

ция обусловила проникновение технологизации и в сферу социальных процессов, в том числе и педагогических.

Итак, истоки термина «технология» имеют производственные корни. Но если учитывать, что в греческом языке слово «techné» означает искусство (отображение действительности в конкретно-чувственных образах, соответствующих определенных эстетических идеалов, совершенное умение в каком-то деле, отрасли; мастерство), то коррекционно-педагогическую технологию правомерно зачислить к категориям, имеющим эстетическую сущность. По нашему мнению, она заключается в совокупности алгоритмизированного трудового действия, направленного на профилактику, исправление, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, которые обуславливают дисгармонию личностного развития ребенка. То есть это понятие следует понимать как процесс планированного и последовательного выполнения трудовых действий дефектолога для достижения конкретных эстетических результатов. Это начинается с создания приятной, радостной атмосферы обучения, воспитания и развития детей, что, по мнению выдающегося чешского дидакта Я. Коменского, является необходимым условием плодотворного труда учителя. Он справедливо считал, что педагог может быть полезным тогда, когда он радуется воспитанников, а его работа осуществляется с любовью [3, с. 27].

В создании атмосферы коллективного эстетического переживания немаловажную роль в коррекционно-педагогической работе дефектолога играет выразительность его речи. Неудачная сухая, монотонная, нечеткая, перегруженная логическими ударениями речь не позволяет целостно воспринять информацию, понять ход мысли. Это подчеркивал К. Станиславский: «Слово со смятым началом вроде человека с открытой головой. Слово с недосказанным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами ... Если слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [8, с. 23–25]. Эти метафоры выдающегося театрального деятеля наводят на мысль о недопустимости несовершенного вербального сопровождения трудовых действий дефектолога. Таким образом, рассмотренные выше аспекты указанной проблемы должны найти над-

лежащее осмысление в современной педагогической практике. Будущие учителя-дефектологи в процессе профессиональной подготовки должны получить необходимые эстетические знания, умения и навыки для воспитания и обучения детей с особыми потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абызова Е. В. Сущностно-содержательная характеристика информационно-конструктивной компетентности студентов педагогических специальностей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 15–19.
2. Еспаев Я. Ж. Педагогическая эстетика: единство многообразия / Я. Ж. Еспаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://arunet.kg>.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 576 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук, спец. : 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / Т. К. Окушко. – К., 2009. – 20 с.
7. Станиславский К. С. Собрание сочинений : В 8 т. / К. С. Станиславский / [редкол. М. Н. Кедров и др.]. – М. : Искусство, 1955. – Т. 3 : Работа актера над собой. – Ч. 2 : дневник ученика. – 501 с.
8. Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1953. – 782 с.
9. Федій О. А. Функціонально-процесуальні засади естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога / О. А. Федій // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 1 (11). – С. 380–389.

AESTHETIC ESSENCE LABOUR OF DEFECTOLOGIST

© 2013

V.A. Belan, teacher of Correctional Pedagogics and Psychology Chair,
postgraduate Kherson National Technical University
Pavlo Tychyua Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: In the article the problem of increase of efficiency of professional preparation of a special education teacher is analysed, the meaning of the concept “Correction-pedagogical work” is defined, the essence of work of a special education teacher is grounded, the functions of its aesthetic and therapeutic competence are exposed, and also the aesthetic aspect of correction-pedagogical technology of communication of a special education teacher with children with special educational needs.

Keywords: a special education teacher, aesthetics of work, correction-pedagogical work, correction-pedagogical technology, aesthetic and therapeutic competence.

УДК 37.014.5(477)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЕКТОВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX В. – 1920 Г.)

© 2013

Л.Д. Березовская, доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь,
главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики
Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Аннотация: Инновационное развитие школьного образования в Украине обуславливает обращение к историко-педагогическому опыту, а именно изучению содержания проектов развития школьного образования как составляющей деятельности руководящей органов образования, реализующих в разное время государственную образовательную политику.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дифференцированный подход, школьное образование, проекты развития школьного образования, Украина.

В настоящее время в Украине в условиях инновационного развития образования на государственном уровне не актуализировалась задача по созданию условий для дифференциации обучения, усилению профессиональ-

ной ориентации и допрофильной подготовки, обеспечению профильного обучения, индивидуальной образовательной траектории развития учащихся в соответствии с их личными потребностями, интересами и способностями [5, с. 335–336]. В процессе реализации этой важной задачи рациональным и обусловленным является обращение к историко-педагогическому опыту, а именно изучение содержания проектов развития школьного образования как составляющей деятельности руководящих органов образования, реализующих в разные времена государственную образовательную политику.

Историографический анализ проблемы показал, что государственная политика Российской империи, Украинской Народной Республики, Украинского государства гетмана Скоропадского в области школьного образования в определенных хронологических рамках была предметом исследования украинских историков педагогики (Л. Березовская, Л. Вовк, И. Зайченко, С. Лобода, Н. Побирченко, Е. Пометун, О. Сухомлинская и др.) и историков (В. Богуславская, В. Борисов, В. Липинский, А. Пыжик, Н. Ротар, С. Стельмах, Ю. Телячий и др.). Различные аспекты развития школьного образования в имперское время исследовались российскими учеными (А. Арапов, М. Богуславский, Э. Днепров, Е. Купинская, И. Маланов [3], Р. Шакиров и др.). Цель нашей статьи – выявить и показать организационно-содержательные характеристики дифференцированного подхода как формы реализации принципа индивидуализации обучения в отечественных проектах развития школьного образования (конец XIX в. – 1920 г.).

В конце XIX – начале XX в. отечественная школа на украинских землях, входивших в состав Российской империи, развивалась как составная общеимперской системы образования. В это время школьная политика царизма прежде всего была направлена на сохранение сословной системы школьного образования как гаранта имперского строя и на обеспечение экономики квалифицированными кадрами. Характерной особенностью школьной системы образования была подведомственность учебных заведений не только Министерству народного образования (МНО), но и другим различным ведомствам и министерствам.

На украинских землях функционировало сословное, платное, централизованное, денационализированное, разнотипное (дифференцированное по сословному, гендерному, ведомственному, территориальному, возрастному признакам), сформированное в ходе школьных реформ XIX в. в контексте общественно-политических, социально-экономических, педагогических, культурологических детерминант школьного образования. Начальная школа (государственные одноклассные, двухклассные, многоклассные; церковноприходские, земские классные и двухклассные училища, государственные и частные уездные городские, сельские училища; женские, мужские, совместные) функционировала отдельно от средней (мужские и женские гимназии, институты, реальные училища, коммерческие училища, духовные семинарии, епархиальные училища, государственные и частные).

Мощной волной, влияющей на государственную политику, стало общественно-педагогическое движение (земства, общества, отдельные лица, городские думы) по вопросу дифференциации обучения как формы индивидуального подхода к учащимся. Отечественные педагоги на страницах прессы, в выступлениях на съездах, в Государственной думе, в различных обращениях в Министерство народного образования пытались обосновать необходимость введения принципа индивидуализации обучения (организация учебного процесса в соответствии с индивидуальными способностями, возможностями, склонностями учащихся, создание различных типов средних учебных заведений для всех слоев населения; уравнивание содержания образования для женщин и мужчин; внедрение принципа фуркации (бифуркации, полифуркации) как формы реализации дифференциро-

ванного подхода и т.д.) в сочетании с решением других проблем: введение всеобщего обязательного обучения; доступность, бесплатность, внесословность школьного образования, единство школы и преемственность всех ее звеньев; украинизация и национальный компонент в содержании школьного образования и др.

Под влиянием общественно-педагогического движения проблема индивидуализации и дифференциации обучения особенно остро актуализировалась и в большинстве министерских проектов (М. Боголепов, П. Ванновский, В. Глазов и др.) в сочетании с общественными потребностями: введение всеобщего обязательного обучения и принципа доступности всех слоев общества к получению начального и среднего образования, создание единой общеобразовательной школы, уменьшение наполняемости классов, согласование учебных планов и программ учебных заведений разных типов; избежание ранней профессионализации школьного образования; введение образования на родном языке; уравнивание женского и мужского образования. Согласно проектам в структуре школьного образования предусматривались реорганизация типов учебных заведений с целью сближения классической гимназии и реального училища; создание новых типов, в частности единой 8-летней общеобразовательной школы с фуркацией в старшем отделении; единой 7-летней реальной средней школы с бифуркацией в 5 классе; 11-летней двухступенчатой общеобразовательной школы (5-летняя начальная и 6-летняя средняя) с полифуркацией; частных учебных заведений разных типов; в содержании школьного образования – уменьшение количества часов на изучение древних языков, увеличение – на изучение общеобразовательных предметов; сближение классической (формальной) и реальной (материальной) составляющих.

Особого внимания заслуживает перспективный проект реформы школьного образования П. Игнатъева (1915–1916), консолидировавший в условиях общественно-политических и экономических проблем на короткий промежуток времени, представителей властных структур и общественности, общество в целом, аккумуляировавший лучшие идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, задекларировавший ведущие педагогические принципы: демократический (деполитизация, децентрализация управления образованием, выбор методов обучения, разнотипность школ и др.), национальный (учет этнических особенностей учащихся, введение их родного языка обучения, обязательное изучение русского языка), гуманистический (уважение и индивидуальный подход к ученику), равного доступа к получению образования, единой школы (преемственность всех ее звеньев, содержания образования), трудовой (деятельный) – активные методы обучения, связь школы с жизнью, полифуркация, обязательность и безвозмездность обучения, воспитательный (трудовое, умственное, эстетическое, нравственное, физическое, патриотическое воспитание), научный (разработка содержания образования на основе достижений педагогической науки). Этот проект мог кардинально изменить развитие образования в Российской империи, в частности на украинских землях.

Согласно проекту в структуре школьного образования предусматривались внедрение всеобщего обязательного бесплатного начального обучения; создание единой общеобразовательной средней школы как демократической, национальной, самодостаточной, внесословной, семилетней, двухступенчатой с полифуркацией на II ступени и одновременно со специальными дополнительными классами для подготовки к профессиональной деятельности учащихся, не планирующих поступать в вуз; функционирование различных типов государственных и частных учебных заведений; в содержании школьного образования – его направленность на получение учащимися общего образования, которое давало бы гумани-

тарные и естественные знания; приближение к реалиям жизни и разработка на научном, национальном, воспитательном и трудовом (деятельном) принципах, сочетание классической (формальной) и реальной (материальной) составляющих образования; концентричность построения учебного материала; провозглашение целью школьного образования всестороннего и гармоничного развития ребенка в соответствии с его природными способностями и наклонностями; в методах обучения – активный, трудовой, лабораторный (экспериментальный) и др. [4]. Этот проект не был реализован, однако широко использовался в период деятельности украинских правительств.

После свержения российского самодержавия в ходе Украинской революции (1917–1920) в жизни украинского общества происходили коренные изменения. В процессе строительства собственного государства формировалась государственная образовательная политика, которая, опираясь на общественно-педагогическое мнение и зарубежный опыт, была направлена на реализацию поставленной стратегической цели – создание национальной школы.

Специальные комиссии при МНО, используя лучшие отечественные и зарубежные педагогические наработки, разработали уникальный документ – Проект единой школы в Украине. Учитывая реалии унаследованного школьного образования, в контексте педагогического дискурса авторы проекта предложили новую концепцию школьного образования, в которой и нашла отражение идея дифференциации обучения.

Поскольку мы писали в своих публикациях об истории создания проекта единой школы в Украине [2], прежде всего выделим основные периоды его разработки: начальный интенсивный – при Центральной Раде Украинской Народной Республики (УНР) (начало марта 1917 г. – 29 апреля 1918 г.); пассивный – при гетманате П. Скоропадского Украинского Государства (29 апреля – 13 декабря 1918 г.); заключительный интенсивный – при Директории УНР (13 ноября 1918 г. – конец 1920 г.).

Автор проекта, заместитель генерального секретаря образования П. Холодный идею дифференциации обучения обосновал в связи с проблемой создания единой школы, в которой дети всех сословий могли бы получать общее среднее образование «в зависимости от своего таланта и желания родителей» [7].

На начальном этапе разработки проекта педагоги сосредоточились на одиннадцатилетней модели общеобразовательной школы с профильной дифференциацией и профессионально ориентированной дифференциацией. В процессе рассмотрения подходов к созданию школы III ступени была предложена ее профильная модель по четырем отделам (гуманитарный, реальный, экономический, девичий) [8, л. 26–26 об.].

Отметим, что в сентябре 1919 г. Проект единой школы, состоящий из трех томов, был подготовлен к печати. Но из-за общественно-политических обстоятельств удалось издать лишь первый том [6, с. 5]. Проанализируем основные положения Проекта единой школы в Украине сквозь призму исследуемой проблемы. Он состоит из предисловия, раздела «Объяснения к учебным планам и программам единой школы», общей части и подраздела «Роль науки, религии, искусства, физкультуры и развитие гражданского долга в воспитательной школе», учебных планов и программ для I и II ступеней и объяснений к ним, а также приложения – Словаря к основной школе.

Определяющей чертой проекта является его педоцентричная направленность. «Детский мир, этот микрокосм с собственным добром и злом, является тем полем, где должна проводиться работа учителя. Будет неоправданной педагогической ошибкой пренебрежение этим миром, до всякого знания надо идти через него и от него. ... Направленность труда педагога в воспитательной школе должна идти от ребенка вокруг, а не наоборот», – отмечается в проекте [6, с. 4]. Авторы документа считали,

что в ходе учебно-воспитательного процесса следует учитывать индивидуальность ребенка, разнообразные детские наклонности. Для этого, по их мнению, следует в основу содержания образования «класть элементы из жизни самого ребенка и то, что вокруг него», ребенок должен знать прежде всего «о жизни своей местности, своего народа на украинской земле» [6, с. 5]. Именно на такой природной основе школьники должны получать разнообразные знания.

Авторы проекта утверждали, что «нет оснований создавать различные типы школ для отдельных социальных групп детей», как это было в царское время. Единая школа, по их мнению, – это принцип образования, суть которого заключается в том, что все дети, независимо от их пола и «гражданского положения» родителей смогут получить образование от начальной до высшей [6, с. 6]. Вместе с тем, авторы предлагали «вариации»: городская и сельская школы могут иметь отличия, но не на первых годах обучения, чтобы облегчить переход из сельской школы в городскую и наоборот. Они обосновали целесообразность положения об обязательности обучения на первых двух ступенях. А переход на третью ступень обучения, по их мнению, должно определяться прежде всего способностями самих детей и их стремлением продолжить обучение по специальности, что будет способствовать увеличению количества профессиональных школ.

Предполагалось, что программа первых 8 лет основной школы преимущественно будет состоять из пропедевтических курсов. Содержание таких курсов, как родной язык, история, география, естествознание, арифметика, геометрия, должно было основываться на близком ребенку материале. На III ступени школы предлагалось ввести систематические научные концентрические курсы, цель которых – общее формальное развитие учащихся, одновременно ввести профилирование школы по таким отделам: гуманистический (гуманитарный. – Л. Б.), реальный, экономический, может быть девичий. В проекте отмечалось, что для всех школ Украины не следует разрабатывать одинаковые планы для III ступени, поскольку «необходимо учесть индивидуальные наклонности детей, формирующиеся у них на соответствующем этой ступени году» [6, с. 11]. Документ представил рекомендуемое количество часов для изучения предметов I–II ступеней школы и одновременно указал, что количество часов для изучения других предметов на ее III ступени будет различным в соответствии с ее отделами (вариантами, вариациями).

По нашему мнению, в подразделе «Разнообразие курсов III ступени школы» подробно обоснованы организационно-содержательные характеристики дифференцированного подхода к обучению в 9–12 классах коллегии, пути создания различных типов (вариантов) классов или школ. Определены обязательные предметы для II и III ступеней (родной язык и литература, математика, физика, химия, биология, география, история) [6, с. 22]. А вот такие предметы, как политическая экономика, философская пропедевтика, латинский язык и др., исходя из задач школы, могут быть изъяты или заменены другими. Важно, что авторы убедительно прогнозировали положительные результаты дифференцированного подхода несколькими аргументами, а именно: обучение на III ступени будет основываться на интересе ребенка к той или иной формальной науке, выявленном еще на II ступени; школа станет деятельной, так как будет отвечать «разнообразию склонностей детей»; обучение школьников в гуманитарных или реальных школах в соответствии с их наклонностями будет способствовать их общему развитию [6, с. 22].

Иной путь реализации внешней дифференциации предусматривал обучение детей согласно их наклонностям в действующих реальных школах, классических гимназиях и коммерческих училищах, относящихся в царское время к сословным учебным заведениям.

Положительным было то, что украинские правительства не собирались ликвидировать эти заведения, а планировали их развивать и совершенствовать, разрабатывать соответствующие учебные планы и программы.

В отличие от государственной образовательной политики имперского правительства, когда действовала только начальная смешанная школа, украинские правительства провозгласили лучшей формой обучения общую школу для обоих полов с сохранением девичьих, мальчишеских школ. Авторы рекомендовали разработать единые учебные планы и программы до 8 класса для девичьих, мальчишеских и смешанных школ, а дифференциацию в различных вариациях вводить на III ступени. Одновременно они предостерегали от перехода учащихся из смешанной школы до раздельной и наоборот [6, с. 22–23].

В целом школа проектировалась двенадцатилетней и трехступенчатой: I ступень – младшая основная четырехлетняя школа, II – старшая основная четырехлетняя школа, объединяющаяся в основную школу, после окончания разрешалось продолжить обучение в профессиональной школе или на III ступени четырехлетней коллегии с полифуркацией (профильная дифференциация), по окончании которой можно было продолжить обучение в высшей школе. Профессиональная школа отделялась от общеобразовательной.

После выхода первого тома в апреле 1920 г. был готов к печати второй том. Однако, как отмечал в предисловии к нему П. Холодный (21 марта 1921 г.), вследствие срочной эвакуации из Винницы (июнь) и Камянца и других переездов рукопись потерялась и только в Тарнове в декабре началась ее реставрация по черновикам и протоколам [9, с. 20–21]. В ходе напряженной работы под руководством П. Холодного был завершён второй том, содержащий программы по естествознанию, гигиене, бухгалтерии, коммерческой арифметике, правоведению, химии, технологии.

Планировалось издать и третий том, в который должны были войти программы с философской пропедевтики, английского языка, педагогики, физкультуры, рукоделия, домоводства. Существует информация о том, что в Каменце Проект единой школы в Украине начал реализовываться в 1919/20 уч.г. [1].

Таким образом, Проект единой школы в Украине, аккумулировав лучшие достижения зарубежной и отечественной педагогической науки и практики, представил различные виды дифференциации обучения: индивидуальный подход к ученикам; дифференциация между различными типами учебных заведений (классов или отделов); дифференциация по национальному, территориальному, возрастному, гендерному критериям. А обоснованная модель двенадцатилетней (в первоначальном варианте одиннадцатилетней) общеобразовательной трехступенчатой школы должна была обеспечить внутреннюю и внешнюю внутришкольную (уровневая и профильная) дифференциацию. На наш взгляд, Проект единой школы в Украине, основанный на принципах индивидуализации и дифференциации обучения в сочетании и тесной взаимосвязи с другими принципами

(единой школы, национальный, гуманистический, демократический, воспитательный, трудовой (деятельный), мог бы создать условия для развития природных способностей, склонностей учащихся и одновременно оптимально сочетать универсальное (академическое) и профильное образование.

Украинские правительства начали воплощать в жизнь дифференцированную по организации и содержанию, демократическую, национальную, деятельную с активно-творческими методами обучения, поэтому перспективную систему школьного образования, развитие которой изменилось с установлением большевистской власти на украинских землях.

Подводя итог, отметим, что идея дифференцированного обучения больше всего нашла отражение в проекте развития школьного образования П. Игнатъева (1915–1916) и проекте единой школы П. Холодного (1917–1919). Они не были реализованы, первый – из-за демократического характера и несоответствия государственной образовательной политике царского времени, второй – в связи с изменением общественно-политической ситуации, а следовательно и педагогической парадигмы. В советское время эти, похожие по сущностным характеристикам документы, были изъяты из научного пространства, потому что не вписывались в идеологию времени. В настоящее время в Украине положения проектов актуализируются с новой силой в условиях развития личностно ориентированного школьного образования, разработки теоретических основ профильной школы, основ педагогики антропоцентризма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Б.а. Закінчення плану єдиної школи // Вільна Українська Школа. – 1919–1920. – № 1–3. – С. 95.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Маланов И. А. Особенности развития образовательного пространства Бурятии с конца XIX – начала XX века по настоящее время / И. А. Маланов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 1(4). – С. 113–117.
4. Материали по реформе середньої школи. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг. : Сенат. типографія, 1915. – 547 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали III Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К. ; Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с.
6. Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.
7. Холодний П. Єдина школа / Холодний П. // Вільна Українська Школа. – 1917. – № 2 (жовтень). – С. 66–68.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО), ф.2582, оп.1, спр.16, 134 арк., арк. 26–26 об.
9. ЦДАВО України, ф.2582, оп. 2, спр. 43, арк. 20–21, арк. 20–21.

DIFFERENTIAL APPROACH AS A COMPONENT OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT PROJECTS IN UKRAINE (THE END OF THE XIX CENTURY – 1920)

© 2013

L.D. Berezovskaya, doctor of pedagogical sciences, professor, academic secretary,
chief researcher of the history education laboratory

Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Annotation: Innovative development of school education in Ukraine causes the appeal to the historical and pedagogical experience, namely the study of the content of school education development projects as a component of the governing bodies of education, which unleashed state education politics in different time.

Keywords: differentiation training, differentiated approach, school education, school education development projects, Ukraine.