

ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ АВСТРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

переростають у риси характеру, допоможуть у побуті, навчанні, на виробництві, у суспільній роботі, тобто в усіх видах діяльності.

1. Дьоміна І. С. *Єдність сім'ї і школи у вихованні учнів* – К., 1979.

2. Медведєв Г. П. *Нарядний А. В. Все починається в сім'ї*. – К., 1988.

3. Сухомлинський В. О. *Батьківська*

педагогіка – К.: Радянська школа. 1989.

4. *Теоретичні основи педагогіки* / Під ред. Вишневського О. – Дрогобич, 2001.

5. *Трудове виховання дітей у сім'ї: Методичні рекомендації*. – К., 1987.

6. Тхоржевський Д. О. *Методика трудового та професійного навчання*. – К., 2000.

7. Ушинський К. Д. *Праця у її виховному та психічному значенні*. – К., 1988.

Галина Кемінь, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету
ім. І. Я. Франка

ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ АВСТРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті розглядається проблема комплексного навчання дітей у першій половині ХХ ст. на прикладі Австрійської Республіки. Подано структуру навчального процесу за роками навчання. Проаналізовано теоретичні засади комплексного навчання та їх втілення у педагогічну практику.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямків сучасної вітчизняної педагогічної науки є розробка концептуальних підходів до визначення змісту, методів, форм організації навчання та виховання учнів середніх шкіл.

Зростаючі вимоги суспільства до вдосконалення і модернізації шкільного навчання та виховання зумовлюють необхідність пошуку більш ефективних шляхів та засобів їх здійснення. У зв'язку із цим загострилася потреба у нових знаннях, у розвитку інноваційних процесів у педагогічній науці. Особливо підвищений інтерес становить досвід високорозвинутих країн світу, які досягли політичних, економічних успіхів протягом другої половини ХХ століття, саме завдячуючи інтелектуальному проривові, який було здійснено у сфері освіти, науки, через впровадження його результатів у практику.

До таких країн належить й Австрія, яка після Другої світової війни практично з нуля зуміла відновити зруйноване господарство і добитися високого рівня економічного розвитку. Значною мірою цьому посприяли освітні традиції, які тут склалися протягом століть.

З цієї точки зору її досвід впровадження інноваційних форм і методів навчання видається нам актуальним, адже з цією країною західноукраїнські землі мали майже більше ніж

двохсотлітню спільну історію.

Мета статті полягає у з'ясуванні теоретико-методологічних засад австрійської дидактики у період між двома світовими війнами.

Цій меті підпорядковано наступні дані нашого дослідження: розкрити мету, зміст, методи, форми, організації комплексного навчання в Австрії у досліджуваній період та з'ясувати його вплив на розвиток австрійської педагогічної теорії та практики в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комплексного навчання у західноєвропейських країнах була предметом вивчення українських дослідників першої половини ХХ століття С. Русової [4], О. Музиченка [2], Я. Чепіги [6] і сучасних дослідників О. Сухомлинської [5], В. Кравця [3], П. Автомонова [1]. Разом з тим констатуємо, що у своїх наукових дослідженнях вищезазвані автори обмежувалися здебільшого декількома найбільшими зарубіжними країнами (Німеччина, Франція, США, Великобританія), в той же час досвід Австрійської Республіки, яку було приєднано до Німеччини тільки у 1938 році, не був предметом вивчення вітчизняних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Ідеї комплексного навчання у європейських школах набули розповсюдження не тільки у школах,

ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ АВСТРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

автором яких був О. Декролі, але й в інших. Щоправда, не у кожній країні цей педагогічний експеримент отримав підтримку на державному рівні, як це було у Бельгії, пізніше у Радянському Союзі, в тому числі і в Україні.

Однією із країн, яка активно впроваджувала комплексне навчання у практику загальноосвітньої школи, виступила Австрія. Саме Австрія на державному рівні спромоглася надавати підтримку реформуванню шкільної освіти.

Термін “комплексне навчання” можна тлумачити по-різному. Дехто із учених співвідносить його з терміном “синтетичне навчання” (Б. Навроцький), “цілісне навчання”. Для деякого із педагогів “комплексне навчання” – це одне й те саме, що “методи проєктів” або “метод Декролі”.

Напрямок експериментальної педагогіки, який отримав назву “комплексне навчання”, виник у міжвоєнну добу в Австрії (*Gesamtunterricht*) як реакція на переважаність учня великою кількістю навчальних дисциплін та відповідно, знаннями з різних галузей наук, які не мали між собою логічного зв'язку і через це важко усвідомлювалися більшістю учнів. Вони залишалися непридатними для практичного застосування.

Якщо у навчальному процесі при використанні таких експериментальних теорій, як метод проєктів, гуртки інтересів Декролі, прагматичне навчання Дьюї, методика комплексів, визначальною була реалістична мета, тобто прагнення навчити дітей необхідних їм у реальному житті речам, то при використанні “комплексного навчання” в основному ставилася психологічна мета. Вважалося, що дитина більше готова психологічно сприймати знання про навколишній світ у комплексі.

Психологічна сторона комплексного навчання не виступає єдиною домінантою, на яку звертають увагу дослідники, іншим важливим його елементом виступає “вітчизняне середовище”. При цьому межі цього середовища розширюються поступово – від рідного дому, школи, краю до всієї Вітчизни. Увага акцентується насамперед на наблизненні дитини до життя суспільства і природи. Тому в основу дерева пізнання (навчання) покладено науки про близьке для дитини середовище (речі, які її оточують) та життя.

Головна особливість комплексного навчання, на думку педагогів “нових шкіл”, полягає у тому, що в центрі уваги є не предмет або поняття, а середовище (рідна земля, “*Heimat*”). Організація навчального процесу при комплексному навчанні

у “нових школах” зводилася до перенесення концентрованої навчальної інформації через предмети. Основною методичною одиницею виступає робочий день, який поєднується із попередніми і наступними у більшу цілісність (тиждень, два тижні, місяць, рік, чотири роки).

Концепція комплексного навчання найбільшого поширення набула в Австрії. Вона виникла у 1919 р. внаслідок шкільної реформи, яка проводилася у цій країні. Секретар міністерства внутрішніх справ з питань освіти Отто Глюкель видав у 1919 р. постанову, у якій визначалися засадничі принципи функціонування освіти в Австрії, серед них – самодіяльність та самостійність учнівської праці. Зважаючи на те, що успіх шкільної реформи залежав значною мірою від учительства, постанова надавала вчителям значну свободу дій, що унеможливило втручання шкільної бюрократичної системи у навчальний процес. Одночасно із підготовкою вчителів до проведення реформи проводилася й експериментальна робота у віденських школах [9, 212]. Зібраний і систематизований матеріал дав підстави для опрацювання у 1920 році нової програми, розробленої для вчительської громадськості. Ця програма була введена у 1920/21 навчальному році. Вона стала основою створення 4 класів нової початкової школи (*Grundschule*).

Хід реформи активно обговорювався науковцями, педагогічною громадськістю на сторінках періодичної та педагогічної преси. Результати постійно публікувалися на сторінках часопису “*Schulreform*”. Зокрема, у 1922 році на сторінках цього часопису були опубліковані дані анкетних опитувань учителів віденських шкіл, які працювали за новою методикою. На питання “Легше чи важче засвоюється навчальний матеріал?” на початку року “так” на перше питання відповіли 80% вчителів, а через півроку – вже тільки 60%. Це свідчить, що “нова школа” мала значні труднощі у своєму реформуванні. Результати і хід проведення цієї реформи було описано у книзі Теодора Стейскала “*Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich. – Wien, 1922*” [10].

Незважаючи на труднощі в реалізації реформи, через чотири роки “нова початкова школа” успішно функціонувала. Значно складніше було реалізувати цю реформу на рівні середньої школи. У 1927 р. до початкової школи було зроблено “надбудову” – основну школу (*Hauptschule*).

У цій школі цілий клас мав певну кількість спільних предметів, які поділялися на групи: в одній групі програма навчання мала практичний характер, а в іншій – теоретичний. Так, наприклад,

ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ АВСТРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

математика та мови були предметами за вибором і залежно від здібностей учень міг навчатися в одній з груп. Спільними предметами були гімнастика, співи, ручна праця, малювання, каліграфія, садівництво. У реформованій школі значних змін зазнали методи і засоби навчання. Це було зумовлено тим, що: 1) навчальний матеріал базувався на знаннях про рідний край та життя суспільства; 2) учень повинен був засвоїти матеріал шляхом активної самостійної праці; 3) внаслідок прийняття концепції комплексного навчання поділ на предмети було зліквідовано [9, 314].

Одним зі стрижневих понять у концепції комплексного навчання було поняття “життєвого середовища” та “предметного середовища” (Lebensgebiet та Sachgebiet). “Життєве середовище” – це замкнуте коло, яке може бути зрозумілим і засвоєним дитиною як жива цілісність, де “річ стає осередком діяльності”. Для прикладу таким осередком можуть бути пожежна охорона, пошта, транспорт тощо. Діти, розмовляючи із пожежниками про особливості їхньої праці, знайомлячись з її умовами, спостерігаючи за діями, отримують знання з безпеки життєдіяльності, необхідні їм у практичному житті. Разом з тим вони пізнають людей, речі, явища як цілісність у їх взаємозв’язку та діяльності.

“Предметне середовище” – це річ відокремлена, вирвана з оточення, з діяльності людини. Наприклад, пожежна машина тут трактується вже як предмет сам собою. “Якщо вчитель навчає на основі “предметного середовища” парним і непарним числам, то обов’язково на уроці виникне приклад нумерації будинків у місті; після ілюстрації цього прикладу вчитель знову приступає до об’єкта навчання. Якщо ж той самий об’єкт навчання (парні і непарні числа) реалізується через “життєве середовище”, то вчитель робить осередком зацікавлення працю листоноші (рознесення пошти). Увага до нумерації стає сама собою зрозумілою. У цьому випадку зацікавленість дітей проявляється не до самої речі, а до середовища діяльності, до середовища певної ситуації” [8, 46].

Як бачимо, існує очевидна різниця. В обох випадках навчальна мета є одна й та сама: навчити дітей розрізняти парні і непарні числа. Але у другому випадку, при навчанні лічби в рамках “життєвого середовища”, лічба виступає вторинним явищем.

Однією із навчальних засад, прийнятих в австрійській школі, була краєзнавча, зреалізована як наука про рідний край. В єдине ціле було

об’єднано історичні, суспільні, господарські, природничі, естетичні, обрядові, культурологічні елементи. “З науки про рідний край і життя повинно вирости все те, що має складати основу навчальних предметів. Навчання повинно виходити із щогодинного спостереження за життям: в рідній оселі, за робочим верстатом, в господарстві; проходити через спеціальні, історичні, природничі явища і засвоюватися за допомогою ручної праці, лічби та мови” [8, 44].

Наука про рідний край прихильниками комплексного навчання визначалася як наука про батьківщину, яка починається від найближчого оточення дитини до ширших галузей знань про рідний край і батьківщину загалом. Це навчання передбачало такі дидактичні цілі:

1) спостереження і розуміння зв’язків між суспільним та господарським життям, які доступні для дітей зазначеного віку;

2) знайомство з географічним оточенням дитини;

3) розвиток зацікавленості до історичного минулого рідного краю, його історичних пам’яток;

4) виховання дбайливого ставлення до довкілля;

5) виховання патріотизму, любові до Батьківщини і свого народу.

Методика комплексного навчання найбільше проявила себе у початковій школі. Очевидно, це було пов’язано із тим, що молодші діти засвоюють знання про навколишній світ нерозривній єдності. У міру здобуття певних знань і порівняння вивчених частин (епізодів) у них повторюються одні й ті самі елементи: звірі, рослини, явища і т.д.

Основи комплексного навчання закінчувалися тоді, коли учнів вже не задовольняли наївні уявлення, які засвоюються тільки за допомогою мови, лічби тощо. Вони вимагають ширших знань з окремих галузей науки, відповідно – й інших засобів та методів навчання.

Наприклад, відомий учений Лінке вважав, що математика є тою формою навчання, яка першою повинна відокремитися від “життєвого середовища”. Цей процес найчастіше відбувається з третього року навчання. Через те, що математичні завдання стають складнішими, навчання математики повинно відбуватися за межами життєвого середовища.

Перелік тем з математики, які пропонувалися учням у “нових школах”, був такий:

- 1-й рік навчання: “Навчання рахунків предметів із зміною їх кількості, додавання, віднімання”.

- 2-й рік навчання: “У купця”, “У продавця

ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ АВСТРІЇ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

дерева і заліза”. “Десяткові числа” і т.д.

3-й рік навчання: “Величини”, (Ширина вулиці, висота будинку), “Довжина кроку, метр, кілометр”, “Рахунок до 1000”, “Множення та ділення на 4 і 8”, “Квадратний метр” (Вирізання з паперу геометричних фігур).

4-й рік навчання: “Обчислення розмірів навколишніх предметів: мостів, пагорбів, швидкості. Ділення”.

Навчання математики повинно було будуватися на реальних прикладах із життя. Тому із збільшенням обсягу навчання цієї вимоги було дотримуватися все важче.

“Набуття навичок лічби і теоретичних знань з арифметики стає другорядною справою, але мета практичних завдань стає зрозумілою і близькою для дітей. Без уміння швидко додавати або множити дитина не може виконувати необхідну для неї роботу” [8, 82].

Аналогічна ситуація виникла і з мовою. Діти швидко починали розуміти мовні явища, такі, зокрема, як правила побудови речень, особливості вимови тощо. У цьому випадку цілісність, яка до цього часу домінувала у свідомості дитини і була окреслена як певне середовище, розпадається. Це відбувається поволі, крок за кроком, починаючи ще з першого року навчання, з кожним роком наростає і вже відкрито проявляється на четвертому році навчання.

I група: А. Житло, В. Опалення, С. Освітлення, Д. Одяг.

II група (географічна): А. Комунікації, В. Подорож, С. Альпійська країна, Д. Німці за межами країни.

III група: А. Осінь, В. Природа навесні і влітку.

Цей матеріал розподілявся на весь навчальний рік. Що стосується проблеми комплексного навчання у старших класах, то тут існувало декілька думок.

Практично всі педагоги погоджувалися в тим, що ідея комплексності навчання у старших класах проблематична. Для прикладу, Лінке виділяв аж 9 груп щодо способу засвоєння навчального матеріалу. Однак всі сходилися на тому, що кожен навчальний предмет повинен бути виокремлений.

Суть різниці між усіма існуючими проектами полягала в одному – місці і ролі вчителя. Чи це повинен бути вчитель предмету, чи вчитель класу? Лінке вважав, що в останній рік навчання учень не повинен володіти знаннями, розбитими на часткові елементи, навпаки, ці знання повинні бути цілісними, пов’язаними в одну систему. Незважаючи на слушність, її все-таки важко було реалізувати на практиці.

Висновки. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що реалізація ідей комплексного навчання в педагогічну практику в Австрійській Республіці проходила у важких

Структура навчального процесу за роками навчання в австрійських школах у міжвоєнний період



Австрійський педагог С. Гессен, аналізуючи комплексне навчання у віденських шкільних програмах за 1920 – 1926 рр., визначив таку структуру навчального процесу:

- 2-й рік навчання – короткі уроки, призначені здебільшого на виконання практичних завдань та повторення, спів та фізичні вправи;

- 3-й рік навчання – природничі та культурологічні дисципліни;

- 4-й рік навчання – мова, математика, природа, географія, історія, спів, фізичні вправи [7, 117].

Отже, теоретики комплексного навчання були свідомі того, що таке навчання можливе тільки у початковій школі, однак вони намагалися зберегти принципи цілісності і в наступні навчальні роки. Зокрема, на п'ятому році навчання навчальний план мав такий вигляд.

умовах боротьби “нової школи” зі “старою”, прихильники останньої категорично заперечували впровадження будь яких освітніх технологій у шкільну практику. Це явище було типовим майже для всіх країн, де відбувалися подібні процеси. Зокрема, в радянській Україні у 20-х роках ХХ століття в період бурхливого розвитку педагогічної науки було створено цілу мережу досвітньо-педагогічних станцій, однак вже на початку 30-х років педагогію було оголошено “лженаукою”, а її послідовники зазнали політичних утисків та репресій. У 1938 році Австрія була окупована Німеччиною, що у свою чергу унеможливило реалізацію цілого ряду національних програм, в тому числі і в сфері освіти. Разом з тим напрацювання в інноваційних освітніх програмах у США, Японії, Корей, скандинавських

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУТНІСТЬ, СКЛАДОВІ, ЗНАЧЕННЯ

країнах, спричиняючи тим самим і високий рівень економічного зростання цих країн. Зважаючи на вищесказане, цей досвід не втрачає своєї актуальності і в сучасних умовах.

1. Автомонов П.П. Гуманістична спрямованість технології Селестена Френе // Теоретичні питання освіти та виховання. Зб. наук. праць КНЛУ. – Київ, 2001. – №16. – С. 66 – 71.

2. Кантерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения. М.: 1913. – 230 с.

3. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль. 1996. – 255 с.

4. Русова С. Новые системы образовательной

работы в школах Европы и С.Иорданского Н.Н. М.: Работник просвещения, 1930. – 168 с.

5. Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рідна школа. – 1992. – №2.

6. Ченіга Я. Школа в Західній Європі й Азії / Вільна українська школа, 1919 – 1920. – №4 – 5.

7. Hessen S. Structura i tresz szkoly Wspolecznej. – Wroclaw, 1959. – 120 s.

8. Linke K. Ueber den Gesamtunterricht "Schulreform". – W., 1925. – 156 s.

9. Tesar L.E. Die Schulreform in Oesterreich. Handbuch der Pädagogik. – W.: Nohl u.l. Pallat – 370 s.

10. Schteskal T. Pädagogische Versuchsarbeit Oesterreich. – Wienne, 1922. – 230 s.

Світлана Хмельковська, кандидат педагогічних наук

кафедри німецької мови

Херсонського державного педагогічного університету

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУТНІСТЬ, СКЛАДОВІ, ЗНАЧЕННЯ

У статті досліджено феномен творчого потенціалу, його основних домінантів; проаналізовано особливості організації шкільного навчання іноземних мов на початковому, середньому та старшому ступенях; встановлено залежність рівня сформованості творчого потенціалу учнів шкіл від схильності їх учителів до творчого стилю діяльності.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого руху загальноєвропейського суспільства до спільної політичної, економічної, культурної діяльності розвивається концепція європейської освіти в межах єдиного освітнього простору. Це явище безпосередньо пов'язане з аспектами перетворення професійної підготовки вчителя, спрямованого на розгляд педагогічної діяльності як всебічної творчості фахівців освіти.

У час, коли знання іноземних мов стає актуальною потребою суспільства, зростає необхідність у висококваліфікованих учителях іноземних мов, які володіють не тільки мовленнєвою й комунікативною компетенцією, але й методами творчого викладання іноземних мов. У силу цього процес навчання у вищому навчальному закладі як проміжна ланка у системі неперервної освіти посідає центральне місце. Використання ж у навчальному процесі інноваційних методів та форм роботи набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів практичних мовних

дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розвиває у майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої мовленнєвої діяльності іноземною мовою; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізувати його в подальшій педагогічній діяльності.

Постановка задачі. Водночас, як засвідчує аналіз літературних джерел, питання творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов вивчено недостатньо. У зв'язку з цим метою нашої статті є аналіз феномена "творчий потенціал учителя іноземних мов", визначення його домінантів.

Виклад основного матеріалу. Потенціал (від лат. potentia – сила) означає джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути використані для розв'язання будь-якого завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі. Дослідженню творчого потенціалу присвячені