

## ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ БАЗОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТА ФІЛОСОФСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XVIII - XIX СТОЛІТЬ

*У статті аналізуються головні етапи становлення системи базових педагогічних знань на матеріалі історико-педагогічної літератури XVIII - XIX століть.*

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 основні етапи.

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

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом із 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 на те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, зберігаючи при цьому всі існуючі раніше.

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

**II етап** - виникнення теоретичних концепцій виховання й 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 [ 1:10-11 ].

Специфічний підхід до систематизації педагогічних знань запропонував В.І.Гінецинський, який виділив наступні історичні типи освіти: магіко-ритуалістичний, калокататійний, теологічний, гуманітариський, пансофічний, раціоналістський, інтелектуалістський, ергономіський, комплектистський, культурологіський [2].

В.С.Безрукова в розвитку педагогічної думки простежує три етапи, ґрунтуючись на ступені науковості знань:

- 1) донауковий (до XVII ст.);
- 2) наукова педагогіка (XVII - XIX ст.);
- 3) теоретично-експериментальна педагогіка (кінець XIX - поч. XX ст.) (табл.1.2).

*Табл. 1.  
Етапи становлення  
наукової педагогіки*

<i>Суспільно-економічна формація</i>	<i>Форми існування педагогічних знань</i>
1. Первісне суспільство	побутові норми
2. Первіснообщинна формація	традиції, звичаї, народний фольклор
3. Рабовласницький лад	філософія як наука; педагогічні знання у складі філософії
Феодальне суспільство:	теологія як гілка філософії; педагогічні знання - складова теології
а) розквіт феодалізму	
б) епоха Відродження	філософія, теологія, художня література; поява перших педагогічних праць
5. Капіталістична формація	педагогіка як наука; розвиток педагогічних теорій

[ 3:22-23 ].

І.М.Богданова визначає три етапи в історії розвитку теорії виховання і навчання, які за характером педагогічних знань умовно називаються так:

- педагогічна практика (охоплює первісно-общинний та рабовласницький лад);
- педагогічне мистецтво (рабовласницький лад та період становлення буржуазно-капіталістичних відносин);
- педагогічна наука (капіталістичне суспільство від періоду становлення до сучасності) [ 4:24 ].

Проведений філософський та психолого-педагогічний аналіз літератури дає нам підставу виділити три головні періоди процесу становлення базових педагогічних 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 із цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних знань, формуванням структури самої педагогічної науки.

Перші спроби пізнання виховання як суспільного явища та відображення його у визначених 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 (Геракліт, Демокріт, Платон, Арістотель, Епікур, Лукрецій Кар, Квінтіліан) можна знайти чимало глибоких думок з питань виховання. В 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.

Проте, незважаючи 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 в 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 наукові праці, а педагогіка набула наукового характеру.

Основоположником наукових основ педагогіки, без сумніву, є видатний чеський педагог *Я.А.Коменський*. У численних творах, зокрема у "Великій дидактиці", він прагнув виявити закономірності природи та суспільства, які впливають на процеси навчання і виховання людини. Загалом "Дидактика" Я.Коменського унікальна тому, що вона містить теоретичні положення (основоположні "начала" навчання), узагальнення методичного характеру ( дидактичні правила), розроблення організаційних форм навчального процесу ( методіку нової для того часу класно-урочної системи навчальних занять). Я.А.Коменський узагальнив та сформулював ряд основних педагогічних понять, а саме: дидактику, метод навчання, принцип навчання, клас, урок, класно-урочну систему навчання та інші. Я.Коменський вперше здійснив фундаментальне наукове опрацювання 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 умінь. Тому при підготовці майбутнього вчителя треба звертати увагу на те, як він володіє педагогічною теорією, як розуміє основні її положення і наскільки вдало може реалізовувати набуті знання в практичній діяльності. "Не можна навчати, спираючись тільки на свій авторитет, - усьому треба вчити за допомогою доказів" [ 5 ]. А переконливо довести свою думку може тільки 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: вродженого прагнення дитини до знань, до праці, здатності до багатогранного розвитку тощо. Отже, вчитель повинен бути добре обізнаним із педагогічною теорією, щоб глибоко розуміти сутність основних педагогічних явищ.

Значний внесок у розвиток педагогіки як наукової теорії зробив *Й.Г.Песталоцці*. Довгий час він керував Бургдорфським та Івердонським педагогічними інститутами, куди приїздила на навчання молодь із 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" [6:61]. 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 елементам логічності мислення, способам активізування їх розумової діяльності. Впровадити у життя ці провідні, на думку Й.Песталоцці, принципи навчання міг тільки відповідним чином підготовлений учитель, який сам вільно володіє основними операціями мислення. Тому в процесі навчання Й.Песталоцці звертав увагу на формування понятійного мислення студентів. Він виділяв чотири основні моменти цього процесу:

- сприймання предметів;
- формування чітких уявлень про ці предмети ( про їх кількість та форму);
- зіставлення предметів та формування понять;
- називання предметів (словесно), а отже, розвиток мови.

Таким чином, основою процесу навчання Й.Г.Песталоцці вважав сприймання. Вміння керувати сприйманням є, на його погляд, тією основою, на якій, як "...на фундаменті повинен будуватися ряд засобів, що ведуть до ясних понять" [7:42]. До цих елементарних засобів, учив педагог, належать форма, число і слово. Проте він де-що 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 у цілому формування в студентів чітких знань. Знаходячись під значним впливом ідеалістичної гносеології І.Г.Фіхте та І.Канта, Й.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 у 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 у відповідності з природним розвитком людської натури» [ 8:93 ].

Найслабкішим місцем у 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.Песталоцці, як й інші прибічники теорії формального навчання, «зводив завдання освіти до курсу розумової гімнастики» [ 2:124 ]. 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" [9:95].

Одним із послідовників Й.Песталоцці вважав себе відомий німецький філософ, теоретик педагогіки і психології *Й.Ф.Герbart*. 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...» [ 10:115 ].

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.Герbartу не вдалося. Одним із 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.Герbartові за його «нешасне прагнення все пояснювати», ретельно підводячи всі явища одне до одного, щоб довести відсутність суперечностей. Саме тому Й.Ф.Герbart не зміг досягти того рівня узагальнення, коли досліднику відкриваються закономірності досліджуваних процесів.

Й.Герbart одним із 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 [ 11:41 ]. Намагаючись довести це, Й.Герbart же у "Перших лекціях з педагогіки" (1802) проаналізував взаємовідношення між мистецтвом виховання та теорією, 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 умозаключення, бо тисячі негативних обставин протистоять йому;
- теорія сягає такої далечини, де робота однієї особистості займає лише нескінченно малу частину [12:97-98].

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

Дану проблему не обійшов своєю увагою і німецький педагог *А.Дістервег*, котрий, як і Й.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 одержані шляхом самостійної діяльності.

А.Дістервегу належить ґрунтовна праця "Керівництво до освіти німецьких вчителів"(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 повинні приєднуватися уміння, тобто навички в їх використанні та застосуванні"[ 13].

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 вміщуватися в його голові як надумані принципи, а треба, щоб перейшли в його плоть і кров" [13]. Саме такий всебічно підготовлений учитель є ідеалом для А.Дістервега.

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

Отже, аналізуючи період XVII-XIX століть щодо розвитку педагогічних знань у зарубіжній педагогіці, можна назвати його періодом становлення наукової педагогіки, періодом пошуків і накопичення практичних фактів та перших спроб їх теоретичного обґрунтування. Основними проблемами, навколо яких тривали диску-

сії та пошуки протягом усієї багатомілітарної 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 дії вказаних понять у цей період не відбулося. Основні педагогічні поняття не були достатньо диференційованими і застосовувалися як взаємозамінні. 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» [ 14:8 ].

Загалом, на думку С.У.Гончаренка, співвідношення навчання і виховання виявилось фундаментальною педагогічною проблемою. Я.А.Коменський визнавав величезну виховну роль навчання й не розділяв категорій навчання і виховання. Ж.-Ж.Руссо надавав переваги вихованню ("природному 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.Герbart вважав навчання основним засобом виховання. Так, провідною галуззю педагогічних знань у період XVII-XIX століть у Європі лишалась теорія навчання, яка набула досить високого рівня наукової розробленості.

На межі XIX-XX століть народжується новий напрям у педагогіці, який можна умовно назвати періодом *експериментальної педагогіки*. 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 нахилами [ 15:11 ]. Вони намагалися свої теоретичні положення обґрунтувати результатами емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. В 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 та інші. Пізніше основні принципи експериментальної педагогіки було покладено в основу *педології* [ 16:113 ]. 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 - поч. XX століття характерним явищем став бурхливий розвиток змісту педагогічних знань та поява різноманітних напрямів побудови педагогічних теорій, а саме:

- *філософського напрямку*, представники якого вважали, що педагогічні знання є частиною філософських (філософи Давньої Греції, Й.Ф.Герbart, Ціллер, В.Рейн, Г.С.Сковорода, М.О.Бердяєв);
- *психологічного*, що обґрунтовував кожне питання навчання і виховання з точки зору психології (К.Д.Ушинський, К.Єльницький, П.Мальцев);
- *практичного напрямку*, 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);
- *соціального*, прихильники якого розглядали вчення про суспільство і виховання як нерозривне єдине (П.Наторп);
- *експериментального* - головна мета виховання, як вважали представники цього напрямку, - впливати на особистість, що розвивається (Є.Мейман, А.Нечаєв, М.Монтессорі, С.Френе, В.А.Лай);
- *нової педагогіки*, представники якої обстоювали еволюційний розвиток педагогіки й пропагували дбайливе ставлення до природних нахилів і прагнень дитини (В.Вахтерев, С.Френе) [ 17:81-86 ] .

Отже, аналіз розвитку педагогічних знань періоду XVII - XIX століть у зарубіжній педагогіці дозволив виділити наступні тенденції:

- Створення окремих теоретичних концепцій процесів виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання. Аналіз літератури свідчить про достатньо високий рівень філософського та психолого-педагогічного обґрунтування дидактики. Проте глибокого цілісного розроблення наукових основ педагогіки в цілому не відбулося.
- Накопичення значного фонду емпіричного матеріалу і педагогічного досвіду дало можливість провідним ученим створити науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей і законів, подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань.
- Виділення та обґрунтування суттєвих компонентів науково-педагогічних знань (принципів, форм та методів навчально-виховної діяльності) в контексті рівня розвитку педагогічної науки того часу.
- Інтенсивний розвиток експериментальної педагогіки заклав основи різноманітних моделей педагогічних теорій, що сприяло значному збагаченню змісту педагогічних знань.

\*\*\*\*\*

1. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч.пос. – К., 1993. - 320с.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. – Л., 1989.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344с.
4. Богданова І.М. Модульний підхід до професійнопедагогічної підготовки вчителя: Монографія. - Оdesa: Маяк, 1998. - 284с.

5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1989. - 416с.
6. Історія педагогіки: Навч.пос. /За ред. М.С.Гриценка. - К.: Вища школа, 1973. - С.447.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г.Какуровича, Н.Г.Горина. – М., 1990. - 382с.
8. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Навчальний посібник до курсу «Історія педагогіки». - Суми, 1998. - 120с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 8т. – Л., 1948. - Т.3.
10. Ушинський К.Д. Три елементи школи. : Твори в 6т. – К., 1954. - Т.1.
11. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 390с.
12. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения.– М., 1940. - Т.1.
13. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр.пед.соч. – М., 1956.
14. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К., 1997. - 304с.
15. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. - 79с.
16. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. - 376с.
17. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ. //Советская педагогика. – 1991. - №11. - С.81-86.

Антонова Олена Євгенівна - аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси:

- історія розвитку науково-педагогічних знань;
- базові педагогічні знання як педагогічна проблема.