

Стрельніков Віктор Юрійович
д.п.н., професор
кафедри філософії і економіки освіти
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені М.В. Остроградського
(м.Полтава)

ВНЕСОК ВИДАТНИХ ПОЛТАВСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА Й АНТОНА МАКАРЕНКА В ТЕОРІЮ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Наведений аналіз розвитку теорії і практики педагогічного проектування, які започатковані Григорієм Ващенком і Антоном Макаренком. Зроблений висновок про актуальність запропонованої автором концепції проектування дидактичних систем, яка ґрунтується на ідеях Г. Ващенка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Костюка та інших вітчизняних дослідників. Проектування розглядається як цілеспрямована діяльність педагога щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.

Ключові слова: Григорій Ващенко, Антон Макаренко, проект, проектування, педагогічна система, дидактична система.

Постановка проблеми. Одним із перспективних напрямів сучасних педагогічних досліджень вважається проектування освітніх об'єктів. Засновниками теорії і практики педагогічного проектування є видатні полтавські педагоги – Григорій Ващенко і Антон Макаренко. Яке продовження здобула започаткована великими педагогами й актуальна в наш час теорія і практика? Адже й сьогодні ключова роль у реформуванні освіти належить проектуванню її об'єктів, що має забезпечити високу якість навчання й становлення особистості суб'єктів навчального процесу. Змінити систему навчання слід відповідно до зміни соціально-економічних умов, характеру і змісту діяльності випускників у новому суспільстві, заснованому на знаннях.

Узагальнення публікацій, в яких розглядається дана проблема, показало, що розвиток започаткованих Григорієм Ващенком [1-2] і Антоном Макаренком [3-7] теорії і практики педагогічного проектування йшов у напрямі розкриття переважно історичного аспекту педагогічних систем, що дозволяло досліджувати поведінку системи на певних

етапах розвитку суспільства. У розумінні сутності «педагогічного проектування» виокремилися чотири підходи: функціональний («педагогічне проектування» розглядає через аналіз змісту конструктивних і проектувальних умінь – Н. Кузьміна, О. Щербаков), управлінський (на основі теорії управління педагогічними системами – В. Сластьонін, Г. Сухобська, Т. Дмитренко), системний (В. Безрукова, О. Дубасенюк, О. Киричук, В. Краєвський, О. Коберник, О. Лігоцький) і аксіоматичний (система аксіом застосована як критерії поетапного оцінювання проекту – В. Монахов) [8, с. 300; 9, с. 330; 10, с. 163-165]. Спільним для цих підходів є головне завдання педагогічного проектування – формування нормативних уявлень про педагогічну діяльність та створення її проектів. Дослідниками відмічається, що найбільш продуктивним і перспективним є проектування педагогічної системи, в якій навчальний процес організований з урахуванням професійної спрямованості, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності і здібності.

Однак, невіршеними аспектами проблеми залишаються дослідження напрямів розвитку теорії і практики педагогічного проектування, започаткованих Григорієм Ващенком і Антоном Макаренком, зокрема, удосконалення структури проекткових об'єктів, механізмів та алгоритмів їхнього проектування.

Звідси, мета статті – виокремлення основних положень вказаної теорії Г. Ващенком і А. Макаренком та її перспективи в сучасних умовах. Завданням дослідження є аналіз теорії і практики педагогічного проектування, пошук ефективних методів і засобів проектування дидактичних систем.

Переходячи до викладу суті й результатів дослідження, зазначимо, що педагогічне проектування ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність педагога щодо створення проекту як інноваційної моделі освітніх об'єктів, зокрема дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.

Звертаючись до витоків цього явища, зазначимо, що відомий український педагог Григорій Ващенко був прихильником педагогічного проектування, зокрема вважав метод проектів одним з активних методів навчання. Однак, у радянському експерименті були допущені суттєві недоліки, через що постановою ЦК ВКП(б) 1931 р. метод проектів було засуджено і заборонено. Г. Ващенко вважав, що «завдання проекту не тільки в тому, щоб виконати якусь корисну роботу, а й у тому, щоб на цій роботі поширити свій світогляд, набути теоретичних знань, що дають потім змогу ліпше розуміти життя і по науковому творити його» [11, с. 331-362].

З іншого боку розглядав педагогічне проектування сучасник Григорія Ващенко, видатний полтавський педагог зі світовим ім'ям Антон Макаренко, який визначав виховний процес як організоване «педагогічне виробництво», в якому «добре в людині завжди доводиться проектувати і педагог зобов'язаний це робити» [Цит. за: 12, с. 80]. А. Макаренко [13] вбачав у педагогічному проектуванні досягнення не тільки загальної мети виховання, а й проектування здібностей і схильностей кожного вихованця; підходив до проблеми проектування як мети виховання особистості, а об'єктом вважав людину. «Проектування особистості як продукту виховання повинне вироблятися на підґрунті замовлення суспільства. Це положення відразу знімає з нашого продукту ідеальні хітони. Тому у нашому проектуванні ми завжди повинні бути у високій мірі уважними та мати добру чутливість» [14, с. 81].

Сучасні проектувальники широко застосовують педагогічні техніки А. Макаренка щодо проектування особистості – метод «вибуху», заохочення і покарання, проектування стилю і тону колективу, дотримання принципу паралельної педагогічної дії тощо.

Якщо стосунки особистості і суспільства є конфліктними, «єдиним методом є в такому випадку не оберігати це дефективне відношення, не давати йому рости, а знищити, зірвати» [15, с. 458]. Вибухом Антон Макаренко називає «доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особистістю і суспільством, коли ребром поставлене питання – або бути членом суспільства, або піти з нього» [Там само, с. 458]. Прихильник «революційних» методів проектування, А. Макаренко вважав, що члени колективу, «поставлені перед необхідністю негайно щось рішити, не здатні аналізувати і в сотий, може бути, раз копатися у скрупульозних роздумах про свої інтереси, капризи, апетити, про «несправедливості» інших. Підкоряючись в той же час емоційному впливові колективного руху, вони, нарешті, справді зривають в себе дуже багато уявлень, і не вспіють їх залишки злетіти в повітря, як на їх місце вже стають нові образи, уявлення про могутню правоту і силу колективу, яскраво відчутні факти власної участі в колективі, в його рухові, перші елементи гордості і перші солодкі відчуття власної перемоги» [Там само, с. 458-459].

Щодо технік заохочення і покарання, Антон Макаренко керувався принципом «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї» [16, с. 150]. Він був переконаним, що «якщо ми від людини багато вимагаємо, то в цьому й полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину» [17, с. 232]. На думку великого педагога, колектив пови-

нен знати, що в покаранні також проявляється повага, тому основний шлях розвитку колективу є «шлях від диктаторської вимоги організатора до вільної вимоги кожної особистості від себе на фоні вимог колективу» [18, с. 153].

Організація колективу, на переконання Антона Макаренка, має розпочинатися з проектування первинного колективу, який уже не може поділятися на дрібніші колективи (різновікові загони). На чолі первинного колективу обов'язково мав бути єдиначальник (командир), який є уповноваженим від свого колективу у загальноколективному органі (раді командирів). Різновіковий характер первинного колективу, який нагадує сім'ю, є найкращим для виховання – у ньому «створюється піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських відносин» [Там само, с. 254].

Рада командирів відіграла найважливішу організаційно-виконавську роль у діяльності колонії чи комуни – вона представляла весь колектив, керувалася його інтересами, не допускала розколу, ворожості, незадоволеності, задрощів і чуток. Рада командирів не мала ніяких ознак бюрократичного органу, бо навіть не складала планів своєї роботи. Як вказує М. Ярмаченко, це був орган управління, який вирішував завдання і теми, які виникали щоденно [19, с. 110].

А. Макаренко надавав великого значення загальним зборам вихованців як найвищому органу колективу, вважав за необхідне розпочинати «з хороших загальних зборів, де так, від душі, в лоб сказав би дітям: по-перше, чого я від них хочу, по-друге, чого я від них вимагаю, і, по-третє, я передбачив би їм, що в них буде через два роки» [14, с. 241].

Важливе значення в системі А. Макаренка мав стиль і тон колективу, основними якостями якого виділяються гідність, єдність колективу, ідею захищеності, активність, звичку гальмування, а ознаками загального тону – мажорність, постійна готовність до дії, до спокійного, енергійного і водночас економного руху [20, с. 111].

Одним із найважливіших принципів педагогічної техніки А. Макаренка був принцип паралельної педагогічної дії. Він вважав, що вплив окремої особистості на окрему особистість є фактором вузьким і обмеженим, тому педагог має впливати на особистість через колектив. Така педагогічна логіка створює зовсім інші відносини між вихователем і вихованцем, опосередковані колективом, яка названа педагогікою паралельної дії.

Започаткована А. Макаренко тенденція педагогічного проектування продовжується у дослідженнях технологічного підходу. Так, А. Дреєр вважає, що педагогічне проектування спроможне вивести педагогічну практику із хаосу, перенасиченості педагогічного знання та оптимізувати діяльність учасників дидактичної системи [21, с. 7].

Традиційно радянська педагогіка, слідом за А. Макаренком вважала, що справжній розвиток педагогіки пов'язаний із її здатністю «проекувати особистість», тобто визначати з певною метою ті її якості і властивості, які мають бути сформовані у процесі виховання [22].

Подібну думку неодноразово підкреслював і В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого пронизувала ідея проектування людини і який вказував на те, що «проекування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку і нині, і в майбутньому, – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема» [23, с. 208].

Ця ідея підтримувалася психологами, зокрема, класиком української психології Г. Костюком: «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості», «виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [24, с. 308].

Проектування особистості окремим елементом проектування навчально-виховного процесу вважав В. Галузинський, розглядаючи його як науково обґрунтовану взаємодію у виховному процесі конкретних і загальних цілей виховання. Проектування вважалось органічною частиною виховного процесу, що відображало діалектику взаємодії мети і засобів виховання з основними тенденціями розвитку особистості [25]. Однак, на нашу думку, проектуватися має не особистість (об'єкт чи суб'єкт), а задокументовані параметри діяльності навчального закладу – концепції розвитку, плани діяльності викладацьких колективів кафедр, навчальної діяльності студента тощо.

Наступний значний крок у розвитку поняття проектування в дидактиці був зроблений відомим логіком, філософом і методологом Г. Щедровицьким, який спробував застосувати виробничу й інженерну термінологію до вирізнення видів педагогічної діяльності [26].

Поняття проектування поповнило педагогічну лексику ще в 1970-і роки завдяки В. Краєвському, який істотною мірою збагатив термінологічний апарат дидактики технічними поняттями, насамперед науково обґрунтовуючи навчання [27], активно використовуючи такі поняття як конструктивно-технічна (регулятивна) функція педагогіки, принципи конструювання змісту освіти, процесу навчання, проєкт педагогічної діяльності, педагогічне проектування, проєктувальна діяльність тощо. Об'єктом проектування, з цих позицій, є зміст, методи і форми діяльності педагога. Відзначаються два можливі трактування терміну «педагогічне проектування»: у широкому розумінні, коли воно включає конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії, і у вузькому розумінні, коли позна-

чає створення конкретних проектів, котрі безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність.

Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем, принципи, методи і засоби вирішення завдань проектування освітніх систем нового типу досить детально розглядалися А. Лігоцьким. Зокрема, автор визначав процес проектування системи як послідовне порівняння її елементів і узгодження функцій [28, с. 116]. На його думку, система є тим ефективнішою, чим менша гострота суперечностей, що діють у ній; гармонійна система – ідеал, до якого прагне її проєктант; у працюючій системі узгодженість і суперечність частин співіснують у єдності, рівновазі, гармонії [Там само, с. 116].

П. Стефаненком проведений аналіз розвитку дидактичної системи у структурному й історичному аспектах [29].

Є. Литвиновський обґрунтував зміст та технології формування вмінь проектування виховного процесу, сутність яких автор вбачав у моделюванні видів професійної діяльності у формі квазіпрофесійних завдань, забезпечення діалогічності навчання, організації навчально-пізнавальної діяльності у проектних командах, наскрізному навчальному проектуванні ними майбутніх видів професійної діяльності. Автором проаналізовані методологічні підходи до проектування, які використовуються у соціології («соціальне проектування»), економіці («проектний аналіз»), психології («механізми проектування майбутнього»), педагогіці («проектування педагогічних об'єктів») [30, с. 78-83].

На основі аналізу розвитку теорії і практики педагогічного проектування, сучасним узагальненим визначенням педагогічного проектування може бути таке: «інтелектуальна за своїм характером діяльність, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні наслідків реалізації тих чи інших задумів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових технологій, систем діяльності людини» [Там само, с. 82]. У свою чергу, на основі цього ж аналізу можна визначити проектування дидактичної системи як системне явище, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів, які становлять її зміст, а сукупність їхніх зв'язків – внутрішню структуру проектування.

Наведені типи педагогічних досліджень, напевно, слід віднести до проекту в широкому розумінні слова. У нашому дослідженні [31] ми намагалися поєднати позитивні моменти вказаних підходів і розробити об'єктивні критерії ефективності дидактичної системи, пов'язані як із новизною та точністю, так і з корисністю, надійністю та економічністю.

На нашу думку, проєктантам дидактичних систем слід керуватися загальноприйнятим, класичним розумінням проектування як під-

готовчого етапу виробничої діяльності (М. Азімов, Дж. К. Джонс, Я. Дитріх, П. Хілл та ін.). Проектування призначене для вирішення актуальної проблеми, основою його є винахід; зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; у процесі проектування моделюється певний об'єкт; проект є придатним для масового тиражування. Хоча ці характеристики мали б бути збережені в педагогіці, вони часто ігноруються, що веде до хаосу в термінології, унеможливує розуміння наукових результатів.

Аналіз практики показав, що проектанти здебільшого проектують зміст навчання і навчальну діяльність. У вузькому предметному розумінні будують наукові проекти як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін. Коли студенти створюють різні дослідницькі проекти, проектування виконує роль засобу навчання і способу узагальнення навчального матеріалу, уявлення його в згорнутому вигляді. Широко у проектуванні змісту навчання застосовується моделювання для логічного упорядкування матеріалу, побудови семантичних схем, наочного подання інформації за допомогою мнемонічних правил (опорні сигнали).

Таким чином, вимоги до проектування дидактичних систем, обґрунтовані вітчизняною педагогічною теорією і практикою, є основою нашої концепції проектування дидактичних систем (щодо новизни, оптимальності, структурної і змістової цілісності проекту, можливості багаторазового його відтворення, об'єктивного контролю за його реалізацією, наявності оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє вчасну корекцію проекту тощо) [Там само].

Однак вироблення означеної концепції передбачало вирішення низки проблем професійної педагогіки: з'ясування суті дидактичного проектування, виокремлення його суб'єкта, об'єкта, предмета і продукту; виділення принципів, засобів, методів, етапів, механізмів проектувальної діяльності, удосконалення технології проектування дидактичної системи на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000:2000 та 9001; виявлення особливостей проектування кожного компонента дидактичної системи (мети, змісту, засобів, технологій навчання, інноваційно-творчого навчального середовища) та їх узгодження; вироблення валідних методик для об'єктивного і оперативного оцінювання рівнів з використанням сучасної комп'ютерної техніки тощо [Там само].

Висновком з аналізу розвитку теорії і практики педагогічного проектування, започаткованих Григорієм Ващенком і Антоном Макаренком, є констатація того, що проектування в діяльності педагога є складним, самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до його наукових коренів – теорій Г. Ващенка і А. Макаренка. Виходячи з класичних уявлень про сутність проектування, зберігаючи

його ключові особливості, педагогічним проектуванням ми вважаємо цілеспрямовану діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання. При цьому словосполучення «створення проекту» не ототожнює проектування як самостійний процес з процесами розробки, планування і прогнозування.

Проведене дослідження дало змогу визначити перспективи подальших досліджень. Серед них – шляхи запровадження проєктивної освіти, навчання студента способом корекції суб'єктивної позиції в оволодінні фахом через використання сучасних технологій навчання; персоніфікації стратегії підготовки фахівців, надання широких можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації на основі особистих індивідуальних планів студента і навчальних програм; удосконалення проєктувальної майстерності педагогів.

Джерела та література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – 1-е вид. – К. : Спілка, 1997. – С. 331-362.
3. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 230-248.
5. Макаренко А. С. О «взрыве» / Пед. соч. в 8 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 456-459.
6. Макаренко А. С. О моем опыте / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 248-266.
7. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 139-161.
8. Стрельников В. Ю. Развитие започаткованой А. С. Макаренко теории проектирования дидактических систем / В. Ю. Стрельников // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Вип. 12 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 400 с. – (Педагогічні науки). – С. 300-305.
9. Стрельников В. Ю. Психологічні вимоги до особистості педагога / В. Ю. Стрельников // Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (березень 1998 р.). – Суми–Харків–Полтава, 1998. – С. 330-334.
10. Стрельников В. Ю. А. С. Макаренко – основоположник теорії проектування дидактичних систем / В. Ю. Стрельников // Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. «Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі», присвячена 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка (м. Полтава, 12-14 березня 2013 р.). / За заг. ред. проф. М. В. Грицьової. – Полтава, 2013. – 221 с. – С. 163-165.
11. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – 1-е вид. – К. : Спілка, 1997. – С. 331-362.

12. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмій проєктування виховного процесу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 241 с.
13. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
14. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмій проєктування виховного процесу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 241 с.
15. Макаренко А. С. О «взрыве» / Пед. соч. в 8 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 456-459.
16. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 139-161.
17. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 230-248.
18. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 139-161.
19. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко: Кн. для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 191 с.
20. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 139-161.
21. Дреер А. М. Преподавание в средней школе США: Проблемы начинающих учителей. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 288 с.
22. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
23. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-208.
24. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
25. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. – К.: Рад. школа, 1972. – 164 с.
26. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Изд-во шк., культ. политики, 1995. – 759с.
27. Краевский В. В. Методология научного исследования. – СПб.: СПб. ГУП, 2001. – 148с.
28. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проєктування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
29. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
30. Литвиновський Є. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмій проєктування виховного процесу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 241 с.
31. Стрельников В. Ю. Проектирование професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. Монографія. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.