

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-4>

РАСТРИГІНА А. М.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

ORCID: <https://Orcid.org/0000-0002-4393-2831>

ПЕДАГОГІКА СВОБОДИ: ВИТОКИ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Сьогодення українського суспільства пов'язано з найбільш страшними викликами, які тільки може уявити наразі цивілізований світ – це жорстока кровопролитна війна, розв'язана російськими окупантами. Та як би важко не було нашим славетним захисникам на полі бою, чи кожному з нас, хто на своєму робочому місці наближає нашу Перемогу, для українського народу залишаються незмінними дві найбільші цінності, якими є гідність та свобода. І сьогодні, як ніколи, освітянська наукова спільнота розуміє, що виховання нової, повоєнної генерації української молоді потребує невідкладного реформування освіти та створення такої її моделі, котра має стати територією свободи й простором можливостей для тих, хто навчається і тих, хто навчає, яка наповнюватиме їх відчуттям свободи, пробуджуватиме потужну внутрішню енергію для змін, тобто, стати основою нової освіти України.

Однією із моделей, що, на нашу неупереджену думку, дійсно відповідають вимогам часу й де найбільшої конкретизації набувають положення щодо можливостей реалізації потреби українського суспільства в активній, творчій особистості, внутрішньо вільній, зорієнтованій на загальнолюдські цінності, готовій до взаємовигідної співпраці з іншими людьми, здатній жити в умовах свободи, усвідомлювати свою самоцінність, унікальність і відчувати взаємозв'язок із світом в цілому, є розроблена нами на рівні докторської дисертації [8] й певною мірою запроваджена у вітчизняній освітній простір концепція педагогіки свободи. Її засадничими основами є орієнтація на виховання самостійної, незалежної, творчо мислячої людини, здатної активно діяти, приймати рішення і брати на себе відповідальність за їхні наслідки, що вимагає від педагогічної науки переосмислення її традиційних засад, з метою подолання консервативних підходів, усталених норм і правил, що не сприяють успішній соціалізації особистості у динамічному й швидко змінюваному світі [12].

Ґрунтуючись на інваріантних принципах вільного виховання (визнання самоцінності особистості, абсолютної цінності дитинства, природовідповідності виховання, свободи самовизначення вихованців, гармонізації впливів соціального середовища й виховання), педагогіка свободи долає неузгодженість між педагогічними завданнями тих, хто навчає та життєвими потребами тих, хто навчається за допомогою використання особливого механізму міжособистісної взаємодії. Організований на її засадах освітньо-виховний процес забезпечує розвиток у вихованців здатності до самостійного, вільного, відповідального життєвого вибору, готовності жити в умовах зовнішньої свободи.

Втім, згідно заявленої у межах даного розділу теми, вважаємо за необхідне все ж сконцентрувати увагу на окресленні внеску українських дослідників, які

ще на початку минулого століття стояли у витоків розуміння свободи як головного ресурсу у розвитку освіти і виховання на засадах гуманістичних цінностей. А також представити досвід вітчизняних закладів освіти різного рівня, котрі, вже з нульових років нашого століття, спираючись у своїй діяльності на вищезазначені інваріантні принципи, розширювали межі свободи для всіх учасників освітнього процесу. Й поступо знімаючи хоч якісь бар'єри на шляху до використання цього найголовнішого ресурсу розвитку освіти, ці заклади наразі є справжніми островками свободи, досвід яких дає підстави для запровадження у вітчизняний освітній простір концепції педагогіки свободи на офіційному рівні [3].

Звернення вітчизняних дослідників до питань виховання свободою на початку минулого століття було зумовлено тодішніми соціально-економічними змінами, котрі посилили інтерес широкої громадськості до проблем освіти і виховання. Саме в цей час з найбільшою силою проявився іманентно властивий вітчизняній педагогічній традиції інтерес до особистості дитини. Зміни в суспільному житті з усією гостротою поставили питання щодо перегляду педагогічного ідеалу, пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності без зовнішнього примусу. Усвідомлення невідповідності вітчизняної освіти висунутим часом завданням породило потужну критику старої школи. Все це поставило на порядок денний розробку шляхів кардинальної модернізації та гуманізації вітчизняної школи, породило тенденцію до побудови освітнього процесу на таких базисних гуманістичних цінностях, як самостійність, самовизначення і самореалізація особистості.

Підкреслимо, що заклики перейти від школи, «яка знищує в дітях усяку самобутність, самостійність, придушує задатки і здібності, руйнує ідеали і поневолює учня», до виховання, що здійснюється у відповідності з індивідуальними особливостями учня і спрямовується на його загальний і різнобічний розвиток, були досить поширеними в передовій педагогічній думці початку ХХ ст. Посиленню інтересу до гуманістичної педагогіки значною мірою сприяла прогресивна західна школа, що розвивалася в інноваційному руслі «нового виховання» і мала випереджальний стосовно вітчизняної педагогіки характер. Симптоматично, що в той час повз пильну увагу вітчизняних учених-педагогів не пройшло жодне скільки-небудь значне досягнення представників західної гуманістичної педагогіки. Усе піддавалося творчо-критичному якщо не використанню, то, принаймні, осмисленню.

Значний вплив на звернення до питань виховання свободою склали перспективні і вагомні досягнення початку ХХ ст. у сфері педагогічної психології, зокрема експериментальної психології й експериментальної дидактики (С. Ананьїн, О. Залужний, А. Лазурський, К. Лебединцев, І. Сікорський, І. Соколянський, Я. Чепіга). Завдяки дослідницькій діяльності вітчизняних психологів педагогічна наука не тільки поповнилася більш ґрунтовними знаннями психофізіологічних закономірностей розвитку дитини, але й отримала відповідний інструментарій для реалізації ідей свободи у педагогічній практиці. У цілому розвиток експериментальної психології сприяв загальному повороту педагогіки у бік особистісно орієнтованої парадигми,

гуманізації освітнього процесу. Результатом гуманістичної переорієнтації вітчизняної педагогічної науки стало створення нових науково-педагогічних закладів (Педагогічна Академія, Психопедологічний інститут), відкриття педагогічних журналів (Вільна українська школа, Вестник воспитания, На путях к новой школе, Педология, Свободное воспитание, Свободное воспитание и свободная школа, Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки).

Новий імпульс розвиток гуманістичної парадигми освіти отримав після Лютневої революції. Хоча цей період і виявився короткочасним, усе-таки була опублікована низка робіт, які становлять певну цінність. У них підкреслювалася значущість демократизації освіти, поваги прав і свободи педагога й учня, побудови школи як самоорганізованої громади, в якій всі питання вирішуються органами самоврядування.

У період визвольних змагань українського народу активізувався пошук нових шляхів розбудови вітчизняної педагогічної науки. У цей час публікуються педагогічні праці, в яких автори намагалися по-новому розглянути проблеми теорії та практики виховання. Суттєвий вплив на розвиток тогочасної педагогічної науки в Україні справляли різноманітні напрямки зарубіжної педагогіки, у тому числі реформаторська течія «нового виховання». Як зазначає О. Сухомлинська, це було пов'язано з тим, що нові керівники та організатори освіти не мали чіткого плану й програми щодо організації шкільної справи та її наукового обґрунтування [10].

Після короткого періоду пошуків і вагань питання організації освіти на Україні було вирішене на користь західної культурно-освітньої моделі. Про це свідчить програмний виступ тодішнього наркома народної освіти Г. Гринька «Наш шлях на Захід», у якому стверджується, що Європа має в своєму розпорядженні багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції наукової розробки психології, психофізіології, психотехніки, науково підготовлені педагогічні кадри [2]. На Україні ж соціальні й політичні зрушення викликали некеровану «стихійно-революційну педагогічну творчість», яка потребує науково-педагогічного обґрунтування. В цих умовах українські освітяни впритул підійшли до проблеми організованого зв'язку з науково-педагогічними колами Західної Європи.

Українські науковці активно вивчали та пропагували серед педагогічної громадськості новітні ідеї зарубіжної педагогічної думки з метою їх використання у розбудові вітчизняної школи. Піонерами вивчення та поширення зарубіжного педагогічного досвіду, у тому числі ідей вільного виховання, були такі відомі українські вчені, як С. Ананьїн, А. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Русова. Помітними постатями педологів в Україні були В. Протопопов, І. Соколянський, О. Залужний, які уособлювали собою Харківську школу педології. В. Протопопов був головним редактором «Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології», єдиного друкованого органу з експериментальної педагогіки (виходив у Харкові з 1925 по 1930 рр.). І. Соколянський відомий як представник соціогенетичного напрямку педології. О. Залужний опублікував низку фундаментальних робіт з

проблем розвитку дитячого колективу: «Методи вивчення дитячого колективу» (1926), «Вчення про колектив» (1927).

Потужним науковим осередком розвитку педології в Україні була Київська науково-дослідна кафедра педології, заснована в 1922 р. До її складу входили С. Ананьїн, К. Лебединцев, Я. Чепіга та ін. Основні зусилля вони спрямовували на методологічне обґрунтування наукових пошуків та їх впровадження в практику роботи навчально-виховних закладів. Особливе значення надавалося вивченню проблем раціоналізації педагогічного процесу, дослідженню обдарованості дітей, професійного консультування, відбору тощо. Педологами було накопичено багатий фактичний матеріал про дитячий розвиток, який дозволив сформулювати ряд принципово важливих для теорії вільного виховання висновків: про своєрідність психофізичної організації дитини; про якісні, а не лише кількісні відмінності дитини від дорослого; про стрибкоподібний характер дитячого розвитку, що визначає своєрідність окремих вікових періодів; про тісну залежність психічного і фізичного розвитку.

Тож, ідеї виховання свободою розвивалися в руслі двох основних напрямів української педології. Перший напрям, яскравим представником якого був Я. Чепіга, орієнтувався на ідеї американського психолога Дж. Болдуїна, який синтезував еволюційно-біологічний і соціогенетичний підходи до розвитку дитини. Інший напрям, репрезентований Я. Мамонтовим (1888–1940), розвивався у загальному контексті світової педагогіки кінця XIX – початку XX ст. Його представники брали за основу не стільки досягнення психології та фізіології, скільки здобутки педагогічної науки в її класичному розумінні, апелювали до історії (концепції Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці) та сучасних їм педагогічних течій, в основі яких лежали індивідуалізм, інтуїтивізм, вільне виховання.

Я. Мамонтов розробив оригінальну класифікацію педагогічних систем початку XX ст., у контексті якої розглянув специфічні особливості педагогічної течії вільного виховання, яка і сьогодні залишається однією з найбільш повних і обґрунтованих [5]. У 1926 р. українською мовою вийшла його «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» із вступною статтею «Про науково-педагогічну орієнтацію, її завдання, методи й досягнення», зорієнтованої на досягнення зарубіжної педагогічної думки 20-х років XX ст. Інтерес Я. Мамонтова до зарубіжної педагогіки був не випадковим. Оскільки кінець XIX – початок XX ст. відзначався на Заході значним підвищенням уваги до проблем освіти, появою великої кількості педагогічних теорій і шкіл, які започаткували реформаторський рух. Основним принципом класифікації педагогічних течій Я. Мамонтов вважав системність, тобто упорядкування емпіричного матеріалу за педагогічними ознаками. Класифікаційним критерієм, на його думку, є цільова спрямованість, яка визначається «орієнтацією на персональний чи суспільний початок людського життя... Принцип особи та принцип суспільства – це ті бігуни, що між ними проходить не тільки основна вісь сучасного світорозуміння, а й найчутливіший нерв соціально-політичної боротьби» [6, с. 18]. На основі цього критерію Я. Мамонтов поділив усі педагогічні течії на три типи: індивідуалістичний, колективістичний і еклектичний. В рамках цього розподілу він диференціював педагогічні системи за методичними принципами і

організаційними формами педагогічного процесу, а також дав типову інтерпретацію трудового принципу навчання для представників цих систем [6, с. 21].

Характерними рисами педагогічного індивідуалізму, на думку Я. Мамонтова, є погляд на особу як на основний фактор людського розвитку й остаточну мету культурних прагнень, заперечення або ігнорування соціальної мети виховання, ідеалізація дитячої душі та творчих здібностей дитини. Індивідуалізм і колективізм він розглядав як два основні типи педагогічного світогляду, але відзначав, що сприймати їх потрібно діалектично, як педагогічні системи, які перебувають у прогресивному розвитку» [6, с. 23]. Суперечність між колективізмом та індивідуалізмом він вбачав насамперед у їх цільових установках та організаційних формах і вважав, що в методичних прийомах індивідуалізм і колективізм виступають у найрізноманітніших поєднаннях. До еkleктичного типу ним було віднесено педагогічні течії, які намагались об'єднати індивідуалістичні та колективістичні цільові установки [6, с. 24].

Помітний внесок у висвітлення досягнень зарубіжної педагогічної теорії та практики початку ХХ ст., у тому числі представників вільного виховання, зробила С. Русова. За свідченням сучасних дослідників, завдяки сімейним традиціям вільного виховання у неї змалку був закладений потяг до прогресивної західної культури [4]. Висока освіченість С. Русової, вільне володіння французькою, німецькою та англійською мовами давали їй змогу вивчати стан освіти у Німеччині, Франції, Бельгії, США та ін. Дбаючи про розбудову національної школи, підвищення культурно-педагогічного рівня учителів, вона прагнула ознайомити українське вчительство з основними напрямками зарубіжної педагогіки. На її думку, нова українська школа мала вбирати в себе усі поступові погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національному ґрунті, відповідно потребам краю та національним вимогам.

С. Русова вважала, що тільки вміло і творчо використовуючи величезний вітчизняний і зарубіжний прогресивний педагогічний досвід, реалізуючи найпередовіші досягнення педагогічної науки і практики, маючи відповідну філософію та ідеологію освіти, можна створити справді нову українську національну школу, яка б відповідала інтересам кожної особистості і всього українською народу. Особливу увагу вона звертала на кардинальні зрушення, які відбувалися у зарубіжній педагогічній думці та практиці на початку ХХ століття. Під гаслом «Вік дитини», яке проголосила Елен Кей, розпочався період реформування західноєвропейської освіти, її пристосування до дитини. Усвідомлюючи важливість нового напрямку розвитку зарубіжної педагогіки і прагнучи до його популяризації серед українського вчительства, С. Русова спільно з Г. Шерстюком у 1910 р. заснувала перший український педагогічний журнал «Світло», щоб допомагати усім заходам у справі народної освіти, висвітлювати всі питання просвітнього характеру, знайомити з усіма здобутками людської думки в педагогічній сфері.

С. Русова у своїх статтях торкалася нових методів навчання, які пропонувалися західноєвропейськими представниками «нового виховання». Зокрема, вона високо оцінювала досвід застосування гри у навчанні

бельгійського педагога О. Декролі. Як відомо, діяльність створеної ним в 1907 р. початкової школи, яку він назвав «школою для життя, школою через життя», спиралася на свободу, активність та інтереси дитини. Українська просвітителька закликала вчительство ознайомитись з дидактичною системою Декролі і розвивати його метод, розробляючи аналогічні ігри. Саме ігри, стверджує вона, «відповідають і дидактичним, і педагогічним вимогам, викликають активність учнів і виховують їх увагу, через що поширилися у Швейцарії і Бельгії» [9, с. 12].

Значну увагу С. Русова приділяла фундаментальним питанням педагогіки, обґрунтуванню її методологічних засад. Поставивши в центр своєї педагогічної концепції дитину з її конкретними життєвими потребами і прагненнями дослідниця мету виховання визначала на основі глибокого і всебічного аналізу об'єктивних закономірностей розвитку природи, людини і суспільства, спираючись на передові педагогічні ідеї класиків європейської, світової і вітчизняної педагогіки, найновіші здобутки наук про людину, цінний вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід. Основні завдання виховання вона вбачала в тому, щоб допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини, яка вільно виявляє свої творчі сили, виховати людину з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, з незалежним, високорозвинутим розумом, братерським почуттям до всіх людей. Такі завдання, на її погляд, під силу тільки демократичній національній школі з рідною мовою навчання.

На думку дослідниці, наукова педагогіка неможлива поза зв'язком з психологією та іншими антропологічними науками. Особливого значення вона надавала принципу природовідповідності виховання, який посідає центральне місце в педагогічних творах представників вільного виховання. С. Русова намагалась скерувати погляди пересічного вчителя на вивчення і врахування у виховній практиці фізіологічних і психологічних особливостей дитячого віку. Актуальність цього завдання вона виводила з досліджень представників експериментальної педагогіки.

С. Русова постійно стежила за пошуками нових форм і методів виховання у зарубіжній реформаторській педагогіці. Зокрема, її приваблювала як методика О. Декролі, котрий розглядав навчання як «поступове пробудження інтересу дітей до життя», так і методика М. Монтесорі, спрямована на формування вільної творчої особистості, а також розроблена на основі ідей прагматичної педагогіки методика Дж. Дьюї. Великий інтерес викликали в неї розроблені представниками цієї педагогічної течії методичні шляхи індивідуалізації навчання, спрямовані на виховання активних, ініціативних, енергійних учнів. Обґрунтовуючи власну концепцію дошкільного виховання, С. Русова творчо використовувала педагогічні ідеї М. Монтесорі. Вона погоджувалась з тим, що маленьку дитину важливо привчити до самостійних зосереджених занять, навчити її відчувати, сприймати різноманітні ознаки оточуючих предметів, виділяти їх у спеціально створеному дидактичному матеріалі та в реальних життєвих умовах. Увагу С. Русової привертала також педагогічна творчість А. Ферр'єра, відомого швейцарського представника течії вільного виховання. Розкриваючи генезу поглядів А. Ферр'єра, дослідниця порівнювала його з близьким йому за духом українським філософом Г. Сковородою.

На основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів С. Русова робить висновок, що необхідними умовами виховання гармонійної особистості є індивідуальний підхід, пристосування до природи дитини, вільний характер виховання, його незалежність від тих чи інших урядових вимог. Цілком очевидно, що ці ідеї співзвучні основоположним принципам теорії вільного виховання, яка ставить на перше місце завдання виховання особистості дитини з урахуванням її інтересів, потреб, вікових та індивідуальних особливостей. Про співзвучність педагогічних поглядів С. Русової ідеям вільного виховання свідчить акцентування нею уваги на важливому значенні власної активності дитини у процесі її розвитку, що допомагає їй перемагати інертність духовних сил, координувати впливи оточення, обставини життя, здоров'я. Глибоке знання новітніх течій західноєвропейської педагогіки, вивчення оригінальних іноземних творів дали змогу С. Русовій разом з видатними українськими педагогами-компаративістами початку минулого століття, С. Ананьїним, Я. Мамонтовим, О. Музиченком, Я. Чепігою, суттєво впливати на формування національної школи, спрямовувати її розвиток у гуманістичне річище.

Серед українських дослідників проблем трудової школи найбільш авторитетною фігурою був Я. Чепіга. У своїй праці «Школа й освіта на Україні» він чітко висловився за єдину трудову вільну народну школу, школу праці, свободи й радості, школу дитини. За Я. Чепігою, трудова школа – це школа громадянина, творця своєї долі. Водночас він висловлював сумніви щодо запровадження в Україні єдиної трудової школи на зразок російської, вбачаючи в ній надмірне захоплення великою індустрією, що негативно впливало на навчально-виховний процес [11, с. 135].

Великої уваги у своїх педагогічних творах Я. Чепіга надавав обґрунтуванню принципу природовідповідності виховання. Він був переконаний у тому, що виховання дитини не повинне бути вигаданим, штучним, науковець наголошував що природа й її вимоги єдиний ґрунт виховання. Тому цілі виховання взагалі не повинні виходити за межі дитячої природи, тоді збережуться непопсованими духовні й фізичні дитячі здібності, які почасти відібрано дитиною в спадок, почасти розвинено попереднім, хоч і невеликим, досвідом. Тож, головною метою «правдивої освіти і правдивого виховання» й основним завданням школи Я. Чепіга вважав розвиток внутрішніх природних нахилів і здібностей, закладених природою в дитячому організмі. З цим завданням, на його переконання, може успішно впоратись лише раціонально побудована національна школа, в якій все буде пристосоване до психіки дитини, її вікових, індивідуальних, психологічних і національних особливостей.

Необхідність запровадження в Україні трудової школи як провідної освітньої ланки відстоював у своїй праці «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» відомий український педагог О. Музиченко. Проблеми вільного виховання в новій українській школі досліджував також М. Крупський. Активно досліджував у цей час проблеми української національної школи С. Сірополко. Мету виховання дослідники вбачали у розвитку людської індивідуальності й стверджували, що школа має відповідати сучасному стану розвитку педагогічної науки і суспільства, сприяти підготовці самостійних,

наполегливих у праці й досягненні мети, розумово, морально, естетично і фізично розвинених громадян української держави. Педагоги зазначали, що українська національна школа повинна не лише дати учням певну суму знань, умінь і навичок, забезпечити всебічний і гармонійний розвиток особистості, а й підготувати учнів до самоосвіти як необхідної умови подальшого розвитку людської індивідуальності, що допомагає саморозвитку свободи, почуттів й розуму дитини, єднання дитини з природою і своїм народом, розвитку її естетичних поглядів. Свідченням високої оцінки українськими педагогами теорії вільного виховання є те, що саме вона була покладена в основу створення в Україні дитячих закладів системи соціального виховання.

Популяризація історико-педагогічної думки зарубіжних педагогів, у тому числі представників течії вільного виховання, здійснювалася шляхом видання хрестоматій. Вагому роль у поширенні ідей вільного виховання серед української педагогічної громадськості відіграла хрестоматія зарубіжних педагогічних течій, складена А. Гергетом та А. Готаловим-Готлібом, яка була опублікована у 1925 р. Перша частина хрестоматії містила переклад чотирьох розділів з книги німецького вченого А. Гергета «Найголовніші течії в сучасній педагогіці». У другій частині представлено працю А. Готалова-Готліба «Сучасні педагогічні течії в соціологічному осмисленні. У ній А. Готалов-Готліб зробив спробу висвітлити зарубіжні педагогічні течії з точки зору нової методології. На його погляд, теорії й системи виховання та навчання оживають тільки в тому випадку, якщо пов'язати їх з тією чи іншою суспільною групою, якщо за педагогічними ідеалами більш-менш чітко вимальовуються класові тенденції, які породили і обумовили ці ідеали.

Таким чином, можна зробити висновок, що у багатогранній творчій спадщині вітчизняних педагогів початку минулого століття важливе місце посідали ідеї виховання свободою, які набували особливого змісту в контексті визвольних змагань українського народу, розбудови незалежної української держави і становлення національної системи освіти та виховання. Освітньо-виховні завдання, розроблені видатними українськими педагогами-просвітителями тих часів відображали гуманістично-демократичні устремління передової інтелігенції, прогресивно настроєної частини українського народу про ідеал людини, її щастя, життя, добробут і процвітання. Обґрунтування нових завдань освіти та виховання у вітчизняній педагогіці було нерозривно пов'язане з пошуком нових принципів, методів, засобів, форм і змісту освіти та виховання. Найважливішими принципами нового виховання в Україні були проголошені народність, гуманізм, демократизм, природовідповідність, культуровідповідність, індивідуалізація виховання, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Принцип народності виховання передбачав організацію школи, освіти і виховання у повній відповідності з особливостями і потребами особистості, а також народу в цілому (його історії, мови, культури, традицій, звичаїв тощо). Вимога національного виховання складала ядро педагогічних поглядів С. Русової, Я. Чепіги, П. Куліша, Б. Грінченка, М. Грушевського, С. Сірополка, І. Ющишина та багатьох інших прогресивних українських педагогів і освітніх діячів. Національне виховання, на їхню думку, має ґрунтуватися на природі

дитини, враховувати її індивідуальні й національні риси, забезпечувати гармонійну єдність розвитку особистості з фізичним, моральним і духовним розвитком нації [12, с. 22–23]. Кожна нація прагне здобути свободу для вільного розвитку, і національне виховання значною мірою забезпечує такий розвиток.

Принцип гуманізму нової освіти, який обґрунтовувався в українській педагогіці зазначеного періоду, полягав у тлумаченні людини як найвищої цінності природи і суспільства, у захисті її гідності, прав і свобод, забезпечені її вільного природного, всебічного й гармонійного розвитку, у врахуванні індивідуальних, психологічних, національних та інших особливостей дитини, у вимогах навчання рідною мовою, рівності освіти для всіх громадян держави, в запровадженні нових прогресивних методів освіти, навчання й виховання, протесті проти будь-якого насильства над особистістю, тілесних кар, суворой шкільної дисципліни тощо.

Принцип демократизації української національної школи і системи освіти в цілому виявлявся у вимогах до навчання рідною мовою, послаблення жорсткого урядового утиску народних шкіл, розширення участі громадян у справах українського шкільництва, створення єдиної загальнодоступної світської школи, введення загального обов'язкового безкоштовного початкового навчання, оптимального поєднання централізації з децентралізацією та регіоналізацією управління освітньою справою, участі в управлінні народною освітою широких верств населення, органів місцевого самоврядування.

Більшість гуманістично налаштованих українських педагогів і психологів сповідувала принцип самоцінності дитини і дитинства як особливого періоду життєвого становлення особистості. Вони твердили, що навчання повинно мати розвивальний характер, знання учнів мусять бути не механічними, а діяльними, навчання і виховання дитини в школі і поза нею є не лише підготовкою до життя, а реальним життям маленької людини, організованим з урахуванням її індивідуальних особливостей. Особливо акцентувалась увага на вимогах активізації дитини у навчально-виховному процесі. Автори прогресивних методик широко пропагували такі методи, як дослідницький, лабораторний, експериментальний, трудовий тощо. Нові методи покликані були стимулювати самостійну пізнавальну діяльність учнів, виховувати у них потребу в знаннях, освіті, самоосвіті, удосконаленні й самовдосконаленні.

З другої половини 1920-х років почався поступовий відхід українських педагогів від ідей вільного виховання як несумісних з соціалістичною педагогікою. Наприкінці 1920-х років у суспільстві вже остаточно сформувався сталінський тоталітарний режим. Залишки демократизму та плюралізму перших років радянської доби були зведені нанівець не тільки в політиці, а й у суспільних науках. З'явилися публікації з різко негативними оцінками тих педагогічних теорій, які не збігалися з класовими інтересами більшовиків. На початку 30-х років ХХ ст. тон статей, в яких розглядалася проблематика вільного виховання, різко змінюється. На перше місце виходять не власне педагогічні проблеми, а класові установки. У зв'язку з глибокими змінами в житті суспільства зароджується радянська педагогіка зі своїми теоретико-методологічними підходами. Її становлення було пов'язане з відходом від ідей

вільної національної школи та зосередженням на проблемах «радянизації», ігноруванням здобутків дорадянської та зарубіжної педагогіки.

Не зважаючи на ідеологічний тиск, ідеї виховання свободою продовжували розвиватися у творчості видатних українських педагогів. Зокрема, яскравим прихильником ідеї свободи у вихованні був Григорій Ващенко. У його постаті ми бачимо спадкоємця і продовжувача багатоговікового педагогічного досвіду українського народу і європейської педагогічної традиції. Уся творчість Г. Ващенка як репрезентанта української демократичної педагогіки націлена на освіту і виховання людини для життя у природовідповідних умовах, без наглядача і на засадах життєздатної системи цінностей. Все це є природним для нормального стану людини, яка живе в умовах свободи. Новітню систему української освіти, на думку Г. Ващенка, слід будувати з орієнтацією на особистість дитини, враховувати закони природовідповідності і не намагатися пристосовувати дитину до заданих схем і догм, а навпаки – наближати систему виховання (структуру, зміст, управління тощо) до потреб і можливостей дитини.

Г. Ващенко називає свободу однією з найбільших цінностей демократичного суспільства. Він виходить з тези, що «людина є з природи вільна істота, що сама людська гідність засновується на свідомості своєї свободи» [1, с. 5]. Свідченням його глибоко інтересу до соціально-педагогічних аспектів феномену свободи є велика праця, присвячена цій проблематиці: «Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема» [1], де педагог визначає виховання як формування людської особистості, у якому беруть участь вихователь, що спрямовує розвиток молодшої людини до певної мети, і вихованець, що не тільки сприймає вплив вихователя, а й сам, відповідно до його вказівок, активно діє на свої психічні й фізичні властивості. Крім цього він виділяє ще декілька чинників, що впливають на розвиток особистості: оточення, у якому живе людина, природа, суспільство, і особливо вроджені властивості вихованця, що в своїй основі не залежать ні від нього, ні від вихователя. У зв'язку з цим, пише автор, одразу ж постає питання: «де межі виховання і самовиховання? Тобто, чи існує свобода людини?» [1, с. 326].

Відповідаючи на це питання Г. Ващенко звертається до аналізу співвідношення ролі спадковості і виховання у розвитку особистості. У структурі особистості він виділяє темперамент, обдарованість, тип і характер. Темперамент і обдарованість, на його думку, визначаються спадковістю і даються людині від природи. Тип людини формується переважно під впливом соціального оточення, а характер, як викристалізовані властивості людської психіки, виробляється внаслідок свідомої праці людини над собою. Характер не дається людині як щось готове, а виробляється нею свідомо на основі власних природних нахилів, задатків і впливів оточення. Відтак, характер, за словами Г. Ващенка, є виявом свobodної волі людини, оскільки залежить від самовиховання. Характерна людина – це людина ініціативна й енергійна, наголошує автор. Зрозуміло, що такою не може бути людина, яка з раннього дитинства до зрілості не діяла самостійно, не виявляла ініціативи, а лише виконувала накази вихователя. Отже, виховання характеру, робить висновок Г. Ващенко, можливе лише в умовах свободи, коли особистості надається простір для прояву самостійності і самоствердження в різних видах діяльності.

Високо оцінюючи значення свободи у розвитку особистості, педагог водночас зауважує, що свобода особистості не може бути необмеженою: «...окрема людина, шануючи свою свободу і гідність, не має права насилувати волю і порушувати права другої людини» [1, с. 361].

Ідея свободи посідала важливе місце й у педагогічній творчості В. Зеньковського (1881–1962), відомого українського філософа, педагога, психолога, громадського і релігійного діяча. У 1919 протягом п'яти місяців він перебував на посаді міністра культури і віросповідань в уряді гетьмана П. Скоропадського. В історії педагогічної думки радянського періоду його ідеї взагалі не висвітлювались. Лише останнім часом стали відкриватися великі пласти незатребуваної й оригінальної педагогічної спадщини видатного теоретика педагогіки. В. Зеньковський розглядав проблеми педагогіки в тісному зв'язку з психологією, відстоював концепцію цілісності особистості в єдності інтелектуалізму та емоціоналізму, раціоналізму й ірраціоналізму людської душі, єдності виховання й освіти (за примату першого), звертання до «глибинної» психології особистості. У своїх роботах він багато уваги приділяв обґрунтуванню принципу індивідуальності, який вважав основоположним принципом виховання й навчання, відстоюючи водночас примирення «правди індивідуалізму» з «правдою універсалізму». Будучи прихильником свободи у вихованні, В. Зеньковський орієнтувався на гуманістичні, загальнолюдські цінності, виступав проти шкільного насильства і формалізму, класового підходу і партійності в освіті.

Важливе місце ідея свободи посідала в розробленій В. Зеньковським цілісній релігійно-педагогічній концепції виховання, заснованій на християнській антропології та перегляді основних понять педагогічної системи у світлі православ'я. Питання релігійного виховання завжди перебували в центрі уваги В. Зеньковського й у 20-х роках минулого століття ним були сформульовані принципи православної педагогіки, в яких поєднуються релігійно-моральні ідеали і загальнолюдські цінності. На відміну від інших парадигм, православна педагогіка будується на ненасильстві й християнському розумінні свободи.

Проведений огляд основних напрямів становлення ідей виховання свободою у вітчизняній педагогіці дає підстави стверджувати, що вже на початку минулого століття українськими науковцями, педагогами, дослідниками поступово формувалося стійке ідейно-теоретичне ядро низки варіативних гуманістичних концепцій, поєднаних ідеєю свободи й яким, попри відмінності, були властиві спільні ознаки, що складають ядро гуманістичної освіти і виховання. Глибокий аналіз вищезазначених положень на рівні дисертаційного дослідження дозволив нам виокремити напрямки розвитку ідей вільного виховання у вітчизняній педагогіці першої половини ХХ ст., що стали вагомим підґрунтям для обґрунтування авторської концепції педагогіки свободи як особливого напрямку гуманістичної педагогіки, що ґрунтується на інваріантних принципах вільного виховання, у контексті якої перспективним шляхом їхньої реалізації є створення виховного простору вільного самовизначення особистості, що забезпечує умови для вияву й одночасно розвитку особистісної свободи вихованців, задоволення їхніх базових потреб, становлення суб'єктності й здатності до відповідального самовизначення [8].

Розроблена нами модель виховного простору вільного самовизначення особистості виводить основоположні ідеї педагогіки свободи на рівень системної реалізації у сучасних соціокультурних умовах, забезпечує теоретичне підґрунтя педагогічної системи, спрямованої на розвиток людини як унікальної, неповторної особистості, суб'єкта життєтворчості.

Впровадження ідей і положень концепції педагогіки свободи у сьогоденній педагогічній практиці здійснюється головним чином, у закладах освіти різного ступеня, котрі, як правило, є альтернативою традиційним. Такими є авторські й приватні школи, школи-комплекси, коледжі, інститути та університети, а також деякі заклади середньої та вищої освіти, які працюють як експериментальні майданчики. Аналіз практики діяльності альтернативних закладів середньої загальної освіти свідчить, що чимало із них дійсно орієнтується на виховні цінності та принципи педагогіки свободи: дитиноцентризм, повага до дитини й дитинства, свобода вибору, творчість, гуманізація виховного середовища, індивідуалізація і диференціація навчання, врахування інтересів і потреб дітей, демократизація педагогічних відносин тощо.

Вже на початок нинішнього століття в деяких містах України стали відкриватися загальноосвітні навчальні заклади, засадничими основами яких стали принципи педагогіки свободи [7, с. 447]. Так, під патронатом Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» почала діяти система інноваційних закладів початкової освіти, зокрема, у Києві ними стали «Берегиня», «Паросток»; в Одесі – «Ліцей мистецтв», у Кіровограді – «Мрія»; у Львові – авторська школа М. Чумарної та інші. Саме в рамках особистісно-орієнтованої парадигми в них започатковано модель виховання дитини як суб'єкта життєвого самовизначення, де в опорі на принципи самоцінності особистості, самоцінності дитинства та особистісної свободи, було змодельовано виховне середовище, котре передбачає створення ситуацій вільної, творчої співпраці, що забезпечує дітям можливість самостійно приймати рішення, пізнавати своє «Я», самовизначатися, тобто здійснювати вільний вибір; усвідомлювати свої можливості й домагання для кращої реалізації власних сил.

На базі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя ефективно діє «Школа життєтворчості особистості» (І. Єрмаков), основною метою якої стало виховання особистості, здатної до самотворення, творчої побудови життя, конкурентоспроможної у суспільстві з ринковою економікою. Модель школи ґрунтується на засадах педагогіки свободи та психології життєтворчості. Найважливішою складовою моделі є реалізація програми життєтворчості особистості вихованця. Завданням педагогів є створення оптимальних умов для самореалізації вихованців у різних видах діяльності. Програма позаурочної виховної роботи та саморозвитку дітей передбачає допомогу у проектуванні ними власного життєвого шляху на основі доцільно обраного типу соціальної поведінки, ступеня активності та ціннісних орієнтацій, свідомо прийнятих норм людських взаємин. Основними показниками ефективності діяльності школи життєтворчості особистості є: здатність вихованців до свідомого визначення основних напрямів свого розвитку та самоорганізації життєвого процесу; уміння будувати життя за своїм власним проектом; набуття необхідного соціального досвіду, навичок

внутригрупового життя, оволодіння засобами спілкування, розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки; набуття навичок саморегулювання почуттів, спроможність долати труднощі, вміння розв'язувати повсякденні проблеми, справлятися з внутрішніми душевними кризами, долати психологічну депресію, оптимістично сприймати життя [7, с. 448].

Одним із нових типів загальноосвітніх закладів України, які будують свою діяльність на засадах, співзвучних ідеям педагогіки свободи, є авторські школи. Прикладом такого закладу є авторська школа-комплекс №3 м. Южного, яку очолює М. Гузик. Основна мета школи полягає у створенні збагаченого освітнього середовища, яке забезпечує вільний розвиток особистості за власним вибором. У структурі авторської школи-комплексу М. Гузика в єдиному режимі функціонують 4 структурні підрозділи: загальноосвітня школа, школа мистецтв, фізкультурно-спортивна школа та коледж. Завдяки цьому кожен учень, залежно від нахилів і здібностей, має можливість долучатися до музики, живопису, спорту на загальнокультурному аматорському рівні або ж оволодіти ними за програмами спеціалізованих навчальних закладів. Відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів, їх здібностей до засвоєння знань вже на початковому етапі шкільної освіти визначається індивідуальний темп просування їх у навчанні. Така модель дозволяє учням демонструвати високий рівень розвитку пізнавальних інтересів, фантазії та уяви, високий ступінь адаптивності і працездатності [7, с. 449]. У більшості з них сформована стійка мотивація до пізнавальної діяльності, яка забезпечує оптимальне функціонування саморегуляційних процесів, високий рівень життєдіяльності дітей, вільний вибір у задоволенні власних інтересів, уподобань та потреб.

Ще одним прикладом реалізації ідей виховання свободою може слугувати також Школа-комплекс естетичного навчання та виховання № 9 м. Запоріжжя, в якій впроваджується розроблена С. Подмазіним технологія гнучкої диференціації освіти «АЗІМУТ». Її головна мета полягає у розвитку в учнів готовності до свідомого життєвого, зокрема, професійного самовизначення. Технологія «АЗІМУТ» (альтернативність, зацікавленість, ініціативність, мотивація, усвідомленість, творчість) реалізує принципи особистісної свободи та дитиноцентричної орієнтації освіти. У ній враховуються не тільки наявні надбання й властивості кожного учня, але й перспективні спрямування його розвитку. Технологія передбачає партнерські, суб'єкт-суб'єктні відносини учителя з учнем. В школі створено оптимальні умови для розвитку учнів на основі урахування їх нахилів, інтересів і здібностей, що сприяє формуванню стійкої мотивації до пізнавальної та практичної діяльності, свідомого ставлення школярів до життєвого і професійного самовизначення. Застосування технології "АЗІМУТ" засвідчило її позитивний вплив на стан психосоматичного здоров'я школярів. Технологія також створює сприятливі умови для творчого самовираження вчителя, який має нагоду створити «свою школу» і таким чином самореалізуватися як фахівець і педагог [7, с. 451].

Протягом останніх десятиріч в багатьох державних дошкільних та загальних середніх закладах освіти України широко використовуються елементи педагогічних систем М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе та ін. Прикладом успішної діяльності таких шкіл може стати школа Монтесорі, започаткована в

Києві більше 30-ти років тому, в якій навчаються діти віком від 2 до 10 років. Керівники проекту (Б. Жебровський і Л. Ващенко) не ставили за мету відтворити модель Монтесорі в чистому вигляді, подібно до тих шкіл, що існують в Голландії, Німеччині, США та інших країнах світу. Школа працює за українською моделлю нової школи, адаптованої до умов і соціальних потреб нашого суспільства, нашої національної культури, звичаїв і традицій народу.

Концепція діяльності Київської школи Монтесорі базується на обґрунтованій відомою італійською педагогінею ідеї, що в кожній дитині існує свій природний внутрішній потенціал який може розвинути тільки у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи. Вдале поєднання навчальних планів та програм, праця творчих учителів, затишні інтер'єри приміщень створюють в таких школах всі умови й атмосферу для вільного розвитку дітей. Педагогічні підходи, методи навчання, специфіка розкладу занять і режиму дня, шкільні правила допомагають створити той мікроклімат, дух співпраці, яким славляться школи Монтесорі. В такій атмосфері діти відчувають себе спокійно й вільно. Вони мають свободу, вміють нею користуватися, щодня приймають рішення, роблять свій власний вибір [7].

Наразі школи Монтесорі ефективно діють в же багатьох містах України під егідою Всеукраїнської асоціації Монтесорі-вчителів (ВАМВ), створеної чверть віку тому з метою популяризації педагогічної системи Марії Монтесорі та надання всілякого сприяння впровадженню методу Монтесорі в роботу закладів середньої та позашкільної освіти. На даний час Асоціація об'єднує під своїм дахом школи, дитячі садки та освітні майданчики, що працюють за методом Монтесорі, перетворившись у яскраву і талановиту спільноту Монтесорі-педагогів, представників педагогічної, батьківської громадськості та просто прихильників методу Монтесорі. Робота членів Асоціації спрямована на те, щоб Монтесорі-педагогіка, безсумнівно, посіла своє визначне місце як один з пріоритетних напрямків розвитку освіти України. Пріоритетним напрямком роботи Асоціації є розроблення, впровадження та дотримання всіма її членами стандартів якісної Монтесорі-освіти.

Підвищена зацікавленість у нашій країні до педагогіки Марії Монтесорі та поява значної кількості закладів освіти різного типу й освітніх Монтесорі-майданчиків, надихають фахівців Всеукраїнської асоціації Монтесорі-вчителів на ґрунтовну роботу з розроблення та впровадження стандартів Монтесорі-освіти для українських освітніх закладів. Асоціація Монтесорі-вчителів підтримує плідне співробітництво з багатьма Монтесорі-асоціаціями світу (AMS та АМІ), відпрацюючи разом з міжнародними колегами та за підтримки керівництва Американської асоціації Монтесорі-вчителів (AMS) стандарти саме для України. Працюючи з дотриманням та у відповідності до стандартів ВАМВ, Всеукраїнська асоціація Монтесорі-вчителів надає підтримку професійному вдосконаленню педагогів, сприяє їх працевлаштуванню, забезпечує інформацією батьків, які цікавляться Методом Монтесорі, поширює інформацію про Монтесорі-заклади (школи, дитячі садки та освітні майданчики), організовує конференції, публікує інформаційні матеріали, створює умови для професійного спілкування педагогів, а також обміну досвідом. Визнані фахівці міжнародного рівня проводять майстер-класи та

секції з різноманітної фахової тематики, наслідуючи принципи виховання свободою.

Останні десятиріччя в Україні набули поширення також і вальдорфські школи, що працюють за системою Р. Штайнера [7, с. 456]. Сьогодні найбільш відомими із них є як експериментальна школа «Софія» у Києві, так й інші, що працюють в Одесі, Кривому Розі та Дніпрі, Львові, Житомирі на засадах принципів педагогіки свободи. Концепція їхньої діяльності передбачає надання дитині допомоги в її становленні відповідно до закономірностей та тенденцій розвитку її природи. При цьому вирішується завдання збереження, зміцнення фізичного здоров'я дитини та розвитку її духовного світу, що є дуже важливим особливо у перші сім років життя. Реалізація даної педагогічної мети створює передумови для розвитку всіх потенційних здібностей дитини, розкриття її неповторної індивідуальності. Разом з цим вирішується і завдання виховання дитини як соціальної істоти, яка вмєє знайти своє місце у світі і відчуває взаємозв'язок з природним середовищем. Вальдорфська педагогіка, будучи найпоширенішою у світі незалежною системою альтернативної освіти, де обсяг засвоєних знань є далеко не єдиним критерієм успішності учня й має на меті гуманістичне і цілісне виховання дітей.

Одна з основних відмінностей вальдорфської педагогіки – вивчення предметів за так званими епохами. Замість того, щоб щодня студіювати кілька уроків одночасно, як у звичайних школах, «вальдорфці» цілий місяць поглиблено вивчають щось одне, приміром, історію чи географію. Іншим предметам в цей час приділяють менше уваги. З першого по восьмий клас з учнями працює здебільшого один вчитель, який викладає стільки дисциплін, скільки дозволяє його освіта. За цей час він має стати для свого класу авторитетним наставником і зразком для наслідування, що висуває до вальдорфського педагога величезні вимоги. У молодших і середніх класах школи немає звичних оцінок чи контрольних робіт, що дозволяє уникнути конкуренції між дітьми, яка, на думку вальдорфських педагогів, зайва в ранньому та підлітковому віці. Особливий наголос роблять на мистецькі предмети, такі як музика, вокал, живопис та евритмія – особлива вальдорфська дисципліна, схожа на танець. Школа також не заохочує дітей до 10 років користуватися комп'ютерами та різними гаджетами.

Цікавий досвід впровадження принципів педагогіки свободи в умовах школи нового типу напрацьований також в Українському колежі ім. В. Сухомлинського (м. Київ), відкритим більш ніж 25 років тому В. Хайруліною. Головний принцип, що покладено тут в основу системи навчання і виховання є визнання самоцінності й індивідуальності учня, виявлення його природних задатків, стимулювання пізнавальної та творчої активності з урахуванням можливостей і нахилів кожного. Відповідно до такого підходу основою діяльності педагогічного колективу закладу став розвиток суб'єктної позиції учнів у навчальному процесі; вивчення індивідуальних можливостей кожного учня; розвиток здібностей та індивідуальних нахилів школярів; впровадження новітніх технологій, які забезпечують реалізацію основної мети освіти через виявлення суб'єктного досвіду учня; адаптацію змісту і форм освітнього

процесу з урахуванням особистісної взаємодії учня і вчителя; забезпечення умов для творчої самореалізації кожного учня [7, с. 457].

Наразі в Українському колежі ім. В. Сухомлинського, де незмінним ідейним натхненником залишається кандидат педагогічних наук, доктор філософії, член-кореспондент НАПН України В. Хайруліна, серед інших вчителів працюють вже і випускники колежу, виховані за кодексом честі колежанина, основні положення якого спираються на принципи педагогіки свободи. Кожен із вчителів обирається на посаду найвищим органом колегіального управління цього закладу освіти відкритою конференцією, де головними засадами є особистісна свобода, повага до інших та право вибору. Делегати конференції з правом вирішального голосу обираються в однаковій кількості від трьох категорій: від учителів, від учнів колежу, їх батьків як представників громадськості, дотримуючись непорушних принципів демократизму, гуманізму, свободи й відповідальності на основі колегіального управління.

Опору на принципи педагогіки свободи, складають й концептуальні засади діяльності гімназії «Києво-Могилянський колегіум» (м. Київ) [7, с. 456]. Реалізована тут модель являє собою комплексну науково-обґрунтовану систему освітньої діяльності, що об'єднала традиції академічної освіти України, засновані Києво-Могилянською Академією, та інноваційні підходи, спрямовані на створення спеціального освітнього середовища. Змістом останнього є становлення нової людини, здатної переорієнтуватися на гуманістичні цінності демократичного суспільства, відкритися європейській, світовій культурі і досягнути власну національну (особистісну) гідність та повноцінність.

Головним орієнтиром гімназії є особистість з її здібностями, обдаруваннями, талантами і невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти й самореалізації. Діяльність гімназії будується на принципах гуманізму й демократії, свободи й відповідальності, поєднанні загальнолюдських і національних цінностей, незалежності гімназії від політичних, громадських і релігійних організацій, індивідуалізації та розвиваючого характеру навчання. Створене тут освітнє середовище стимулює розвиток у кожного учня цілісного сприйняття навколишнього світу, забезпечує оволодіння прийомами самостійного набуття знань, вміннями їх реалізації у практиці життя, готує до життєвого самовизначення.

Сьогодні екстраполяція принципів педагогіки свободи спостерігається й в освітньо-виховному просторі найсучасніших українських шкіл нового типу, до яких відноситься «Спільношкола» (м. Київ). Філософським підґрунтям її діяльності стала концепція американського науковця, засновника гуманістичної психології К. Роджерса, а в організації освітньо-виховного процесу в якості зразку було використано компетентнісний курікулум базової освіти Нової Зеландії, одної з найперших країн (2013 р.), що на державному рівні змінила основу системи освіти з предметної на компетентісну.

Головною метою роботи в Спільношколі є сприяння вільному вибору кожної дитини, яка здатна гідно жити у мирі та повазі з собою, іншими та навколишнім світом; створення особливого виховного середовища, що дозволяє кожній дитині найоптимальнішим чином усвідомити власне «Я» й різносторонньо розвиватися, враховуючи різноманіття мотивацій школярів, власний, попередній

досвід, з огляду на індивідуальні особливості та емоційний стан кожного. Таке середовище Спільношколи зумовлює постійну безпосередню й комплексну взаємодію з дитиною та її родиною.

Тож, маємо всі підстави вважати, що створене у Спільношколі інноваційне освітньо-виховне середовище, у своїх базових засадах, без сумніву спирається на інваріантні принципи педагогіки свободи, а саме: позиціонує учнів, як головних діячів освітньо-виховного процесу й створює умови для усвідомлення й розуміння мотивів власної діяльності; воно надзвичайно чутливе до індивідуальних особливостей кожного учня, враховує початкові знання та особистісний досвід кожного з них, але разом з тим, ґрунтується на соціальній природі освіти і виховання й активно підтримує різноманітну групову взаємодію; фахівці, що працюють в межах створеного освітньо-виховного середовища, повністю адаптуються до мотивації учнів і ключової ролі емоцій в їхніх досягненнях, а навчання дітей відбувається без надмірного перевантаження; особлива увага приділяється зворотньому зв'язку для підтримки кожної дитини та її «горизонтальну зв'язаність» як через галузі знань, розуміння та потреб кожного учня, так і до суспільства й зовнішнього світу в цілому.

Таким чином, представлений огляд альтернативних освітньо-виховних систем, організованих за принципами педагогіки свободи дозволяють зробити висновок про те, що спільною для них є орієнтація на становлення у школярів здатності до самовизначення і самореалізації, на розвиток їхніх індивідуальних задатків і нахилів, виховання у дітей почуття власної гідності. Особливе полягає у залежності шляхів досягнення намічених цілей від світоглядних орієнтацій вчителів, учнів і батьків, від їхнього рівня можливостей і потреб, традицій школи, особистості лідера. Це і визначає своєрідні для кожної школи шляхи гармонізації зовнішніх і внутрішніх умов розвитку дітей. Під час розгляду вищезгаданих виховних систем ми враховували, перш за все, шляхи організації в них виховання, спрямованого на досягнення дитиною внутрішньої свободи. Аналіз, проведений під цим кутом зору підтвердив, що в школах нового типу, що існують наразі в системі загальної освіти України, тією чи іншою мірою реалізуються ідеї виховання свободою, наповнені новим змістом й адаптовані до сучасних умов. Намагаючись, іноді на інтуїтивному рівні, реалізувати особистісно-орієнтований підхід до виховання, новаторські школи демонструють інваріантність гуманістичних ідей педагогіки свободи.

Академічна політика і досвід організації освітнього процесу в деяких закладах вищої освіти України також певною мірою співзвучні принципам педагогіки свободи. З поміж них можна виокремити діяльність Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ), який, на наш погляд, є найбільш яскравим прикладом впровадження у виші України альтернативної освітньої моделі, заснованої на принципах вільного самовизначення особистості. Києво-Могилянська академія будує своє життя на принципах свободи й академічного самоврядування в науковій й навчальній діяльності. Спираючись на вітчизняні традиції й здобутки міжнародного досвіду, в університеті активно впроваджується нова модель вищої освіти в Україні, спрямована на інтеграцію у світову освітню систему. Маючи на меті розвиток

української науки і культури шляхом підготовки висококваліфікованих фахівців і таким чином забезпечення появи нових поколінь національної інтелігенції, діяльність Києво-Могилянської академії будується на засадах гуманізму й спрямовується на розвиток особистості як найвищої суспільної цінності.

Основні зусилля професорсько-викладацького складу НаУКМА спрямовуються на виховання високоосвіченої, індивідуально неповторної особистості, здатної генерувати оригінальні та плідні для суспільства ідеї, вільно мислити та діяти згідно з гуманістичними принципами демократичного суспільства. Своє призначення НаУКМА реалізує через впровадження збалансованих і побудованих на засадах передового світового досвіду бакалаврських, магістерських і докторських програм; органічне поєднання навчання з науково-дослідною роботою; орієнтацію на фундаментальні навчальні курси міжнародного стандарту, що дають широку освіту, виховують культуру мислення і дозволяють випускникові гнучко реагувати на динамічні зміни на ринку праці; відбір для навчання обдарованої молоді; створення в освітньому просторі вишу відповідного духовно-творчого середовища, адаптованого до ефективно використання найсучасніших здобутків у сфері організації освітнього процесу на основі новітніх технологій. В основу такої освітньо-виховної моделі покладено випробувану в США концепцію Liberal Art Education (вільне мистецтво навчання), яка базується на цінностях демократичного суспільства і передбачає участь студента у формуванні свого навчального плану, вибір студентом навчальних дисциплін, спеціальностей і спеціалізацій (major) після другого року навчання, двоступеневу систему вищої освіти з можливістю здобуття додаткової спеціалізації (minor), або поєднання двох спеціальностей (double major), перенесення центру ваги у навчанні з аудиторної на самостійну роботу.

Маємо засвідчити, що протягом останніх десятиріч в межах науково-дослідної лабораторії мистецької освіти і виховання, що працює на базі кафедри мистецької освіти ЦДУ ім. В. Винниченка, професорсько-викладацьким складом кафедри ведеться плідна робота по впровадженню концепції педагогіки свободи у практику підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Головним завданням діяльності педагогічного колективу є розвиток у майбутнього фахівця таких особистісних якостей як відкритість, активність, креативність, здатність відмовлятися від стереотипів, готовність до інноваційної діяльності, освоєння нових засобів і форм роботи, творче відношення до можливостей музичного мистецтва й до власної діяльності. Наявність зазначених якостей обумовлює розвиток у студентів таких ділових інтегративних професійних якостей, як ініціативність, самостійність в організації особистісної стратегії поведінки в професійній діяльності, відповідальність за прийняті рішення та результати своєї діяльності. Тобто, тих базових основ педагогіки свободи, що зумовлюють особистісне й професійне становлення й зростання молодого, креативного, конкурентоспроможного лідера [7, с. 467].

Підготовка майбутніх фахівців відбувається в спеціально організованому мистецькому освітньому просторі кафедри мистецької освіти де, завдяки створенню відповідних педагогічних умов, майбутній педагог-музикант оволодіває не тільки професійними компетенціями вчителя музичного

мистецтва. Діставши можливість для індивідуальних свобод і маючи доступ до глобальної інформації, майбутній фахівець постійно розширює простір для власної творчої ініціативи й спроможності вносити в сучасну освіту і виховання новітнє бачення суті музичного мистецтва, засобами якого людство одуховнює навколишній світ, надає йому благородних гуманних рис.

Робота науковців та викладачів кафедри сфокусована навколо створення в мистецькому освітньому просторі ЗВО педагогічних умов, що забезпечують вільне самовираження й самовияв майбутнього фахівця-музиканта. Перш за все, це розвиток потреби у постійному самовдосконаленні з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, стимулювання прояву самостійності і активності у музично-творчій діяльності, застосування методів інтерактивного навчання в процесі вивчення фахових дисциплін, оволодіння цифровими технологіями.

Організована в цьому напрямку робота спрямовується на становлення визначальних, сутнісних ознак сучасного фахівця-музиканта, зокрема, його інтелектуального (IQ) та емоційного розвитку (EQ), творчого потенціалу, лідерських навичок, професійної відповідальності, здатності до ефективної практичної діяльності на основі оволодіння інноваційними методами навчання, здатності вибудовувати стратегію духовно-творчої та музично-виконавської діяльності в навчально-виховній та позанавчальній діяльності, сформованості навичок ефективного використання навчального часу, вибудовування міжособистісних стосунків, управління власною поведінкою та діяльністю вихованців під час квазіпрофесійної (практичної) діяльності.

В такому контексті відчутних змін набуває зміст фахової підготовки майбутніх фахівців-музикантів, що виражається в упорядкуванні структури предметних та методичних курсів, використанні інновацій та системи зворотного зв'язку в аудиторній та позанавчальній роботі, застосування методів моделювання, комп'ютерних та мультимедійних технологій тощо. Поряд із удосконаленням академічних курсів, у підготовці майбутнього педагога-музиканта, наразі акцентується увага на його науково-дослідницькій діяльності, ведеться робота з оновлення традиційних програм фахової підготовки. До навчальних планів вводяться нові дисципліни, що відповідають фаховим потребам сучасного педагога-музиканта й допомагають студентам випробувати себе як мобільних фахівців у духовно-творчій та виконавській й композиторсько-виконавській діяльності, у процесі створення власних творчих проєктів у позааудиторній роботі та під час педагогічної практики. Успішне втілення поставлених завдань забезпечується кваліфікованим педагогічним супроводом й підтримкою з боку професорсько-викладацького складу щодо розширення меж музично-педагогічної та творчо-виконавської практичної діяльності студентів, розвитку в них навичок незалежного, критичного мислення, прийняття самостійних рішень у процесі самореалізації.

Маємо констатувати, що останніми роками на засадах педагогіки свободи почали організовувати свою роботу й інші факультети ЦДУ ім. В. Винниченка. До прикладу, на відділенні іноземних мов, активно діє всеукраїнська організація Спілка англійської мови в Україні, засадничі основи якої ґрунтуються на гуманістичній парадигмі XXI століття, а принципи педагогіки свободи

набувають особливої значущості. Спілка англійської мови України (САМ) є частиною унікальної глобальної освітньої благодійної організації, яка об'єднує молодь, надає їм впевненість у спілкуванні, розвиває навички критичного мислення, сприяє розвитку їх творчої ініціативи та потенційних лідерських якостей. САМ прагне озброїти молодь необхідними життєвими навичками та надати молодим людям можливості вільного вибору траєкторії власного й професійного саморозвитку, реалізувати свій особистісний потенціал сповна, розвивати загальний кругозір, індивідуальні нахили, творчі здібності та, в такий спосіб, готує молодь до їх ролі і обов'язків громадян у світі глобальних змін і посиленої взаємодії [12].

Те, що засновники організації вчать молодь та як вони це роблять, може інформувати, впливати, надихати та мотивувати студентів та викликати прихильність, взаємопорозуміння та креативність. Саме їх здатність спілкуватися дає змогу молодим людям будувати позитивні стосунки, співпрацювати задля спільних цілей, обмірковувати та ділитися своїми ідеями з іншими. Через свої успішні проєкти та програми САМ представляє одне з найяскравіших проявів цілей цієї всесвітньої організації: дати можливість студентам стати впевненими комунікаторами, критичними мислителями та свідомими громадянами. Це дає молодим людям можливість розвивати свої життєво важливі навички, які дозволяють їм з упевненістю говорити на публіку, мати досвід висловлення своїх ідей та обміну ними з іншими, чути всі голоси та бути почутими. Це допомагає молоді стати інформованим, вдумливим і відповідальним громадянам, які обізнані щодо своїх прав та усвідомлюють свої обов'язки. Такий підхід сприяє духовному, моральному, соціальному і культурному розвитку, що робить студентів більш впевненими в собі і вчить бути соціально та морально відповідальними і нести цю відповідальність як в аудиторії, так і за її межами [12]. Він покликаний дати їм впевненість і переконаність в тому, що вони можуть діяти разом з іншими, мати вплив і, найважливіше, досягти позитивних змін в їхніх громадах на місцевому, національному та глобальному рівнях.

Викладачі іноземних мов активно використовують принципи педагогіки свободи на своїх заняттях. Насправді, підготовка студентів університетів до усвідомленої життєдіяльності й професійного саморозвитку, здатності стати свідомими громадянами в опорі на концепцію педагогіки свободи – це далекосяжна освітня діяльність, яка тісно перетинається з мовною освітою. Викладачі іноземної мови можуть легко визначити ці етичні норми за допомогою будь-якої функції мовної аудиторії. Це вимагає від них урахування тематики, яку вони обирають, види навчальної діяльності, і навіть різноманітність комунікативних завдань. Тож, метою освітнього процесу стає ефективна й динамічна участь студентів у роботі, тому що це допомагає їм як поліпшити навички спілкування, почуття відповідальності, так і культивувати норми відкритості до всього навчального процесу в цілому. Отже, діючи в якості менторів, дотримуючись принципів педагогіки свободи, поважаючи права студентів та активно мотивуючи їх гармонійно співіснувати у їхній академічній групі, викладачі можуть створити мовне середовище в аудиторії, в якому практикуються толерантність і взаємоповага, а відтак, досягаються згода

й взаєморозуміння як в освітньому процесі, так і на рівні університетської, міської і національної спільноти. Саме завдяки обговоренню та активному слуханню студенти розвивають професійний тезаурус та набувають нових знань та фахових компетенцій. Такий підхід розширює мислення і професійний тезаурус студентів, розвиває їхню фахову обізнаність та критичне мислення, що призводить до більш високих академічних показників та є вкрай важливим у постійно мінливому, інформаційно насиченому суспільстві [12].

Отже, впровадження концепції педагогіки свободи в практику сучасних ЗВО підтверджує, що створення спеціально організованого освітнього простору, де побудова навчально-виховного процесу відбувається у відповідності з принципами педагогіки свободи, надає майбутньому фахівцеві широкі можливості для самовизначення, вияву своєї ініціативи й самостійності, сприяють його особистісному й професійному зростанню, розвиткові важливих професійно-особистісних якостей та гнучких навичок, а відтак, становленню професійної самосвідомості, вдосконаленню мотиваційної, когнітивної, вольової та емоційної сфер, здатності до саморегуляції й самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене, маємо наголосити, що ситуація, що склалася сьогодні в українській системі освіти і виховання на всіх її щаблях, свідчить про нагальну необхідність істотних змін у традиційній практиці навчання і виховання молодого покоління. Завдяки запровадженню в практику роботи закладів освіти нового типу виховних систем, що зорієнтовані на принципи педагогіки свободи, стало зрозумілим, що справжні реформи в цій галузі неможливі без підтримки внутрішніх прагнень і потреб тих, хто навчається (учнів, студентів) без розширення простору їхнього самовизначення і свободи вибору. Реформування загальної середньої і вищої освіти не дасть очікуваних наслідків без усвідомлення принципового факту: людина не продукт, не річ, а особистість, найважливішою потребою якої є прагнення до саморегуляції, автономії і свободи.

Таким чином, представлені методологічні засади, основопокладаючі принципи, можливості та результати практичної діяльності закладів освіти різного типу і ступеня, що працюють на засадах педагогіки свободи, дозволяють засвідчити, що соціокультурна ситуація, що склалася сьогодні в Україні, потребує виведення ідеї виховання свободою на рівень комплексної реалізації. Оскільки саме педагогіка свободи, що спрямована на розвиток людини як унікальної особистості, суб'єкта власного життя, поступово стає все більше затребуваним теоретичним підґрунтям у реконструкції системи педагогічної освіти і виховання в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Твори. Всеукраїнське педагогічне Товариство ім. Григорія Ващенка. Т. 4: *Праці з педагогіки та психології*. – К. Школяр. 2000. 416 с.
2. Гринько Г. Наш шлях на Захід. *Путь просвещения*. 1923. № 7–8 (№ 15 – 16). С. 1–16.
3. Громовий В. Успішна реформа та, яка наповнює відчуттям свободи. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/news/svoboda-ia-k-holovnyi-resurs-rozvytku-osvity-46932.html>

4. Дичек Н.П. С.Ф.Русова і зарубіжна педагогіка. *Педагогіка і психологія*. 1996. №3. С. 169–177.
5. Куся Г.О. Я.А. Мамонтов – засновник системного підходу до аналізу педагогічних явищ в українській педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 1995. №3. С. 172–181.
6. Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. Харків, 1926. 244 с.
7. Педагогіка свободи в парадигмальному просторі сучасної освіти і виховання: Монографія/ А.М. Растригіна, Н.В. Іваненко. Дніпро: ФОП Середняк Т.К.2021. 500 с.
8. Растригіна А.М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 169 с.
9. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. *Початкова школа*. 1992. №1. С. 3–7.
10. Чепіга Я. Школа й освіта на Україні. *Вільна українська школа*. 1918/1919. Ч. 8–9. С. 133–137.
11. Ivanenko N.V. Citizenship Education, Moral Fluency and Social and Political Future Challenges. *Polish-Jewish History, Culture, Values, and Education between Paradise and Inferno* / Ed. by Nitza Davidovitch and Eyal Lewin. – Irvine, USA: Br
12. Rastrygina A. The pedagogy of freedom in the paradigmatic space of humanistic upbringing systems. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. №11(19). 2017. P. 3–5.

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-5>

ШЕВЧЕНКО І.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

ORCID: <https://Orcid.org/0000-0002-9715-9864>

ВОКАЛЬНА ОСНОВА ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ ТА ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ

В сучасних умовах розбудови української державності постає питання щодо підтримання, укріплення, вивчення та вдосконалення виконавських традицій хорового мистецтва. Протягом всього історичного розвитку вітчизняне хорове мистецтво вдосконалювало свої вокально-технічні та художньо-виражальні можливості в різних виконавських жанрах. Однак, саме вокальні засади хорового співу поки що вивчені недостатньо. Особливої уваги потребує дослідження історичних обставин, факторів, що сприяли розвитку певних властивостей, зокрема особливих рис вокального інтонування, що притаманні вітчизняній традиції хорового виконавства. Такі знання мають не тільки історичне або теоретично-хорознавче значення. Вони гостро необхідні для вирішення завдань практично-творчого характеру (наприклад, пов'язаних з особливостями інтерпретації того чи іншого жанру або стилю, з вимогами тембрального співвідношення партій, з умовами співу в вокально-хорових колективах нетрадиційного складу тощо).

Не менш актуальним є аспект проблеми, пов'язаний з підготовкою фахівців хормейстерського профілю. Враховуючи той факт, що хоровий колектив являє