

УДК 37.013(091)

Олена ІЛЬЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ЄДНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ (ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС)

Здійснено аналіз проблеми єдності і співвіднесення педагогічної теорії та практики в історичній ретроспективі, зокрема – в руслі прагматичної концепції Дж. Дьюї, методу проєктів В. Кілпатріка, Дальтон-плану Г. Паркхерст, бригадно-лабораторного методу організації навчання, зв'язку загальної освіти з політехнічною і трудовою підготовкою. Підкреслено, що єдність теоретичних і практичних компонентів педагогічного процесу виключає питання домінування теорії чи практики або їх незалежного співіснування. У цьому контексті важливим є – міцний зв'язок, баланс і оптимальне співвіднесення. Підґрунтям забезпечення єдності педагогічної теорії та практики виступає принцип цілісності, фундаментальності і безперервності навчання.

***Ключові слова:** принцип єдності теорії і практики, педагогічна теорія і практика, прагматична концепція Дж. Дьюї, метод проєктів В. Кілпатріка, Дальтон-план Г. Паркхерст, бригадно-лабораторний метод організації навчання, загальна і політехнічна освіта, трудова підготовка, професійна підготовка вчителя.*

Сучасний етап науково-технічного і соціально-економічного розвитку в умовах трансформацій усіх сфер життя відродив і загострив інтерес до наукової проблеми – єдності і співвіднесення педагогічної теорії та практики. У вирішенні цієї проблеми приховуються потужні резерви подальшого розвитку теорії педагогіки, підвищення якості і ефективності практичної діяльності навчальних закладів. Метою статті є аналіз проблеми єдності і співвіднесення теорії та практики в історії педагогіки; у цьому контексті висвітлення питання підготовки майбутніх учителів XXI століття, пропозиція рекомендацій щодо підвищення ефективності забезпечення єдності педагогічної теорії і практики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про увагу науковців до різних аспектів підготовки педагогічних кадрів, досліджуючи які, порушувалися питання єдності освітньої теорії і практики. У цьому контексті доцільно виділити наступні напрями наукових розвідок: розкриття теоретичних і методологічних засад професійної підготовки (Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Бех, М. Луговий, Н. Ничкало та ін.); дослідження місця педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителя, її ролі і значення у формуванні фахових компетентностей (С. Архангельський, В. Бондар, С. Полянський, М. Приходько, В. Сластьонін та ін.); студіювання проблеми педагогічної майстерності у професійній підготовці вчителя (Є. Барбіна, І. Зязюн, О. Лавріненко та ін.); аналіз досвіду фахової підготовки вчителів за кордоном, дослідження умов і шляхів упровадження кращих педагогічних практик у вітчизняний освітній простір (Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, М. Лещенко та ін.); вивчення проблем і перспектив

розвитку вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Белозерцев, О. Глузман та ін.).

Проблема єдності і співвіднесення теорії та практики має своє історичне підґрунтя. У буржуазній педагогічній науці вона проявилася через *прагматичну концепцію американського філософа і педагога Дж. Дьюї (1859–1952 рр.)*, який, критикуючи відрив навчання від практики в системі американської буржуазної школи, запропонував організацію навчання, коли перед учнями ставилися, насамперед, практичні завдання-проекти. У ході виконання цих завдань, набуваючи певні вміння і навички, учні мали засвоювати й відповідні теоретичні знання. Основна ідея цієї освітньої концепції полягала в тому, що дитина прагне пізнати нове не заради теоретичних знань, аби щось знати; вона, націлена, насамперед, на дію, на прагнення щось власноруч зробити. Прагматичний підхід до організації освітнього процесу пріоритетним визнавав те, що корисно; теоретичні знання займали другорядну позицію. У межах такої системи координат, в реальності учні не засвоювали всієї системи знань, що загалом призводило до порушення логіки і цілісності вивчення навчальних дисциплін. В результаті практичні вміння, відірвані від теоретичних знань, набували вузького, обмеженого характеру.

Метод проєктів, розроблений В. Кілпатріком (1871–1965 рр.) приблизно в цей же період, продовжував ідеї прагматичної концепції Дж. Дьюї і ґрунтувався на ідеї перетворення «школи навчання» у «школу життя», в якій би учні здобували теоретичні знання через практичну діяльність, через працю. Традиційні навчальні дисципліни в цій системі були витіснені комплексно-проєктними програмами і створенням «тематичних центрів», де учні, під керівництвом учителя, реалізовували свої проєкти і працювали над утіленням їх до життя: вирощували птахів, розводили квіти, будували ігрові майданчики тощо. У 20-30-х роках ХХ століття ця система навчання впроваджувалася у практику радянської школи, проте не одержала свого подальшого розвитку через певну відірваність практики від теорії. Розгляд проблеми в площині превалювання теорії чи практики не був продуктивним.

Ідею «навчання через дію, через практику» зі своєю своєрідністю продовжила система організації освітнього процесу – *Дальтон-план*, який розробила і вперше упровадила в практику шкіл США на початку ХХ століття педагог *Гелен Паркхерст (1887–1973 рр.)*. У межах цього освітнього методу учні самостійно обирали навчальні предмети для опанування, велика увага при цьому надавалася організації самостійної роботи. Задля забезпечення такого підходу, зокрема, класні кімнати переобладнувалися на предметні навчальні лабораторії, навчальний матеріал розподілявся на завдання тривалістю на тиждень і місяць. Учень отримував відповідне завдання, індивідуально його виконував і здавав на перевірку вчителів, якому відводилася роль консультанта.

Дальтон-план, упроваджений у школах США, як форма організації навчання, в якій особистість займала провідне місце, у школах СРСР трансформувалася у бригадно-лабораторний метод, де ключова роль відводилася бригаді.

За системою *бригадно-лабораторного методу організації навчання*, яка виникла у радянській школі у 20-х роках ХХ століття, учні поділялись на бригади і колективно виконували навчальні завдання у формі планів, про що згодом одноосібно звітував бригадир перед педагогом й на основі цього виставлялася

оцінка кожному учневі. Таким підходом прагнули розвивати колективну єдність учнів, їх вміння працювати узгоджено в команді, проте були й недоліки, головний із них – знеособлення навчання значної частини учнів і зниження рівня теоретичних знань. Через це метод бригадно-лабораторної організації навчання був засуджений Постановою ЦКВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» від 25 серпня 1932 р. і вилучений із практики школи. Власне цим документом регламентувалася організаційна форма навчання – універсальний комбінований урок і класно-урочна система.

Радянська система навчання, в руслі проблеми співвіднесення і балансу теорії та практики, обрала інший шлях розвитку – *зв'язок загальної освіти з політехнічною і трудовою підготовкою*. Політехнічне, трудове навчання забезпечують інтегроване опанування системи знань про основи сучасного виробництва, набуття відповідних умінь і навичок, формування креативного ставлення до сфери праці, підвищують «мобільність особистості» тощо. Таким чином, радянська система освіти висунула принцип міцного зв'язку теорії і практики в навчання, єдності теоретичних і практичних компонентів в цілісній навчальній діяльності учнів, що природньо виключало питання домінування теорії чи практики або їх незалежного співіснування.

Маємо зазначити, що з позицій сьогодення, складно дати однозначну позитивну чи негативну оцінку названим системам організації навчального процесу. Кожна з освітніх система мала свої особливості й, зокрема, у контексті співвіднесення і єдності педагогічної теорії та практики, їх домінування / субординації / міцності зв'язку. Проте, не можемо відмітити і тих позитивних ідей, які генерували ці методи: зв'язок школи з життям; участь учнів у плануванні навчальної діяльності, їх самостійність в роботі; використання у процесі навчання набутого життєвого досвіду; уміння підбивати підсумки, об'єктивно і критично оцінювати результати своєї роботи; використання індивідуальних і групових методів навчання, позакласних і позашкільних форм організації освітнього процесу тощо.

Сьогодні, в умовах Нової української школи, принцип зв'язку теорії і практики є одним із провідних в організації освітнього процесу, адже мета школи – сформувавати в учнів «ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті» [1]. А тому серед компетентностей, які мають набути учні школи: вільне володіння державною мовою; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність й ін. [1]. Тож сьогодні, крім універсального комбінованого уроку і класно-урочної системи, все більшої актуальності набувають методи / системи / технології самореалізації учнів такі як: перевернутий клас, метод проєктів, кейс-метод, віннетка-план, дальтон-план та ін. Аналіз цих освітніх систем, умов та інструментарію їх ефективного впровадження потребує окремого наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Нова українська школа*. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>