

Становлення системи базових знань з педагогіки в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – С. 44-107.

Становлення системи базових знань з педагогіки в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки

Кожна наука являє собою певну систему знань, взаємопов'язаних внутрішньою послідовністю і логікою розвитку предмета. Педагогіка – багатогранна, багаторівнева цілісна система знань про виховання, навчання та розвиток особистості. Існують різні підходи до виділення основних етапів і віх у розвитку її як науки. Проаналізуємо головні з них.

Найзагальнішим вважається підхід Ф. Хофмана, який за характером системи педагогічних знань виділив три основних етапи.

I етап – педагогічні знання донаукового періоду, систематизовані на основі здобутого емпіричного досвіду виховання і освіти у формі народної мудрості поколінь.

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом з людським суспільством, коли з'явилася потреба передавати наступним поколінням досвід виживання. Виховні відносини створили різноманітні форми їх фіксування. Спочатку це були побутові норми – вірування, правила, вимоги. Поступово склалися традиції, звичаї, народний фольклор, де втілювалися погляди народу про те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, при цьому зберігаючи всі ті, що існували раніше.

Тепер указану систему знань відносять до народної педагогіки у вигляді висновків, порад, рекомендацій, звичаїв, обрядів, викладених у художній літературі, етнографічних та етнологічних дослідженнях.

II етап – виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти для побудови цілісної системи світського виховання (їх відносять до класичної педагогіки).

III етап – становлення педагогіки як наукової системи, методологічним підґрунтям якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства і людини; цілісний всебічний підхід до формування особистості людини [24, с. 10-11].

Специфічний підхід до систематизації педагогічних знань запропонував В.І. Гінецинський, який виділив такі історичні типи освіти: магіко-ритуалістичний, калокагатійний, теологічний, гуманітаристський, пансофічний, раціоналістський, інтелектуалістський, ергономістський, комплектистський, культурологістський [12].

І.М. Богданова визначає три етапи в історії розвитку теорії виховання і навчання, які за характером педагогічних знань умовно називаються як: педагогічна практика (охоплює первіснообщинний та рабовласницький лад);

педагогічне мистецтво (рабовласницький лад та період становлення буржуазно-капіталістичних відносин); педагогічна наука (капіталістичне суспільство від періоду становлення до сучасності) [4].

В.С. Безрукова в розвитку педагогічної думки простежує три етапи, ґрунтуючись на ступені науковості знань: донауковий (до XVII ст.); наукова педагогіка (XVII - XIX ст.); теоретично-експериментальна педагогіка (кінець XIX – початок XX ст.) (Табл. 1).

Таблиця 1

Етапи становлення наукової педагогіки

Суспільно-економічна формація	Форми існування педагогічних знань
1. Первісне суспільство	Побутові норми
2. Первіснообщинна формація	Традиції, звичаї, народний фольклор
3. Рабовласницький лад	Філософія як наука; педагогічні знання у складі філософії
4. Феодальне суспільство: а) розквіт феодалізму	Теологія як гілка філософії; педагогічні знання – складова теології
б) епоха Відродження	Філософія, теологія, художня література; поява перших педагогічних праць
5. Капіталістична формація	Педагогіка як наука; розвиток педагогічних теорій

[3, с. 22-23]

Проведений аналіз філософської та історико-педагогічної літератури дає нам підставу виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань:

I період – донауковий – до XVII століття;

II період – концептуальний – XVII-XIX століття (створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти);

III період – системний – кінець XIX століття – до наших днів (становлення педагогіки як наукової системи).

Кожен з цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних.

Донауковий період характеризувався накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, які фіксувалися у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки; теоретичним осмисленням емпіричного навчально-виховного досвіду у філософських трактатах; виникненням та закріпленням за наукою про виховання ряду основних понять.

Концептуальний період характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання і освіти при домінуючій ролі теорії

навчання; накопиченням емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення й систематизації педагогічних знань; виділенням та обґрунтуванням суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (понять, принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу).

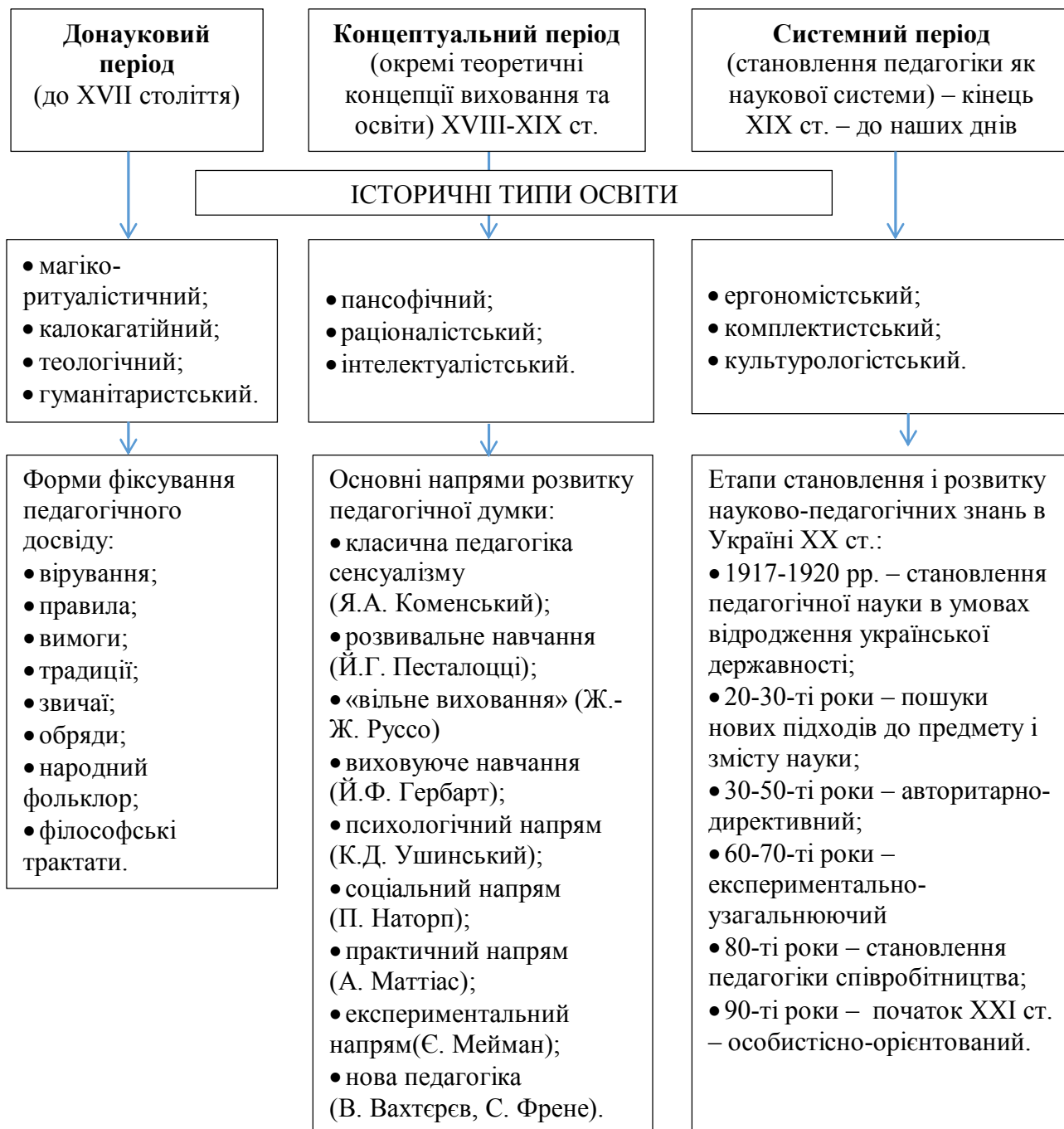


Рис. 1. Логіко-структурна схема основних етапів розвитку педагогічних знань

Системний період характеризується якісно новим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних

за результатами проведення численних педагогічних експериментів; подальшим розвитком категорійного апарату науки; створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як наукової системи.

Проаналізуємо процес розвитку науково-педагогічних знань у визначені періоди. Перші спроби пізнання виховання як суспільного явища та відображення його у конкретних поняттях належать до філософських систем Давнього Світу. У всеохоплюючій системі знань, якою була філософія тих часів, містяться перші широкі узагальнення з питань педагогіки. Вже у працях давньогрецьких та давньоримських філософів та педагогів (Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель, Епікур, Лукрецій Кар, Квінтіліан) можна знайти чимало глибоких думок, важливих ідей і положень щодо виховання людини, формування її особистості. Своєрідним підсумком розвитку грецько-римської педагогічної думки були праці давньоримського філософа і педагога Марка Фабія Квінтіліана (35-96 рр.). У своїй книзі "Виховання оратора" Квінтіліан розробив своєрідну педагогічну систему. Цей твір тривалий час залишався провідною книгою з педагогіки і вивчався у всіх риторських школах разом із творами Цицерона. У період Середньовіччя проблеми виховання розроблялись філософами-богословами, педагогічні ідеї котрих мали релігійне забарвлення. В епоху Відродження оригінальні та прогресивні для свого часу педагогічні ідеї висувались мислителями-гуманістами Е. Роттердамським, Ф. Рабле, М. Монтенем та іншими видатними людьми того часу.

Проте, не зважаючи на інтенсивний розвиток теорії виховання, педагогіка майже до середини XVII століття лишалася частиною філософії. Тільки наприкінці XVII століття, коли з'явилися масові школи і перші науково-педагогічні доробки, відбулося народження наукової педагогіки. Розвиток виробництва стимулював потребу у значній кількості освічених людей, що призвело до необхідності вдосконалення процесів навчання і виховання в умовах спеціальних навчальних закладів. А накопичений протягом попередніх століть емпіричний матеріал потребував теоретичного узагальнення та систематизації. Тому розвиток системи педагогічних знань розглядається нами більш детально, починаючи з XVII століття, оскільки саме в цей період з'явилися перші серйозні теоретичні праці, а педагогіка набула наукового характеру.

Серед учених-педагогів, представників класичної педагогіки XVII-XIX століть, найбільш визначними постатями, на нашу думку, є Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервег, Й.Ф. Гербарт, педагогічні концепції яких сконцентрували у собі більшість провідних ідей того часу. Основоположником наукових основ педагогіки, без сумніву, є видатний чеський педагог *Ян Амос Коменський*. У численних творах, зокрема, у "Великій дидактиці", він прагнув виявити закономірності природи і суспільства, які впливають на процеси навчання і виховання людини. Загалом, "Велика дидактика" Я. Коменського унікальна в тому відношенні, що вона містить теоретичні положення (основоположні "начала" навчання),

узагальнення методичного характеру (дидактичні правила), розробку організаційних форм навчального процесу (методику нової для того часу класно-урочної системи навчальних занять). Я.А. Коменський узагальнив та сформулював ряд основних педагогічних понять, а саме: дидактика, метод навчання, принцип навчання, клас, урок, класно-урочна система навчання та інші. Я.А. Коменський вперше здійснив фундаментальну наукову розробку дидактики, під якою розумів "загальне мистецтво всіх навчати всьому". Провідне місце в його розумінні педагогічного процесу займає навчання. Теорія виховання носить допоміжний характер, як спосіб досягнення основної мети навчання, тобто, одержання знань.

Великої уваги педагог надавав професійній підготовці тих, хто буде навчати, тобто вчителів. На думку Я.А. Коменського, вчитель повинен мати добре розвинені професійні якості. Він підкреслював, що всі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів залежать, насамперед, від учителя, від його освіти, знань та вмінь. Тому при підготовці майбутнього вчителя необхідно звертати увагу на те, як він володіє педагогічною теорією, як розуміє основні її положення і наскільки вдало може реалізовувати набуті знання у практичній діяльності. "Не можна навчати, спираючись лише на свій авторитет, – усьому треба вчити за допомогою доказів" [25, с. 125]. Переконливо ж довести свою думку може лише той учитель, який вільно володіє основними прийомами та засобами педагогічної діяльності, добре знає свій предмет, враховує природні можливості дитини. Ідея природовідповідності займає чільне місце у педагогічній теорії Я.А. Коменського. Цим терміном педагог означив врахування вихователем тих закономірностей розвитку дитини, які притаманні природі людини, а саме: вроджене прагнення дитини до знань, до праці, здатність до багатогранного розвитку тощо. Отже, вчитель має бути добре обізнаним з педагогічною теорією, щоб глибоко розуміти сутність основних педагогічних явищ.

Слідом за Я.А. Коменським значний внесок у створення наукових основ педагогіки було зроблено видатними педагогами того часу Джоном Локком в Англії, Жан-Жаком Руссо у Франції, Йоганном Генріхом Песталоцці у Швейцарії, Йоганном Фрідріхом Гербартом та Адольфом Дістервегом у Німеччині та іншими. Так, *Дж. Локк*, на відміну від Я.А. Коменського, сконцентрував головні зусилля не на дидактиці, а на теорії виховання. Його відома праця "Думки про виховання" являє собою першу у європейській педагогіці спробу розробки питань фізичного, морального і розумового виховання на нових засадах. Д. Локк створив систему виховання, головним завданням якої було виховання особистості – формування сильного дисциплінованого характеру, розвиток здібностей, самостійного мислення, духовного та фізичного здоров'я. Його наукові праці містять багато корисних рекомендацій практичного характеру, повчального фактичного матеріалу. Однак Д. Локк дещо перебільшував роль виховання у формуванні особистості, заперечував існування вроджених якостей у дитини, порівнюючи її з "чистою дошкою", на якій можна написати все, що завгодно. *Ж.-Ж. Руссо*, навпаки, виходив з ідеї природної досконалості дитини, закликаючи надавати

особистості цілковитої волі, пристосовуватися до її інтересів та схильностей. Ці ідеї були пізніше покладені в основу розробки теорії "вільного виховання" та педоцентризму у педагогіці.

Значний внесок у розвиток педагогіки як наукової теорії зробив *Й.Г. Песталоцці*. Тривалий час він керував Бургдорфським та Івердонським педагогічними інститутами, куди приїздила на навчання молодь з багатьох країн Європи. Видатний педагог переосмислив соціальну роль народного вчителя. На його думку, вчитель повинен мати добру освіту, досконало знати свій предмет, завжди працювати над собою ("Ти тільки до того часу здатний сприяти навчанню інших, доки сам працюватимеш над власною освітою") [21, с. 61]. Тому, готуючи майбутніх учителів до практичної діяльності, *Й.Г. Песталоцці* намагався передати їм якомога більше знань про психічні та вікові особливості дитини, про форми та методи навчальної діяльності. Особливої уваги педагог-гуманіст надавав навчанню учнів елементів логічності мислення, способів активізування їх розумової діяльності. Впровадити у життя ці провідні, на думку *Й.Г. Песталоцці*, принципи навчання міг тільки відповідним чином підготовлений учитель, який сам вільно володіє основними операціями мислення. Тому в процесі навчання *Й.Г. Песталоцці* звертав увагу на формування понятійного мислення учнів. Зокрема він виділяв чотири основні моменти цього процесу: сприймання предметів; формування чітких уявлень про ці предмети (про їх кількість та форму); співставлення предметів та формування понять; називання предметів (словесно).

Таким чином, основою процесу навчання *Й.Г. Песталоцці* вважав сприймання. Вміння керувати сприйманням є, на його погляд, тією основою, на якій, як "... на фундаменті повинна будуватися низка засобів, що ведуть до ясних понять" [41, с. 42]. До цих елементарних засобів, учив педагог, належать форма, число і слово. Проте він дещо перебільшував значення названих категорій. На практиці часто виявлялося, що студенти концентрують свою увагу на зовнішніх і не завжди суттєвих властивостях предметів. Цей факт не тільки не сприяв знаходженню типових загальних властивостей об'єктів дослідження, але й гальмував в цілому формування в учнів чітких знань. Знаходячись під значним впливом ідеалістичної гносеології *І.Г. Фіхте* та *І. Канта*, *Й.Г. Песталоцці* був прибічником теорії формального навчання, яка стверджувала, що джерелом знань є розум, що знання породжуються тільки самим суб'єктом пізнання. Тому педагог був переконаний, що знання існують в душі людини, джерелом їх є розум дослідника, а не загальні особливості предметів та явищ. *Й.Г. Песталоцці* був переконаний, що "виховання – це внутрішня робота, яка розвиває надані природою фізичні, розумові та моральні здібності відповідно до природного розвитку людської натури" [47, с. 93].

Найслабкішим місцем в його теорії навчання дослідники вважають відсутність елементів наукових знань. На думку сучасного дослідника *В.І. Гінецинського*, який вивчав історичний розвиток основних типів навчально-виховних систем, *Й.Г. Песталоцці*, як і інші прибічники теорії формального навчання, "зводив завдання освіти до курсу розумової

гімнастики" [12, с. 124]. Разом з тим, саме Й.Г. Песталоцці ми завдячуємо досить поширеними нині термінами "розвивальне навчання" та "освіта", а його ідею розвивального навчання К.Д. Ушинський назвав "великим відкриттям Песталоцці, яке принесло і досі приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки" [55, с. 95].

Одним із послідовників Й.Г. Песталоцці вважав себе відомий німецький філософ, теоретик педагогіки і психології *Й.Ф. Гербарт*. Він став творцем концепції "виховуючого навчання", яка була відвертою установкою на інтелектуалізм. Німеччина за шкільним устроєм дотримувалася загально-історичного напрямку, який виражався у прагненні до науки. "Німецька школа, – зазначав свого часу К.Д. Ушинський, – навчає, а не виховує..." [56, с. 115].

Головна праця Й.Ф. Гербарта "Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання" – це спроба викладу систематизованої педагогічної теорії, філософськи та психологічно аргументованої. Проте створити наукову педагогіку, розробити її філософські та психологічні основи Й.Ф. Гербарту не вдалося. Одним з найслабкіших місць його педагогічної теорії є її метафізичність. Німецький педагог не бачив і не розумів суперечностей, які виникають у ході навчально-виховного процесу. Ще К.Д. Ушинський дорікав Й.Ф. Гербартові за його "нещасне прагнення все пояснювати", ретельно підводячи всі явища одне до одного, щоб довести відсутність суперечностей. Саме тому Й.Ф. Гербарт не зумів досягти того рівня узагальнення, коли досліднику відкриваються закономірності досліджуваних процесів.

Тим не менше, Й.Ф. Гербарт одним з перших ґрунтовно дослідив значення теоретичних знань для практичної діяльності вчителя. "Ніде так не потрібні широкі філософські погляди, що ґрунтуються на загальних ідеях, як в педагогіці, де буденна праця та індивідуальний досвід надмірно звужують обрії вихователя", – стверджував він [39, с. 41]. Намагаючись довести це, Й.Ф. Гербарт вже у "Перших лекціях з педагогіки" (1802) проаналізував взаємовідношення між мистецтвом та теорією виховання, яке можна викласти в наступних положеннях:

- наука потребує виведення теорем із своїх основ;
- мистецтво потребує постійної дії, але тільки відповідної до цих теорем;
- коли вчитель діє, він не може витратити жодної миті на умовиводи, бо тисячі негативних обставин протистоять йому;
- теорія сягає такої далечини, де робота однієї особистості займає лише нескінченно малу частину [11, с. 97-98].

Й.Ф. Гербарт стверджував, що лише в практичній роботі набувають мистецтва, виробляють навички, уміння, майстерність. Не можна очікувати, що, одержавши попередню теоретичну підготовку, вчитель відразу стане справжнім майстром своєї справи. Однак і в процесі діяльності успішно навчається мистецтву лише той, хто гарно засвоїв теорію.

Досліджувану проблему не обійшов своєю увагою і німецький педагог А. Дістервег, котрий, як і Й.Г. Песталоцці, відомий як прихильник формального навчання, спрямованого значною мірою на розвиток здібностей учнів, їх мислення та пам'яті. Проте А. Дістервег визнавав особливу цінність тих знань, що отримані шляхом самостійної діяльності.

А. Дістервегу належить ґрунтовна праця "Керівництво до освіти німецьких учителів" (1835), у якій він, виходячи з принципу виховуючого навчання, висуває значні вимоги до рівня підготовки вчителя. Звертаючи увагу на теоретичну підготовку вчителя, А. Дістервег вимагав, щоб майбутні педагоги багато читали, добре знали історію, психологію, педагогіку і методику. Він вважав, що для ефективної роботи педагога завжди необхідні дві умови: 1) *знання* (предмета, який викладаєш; особливостей учнів; самої педагогічної діяльності); 2) *уміння їх застосовувати*. "Знання предмета означає не пасивне його сприйняття, а самодіяльне засвоєння... Але до знань мають приєднуватися вміння, тобто навички в їх використанні та застосуванні" [18, с. 141].

Тим самим А. Дістервег наполягає на тому, що вчитель повинен ґрунтовно володіти основами педагогічної діяльності, глибоко розуміти основні положення педагогічної науки, її головні цілі та ідеї ("Вони не повинні знаходитися в його голові як надумані принципи, необхідно, щоб вони перейшли в його плоть і кров" [18, с. 139]). Саме такий всебічно підготовлений учитель є ідеалом для видатного німецького педагога.

А. Дістервег впритул підійшов до розуміння ряду педагогічних закономірностей. Керуючись ідеєю розвитку "зсередины", яка є провідною в його творчості, видатний німецький педагог виділяв та досліджував суперечності, що внутрішньо притаманні педагогічним явищам, особливо процесу навчання.

Отже, аналізуючи період XVII-XIX століть щодо розвитку педагогічних знань, можна назвати його періодом становлення наукової педагогіки, періодом пошуків і накопичення емпіричних фактів та перших спроб їх теоретичного обґрунтування. Основними проблемами, навколо яких тривали дискусії і пошуки протягом усієї багатовікової історії розвитку педагогічної науки, були проблеми навчання та виховання підростаючого покоління. Тому основними поняттями педагогіки весь час вважалися поняття "*виховання*", "*навчання*", "*освіта*". Проте, чіткого розмежування сфер діяльності вказаних понять у цей період не відбулося. Основні педагогічні поняття не були достатньо диференційованими і застосовувалися як синоніми. Ототожнення понять навчання і виховання було однією з найбільших помилок, якої припускалися дослідники у процесі розвитку педагогічної науки і практики, особливо прихильники концепції "виховуючого навчання". Ототожнення процесів навчання і виховання призвело з часом до дублювання понять "освіченість" та "вихованість" [23, с. 8].

Загалом, співвідношення понять "навчання" і "виховання" виявилось фундаментальною педагогічною проблемою. Я.А. Коменський визнавав величезну виховну роль навчання й не вирізняв категорій навчання й

виховання. Дж. Локк і Ж.-Ж. Руссо надавали переваги вихованню, підпорядковуючи йому навчання. Й.Г. Песталоцці пов'язував розумове навчання з моральним, обґрунтовуючи свій підхід тим, що процес пізнання починається з чуттєвого сприймання, яке трансформується потім у свідомості за допомогою апріорних ідей. Й.Ф. Гербарт вважав навчання основним засобом виховання [14 ,15]. Тобто, провідною галуззю педагогічних знань у період XVII-XIX століть у Європі лишалась *теорія навчання*, яка набула досить високого рівня наукової розробленості.

Значну роль у побудові тогочасних педагогічних концепцій відігравали суспільні уявлення про дитину, які були основою базових цінностей у процесі виховання. Впродовж тривалого історичного періоду (майже до XIX століття) в західному суспільстві домінував погляд на дитину як на "природний початок", "недосконалий зліпок дорослої людини", яку необхідно було поліпшувати, змінювати й розвивати до стану дорослої людини – людини соціальної. У межах цього бачення вирішальним для формування майбутньої дорослої людини вважалося засвоєння дитиною культурного досвіду через навчання та виховання. Тобто, стверджувалась ідея пріоритету загально-цілісного над особистісно-індивідуальним. У філософії освіти цей напрям дістав назву філософії гармонійної цілісності і пов'язаний він з визнанням безумовного авторитету загальних інтересів, цінностей над індивідуально-особистими. Ці принципи стали найважливішими у побудові класичної теорії освіти і розвитку форм її організації. Педагогіка ж, підґрунтям якої став цей принцип, стала значною мірою авторитарною та дорослоцентристською [46, с. 9].

Аналізуючи історичний шлях розвитку педагогічної освіти на Заході, Д. Томлінсон (Ворвікський університет) дійшов висновку про домінування зовнішнього впливу на дитину в педагогічній діяльності. Ця домінанта визначала цільові установки педагогічної освіти, зміст, організацію, форми та методи професійної підготовки вчителя [61, с. 10].

На межі XIX-XX століть народжується новий напрям у педагогіці, який можна умовно назвати періодом *експериментальної педагогіки*. Найвідомішими її представниками стали В.А. Лай, Е. Мейман, Г.С. Холл, Е.А. Торндайк та інші. На початку XX ст. в Європі об'єктивно визріли умови для нових підходів у педагогіці, пов'язаних з поширенням ідеалів вільної освіти і виховання, зародження яких починається з педагогічної та літературної творчості Ж.-Ж. Руссо і його ідеалу вільної й цілісної особистості як головного змісту природи. Становлення цього напрямку в педагогічній науці і практиці пов'язане з міжнародним рухом "Нове виховання", його журналом та єдиним центром – Інститутом ім. Ж.-Ж.Руссо у Женеві. Представники нових підходів – видатні педагоги А. Лай (Німеччина), А. Біне (Франція), А. Нейлл (Англія), Д. Дьюї (США) та інші розробили теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними схильностями [45, с. 11]. Вони

намагалися свої теоретичні положення обґрунтувати результатами емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. У центр уваги своїх теоретичних систем ці педагоги ставили не навчання, а вивчення дитини, що допомогло їм простежити закономірності фізичного розвитку дитини, досліджувати механізми відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті дітей тощо. Пізніше основні принципи експериментальної педагогіки було покладено в основу *педології* [14, с. 113]. Прогресивні педагоги того часу намагалися відійти від традиційного розуміння сутності основних педагогічних процесів та явищ, шукали нових шляхів та ефективних засобів формування особистості.

Загалом для кінця XIX – початку XX століття характерним явищем став бурхливий розвиток змісту педагогічних знань та поява різноманітних напрямів побудови педагогічних теорій, а саме:

- *філософський напрям*, представники якого вважали, що педагогічні знання є частиною філософських (філософи Давньої Греції, І.Ф. Герbart, Ціллер, В. Рейн, Г.С. Сковорода, М.О. Бердяєв);

- *психологічний*, що обґрунтовував кожне питання навчання і виховання з точки зору психології (К.Д. Ушинський, К. Єльницький, П. Мальцев);

- *практичний*, який характеризувався розвитком курсу практичної педагогіки, що спиралася на теоретичні основи і передбачала суворе дотримання систематизованого порядку правил виховання і навчання, а також педагогічних вимог (С. Бобровський, А. Маттіас);

- *соціальний*, прихильники якого розглядали вчення про суспільство і виховання як нерозривну єдність (П. Наторп);

- *експериментальний*, прихильники якого вважали головною метою виховання цілеспрямований вплив на особистість, що розвивається (Є. Мейман, А. Нечаєв, М. Монтессорі, С. Френе, В.А. Лай);

- *нова педагогіка*, представники якої відстоювали еволюційний розвиток педагогіки й пропагували дбайливе ставлення до природних схильностей і прагнень дитини (В. Вахтерєв, С. Френе) [30, с. 81-86].

Отже, аналіз розвитку педагогічних знань періоду XVII-XIX століття у зарубіжній педагогіці дозволив виділити низку тенденцій.

1. Створення окремих теоретичних концепцій виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання. Аналіз літератури свідчить про достатньо високий рівень філософського та психолого-педагогічного обґрунтування дидактики. Проте глибокої розробки наукових основ педагогіки в цілому не відбулося.

2. Накопичення значного фонду емпіричного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, що дало можливість провідним вченим створити науково-теоретичне підґрунтя для виявлення у наступний період педагогічних закономірностей і законів, подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань.

3. Виділення і обґрунтування суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, форм і методів навчально-виховної діяльності) у контексті рівня розвитку педагогічної науки того часу.

4. Інтенсивний розвиток експериментальної педагогіки, яка заклала основи різноманітних моделей педагогічних теорій, що сприяло значному збагаченню змісту педагогічних знань.

Проблема становлення системи базових знань з педагогіки у вітчизняній педагогічній науці

Філософські основи, коріння національної української педагогічної думки сягає глибини століть, ще до Київської Русі. Вже в епоху античності, в часи трипільської культури почала складатися народна система виховання, яка протягом тисячоліть поповнювалась ідеями, засобами, методами та прийомами самотнього впливу на підростаюче покоління. З глибини століть розвивалась народна педагогіка, сповнена мудрості, любові, високої моралі [35, с. 17].

Вже з часів Київської Русі збереглися настановні твори стосовно виховання: збірники статей, серед яких були й педагогічні роздуми (збірник законів "Руська правда" Ярослава Мудрого, "Правда" Ярославичів (його синів), "Ізборник Святослава" (1076), "Повчання дітям" князя Володимира Мономаха (1096)), низка уривків з часописів та листів, де подаються описи народних традицій виховання дітей у сім'ї, моральні сентенції щодо поведінки людини у товаристві тощо. У чудових пам'ятках Київської Русі ніби в зародку знаходяться ті гуманні педагогічні начала, які згодом стануть основою народної української педагогіки.

У процесі культурно-освітнього зростання української нації велику роль відіграли братські школи XVII-XVIII століть у Львові, Києві, Луцьку. Саме у практиці братських шкіл народилася класно-урочна система навчання, пізніше детально проаналізована і узагальнена у творах видатного чеського педагога-просвітителя Я.А. Коменського. Статут же Львівської братської школи є чудовим педагогічним твором, який послідовно і, для свого часу, доцільно визначає такі проблеми, як вимоги до вчителя, організація та зміст навчання, зв'язок школи з сім'єю та інші [28, с. 38].

Упродовж історії розвитку національної педагогічної думки, у створенні і розбудові педагогічної теорії у різні часи визначну роль відігравали видатні діячі братських шкіл Лаврентій та Стефаній Зизанії, Кирило Ставровецький, Іов Борецький, Єпифаній Славинецький, Симеон Полоцький та інші.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить науково-педагогічна діяльність Памви Беринди. Його праця "Лексікон славенороскій і именъ тълкованіє" (Київ, 1627) є важливим джерелом інформації про стан розвитку педагогічної думки в Україні. Словник, значна частина якого пов'язана з питаннями виховання, освіти та навчання, дозволяє проаналізувати педагогічну термінологію початку XVII століття. Науку про виховання П. Беринда називає старослов'янським словом "пестунство", пояснюючи його терміном "педагогія". Відповідно вихователя він називає "педагогом", "пестуном". Освіта у словнику П. Беринди зазначена як "цвіченіє пильное зичливості какой, штуки, хитрості, фортелі ілі ремеслу". Навчання визначалось як "навикновеніє", "цвіченіє". Вживався також термін "дидактика", що

пояснювався як наука, яка "нас ученійшими, або відомшими, або мудрійшими чинит" [28, с. 62].

Отже, вже на початку XVII століття в Україні сформувалось чітке уявлення про педагогіку як науку про виховання. Вітчизняна педагогіка XVI – першої половини XVII століття ґрунтувалася на народній практиці виховання, однак увібрала у себе найкращі ідеї західноєвропейських течій, утверджувала і розвивала прогресивні демократичні педагогічні ідеї.

Характерною рисою розвитку освіти в Україні другої половини XVII століття був послідовний перехід до загальнодержавної системи народної освіти, який викликав потребу у підготовці значної кількості кваліфікованих учителів. У їх підготовці брали участь видатні просвітителі того часу: І. Максимович, Г. Сковорода, Я. Мемлевич, І. Козлович, І. Леванда, А. Козачковський, Є. Тихорський та інші.

Неоціненний внесок у розвиток філософії виховання і практику навчання зробив філософ, поет, просвітитель, педагог Г.С. Сковорода, який першим в історії української педагогічної думки висунув ідею природного виховання. На його думку, мета виховання полягає в тому, щоб допомогти розкрити і всебічно розвинути природні здібності дитини шляхом навчання. "Доля людини визначається тим, наскільки виховання, що отримала вона, було відповідним її природі" [48, с. 143-151]. У своїх творах Г. Сковорода розкриває сутність та напрями гармонійного виховання, тлумачачи його як єдність розумового, фізичного, морального і естетичного виховання. Велику увагу приділяє він і проблемам освіти, сформулювавши цілий ряд дидактичних принципів, зокрема, поступовість та послідовність навчання, свідоме засвоєння знань тощо. Високо цінував Г. Сковорода працю вчителя, був до нього вимогливим, важливою якістю педагога вважав педагогічну майстерність, уміння викладати, володіти собою. Силу педагога вбачав у його знаннях. Ідеї українського просвітителя розвивались педагогами інших поколінь і залишаються дороговказом для багатьох поколінь вихователів.

Значний внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки був зроблений діячами освіти XIX століття: М.І. Пироговим, О.В. Духновичем, Б.Д. Грінченком, П.О. Кулішем, М.О. Корфом та інш. Корисні думки і рекомендації стосовно проблеми підготовки вчителя залишив М.І. Пирогов, який пропагував і впроваджував нові методи навчання у різних типах навчальних закладів, обґрунтував принципи виховання і навчання у дусі демократичної педагогіки, намагався виявити структуру педагогічного процесу, одним з перших заклав основи методики проведення семінарських занять у ВНЗ тощо.

М.О. Корф, О.В. Духнович суттєво збагатили основи вітчизняної теорії навчання виділенням та визначенням низки дидактичних принципів, яких має дотримуватись учитель, і методів навчання, якими пропонувалося керуватись.

На другу половину XIX століття припадає діяльність визначного вітчизняного педагога К.Д. Ушинського, автора оригінальної педагогічної теорії, що містить вчення про педагогіку як науку, про цілі та принципи виховання, а також думки про особливості педагогічної діяльності вчителя,

закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, вчення про школу. У боротьбі за руйнування старої феодальної педагогіки і радикальну перебудову змісту і форм освіти К.Д. Ушинський впритул наблизився до теоретичного обґрунтування і побудови наукової педагогіки. Головна підсумкова праця видатного педагога "Людина як предмет виховання" ("Досвід педагогічної антропології") – це спроба обґрунтування педагогічної науки на тогочасних наукових засадах. Розробку загальних основ педагогіки К.Д. Ушинський поставив на такий широкий фізіологічний, психологічний, філософський, соціально-історичний ґрунт, досягти якого не вдалося до того жодному педагогу.

Педагогіку він вважав як наукою, так і мистецтвом виховання, що побудована на волелюбних прагненнях людини і орієнтується на майбутнє. Теорія виховання – це мистецтво, яке спирається на глибокі теоретичні знання людини "у всіх відношеннях". Без вивчення педагогіки і психології педагогу дуже важко знаходити правильні шляхи виховання. Саме вихованню К.Д. Ушинський приділяв головне місце у своєму вченні. Виховання видатний педагог визначав як формування особистості в цілому, розвиток її характеру і зміцнення волі, накопичення звичок і навичок, як цілеспрямований, свідомий процес формування гармонійної особистості, метою якого є такі якості як гуманність, чесність, правдивість, працелюбність тощо [47]. Навчання ж він розумів як складову і підпорядковану частину, як засіб виховання, спрямований на розвиток розуму, нагромадження знань. К.Д. Ушинський на високому теоретичному рівні розв'язав низку найкардинальніших проблем дидактики: оригінально вирішив питання про закономірності, принципи, форми та методи процесу навчання, визначив головні функції навчання, розробив зміст і організацію початкового навчання, у досить широкому аспекті розглядав проблему педагогічної освіти.

Особливе місце у творчості К.Д. Ушинського займає проблема теоретико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Видатний педагог неодноразово наголошував, що педагог лише тоді досягає рівня творчості, мистецтва, коли підіймається на ступінь наукового розуміння своєї справи, усвідомлює закономірності педагогічних процесів і вміє охопити всю складність конкретної ситуації, яка потребує застосування всіх цих знань. Під педагогічною досвідченістю вчителя видатний педагог розуміє не лише ту кількість пережитих ним фактів, а й те враження, яке справили вони на розум вихователя. З погляду К.Д. Ушинського, факти педагогічної дійсності повинні "мислено класифікуватися педагогом за своїми характерними особливостями, узагальнюватися, зробитися думкою, а вже ця думка, а не самий факт, стане правилом виховної діяльності педагога" [59, с. 109].

Вважаючи найважливішою категорією педагогіки *мету виховання*, К.Д. Ушинський був переконаний, що для свідомого обрання вчителем засобів досягнення визначеної ним мети виховання та переконання, що обрані засоби є найкращими, – треба перш за все добре орієнтуватися в цих засобах. "Педагогічні засоби та методи виховання дуже багатогранні і тільки знайомство з усією цією різноманітністю може врятувати вихователя від тієї

затятої однобічності, яка ... надмірно часто зустрічається в педагогах-практиках, незнайомих з педагогічною літературою" [54, с. 21-22].

Таким чином, К.Д. Ушинський наполягав на досконалому володінні вчителем системою психолого-педагогічних знань, їх свідомому засвоєнню та вмілому використанні. Отже, майбутній учитель повинен постійно вдосконалювати свої професійні якості, багато читати спеціальної літератури для поглибленого вивчення предмета виховання (людини), щоб якнайкраще зрозуміти її природу. Шлях до розуміння нового, на думку К.Д. Ушинського, завжди пов'язаний з включенням його до системи асоціацій, якими вже володіє педагог, з формуванням та засвоєнням педагогічних знань. Видатний педагог з цього приводу писав: "Немає такого педагога-практика, в якого не було б своєї, хоч би крихітної, хоч туманної, теорії виховання, і немає такого сміливого теоретика, який би час від часу не оглядався на факти... Сама педагогічна практика без теорії – те ж саме, що знахарство у медицині" [54, с. 140-143].

Педагогічний геній К.Д. Ушинського мав великий вплив на передових педагогів. До його послідовників в Україні належали: М.О. Корф, М.Ф. Левицький, І.П. Дергачов, Т.Г. Лубенець, Х.Д. Алчевська, М.М. Ковалів та інші. Однак незважаючи на велетенську роботу, яка була здійснена видатним педагогом, дати суто наукове розв'язання проблем теорії виховання і освіти педагогіка К.Д. Ушинського ще не могла. Це пов'язано з тим, що педагогіка того часу перебувала у "повному немовляцтві", як і ті науки, "із законів яких вона повинна черпати свої правила, і які самі ще недавно зробилися справжніми науками і далеко ще не досягли своєї досконалості" [28, с. 122].

Отже, характеризуючи розвиток вітчизняної педагогічної думки у період становлення педагогіки як науки, можна зазначити, що домінантою цього періоду в підходах до розуміння поняття "виховання" було наголошення в його змісті на засобах виховного впливу, а іноді – пряме зведення до них. Мета виховання, як педагогічна категорія, обмежувалась формуванням визначених якостей особистості та окремих умінь і навичок у дитини. Загалом теза про передачу досвіду старших поколінь підростаючому в процесі виховання з'являється у вітчизняній педагогіці лише наприкінці XIX століття. Так, П.Ф. Каптерев, даючи визначення поняття "виховання" у 1905 році, наголошував, що "воспитание имеет целью передачу старшим поколением младшему убеждений, взглядов, мнений, навыков, всего строя и уклада жизни... В воспитании заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать воспитываемому" [22].

Поняття "навчання" у більшості педагогів того часу виконувало функцію засобу виховної діяльності. Розуміння сутності процесу навчання було однобічним і охоплювало, як правило, тільки діяльність вчителя (викладання), тобто, майже зовсім ігнорувався аспект діяльності учня – учіння. Так, у середині XIX століття "навчання" визначалось як "повідомлення

систематичних відомостей, необхідних для життя людини, чи будуть це відомості загальні, необхідні для кожного, чи часткові, спеціальні – за типом покликання" [57, с. 62]. Об'єктом як процесу виховання, так і навчання, були лише діти.

Поняття "*освіта*" у тому значенні, як його увів до наукового обігу Й.Г. Песталоцці, а у вітчизняну педагогіку – Н.І. Новіков, визначалося як формування "образу" (духовного чи тілесного) особистості. К.Д. Ушинський розглядав "матеріальну освіту" у взаємозв'язку з "формальною освітою"; Н.І. Пирогов висунув і відстоював ідею загальнолюдської освіти, протестуючи проти станового принципу побудови її системи; Т. Лубенець, пояснюючи, що таке "освіта", трактував її як спробу "досотворить" людину, "розвинути в ній всю повноту духу, який їй був даний" [33, с. 13].

Категорія "*розвиток*" ще не була достатньо поширеною в педагогічних працях того часу. Перша спроба співвіднести поняття "виховання" та "розвиток" була зроблена К.Д. Ушинським, який розглядав виховання як "розвиток людини в людині".

У Російській імперії навчально-виховна діяльність (плани, програми, підручники, методи навчання й виховання, стосунки між учителем та учнями) будувалися відповідно до двох напрямів ціннісних освітніх орієнтацій – авторитарного та педоцентричного. Перший напрям ціннісних установок відображали державні освітні установи (гімназії та реальні училища), другий мав місце у приватних навчально-виховних закладах. В Україні ж додавалися й особливі, саме їй притаманні процеси висунення на чільне місце національних цінностей: мови, літератури, народної культури, ідентифікації свого "Я" як українця, носія певної етнопсихології. Крім того, українські педагоги відстоювали і цінності вільного виховання, які розглядалися в контексті самоідентифікації [52, с. 4].

Підготовка вчителів для середніх закладів освіти України протягом ХІХ століття та початку ХХ-го, здійснювалася в педагогічних інститутах, які підпорядковувалися університетам, чи на дворічних курсах при університетах. До теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики, історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень). У 1875 р. у Ніжинському історико-філологічному інституті була заснована окрема кафедра педагогіки [17, с. 46]. На початку ХХ століття в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 учительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на II та III курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень).

Період початку ХХ століття розглядається сучасними істориками педагогіки як етап становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи [16, с. 46]. Лютнева та жовтнева революції 1917 року надали значного поштовху розвитку педагогічних знань в нашій країні. Передові педагоги сприйняли

революційні зміни в суспільстві напівфеодальної Росії як можливість пошуку нових шляхів виховання вільної особистості, нової людини нового суспільства. В Україні соціально-економічні обставини, які виникли у післяжовтневий період, ускладнювались тим, що з 1917 по листопад 1920 року країна знаходилась у стані двовладдя. У зв'язку з цим на території України діяли різні структури управління освітою, а саме: у Харкові була встановлена радянська влада і всі заклади освіти підпорядковувалися Народному Комісаріату Освіти; у Києві діяло Генеральне Секретарство Освіти. Проте всі ці системи, незалежно від політичного забарвлення, сприяли певною мірою розвитку освіти в Україні, продовжували функціонувати заклади освіти, розвивалась педагогічна наука.

Вже з 1920 року у Радянській Україні розпочинається робота, спрямована на перебудову педагогічної освіти та створення нової педагогічної концепції. Радянська влада намагалася створити нову концепцію виховання, яка відповідала б завданням всебічного революційного перетворення суспільства. Тому відкидалися як застарілі існуючі теорії, створювалися нові, уточнювалися і узагальнювалися основні педагогічні поняття. Національні цінності вперше після довгої перерви були поставлені на чільне місце серед завдань системи освіти. Окрім цього, вказані цінності вперше в історії збігалися з державною політикою, з ідеологічними настановами, розглядалися як частина державницької політики в Україні. Вони набули офіційної назви "українізація", "націоналізація" [51, с. 4].

Великого значення в цей час надавалося проблемі систематизації наукової термінології педагогічної науки. В Україні навіть було створено (за пропозицією І. Огієнка) Інститут української наукової мови (30 травня 1921 року). При Академії Наук у Києві працювала педагогічно-психологічна секція, яка також займалася питаннями впорядкування педагогічної термінології. Загалом же "справа наукової термінології, – на думку І. Огієнка, – це дуже складна й важлива справа. Термінологія не постає одразу, а звичайно витворюється самим життям упродовж віків духовного життя, потребує державницької традиції для свого усталення" [40].

Суттєву роль у розвитку та становленні системи педагогічних знань у радянській педагогіці відіграли теоретичні дискусії 20-тих років, об'єктом всебічного вивчення та обговорення яких стали предмет педагогіки та її основні поняття. До основних проблем педагогічної науки того періоду належать: проблема виховання як суспільного явища; проблема співвідношення біологічного та соціального у розвитку особистості; перегляд змісту предмету вивчення педагогіки тощо.

В цілому у цей період переважав *поняттєво-термінологічний підхід* до розгляду головних педагогічних проблем [46, с. 45]. У цей час відбувалася гостра боротьба за визначення та уточнення майже всіх педагогічних категорій, вводилися нові поняття, удосконалювалися методи навчально-виховної діяльності, здійснювалася велика кількість педагогічних експериментів, які не завжди відрізнялись глибоким теоретичним підґрунтям.

Особливо запеклі суперечки точилися навколо визначення предмета вивчення педагогічної науки. Адже відомо, що предмет вивчення будь-якої науки визначає її категорії та основні наукові поняття. Помітною тенденцією розвитку цієї проблеми було необмежене розширення категорійно-поняттєвого апарату науки про виховання, що призвело до включення до її предмету всього соціального процесу формування нової людини (В.Н. Шульгін, М.В. Крупеніна). Ця позиція призвела до появи теорії "відмирання школи", яка, зрештою, була піддана різкій критиці, а предмет вивчення педагогіки обмежився проблемами виховання дитини до отримання середньої освіти. Отже, в ті роки педагогіка розглядалася як суто нормативна й прикладна наука, мета якої – забезпечення шляхів, форм і методів формування дитини на основі теоретико-методологічних даних педології [37, с. 131].

Педологія (від грецького "наука про дитину") визначила своїм предметом вивчення закономірностей розвитку дитини й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини. Педагогічним підґрунтям педології стали ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву педоцентризму, в основі якого лежить концепція замовлення змісту, організації та методів навчання – інтересами і потребами самої дитини, яка є центром навчально-виховного процесу. Саме педологія і педологи намагалися взяти на себе весь тягар розробки методологічних засад науки про виховання, навчання, розвиток та освіти дитини. Однак частина провідних педагогів негативно поставились до педології. На їх погляд, педологічні дослідження гальмували впровадження в педагогіку марксистко-ленінської філософії як її методологічної основи, затримували роботу над розробкою сутності та принципів навчання. Разом з тим провідні педологи, зокрема представники української школи педології, зробили значний внесок в розробку актуальних на той час проблем.

Одним з провідних питань педагогіки 20-30-х років була проблема виховання як суспільного явища. Категорія "*комуністичне виховання*" стала системоутворюючим поняттям, яке відображало сутність і визначало предмет вивчення радянської педагогіки. Воно охоплювало всі напрями діяльності, спрямованої на формування особистості людини нового соціалістичного типу. В ньому відображались цілі виховання в соціалістичному суспільстві; об'єкт виховання; основні організаційні форми реалізації виховного впливу. Проте підходи до визначення сутності самого явища виховання були далеко не однозначними. Частина педагогів підтримувала популярну на той час оновлену систему "*природного виховання*". Послідовники цієї теорії виступали проти авторитарних методів та насильства над дитиною. Вони пропонували надати юній особі повної волі, розвивати її інтереси та самодіяльність. Проте ця теорія виявилась непридатною для практики шкільного виховання. Надання дітям безмежної "*свободи*", слідування цілковито за її інтересами та самодіяльністю зробило б виховний процес хаотичним і некерованим. Ідеї "*природного виховання*" були неприйнятними для радянської школи ще й тому, що прихильники цієї теорії вважали

неприпустимим включення дитини до участі у суспільно-політичному житті, тоді як радянська влада намагалася якомога раніше залучати дітей до участі у всіх процесах побудови нового суспільства.

Офіційно педагогічними цінностями шкільної освіти протягом усіх 20-х років продовжували залишатися цінності вільного виховання і трудової школи західноєвропейського та американського зразків. В основних документах української держави щодо освіти ("Декларація про соціальне виховання дітей" (1920 р.), "Кодекс законів про народну освіту" (1922 р.), "Порадник соціального виховання" (з 1921 р.) перш за все йшлося про "вільний розвій фізичних і психічних функцій особистості", про саморозвиток та самореалізацію, індивідуальну творчість, самоцінність дитинства як ідеалу і мети виховання. Проте такі педагогічні цінності вступали в гостре протиріччя з ціннісними орієнтаціями, які диктувалися владними структурами й, передусім, партійними постановами та декретами, що регулювали функціонування соціального інституту освіти. У цей час було директивно відкинуто і заборонено загальнолюдські цінності як застарілі та шкідливі для суспільства й "нової людини", бо вони вважалися частиною старих форм суспільного буття [51, с. 5]. Саме тоді склалися відповідні умови для розробки концепції *авторитарного виховання*. Звісно, відкрито пропагувати авторитаризм у вихованні офіційна педагогіка не наважувалась. Проте, деякі педагоги схилились до необхідності застосування методів авторитарного виховання, основу яких складав безпосередній вплив вчителя, його авторитету на дитину, її беззаперечне підкорення волі, вказівкам та розпорядженням вихователя. Саме на цій основі у 20-ті роки поряд з поняттям "методи виховання" широко застосовувався термін "засоби педагогічного впливу".

Позицію офіційної педагогічної науки яскраво розкрила *Н.К. Крупська* у статті "Виховання", яка була опублікована наприкінці 20-их років. Підкреслюючи багатозначність цього терміну, Н.К. Крупська розглядає виховання в широкому та вузькому розумінні цього поняття. В широкому розумінні – це весь процес соціального впливу на людину протягом всього її життя. Вузький смисл поняття "виховання", його педагогічне трактування, полягає у визначенні його як цілеспрямованого, навмисного, систематичного впливу дорослих на дітей та підлітків. Здійснюють цей вплив сім'я та школа. Н.К. Крупська вказує на необхідність вивчення складної взаємодії біологічних та соціальних факторів впливу на розвиток особистості, підкреслюючи при цьому провідне значення соціального аспекту. "Виховання у вирі суспільного життя, – писала вона, – вимагає дуже серйозних передумов. Воно потребує знання навколишнього середовища, аналізу цього середовища, аналізу суспільних явищ" [10, с. 114].

Н.К. Крупська розглядала головні проблеми педагогічної науки з позицій марксистсько-ленінської ідеології. Саме тому вона надає перевагу у процесі розвитку особистості соціальному чиннику. Перебільшення ролі середовища у становленні людини, ігнорування спадкових задатків – характерна риса радянської педагогіки загалом, і провідна тенденція розвитку науки в 20-30-ті роки зокрема. Не останню роль у закріпленні цієї тенденції відіграв авторитет

Н.К. Крупської. Проте, незважаючи на ідеологічні нашарування, Н.К. Крупська зробила значний внесок у розробку теоретичних основ педагогіки та в організацію підготовки вчителя, зокрема вона брала активну участь в опрацюванні теоретичних основ діяльності дитячих та юнацьких організацій, у становленні теорії і практики політехнічного навчання, дошкільного виховання, у розробці термінологічного апарату педагогіки тощо. Отже, Н.К. Крупська виокремлює значення педагогіки як соціальної, суспільної науки. Тому особливої уваги вона надавала професійній підготовці майбутніх педагогів та організації навчання студентів у педагогічних навчальних закладах. Н.К. Крупська наполягала на свідомому та наполегливому оволодінні майбутніми вчителями як основами предмета викладання, так і основами педагогічних знань. Вона наголошувала на необхідності розуміння вчителем самої суті педагогічної науки, її сучасного стану, головних етапів розвитку та зв'язків з іншими науками, з суспільними відносинами, з навколишнім життям.

Парадигму тогочасного виховного процесу в Україні становили підходи до дитини через еволюційно-біологічні та культурно-історичні закономірності розвитку, побудова на цій основі виховання, що має на меті формування яскравої і самобутньої індивідуальності. Представник Харківської школи педології І. Соколянський розглядав виховання як процес організації класової поведінки. До педагогічного процесу, як процесу організації зумовлених форм поведінки, він включав: 1) виховання основних або "вихідних" звичок; 2) виховання спеціальних звичок; 3) виховання соціальних звичок. Виховання "основних звичок" тлумачилось як формування навичок з обслуговування, самообслуговування дітей, тобто поведінки в широкому розумінні цього слова; виховання "спеціальних звичок" – навчання різних предметів у школі (надання формальних знань). Найважливішим вважалось "виховання соціальних звичок" – формування дитини під впливом класової боротьби й класового протистояння. Виховання "соціальних звичок" повністю покладалося на соціальне оточення дитини [37, с. 137].

Таким чином, у період 20-30-х років категорія "виховання" визначається як "соціальне й тільки соціальне явище". Саме так це поняття тлумачиться у підручнику "Педагогіка" М. Пістрака за 1934 рік.

Однією з провідних тенденцій розвитку поняття "виховання" є перегляд підходів до визначення об'єкта виховного впливу. Якщо до 1917 року об'єктом виховання визначалася дитина шкільного віку, то з початком розробки нової теорії виховання до цієї категорії почали відносити і доросле населення. Крім того, на початку 20-х років з'явилися перші спроби розробки проблеми розвитку колективу або групи. В Україні вперше цією проблемою займався О. Залужний, який ще у 1926 році наголошував, що об'єктом педагогіки має бути не індивід, а колектив; індивід при цьому може цікавити педагога лише як частина колективу; всю увагу педагогіка має спрямувати на вивчення колективу, а не окремої дитини. Саме О. Залужний висунув тезу, яка стала підґрунтям вчення А. Макаренка про колектив: "Через колектив, силами колективу й для колективу" [37, с. 137-140].

Багато уваги розробці проблеми виховання у колективі приділяв і Ф.П. Корольов, який одним з перших (у 1930 році) зробив спробу визначити саме поняття "колектив". На його думку, колектив – це "не будь-яка група дітей у школі, не механічне поєднання дітей в одному класі. Це самодіяльна дитяча група, яка довгий час пов'язана загальною працею, боротьбою, переживаннями. Спільна цільова діяльність – ось основа здорового згуртованого колективу" [20, с. 117].

Грунтовну теорію формування та розвитку колективу та його впливу на особистість розробив у 20-30-і роки А.С. Макаренко, який ввів до наукового обігу радянської педагогічної науки багато нових понять та термінів: "педагогіка прямої та паралельної, колективної та індивідуальної дії", "парна педагогіка", "метод вибуху" тощо. Однак він не дав їм однозначної інтерпретації та визначення. Окремі формулювання (наприклад, визначення поняття "колектив") педагог неодноразово змінював. Проте А.С. Макаренко подав загальне розуміння діалектичності, доцільності виховання, поняття логіки педагогічного процесу, ґрунтовні зразки трактування деяких педагогічних категорій, а саме: мети, принципу, засобу, колективу, проектування особистості тощо. Великого значення надавав видатний радянський педагог професійній педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Серед інших вимог до професіоналізму вчителя, А.С. Макаренко виділяє положення про те, що вчитель повинен мати добру загальноосвітню, професійну та педагогічну підготовку. Тому він вимагав, щоб студенти педагогічних навчальних закладів свідомо ставились до вивчення педагогічних наук і фахових методик, сумлінно відпрацьовували педагогічну практику в школі, вчилися педагогічній майстерності у досвідчених педагогів. Особливу увагу Антон Семенович звертав на необхідність формування наукового мислення у майбутніх фахівців та навчання їх розв'язанню практичних задач. Формування ж наукового мислення включає в себе оволодіння студентами системою гнучких понять та чітких термінів, як одну з необхідних умов. Викладання курсу педагогіки має бути побудоване таким чином, щоб студенти правильно орієнтувалися у категорійному апараті науки, впевнено ним користувалися. Це, на думку А.С. Макаренка, є необхідним для глибшого розуміння теорії педагогіки, для уміння правильно аналізувати педагогічний досвід, узагальнювати надбання творчої практики [13, с. 99]. А.С. Макаренко не залишив монографії з педагогіки, але в його педагогічних творах, методичних працях, статтях, доповідях, лекціях міститься певна система педагогічних поглядів, висвітлені найважливіші проблеми методології педагогіки, методики і техніки виховання [28, с. 302].

Відтак, упродовж перших чотирьох десятиліть ХХ століття категорія "виховання" зазнала суттєвого розвитку, що підтверджується такими положеннями: у визначеннях категорії "виховання" почала обґрунтовуватись його основна функція – передавання у процесі виховання досвіду старших поколінь – підростаючим; виховання розглядалося у широкому та вузькому розумінні; провідне місце серед впливових чинників щодо особистості у процесі виховання надавалося соціальному фактору; визначились ідеали

виховання (всебічний розвиток особистості, виховання колективіста, патріота, інтернаціоналіста тощо); розширився зміст поняття "об'єкт виховання" (діти, дорослі, колектив); пропонувалися нові організаційні форми та засоби виховання (соціалістичне змагання, суспільно корисна праця тощо); декларувалася взаємодія, взаємоповага, взаємозбагачення всіх учасників виховного процесу; завуальовано культивувалися ідеї авторитарного виховання.

Набули свого розвитку і такі категорії педагогічної науки, як "*освіта*", "*навчання*", "*розвиток*". Вже у 1917 році у "Зверненні народного комісара з просвіти" у Росії поняття "освіта" та "навчання" визначаються з позицій педагогіки соціалістичного суспільства. Підкреслюючи різницю між освітою і навчанням, А.В. Луначарський зазначає, що "навчання є передача готових знань вчителем учневі. Освіта ж є творчим процесом. Все життя створюється особистість людини, розширюється, збагачується, поширюється та вдосконалюється. Навчання є важливим, але не визначальним його елементом" [38, с. 8].

Провідним елементом освіти є "критика та творчість самих мас", які сприяють удосконаленню особистості. Сутністю навчання у радянській школі визначене "не дресирування того чи іншого ремесла, а політехнічна освіта, яка надає дітям практичне знайомство з методами усіх найважливіших форм праці..." [38, с. 139]. Треба зазначити, що в Україні, на відміну від Росії, спостерігалася орієнтація не на політехнізм освіти, а на її професійність, тобто, великої уваги надавалося підготовці у навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності у провідних галузях народного господарства, науки, культури.

Чільна увага відводилася озброєнню учнів науковими знаннями. Їх засвоєння "займає головне місце в освіті" [38, с. 139]. Отже, основними ознаками поняття "*освіта*" визнаються: сформованість наукового світогляду особистості; система наукових знань, їх політехнічний характер.

Головним елементом поняття "*навчання*" стає "засвоєння систематичних наукових знань як основи формування світогляду". Навчання повинно давати достатній обсяг загальноосвітніх знань і сприяти вирішенню проблеми підготовки достатньо освічених людей, що добре володіють основами наук для вступу до технікумів та ВНЗ. Поняття "основи наук" також було введено до категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у досліджуваний період.

Переглядалися і погляди на визначення об'єкта та суб'єкта навчального процесу. Якщо раніше виділялась тільки діяльність учителя, то відтепер зазначався двобічний характер навчання і учень розглядався не лише як об'єкт, але й як суб'єкт процесу навчання.

Однак на думку сучасних дослідників (А. Алексюка, А. Погрібного та інших), уявлення про саме поняття "основи наук" у школі було викривленим з моменту виходу у світ відомих постанов ЦК ВКП(б) та уряду СРСР 1930-1936 рр. Вже починаючи з середини 30-х років ХХ століття наголос було зроблено на сумі знань з основ наук та, водночас, на провідній ролі викладання основ наук учителем. Зрештою це спричинило переоцінку ролі викладання як

вирішального елемента у структурі навчання і, відповідно, призвело до недооцінки учіння як самостійної роботи учнів [26, с. 70].

Загалом "навчання" визнається: складовою частиною цілісного педагогічного процесу; одним з основних засобів виховання; двобічним процесом, що охоплює два елементи: викладання і учіння, які розглядаються у взаємозв'язку. При цьому відбулася переоцінка ролі викладання як вирішального елемента в структурі навчання.

Категорія "розвиток" широко використовується у роботах відомих педологів, психологів, філософів, у дискусіях 20-х років. Видатний радянський психолог Л.С. Виготський, розробляючи проблему психічного розвитку особистості, намагався проаналізувати характер співвідношення процесів навчання та розвитку. Він стверджував, що навчання і розвиток не співпадають безпосередньо, а являють собою два окремих процеси, які знаходяться у дуже складних взаємовідношеннях. Навчання, на думку Л.С. Виготського, лише тоді буває ефективним, коли воно відбувається в межах періоду, який визначається зоною найближчого розвитку. Видатний вчений був переконаний, що головною метою педагога має бути розвиток дитини, засобами її досягнення – знання, уміння, навички [8, с. 251-252]. Однак праці Л.С. Виготського щодо психологічних механізмів розвитку особистості не набули широкого визнання та використання в період 20-30-х років. Значно пізніше ці доробки були використані педагогами-дослідниками при розробці теорії розвивального навчання.

Серйозного значення у 20-30-і роки ХХ століття надавалось проблемі методів виховання. Першовідкривачем поняття "*методи виховання*" вважають німецького педагога Й.Ф. Гербарта. Але в історико-педагогічному аспекті, як педагогічна категорія, вона виникла не відразу. Так Н.К. Крупська методи виховання визначала як узагальнення практики (трудоий метод; колективне життя; особистий приклад як метод виховання; режим дня у школі та вдома; заохочення і покарання). П.П. Блонський (1924) рекомендував такі методи виховання: настанова; читання книжок, позакласне читання; щоденні вправи у праці і приклад дорослих. М.М. Пістрак (1934) пропонував: 1) *активні методи*: а) організаційна діяльність; б) трудовий метод; 2) *пасивні методи*: а) метод моралізації; б) метод примусу.

Стосовно виховання свідомої дисципліни використовувалися: шкільний режим дня, безпосередня виховна робота, дитячий колектив, культмасова робота з дітьми та суспільна праця дітей; суспільство і сім'я тощо. Відтак, це були перші спроби визначення та класифікації методів виховання. Хоча, на думку сучасних дослідників (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух та ін.), ці спроби не можна вважати виховними методами. Скоріше це був комплекс умов, за яких могли б виявлятися ті чи інші конкретні методи [9, с. 88].

Крім цього, у 20-і роки відбувались інтенсивні пошуки нових, оригінальних методів та форм навчальної діяльності, які супроводжувались значною експериментальною роботою. Цей напрям не мав успіху, що змусило вчителів повернутися до стандартних методів навчання, а, отже, постала

потреба їх класифікації. Майже до середини 50-х років ХХ століття в підручниках з педагогіки ця класифікація залишалась у досить спрощеному вигляді: всі методи навчання поділялись на три групи (словесні, наочні та практичні) [9, с. 89].

Отже, період 20-30-х років збагатив вітчизняну педагогічну науку великою кількістю емпіричного матеріалу, який накопичувався завдяки інтенсивній експериментальній роботі; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням значної кількості різноманітних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

Цінностями шкільної освіти проголошуються: виховання "нової людини", оптиміста, колективіста, щасливого будівника, відданого ідеям партії, інтернаціоналіста, борця за класові інтереси пролетаріату, безкомпромісного щодо ворогів аж до відречення від своїх рідних, що розцінювалось як **достойнство** й усіляко підтримувалось. Зміст освіти став партійно-класовим і політизованим, чітко дозованим, особливо в галузі суспільних дисциплін; методи і засоби навчання та виховання стали повністю авторитарними, навчання – репродуктивним, асиміляційним. Центральною ланкою виховної роботи було: залучення дітей до активного, доступного їх віку суспільно-політичного життя; осмислення подій, що відбуваються; виховання колективізму; подолання психології приватного власника [51, с. 6].

Процес розвитку системи педагогічних знань був зумовлений такими чинниками: затвердженням марксистсько-ленінської методології в науці про виховання, навчання та освіту; рішеннями комуністичної партії та радянського уряду про школу; практикою побудови нової системи народної освіти; досягненнями самої педагогічної науки [2, с. 159].

Зрозуміло, що для вільного орієнтування майбутнього вчителя в нових підходах до вирішення основних педагогічних проблем, необхідною була його ґрунтовна теоретична підготовка. "Було б неприпустимо помилково звести побудову програм з педагогіки до вузько емпіричної методичної рецептури і сподіватися, що наш радянський педагог зможе проводити освіту, навчання й виховання молоді, не опанувавши спадщиною, що її нам залишили основоположники марксизму, без розуміння суті ленінського етапу з розвитку марксистсько-ленінської теорії виховання, без усвідомлення політичних завдань, що стоять перед радянською школою в період диктатури пролетаріату і її принципово іншого змісту, порівнюючи з буржуазною школою..." [51, с. 6].

У педагогічних навчальних закладах вводились нові курси: "Соціальне виховання", "Організація народної освіти", "Школознавство", "Історія педагогічних течій" тощо. До програми підготовки вчителів вперше було включено тему "Філософські основи педагогіки". Вказана програма визначила зміст підручників з педагогіки, в яких вперше були висвітлені найважливіші методологічні проблеми, а саме: "Мета виховання", "Всебічний розвиток людини як єдиний діалектичний процес розумової освіти, політехнічної

освіти, морального, естетичного та фізичного виховання"; "Вчення про спадковість, середовище та виховання". До предметів педагогічного циклу у вищих освітніх закладах були віднесені педологія, педагогіка, вчення про поведінку, педагогічні системи, дидактика, школознавство тощо. При цьому "на перший план висувався не стільки розгляд окремих педагогічних систем, скільки знайомство з різними типами трудової школи, які історично виникали відповідно до певних соціально-економічних умов" [43, с. 159].

Загальною метою фахової підготовки майбутнього вчителя було озброєння його професійними знаннями настільки, наскільки вони можуть дати об'єктивний науковий матеріал для раціональної побудови педагогічного процесу загалом і в галузі окремої спеціальності зокрема [43, с. 233]. Отже, на теоретичну підготовку вчителя зверталась велика увага. Водночас значні зусилля педагогів зосереджувались на проблемах виховання, навчання та освіти саме у школі. Інші сторони життя дитини лишались поза увагою педагогіки. Та й самі пошуки універсального методу навчання і чисельні експерименти того часу призвели до пониження ролі вчителя в навчально-виховному процесі. За вчителем, головним чином, лишались інструктивна та контрольна функції, для виконання яких йому не потрібна була глибока обізнаність із закономірностями педагогічного процесу.

Таким чином, бурхливі дискусії та науково-теоретичні дослідження в педагогіці 20-их - початку 30-их років ХХ століття додали відомостей для систематизації та узагальнення результатів упродовж найближчих двох десятиліть. Майже до середини 50-их років результати раніше проведених досліджень в педагогіці задовольняли потреби суспільства і школи. Проте, наприкінці 50-их та у 60-і роки відбулось помітне прискорення розвитку природничо-технічних галузей знань. Формалізм у навчанні, що дедалі більше посилювався в умовах командно-бюрократичної системи навчання у СРСР, викликав невдоволення і стимулював пошуки передових педагогів та педагогічних колективів у різних наукових напрямках. Наприклад, в межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації відбувалося створення нових типів навчальних закладів, нових технологій освіти і навчання тощо. Саме в ці роки була створена теорія і практика проблемного навчання, формувався широко відомий на той час у школах України досвід липецьких учителів та інші новації в педагогічній практиці [26, с. 71].

На цьому тлі стан підготовки вчителя виглядати дедалі архаїчнішим. Суттєвих змін у концепції підготовки майбутніх учителів не відбувалося, а вносилися лише часткові удосконалення до змісту педагогічної освіти та збільшувалася кількість спеціалістів з дипломом учителя [27, с. 77].

Авторитаризм та репродукціонізм потроху вщухають. З середини 50-х років, особливо після ХХ з'їзду КПРС (1956) і початку у країні процесів часткової демократизації суспільного життя (так звана "відлига"), послаблюється ідеологічний контроль педагогічного процесу. До школи почали проникати незапрограмовані цінності й орієнтири, що не відповідали партійним, офіційним, однак відповідали потребам і дитини, і вчителя, і

педагогічного процесу загалом. Без сумніву, у зв'язку з цим виникла потреба докорінних змін як у самій педагогічній науці, так і у практиці підготовки майбутнього вчителя.

60 – 90-і роки у подоланні кризового стану відіграли особливу роль. За невеликий з історичного погляду проміжок часу відбулися значні зміни у підходах до виділення основних педагогічних категорій, до їх сутності та в оцінці їх значення в навчально-виховній діяльності педагога й у практиці підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз літератури, погляди на сутність основних педагогічних явищ та процесів, на роль учителя й учня, вихователя й вихованця у навчально-виховній діяльності відрізнялися певною динамікою. Це пов'язано з кризовими явищами у соціально-економічній сфері життя радянського суспільства, які призвели до розпаду СРСР і проголошення України самостійною державою; зміни соціально-економічної формації, переходу від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграції в Європу та світове товариство; побудови демократичного суспільства [36, с. 61].

Відповідні пошуки тривали й у педагогічній науці. Педагогіка подолала шлях від авторитарності та знеособленості через педагогіку співробітництва до рівня побудови гуманістичних демократичних особистісно орієнтованих відносин у педагогічній діяльності. Тенденції суспільного розвитку відігравали вирішальну роль у підходах до визначення предмета вивчення педагогічної науки, які неодноразово переглядались і дещо змінювались. Відповідні зміни відбувались і у категорійному апараті педагогіки, адже відомо, що основні категорії науки визначаються саме її предметом.

До середини 60-их років чітко визначилася тенденція перегляду підходів до трактування предмета вивчення педагогіки. Найбільш послідовно це відображено у навчальних посібниках для педагогічних вузів кінця 60-их років (Курс лекцій по педагогике / под общей редакцией Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанда, К.Д. Радиной. – М., 1966; Ильина Т.А. Педагогика. – М., 1968; Огородников И.Т. Педагогика. – М., 1968). Наприклад, у навчальному посібнику, розробленому М.І. Болдиревим, М.К. Гончаровим, Б.П. Єсиповим (1968), радянська педагогіка визначалася, як наука про виховання; при цьому підкреслювалось, що "вона повинна вивчати та науково узагальнювати не тільки досвід виховання молодого покоління, але також і ... досвід виховання і освіти дорослих" [46, с. 19]. Однак майже до кінця 80-их років предметом вивчення радянської педагогіки визнавалось не просто "виховання як особлива сфера діяльності суспільства", а саме особливий вид виховання – "комуністичне виховання людини, яке в широкому його розумінні включає й освіту, й навчання". Останнє можна пояснити тим, що 70-і роки ХХ століття були одним з найскладніших періодів в історії нашої країни. Він характеризувався послабленням демократичних тенденцій у суспільстві, зміцненням сил бюрократизму та консерватизму, утвердженням командно-бюрократичної системи, що породжувала байдужість, соціальну пасивність народу. У педагогічній науці, як і в усьому радянському суспільстві, домінувала авторитарність. Провідне місце в ній займали ідеологічні теорії;

класова позиція в їх розробленні та тлумаченні визнавалась єдино правильною. Ними керувалась практично вся методологія, яка мала партійно-класове спрямування. Методологічні знання ґрунтувались не стільки на пізнанні окремих закономірностей і фактів буття, скільки на партійній доктрині, якою "перевірялись" всі теоретичні пошуки конкретних дослідників. Справжні наукові знання підмінялись схоластичними догмами партійних лозунгів і декларацій, які спонукали дослідників діяти відповідно до певних теоретичних установок. Крім того, за довгі десятиліття авторитаризму в духовному житті суспільства склалося уявлення про перевагу соціального чинника у вихованні. Абсолютизація соціального чинника призвела до стереотипу "середньої людини", її нівелювання та уніфікації як особистості [5, с. 9]. На думку Ш.О. Амонашвілі, особистість дитини стала поняттям, чужим для педагогічної теорії та практики. Весь педагогічний процес спрямовувався на формування у школярів певної суми знань. Але навіть надсучасні знання не можуть створити особистість, не сформуують у дитини систему міжособистісних відносин і переконань. Головною ж особливістю авторитарної педагогічної теорії і практики автор вважає твердження, що дітей можна залучити до навчання й виховання лише примусово. Звісно, в жодному посібнику з педагогіки про це прямо не сказано. Однак відомий педагог переконаний, що цю тенденцію неважко простежити за характером тлумачення принципів, методів, засобів, форм виховання та навчання [1, с. 145 - 146].

Наприкінці 60-х років розвиток педагогіки як науки відбувався в декількох напрямках. Накопичилась значна кількість емпіричного матеріалу у всіх галузях педагогічних знань. Це вимагало його синтезу, наукового узагальнення, розкриття на високому теоретичному рівні закономірностей основних педагогічних процесів.

У навчальних посібниках з педагогіки того часу педагогічні категорії розглядались досить поверхово. Традиційно виділялись три основні поняття педагогіки (саме "поняття", а не "категорії") і наводилось їх визначення. Однак більшість авторів вже тоді розуміли, що викладачам педагогіки необхідно у процесі навчання звернути особливу увагу студентів на засвоєння складних педагогічних понять, категорій, педагогічних закономірностей. Досить вдалими є спроби висвітлити означені питання в посібниках І.Т. Огороднікова, Т.А. Ільїної та ін.

Значним внеском у розробку проблеми дослідження сутності педагогічних знань можна вважати монографію "Загальні основи педагогіки" за редакцією Ф.П. Корольова та В.Т. Гмурмана (1967). В ній, з урахуванням результатів попередніх досліджень, що проводились у 50 – 60-ті роки, на новому рівні розглядалось широке коло методологічних питань. Зокрема, глибоко й вдало було висвітлено низку загальних проблем, а саме: виникнення і розвиток педагогічної теорії, місце педагогіки серед інших наук, методи педагогічного дослідження, змістовно розкрито сутність понять "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток". Це дослідження стало новою сходинкою у розвитку загальних теоретичних основ педагогіки. Воно не лише підвело

підсумок під всім найбільш суттєвим, що було зроблено в цій галузі, але й містило в собі найбільш глибоку для того часу розробку розглянутих проблем. Крім того, ця робота дала значний поштовх до дослідження проблем діалектики та логіки навчально-виховного процесу в курсах педагогіки, привернула підвищену увагу дослідників до пошуку глибинної суті основних педагогічних процесів та понять, що їх описують [46, с. 44-52].

На початку 70-х років серед основних категорій педагогічної науки виділялися "виховання", "освіта", "навчання". Найбільш широким, провідним поняттям вважалось "виховання". "Освіта" та "навчання" визначались як основні шляхи досягнення цілей виховної діяльності. Саме таким чином трактуються основні категорії педагогіки в посібниках Т. Ілліної (1969), Г.І. Щукіної (1966), М.Д. Ярмаченка (1986) та ін.

Отже, в період 60-70-их років у педагогічній літературі здійснюються спроби конкретизації у визначенні сутності основних педагогічних категорій. Проте аналізувались вони відокремлено одна від одної, без врахування взаємозв'язків й взаємовпливу.

Однак треба зазначити, що на початку 70-х років вже відбуваються спроби обґрунтування та розробки нового, системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Н.В. Кузьміна розглядає педагогічну діяльність як систему і послідовність дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач.

Початок 80-х років характеризується розробкою ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю.К. Бабанський, В.А. Сластьонін, П.А. Сорокін, Т.М. Мальковська та ін.). Вперше за всю практику створення навчальних посібників з педагогіки цими авторами було введено розділ, де характеризувались принципи цілісного педагогічного процесу, що дозволило побачити загальні ознаки процесів виховання та навчання. Крім того, було розкрито роль принципів виховання у підвищенні ефективності навчального процесу.

У другій половині 80-х років значну увагу дослідників та педагогів-практиків привертають проблеми розвитку особистості. Категорія "розвиток" все частіше займає провідне місце поряд з "вихованням", "освітою", "навчанням". На думку Ш.О. Амонашвілі, поняття "розвиток" знайшло своє відображення в підручниках з педагогіки та дидактики завдяки експериментальним фактам, одержаним Л.В. Занковим, Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим та вчителями-новаторами 80-х років. Проте сталося так, що це поняття розчинилось в загальній "масі" застарілої вже на той час теорії навчання, за тлумаченням якої традиційний процес навчання був націлений не на розвиток особистості, а на засвоєння нею знань [1, с. 163]. В цілому ж, категорія "розвиток" знаходить своє місце в теорії педагогіки. Наприклад, посібник І.Ф. Харламова ("Педагогіка". – М., 1990) побудований на основі діяльнісно-особистісної концепції виховання. В ньому підкреслюється, що особистість, яка формується, є не тільки об'єктом, але й суб'єктом, тобто активною дійовою особою процесу виховання; при цьому, вважає автор, її можна розвивати й формувати тільки шляхом включення у різні види

діяльності та стимулювання особистої активності в роботі над собою. Тому через всі розділи посібника проводиться ідея необхідності внутрішнього стимулювання молоді особистості, розвитку її мотиваційної сфери, спрямування її до самовиховання. Предметом педагогіки визначається "дослідження сутності розвитку та формування особистості людини й визначення на цій основі теорії та методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу", тобто дослідження тих закономірних зв'язків, що існують між розвитком людської особистості та її вихованням [58, с. 23]. Категорії "розвиток" та "формування особистості" детально аналізуються також Ю.К. Бабанським (1988), С.П. Барановим, В.А. Сластьоніним (1986) та ін.

Отже, друга половина 80-их років характеризується зверненням до особистості дитини, підвищенням інтересу до закономірностей розвитку людини, що підготувало перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у виховному процесі. Саме тоді остаточно сформувався новий напрям, протилежний до авторитарної педагогіки, який одержав назву *педагогіки співробітництва* і став продовженням демократичних традицій гуманістичної педагогіки ХІХ -ХХ століття.

Ідея гуманного підходу до дитини проходить в працях всіх класиків педагогічної науки (достатньо згадати творчість та експерименти Й.Г. Песталоцці, Я. Корчака, В.О. Сухомлинського та ін.). Головна ідея педагогіки співробітництва – зробити дитину добровільним та зацікавленим одностороннім учасником учителів, вихователів, батьків у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні як особистості, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за результати цього процесу [1, с. 159]. Здійснення педагогіки співробітництва ставало можливим лише за умови переосмислення сутності всіх основних явищ педагогічного процесу через ідею співробітництва, гуманного підходу до дитини. Це безпосередньо віддзеркалилось у розробці поняттєво-термінологічної системи педагогіки, зокрема, на вирішенні основних педагогічних категорій та на підходах до визначення сутності основних педагогічних процесів. Так, поняття "виховання" найчастіше тлумачиться не як односторонній вплив вихователя на дитину, а як взаємозалежність, взаємовплив всіх суб'єктів виховного процесу.

Категорія "виховання" і надалі залишається провідною категорією педагогіки, органічно поєднаною з процесами навчання, освіти та розвитку. Виховання – поняття найбільш загальне та універсальне. Воно, як процес, спрямовується на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, що означає набуття певної суми знань, формування поглядів, переконань. Освіта тлумачиться як складова частина виховання. Навчання ж відображає процесуальний бік освіти, в межах якої взаємодіють учитель і учень. Звичайно, виховання, освіта і навчання дуже тісно взаємопов'язані між собою, хоч кожне з них має свою специфіку, свої особливості [44, с. 16]. Ці погляди можна проілюструвати за допомогою так званої "*педагогічної матришки*" [3, с. 12]. Категорії "виховання", "освіта",

"навчання" співвідносяться за принципом "матрьошки": маленька матрьошка – це навчання, середня – освіта, велика – виховання. Побачити кожну з них окремо та описати можна, але неможливо зрозуміти сутність однієї, не розглянувши інших, – об'єкт зникає. Внутрішня автономна побудова забезпечує збереження єдиної природної цілісності [3, с. 13].

В останні десятиліття (90-ті роки ХХ століття – початок ХХ століття) умови розбудови української державності активізували ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на основах цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів. Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу. Весь історичний розвиток людства доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Головним у національному вихованні є створення умов для саморозвитку людини як особистості й індивідуальності [50, с. 202]. Реалізувати це можливо тільки за допомогою людинотворчої взаємодії, під час якої педагог і учні об'єднуються творчим діалогом – пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного самостворення і самовираження особистості кожної дитини. Учень має бути не тільки об'єктом, скільки суб'єктом виховання, самотворення, самовдосконалення засобами як навчальних програм, позакласної виховної роботи, так і природного середовища, навколишньої дійсності, спілкування з дітьми. Національною системою виховання створюються найсприятливіші психолого-педагогічні умови для вільного самовизначення і самоствердження кожного учня, для самореалізації ним своїх задатків, схильностей, здібностей.

Тому до основних категорій педагогічної науки все частіше включають "категорії самості" – поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: "саморозвиток", "самовиховання", "самоосвіта". Ідеї В.О. Сухомлинського про самовизначення учнів у процесі навчання і виховання знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів: В.С. Безрукової, В.М. Галузинського, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, Б.З. Вульfoва, В.Д. Іванова та ін. Наприклад, В.С. Безрукова пропонує своє бачення співвідношення основних педагогічних категорій (див. Рис.1).

"Розвиток" вона визначає як процес змін в людині, що "забезпечує реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення. Забезпечується розвиток шляхом виховання". У процесі виховання людини відбувається її розвиток, рівень якого відповідно впливає на виховання, змінюючи, поглиблюючи методи та засоби виховної діяльності. Впродовж всього людського життя ці явища взаємно доповнюють одне одного [3, с. 5].

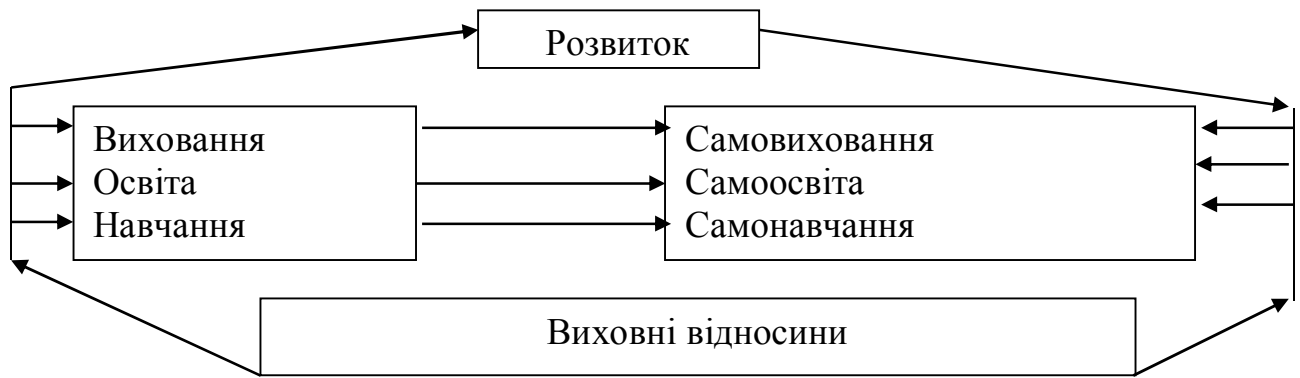


Рис.1. Головні педагогічні категорії

Розглянуті нами підходи до визначення основних категорій педагогіки можна назвати традиційними. Проте в останні десятиліття з'явився і нетрадиційний погляд на визначення сутності та ієрархії педагогічних знань. Група російських педагогів під керівництвом В.А. Сластьоніна, І.Ф. Ісаєва, А.І. Міщенко, Е.Н. Шиянова та деякі вітчизняні дослідники, зокрема В.І. Луговий [34, с. 120], дійшли висновку, що у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом "освіта". Категорія "освіта" розуміється ними як "реальний цілісний педагогічний процес, що цілеспрямовано організується в спеціальних соціальних інститутах" [42, с. 76], як "єдиний процес фізичного й духовного формування особистості", як "процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя; процес і результат цілеспрямованого формування культури людини". "Виховання" – це, на думку названих дослідників, "спеціально організована діяльність ..., спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу". Як бачимо, відбулось переміщення смислового навантаження з поняття "виховання" на поняття "освіта". В цьому тлумаченні "педагогічна матрешка" буде мати інший вигляд: велика – "освіта", середня – "виховання", маленька – "навчання".

На перше місце висувають категорію "освіта" також Б.З. Вульф та В.Д. Іванов [7, с. 21] Вони пропонують до основних педагогічних категорій віднести "освіту", "виховання", "навчання", "розвиток" та "саморозвиток" людей всіх вікових груп. "Освіту" ці автори розуміють як "творення Людини; зафіксоване досягнення певного рівня культури, загальних чи професійних знань, набутих у процесі навчання; діяльність, спрямовану на таке досягнення; систему навчальних, наукових та методичних органів та закладів, що її забезпечують". Отже, назване поняття тлумачиться ними досить широко.

За означенням, прийнятим ХХ сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під "освітою" розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Тому, на думку академіка С.У. Гончаренка, освіта є духовним обличчям людини, яке складається під впливом моральних

і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола; вона ж є процесом виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто формування обличчя людини. При цьому головним результатом виступає не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [14, с. 241].

В останні десятиріччя (90-ті роки ХХ століття – початок ХХ століття) у світлі ідей гуманізації освіти все більше утверджується особистісно-орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти. Цей підхід знайшов своє відображення у працях І.Я. Лернера, А.В. Петровського, М.Н. Скаткіна та інших. Абсолютною цінністю, на думку цих вчених, визнається особистість учня, а головною метою освіти – розвиток тих якостей особистості, які потрібні їй та суспільству для включення у соціальну діяльність [42, с. 139-143].

Таким чином, протягом ХХ століття відбулися суттєві зміни у розвитку системи педагогічних знань, які можна умовно розділити на такі етапи:

1. 1917 – початок 30-х років – період становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи характеризувався пошуками нових підходів до визначення предмета та змісту педагогічної науки; накопиченням великої кількості емпіричного матеріалу як результату значної експериментальної роботи; появою нових педагогічних понять та відповідної термінології; виникненням різноманітних педагогічних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

2. Середина 30-х – 50-і роки – період авторитарно-директивної педагогіки, який відрізнявся суворою політизацією, ідеологізацією та партійним догматизмом педагогічної науки; подальшою розробкою основних ідей концепції "комуністичного виховання"; затвердження беззаперечного пріоритету соціального фактору в процесі формування особистості; спрямуванням середньої школи на засвоєння "основ наук"; нівелюванням та уніфікацією особистості дитини, орієнтацією на "середнього" учня; переоцінкою ролі викладання у навчальному процесі.

3. 60-і – початок 70-х років – експериментально-узагальнюючий період, характерними рисами якого було проникнення у педагогічний процес цінностей та орієнтирів, що відповідали потребам дитини, вчителя, навчально-виховного процесу загалом; перегляд традиційних підходів до тлумачення предмета вивчення педагогіки; узагальнення на новому теоретичному рівні широкого кола методологічних питань педагогічної науки; створення теорії та практики розвивального навчання.

4. Кінець 70-х – 80-ті роки – період становлення педагогіки співробітництва, який відрізнявся розглядом окремих педагогічних процесів, що характеризувались відокремлено один від одного; першими спробами розробки ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів; початком розробки системного підходу до

аналізу педагогічних явищ; створенням понятійної системи педагогіки; подальшою розробкою теорії комуністичного виховання, виявленням та характеристикою головних закономірностей педагогічного процесу.

5. 90-ті роки ХХ століття – початок ХХ століття – період переходу до особистісно-зорієнтованої педагогіки, який характеризується розвитком ідей цілісного та системного підходів до дослідження педагогічного процесу та аналізу педагогічних явищ; подальшими пошуками поняттєво-термінологічної системи педагогіки; розробкою діяльнісно-особистісної концепції виховання; узагальненням на якісно новому рівні головних педагогічних законів і закономірностей; обґрунтуванням системи національного виховання; спрямуванням на гуманістичну особистісно-орієнтовану педагогіку.

Отже, становлення системи педагогічних знань відбувалося впродовж тривалого періоду часу, поетапно, і кожен період характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів наукових знань, формуванням структури самої педагогічної науки (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Становлення та розвиток основних компонентів науково-педагогічних знань

Етапи становлення науково-педагогічних знань	Головні компоненти педагогічних знань, які набували розвитку у певні періоди	Основні педагогічні поняття
I етап – <i>донауковий</i>	Емпіричні факти, основні поняття	Виховання, навчання
II етап – <i>концептуальний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, окремі теорії, ідеї, концепції, принципи, форм, методи навчання та виховання	Виховання, навчання, освіта, розвиток
III етап – <i>системний</i>	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції, закони, закономірності, принципи, форми, методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини

Упродовж тривалого історичного періоду педагогічною наукою накопичений значний фонд емпіричного та теоретичного матеріалу, який потребує певної систематизації та узагальнення. В останні роки науковці намагаються класифікувати ті знання, що вже займають певне місце в педагогічній термінології. Дуже вдалою є, на наш погляд, спроба

систематизації педагогічних знань, яку здійснив П.К. Холмогорцев [59, с. 112]. Він розділив сукупність категорій педагогіки на шість груп, кожна з яких являла собою єдність й знаходилась у логічному ланцюгу й зв'язку з іншими.

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес

Ці категорії виражають собою "матерію" педагогічної науки, форми її існування і прояву.

2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості.

Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

3. Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

4. Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила. Ці категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

5. Зміст, знання, уміння та навички – категорії для характеристики матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми належать до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є підґрунтям для всіх наступних. Важливо також зазначити універсальність кожної з категорій, їхню значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності.

В.В. Краєвський, характеризуючи поняттєву систему педагогіки, пропонує певну класифікацію наукових понять, якими користується педагогічна наука.

1. **Філософські** категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість та кількість та ін.

2. **Загальнонаукові** поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан та ін.

3. **Специфічні** для даної науки поняття:

а) **загальні**: виховання, навчання, освіта, розвиток, педагогічний процес та ін.,

б) **специфічні**: викладання та учіння, навчальний предмет, метод навчання та метод виховання, вихователь та вихованець, учитель та учень та ін. [29, с. 45].

В.М. Галузинський та М.Б. Євтух, характеризуючи поняттєво-категорійний апарат педагогіки вищої школи, визначили три види категорій, що нею використовуються.

1. **Методологічні категорії**: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

2. **Процесуальні категорії**: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.

3. *Суттєві категорії*: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій у закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація ВНЗ [9, с. 50-52].

Отже, за останні десятиліття здійснено кілька спроб побудови чіткої і логічної класифікації фонду педагогічних знань. Проте, досі не створено єдиної загальноприйнятої системи педагогічних знань, яку можна було б використовувати в процесі загальнопедагогічної підготовки студентів. Це пов'язано, перш за все, з тим, що науково-педагогічні знання в їх різновидах є надзвичайно рухливими. Вони змінюються, насамперед, у зв'язку з новими науковими здобутками: виявляються нові факти, формулюються нові поняття, закони, теорії, методи і способи діяльності, змінюються норми наших оцінних суджень тощо. Крім того, система знань педагогічної науки є значно ширшою порівняно з їх комплексом, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя входять лише ті основні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Досліджуючи обсяг та значення основних педагогічних понять у підготовці майбутнього вчителя, які включені до програми навчального предмету з педагогіки, В.І. Журавльов запропонував визначати їх як базові педагогічні *поняття* [19, с. 28-29].

Серед західних наукових розробок, спрямованих на обґрунтування теоретичної підготовки майбутнього вчителя та пріоритетної ролі теоретичних знань у діяльності педагога, однією з провідних є концепція педагогічної освіти Л. Шульмана (Стенфордський університет, США), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту професійної педагогічної освіти, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента педагогічного вузу (в дослідженні їх названо "базою знань учителя"). До основних категорій бази знань учителя віднесено спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя [60, с. 8-15].

Таким чином, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів вважаємо за доцільне ввести поняття *базові знання* вчителя з педагогіки, під якими розуміємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів,

способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи. Характерною особливістю базових педагогічних знань є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Відтак, за весь період свого існування як фундаментальної науки, педагогіка створила значний фонд емпіричної й теоретичної інформації, що є основою цілої системи науково-педагогічних знань. Аналіз педагогічної і філософської літератури, зокрема, робіт О.А. Абдулліної, С.У. Гончаренка, Ю.К. Бабанського, Б.Т. Ліхачова, В.І. Лозової, П.Г. Москаленко, Н.Є. Мойсеюк, В. Оконя, В.М. Онищука, І.П. Підласого, І.П. Скаткіна, Г.В. Троцько, М.М. Фіцули, І.Ф. Харламова, М.Д. Ярмаченка та інших (всього 36 джерел) дозволив нам визначити основні компоненти науково-педагогічних знань, до яких більшість дослідників відносить: **основні категорії, поняття та терміни**, без урахування яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; провідні **педагогічні теорії**, які містять систему наукових знань про визначену сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та про методи пояснення та дослідження педагогічних явищ; **факти** педагогічної дійсності та науки, без володіння якими неможливо зрозуміти закони науки, аргументовано відстоювати свої переконання; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності: **закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні та естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні знання**, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

Розкриємо сутність кожного компоненту базових знань з педагогіки.

Категорійний апарат педагогіки – це система категорій і понять, які відображають предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність.

Категорії педагогіки – це провідні поняття науки, навколо яких будується вся система знань педагогіки. Основними категоріями педагогічної науки більшість дослідників вважають "виховання", "освіту", "навчання" та "розвиток" особистості. Проникнення в сутність цих понять допомагає зрозуміти сутність категорійного апарату педагогічної теорії на сучасному етапі її розвитку.

Педагогічні поняття є основною формою наукових знань з точки зору більшості дослідників. Саме педагогічні поняття концентрують в собі в узагальненому вигляді теоретичні педагогічні ідеї, концепції, закони та закономірності. Нерозуміння або навіть поверхнєве уявлення майбутніх учителів про сутність основних педагогічних явищ та процесів, які відображені в базових педагогічних поняттях, суттєво впливає на їх подальшу професійну діяльність. **Поняття** визначаються як: форма мислення, що відображає суттєві властивості, суперечливі зв'язки і відношення предметів та явищ у процесі їх розвитку; форма мислення, в якій віддзеркалюються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система

ідей, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; ідея, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними. Отже, з теоретико-пізнавальної точки зору поняття є формою мислення, що являє собою відображення у свідомості людини об'єктів дійсності (предметів, властивостей, відношень) стосовно їх специфічних (тобто, характерних тільки для цих об'єктів) і, бажано, суттєвих властивостей [6, с. 46]; формою наукового знання, що відбиває об'єктивне, суттєве щодо властивостей речей та явищ і закріплюється спеціальними термінами [14, с. 53]. *Термін* є точним носієм інформації про наукове поняття, оскільки організована термінологічна система передбачає співвідношення "один термін – одне поняття" [53, с. 221].

Педагогічні теорії – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у навчальному закладі. Педагогічна теорія дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві характеристики процесів та явищ. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, поняття, концепції, закономірності і принципи. Теорія є узагальненням об'єктивних фактів, способом опису та пояснення закономірностей реальної дійсності, засобом наукового передбачення. На основі теорії будується методика навчально-виховної діяльності [41, с. 50].

Важливою складовою педагогічної теорії є *гіпотези*, які являють собою нові ідеї наукового пошуку вирішення педагогічних проблем. Уміння формулювати нові гіпотези високо цінується у науці. Воно свідчить про високий рівень розвитку інтуїції та уявлення дослідника, про нестандартність його мислення [9, с. 105].

Педагогічні факти – це найпростіші, основні елементи будь-якої емпіричної науки. Вони являють собою інформацію про конкретний стан речей та подій за певний проміжок часу. Ця інформація має місце найчастіше у визначеному теоретичному контексті, який містить вказівки щодо відбору та оцінки фактів.

Педагогічні закони – це внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які зумовлюють їх необхідне виявлення, розвиток та ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. У педагогіці розрізняють закони динамічні і статичні. *Динамічним* законом називається такий, при якому вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перше, можна передбачити інші. *Статичним* законом називається такий, при якому передбачається визначена можливість (імовірність) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов. У педагогіці переважають статичні закони, і виявляються вони у більшості випадків як тенденції [32, с. 172]. Спираючись на основні положення певного закону, можна пояснити всі одиничні факти, які йому підлягають.

Педагогічні закономірності – це впорядкованість педагогічних явищ, відносна сталість стійких, впливових чинників, систематичних зв'язків між об'єктами. З філософської точки зору закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної дійсності, а лише той чи інший ступінь

імовірності її вияву [49, с. 189]. Отже, закономірності підкреслюють об'єктивно зумовлену послідовність явищ, у законі ж фіксується конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами [31, с. 11].

Учителі-практики нерідко скептично ставляться до необхідності оволодіння педагогічною теорією. Перебороти цей скептицизм можна тільки одним шляхом – розвивати у майбутніх учителів пізнавальні потреби та стійкі пізнавальні інтереси.

Вирішальна роль у цьому процесі звичайно ж належить викладачу педагогіки: його науково-методологічній озброєності, широкій ерудиції у галузі педагогіки і суміжних з нею наук, педагогічній майстерності, глибокому розумінню проблем сучасної освіти.

У численних роботах, присвячених формуванню у студентів педагогічної спрямованості, випробувано й описано різні шляхи вирішення цього завдання: методична розмаїтість навчального процесу, використання технічних засобів, різноманітних вправ, прикладів передового педагогічного досвіду тощо. Однак найдієвішими з них виявилися: поступове залучення студентів до наукового пошуку, їхня участь у вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду, поєднання теоретичного вивчення педагогіки з повсякденною практичною діяльністю з дітьми, порівняльно-історичний підхід до вивчення сучасних проблем виховання.

Дієвість знань з педагогіки забезпечується за умови формування на їхній основі професійних переконань майбутнього вчителя вже у процесі вивчення педагогіки. Могутнім імпульсом для активізації цього процесу слугує пробудження у студентів інтересу до вивчення педагогіки. Іскра ж творчості, про яку писав ще В.О. Сухомлинський, може виникнути в майбутніх педагогів, якщо вони паралельно з вивченням теорії педагогіки будуть залучені до безпосередньої педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества //Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.
2. Атлантова Л.Й. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1981. – 191 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. – 344с.
4. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя.: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
5. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
6. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
7. Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : Учеб. пособ. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.

8. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
9. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. пос. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
10. Геллерштейн Л.С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) // Советская педагогика. – 1981. – № 6. – С. 109-115.
11. Гербарт И.Ф. Избр.соч. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т.1. – С. 97-98.
12. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 144.
13. Гмурман В.Е. Научное наследие А.С. Макаренко и задачи педагогического образования // Советская педагогика. – 1981. – №3. – С. 97-102.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
15. Гуманітаризація загальної середньої освіти. Проект концепції / Авт. С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – К., 1994. – 36 с.
16. Гупан Н. До періодизації розвитку історико – педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. – К., 1999. – № 1. – С. 45-49.
17. Дем'яненко Н. Педагогічна освіта в університетах України (1800- 1910р.) // Шлях освіти. – К., 1997. – №. 1. – С. 44-47.
18. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. В кн.: Избр. Пед.соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 136-203.
19. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
20. Зайчикова Т. Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1981. – № 6. – С. 116-118.
21. Історія педагогіки. Навч. пос / За ред. М.С. Гриценка. – К.: Вища школа, 1973. – С. 447.
22. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 2-9.
23. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховної роботи. – К., 2005. – 304 с.
24. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч.посіб. – К., 1993. – 320 с.
25. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – 416 с.
26. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
27. Корнилов В.А. Новые подходы к педагогическому образованию // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 76-81.
28. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки (курс лекцій): Навч. пос. для студентів педагогічних навчальних закладів та ун-тів. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
29. Краевский В.В., Кутьев В.О. Методология педагогики: о чем спорим? // Методология педагогики. Сб. статей. - М.: Педагогика, 1997. – Вып. 4. – С. 5-20.
30. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81-86.
31. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие: 4-е изд., перераб. и доп. – М.: 2001. – 607 с.
32. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: 2-е вид. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
33. Лубенец Т. Педагогические беседы. – С.-Пб., 1913.
34. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико – методологічний аспект): Автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 48 с.
35. Мартинюк І.В. До питання про сутність національного виховання // Нові технології виховання. Зб. наук. статей. – К., 1995. – С.21-27.
36. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник: 5-е видання, доповнене і перероблене. – К., 2007. – 656 с.
37. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. пос. / О.В.Сухомлинська та ін. – К., 1996. – 304 с.

38. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. – М., 1974. – 560 с.
39. Общие основы педагогики / Под ред. Королева Ф.Ф., Гмурмана В.Е. – М., 1967. – 390 с.
40. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
41. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.
42. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – 512с.
43. Педагогическая энциклопедия. – М., 1929.
44. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1986. – 540 с.
45. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : Монографія. – К., 1997. – 79 с.
46. Равкин З.И. Тенденции развития методологических проблем советской педагогики в период зрелого социализма (середина 60-х-70-е годы) // Советская педагогика. – 1981. – № 3. – С. 44-52.
47. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Навч. посіб. до курсу «Історія педагогіки». – СумДПУ, 2000. – 208 с.
48. Сковорода Г.С. Благородний Еродій // Антологія педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 143-151.
49. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Гардарика, 1998. – 816 с.
50. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 232 с.
51. Сухомлинська О.В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 3-4.
52. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання. Наук.-метод.зб. / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 3-8.
53. Тофтул М.Г. Логіка. Посібник для студентів вищих навч. закл. – К., 2008. – 400 с.
54. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы: Избранные педагогические сочинения: В 2т. – М., 1976. – Т. 1.
55. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 8 т. – Л., 1948. – Т. 3.
56. Ушинський К.Д. Три елементи школи: Твори в 6 т. – К., 1954. – Т. 1.
57. Философский словарь или краткое объяснение философских и других выражений. – К., 1876.
58. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособ. – М., 1999. – 519 с.
59. Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б. Бондаревского. – М., 1972. – С. 109-128.
60. Shulmun L.S. Knowledge and Teaching; Foundation of the New reform // Harvard Educational Review. – 1987. - №57 (1). – P. 1-22. – С. 8; 15.
61. Tomlinson J. Teachers and Value // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. - №3. – P. 308-317. – С. 307.