію дослідження даної проблеми. Публікації першої групи часто носили «узагальнюючо-інформативний» характер, розкриваючи сутність й основні принципи вальдорфської педагогіки, зокрема на прикладі першої Штайнер-школи, та вказували на можливість застосування її досвіду в сучасному освітньому просторі. Статті другої групи здебільшого написані в руслі підготовки дисертаційних досліджень, тож вони відзначаються тематичним розмаїттям й засвідчують перехід до диференційованого поглибленого осмислення Штайнер-педагогіки.

У студіях про вальдорфську педагогіку виокремлюється проблема про роль і місце в ній учителя.

У контексті з'ясування різних складових вальдорфської педагогіки чи в якості окремої наукової проблеми висвітлюється досвід Штайнер-школи, пов'язаний з управлінням навчально-виховного процесу. «Вальдорфське школознавство» здебільшого розкривається у двох ракурсах. Перший стосується поглядів Р.Штайнера на забезпечення «творчої автономії» вальдорфських учителів та визначення їх ролі у функціонуванні управлінської шкільної вертикалі й налагодженні навчально-виховного процесу (т. зв. вчительські конференції, шкільне самоуправління тощо). Другий аспект стосується реформування шкільної системи Німеччини, коли у пошуках шляхів виходу з її кризи освітяни, урядовці, науковці звернулися до розроблених Р.Штайнером засад шкільного самоврядування тощо.

Таким чином, потужним чинником розвитку вітчизняного вальдорознавства стало активне впровадження Штайнер-педагогіки в Україні у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст., що значною мірою зумовлювало його характер і спрямованість. Визначальною тенденцією стала

еволуція таких студій від інформативно-пізнавальних до спеціальних комплексних праць, відтак до досліджень, що поглиблено розкривають окремі аспекти вальдорфської системи, зокрема на перетині педагогіки та інших галузей знань. Порівняно з працями про різні течії і напрями зарубіжної реформаторської педагогіки, важливою рисою досліджень про розвиток вальдорфської педагогіки стала їх практично-експериментальна зорієнтованість щодо визначення шляхів, форм, засобів ефективної адаптації цієї педагогічної системи в освітньо-виховному просторі України.

Тема 6. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток системи освіти та педагогічної науки в Україні.

Ключові поняття: .

Література: [6; 13; 33-34; 54; 60; 64; 66-6773; 84; 91; 104; 113-114; 128; 134; 143].

Тема лекції відзначається внутрішньою синкретністю, її архітектоніка складна, багатопланова, різнопланова. В структурно-змістовому відношенні окремі праці перетинаються й накладаються одні на одних.

Наукові дослідження із зазначеної проблематики поділяємо за наступними критеріями:

- а) за розділами і галузями педагогіки (теорія навчання і виховання; історія педагогіки, компаративістика, персоналістика, соціальна педагогіка, дошкільна і шкільна освіта тощо);
- б) за хронологічними і територіальними ознаками (більшість студій стосується розвитку національної освіти і педагогіки у першій третині ХХ ст., зокрема за доби Української революції 1917-1920 рр. та українізації 1920-х рр., а також присвячена Україні загалом чи її окремим регіонам);
- в) у тематичному відношенні література про реформаторську педагогіку чи її окремі течії і напрями групуються за їхнім розвитком або головним чином у зарубіжних країнах (і в такому контексті показано її вплив на Україну), або у зарубіжжі та в Україні (розглядається паралельно), або лише в Україні, або в її східному чи західному регіонах тощо.

Сучасну парадигму розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху у загальному вигляді окреслюють праці з історії зарубіжної та української школи і педагогіки. Основні тенденції й підходи до цієї проблеми відображають репрезентативні підручники і навчальні посібники Л.Артемової, В.Галузинського, М.Євтуха, І.Зайченка, В.Кравця, А.Кузьминського, В.Левківського, О.Любара, М.Стельмаховича, Д.Федоренка, Е.Федорчук і В.Федорчук, В.Ягупова та ін.

Зважаючи на те, як українські вчені розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. на розвиток української освіти і педагогічної думки, їхні праці поділяємо на дві групи. До першої, менш численної відносимо «інтровертів», котрі зосереджуються на національних та ігнорують зарубіжні детермінанти. Друга група – «екстравертів» – численніша й оригінальніша у підходах до висвітлення цієї проблематики.

Торують шлях, зокрема у роботах С.Поліщук та інших науковців окремі рефлексії, які ще не усталилися в педагогічній науці, тож подекуди носять невиразний характер, але відзначаються новизною. Ідеться, приміром, про узалежнення процесів ліквідації українізації, на яку вчені звертають головну увагу, та паралельне згасання впливів зарубіжних педагогічних ідей; про показ скептичного ставлення до останніх частин

українських вчених-педагогів та учителів, які додержувалися традиційних педагогічних концепцій тощо. Сучасні дослідники доводять, що попри зміни в офіційній освітній політиці, запозичення зарубіжних ідей тривало й у 1930-х рр., однак їх почали подавати як «надбання радянської освітньої думки». Відстежується і таке явище, коли українські вчені, що у 1920-х рр. були прихильниками і популяризаторами ідей зарубіжної реформаторської педагогіки, за наступного десятиліття стали виступати з їхньою критикою.

На окремий розгляд заслуговує доробок у галузі порівняльної педагогіки, що відображає вплив на її становлення зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. (А.Сбруєва, Х. Лісковецька та ін.)

Просуючись за логікою аналізу від узагальнюючих праць до конкретно-тематичних студій, зосереджуємо увагу на групі досліджень статейного та переважно дисертаційного формату, присвячених різним аспектам розвитку реформаторської педагогіки. За «дослідними векторами» їх можна поділити на дві групи: а) праці, присвячені розвитку зарубіжної педагогіки, де її впливи на освітньо-педагогічні процеси в Україні показуються опосередковано; б) спеціальні роботи про розвиток реформаторської педагогіки в Україні. Їх прикметною позитивною рисою стало створення класифікаційних схем творчого доробку вчених-педагогів за окремими напрямками зарубіжного реформаторського руху.

Серед студій першої групи насамперед відмітимо дослідження О. Квас, в якому поширення ідей дитиноцентризму як стрижневої основи реформаційно-педагогічного руху на Заході та в Україні розглядається паралельно у проблемно-хронологічному відношенні. Схожа у тематично-змістовому відношенні дисертація Т.Кравцової з проблеми вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX ст. поглиблює уявлення про творчий доробок вітчизняних учених.

Дослідження другої групи мають схожий змістовий ракурс, але зважаючи на те, що вплив ідей реформаторської педагогіки на український освітній простір становить основний предмет дослідження, вони помітно поглиблюють і розширюють уявлення з даної проблеми (С.Поліщук та ін.).

Наприкінці 1980-х рр. у науковому середовищі пролунали перші виступи про необхідність «реабілітації» педології та «переосмислення» її сутності і значення у розвитку вітчизняної педагогічної науки (Ю.Гільбух, Д.Ніколенко, ін.). У першій половині 1990-х рр. з'являються доволі ґрунтовні статейні публікації про розвиток педології в Україні. Характерно, що українські вчені, на відміну від російських колег, дистанціюються від її розгляду у контексті розвитку в СРСР, зосереджуючи увагу на процесах, що відбувалися в Україні.

Помітний поступ у вивченні взаємозв'язку та впливу реформаторської педагогіки на становлення української педології пов'язуємо з низкою дисертаційних досліджень (Ю.Литвинова, Л.Дуднік, І.Болотнікова та ін.).

У розрізі порівняльно-педагогічних та передусім соціально - й історико - педагогічних студій в сучасній вітчизняній науці окреслилося досить чітке розуміння проблеми впливу зарубіжних ідей на становлення соціальної педагогіки та розвиток системи соціального виховання («соцвиху») в Україні у 1920-30-х рр. (І.Зверева, А.Капська та ін.).

Дещо інші акценти у поглядах на цю проблему розставляють науковці, котрі безпосередньо вивчають вплив зарубіжного освітньо-реформаторського руху на розвиток

соціальної педагогіки в Україні за вказаного періоду (С.Куркіна, Н.Осьмук, С.Поліщук та ін.).

За два останніх десятиріччя з'явилося чимало досліджень з історії трудового виховання в Україні у 20-30-х рр. ХХ ст. Проблему зарубіжних впливів на його розвиток науковці ставлять і розв'язують по-різному – від їх повного ігнорування, до врахування у якості однієї з детермінант цього процесу та намагання їх предметного осмислення (Г.Ковальчук, С.Мазуренко, С.Поліщук та ін.).

Отже, вітчизняні науковці приділили значну увагу вивченню впливів течій і напрямів зарубіжного реформаторського руху на розвиток системи освіти та педагогічної науки в Україні передусім за міжвоєнного періоду.. Найбільш ґрунтовно розкрито впливи зарубіжних ідей вільного виховання, а також педології, експериментальної і прагматичної педагогіки, гірше з'ясовано значення постулатів соціальної педагогіки та трудової школи на розвиток цих освітньо-педагогічних процесів в Україні. Дослідження цієї проблематики носить складний, багатовекторний характер через перетинання і накладання різноматематичних студій. Це призводить до фрагментарного, подекуди поверхового осмислення впливів різних течій і напрямів реформаторської педагогіки на розвиток освітньо-педагогічних процесів в Україні та спонукає до спеціального комплексного осмислення даної проблеми.

Тема 7. «Педагогіка реформ» та розвиток української педагогічної думки, теорії дидактики і виховання

Ключові поняття: зарубіжна реформаторська педагогіка, українська педагогічна думка, дидактика.

Література: [6; 13; 33-34; 54; 60; 64; 66-6773; 84; 91; 104; 113-114; 128; 134; 143].

Вивчення теми лекції вимагає аналізу широкого кола різнопрофільних, різноматематичних досліджень, що охоплюють питання, пов'язані з розвитком педагогічної думки та теорії і практики навчання й виховання в Україні та її окремих регіонах у 1920-30-х рр. Частину таких студій пронизує думка про вагомий вплив на ці процеси зарубіжної реформаторської педагогіки, однак така позиція не є загальноприйнятною; одні дослідники її артикулюють невиразно, інші ігнорують зовсім.

Найбільшу групу становлять праці у галузі педагогічної персоналістики, зокрема такі репрезентативні, як «Українська педагогіка в персоналіях» (2005 рр.), «Нариси історії українського шкільництва» (1996 р.), низка підручників з історії педагогіки, зокрема за редакцією Г.Троцько (2008 р.) і авторства І.Зайченка (2010 р.). Вони мають ту спільну рису, що у форматі біографічних нарисів відображають творчий доробок і життєдіяльність плеяди українських учених-педагогів, які у першій третині ХХ ст., генеруючи досвід зарубіжної реформаторської педагогіки, здійснили прорив у розробці теоретико-методологічних основ вітчизняної педагогічної науки.

У конкретно-змістовому відношенні висвітлення такої проблематики, знаходить прояв у чотирьох основних аспектах. Перший стосується показу впливів зарубіжних ідей на формування світобачення і наукове, професійне становлення діячів. Другий, - основний - стосується показу того, як зарубіжний досвід позначався й адаптувався у творчій спадщині вчених-педагогів. Третій аспект відображає вплив світового досвіду на діяльність українських державних діячів з реформування національної школи.

Четвертий аспект становить особливий інтерес. Ідеться про в'яснення того, як українські вчені 1920-х рр. використовували досвід зарубіжної реформаторської педагогіки у розробці проблем організації навчально-виховного процесу в українській школі. Наскільки важливий і продуктивний такий підхід засвідчує показ Н.Дічек того, як він використовувався С.Ананьїним при вивченні питань, пов'язаних зі змінами й удосконаленням різних системних форм навчання – класно-урочної, комплексної, комбінованої, зокрема й застосування їх окремих елементів і підсистем у вигляді дальтон-плану, клубних занять, предметних асоціації та ін. Такий погляд, що розкриває комплекс питань удосконалення теорії і практики навчання та виховання, надзвичайно важливий для проникнення у сутність і природу досліджуваних процесів і явищ.

Становлять інтерес студії з персоналістики, де спадщина педагогів розглядається безпосередньо через призму зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. При цьому частина з них підготовлена у розрізі компаративістики, де проблема осмислюється під кутом зіставлення творчих ідей українських та західних діячів першої третини ХХ ст. З таких позицій активно досліджується життєдіяльність С.Русової, про що засвідчують і узагальнюючі монографічні праці про її педагогічну концепцію і систему виховання (І.Зайченко, Є.Коваленко, І. Пінчук та ін

Маємо унікальний випадок, коли постать С.Русової наскрізно проходить через масив літератури про розвиток освіти, педагогічної думки і науки, теорії навчання та виховання. У таких тематичних площинах її творчість завжди взаємопов'язується із зарубіжною педагогікою. Науковці повсякчас вказують, що головними підставами для цього було не лише вільне володіння кількома європейськими мовами, що дозволило опанувати творчість Дж.Дьюї, Е.Клапереда, Г.Кершенштейнера, В.Лая, Е.Меймана, Г.Спенсера, а й безпосереднє спілкування з відомими діячами сучасності.

На відзначення заслугує дисертація Н.Осьмук (2011 р.), що розкриває особливості вивчення ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. З'ясувавши чинники, що визначали їх творчі пошукування, дослідниця у системному вигляді показала як певні течії і напрями реформаторського руху (трудова школа; педологія; педагогіка експериментальна, колективу, індивідуальна, прагматична, санітарна; виховання естетичне, національне тощо) зумовлювали формування українськими вченими власних теоретичних підходів і концепцій (С.Ананьїн, Г.Ващенко, Г.Готалов-Готліб, Я.Мамонтов, Б.Манжос, О.Музиченко, В.Протопопов, І.Соколянський, Я.Ряппо, Я.Чепіга та ін.).

При вивченні цієї проблематики науковці зосереджують увагу на розвитку педагогічної думки у східноукраїнському регіоні, тоді як доробок освітян західного регіону з позицій взаємовпливу зарубіжного реформаторського руху залишається менш дослідженим, хоча й тут відбувалися активні процеси його інтеграції.

В історико-педагогічній науці утверджується погляд, згідно з яким за різних періодів діяльності українських урядів національна складова залишалася теоретичною і практичною основою нової системи освіти, яка разом з тим, розбудовувалася в руслі реформаторської педагогіки, орієнтованої на ідеї педоцентризму, вільного виховання, трудової школи. Він обґрунтовується через аналіз праць С.Русової, Я.Чепіги, Н.Лубенець, С.Волоха, С.Черкасенка, О.Музиченка, Г.Іванця, В. Родніка, інших вчених-педагогів, що з'явилися за доби Української революції.

Заслуговує на відзначення робота Л. Березівської про реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. З'ясовуючи зміст його другого етапу, котрий припав на першу половину 1920-х рр., дослідниця показала, що концептуальна розробка українсько-радянської системи освіти відбувалася у контексті соціально-економічних і політичних детермінант та була відмінною від російської, позаяк у своїй основі апелювала до передового зарубіжного досвіду.

Розглядаючи в єдиному контексті розвиток зарубіжної та вітчизняної реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст., С. Куркіна стверджує, що саме завдяки іноземним запозиченням було розпочате системне вивчення проблем виховання особистості і колективу в Україні.

Вирізняємо змістовну групу досліджень, що відображають вплив зарубіжного освітньо-реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. на розвиток професійної підготовки вчителя, педагогічного новаторства, запровадження інновацій в освітньо-виховному процесі. Окрім спеціальних публікацій з даної проблеми вона висвітлюється в масиві літератури про педагогічний професіоналізм і компетентність, педагогічні технології тощо.

Глибокий і комплексний аналіз цього питання зроблено в роботі Н. Осьмук. Автор показала, що визначення головних завдань професійної підготовки вчителів у державних документах УСРР було суголосним з постулатами таких течій реформаторського руху, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Розкрито втілення їхніх ідей і досвіду в українській навчально-методичній літературі та діяльності з підготовки і перепідготовки кадрів.

Наукові уявлення з аналізованої проблематики розширюють і поглиблюють дослідження про педагогічні інновації як вищу форму, що розкриває творчий пошук і талант учителя й теоретиків педагогічної галузі. Відзначимо побутуючий в українській педагогічній науці підхід, коли певні ідеї, концепти, які традиційно пов'язуються з реформаторською чи зарубіжною педагогікою загалом, розглядаються виключно в руслі української педагогічної думки.

Важливе значення для усвідомлення науковцями значущості західноєвропейського чинника для розвитку теорії і практики навчання та виховання в західноукраїнському регіоні має доробок Т. Завгородньої. У низці ґрунтовних праць з даної проблеми вона обстоює позицію, згідно якої дидактична думка та шкільництво Галичини у першій третині ХХ ст. розвивалися в контексті освітніх систем європейських держав.

Отже, існує тенденція щодо посилення уваги сучасних вітчизняних дослідників до осмислення ролі та значення ідей зарубіжної реформаторської педагогіки у розвитку теорії і практики навчання й виховання та системи освіти в Україні наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст. Вона знаходить прояв у працях з педагогічної персоналістики, порівняльної педагогіки та з інших напрямів історико-педагогічних досліджень. При цьому, основні акценти зміщені на з'ясування зарубіжних впливів у розвитку української педагогічної думки, тоді як їхнє значення і наслідки для реформування різних складових освітньої системи та організації навчально-виховного процесу осмислені гірше. Цілком об'єктивною є відмінність у підходах до їх вивчення в окремих регіонах України, а тенденція до посилення осмислення інтеграції реформаторських ідей через призму поліетнічності є перспективною для розвитку вітчизняної науки.

Плани практичних занять

Практичне заняття №1

Течії і напрями реформаторської педагогіки в інтерпретаціях українських учених

План

1. Реформаторська педагогіка і теорія «вільного виховання» в дослідження радянських педагогів.
2. Течії і напрями реформаторської педагогіки в сучасній педагогічній компаративістиці: періодизація, головні тенденції.
3. Проблема градації течій і напрямів реформаторської педагогіки в історико-педагогічній літературі.

Пошукові та творчі завдання

1. Визначити предметне української педагогічної компаративістики.
2. Проаналізувати підручники з історії педагогіки з проблем висвітлення реформаторської педагогіки .
3. Підготувати матеріал для наукової дискусії «Градація течій і напрямів «педагогіки реформ»».
4. Визначити соціально-педагогічні чинники виникнення «педагогіки реформ».
5. Скласти запитальник на предмет ідентифікації приналежності вчених до течій і напрямів «педагогіки реформ».
6. Опрацювати монографічне дослідження І. Стражнікової «Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст» на предмет виокремлення напрацювань українських учених у ділянці дослідження порушеної проблеми.

Практичне заняття №2

Монтессорі-педагогіка в українській історіографії педагогічної науки

1. Тенденції і періодизація розвитку вітчизняного монтессорізнавства.
2. Відображення педагогічних ідей М.Монтессорі в дослідженнях з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, корекційної педагогіки, педагогічної дифектології, педагогічної персоналістики, філософії освіти.
3. Головні здобутки і прогалини вивчення Монтессорі-педагогіки українськими вченими.

Пошукові та творчі завдання

1. Здійснити порівняльний аналіз розвитку українського та російського монтессорізнавства..
2. Схарактеризувати основні завдання вивчення Монтессорі-педагогіки.
3. На основі опрацювання статей учених педагогів-новаторів початку ХХ ст. укласти методичні рекомендації щодо виховання господарської культури учнівства для сучасних учителів.
4. Укласти схему «Основні положення Монтессорі-педагогіки».
5. Скласти запитальник «Продуктивні ідеї Монтессорі-педагогіки для розвитку сучасної освіти України».
6. На основі аналізу монографії Т. Завгородньої «Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939 роки)» підготуйте наукову доповідь «Реалізація ідей М. Монтессорі в навчальних закладах Галичини (1919-1939 рр.)».

Практичне заняття №3

Зарубіжна реформаторська педагогіка та розвиток системи освіти і педагогічної науки в Україні.

1. Сучасна парадигма розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху.

2. Головні підходи і напрями вивчення зарубіжної реформаторської педагогіки та розвитку системи освіти і педагогічної науки в Україні.

3. Діячі української та зарубіжної педагогіки у дослідженнях з порівняльної педагогіки.

Пошукові та творчі завдання

1. Окресліть сучасну парадигму розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського.

2. Визначіть головні підходи і напрями вивчення зарубіжної реформаторської педагогіки та розвитку системи освіти і педагогічної науки в Україні.

3. Основні тенденції й підходи до цієї проблеми відображають репрезентативні підручники і навчальні посібники Л.Артемової, В.Галузинського, М. Євтуха, І.Зайченка, В.Кравця, А.Кузьминського, В.Левківського, О.Любара, М.Стельмаховича, Д.Федоренка, Е.Федорчук і В.Федорчук, В.Ягупова та ін.

4. Визначте дві основні групи праць, в яких українські вчені розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. на розвиток української освіти і педагогічної думки.

5. Коли у науковому середовищі пролунали перші виступи про необхідність «реабілітації» педології? Поясніть схематично причини цього явища.

Практичне заняття №4

Вплив «педагогіка реформ» та розвиток української педагогічної думки, теорії дидактики і виховання

1. Праці у галузі педагогічної персоналістики про вплив «педагогіка реформ» на розвиток української педагогічної думки.

2. Реалізація ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. XX ст.: історіографія проблеми.

3. Вплив зарубіжної педагогіки на реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.

Пошукові та творчі завдання

1. Складіть узагальнюючу характеристику праць з педагогічної персоналістики про вплив «педагогіка реформ» на розвиток української педагогічної думки («Українська педагогіка в персоналіях» (2005 рр.), «Нариси історії українського шкільництва» (1996 р.), підручники з історії педагогіки за редакцією Г.Троцько (2008 р.), І.Зайченка (2010 р.) та ін.)

2. Визначте чотири аспекти такої історіографічної проблеми, як реалізація ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. XX ст.:

3. Проаналізуйте студії з персоналістики, де спадщина педагогів розглядається через призму зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст.

4. Розкрийте схематично явище, коли постать С.Русової наскрізно проходить через масив літератури про розвиток освіти, педагогічної думки і науки, теорії навчання та виховання.

5. Розкриває особливості висвітлення ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. у сучасній педагогічній літературі.

Рекомендації до самостійної роботи студентів

Орієнтовна тематика рефератів

Методологічні засади педагогічної компаративістики.

Методологічні засади дослідження реформаторської педагогіки.

Виникнення та етапи становлення порівняльної педагогіки.

Проблема розробки методів порівняльної педагогіки.

Реформаторська педагогіка та феномен вільного виховання: радянські ідеологи.

Етапи дослідження зарубіжної реформаторської педагогіки.

Основні трактування реформаторської педагогіки в сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці.

Проблема градації реформаторської педагогіки в сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці.

Генеza і чинники виникнення та розгортання педагогічно-реформаторського руху.

Узагальнюючі праці з проблем вільного виховання як течії реформаторської педагогіки.

Дослідження з проблем експериментальної педагогіки: загальна характеристика.

Дослідження з проблем прагматичної педагогіки: загальна характеристика.

Монтесорі-педагогіка в українській історіографії педагогічної науки: загальна характеристика.

Характер, динаміка, етапність розвитку вітчизняного монтесорізнавства .

Сучасне вітчизняне монтесорізнавство: стан і перспективи розвитку.

Відображення педагогічних ідей М.Монтесорі в дослідженнях з корекційної педагогіки та педагогічної дифектології.

Наукова парадигма розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху.

Діячі української та зарубіжної педагогіки у дослідженнях з порівняльної педагогіки.

Реалізація ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст.: історіографія проблеми.

Завдання для індивідуальної роботи

Підготувати матеріал для наукової дискусії «Градація течій і напрямів «педагогіки реформ»».

Визначити соціально-педагогічні чинники виникнення «педагогіки реформ».

Схарактеризуйте основні завдання вивчення Монтесорі-педагогіки.

Укладіть схему «Основні положення Монтесорі-педагогіки».

Складіть запитальник «Продуктивні ідеї Монтесорі-педагогіки для розвитку сучасної освіти України».

Окресліть сучасну парадигму розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського.

Визначте схематично головні підходи і напрями вивчення зарубіжної реформаторської педагогіки та розвитку системи освіти і педагогічної науки в Україні.

Визначте основні групи праць, в яких українські вчені розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. на розвиток української освіти і педагогічної думки.

Визначте чотири аспекти такої історіографічної проблеми, як реалізація ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. XX ст.:

Розкрийте схематично явище, коли постать С.Русової наскрізно проходить через масив літератури про розвиток освіти, педагогічної думки і науки, теорії навчання та виховання.

Розкрийте особливості висвітлення ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. XX ст. у сучасній педагогічній літературі.

Теми для проведення педагогічних міні-досліджень

Проаналізуйте підручники з історії педагогіки з проблем висвітлення реформаторської педагогіки.

Скласти запитальник на предмет ідентифікації приналежності вчених до течій і напрямів «педагогіки реформ».

Опрацювати монографічне дослідження І. Стражнікової «Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття: історіографічний контекст» на предмет виокремлення напрацювань українських учених у ділянці дослідження порушеної проблеми.

Здійснити порівняльний аналіз розвитку українського та російського монтезорізнавства.

На основі опрацювання статей учених педагогів-новаторів початку XX ст. укладіть методичні рекомендації щодо виховання господарської культури учнівства для сучасних учителів.

Проаналізуйте студії з персоналістики, де спадщина педагогів розглядається через призму зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст.

На основі аналізу монографії Т. Завгородньої «Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939 роки)» підготуйте наукову доповідь «Реалізація ідей М. Монтезорі в навчальних закладах Галичини (1919-1939 рр.)».

Основні тенденції й підходи до цієї проблеми відображають репрезентативні підручники і навчальні посібники Л.Артемової, В.Галузинського, М. Євтуха, І.Зайченка, В.Кравця, А.Кузьминського, В.Левківського, О.Любара, М.Стельмаховича, Д.Федоренка, Е.Федорчук і В.Федорчук, В.Ягупова та ін.

Складіть узагальнюючу характеристику праць з педагогічної персоналістики про вплив «педагогіка реформ» на розвиток української педагогічної думки («Українська педагогіка в персоналіях» (2005 рр.), «Нариси історії українського шкільництва» (1996 р.), підручники з історії педагогіки за редакцією Г.Троцько (2008 р.), І.Зайченка (2010 р.) та ін.)

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Юрій Степанович Чопик, Інна Василівна Стражнікова

Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття: монографія / Ю.С. Чопик, І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. - 264 с.

ISBN 978-966-2716-98-6

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн.друк.арк. 15,35

Наклад 500 прим.

Івано-Франківськ,
Височана, 18, Видавництво «НАІР»
(0342) 50-57-82, 050 433 67 93

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції № 4191 від 12.11.2011 р.