

T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium».

Circle of scientific interests: biopedagogics, professional training of the future teacher of physical culture, psychophysiology of muscular activity, physiology of sports.

RATOV Anatolii Maksymovych – PhD in Physical Training and Sports, Associate Professor of the

Department of Theory and Methods of Sport Sumy State A.S. Makarenko Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of the future teacher of physical culture, physiology of sports.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2022 р.

УДК 373.3.035:331

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-28-34

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна –

доктор педагогічних наук,

професор, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-9887>

e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних складних обставинах суспільного життя, пошуках, спрямованих на утвердження української державності, осмислення реалій ХХІ ст., з особливою гостротою постає питання про підвищення ефективності трудового виховання підростаючого покоління. Активна, творча, працелюбна особистість формується під впливом як соціального середовища, так і в процесі трудового виховання та навчання, мета якого – вироблення відповідних трудових умінь та навичок, професійної майстерності, готовності до життя у ринкових умовах [3, с. 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж багатьох тисячоліть одним з головних завдань виховання була підготовка молоді до участі у всіх видах людської діяльності. Однак, в умовах різних суспільних формацій, в різних країнах це завдання вирішувалося по-різному.

Проблемі трудового виховання підростаючого покоління присвячено праці багатьох зарубіжних педагогів: Дж. Дьюї, Е. Роттердамського, Т. Мора, Т. Кампанелли, Я. Коменського, А. Сен-Симона, Ш. Фур'є, Р. Оуена, Ж. Кондорсе, Р. Зейделя, С. Хартліб, Л. Блана, В. Консидеран, Т. Дезамі, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, П. Наторпа та ін.

Аналіз літературних джерел засвідчує певну увагу сучасних дослідників до різних аспектів трудового виховання підростаючого покоління. Значний внесок у вивчення історії трудового виховання, його змісту, форм, методів, загальної трудової підготовки і політехнічної освіти зробили українські вчені-педагоги другої половини ХХ ст.

(О. Биковська, Ю. Белов, Ю. Васильєв, А. Вихрущ, Г. Волков, В. Мадзігон, В. Оржеховська, Д. Сергієнко, М. Стельмахович, В. Струманський, Д. Тхоржевський, О. Коберник, І. Косик, М. Левківський, Г. Левченко, А. Пашинський, В. Савченко, В. Салієнко, Н. Слюсаренко та ін.). Водночас історіографічний огляд наукової літератури засвідчив, що проблема становлення системи трудового виховання підростаючого покоління в історії педагогіки потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розкрити зарубіжний досвід трудового виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні питання підготовки молоді до практичної діяльності почали привертати увагу передових мислителів в епоху Відродження. У працях соціалістів-утопістів Т. Мора (1478–1535) і Т. Кампанелли (1568–1639), у творах гуманіста Ф. Рабле (1494–1553) і деяких інших авторів цього та більш пізнього часу висловлювалися цікаві думки про виховання молоді на основі засвоєння реальних знань і посильної участі у праці. Заслугове на увагу ідея англійського філософа Т. Мора, сутність якої полягає в тому, що «кожен, виростаючи, повинен навчатися батьківському ремеслу: до нього більшість відчуває схильність від природи» [9, с. 117]. Ця ідея Т. Мора доповнилась Т. Кампанеллою у трактаті «Місто Сонця» (1602), в якій він висловлює цікаву думку про знайомство підлітків з професіями шляхом створення музею, де «зображені всі ремесла з їх знаряддями та їх застосування у різних народів» [5, с. 34].

У систематичному вигляді теорія реально-практичного виховання й освіти вперше була викладена у працях великого чеського педагога Я. Коменського (1592-1670), який у своїх працях обґрунтував вимоги щодо трудового виховання учнів, виведені із загальної теорії виховання. За виразом Я. Коменського, дітей потрібно навчити не боятися людського обличчя і переносити всяку чесну працю, щоб вони не стали нелюдними, «мізантропами, дармоїдами, непотрібним тягарем землі» [7, с. 176-177].

Заслуга Я. Коменського в тому, що він перший спробував увести працю в школу. Хоча він навіть не ставив питання про поєднання навчання з працею; науку й працю в школі він просто ставить в один ряд. Але сам факт введення праці в школу є спробою ліквідації протиставлення розумової освіти трудовому навчанню, яке склалося століттями.

Ідею поєднання теоретичних знань і практичних умінь пізніше відстоював Д. Локк (1632–1704). У своїй праці «Здоровий дух у здоровому тілі» він виклав принцип своєї педагогіки, підкреслюючи, що для здоров'я тіла фізична праця становить необхідну умову, а тому рекомендував, щоб вихованець займався певним ремеслом, садівництвом або сільським господарством. Необхідність трудового виховання він мотивував тим, що праця на свіжому повітрі корисна для здоров'я, а знання ремесла може знадобитися діловій людині як підприємцю. Фізична праця, на його думку, повинна стати таким же суттєвим елементом освіти, як, наприклад, рідна мова, математика тощо.

Таким чином, Д. Локк розглядає один аспект трудового виховання, використовуючи його як метод виховної роботи, причому в цьому плані використовує його значно ширше. Це не випадково: виховання підприємця вимагає і діяльного виховання.

Серед представників ідеї трудового виховання і навчання значне місце належить видатному англійському економістові Д. Беллерсу (1654–1727) – автору книги «Пропозиція про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел і сільського господарства з прибутком для багатіїв, заможним жителям для бідних і добрим вихованням для юнацтва». На обкладинці її був епіграф: «Промисловість дає багатство. Дармоїд повинен ходити в лахміттях. Хто не працює, той не їсть». Д. Беллерс указував на велике значення праці для виховання дітей. Праця і життя, підкреслював він, є засобом існування людини. Як відомо, ідея запропонованих ним трудових коледжів і понині відроджується в тих чи інших країнах.

Спроба поєднати навчання учнів з високотехнологічною продуктивною працею

дітей була здійснена ще в кінці XVII ст., що було значним досягненням педагогіки того часу і, його автором став відомий німецький педагог А. Франке (1683-1727), який створив цілу систему освітньо-виховних закладів. Він один із перших серед педагогів запровадив у своїх закладах вивчення фізики, математики, географії, астрономії, ботаніки, анатомії і так званих механічних мистецтв. Тут вперше була запроваджена профорієнтаційна робота, зокрема, постійним стало відвідування учнями майстерень і мануфактур, де вони знайомилися з матеріалами для роботи, інструментами, послідовністю технологічних операцій, умовами роботи та іншими аспектами професійної діяльності. Перед відвідуванням виробництва учні знайомилися з книгою Я. Коменського «Світ в картинках», у якій було подано основні відомості про зміст трудової діяльності за основними професіями. Однак найбільше значення для справи освіти мала організація продуктивної праці учнів. Для її забезпечення в закладах А. Франке була створена відповідна матеріально-технічна база: тут розмішувалися друкарня, книжкова лавка, бібліотека, аптека та виробничі майстерні.

В педагогії А. Франке знаходилося три токарні майстерні, в кожній з яких налічувалося по 10 токарних верстатів та інші необхідні інструменти [1, с. 47]. Характерною особливістю занять у майстерні було те, що трудову діяльність учнів спрямовував професійно підготовлений майстер, а вчитель лише наглядав за навчальним процесом. Обов'язки майстра передбачали також демонстрування процесів обробки учням та виготовлення навчальних моделей об'єктів праці.

Практичним заняттям у майстернях передували теоретичні заняття, на яких учні знайомилися з найважливішими технологічними відомостями, з будовою та принципом роботи всіх виготовлюваних виробів.

Таким чином, знайомство з організацією закладів А. Франке дає змогу зробити незаперечний висновок про те, що саме йому належить пріоритет першої в історії педагогіки організації повноцінної і високотехнологічної продуктивної праці учнів.

Великий французький педагог Ж. Руссо (1712–1778) головне завдання виховання вбачав у тому, щоб виховати людину, яка була б вільною, жила із своєї праці, цінила б право інших трудівників. Він вважав, що кожна людина, яка живе в суспільстві, повинна працювати: багатий чи бідний, сильний чи слабкий – кожен непрацюючий є шахраєм; людина ще змалку повинна зрозуміти необхідність праці. Педагог розширив зміст ремесел, якими мав оволодівати вихованець (не

лише навичками землеробства, азами ремісничих процесів, а й – сфери послуг, комерції, бухгалтерії і т. ін.). Однак, за Ж. Руссо, основ грамоти і трудового досвіду молодій людині для повноцінного життя у суспільстві недостатньо, тому у старшому підлітковому віці важливо сформувати соціальні чесноти, для цього необхідне у цей період знайомство з «відносинами, які вимагають цих чеснот» [11, с. 251]. У результаті такого виховання молода людина зможе знайти своє місце у житті і не боятися труднощів у досягненні мети.

Таким чином, якщо Я. Коменський вперше поставив трудове навчання і розумову освіту разом (увівши перше в школу), то Ж. Руссо чітко усвідомлює і закріплює цю ідею у своїй вимозі навчати нову людину «працювати як селянин і мислити як філософ».

Для першої половини XIX ст. в Західній Європі характерними були швидкий розвиток машинного виробництва, бурхливий ріст міст і все ще тяжке матеріальне становище простих трудівників у сфері сільськогосподарського та промислового виробництва. Західно-європейські педагоги даного періоду, зокрема, Й. Песталоцці (1746–1827) та Р. Оуен (1771–1858) продовжували відстоювати демократичні засади формування підростаючої особистості та підготовки її до праці.

Проблемам трудового навчання і виховання приділяв велику увагу й Й. Песталоцці (1746–1827). На його думку трудове виховання повинно виходити не тільки із чуттєвого сприйняття, але й постійно до нього повертаючись, завжди залишатися на основі реальної дійсності, і при цих умовах накопичення знань лише тоді цінне, якщо веде до діла. Він вбачав у дитячій праці перш за все засіб розвитку фізичних сил, розумових і моральних здібностей дітей, прагнучи дати дітям не вузькі ремісничі навички, а різнобічну трудову підготовку. Педагог вказував, що «праця вчить нехтувати словами, відірваними від діла», допомагає виробити такі якості, як точність, правдивість, сприяє утворенню правильних взаємостосунків між дітьми та дорослими й самими дітьми. Правильно організована фізична робота дітей, на думку Й. Песталоцці, сприяє розвитку їх розуму і моральних сил.

В аспекті нашого дослідження цікавою є його ідея про “азбуку вмінь”, де вперше Й. Песталоцці спробував підпорядкувати загальній меті не лише трудову діяльність підлітків, а й заняття фізкультурою [10, с. 126], оволодівши такою азбукою, юна особистість не лише розвиває фізичні сили, а й успішно засвоює трудові навички.

Однак історичні умови, в яких проводився експеримент трудового виховання

Й. Песталоцці, не дав йому можливості до кінця теоретично розробити проблему праці в школі.

Отже в педагогічній системі Й. Песталоцці ідея трудового виховання набуває провідної ролі. Педагог підійшов до неї на основі соціально-економічних, філософських і психолого-педагогічних засад так різнобічно, як ніхто до нього. В своїй діяльності Й. Песталоцці не тільки розвиває ідеї Я. Коменського, Ж. Руссо, але й ставить нові питання, висвітлює нові горизонти проблеми. Хоча не всі поставлені питання зумів обґрунтувати і правильно вирішити Песталоцці, але сама постановка їх заставляла замислюватися послідовників і шукати своє вирішення цих питань.

В учінні соціалістів-утопістів ми бачимо, що всі вони відводили велике місце в процесі виховання організованій праці. Сен-Сімон (1760–1825) пов’язував загальне поширення народної освіти перш за все з завданнями організації суспільної праці. Фур’є (1772–1837) вважав, що на основі праці будуть розвиватися суспільні почуття, здібності дітей, їх активність і самостійність. На думку Фур’є і Оуена (1171–1858), «людина повинна всебічно розвивати свої здібності шляхом всебічної практичної діяльності». Так боротьба за поєднання праці з розумовим вихованням чітко усвідомлена і сформована в мріях соціалістів-утопістів, але шлях її реалізації був ще не ясним для них.

В кінці XVIII ст., майже одночасно з зародженням індустріальних шкіл, в Пруссії виникає педагогічна течія – філантропізм. Педагоги-філантропісти вперше в Німеччині висунули завдання підготовки молоді до життя, до практичної діяльності, які в своїх творах захищали необхідність гармонійного розвитку людської особистості, єдності розумового, фізичного і морального виховання.

У 1771 р. під впливом ідей французького Просвітництва і насамперед Ж. Руссо утворилися школи-філантропії («люблячі людину»). Їх організатор і засновник Й. Базедов (1724–1790) вважав, що головна мета виховання повинна заключатися в тому, щоб підготувати дітей до загальнокорисного, щасливого життя, до корисної діяльності, але при цьому він не міг обійти питання трудового навчання та виховання. У своєму творі «Книга методів» писав про те, що дітей слід привчати до ручної праці з ранніх років. Хатня праця взимку, праця в саду і городі влітку, на його думку, повинна була привчати дітей до праці, яка приносить користь як їм самим, так і оточуючим [12, с. 125]. Педагог також підкреслював, що навчати необхідним прийомам праці повинні спеціально залучені для цього місцеві столяри та інші ремісники.

Із всіх педагогів-філантропістів найбільш передових і послідовних поглядів на роль ручної праці дотримувався Х.Г. Зальцман (1744–1811). Завдання школи він вбачав у підготовці підростаючого покоління до життя. В своїй праці «Ще дещо про виховання» педагог піддає критиці сучасну йому практику виховання, вважаючи що його основним недоліком є ігнорування розвитку фізичних сил дітей, зміцнення яких сприяє удосконаленню розумових здібностей. Він дотримувався думки, що зміцнення фізичних сил, вміння працювати є не тільки засобами, які сприяють кращому розумовому розвитку і моральному вихованню дітей, але й засобом підготовки до практичної діяльності в житті [12, с. 126].

У філантропії Х. Зальцмана діти молодшого віку заняття ручною працею розпочинали з виготовлення різноманітних іграшок з паперу і ниток. З віком дітей види ручної праці ускладнювалися: вводились роботи з картону, вирізання іграшок з дерева, плетіння корзин, слюсарні й токарні види праці. Великого значення педагог надавав праці в саду і на городі. Його вихованці займалися також доглядом за кроликами, розводили бджіл, риб тощо.

Всі ці заняття розглядалися як важливий засіб зміцнення здоров'я дітей. Разом з цим Х. Зальцман високо оцінював і виховне значення трудової діяльності дітей, вважаючи що вона сприяє вихованню поваги до простих людей, котрі все життя займаються важкою фізичною працею. На відміну від Й. Базедова, який для навчання дітей прийомом праці пропонував використовувати ремісників, Х. Зальцман був переконаний, що навчанням повинні займатися вихователі, які самі задалегідь оволоділи різними ремеслами.

Відомим представником цієї течії був Б. Блаше (1766–1832), який з 1796 по 1810 рр. в філантропії викладав ручну працю і природознавство. Саме Б. Блаше вперше запровадив з великою майстерністю таке навчання ручній праці, при якому в центрі уваги знаходилися виховні й освітні цілі школи. Ручна праця й її результати, на думку педагога, повинні були слугувати не стільки для розвитку фізичних сил дітей, скільки для формування навичок поведінки з різними інструментами. Він був серед перших німецьких педагогів, які зрозуміли велику освітньо-виховну роль ручної праці й побачили в ній один із засобів підготовки дітей до практичного життя. Особлива ж заслуга заключається в тому, що він був автором перших у Німеччині посібників з ручної праці, які користувалися широкою популярністю в минулому столітті не тільки в Германії, але і в інших країнах.

Одночасно з Б. Блаше питаннями розвитку в дітей практичних навичок з допомогою ручної праці займався І. Хойзінгер (1767–1837), який був глибоко переконаний у тому, що загальний прогрес людської культури нерозривно пов'язаний з прогресом техніки. Виходячи з цього переконання, він вважав необхідним здійснювати трудове виховання і навчання, яке дозволило б молоді осмислити всі культурні й технічні досягнення свого часу, свідомо засвоїти всі необхідні знання, він встановив тісний зв'язок між фізичною працею і розумовим розвитком: перша збагачує особистий досвід людини, дозволяє легко набувати знання «за аналогією» [12, с. 128].

Ручна праця, на думку І. Хойзінгера, є важливим засобом розвитку естетичного смаку і винахідливості, яка необхідна під час занять будь-яким ремеслом. Він точно підмітив і обгрунтував, що діти відчують красу, головним чином, у формі матеріальних предметів. Виготовлення власними силами різноманітних фігур з глини, гіпсу, воску і тощо повинно займати важливе місце в заняттях дітей. Загальні положення на захист необхідності використання ручної праці з метою виховання і освіти містяться в роботі І. Хойзінгера «Про використання сильного у дітей інстинкту зайнятості».

Не можна не помітити, що всі ці думки І. Хойзінгера відносно використання ручної праці у вихованні й навчанні відрізнялися великою новизною. Не дивлячись на те, що увага педагога була зосереджена в основному на освітньому боці праці, питання підготовки молоді до практичної діяльності теж не випадали з поля його зору [1, с. 118].

Поява реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. була обумовлена соціальними та економічними причинами розвитку Німеччини. Значні зміни в структурі, технології промисловості й занепад традиційного домашнього виробництва визначили необхідність посиленої уваги до трудової підготовки в умовах масової школи.

Одним із представників реформаторської педагогіки в Німеччині був Г. Кершенштейнер (1854–1932), який, спираючись на ідею трудової школи Й. Песталоцці, розвинув її на практиці, враховуючи всі особливості політичного, економічного та культурного розвитку в Німеччині початку XX ст. Він вважав, що ідея трудової школи така ж давня, як і вчення про виховання. Але «ідеї» стають життєвими лише тоді, коли вони продумані до кінця і є можливість здійснити їх у реальних формах, які відповідають умовам часу й здатні витримати випробування щодо можливості їх здійснення [6, с. 115].

Трудову школу Г. Кершенштейнера характеризує: по-перше, оволодіння учнями

умінням самостійно користуватися тими методами, які характерні для відповідних наук шкільного курсу у вигляді різних навчальних предметів; по-друге, у трудовій школі чільне місце повинна займати ручна праця як найважливіший засіб виховання характеру та підготовки до практичної діяльності. Однак, у процесі навчання ця праця повинна застосовуватися тільки там, де вона необхідна за природою речей і за умови, якщо вона розвиває у дітей точність, акуратність і спритність.

Педагог підкреслював, що праця як принцип навчання і праця як предмет навчання нерозривно пов'язані між собою: спеціальна, технічна, трудова (відпрацювання специфічних трудових навичок) повинна доповнювати ручну працю, яка використовується з практичною метою.

Реформатор Г. Кершенштейнер вважав необхідним у процесі навчання праці розвивати мимовільну увагу дітей, привчати їх до точності й акуратності при виконанні кожної трудової операції. «Звикнувши до старанного виконання роботи на спеціальних уроках праці, діти будуть переносити цю звичку на всі інші види ручної праці, які використовуються в шкільному навчанні, а також і на свою майбутню професійну діяльність» [6, с. 217].

Реформаторські ідеї Г. Кершенштейнера істотно вплинули на розвиток педагогічної теорії і шкільної практики в Європі на початку ХХ ст. Вони дали значний імпульс для розвитку уявлень про роль професійної підготовки в житті кожного члена суспільства.

Аналогічні ідеї висловлювались американським педагогом Д. Дьюї (1859–1952), який розглядав трудове навчання і виховання в школі насамперед як необхідну умову для загального розвитку. Він зазначав, що ручна праця учнів повинна бути центром усієї шкільної роботи, вважаючи ручну працю засобом, який використовується для того, щоб «показати дітям основні потреби суспільства й способи задоволення їх». Для нього було важливим розуміння праці як мотиву і методу навчання. На думку Д. Дьюї, заняття з праці повинні стати «центром, біля якого групуються навчальні заняття» [1, с. 319].

Педагогічні ідеї Д. Дьюї істотно вплинули на загальний характер навчально-виховної роботи шкіл США і ряду інших країн.

Цікавими є погляди на проблему трудового виховання німецького педагога В. Лая (1862–1926), який висунув ідею створення школи дії замість школи навчання. Лай розглядав кожную людину, в тому числі й дитину, як активно діючу частину соціального і біологічного середовища. Під дією він розумів реакцію людини на вплив оточуючого її світу. Обґрунтовуючи свій погляд на школу

майбутнього, В. Лай досить детально проаналізував основні положення всіх педагогічних течій, згідно яких пропонувалося використовувати працю як засіб виховання і навчання, і прийшов до висновку, що під працею більшість педагогів розуміли виключно ручну працю і що одне тільки введення ручної праці в школу не може автоматично привести до бажаних змін характеру навчально-виховної роботи в цілому [8].

Прагнучи знайти принципову основу для побудови школи майбутнього і не вважаючи такою основою ручну працю, В. Лай висунув тезу про єдність у процесі навчання сприймання, розумової переробки і зовнішнього вираження. При цьому ручну працю він розглядає лише як один із різновидів зовнішнього вираження чи зображення – дію.

Характеризуючи ручну працю як одну з найважливіших засобів «матеріального зображення і форми», В. Лай вважає, що вона «не тільки потрібна, але й прямо необхідна з педагогічної і дидактичної точки зору» [8, с. 166-170]. Звідси випливає його твердження, що ручна праця повинна бути методичним принципом, входить в якості заключного елемента в процес реакцій, які мають місце в процесі навчання. Ручна праця повинна охоплювати дві групи практичної діяльності: по-перше, виконання різноманітних практичних вправ і дослідів з природничих предметів, моделювання з глини і пластиліну і, нарешті, практичні роботи в шкільному саду; по-друге, самостійне виготовлення учнями необхідних пристроїв для найпростіших експериментів і різних предметів у зв'язку з речовим викладанням (робота із дерева і картону – для хлопчиків, з текстильних матеріалів – для дівчаток).

Оскільки всі ці ручні роботи повинні здійснюватися в тісному зв'язку з речовим викладанням, В. Лай вважав зайвим введення спеціальних уроків ручної праці й обладнання спеціальних майстерень, зазначаючи, що ознайомлення дітей із справжніми трудовими професіями, з реальним виробництвом повинно відбуватися не в загальноосвітній, а в професійній школі. В загальноосвітній же школі досить дати учням навичку поведінки з тими інструментами і матеріалами, які є в кожному домі.

Внаслідок діяльності багатьох педагогів, які вели боротьбу проти старої школи, в Німеччині на кінець ХІХ ст. різко посилилася розробка активних методів навчання. Досить значне поширення отримали в школі заняття учнів ручною працею, стала звертатися увага на розвиток художньої творчості дітей. На початку ХХ ст. для прогресивних німецьких педагогів важливою проблемою стала проблема

розвитку в учнів самостійності і самодіяльності.

У кінці XIX ст. виникають так звані нові школи – середні навчальні заклади інтернатного типу, в яких весь навчально-виховний процес будувався на основі принципів, які висувалися реформаторською педагогікою.

Одна з обов'язкових ознак «нової школи» – місцезнаходження її на лоні природи, тому що тільки тут діти мають повну можливість вільно розвиватися, грати, займатися сільськогосподарськими роботами, виключно цінними у виховному відношенні. У кожній «новій школі» вагоме місце повинна займати ручна праця, на яку слід відводити не менше півтори години на день. Що ж стосується видів праці, то перевага віддавалася столярній справі та сільськогосподарським роботам.

Перша «нова школа» в Німеччині («сільський виховний дім») відкрита в 1898 р. у Гарце відомим педагогом Г. Літцем (1868–1919).

У повній відповідності до основних вимог, яким повинні були слідувати «нові школи», «сільські виховні будинки» Г. Літца розташовувалися на лоні природи, у мальовничій місцевості. Виключне місце в школах Г. Літца особливо для дітей молодшого і середнього віку, відводилося практичним роботам, значною мірою пов'язаним з виробничою працею. Робота вихованців у полі, саду, майстернях розглядалася головним чином як важливий засіб формування характеру, як засіб формування витримки і наполегливості, привчання до строгого порядку. Разом з цим фізична праця вважалася і важливим союзником навчання, що сприяє інтелектуальному розвитку [12, с. 292].

В цілому можна сказати, що в досвіді «нових шкіл» було багато цінного у педагогічному відношенні і цей досвід можна творчо використовувати в сучасних умовах.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. педагогічно спрямована ручна праця знайшла вже досить широке застосування як у дитячих садках, які працювали за системою Фребеля і Монтесорі (перший дитячий садок Монтесорі – «Будинок дитини» – був відкритий 1907 р.), так і в багатьох елементарних школах. Зокрема, в дитячих садках ручна праця була тісно пов'язана з грою, при її організації майже не зверталась увага на високу точність і акуратність роботи, оскільки головним завданням такої праці був розвиток у дітей органів чуття, вміння керувати своїми м'язами. Ручна праця повинна була сприяти відпрацюванню найпростіших навичок і вмінь, що було природно і правильно, якщо брати до уваги вік дітей (від 3 до 6 років).

Цікавими щодо трудового виховання дітей є погляди Р. Штайнера. Підкреслюючи, що ручна праця, реміснича діяльність учнів має суто педагогічні причини, Р. Штайнер зауважував, що неможливо безпосередньо приступати до формування інтелекту дитини, навіть якщо поставити перед собою таку мету. Але «чим менше тренують сам інтелект, чим більше йому дають можливість розвиватися з рухів рук, з художніх навичок, тим краще... Всякий, хто невправний в рухах кисті, неспритний і в мисленні – його думки та ідеї негнучкі і, навпаки, хто має нормальну рухливість пальців, той має гнучкі думки й ідеї, він здатний заглибитись в мудрість речей» [13, с. 84]. Отже, мова йде про розвиток розумових здібностей дитини через формування сукупності її зовнішніх умінь і навичок, з чого інтелект людини зростає як ціле. Іншими словами, завдяки заняттям рукоділлям, ремеслами можна підготувати дитину до включення волі в розумову діяльність, закласти передумови для розвитку по-справжньому творчого мислення людини.

Кожна вальдорфська школа має свої майстерні – столярні, слюсарні тощо. Якщо учні молодших класів ознайомлюються з примітивними технологіями, що використовувались з давніх давен, то в старших вивчають сучасні технології, як індустріальні, так і аграрні. При цьому немає значення, чи будуть учні в майбутньому займатися промисловою або сільськогосподарською справою. Важливо, щоб вони знали, звідки що і як виникає, а також могли на практиці застосовувати одержані в школі знання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, розглянувши питання трудового виховання в історії зарубіжної педагогіки ми виявили, що на різних етапах розвитку суспільства питання використання праці у вихованні людини вирішувалися по-різному. Всі педагоги минулого вважали працю необхідною складовою всебічного розвитку людини. Про поєднання праці й навчання вперше заговорили педагоги-гуманісти епохи Відродження. Особливо актуальними питання спеціального трудового виховання стають у буржуазному суспільстві. Висловлюються різні точки зору про місце та роль трудового навчання й виховання. Зокрема, Д. Локк необхідність трудового виховання мотивував тим, що праця на свіжому повітрі корисна для здоров'я, а знання ремесл може знадобитися діловій людині як підприємцю. Ж. Руссо вважав, що праця необхідна всім і багатим і бідним і їй треба спеціально навчати. Й. Песталоцці вбачав у дитячій праці перш за все засіб розвитку фізичних сил, розумових і моральних здібностей дітей, прагнучи дати дітям не вузькі

ремісничі навички, а різнобічну трудову підготовку. Педагоги-філантропісти відстоювали думку про введення уроків трудового навчання в школах. Г. Кершенштейнер вважав, що саме ручна праця розвиває мислення, уяву, фантазію дітей і виховує в учнів сильну волю. В свою чергу, Р. Штайнер зазначав, що саме ручна праця формує інтелект дитини. Безумовно, не всі поставлені проблеми були розв'язані, проте це не применшує їхньої позитивної ролі в розвитку педагогічної теорії й практики трудового виховання.

Подальшого розгляду потребують організаційні та змістові аспекти трудового виховання особистості в історії вітчизняної педагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Джуринский А. Н. История педагогики. М.: Гуманит. изд. центр ВНАДОС, 2000. 432 с.
2. Дідух В. Исторично перший досвід організації продуктивної праці учнів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1999. № 3. С. 22-47.
3. Гуцан Л. А., Гриценко Л. І., Морін О. Л., Охріменко З. В. Трудове виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти : монографія. К., 2019. 152 с.
4. Іонова О. Роль естетичного і трудового виховання у Штайнер-педагогії. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 44-47.
5. Кампанелла Т. Город Солнца. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1954. 520 с.
6. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Под ред. М.М.Рубинштейна. М.: Кн-во К.И.Тихомирова, 1915. 322 с.
7. Коменський Я.А. Велика дидактика / Вибр. пед. тв. К.: Рад. школа, 1940. Т. 1. С. 43-233.
8. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Авториз. пер. с нем. Е. Пашуканиса. СПб.: "Школа и жизнь", 1914. С. 9-170.
9. Мор Т. Утопия. М.: Изд-во АН СССР, 1953. 300 с.
10. Песталоцци Й.Г. Избр. пед. произв.: В 3-х т. М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. Т. 1. 720 с.
11. Пискунов А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). М.: Из-во АПН РСФСР, 1963. 359 с.
12. Пискунов А.М. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в. М.: Педагогика, 1976. 296 с.
13. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики: Пер. с нем. М.: Парсифаль, 1995. С. 84-90.

REFERENCES

1. Dzhurinskiy, A. N. (2000). *Istoriya pedagogiki* [History of pedagogy]. M.: Gumanit. izd. tsentr VNADOS, 2000.
2. Didukh, V. (1999). *Istorychno pershyy dosvid orhanizatsiyi produktyvnoyi pratsi uchniv* [Historically the first experience of organizing productive work of

students]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*. № 3. S. 22-47.

3. Hutsan, L. A., Hrytsenok, L. I., Morin, O. L., Okhrimenko, Z. V. (2019). *Trudove vykhovannya molodshykh shkolyariv v umovakh reformuvannya pochatkovoyi osvity* [Labor education of primary school students in terms of reforming primary education]. K. 152 s.
4. Ionova, O. (1999). *Rol' estetychnoho i trudovoho vykhovannya u Shtayner-pedahohitsi* [The role of aesthetic and labor education in Steiner pedagogy. *Ridna shkola*]. № 9. S. 44-47.
5. Campanella, T. (1954). *Gorod Solntsa* [City of the Sun]. M. – L.: Izd-vo AN SSSR. 520 s.
6. Kershenshteyner, G. (1915). *Izbrannyye sochineniya* [Selected Works] / Pod red. M.M.Rubinshteyna. M.: Kn-vo K.I.Tikhomirova. 322 s.
7. Lay, V.A. (1914). *Shkola deystviya. Reforma shkoly soobrazno trebovaniyam prirody i kul'tury* [School reform in accordance with the requirements of nature and culture]. Avtoriz. per. s nem. Ye. Pashukanisa. SPb.: "Shkola i zhizn". S. 9-170.
8. Komens'kyi Y.A. (1940). *Velyka dydaktyka* [Great didactics] / Vybr. ped. tv. K.: Rad. shkola, 1940. T. 1. S. 43-233.
9. Mor, T. (1953). *Utopiya* [Utopia]. M.: Izd-vo AN SSSR. 300 s.
10. Pestalotsti, Y.G. (1961). *Izbr. ped. proizv.: V 3-kh t.* [Fav. ped. Prod.: In 3 vols]. M.: Iz-vo APN RSFSR. T. 1. 720 s.
11. Piskunov, A.I. (1963). *Teoriya i praktika trudovoy shkoly v Germanii (do Veymarskoy respubliky)* [Theory and practice of the labor school in Germany (before the Weimar Republic)]. M.: Iz-vo APN RSFSR. 359 s.
12. Piskunov, A.M. (1976). *Problemy trudovogo obucheniya i vospitaniya v nemetskoj pedagogike XVIII – nach. XX v.* [Problems of labor training and education in German pedagogy XVIII - early. XX th century]. M.: Pedagogika. 296 s.
13. Shtayner, R. (1995). *Dukhovnoye obnovleniye pedagogiki* [Spiritual renewal of pedagogy]: Per. s nem. M.: Parsifal'. S. 84-90.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток освіти й педагогічної думки в Україні у другій половині XIX – XX столітті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FILONENKO Oksana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogics and Management in Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Teacher Training University.

Circle of scientific interests: development of education and pedagogics in Ukraine in the 2nd half of the 19th – 20th centuries.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2022 р.