

Тернопільський національний економічний університет

на правах рукопису

Федчишин Надія Орестівна

УДК 37.026 (430)

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ЙОГАННА ФРІДРІХА
ГЕРБАРТА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ
ОСВІТИ

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Вихрущ Анатолій Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор

Тернопіль – 2009

Зміст

Вступ.....	3
Розділ 1. Діяльність Й.-Ф. Гербарта в контексті розвитку педагогічної думки Німеччини.....	11
1.1. Історіографія дослідження проблеми.....	11
1. 2. Педагогічна думка представників Німеччини в контексті європейських освітніх традицій (друга половина XVIII, перша половина XIX століття).....	26
1. 3. Життя і науково-педагогічна діяльність Й.-Ф. Гербарта.....	38
Висновки до першого розділу.....	50
Розділ 2. Вплив дидактичних поглядів Й.-Ф. Гербарта на розвиток теорії і практики європейської педагогічної думки.....	53
2. 1. Проблема змісту навчання у спадщині Й.-Ф. Гербарта.....	53
2. 2. Методи навчання у поглядах Й.-Ф. Гербарта.....	78
2. 3. Психологічне обґрунтування Й.-Ф. Гербартом навчального процесу	97
Висновки до другого розділу.....	116
Розділ 3. Виховуюче навчання в педагогічній спадщині Й.-Ф. Гербарта.....	120
3. 1. Проблема виховуючого навчання у контексті розвитку дидактичної думки Європи XIX століття.....	120
3. 2. Підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу у поглядах Й.-Ф. Гербарта.....	140
3. 3. Вплив дидактичної системи Й.-Ф. Гербарта на розвиток сучасної теорії навчання.....	160
Висновки до третього розділу.....	178
Висновки.....	181
Додатки.....	185
Список використаних джерел.....	228

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтегрування України у європейський освітній простір зумовлює означення оптимальних шляхів вирішення сучасних проблем педагогічної діяльності шляхом впровадження новітніх технологій у шкільний навчально-виховний процес. Розробка сучасних концепцій освіти значною мірою спирається на світові надбання, отож виникає потреба ретельного вивчення та ґрунтовного дослідження прогресивних здобутків минувшини. Нагромаджений століттями досвід вітчизняних і зарубіжних учених розглядаємо як цінне джерело розвитку сучасної педагогічної науки України. Його урахування і творче застосування сприятиме розвитку теорії й практики системи національної освіти загалом.

За останні роки українськими дослідниками визначено нові підходи до розвитку вітчизняної педагогічної науки і шкільної практики. Щодо історії зарубіжної педагогіки зазначимо, що все ще недостатньо уваги приділено об'єктивному аналізу її прогресивних течій і практичних здобутків, зокрема, впливу ідей провідних учених країн Заходу на зміст, методи і форми організації навчально-виховного процесу в школах України. Вивчення скарбниці історії педагогіки кінця XVIII – початку XIX ст. становить для нас значний інтерес і тому, що саме в цей проміжок часу в системі освіти європейських країн відбувалися важливі зміни. На сучасному етапі шкільна освіта в нашій країні також перебуває в аналогічній ситуації. З огляду на це урахування позитивного (негативного) досвіду минулого розглядаємо як запоруку успішного реформування вітчизняної освітньої системи.

Сучасні дидакти з тривогою констатують ряд протиріч, проблем і викликів, які стоять перед загальноосвітньою школою: відчуженість учнів від школи і вчителів, зниження рівня математичної підготовки, недостатня увага до культури спілкування в процесі навчання, низький рівень диференціації, недостатній рівень педагогічного такту на уроках. У працях видатних

педагогів минулого знаходимо велику кількість цінних порад, які сприятимуть вирішенню цих питань.

У спадщині когорти учених-педагогів другої половини XVIII – першої половини XIX ст. однією з найвизначніших постатей визнано Йоганна Фрідріха Гербарта (1776–1841 рр.). Його доробок і сьогодні суттєво впливає на розвиток педагогічної теорії й практики Німеччини, Англії, Франції, Польщі. Уперше до ґрунтовного вивчення наукової спадщини та освітньої практики видатного педагога вдалися наприкінці XIX – початку XX ст. з нагоди відзначення 100 – річчя видатної праці “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання” (1806 р.).

В українській науці радянського періоду вивчення науково-педагогічної спадщини вченого традиційно перебувало під ідеологічним впливом. Отож, у такому руслі її відповідно сприймали і трактували однобічно та лише під кутом зору виховуючого навчання на його різних етапах і важливості дотримання дисципліни. Здебільшого дослідники цього періоду наголошували на недоліках у педагогічній системі Й.-Ф. Гербарта, критикуючи її педагогічні засади. Ш. Ганелін, М. Гриценко, Н. Константинов, А. Красновський, Е. Мединський, А. Піскунов, М. Шабаєва та інші у своїх працях аналізували окремі аспекти теоретичної спадщини німецького педагога.

У дослідженнях українських учених (В. Вихрущ, В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Курляк, В. Лозова, Г. Троцько та ін.) підтверджено значущість педагогічних ідей Й.-Ф. Гербарта, ігнорувати які неправомірно. В. Алексеєв, С. Ананьїн, Н. Дебольський, С. Любомудров, А. Нечаєв, Ф. Паульсен, Л. Синицький, П. Соколов, М. Рубінштейн, Т. Ціллер та інші вважали класика німецької педагогіки основоположником теорії педагогічного мистецтва, кращим філософом серед педагогів і найбільш визначним педагогом серед філософів.

Сьогодні оцінка вчення Й.-Ф. Гербарта все ще залишається суперечливою. Підставою для цього слугує багатогранність його особистості.

Він – викладач, практик, організатор, прогностик, який не лише перевершив здобутки своїх сучасників, а й намагався реалізувати власну концепцію, яка була незвичною для тодішньої епохи. Відповідно його спадщину було представлено в сукупності ідей, без їх належного обґрунтування і пояснення механізмів утілення, “канонізовано” після смерті педагога як сталі та догматичне вчення. Натомість у сучасних підручниках з історії педагогіки його педагогічну систему такі автори як: А. Джуринський, А. Духавнева, Г. Корнетов, В. Кравець, Д. Латишіна, М. Левківський, Г. Троцько розглядають як вдалий синтез основоположних ідей німецької педагогіки з європейською педагогічною думкою, прогножуючи успішні спроби розвитку окремих ідей в сучасних умовах. Окрему групу становлять розробки М. Демкова, Т. Докучаєва, Н. Запольського, П. Каптерева, С. Левітіна, А. Левітського, Л. Модзалевського, П. Монро, А. Музиченка, П. Наторпа, І. Ніколаєвського, В. Рибінського, Х. Уфера, які підкреслювали значимість праць видатного німецького педагога для розвитку дидактики.

Підґрунтям для подальшого вдосконалення навчання і виховання молоді можуть бути здобутки щодо вивчення спадщини Й.-Ф. Гербарта зарубіжних дослідників (Й. Бласс [J. Blass], Ф. Блетнер [F. Blätner], А. Брукман [A. Brückmann], Г. Вайс [G. Weis], Е. Гайслер [E. Geisler], Й. Дольх [J. Dolch], Ф. Зайденфаден [F. Seidenfaden], Е. Кьоніх [E. König], Г. Мюссенер [G. Müssener], В. Русс [W. Russ], Р. Фітц [R. Fitz]). Загальнонаукове й теоретичне значення мають насамперед публікації з проблем розвитку освіти Німеччини загалом, а також ті, в яких представлено педагогічну, наукову та громадську діяльність Й.-Ф. Гербарта.

Водночас, за результатами теоретичного аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що вплив дидактичної системи Й.-Ф. Гербарта на розвиток вітчизняної освіти все ще не став предметом окремого наукового дослідження. Об’єктивне протиріччя між довготривалим замовчуванням та несправедливою критикою дидактичної системи Й.-Ф. Гербарта, яка апробована, визнана й упроваджена в освітні системи європейських країн

зумовили вибір теми дисертації: **“Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає загальному напрямку наукових досліджень кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету “Закономірності розвитку освітніх систем” (державний реєстраційний № 0109U000030), її затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (протокол № 1 від 3 жовтня 2003 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 14 червня 2005 р.).

Мета дослідження – систематизувати дидактичні ідеї Й.-Ф. Гербарта задля окреслення шляхів їх творчого використання у сучасних умовах.

Мета дослідження зумовлює вирішення таких **завдань**:

- дослідити суспільно-політичні та соціокультурні передумови розвитку дидактики Й.-Ф. Гербарта;
- визначити та обґрунтувати основні напрями розвитку дидактичної системи Й.-Ф. Гербарта в контексті європейських традицій;
- розкрити сутність дидактичних ідей Й.-Ф. Гербарта з позицій міждисциплінарного підходу;
- проаналізувати вплив педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта на розвиток сучасної педагогічної теорії та практики.

Об'єктом дослідження є науково-педагогічна діяльність Й.-Ф. Гербарта.

Предмет дослідження: дидактична система Й.-Ф. Гербарта.

Основні джерела дослідження становлять: матеріали Центральної наукової бібліотеки НАН України ім. В. Вернадського (м. Київ), бібліотеки Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), Наукової бібліотеки імені Василя Стефаника НАН України (м. Львів), бібліотек Львівського національного університету імені Івана Франка, Прикарпатського

національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Тернопільської обласної універсальної наукової бібліотеки, бібліотек Бохумського, Ганноверського, Мюнхенського університетів (м. Бохум, м. Ганновер, м. Мюнхен, ФРН).

Джерельною базою дослідження стали матеріали періодичних видань кінця XIX – початку XX ст. – “Журнал Министерства Народного Просвещения”, “Педагогический сборник, издаваемый при Главном Управлении военно-учебных заведений”, “Русская мысль”, “Филологическое обозрение”, окрема група джерел – публікації таких періодичних видань: “Известия АПН РСФСР”, “Народное образование”, “Начальная школа”, “Новые исследования в педагогических науках”, “Открытое образование”, “Педагогика”, “Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования”, “Рідна школа”, “Советская педагогика”, “Шлях освіти”. Використано також підручники та посібники, монографії, автореферати, статті, матеріали науково-практичних конференцій, зарубіжних періодичних видань у контексті порушеної проблеми.

Теоретичну базу дослідження становлять: загальні історико-педагогічні концепції розвитку освіти (О. Вишневський, С. Гончаренко, М. Євтух, О. Сухомлинська та ін.); положення й висновки наукових теорій, концепцій і праць з порушеної проблеми в Україні (Т. Завгородня, С. Золотухіна, М. Левківський) та Німеччині (А. Бусс [A. Buss], Е. Гайслер [E. Geisler], Г.-М. Ельцер [G.M. Elzer], Е. Мюллер [E. Müller], К. Роймер [K. Räumer], Г.-Е. Тенорт [G.E. Thenort], Б. Швенк [B. Schwenk]); положення про засади порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, І. Курляк, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Л. Чулкова та ін.).

Для реалізації визначених завдань використано такі **методи наукового дослідження**: хронологічний (проаналізовано діяльність Й.-Ф. Гербарта в динаміці, змінах і часовій послідовності); персоналістично-біографічний –

для обґрунтування основних ідей педагогів XVIII – першої половини XIX ст.; історико-педагогічний, теоретичний та порівняльний аналіз робіт про шкільництво, підручників й наукових статей; системно-структурний і метод зіставлення при вивченні педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта, педагогічної літератури, дотичної до проблеми дослідження; предметно-цільовий аналіз матеріалів періодичних видань кінця XIX ст.; конкретно-пошукові – аналіз, синтез, узагальнення і систематизація історичних матеріалів – під час вивчення педагогічної спадщини, німецькомовні перевидання праць, статей, листів Й.-Ф. Гербарта, навчальних матеріалів, програм тощо; ретроспективний – для виявлення і з’ясування місця та впливу прогресивних дидактичних поглядів німецького класика в умовах сучасної національної школи України.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що *уперше*: цілісно проаналізовано теоретичні основи організації навчального процесу, обґрунтовані у працях Й.-Ф. Гербарта в контексті європейських традицій та окреслено шляхи їх дотичного впровадження у сучасну шкільну практику; *розкрито* сутність дидактичних положень Й.-Ф. Гербарта з позицій міждисциплінарного підходу на основі єдності педагогіки, філософії, психології; *систематизовано та проаналізовано* висновки щодо утвердження педагогіки як самостійної науки, передумови успішного педагогічного керівництва процесом виховуючого навчання учнів; подальшого розвитку набули висновки щодо суті “гербартианства”, обумовленого догматичним підходом до теоретичної спадщини видатного педагога; *розширено та поглиблено* відомості про закономірності розвитку освіти в Німеччині досліджуваного періоду, вплив теоретичних праць Й.-Ф. Гербарта на розвиток вітчизняної педагогіки.

До наукового обігу введено маловідомі праці Й.-Ф. Гербарта “Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (Die ersten drei Briefe)” (“Про використання психології у педагогіці (Перші три листи)”), *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (“Огляд педагогічних лекцій”).

Практичне значення дослідження. Одержані результати використано при розробці спецкурсу “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта” й впроваджено в навчальний процес студентів 2 – 3 курсів Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (довідка № 40 від 29 серпня 2008 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (акт № 239 від 6 березня 2009 р.), Ужгородського національного університету (довідка № 01-10/427 від 16 березня 2009 р.), Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича (довідка № 14–38/645 від 20 березня 2009 р.), Чорноморського державного університету ім. Петра Могили (м. Миколаїв) (акт № 7/2/11 від 3 квітня 2009 р.).

Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути внесені до змісту нормативних курсів “Історія педагогіки” для студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації; для доповнення окремих розділів історії педагогіки, в яких представлено вчення Й.-Ф. Гербарта; при підготовці монографій, науково-методичних і навчальних посібників із дидактики, а також для написання наукових, дипломних робіт.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження оприлюднено на *міжнародних*: “Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України” (Харків, 2005), “Ольвійський форум: стратегії України в геополітичному просторі” (Ялта, 2008), *всеукраїнських*: “Проблеми сучасної педагогічної освіти” (Ялта, 2005, 2006), “Освіта, розвиток і самореалізація молоді в умовах гуманізації суспільства” (Рівне, 2007) науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри психологічних і педагогічних дисциплін, на семінарах, щорічних звітних наукових конференціях (2005 – 2009 рр.) Тернопільського національного економічного університету.

Публікації. Результати дисертаційної роботи відображено в 11 одноосібних публікаціях, з них 10 – у провідних фахових виданнях,

затверджених ВАК України та 1 навчальному посібнику.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації 252 сторінки, з них – 184 основного тексту, список використаних джерел містить 269 найменувань, із них 109 – німецькою мовою.

РОЗДІЛ 1.

ДІЯЛЬНІСТЬ Й.-Ф. ГЕРБАРТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НІМЕЧЧИНИ

1.1. Історіографія дослідження проблеми

Слово “освіта” (die Ausbildung) на території Німеччини почали використовувати у XVIII столітті. Це був час німецького ідеалізму, тих поетів і мислителів, для яких прикладом могли бути Й.-В. Гете і Ф. Шіллер, які ставили питання про досягнення особистістю найбільшого розквіту. Великий вплив на епоху мав Ж.-Ж. Руссо. Як зазначають дослідники історії педагогіки, його погляди в Німеччині знайшли більше визнання, ніж у Франції, оскільки на першому місці там залишався Вольтер. Й.-Г. Гердер, Й.-В. Гете, Ф. Шіллер та Й.-Г. Фіхте – всі пережили глибокі внутрішні зміни світогляду завдяки поглядам Ж.-Ж. Руссо. На їх думку, освіта повинна вийти із “задушливої атмосфери” наслідуваного французького придворного навчання, яке викривляє здорову природу, принижує людину та прагнути до нової культури та нових цінностей [229, с. 73].

На межі XVIII – XIX століть виникла полеміка щодо необхідності розробки нових основ навчання та виховання. Як зазначає Е. Кьоніг, в історії традиційної педагогіки були постійні спроби спроектувати метатеорію обґрунтування мети та засобів нормативних правил у практиці навчання та виховання. Ця програма на той час у жодному випадку не була новою: відповідні спроби були і до Й.-Ф. Гербарта, починаючи від Кайєтана Вайлера, який дедуктивно обґрунтував нормативні положення, Ернста Христіана Траппа [E.K. Trapp], котрий виходив із спостереження та експерименту (та розглядав Р. Лохнера [R. Lochner] як геніального попередника емпіричної науки про виховання), чи Августа Германа Німейєра [A.H. Nimeier], останній з точки зору практичного значення педагогічного вчення розглядав теоретичні аспекти організації навчання [229, с. 76].

XIX століття заново відкривало для себе геніальну систему Я.-А. Коменського. Дослідники історії педагогіки Німеччини Ф. Блетнер [F. Blättner], Г. Бук [H. Buck], А. Бусс [A. Buss], Р. Вінкель [R. Winkel], Г. Гізеке [H. Giesecke], М. Гіш [M. Hisch], Г.-М. Ельцер [G.M. Elzer], Ф. Зайденфаден [F. Seidenfaden], Р. Кошніцке [R. Koschnizke], Кноп-Шваб [Knopp-Schwab], Е. Кьоніг [E. König], Е. Мюллер [E. Müller], А. Рах [A. Rach], А. Ребле [A. Reble], К. Роймер [K. Räumer], В. Рус [W. Ruß], Г.-Е. Тенорт [H.E. Thenort], Б. Швенк [B. Schwenk], Ф. Якобс [F. Jacobs] акцентували увагу на тому, що під впливом ідей Й. Песталоцці та Й.-Ф. Гербарта у Європі в XIX ст. сформувався тип школи, яку до сьогодні називають традиційною [103, с. 45]. І саме традиційну дидактичну систему пов'язують передусім з іменем німецького педагога Й.-Ф. Гербарта.

Як зазначає А. Ребле, Й.-Ф. Герbart у свій час займав особливе місце і як філософ, і як педагог. У його поглядах відображений дух часів Гете не менше, ніж у попередніх мислителів. Незважаючи на його метафізичну спрямованість, у ньому було більше спорідненості з раціоналістичним підходом та реалістично-позитивістським духом другої половини XIX ст. Те, що педагогіка Й.-Ф. Гербарта стала такою впливовою і панувала в шкільній освіті впродовж століть, пояснювалося не лише її структурою, її простотою, але й практичною придатністю. Тут не має зручних формул, передусім йдеться про справді наукове трактування педагогіки, про її поєднання з основами філософії.

Велике значення мала практична педагогічна діяльність Й.-Ф. Гербарта на посаді домашнього вчителя, а пізніше у заснованій ним педагогічній семінарії (1809 – 1833, Кенінгсберг). Ця діяльність була базою його педагогічної теорії [248, с. 239].

Й.-Ф. Герbart не був першим, хто досліджував наукові основи педагогічної науки Німеччини. Перед ним це зробив ще в 1780 році перший професор педагогіки університету в Галле Е.-Х. Трапп своєю роботою «Досвід педагогіки». У 1776 році в Кенінгсберзі Е. Кант, читаючи лекції з

педагогіки, прийшов до висновку, що “механізм мистецтва виховання має перетворитися в науку, яка не повинна стати самоціллю. Нове покоління може перекреслити все, що інші вибудували” [231, с. 132]. У 1793 році був надрукований трактат Й.-Х. Грайлінга [J.K. Greiling] “Про кінцеву мету виховання та перші принципи науки”. Й.-Х. Грайлінг не побачив у педагогіці чогось більшого, ніж поєднання досвіду та правил.

У 1789 році опублікована серія статей П. Ріттера [P. Ritter] під заголовком “Критика педагогіки для аргументації необхідності науки виховання” [231, с. 132]. У контексті цих суперечливих проектів перед Й.-Ф. Гербартом постало питання, як обґрунтувати науково-виховні положення (мова йде перш за все про нормативні положення для практики навчання та виховання), особливості педагогіки для метатеорії про людину [228, с. 76].

“Хто хоче заглибитися в педагогіку Й.-Ф. Гербарта, – зазначав Й. Бласс, – повинен мати особливу підготовку” [175, с. 11]. Причина цього криється не у важкій та складній системі розуміння німецького педагога. Передусім це стосується того, що сучасна педагогіка знаходиться під впливом традиційного, усталеного розуміння й сприйняття. Його послідовники або скоротили, або розглядали однобічно різні аспекти педагогіки. Німецькі дослідники заявляють, що до сьогодні в колах практикуючих педагогів вчення Й.-Ф. Гербарта залишається не до кінця вивченим та, певною мірою, спотвореним.

У Німеччині Кант, Й.-Г. Фіхте, Й.-Ф. Герbart, А. Дістервег та інші були прихильниками Й.-Г. Песталоцці, хоча розуміли і трактували його положення по-різному. Першу спробу зробити педагогіку філософськи та психологічно обґрунтованою теорією зробив Й.-Ф. Герbart. Він розглянув питання про зв'язок педагогіки з етикою, вказав на недостатність свідчень досвіду, обґрунтував необхідність філософського та психологічного фундаменту для педагогіки. Окремі положення теорії Й.-Ф. Гербарта були перспективними, деякі уведені ним поняття (“поріг свідомості”,

“різносторонність інтересів”, “виховуюче навчання” та ін.) увійшли пізніше у психологію та педагогіку [121, с. 300].

Як песталоцціанці, так і гербартіанці присвятили свою діяльність завданню, контури якого великі мислителі лише окреслили, та яке на той час було першочерговим: як підготувати учителя для тогочасної школи. Песталоцціанці: Т. Ціллер, Гарніш, А. Дістервег та Дітгес були, в першу чергу, “скульпторами” учителя [174, с. 252]. А. Дістервег, як і Й.-Ф. Герbart, почав працювати вчителем у школі песталоцціанців, поєднавши їх положення та ідеї просвітителів (Базедов, Рохов), і здобув славу “німецького Песталоцці” [174, с. 251].

З середини ХІХ століття песталоцціанство все більше витіснялося педагогікою Й.-Ф. Герbart. Причиною було те, що ця педагогіка виступала у суворо науковій формі, у поєднанні з психологією, тому одразу ж стала популярною (Г. Вайтц [H. Weitz], Штайнталь [Scheinteil], Й. Лазарус [J. Lasarus], В. Дробіш [W. Drobisch]). Два безпосередні учні Й.-Ф. Герbart продовжили теорію педагога в німецьких університетах: Людвіг Штрюмпель [L. Strümpel] (1812 – 1899) та Карл Стой [K. Stoj] (1815 – 1885), перший у Дорпаті та Лейпцізі, другий – в Єні. З того часу університети в Єні та Лейпцізі залишалися оплотом герbartіанства: Лейпціг – за час діяльності Т. Ціллера [T. Ziller] (1817 – 1882), який в 1862 році заснував відому педагогічну експериментальну школу; Єна – за час викладацької діяльності В. Райнса [W. Reins], котрий пішов у відставку з посади викладача в 1922 році [174, с. 253].

І хоча Й.-Ф. Герbart багато зробив і в теоретичному, і в практичному плані для створенні власної педагогічної концепції, педагогічних методів, підготував велику кількість викладачів, він не зміг повністю втілити в життя свої уявлення про реформу шкільної освіти.

Відомий дослідник історії педагогіки Е. Гайслер визначив власне ставлення до оцінки поглядів класика підкреслюючи, що ті педагоги, які працюють над систематизацією вчення про виховання та навчання, не

можуть у своїх дослідженнях пройти повз Й.-Ф. Гербарта. “Те, що вдалося Й.-Ф. Гербарту, ніхто не зможе ні повторити, ні зрівнятися у завершеності та повноті його вчення про навчання і виховання” [196, с. 11]. Незважаючи на це, погляди німецького педагога довгий час однобічно інтерпретувалися та їх постійно критикували. Вчені-педагоги стверджують, що Й.-Ф. Герbart є засновником “навчальної” школи, і йому ми завдячуємо застосуванням чотирьох формальних ступенів навчання. Дана школа, будучи відомою ступенями навчання, нічого не могла запропонувати і не могла поєднати різносторонність інтересу та дисципліну з силою характеру моралі [174, с. 11].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (В. Алексєєв, Й. Бласс, Ф. Блетнер, Е. Гайслер, А. Джуриинский, Й. Дольх, А. Духавнева, В. Кравець, Е. Кьоніг, Г. Лаусберг, А. Піскунов, Г. Роорс, В. Рус, Г. Троцко) вважають, що вчений створив таку систему навчання, яка панує не лише в теоретичній, але й у практичній педагогіці Європи і тому заслуговує детального розгляду та ґрунтового аналізу.

Сам Й.-Ф. Герbart ще за життя поступово звик, що його неправильно розуміли і намагався попередити та усунути через саморецензування своїх творів фундаментальне помилкове тлумачення його педагогіки. Стиль викладу гербартовських творів вимагав від читача знань із суміжних дисциплін – психології та філософії. Дослідники праць Й.-Ф. Гербарта намагалися самостійно коментувати його напрацювання, що приводило до певного викривлення його думок. Більшість критичних зауважень до напрацювань зводилась не проти концептуальних положень, а проти невдалого їх трактування.

На думку Е. Кьоніга, початком дискусії про обґрунтування науково-виховного положення у Й.-Ф. Гербарта були загальні науково-теоретичні роздуми. Він виступив на захист тези, що жодне положення не є вірним, коли не вказана для цього достатня причина. Обґрунтування може наполягати на інших положеннях, повертаючись до попереднього рівня, так

що педагогічна наука чи філософія, які розглядаються в єдності має мати у розпорядженні гарантований “методичний початок”, гарантовані принципи та метод (теоретичні правила), а “на принципах ґрунтуються подальші положення” [229, с. 77].

Е. Кьоніг стверджував, що у Й.-Ф. Гербарта ті ідеї чи поєднання ідей, що спонукають до роздумів називаються принципами. Відповідно принцип повинен мати “дві властивості: по-перше, має бути встановленим чи попередньо вірним, та, по-друге, бути спроможним виробити самостійно щось інше...Загальне завдання такого способу вивести дещо з принципу є методом. Принципи та методи стосуються один одного (посилаються один на одного) і краще можна пізнати одне, ознайомившись з іншим. Обоє є незамінними передумовами філософського знання” [229, с. 77].

Г.-М. Ельцер приєднався до думки своїх попередників, наголошуючи на тому, що Й.-Ф. Герbart є засновником педагогіки як самостійної науки та професійної науки для учителя [191, с. 27]. Його педагогіка ще до початку педагогічної реформи панувала в німецьких університетах, семінаріях для учителів, вищих школах та, особливо, народних школах.

На переконання філософів та педагогів того часу, на чолі яких були Г. Кершенштайнер та Г. Гаудіг, усі нещастя інтелектуальної школи та авторитарної школи для учителів почалися з Й.-Ф. Гербарта, педагогіка якого була возвеличена до педагогічної догми. Подібно до того, як сьогодні формуються дискусійні поняття “мужність для виховання”, а також “противник науково зорієнтованого навчання”, так тоді об’єдналися реформатори різних напрямків проти “опори знань” (Кершенштайнер) [231, с. 127]. Натомість Й. Шмідт висловився наступним чином про Й.-Ф. Гербарта: “моральна серйозність та порядна строгість переважали в ньому якнайбільше. Категоричний імператив йому не притаманний. Водночас йому не була властива також безперечна незавершеність” [193, с. 23].

Класику німецької педагогіки належить велика кількість праць з педагогіки, психології, філософії та логіки. Перша праця була написана Й.-Ф. Гербартом у 1801 році й охоплювала 12 сторінок. Вона не була надрукована за життя мислителя. На неї звернув увагу в 1893 році Г. Гартенштайн [G. Gartenstein], після того як наукові кола ознайомилися із дослідженням Ціллера “Реліквії Гербарта” у 1871 році. Манускрипт не мав назви, тоді як Ціллер опублікував його під заголовком “Ідеї до педагогічного навчального плану”.

Влітку 1800 року під час проживання Й.-Ф. Гербарта в Бремені проходило інтенсивне обговорення шкільної реформи. Два учасники дискусії, товариш Й.-Ф. Гербарта – Й. Шмідт та молодий професор гімназії Г. Румп [G. Rump], просили його зробити висновки, в яких він мав подати власні педагогічні пропозиції щодо шкільної реформи. Їхнє прохання було виконане [193, с. 19]. Ціллер додає до першої публікації деякі пояснення. Гартенштайн запозичує текст ціллерівського видання, хоча першим томом видання Й.-Ф. Гербарта займався Кербах [Kerbach].

Друга праця містила понад 600 сторінок і була ґрунтовніша, ніж перша. Власне перша частина “Психології як науки, заснованої на досвіді, метафізиці та математиці” була написана Й.-Ф. Гербартом ймовірно у 1812 – 1814 рр. у Кенінгсберзі. На противагу Бременському виданню, дана праця містила велику кількість правок, коригувань, які були зроблені ним перед публікуванням у 1824 р. [238, с. 12].

Через п'ять років після публікації “Загальної педагогіки” Й.-Ф. Гербарта (1806) з'явилася незвично велика та дуже образлива рецензія на неї Райнгарда-Бернарда Яхманна [R.V. Jachmann]. У “Загальній літературній газеті Єни” (1811, №234-237, с. 81-110) йшлося про те, що “назва книги інколи може обманути і в ній часто не знаходиш того, на що очікуєш. Дана книга заявила про себе як педагогіка, що виведена з мети виховання, отже, як загальна теорія науки виховання, яка виведена з принципу, котрий включає в себе практичну мету науки та поєднує наукові

положення в систему. Але в роботі не висунутий жодний принцип. При нагоді процитовано, що мораль є найвищою метою виховання. Тут не згадується про розгалуження самої науки виховання від поставленої мети, а сама книга містить поєднання всіх можливих психологічних, антропологічних та педагогічних зауважень і порад без внутрішнього зв'язку в систематизований науковий матеріал. Сама постановка цього поєднання є нелогічною. Жодне поняття не має визначення, ні до чого не відноситься, не розвивається та не виконується. Власне, у мові навмисне використовуються нечіткі та незрозумілі вирази і звороти, які набувають вигляду нових і глибоких психологічних знахідок, в яких, однак, читач не може знайти відомих і дуже простих думок” [193, с. 66]. Пізніше Й.-Ф. Гербарт відповів Яхманну на “образливу та ґрунтовну рецензію” гострою полемічною зустрічною рецензією, зазначивши, що “ця рецензія зачепила не стільки мою працю, наскільки мене як професора педагогіки” [193, с. 65].

У 80-х роках ХІХ століття у Росії посилювався інтерес до педагогічних поглядів та й до самої постаті Й.-Ф. Гербарта. Аналізуючи педагогічні погляди Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартіанців, як представників “педагогічної психології”, вітчизняні та зарубіжні педагогічно-дослідники відзначали його великий вплив на обґрунтування педагогіки у ХІХ столітті. Ще в 1867 році Л. Н. Модзалевський справедливо вказав на надання Й.-Ф. Гербартом педагогіці нової основи та наголосив на тому, що німецький педагог “переніс її на природній ґрунт – психологію” та проаналізував важливість і актуальність розробленої Й.-Ф. Гербартом ідеї виховуючого навчання [94, с. 208 – 210]. Ф. Діттес [F. Dittes] (1875) в аналізі “Історії виховання та навчання” назвав “чудовими” праці німецького вченого та такими, що сприяли розвитку педагогіки. Він зокрема зауважив вагомість здійсненої ним в області психології реформи, яка заперечила попередні твердження про вроджені здібності [41, с. 261].

Подібних поглядів дотримувався інший учений Х. Уфер. У праці “Короткий огляд педагогіки Гербарта” підкреслено, що Й.-Ф. Гербарта “справедливо називають засновником наукової педагогіки та раціональної дидактики” й долучено до “провідних педагогічних геніїв, таких як Я. А. Коменський і Й.-Г. Песталоцці” [147, с. 3].

Н. Запольський (1887) детально вивчивши вплив гербартовської школи на педагогіку, погодився з Й.-Ф. Гербартом, що головним завданням “виховуючого навчання” є прагнення до гармонії та встановлення зв’язку між навчанням і вихованням [48, с. 167]. Концептуальні ідеї Й.-Ф. Гербарта та його послідовників були запропоновані Н. Запольським для їх впровадження в гімназіях та реальних училищах Росії. Він проаналізував ситуацію у школах Пруссії та Саксонії другої половини ХІХ ст., прийшов до висновку, що у зв’язку з ідеєю “концентрації на навчанні” німецького педагога, навчання було змінене відповідно до “простоти та зручності у виконанні навчальних планів” у школах, а поняття про інтерес увійшло в психологію та педагогіку як засіб, який збуджує увагу і зосереджує її на предметах вивчення. Тим самим він робить навчання легким і приємним та пристосовує до здібностей учнів [47; 48].

Інтерпретуючи досягнення німецької педагогічної думки в Росії, Н. Запольський узагальнив думку, що ідею Й.-Ф. Гербарта слід підтримати, тобто, у навчанні варто звернути увагу на єдність навчальних курсів та планів, а навчальні предмети, що викладаються, включати у навчальний план, зважаючи на його психологічні положення про аперцепцію й асиміляцію уявлень [47, с. 145, 149]. Російський учений зазначав, що педагогічні ідеї Й.-Ф. Гербарта ґрунтовно вплинули не тільки на теорію і практику освіти Німеччини але й інших країн. Сила його педагогічних ідей у їх ясності, ґрунтовності та систематичності [48, с. 157].

Розглядаючи Й.-Ф. Гербарта як педагога-вченого, і як педагога-практика, російські дослідники історії педагогіки ХІХ ст. звернули увагу на

зв'язок його ідей з поглядами видатних педагогів Європи – Й.-Г. Песталоцці та Я.-А. Коменського [103, с. 38].

У своїй праці “Значення теорії інтересу і метод викладання в класичній школі” С. Любомудров, не згадуючи імені Й.-Ф. Гербарта, цілком і повністю дотримується тлумачення інтересу з дидактичної точки зору так само, як у німецького педагога: різносторонність інтересу, його види, характеристика навчальних предметів, побудова навчального плану [87]. Такий погляд на вивчення античних мов висловлювали і послідовники Й.-Ф. Гербарта: Т. Ціллер, К. Стой та інші.

С. Ананьїн, Н. Дебольський, Н. Запольський, Л. Модзалевський, І. Ніколаєвський та інші дослідники школи гербартианців схвалили педагогічні погляди Й.-Ф. Гербарта, його обґрунтування педагогіки як цілісної науки, дидактичного аспекту педагогічної концепції з точки зору ідеї “концентрації на навчанні” та методики “формальних ступенів”. Російські учені, аналізуючи вчення Й.-Ф. Гербарта, заявили про реформу “виховної школи”, яка ґрунтується на трьох факторах: навчанні, управлінні та моральному вихованні [99, с. 15]. Водночас вони зазначили, що позитивним моментом було те, що послідовники Й.-Ф. Гербарта не лише старалися критично оцінити погляди останнього, а намагалися в подальшому розвинути та вдосконалити їх відповідно до теоретичних та практичних питань педагогіки [48, с. 251].

Про інтерес до постаті Й.-Ф. Гербарта та його педагогічної концепції наприкінці ХІХ ст. свідчить той факт, що саме в зазначений період з'явилася велика кількість публікацій про нього. У 1887 та 1900 роках був опублікований російський переклад “Дидактичного катехизису” послідовника педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта та його школи О. Фріка. Його праця окреслила шляхи для педагогів-початківців щодо психологічного процесу засвоєння знань і викладання з метою виховуючого навчання. Питання співвідношення навчання та виховання детально аналізувалися в російській педагогіці й іншими дослідниками (Ф. Бенекє

(1872), С. Любомудров (1891), М. Жілін (1894), С. Рибінський (1902), П. Наторп (1910), П. Барт (1913), М. Рубінштейн (1916), А. Селіханович (1917), і т.д.).

Незважаючи на високу оцінку педагогічних напрацювань Й.-Ф. Гербарта у Росії, його роботи досить критично аналізувалися в Німеччині. У 1865 році Т. Ланге [T. Lange] опублікував “Grundlegung der mathematischen Psychologie (Основи математичної психології)”, в якій намагався вказати на основні помилки Й.-Ф. Гербарта та його послідовника В. Дробіша. У той час були надруковані й інші статті, в яких критикували погляди та вчення Й.-Ф. Гербарта: Р. Ціммерманн [R. Zimmermann] – “Perioden in Herbarts philosophischen Geistesgang (Періоди філософського інтелекту Гербарта)” (1877), Й. Капезіус [J. Kapesius] – “Die Methaphisik Herbarts in ihrer Entwicklungsgeschichte und ihrer historischen Stellung (Метафізика Гербарта в історії розвитку та з історичної точки зору)” (1878), Й. Кафтан [J. Kaftan] “Sollen und Sein in ihrem Verhältnis zu einander; eine Studie zur Kritik Herbarts (Повинність та буття у ставленні один до одного; вивчення критики Гербарта)” (1872) [234, с. 48].

Видавець Г. Гартенштайн був особисто знайомий з Й.-Ф. Гербартом та листувався з ним від 1835 року. Через рік після його смерті, певною мірою, щоб реабілітувати видатного педагога, він розпочав серію видань. Г. Гартенштайн розподілив наукові твори Й.Ф. Гербарта таким чином: том I – праці з філософії, том II – коротка енциклопедія з філософії, томи III – IV – праці з метафізики, томи V – VII – дослідження з психології, томи VIII – IX – праці з практичної філософії, томи X – XI – праці з педагогіки, том XII – історично-критичні праці. Робота над основним виданням (томи I-XII) була завершена в 1882 році, а том XIII – з доповненнями та змінами вийшов у 1893 році [193, с. 91].

У 1941 році В. Асмус [W. Asmus] (1903) написав статтю “Невідомий Гербарт” “Der unbekante Herbart”, яка надрукована у 1948 році. Це була перша публікація про Й.-Ф. Гербарта з-під пера дослідника, який свою

десятилітню наукову діяльність ознаменував виданням праць педагога та двотомною біографією Й.-Ф. Гербарта і саме завдяки цьому став відомим у наукових колах [164, с. 143]. На думку В. Асмуса слід було перевидати деякі маловідомі загалу наукові праці Й.-Ф. Гербарта, в яких необхідно було дати трактування окремим педагогічним поглядам. Так, він подав “словник думок” Й.-Ф. Гербарта під заголовком “Гуманний Гербарт” “Der humanistische Herbart”. За допомогою вищезазначених прикладів стало доступним і зрозумілим пояснення Й.-Ф. Гербарта про суть реформи педагогіки. Крім того були озвучені думки про те, що сучасність передбачає нагальну потребу у новому зверненні до спадщини Й.-Ф. Гербарта і тому його педагогіку не можна вважати застарілою, зазначив Кноп-Шваб [231, с. 129].

Зокрема В. Асмус, вказуючи на значення педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта для його сучасників, серед найважливіших розглядав:

- 1) вчення Й.-Ф. Гербарта про педагогічні передумови для успішного навчання та виховання, докладно підтверджені Г. Ротом [H. Rot] у педагогічній антропології;
- 2) вчення Й.-Ф. Гербарта про різносторонність інтересу;
- 3) виховання як “досвід та спілкування”;
- 4) виховання та авторитет (Й.-Ф. Гербарт підійшов до розуміння, що з дитинства учень повинен звикати до обмежень);
- 5) проблема виховання та суспільства;
- 6) виховання самостійності;
- 7) виховання через навчання;
- 8) початкове навчання (Й.-Ф. Гербарт навів конкретні приклади у праці “Ідеї Песталоцці про зорове сприйняття”);
- 9) розподіл навчання;
- 10) виховання через коло думок, які проходять через ступені: розвиток різносторонності інтересу, естетичне зображення [166, с. 168].

Після другої світової війни завдяки педагогу Вальтеру Асмусу було по-новому відкрито оригінальне педагогічне вчення Й.-Ф. Гербарта. Вже на той час неможливо було знайти у книгарнях його праці і саме тому В. Асмус вважав за необхідне підготувати нове повне зібрання творів Й.-Ф. Гербарта. Упродовж 1968-1970 рр. в Гайдельберзі вийшла з друку написана ним двотомна біографія Й.-Ф. Гербарта, яку, зважаючи на точність поданої кількості джерел та наведених фактів, неможливо перевершити [162, с. 108].

На особливу увагу заслуговують праці В. Асмуса щодо життєвого та творчого шляху Й.-Ф. Гербарта, зокрема його двотомна біографія, в якій вчений проаналізував життєвий і творчий шлях ученого максимально повно.

У статті “Гербарт як реформатор школи” [Herbart – Reformator der Schule] (1941) К. Зайлер [K. Seiler] полемізував із закидами інтелектуалізму, механічності, моральності та індивідуальності. Він навів декілька цитат, в яких Й.-Ф. Гербарт попереджав про деякі цілі руху шкільної реформи, наприклад, розвиток зусиль, спонукання до внутрішньої активності, принцип трудової школи (Г. Гаудіг [H. Gaudig]), керівні ідеї мистецтва виховання. К. Зайлер насамкінець додав, що “процес реформи німецької школи іде проти положень Й.-Ф. Гербарта і в цьому полягає іронічність ситуації” [257, с. 82].

Подібним прикладом критики педагогічних праць Й.-Ф. Гербарта може бути дослідження “Несистематичний Гербарт” [Unsystematische Herbart] Х. Казельмана. Останній у свій час зробив пояснення щодо вчення про типи задля доповнення концепції Й.-Ф. Гербарта. Х. Казельман [Ch. Kaselmann] вказав на погляди Й.-Ф. Гербарта про “педагогічний такт”, в яких він побачив зв’язок теорії з практикою. Власне, певний такт, швидка оцінка і рішення повинні існувати не інертно, і не як теорія, яка має бути завершеною, – пояснював він [181, с. 28].

У ХІХ столітті змінилося сприйняття школи як “школи учителя, школи книжки, школи навчального матеріалу”. Школа навчання Й.-Ф. Гербарта стала протилежністю трудовій школі Г. Кершенштайнера. Необхідно зазначити, що педагог-реформатор П. Петерсен [P. Petersen] (1884 – 1952) розглядав погляди Й.-Ф. Гербарта про досвід та (Umgang) спілкування як “першооснову духовного життя”, найпрогресивнішими у галузі навчання. П. Петерсен зазначив, що Й.-Ф. Герbart у своїй основній праці “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання”, яка була названа пізніше “Загальною педагогікою” (1806), вказав на недостатність та потребу в навчанні, яке зовсім не є доповненням до досвіду та спілкування [242, с. 13].

Через десятиліття після заперечення гербартіанства та “школи навчання Й.-Ф. Гербарта”, у 40-х роках ХХ ст. склалося нове розуміння педагогіки навчання Й.-Ф. Гербарта (ініціатором якої був Г. Ноль) [191, с. 183]. 18 березня 1948 року Герман Ноль [] на педагогічному семінарі в Готтенгені прочитав хвалебну промову “Живому Гербарту” “Der lebende Herbart”. Оpubлікована доповідь сприяла кращому розумінню Й.-Ф. Гербарта колегами. Г. Ноль вірно збагнув, що проблема реформи в педагогіці залишалася актуальною. Він наголосив на необхідності наново опрацювати твори Й.-Ф. Гербарта, внести ясність у деякі поняття та їх внутрішній порядок. Дослідник зазначив, що “Й.-Ф. Герbart був від початку натурою педагогічною, виховуюча сила духу якої була рушійною пружиною його продуктивності, а педагогічна перспектива визначила його погляд на всі питання та суспільне життя” [241, с. 93].

Німецький дослідник Г. Ноль [H. Nohl] вбачав актуальність творів Й.-Ф. Гербарта у тому, що він:

- актуалізував “автономність педагогіки” – право виховання бути незалежним від держави та політиків;
- захищав право спонтанності (стихійності) активності людини, “повноти безпосереднього життя” (Герbart) проти заучування та великої

кількості матеріалу. “Не об’єктивність творів має цікавити вихователя, а активність учня, ступінь його внутрішнього, безпосереднього поживлення та ефективності” (Гербарт);

- глибоке пізнання дитячої душі зробив вченням про навчання: на зміну поглибленню та пам’яті здійснюється “справжній процес духовного життя”;

- значимість його чотирьох формальних ступенів, якими пізніше зловживали. Про останній пункт Теодор Вільгельм [T. Wilhelm] в своїй “Теорії школи” зазначав, що ясність, асоціація, система та метод могли б “сприйнятися навчанням” [241, с. 93].

На поставлене Й.-Ф. Гербартом питання про науковий характер педагогіки відповісти однозначно не можна. Цій проблемі приблизно 150 років. Ще в 1968 році В. Брезінка [W. Brezhinka] писав: “У якому розумінні можна розглядати педагогіку як науку, сперечаються і до сьогодні” [231, с. 130].

Дослідники педагогіки доводять, що Й.-Ф. Гербарт був одним із засновників педагогіки як науки. Саме тоді відбувся певний перегляд змін у навчанні, вихованні та школознавстві. Вчені-педагоги вважали за необхідне попередити повторення помилок, непорозумінь попереднього розвитку освітніх систем. І в цьому, наголошували німецькі дослідники, міг допомогти лише історичний екскурс до Й.-Ф. Гербарта та його праць. Аналіз історико-педагогічних досліджень початку ХХІ століття дозволяє зробити висновок, що дискусія щодо досягнень Й.-Ф. Гербарта не завершена.

1.2. ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПРЕДСТАВНИКІВ НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII, ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

Історія становлення та розвитку освіти в Німеччині була тісно переплетена із суспільними, економічними і політичними відносинами, починаючи із середніх віків і аж до сьогодні.

XVIII століття в Німеччині ознаменувалося переходом від функціонування школи як простої інституції до планово організованого навчально-виховного процесу. Ідеї Французької революції спонукали до зрушень у суспільно-економічному та політичному житті, сприяли тенденції до консолідації німецької нації. Такі настрої знайшли відображення в нових педагогічних теоріях, окремих виховних експериментах та ідеях теоретиків національного виховання [122, с. 4]. Становлення національної держави, перехід до індустріальної економіки вимагали нової концепції освіти. У цьому зв'язку поступово вибудовувалася загальноосвітня школа, основне призначення якої полягало у задоволенні нових вимог. У суспільстві від школи очікували як навчання, так і виховання особистісних та суспільно значимих якостей.

Ретроспективна оцінка розвитку освіти в Німеччині дозволяє зробити висновок, що в часи Реформації виникла церковна школа, в якій дітей навчали читати, писати та розуміти Біблію, на чому і ґрунтувалася елементарна освіта. В епоху Просвітництва за часів правління Фрідріха Вільгельма I шкільна освіта утвердилася під впливом пієтизму. Король підпорядкував школу державі, що стало причиною покращення освіти для простого народу. На зміну пієтизму поступово приходить просвітницько-філантропічне мислення, яке мало незначний вплив на форму та зміст елементарної школи [193, с. 66]. На початку XVIII століття школи послуговувалися “генеральним шкільним планом” [200, с. 122 – 123], за яким король “бажав отримати слухняного, при посередництві Біблії та

більш професійно вмілого підданого”. Саме тому було запроваджене щоденне шкільне навчання для дітей віком від 5 до 13-14 років, де обов’язковими предметами були: релігія, читання, письмо та рахунки (математика) [186, с. 69].

На початку XVIII століття Німеччина переживала час національного трауру після поразки від Наполеона і тому в цей період освіті не надавалася належна увага. Реформування пруської системи освіти практично згасло в 20-х роках XIX століття. Як стверджують дослідники історії педагогіки, перша половина XIX ст. взагалі не була сприятливою для творчої роботи у сфері шкільної практики [231, с. 146]. Протягом цього періоду проявилися просвітницькі запити, які змусили народну школу розвиватися пришвидшеним темпом. У другій половині XVIII – на початку XIX ст. у Німеччині швидкий прогрес економіки, науки та техніки стали об’єктивними причинами до перегляду педагогічних концепцій минулого і особливо зміни поглядів на народну школу.

Відвідування школи було і церковним обов’язком. Полеміка щодо питання про реформу системи освіти ввійшла у нову фазу, оскільки саме школа розглядалася як важливий фактор національного розвитку [121, с. 239]. Німецька буржуазія усвідомлювала необхідність зміни існуючого суспільного ладу та відносин, що тоді склалися, значно посилилася боротьба буржуазії проти феодалізму. У той час з’являються провідні діячі в галузі літератури, науки та філософії (Вольтер, Кант, Гердер, Гете, Руссо, Шіллер та Фіхте). Прогресивні німецькі педагоги склали декілька проектів організацій, які, на їхню думку, повинні були привести Німеччину до об’єднання, забезпечити різнобічне оновлення нації, підготувати покоління активних громадян.

Під впливом педагогічних систем Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та Й.-Г. Песталоцці в Німеччині поживавлюється педагогічна думка та педагогічна практика. Більша частина ідеологів нового класу намагалася внести зміни шляхом реформ, шляхом просвітительства. Основні діячі

передової частини німецької буржуазії ставили перед собою завдання на практиці здійснити “революцію” у педагогіці задля подолання нецтва та зміни суспільних відносин [40, с. 50]. Й.-Г. Песталоцці (1746 – 1827) дорікав сучасній йому школі, оскільки навчання в ній зводилося до зазубрювання, виключаючи органи чуття і розум. Його перша заповідь звучала: від спостереження – до розуміння, і це було новаторством, яке на засадах теорії елементарної освіти забезпечувало нову філософію навчального процесу. Педагог зробив унаочнення абсолютним фундаментом навчання. А. П. Нечаєв заявляв, що Песталоцці гострим розумом та гарячим серцем довів на практиці ті великі прості істини навчання, якими жила народна школа [112, с. 178].

Тоді ж у Німеччині поширились і дискусії про характер реформи школи, які ставили вимоги, щоб “учень отримував не лише враження, але й виявляв себе, щоб умів не лише сприймати, але й діяти, не лише відтворювати, але й творити” [121, с. 300]. Провідними ідеями шкільної реформи були: звільнення учня від рутинного колишнього навчання і виведення його на шлях живого, самостійного засвоєння найбільш значимого змісту – істинної самоосвіти. Така реформа передбачала не лише сприйняття наочних зразків класичної старовини, але й цінних надбань нового часу, особливо математики і фізики, стверджував Ф. Паульсен. У нових гімназіях, зазначав вищеназваний учений, мала бути досягнута універсальна освіта розуму, а з другого боку, розумові сили мали б всебічно розвиватися і вправлятися у формальному напрямку, тобто учня, який пройшов таку відповідну школу можна було вважати достатньо підготовленим до будь-яких наукових занять в університеті. Реформа школи передбачала не лише вивчення окремих предметів та використання підручників, але й було встановлено певну послідовність занять на кожен день. Водночас позитивним моментом було введення у школі нового покоління підручників із “загальнокорисним” змістом [122, с. 13].

Представники педагогічної течії в історії німецького Просвітництва – так звані філантропісти, серед яких – Й. Базедов, П. Барт, Гейзінгер, І.-Х. Гутс-Мутс, Х.-Г. Зальцман, Й.-Г. Кампе, Е. Рохов, Штуве та ін., – мали значний вплив на розвиток прогресивної теорії навчання і виховання. Вони у своїх теоретичних працях розробили і втілили на практиці основи філантропістської педагогіки, характерною рисою якої було гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку [113, с. 149]. Філантропістами окреслено основні шляхи та методи навчання, зокрема зацентровано увагу на проблемі вдосконалення змісту освіти. Основною рисою філантропізму було прагнення створити поруч з давньою класичною системою латинських шкіл новий тип живої сучасної освіти в реалістичному дусі. Представники такої педагогіки намагалися створити навчально-виховні заклади нового типу і в них на практиці використовувати методи та прийоми навчання і виховання [70, с. 321].

Й. Базедов [J. Basedow] (1723 – 1790 рр.) був професором лицарської академії в Сорйо (Данія) та заснував у Дессау “філантропін” (“школу людинолюбства”), яка була задумана задля реформування школи як виховний заклад. На його переконання, уроки мають бути приємною розвагою, особливо це стосувалося викладання мов. Вивчення древніх та сучасних мов повинно відбуватися у формі гри, а вдосконалення мови – при вивченні інших предметів. Й. Базедов пропагував навчання, мета якого полягала у веденні вільної бесіди.

Велику популярність у тодішній Німеччині та взагалі у Європі здобув освітньо-виховний заклад, що існує і сьогодні, у Шнепфенталі (1784 р.), який очолював Христіан Готгільф Зальцман (1744 – 1811 рр.). Усі його педагогічні спроби були спрямовані на залучення до навчання дітей з бідних соціальних прошарків. У школі Х.-Г. Зальцман поєднував розумовий розвиток, який спирався на вивчення предметів реального циклу, і нових мов [133, с. 321]. Він вимагав, по-перше, викладання у школі фізичного виховання, а, по-друге, звернув увагу на предмети природничого циклу,

оскільки це відкриває дорогу до розуміння Бога. Х.-Г. Зальцман окреслив як обов'язкове для вчителя – вимагати від учнів самостійності, котра з початку ХХ століття почала все більше впроваджуватися як виховна діяльність [186, с. 51]. Вихованці школи, якою керував Х.-Г. Зальцман, могли відповідно до своїх нахилів, уподобань та майбутньої професії вибирати навчальні предмети. У філантропії Х.-Г. Зальцмана викладав географію, плавання та гімнастику німецький педагог, теоретик та методист фізичного виховання І.-Х. Гутс-Мутс.

Й.-Г. Кампе [J.H. Campe] (1746 – 1818 рр.) відомий пропагандист філантропізму, викладав у школі І. Базедова в Дассау та написав “Загальний перегляд всієї шкільної та виховної справи, яку здійснювала спілка педагогів-практиків” [121, с. 362]. Власне, Й.-Г. Кампе був фундатором цього руху. Йому належав 16-томна праця “Загальна ревізія повної шкільної та виховної суті”. У ній він розглянув усе, що було важливе для організації навчання та виховання [186, с. 42].

Ф.-Е. Рохов [F.E. Rochow] (1734 – 1805 рр.) в основу навчального процесу ставив рідну мову. Заняття з рідної мови мало на меті, передусім, навчання читання, мовлення та письма. Біблія, яка використовувалася тоді як перша книга для читання, на його думку, була непристосованою для цього завдання, особливо для перших шкільних років. Натомість Ф.-Е. Рохов пропонував використовувати короткі вірші, прислів'я, повчальні історії. Саме тоді відбувся вирішальний поворот в історії книги для читання, основну роль у якому відіграв Ф.-Е. Рохов. Біблія була замінена на дитячі книги з оповіданнями, які мали повчальний характер та розвивали самостійне мислення. Особливу допомогу отримали нижчі прошарки населення завдяки соціальним реформам [186, с. 57].

Е.-Х. Трапп [E.K. Trapp] (1745 – 1818 рр.) відомий теоретик, працював на кафедрі педагогіки в університеті у Галле (1779). У “Спробі педагогіки” (1780) дав короткий науковий огляд та обґрунтування педагогіки, цілі та прагнення філантропістів. Він звернув увагу на зв'язок педагогіки і

психології та заявив, що остання є важливим попередником наукової педагогіки. Е.-Х. Трапп зазначав, що порівняно з фізикою, педагогіка була у той період “відсталою”, оскільки не мала експериментальної основи. Заявивши, що педагогіка в основному спирається на психологію, він не уявляв, яким чином вона може існувати та самостійно розвивати експериментальний процес [186, с. 42].

Відомим діячем емпіричного напрямку у дидактиці був А.-Г. Німейєр [A.H. Nimeuer] (1754 – 1828 pp.), який визначив гармонійний розвиток всіх людських сил і здібностей як головний принцип навчання і виховання [43]. А.-Г. Німейєр вказав на подвійну мету навчання: формальну і матеріальну (реальну) [93, с. 38]. Основна мета формального навчання – розвиток здібностей учнів, насамперед розумових. Матеріальна ж мала за мету надавати розумовим силам матеріал, завдяки якому вони могли би вправлятися та вдосконалюватися. А.-Г. Німейєр своїм вченням акцентував увагу на розвитку пізнавальних здібностей, на розумовому розвитку та наголошував на систематизації навчальних предметів і відповідних їм методах викладання.

Хрiстiан Шварц [K. Schwarz] (1766 – 1837 pp.) – професор теології, погляди якого зводилися до того, що виховання та навчання повинні бути досконалими, а останнє є, зокрема, найважливішим моментом виховної діяльності. Він створив систему виховання взагалі і навчання як найважливішого моменту виховної діяльності зокрема.

Й.-Г. Гердер [J.H. Herder] (1744 – 1803 pp.) був переконаний, що шлях до навчання полягає у тісному зв'язку вивчення явищ природи та історичного життя, оскільки особистість може формуватися лише “живою силою”, а не абстракціями та формулами [113, с. 175]. Й.-Г. Гердер наголошував на тому, що всі предмети мають слугувати формуванню гармонійно розвиненої особистості, а ідеалом, на його думку, слугувало мистецтво Древньої Греції. Критикуючи систему навчання у традиційній латинській школі, основним предметом він уважав рідну мову. Й.-Г. Гердер

був одним з перших, хто вказав на важливість для педагогічної практики праць Й.-Г. Песталоцці.

Найвищого злету неогуманістична хвиля досягла на рубежі XVIII – XIX ст. Неогуманісти відводили античним мовам основну роль та прагнули, щоб учні добре засвоювали не лише їх, але й стиль мислення людини античного світу. Саме тому математика та інші предмети були включені в навчальні плани поряд з античними мовами. Найяскравішими представниками пізнього етапу неогуманізму були В. Гумбольдт та Ф.-А. Вольф, які зосередили свою увагу на розкритті здібностей учня та намагалися відродити ідею всебічного розвитку особистості.

Ф.-А. Вольф [F.A. Wolf] (1759 – 1824 pp.) – представник неогуманізму, який у своїй праці “Виклад науки про древність” дав характеристику змісту, обсягу, мети та значення класичної освіти. Крім того, ним був розроблений навчальний план класичної гімназії з викладанням релігії, географії, історії, математики, фізики, природничих наук. Ф.-А. Вольф наголошував на значимості викладання древніх мов, оскільки вважав, що таке навчання сприятиме збагаченню духовного змісту античної культури, розвиватиме пам’ять, здібності та навички. Важливого значення педагог надавав латинській мові, яка, на його думку, могла передати сучасникам досягнення античної культури [132, с. 162].

Ф.-А. Вольф та В. фон Гумбольдт [W. von Humboldt] (1767 – 1835 pp.) створили нову систему освіти та втілили ці ідеї в життя німецької школи й університетів. Античний світ був поставлений ними в центр розумових інтересів. Цьому сприяло також пробудження німецького національного почуття у боротьбі з французьким псевдо-класицизмом та виникло захоплення грецькими письменниками, як оригінальними творцями всіх форм духовного життя в європейському культурному світі [113, с. 182]. Неогуманісти, передусім В. фон Гумбольдт, обґрунтували ідеал гармонійної особистості на противагу панівному утилітарному ідеалу виховання [197, с. 79]. Неогуманісти вимагали загального навчання, яке, на їхню думку, буде

більш корисним як для професії, так і для суспільства. Після поразки Прусії від Наполеона йшла мова про те, щоб привести розділений народ до свідомості єдиної нації. Саме тому необхідно було змінити існуюче до цього часу орієнтоване навчання задля спільного виховання цілого народу. Тому, на вимогу В. фон Гумбольдта та інших неогуманістів, загальна народна освіта повинна була приєднатися до спеціального професійного навчання.

Основними категоріями освітньої ідеї для В. фон Гумбольдта були “індивідуальність”, “універсальність” та “цілісність”. Він пояснив їх так: “коли людина народилася, вона ще не є індивідумом, а має виробити свою індивідуальність у процесі навчання. Метою навчання є цілісність, що означає розвиток в ідеалі всіх індивідуальних здібностей. Для того, щоб відбувся розвиток всіх задатків і здібностей, має бути відповідно добраний навчальний матеріал, предмети, які повинні бути універсальними. Під терміном “універсальність” не потрібно розуміти “всезнайство”, мова йде про необхідну структуру та значення для загального розвитку індивідууму” [197, с. 80]. У цьому В. фон Гумбольдта вбачав ідеал у структурі античного світу.

На питання, чи віднайшов Й.-Ф. Герbart у протиріччях між державою та вихованням істину, В. фон Гумбольдт дав недостатньо чітку, проте конкретнішу, ніж Й.-Ф. Герbart, відповідь: “що держава не шукає способів для своєї мети у вихованні, з іншого боку, він пропонує свої допоміжні засоби” [173, с. 255]. Виховання в школах та університетах, на міркування В. фон Гумбольдта та Й.-Ф. Герbart, було їхнім власним законом. “Держава за допомогою освіти, зокрема виховання молоді в новій епосі, прагнула запобігти будь-яким змінам у своїй структурі” [173, с. 256]. Це та сама проблема, яку мав намір подолати Шляйєрмахер своїм трактуванням виховання.

Три центральні поняття неогуманістичної теорії навчання були знаряддям боротьби проти пануючої утилітарної станової освіти епохи

Просвітництва. Необхідність спеціалізованої професійної освіти неогуманістами не заперечувалася, а розглядалася як передумова загального розвитку.

Г. Гізекке звернув увагу на твердження В. фон Гумбольдта: “Кожен може бути гарним торговцем, продавцем чи солдатом, коли він є добрим та порядним працівником не з точки зору своєї професії, а освіченою людиною та громадянином. Шкільне навчання дає йому все, що є необхідним, завдяки йому він легко здобуває особливі здібності своєї професії, завжди зберігає свободу і, як часто трапляється в житті, може перейти від однієї до іншої діяльності” [197, с. 81].

Ця концепція, яка була сформульована перед початком великої промислової революції та за станових відносин, не могла здійснитися. Загальне навчання домінувало в гімназіях та університетах, а професійна школа, як і народна школа, такого права не мали. Основним завданням гімназії, на думку неогуманістів, була підготовка учнів до продовження навчання в університетах. Але навчання у народній школі не мало нічого спільного з концепцією неогуманістів. Загальна освіта була привілеєм буржуазних класів [197, с. 81]. Народна школа, гімназії та університет мали в цей час таке профілююче спрямування, яке залишалося упродовж століття. Саме тоді у Німеччині початкова освіта була примусовою та визнана громадянсько обов’язковою. Основними предметами були: читання, письмо, Закон Божий та співи, хоча з часом до них приєднуються предмети природничого та історичного циклів. Під впливом неогуманістів основним видом середньої освіти була класична освіта, причому проблема автономії виховання не вирішувалась.

За короткий час, у період між визвольними війнами та падінням старих канонів у шкільництві, були закладені основи нової гімназії. Через живі, унаочнені зразки класичної древності, які засвоювалися на рівні почуттів, педагог повинен був підняти учня на вищій щабель розвитку. Унаслідок цього було звернено увагу на якості педагогічної освіти, а

учителів з відповідною професійною підготовкою було мало. Учительські семінарії лише засновувалися, а навчанням займалися, особливо у сільських школах, пастори, інколи і паламарі. З 1763 року, відповідно до регламенту, пастори мали прямий обов'язок навчати учнів. Ці педагоги не мали достатньої підготовки, а в більшості вміли лише писати, читати і, у кращому випадку, рахувати. Учні такої школи могли опанувати азбуку, читання слів, переписування та заучування напам'ять окремих уривків зі Святого Письма та церковних гімнів. Відомо, що Фрідріх Великий [Friedrich der Große] видав указ про забезпечення вчительською роботою також відставних солдатів [113, с. 156].

Тому указом від 12 липня 1810 року було встановлено спеціальний екзамен для отримання учительського звання – екзамен *pro facultate docendi* [113, с. 219]. До цього часу учителями були, як ми вже зазначали, в основному, теологи, завданням яких поряд з теологічною була і гуманітарно-філософська підготовка. Навчальні комісії при Берлінському, Бреславльському та Кенігсберському університетах проводили навчальні іспити для майбутніх учителів гімназій, без позитивного результату яких отримати посаду вчителя було неможливо. Такі іспити поширювалися на всі предмети гімназійного курсу – мови, математичні та гуманітарні науки. Неогуманісти були прихильниками фундаментальної підготовки вчителів середньої школи.

Разом з тим Зюферном [Süfern] був розроблений навчальний план, ним же і вдосконалений, оскільки були враховані різноманітні зауваження. Головною рисою цього навчального плану було рівноправне навчання основних предметів: латинської, грецької, німецької мов та математики. Отже, нова гімназія того часу намагалася різнобічно розвивати учнів. Німецька мова та давні мови забезпечували граматично-літературне навчання, а математика і природничий цикл, як і історія та уроки релігії, сприяли науковому пізнанню. Неогуманісти пропонували реформувати навчальний план, розширивши курси історії та природознавства. Саме в цей

час освіта Німеччини набула багатства змісту, ширини та багатосторонності інтересів і мала поліфонічний характер, що відрізнялося від більш замкненого та однобічного навчання в інших країнах [113, с. 198].

Наслідував педагогічні принципи Й.-Г. Песталоцці німецький педагог Фрідріх Фребель [F. Frebel] (1782 – 1852 рр.). Він працював у відкритих ним для дітей дошкільного віку виховних закладах (фреблівках) та втілював у життя широку освітню програму, куди були включені: мистецтво, природознавство, історія, математика та мови. На його думку, всебічний розвиток особистості можливий лише в тому випадку, якщо педагогічний процес забезпечить безперервний зв'язок між мисленням та діяльністю, пізнанням та поведінкою, знанням та вмінням. Ф.-Ф. Фребель звертав увагу на те, що для формування особистості вагомими є гра, навчання та праця, тому на його переконання, не можна зневажати здібності дитини, оскільки виховання є безперервним процесом вдосконалення.

Праці Ф. Дістервега [F. Disterweg] (1790 – 1866) про співвідношення педагогічної теорії і педагогічної практики мали більш практичне спрямування й були призначені як закони для німецького вчителства: педагогічні рекомендації, правила і закони навчання учнів (“Посібник для освіти німецьких вчителів”), вимоги до вчителя. Чи не під впливом Й.-Ф. Гербарта він вказав, що навчання повинно носити виховуючий характер, оскільки добре поставлене навчання сприяє вихованню, дає глибше психологічне обґрунтування принципу послідовності у навчанні, а основою природовідповідного навчання Ф. Дістервег вважав наочність.

На основі вищесказаного можна зробити наступні висновки. По-перше, у Німеччині були створені належні передумови для своєрідного прориву в педагогічній освіті. Це забезпечувалось державною підтримкою системи освітніх закладів, особливо гімназій та університетів.

По-друге, відкритість європейського освітнього простору сприяла творчому обміну досвідом між представниками різних країн.

По-третє, в Німеччині упродовж досліджуваного періоду працювало сузір'я видатних мислителів світового рівня, що створювало теоретичні передумови для появи педагогічних праць на якісно вищому рівні. Таким чином, Й.-Ф. Гербарт мав можливість опиратися на досягнення передової філософської думки Європи.

1.3. Життя і науково-педагогічна діяльність Й.-Ф. Гербарта

Роки життя Й.-Ф. Гербарта припадають на своєрідну політичну епоху перед проголошенням незалежності США, на Конгрес проголошення прав людини (1776), Французьку революцію (1789), перебування Наполеона в Єні (1806) та смерть Фрідріха Вільгельма III (1840) [231, с. 129].

Йоганн Фрідріх Гербарт народився 4 травня 1776 року в невеликому провінційному містечку Ольденбурзі як єдина дитина у сім'ї радника з юридичних питань. Дитячі роки були сповнені напругою в сім'ї та розлученням батьків, які були різними людьми [244, с. 219]. Мати присвятила вихованню сина весь свій час. За станом здоров'я до 12 років він виховувався та навчався вдома, де домашній вчитель сприяв його першому філософському зацікавленню. З батьком він не вів відкритих бесід, бо той був занадто флегматичним. Й.-Ф. Гербарт був музично обдарованим, опанував багато інструментів, гра на віолончелі та піаніно була швидше віртуозною, крім того – одна з його сонат була опублікована [254, с. 108]. Коло сім'ї не давало йому необхідної захищеності. Між батьком та матір'ю велися постійні суперечки. З батьком Й.-Ф. Гербарт почувався чужим, а матір частіше “тиснула” і силою керувала його розвитком. Результатом цього стали замкнутість, відчуження та самотійність [177, с. 142].

З 1788 року Й.-Ф. Герbart відвідував латинську школу в Ольденбурзі, де вважався одним з кращих учнів. Після закінчення гімназії він читав лекції з латини, які публікувалися у журналі. У школі Геллерта Й.-Ф. Герbart познайомився з філософами Вольфом та Кантом. На вимогу батька Й.-Ф. Герbart з 1794 року вивчав юриспруденцію в Єні. У цьому університеті працював Фіхте. Й.-Ф. Герbart полонила його вимоглива манера викладання і мислення, він мав можливість наблизитися до основної мети через переосмислення власних поглядів. Саме тому він віддалився від юриспруденції та остаточно зосередився на філософії Фіхте. Вивчаючи наукове вчення останнього, Й.-Ф. Герbart одночасно шукав розуміння у колі друзів. Дуже скоро він став добровільним слухачем-критиком Фіхте (1762 – 1814) та дистанціювався від його Я-філософії і “суб’єктивного ідеалізму”. У Єні він належав до “спілки вільних людей”, до кола однодумців, члени якого пізніше відіграли велику роль у житті Й.-Ф. Герbart [191, с. 183].

Дипломний проект і промова латинською мовою звучали: “Погляди Цицерона та Канта на найвище добро та основи практичної філософії” (1794). Значно пізніше (1828) учений назвав себе “кантіанцем” та підтримав реалістичний елемент філософії Канта.

Поступово ті можливості, які були у Й.-Ф. Герbart в Єні стали вже для нього недостатніми. Він розмірковував критично, і вчення Фіхте вже не могло зупинити мислення майбутнього педагога. Й.-Ф. Герbart прагнув вибудувати власний світогляд, який повинен гарантувати людині повагу особистості, йому було замало вести бесіди на філософські теми та висвітлювати чужі думки. Й.-Ф. Герbartу не вистачало досвіду діяти практично.

У 1797 році на вимогу матері він перервав навчання і на пропозицію одного з друзів почав працювати домашнім учителем дітей управителя Карла Фрідріха фон Штайгера [K.F. von Steiger] в Берні (1797 – 1800) [191, с. 183]. У сім’ї було семеро дітей: чотири хлопчики та три дівчинки.

Завданням Й.-Ф. Гербарта було виховання та навчання старших – Людвіга 14-ти років, Карла 10-ти та 8-мирічного Рудольфа. Його обов'язком було також повідомляти письмово батька кожні два місяці про процес навчання і здобутки дітей. Особливі педагогічні та особисті стосунки у нього розвинулися з 12-ти літнім Карлом. Зруйнований шлюб батьків і важка хвороба матері примусили його повернутися в Ольденбург до роботи домашнім вчителем. У січні 1800 року він звільнився, проте продовжував через інтенсивне листування з батьком та своїм наступником педагогічний вплив на Карла. Збереглися листи Й.-Ф. Гербарта до фон Штайгера, які відображають не тільки перебіг цього педагогічного експерименту, але й основні поняття та установки його подальшої наукової педагогіки. Інколи важко відрізнити, чи ці поняття виникли під час впорядкування даних фактів спонтанно, чи вони були виведені Й.-Ф. Гербартом з його теорії [177, с. 133].

Перша філософська зацікавленість Й.-Ф. Гербарту була передана ще домашнім учителем. Під час свого перебування в Швейцарії він пережив політично неспокійні часи. Стара влада патрицій, до якої належала також сім'я фон Штайгерів, була розжалувана. Знову підіймалися народні заворушення. Французька революція дала надію на ґрунтовні реформи в державі.

Після 1795 року французькі війська окупували більшу частину країни та захопили Берн. Сім'я Штайгер змушена була разом з Й.-Ф. Гербартом втікати в гірську місцевість Берна, проте вони незабаром повернулися. Після війни управитель Штайгер повинен був платити високі податки і через це весною 1799 року він утік, і таким чином, уникнув арешту. Як і Штайгер, Й.-Ф. Гербарт був ворогом революційного перевороту та боявся здійснення його “виховних планів” [193, с. 51]. Саме в цей час він регулярно писав свої педагогічні доповіді, в яких пояснив виховну мету, засоби, методи і зміст навчання. Ці доповіді, з яких збереглися тільки п'ять, мають особливий інтерес для дослідження спадщини Й.-Ф. Гербарта,

оскільки в них уже тоді були окреслені головні риси педагогічної теорії, де він наголошував на планомірному формуванні розумових здібностей [там само]. Й.-Ф. Гербарт основним правилом вважав своє присвячення наукам, особливо філософії і, водночас, вважав за обов'язок надалі продовжувати виховання дітей аж до їхнього повноліття.

У лютому 1798 року французи захопили Швейцарію. Горн відвідав Гербарта та намагався переконати його в тому, що людське життя відкриває не лише дослідження, науку та пізнання за певними правилами. Горн писав, що Й.-Ф. Гербарт сприймав виховання та навчання довірених йому вихованців з величезною серйозністю [163, с. 24].

У 1799 році Й.-Ф. Гербарт відвідав Й.-Г. Песталоцці у Бургдорфі та критично висловився про його педагогічні погляди. Того самого року він повернувся у Єну та відвідував курси Німейєра, педагогіка якого позитивно вразила Й.-Ф. Гербарта. Берн став для нього тим місцем, де він здобув педагогічний досвід та наблизився до виховуючого спілкування з його учнями [162, с. 33].

Після смерті матері в 1800 році він їде в Бремен до свого шкільного друга, пізніше сенатора та бургомистра Бремена Йоганна Шмідта, котрий на той час був професором у гімназії. Й.-Ф. Гербарт гостював у нього, працював приватним учителем та, водночас, читав лекції із виховання дітей [244, с. 219].

Під час перебування Й.-Ф. Гербарта у Бремені, у розпалі була дискусія про реформу старшої школи. Йоганн Шмідт [J. Schmidt] та Гайнріх Румп [H. Rump], професори гімназії, попросили Й.-Ф. Гербарта письмово викласти свої педагогічні пропозиції для проведення шкільної реформи. У своїх тезах він дотримується плану поступового ступеневого подання матеріалу; кожен крок мав бути спробою, що забезпечував би успіх та виправдовував подальший крок. Спочатку Й.-Ф. Гербартом було запропоновано більш-менш вільну диспропорцію, яка вимагала дванадцяти навчальних предметів, які мали бути внесені в єдине ціле шкільного

навчання [163, с. 26]. Пропозиції Й.-Ф. Гербарта зводилися до чіткого спрощення та зміцнення навчального плану, для того щоб протистояти практичному розпорошенню. Як вирішальне нововведення, Й.-Ф. Гербарт запропонував почати послідовне, поетапне навчання мови та літератури грецьких замість латинських авторів [163, с. 27].

Коли Й.-Ф. Гербарт завершив “Звернення від індивідуального ідеалізму до колективного реалізму” (Г. Рьослер [H. Röbler]), він став відомим як захисник навчання. Й.-Ф. Гербарт перейняв основне розуміння буття у древніх, його змусило задуматися вчення Декарта та Локка, відштовхнувся від “Я” філософії Фіхте та збагатився дослідженням Канта, критично дискутував з Ратке, І. Базедовим, Й.-Г. Кампе, Ф.-А. Вольфом, Ж.-Ж. Руссо і Й.-Г. Песталоцці. Й.-Ф. Гербарт відхилив індивідуальну педагогіку Ж.-Ж. Руссо, висловився щодо сімейного виховання Й.-Г. Песталоцці та вийшов за його межі набагато далі. Для німецького педагога політика та педагогіка були двома головними знаряддями навчання добродетності: “Педагогіка, з одного боку, спирається, безпосередньо, на психологію з доданням метафізики, а з іншого – спирається на етику, яка порушує основні поняття практичних ідей: існують практичні ідеї внутрішньої свободи та досконалості ” [177, с. 117].

На бажання Галема, після статті в його газеті “Ірене”, Й.-Ф. Гербарт у грудні 1801 року відіслав рецензію нової праці швейцарського педагога та реформатора Й.-Г. Песталоцці. У цій статті Й.-Ф. Гербарт образно розповідає про оригінальні методи навчання, за якими він мав можливість спостерігати, відвідуючи літом 1799 року його школу в Бургдорфі. Ідея Песталоцці – зробити основою навчання елементарне унаочнення – вразила Й.-Ф. Гербарта та підштовхнула його до розробки теорії елементарного навчання. На його переконання, комплексний світ наочності повинен пояснити вибудований ряд основних, простих образів, зібрання ліній та форм, які можна легко зрозуміти і відобразити, та які легко можна віднайти у навколишній природі та побуті [193, с. 57].

Після відвідин Й.-Ф. Гербартом Й. Песталоцці у Бургдорфі у вченого з'явилися проекти його пізніших творів – “Основні ідеї для виховання старшокласників”, “Ідеї педагогічного плану для старших класів”, його книга “Унаочнення ідей Песталоцці” (як дисертація), а також трактат “Про естетичне зображення світу” (1804). У 1802 року він опублікував перші педагогічні трактати (статті) про вчення Песталоцці, про навчальний план та моральне виховання [191, с. 183]. Й.-Ф. Гербарт підхопив основні думки Песталоцці про те, що саме “унаочнення є найважливішим серед всіх інших засобів навчання учня. Чим спокійніше, зосередженіше та довше в часі учень буде спостерігати за певними предметами, – вважав він, – тим ґрунтовніше та міцніше буде закладено фундамент для подальших знань” [202, с. 60]. Зміст цієї праці свідчить про тісний зв'язок ідей Й.-Ф. Гербарта з поглядами його ольденбурзького наставника.

Під час зимового семестру 1802 – 1803 рр. він читав свої перші філософські та педагогічні лекції, які мали великий успіх. Його “Промова на початку лекції із педагогіки” не тільки стала вступом до цілої системи Й.-Ф. Гербарта, вона показала, що педагогічна наука займає гідне місце у системі наук, що вона є “філософською наукою”, а тому – аналітично-критичною; педагогіка є також “мистецтвом”, оскільки вона базується на досвіді, але через самоаналіз повинна виробити ще більший досвід та, крім того, також сформулювати у свідомості вчителя розуміння необхідності педагогічного такту [193, с. 183]. Саме тоді він вступив до відомого університету в Геттінгені для того, щоб підвищити свою академічну кваліфікацію.

У 1802 році Й.-Ф. Гербарт успішно складає кандидатський іспит, через тиждень, безпрецедентний випадок, протягом двох днів витримує науковий диспут при захисті латинською мовою, де йому присвоюють вчену ступінь та наукове звання доцента філософії [163, с. 30]. У 1805 році педагогу присвоюють вчене звання професора. Два роки Й.-Ф. Гербарт працював приватним доцентом у Бремені, де поряд з педагогікою, викладав

також філософію та давав приватні уроки з математики у старших класах дворянської школи, і, крім того, уроки з усіх гімназійних дисциплін [262, с. 340].

Високоталановиті та науково зацікавлені студенти “високородного дворянства” і “педагогічної спілки” університету в Геттінгені мали в особі Й.-Ф. Гербарта не лише нового педагога і філософа із виховання, але й водночас наставника і виразника інтересів двох елітарних общин, які знайомили світ з його філософією та педагогікою. У 1804 році відомий учений Й.-Ф. Гербарт перебував у відрядженні в Москві та був представлений широкому колу вчених як професор філософії.

За час своєї роботи приватним учителем у дворянській школі, в університетах, німецький педагог отримав нагоду спостерігати за педагогічним процесом, за змінами в ньому у послідовному розвитку, намагався сам на практиці розв’язати багато проблем теорії навчання та виховання. Й.-Ф. Гербарт виступав проти перевантаження учнів тими знаннями, які вони не зможуть застосувати на практиці, зосереджував свою увагу на розвитку розумових здібностей.

У 1805 році німецький учений здобув славу в університетах Гайдельберг та Ландсгут. Й.-Ф. Гербарт відмовився від посади позаштатного професора у Геттінгені. Після цього він став екстраординарним професором. У вузькому оточенні на засіданні круглого столу в Геттінгені було ліквідовано Ганновер як федеральну землю на три роки (1810 – 1813) заснованим Наполеоном королівством Вестфалія, а Ернст Август, герцог Ганновера до 1851 року, це рішення зробив законним, у результаті якого сім Геттінгенських професорів заявили протест і були звільнені (“Геттінгенська сімка”) [231, с. 129]. Відсторонившись від політичної діяльності, Й.-Ф. Гербарт поринув у літературну та педагогічну діяльність.

У жовтні 1806 року 32 – річний Й.-Ф. Гербарт здобув славу на кафедрі філософії в Кенігсберзі, яку раніше очолював Кант. Після від’їзду з

Геттінгену за допомогою батькового друга з Галему він намагався продати маєток в Ольденбурзі. Проте, у заповіті матері йшлося про те, що до 40 років Й.-Ф. Герbart не мав права його продати. Таким чином, мати хотіла змусити його вибрати кар'єру юриста [166, с. 68]. Навіть такі відчайдушні спроби не змогли відштовхнути Й.-Ф. Герbart від улюбленого заняття філософією та педагогікою. Навколо нього в університеті групувалися молоді люди, які бажали здобути освіту. Й.-Ф. Герbart читав блискучі лекції, писав ґрунтовні праці з педагогіки, психології, філософії [142, с. 475]. У той час він опублікував важливі філософські дослідження: “Hauptpunkte der Methaphysik (Основне завдання метафізики)” (1806, 1808), “Hauptpunkte der Logik (Основне завдання логіки)” (1808), “Allgemeine praktische Philosophie (Загальна практична філософія)” (1808), “Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Підручник вступу до філософії)” (1813), які досі залишаються підґрунтям для початківців-філософів.

Основою педагогічного світогляду Й.-Ф. Герbart стала робота “Про естетичне зображення світу як основу виховання”. У 1806 році вийшла його основна педагогічна праця “Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Підручник вступу до філософії)” присвячена його товаришу Й. Шмідту, в якій вбачали основу університетської педагогіки, та на яку звернули меншу увагу, аніж на його філософські роботи. Коли пізніше, в 1835 та 1841 рр., ця педагогіка була перефразована як “Umriss pädagogischer Vorlesungen (Огляд педагогічних лекцій)” з точки зору психології: психічні передумови і психологічно зорієнтовані виховні дії. З огляду на це, а також у зв'язку з переміщенням акценту на інший аспект проблеми, можна стверджувати, що “Allgemeine Pädagogik (Загальна педагогіка)” 1806 року була значним проривом у науковій педагогіці [191, с. 184]. Цю роботу вважають не лише вершиною педагогічної теорії навчання, а й взагалі “конституційним актом” наукової дисципліни. Ідея Й.-Ф. Герbart про виховуюче навчання у цій відомій праці отримала своє законне вираження [193, с. 64].

“Загальна педагогіка”, його трактат про Песталоцці, успіхи у викладанні та визнання почесним професором стали причиною того, що Й.-Ф. Герbart отримав запрошення на кафедру Канта в Кенігсберг, яке він радо прийняв. Після смерті Канта він працює на кафедрі філософії (1808). У 1808 – 1833 рр. – Й.-Ф. Герbart – професор філософії в Кенігсберзі, де водночас читав лекції із педагогіки. Ці роки важливі для нього з двох причин. По-перше, завдяки намаганням проникнути у світ науки, Й.-Ф. Герbart намагався впливати на процес розумового розвитку, зробити своє вчення дієвим, по-друге, в практично-педагогічній області впливати на роботу створеного ним педагогічного семінару [177, с. 150].

Й.-Ф. Герbart висловив свої погляди щодо педагогічної системи у двох трактатах: у “Загальній педагогіці” (1806) та в “Огляді педагогічних лекцій” (1835). Кнопп-Шваб звернув увагу, що спочатку в “Загальній педагогіці” Й.-Ф. Герbart висунув вимогу, що педагогіка повинна згадати, наскільки можливо, про свої власні ідеї та культивувати самостійне мислення, для того щоб стати в центрі сфери дослідження. Й.-Ф. Герbart не робив спроби опирати педагогіку на чистому досвіді. З іншого боку, він хотів вберегти педагогіку, передусім, від впливу ідеалістичної філософії та її чистої абстрактної дедукції [231, с. 132].

З 1811 року він починає дослідження у сфері психології, у 1816 році з’являється “Lehrbuch zur Psychologie (Підручник психології)”, роботу над яким було завершено у 1825 році, коли з’явилася праця “Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Methaphysik, und Mathematik (Психологія як наука, заснована на досвіді, метафізиці та математиці)”. Пруські реформатори поділяли сподівання В. фон Гумбольдта, що “Й.-Ф. Герbart буде корисним для покращення суті виховання за основними принципами Й. Песталоцці”. Йому було доручено викладати філософію та педагогіку [166, с. 90].

У Кенігсберзі з’явилися його філософські твори: “Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Вступ до філософії)” (1816) та “Allgemeine

Methaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre (Загальна метафізика з початками філософського вчення про природу” (1828/29). Поряд з викладацькою та науково-дослідницькою діяльністю Й.-Ф. Герbart активно сприяв реформуванню навчального процесу. У своєму будинку педагог організував приватну школу, пізніше названу “інститутом дидактики”, яка піклувалася про поєднання школи, закритих навчальних закладів та університету [179, с. 61]. В університеті він керував “інститутом педагогіки”; належав до “постійної комісії науковців” “секції навчання та культури”. Основне завдання “інституту педагогіки” полягало у підготовці майбутнього учителя із педагогічними й філософськими знаннями. Крім того Й.-Ф. Герbart взяв на себе трудові завдання з питань шкільної та інститутської освіти, а також був залучений до розробки нових навчальних планів з окремих предметів, був керівником екзаменаційної комісії та членом вступної комісії в гімназії Кенігсберга, а з 1829 року, за сумісництвом, шкільним радником та членом колегії провінційних шкіл [191, с. 184].

Р. Фітц звернув увагу на те, що студент Й.-Ф. Герbart в Кенігсберзі Юнг відзначав, що лекції у Й.-Ф. Герbart були наповнені унаочненням та інсценізацією. Зокрема, він писав, що “власне Й.-Ф. Герbart володів мистецтвом читання лекцій. Він не тільки вільно володів матеріалом, не лише доступно розвивав проблематичні питання, знав своєрідну “елегантність” побудови речень, використовував логічний зв’язок у вирішенні поставленої проблематики” [193, с. 72].

За підтримки Зювернса та В.фон Гумбольдта ним були організовані університетські педагогічні семінари, а також поєднана з ними “експериментальна школа” для практики. Під безпосереднім наглядом Й.-Ф. Герbart і за його участю відбулося втілення наукових поглядів у педагогічну практику. Про діяльність та результати його роботи і роботи його школи він постійно робив доповіді в міністерстві у Берліні [163, с. 32]. Під час роботи в Кенігсберзі Й.-Ф. Герbartом були опубліковані: “Промова

до дня народження Канта” (1810), “Über die Philosophie des Cicero (Про філософію Цицерона)” (1810), “Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre (Психологічні замітки з фонетики)” (1811), “Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung, als Function ihrer Dauer betrachtet (Психологічне дослідження про силу уяви..)” (1811), “Über die dunkle Seite der Pädagogik (Про темні сторони педагогіки)” (1812), “Philosophische Aphorismen, veranlasst durch eine neue Erklärung der Anziehung unter den Elementen (Філософські афоризми, які є причиною нового пояснення притягування елементів)” (1812). Як добре продумане рішення був заснований “інститут дидактики”, який пізніше реорганізовано в педагогічний інститут, що в 1824 – 1826 роках був на вершині розквіту.

Невідкладним завданням того часу для Й.-Ф. Гербарта було поєднання філософії та математики, умоглядності та емпіризму. Він самостійно намагався підійти до цієї складної проблеми в математичному викладі психічного феномену. У 1822 році у Кенігсберзі з’явився для ознайомлення його варіант праці латинською мовою. Й.-Ф. Гербарт склав його власне для математиків, для того щоб зацікавити їх розробкою проблем психіки [163, с. 36].

У 1824 – 1825 рр. були напрацьовані дві частини праці з психології “Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Methaphysik, und Mathematik (Психологія як наука, основана на досвіді, метафізиці та математиці)” (1824/25). Крім того, Й.-Ф. Гербарт продовжував працювати над філософськими та психологічними трактатами. У 1831 році він завершив роботу над “Короткою енциклопедією з філософії (Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen), “Psychologische Untersuchungen (Психологічні дослідження)” (1839 – 1840), які опублікував своїм коштом. Літом 1830 року вийшов популярний виклад філософії “Allgemeine Methaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre (Загальна метафізика з початками філософського вчення про природу” (1828/29), який не був призначений для широкого кола

спеціалістів, а, передусім, як легкозрозумілий довідник для науково освічених практиків-педагогів [193, с. 79].

Після смерті Гегеля (1831) Й.-Ф. Герbart, як його послідовник, сподівався на запрошення на кафедру в Берлін. Розчарований тим, що воно ще не надійшло із столиці, він подає заяву на звільнення з пруської державної служби, щоб піти в Геттінген, в університет Георгія Августа. До зимового семестру Й.-Ф. Герbart знову повертається до педагогічної діяльності, зосередившись над філософією та практичною педагогікою і завершивши у 1835 році “Нариси лекцій з педагогіки”.

У 1833 Й.-Ф. Герbart було обрано шкільним радником, що мало сприяти ближчому спілкуванню з шкільними радниками провінційних шкільних колегій та спостерігати, як працюють його практиканти у школі. З 1837 року Й.-Ф. Герbart працює на посаді декана факультету філософії, веде дискусії з королем Ернстом Августом ГанOVERським щодо відміни академічних свобод та присвячує себе викладацькій діяльності. Протест привів до звільнення семи професорів, а три з них (Дальманн (історик), Якоб Грім (германіст) та Гервінус (історик)) були вислані з країни. Педагог не приєднався до протестуючих колег, оскільки тоді займав посаду декана [177, с. 157; 191, с. 184].

У 1838 році Й.-Ф. Герbart пояснює свою поведінку під час даного конфлікту у тезах. Й.-Ф. Герbart вбачав у виступах “сімки” ірраціональний націоналізм, неконтрольовані політичні думки, спробу активної політичної торгівлі вчених, наводить аргументи з точки зору консервативної державницької розважливості, розсудливості, вільної від політики науки та вільного університету. В нього з’явився страх, що співробітники університету, як активна партія, стануть втручатися в політичні протистояння [193, с. 83]. Друзі його не зрозуміли, студенти бойкотували його лекції. Й.-Ф. Герbart “закрився” в собі, написавши лист-виправдання, в якому пояснив свою поведінку, проте цей лист був опублікований аж

після його смерті, де видавець, колишній учень Тауте дописав: “Зрештою, мертвим відповідати не потрібно” [177, с. 157].

Радник та авторитетний професор Й.-Ф. Гербарт помер у Геттінгені 14 серпня 1841 року. Філософ Густав Гартенштайн написав у некролозі: “Помітною рисою наукового характеру було його глибоке, духовне життя аж до останнього корінчика проникливої глибокої поваги перед правдою, яку він зневажав у фальшивому світлі, всю диктаторську домовленість, усі пусті, роздуті фразеологізми, наукову хвальковитість та надмірність” [231, с. 131].

Й.-Ф. Гербарт викладав та писав в перші чотири десятиліття XIX століття. Його основний твір мав особливу долю. Твори та статті з філософії були опубліковані Гартенштайном у Лейпцигу в 1842 році. За його допомогою пізніше побачило світ повне зібрання творів – 13 томів Й.-Ф. Гербарта (1850 – 1852 рр.).

Ще за життя Й.-Ф. Гербарт вважався авторитетним університетським учителем і на противагу Канту, Фіхте, Шеллінгу, Гегелю він не мав тоді вагомого впливу на інтелектуальний розвиток країни. Після смерті Й.-Ф. Гербарт був забутий і лише у другій половині століття його ім'я раптом стало символом педагогічного руху, так званих “герbartіанців” [231, с. 141].

Отже, на формування педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта мали вплив різні життєві чинники, видатні постаті минулого та його сучасники. Період діяльності Й.-Ф. Гербарта до захисту наукового диспуту можна охарактеризувати як певний етап набуття педагогічних навичок і вмінь, враховуючи посаду домашнього вчителя. Під час цієї роботи він мав можливість не лише спостерігати за педагогічним процесом, але й втілити на практиці свої переконання.

Висновки до першого розділу

Історико-теоретичне дослідження виконане у зв'язку з актуальністю дослідження та впровадження ідей Й.-Ф. Гербарта про єдність та специфіку мети, змісту, методів, засобів процесів навчання та виховання у навчально-виховному процесі сучасної школи.

На основі вищезазначеного ми приходимо до висновку, що:

Педагогічна думка та педагогічна практика в XVIII – XIX століттях в Німеччині активізувалися під впливом педагогічних ідей Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та Й.-Г. Песталоцці. Шкільна освіта в Німеччині ґрунтувалася на навчанні дітей читати, писати, розуміти Біблію, тобто, мала елементарний характер. На початку XVIII століття середні школи послуговувалися загальним шкільним планом, було запроваджене щоденне навчання для дітей віком від 5 до 13-14 років, де обов'язковими були: релігія, читання, письмо та математика.

Й.-Ф. Гербарт був людиною глибоких енциклопедичних знань, автор праць з різних дисциплін (педагогіки, психології, філософії, метафізики і т.д.), вчитель, викладач, науковець, громадський та культурний діяч. Вісім років він працював на посаді домашнього вчителя та втілював на практиці власну педагогічну концепцію. Тридцять три роки німецький теоретик віддав викладацькій та науковій діяльності. Окрім приватного вчителя Й.-Ф. Гербарт працював доцентом, а пізніше професором університетів у Геттінгені, Бремені, Гейдельберзі, Ландсгуті, Кенігсберзі.

Розкриття широкої панорами сприйняття педагогічної теорії і практики Йоганна Фрідріха Гербарта в різних країнах є надзвичайно важливим для впровадження в життя. Результати дослідження переконують, що, з одного боку, неможливо ігнорувати його педагогічні ідеї, а з іншого – змушені констатувати, що погляди німецького педагога довгий час зазнавали реформістсько-педагогічної критики.

Наприкінці XVIII в першій половині XIX століття вслід за швидким прогресом в економіці, техніці, відбулися значні зміни в системі педагогічної освіти, зокрема змінилися погляди на середню школу.

Протягом цього періоду виникли нові просвітницькі запити, які змусили народну школу розвиватися пришвидшеним темпом. На межі XIX століття виникла полеміка щодо необхідності науки навчання та виховання і питання основи, на якій ґрунтуються дисципліни. Визначні філософи, педагоги минулого та сучасники Й.-Ф. Гербарта мали чималий вплив на формування його педагогічних поглядів. Період діяльності Й.-Ф. Гербарта до захисту наукового диспуту можна охарактеризувати як певний етап набуття педагогічних навичок і вмінь, враховуючи посаду домашнього вчителя. За час цієї роботи він мав можливість не тільки спостерігати за педагогічним процесом, але й втілити на практиці свої переконання. Для всебічної оцінки та більш ефективного використання теоретичної спадщини видатного педагога доцільним є видання його творів українською мовою.

РОЗДІЛ II.

ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ Й.-Ф. ГЕРБАРТА НА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

2.1. ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й.-Ф. ГЕРБАРТА

Як доводить історія педагогіки, при визначенні змісту навчання допускалося багато помилок, які негативно впливали на якість навчання. Багато дослідників з історії педагогіки, аналізуючи зміст навчання, приходять до думки, що “визначення змісту навчання – завдання не просте: то зміст навчання відставав від рівня розвитку науки, то виявлявся перевантаженим, то виявляв характер навчання як фактора розвитку і формування особистості” [13; 154; 173; 231; 254].

У педагогіці другої половини XVIII століття з’явилися і швидко розвинулися терміни “формальна” і “матеріальна” освіта. Теорія формальної освіти, обґрунтована в працях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, логічно продовжилась у поглядах німецького педагога Й.-Ф. Гербарта [135, с. 266]. Саме тому велике значення в педагогічній науці відводили і відводять питанням розробки теоретичних ідей, які мали б визначати зміст навчання. У зв’язку з цим розглянемо дві найбільш відомі теорії навчання,

які в минулому мали значний вплив на зміст шкільної освіти – теорію формальної та матеріальної освіти.

Представники даної теорії вбачали основною метою навчання – розвиток розумових сил, пам’яті, логічного мислення та інтелекту. Їй протистояла теорія матеріальної освіти, основним завданням якої було зосередження на вивченні предметів природничо-математичного циклу та передача якомога більшої кількості знань з різних предметів [26, с. 348; 120, с. 137].

Вважаємо за потрібне уточнити твердження окремих авторів щодо приналежності Й.-Ф. Гербарта виключно до прихильників теорії формальної освіти [253; с. 41]. У німецького педагога можна простежити думки про поєднання формальної і матеріальної освіти. Він вважав, що обидва напрями змісту освіти – формальна і матеріальна освіта – у процесі викладання мають бути в гармонійному поєднанні. Саме тому учений вимагав від учителя ґрунтовного знання предмета: вчитель, озброєний знаннями, понесе їх в клас, і урок буде вільним від діалектичних хитрощів. Кожен крок, на думку німецького педагога, має бути ґрунтовно продуманий [48, с. 182].

Зміст освіти розглядали з точки зору навчальних предметів ще з часу виокремлення школи як окремого суспільного інституту. Сучасні дослідники підкреслюють, що зміст навчання зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства [26, с. 223]. Звертаючись до історії дидактики, І. Підласий зазначає, що формування змісту навчання є складним процесом. Він являє собою систему наукових знань, практичних вмінь і навичок, способів діяльності і мислення, якими учням необхідно опанувати в процесі навчання [125, с. 202].

Педагоги досліджуваного періоду під поняттям “навчання” розуміли лише “викладання”, метою якого була передача знань учням. Проблеми дидактики Й.-Ф. Гербарта є органічною складовою його цілісної концепції

матеріалу, але й прагнення до подальших занять. Він орієнтував педагогів на те, що власне метою навчання є збудження різносторонніх інтересів. Зміст цієї мети, за Й.-Ф. Гербартом, об'єднує в собі три моменти: по-перше, збудження інтересу; по-друге, збудження саме різностороннього інтересу; та по-третє, збереження єдності та співорганізованості різносторонності [201, с. 65].

Отже, німецький педагог прийшов до висновку, що лише навчання має викликати в учня інтерес. Й.-Ф. Гербарт прагнув зацентувати увагу на підборі такого матеріалу, який би сприяв зацікавленню і стимулюванню до подальшого навчання. Він закликав збуджувати в учнів “високу самодіяльність духу”, “ненаситність знань”, які були б спрямовані на пошуки нового. Під *інтересом* педагог розумів таку розумову діяльність, яку викликає предмет. Відповідно до теорії Й.-Ф. Гербарта, в душі учня з'являються нові уявлення і йдуть назустріч враженням, вибудовуючи власне вільне надбання його душі та світогляду. Нові уявлення асоціюються із раніше набутими уявленнями і саме завдяки цьому будуть засвоєні надзвичайно легко, міцно [23, с. 71]. Провідний педагог початку ХХ століття С. Ананьїн помітив відмінність у викладі поглядів німецького педагога на інтерес в “Загальній педагогіці” та в “Огляді лекцій з педагогіки”. Замість простого опису інтересу у першій праці, у другій для характеристики інтересу він обмежується декількома словами. В “Огляді” схема розвитку інтересу відсутня, а увага названа умовою інтересу [3, с. 53]. Засвоєння нових вражень за допомогою асоціацій та уявлень Й. Гербарт назвав *апперцептивною увагою*. Учений дотримувався думки, що успіх навчання залежить від того рівня уваги, з якою учень відноситься до слів учителя. І саме ці погляди Й.-Ф. Гербарта зазнали найбільшої критики, бо вони начебто не вносили повної ясності та коректив стосовно розвитку інтересів. Такі закиди є, на думку М. Клафковскі, справедливими, але необхідно визнавати і те, що його теорія відіграла позитивно визначальну роль у розробці цієї проблеми [228, с. 48].

“Різносторонній інтерес” є суб’єктивною основою об’єктивності. Під “інтересом” Й.-Ф. Герbart розумів наближення до предмету, під “різносторонністю” – наполегливість у процесі сприйняття і пізнання. Він точно аналізував ознаки та об’єднав їх в одне поняття. “Інтерес” охоплює об’єктивність своєї цілеспрямованості, а “різносторонність” – кількості. Вирішальним є те, що “різносторонність” трактують як поведінку, але не як суму відомих фактів. “Кінцева мета навчання полягає в розумінні добродійності. Найближча мета, завдяки якій можна досягнути кінцевого результату, проходить тільки через різносторонній інтерес. Під словом “інтерес” Й.-Ф. Герbart розумів такий вид розумової діяльності, який спонукає до навчання, котре, в свою чергу, не може обмежитися лише одними голими знаннями [237, с. 86].

Педагог висловив думку, що навчання не може бути визначене чимось іншим окрім вимог, які висуває інтерес. Й.-Ф. Герbart орієнтував педагогів на те, що лише навчання повинно збуджувати не просто інтерес, а саме різносторонній, різноманітний інтерес. Зокрема А. Ламмерс наступним чином зобразив різносторонній інтерес Й.-Ф. Герbart (див. додаток А).

Й.-Ф. Герbart був переконаний у твердженні, що інтерес – це є знання плюс прагнення до предмета знань, які визнають його цінність. З цього боку інтерес стоїть поряд з бажанням, прагненням і любов’ю. Тому, щоб його викликати, навчання має зробити власністю духу такі знання, які можуть перетворитися в цю духовну силу. Остання носить у собі “живе коріння” і може сприяти прагненню до подальшого розкриття. Основні форми знання й участі є зерном і ґрунтуються на найпростіших рисах людського світогляду, тобто основних формах науки і мистецтва. Тому на перших порах навчання необхідно зорієнтуватися в духовному багатстві дітей, впорядкувати і висунути на перший план основи до інтересу [44, с. 200].

Узагальнюючи сказане Й.-Ф. Герbartом в “Огляді лекцій” про інтерес констатуємо, що інтерес: є розумовою самодіяльністю, яку викликає мистецтво вчителя; він спрямований на набуття нових знань; інтерес

виникає під впливом навчання; інтерес полягає в примітивній та апперцептивній увазі. Й.-Ф. Герbart поділив “загальний інтерес” на “інтерес пізнання” (досвіду) та “інтерес участі” (спілкування). Обидва класи він поєднав з природничою та історичною частинами предметних правил [237, с. 157].

На вчення Й.-Ф. Герbart про інтерес значний вплив мав Німейер. Спочатку він говорив про три види інтересу, які не залежать один від одного: інтерес до людини, до природи, до фізичних вправ. Кожен такий інтерес поділяється в свою чергу на декілька інтересів [3, с. 41]. З метою врегулювання роботи вчителя над розвитком різностороннього інтересу Й.-Ф. Герbart виділив його види, які поділив на дві категорії: по-перше, інтерес, який відносив до області об’єктивного пізнання, види цього інтересу – емпіричний, спекулятивний, синтетичний; по-друге, інтерес, який відніс до сфери суб’єктивної участі, його види – симпатичний, соціальний та релігійний. Таким чином, педагог визначив різносторонність навчання шістьма інтересами: навчання має збуджувати дух спостережень, роздумів, симпатію, релігійні настрої (див. додатки Б, В).

На думку Ф. Блетнера, Г.-М. Ельцера, А. Ребле, перший напрям інтересів, описаний Й.-Ф. Герbartом, природничий, розглядає духовну діяльність, коли пізнання обмежується спогляданням різних речей, встановлює певну залежність та, при потребі, може дати оцінку. Другий напрям – історичний – розглядався ним у взаємовідношенні до речей. Добір навчальних предметів і їх поєднання Й.-Ф. Герbart ставить у залежність від особливостей складу людської природи та відносин і потреб у суспільстві [173; 191; 248]. З метою систематизації Й.-Ф. Герbart пропонує таку шкільну програму, щоб вона відповідала правильному світосприйняттю людини. У центрі повинна бути одна група предметів, навколо якої групуються всі інші, основні – релігійно-моральні, а історія та математика знаходяться між ними [44, с. 460].

Н. Бауман та Г. Вейсберг зазначали, що відповідно до основного завдання навчання – розвитку різносторонніх інтересів, – викладання у Й.-Ф. Гербарта забезпечує також дві лінії пізнання: пізнання людини (історико-філологічне викладання) і пізнання природи (природничо-математичне викладання). Проте німецькі дослідники Ф. Блетнер, А. Ребле, В. Рус та ін. зауважують, що викладання, за Й.-Ф. Гербартом, має забезпечувати і пізнання Бога [173, с. 240; 248, с. 242; 254, с. 110]. Й.-Ф. Гербарт передбачав, що навчання суперечить формуванню різносторонності інтересів, коли один напрямок виокремлюється від іншого, коли природничо-математичне навчання відрізняється від історико-філологічного. Однак він відмітив, що інтереси обох напрямків повинні розвиватися одночасно.

За різноманітністю поєднаних інтересів Й.-Ф. Гербарт виокремив вивчення класичних мов, розуміючи під цим не стільки самі мови, скільки класичну літературу та історію, пов'язану з нею. “Література Великих” з її поетами та ораторами служить розвитку естетичного інтересу; “історія показує ставлення до знаменитих людей, як і до долі людського суспільства”, стимулюючи тим самим соціальний та симпатичний інтереси. Педагог намагався переконати вчителя в тому, що так чи інакше література побічно сприяє релігійному інтересу. Й.-Ф. Гербарт відмітив, що “важко знайти таку іншу сферу, в якій би поєдналося стільки різних інтересів” [202, с. 106].

Відповідно до мети формування різностороннього інтересу та своєї чіткої позиції щодо багатопредметності навчання, німецький педагог запропонував три категорії навчальних предметів. По-перше, історико-гуманітарні, до яких було віднесено історію, мови, літературу (античну і сучасну) та географію. Й.-Ф. Гербарт відстоював думку, що дитина у своєму розвитку повторює шлях людства [23, с. 198]. Звідси педагог зробив висновок, що дитині ближче і зрозуміліше життя античних народів, ніж сучасників. По-друге, природничо-математичні – сюди поряд були

поставлені природознавство, природнича історія, фізика, математика та малювання. По-третє, з метою пізнання Бога – церковна історія, катехизм, музика і спів. Отже, основними предметами, за твердженням німецького педагога, були історія, літератури та мови.

Педагог узагальнив думку про структуру навчальних планів таким чином: вони повинні містити предмети, які служать пізнанню природи, пізнанню людини і пізнанню Бога, а мови при цьому лише служать допоміжними засобами. Й.-Ф. Герbart схилився до думки, що навчання виконує функцію відбору, систематизації і передачі необхідних знань. Важливою була порада вченого залучати для успішної розробки навчального плану самих вчителів і вчительські ради.

Й.-Ф. Герbart наголошував на тому, щоб починати навчання потрібно з найдавніших періодів історії, вважаючи, що “найкращим матеріалом для дітей є життя античних народів” [23, с. 202]. Педагог стверджував, що історія повинна викликати глибокі думки і переживання, оскільки це мали бути розповіді з Біблії, казки, перекази, де і неживі предмети говорять, відчують і діють як люди. Викладання при цьому мало би бути захоплюючим, з яскравою картиною життя і настроїв давніх історичних епох.

На подальшому етапі, вказував Й.-Ф. Герbart, учитель має звертатися вже до історії людства, усього, що воно пережило і надбало. Послідовне вивчення знайомить не лише з минулими епохами, але й з типовими образами “великих” людей. Тоді учень може перебувати в світі історичних героїв, жити їхніми думками, відчуттями та спілкуватися з ними за допомогою не лише багатой розповіді учителя і підручника, але й пам’яток старовини – архітектури, мистецтва [248, с. 243]. У такому випадку педагог говорив про користь вивчення давнини, оскільки це навчання може повідомити багато цікавого і навчити учня ідеям гуманізму, привчити до гнучкості висловлювань і думок.

Розглядаючи взаємостосунки між вчителем і учнем у процесі навчання, учений наголошував на тому, що матеріал, який подається до вивчення не повинен бути одноманітним та “розтягнутим”, спрощеним і полегшеним для учнів. Саме останній мав би всіляко сприяти заохоченню до подальшого навчання, що в кінцевому результаті посилить інтерес до навчання, стимулюватиме до роздумів та спостережень [220, с. 87]. Урок повинен бути проведеним у суворій послідовності і бути детально продуманим. Учитель, на думку німецького педагога, повинен ясно уявляти обсяг і рівень знань учня, перш ніж повідомляти йому щось нове та викликати в його свідомості споріднені уявлення [173, с. 239]. Таке завдання Й.-Ф. Герbart намагався вирішити “створенням для вихованців різноманітних груп задля вивчення різних навчальних предметів” [66, с. 80].

Розвиток інтересів історичного напрямку залежить передусім від живого спілкування. Зародки симпатії, суспільності та релігійності, за Й.-Ф. Герbartом (як і за Песталоцці та за Фребелем), розвиваються в сімейних стосунках. Окрім живих взаємин і спілкування, збудженню інтересів сприяє гуманітарне навчання: за допомогою вивчення історії, літератури та мов. Й.-Ф. Герbart був обурений звичайною постановкою гуманітарної освіти, яка була спрямована на те, щоб зупинити “жагу пізнання”, “спантеличити” її серйозністю науки та віддалити від реальних живих людей [143, с. 511].

Й.-Ф. Герbart акцентував увагу на тому, “що жодною наукою учень не може так довго і так охоче займатися, як історією” [210, с. 46]. Педагог прийшов до висновку, що при вивченні історії необхідні, крім учителя і підручника, також посібники філософів і поетів, де на перший план виступає вітчизняна література, а за нею література тих країн, мову яких учень вивчає. Й.-Ф. Герbart висловлював свої рекомендації щодо змісту історії, вказуючи на три завдання: розвиток патріотизму, встановлення зв'язку між минущиною і сучасністю та обґрунтування “позитивної ролі” релігії. Навчання історії не повинно бути відокремленим, а має

ускладнюватися колом певних гуманітарних питань, які концентруються на історії та літературі древніх народів, багатих на пізнавальний матеріал для будь-якого віку. В основі ідеї Й.-Ф. Гербарта щодо естетичного зображення світу також лежить історичний принцип: діти повинні навчатися відчувати шляхом ознайомлення з історією людства і простежувати його розвиток у головних рисах.

Німецький класик педагогіки наполягав на тому, що навчання історії повинно розвивати інтерес до історичних подій і особистостей, і саме тому не потрібно надавати історії вигляду хронологічного скелету. Він намагався привернути увагу до того, що коли учитель зображатиме у вигляді хронологічних таблиць все комбінаторне підґрунтя історії, то учням буде надзвичайно важко запам'ятати ряд імен із різних країн. Й.-Ф. Герbart захоплювався у цьому плані патріотично налаштованим народом минувшини (греками). Зокрема, він зазначав: “Там шестирічні хлопчики розкажуть вам про великих дітей, тобто про героїв старовини; вони розкажуть про минуле один одному і піднімуться вище разом з історією своєї вітчизни. Вони прагнуть стати мужами свого народу і ними стають. Давні знали Гомера напам'ять, вони зачували його не в юнацькому віці, а у дитячому. Гомер став вихователем юнаків і його учні не могли засоромити учителя” [23, с. 91].

Навчальний план повинен будуватися від відомого, добре засвоєного, до нового. Таким чином, діти молодшого віку мають вивчати грецьких класиків, пізніше – римських, а старші – сучасні мови і літератури. На чолі поетів Й.-Ф. Герbart ставив Гомера, на чолі істориків – Геродота. Теоретик уважав, що джерелом знань є розум, і головне завдання навчання полягає не стільки в опануванні учнями фактичних знань, скільки у розвитку їхнього розуму, тобто здатності до аналізу, до логічного мислення. Німецький педагог стверджував, що кращим засобом розвитку мислення учнів є вивчення мов, особливо класичних. Тобто, він відстоював переважно теорію формальної освіти.

Й.-Ф. Гербарт високо цінував античні мови, які були запропоновані ним для раннього вивчення. Учений звернув увагу, що “корені будь-яких знань знаходяться в класичних мовах. Лише шляхом безпосереднього спостереження античних образів можна зміцнювати свої відчуття, виховувати свій смак, навчитися дотримуватися розумних меж, вберегти себе від однобічності. Той, хто за допомогою античності не заглибився у минувшину і не відчув її, не зможе зорієнтуватися серед всеможливих уявлень сучасного світу, ніколи не оцінить силу людини і межі цієї сили” [206, с. 105]. Він акцентував увагу на тому, що пізніше античні мови могли б допомагати в опануванні історії. Й.-Ф. Гербарт критикував педагогів, які вказували на той факт, що античні мови і класики, по-перше, не викликають зацікавлення і не відповідають природі раннього віку, та, по-друге називають їх “мертвими” мовами, хоча завдяки їм дитина вчиться розуміти іншомовну думку всебічно, пізнати всі глибини, силу і тонкощі [там само].

Педагог зазначав, що грецька мова складніша за латину, і її потрібно вивчати раніше, тобто починати навчання необхідно із старогрецької мови у 8-річному віці й значно довше, а вже дещо пізніше – латинських авторів і стародавній Рим. Й.-Ф. Гербарт засвідчував, що, вивчаючи грецьку мову, учень спочатку повинен самостійно відмітити граматичні закономірності форм, а вже пізніше йому можна пояснити граматичні правила. Латинська і грецька мови є чудовим матеріалом, за допомогою якого можна вправлятися у мистецтві розуміння. Не лише велич і благородство древніх є живим джерелом повчання і насолоди, але в такій літературі зустрічаються й “багатство життя, повнота моральних і психологічних явищ, різноманітність людських справ”. За вихідну точку Гербарт вважав сім’ю, як “дещо прекрасне і достойне” [108, с. 140]. Античні поети, філософи та історики наближали, за твердженням Й.-Ф. Гербарта, людську природу до серця учня. Гомерівський епос, платонівські діалоги є, передусім, не лише творами мистецтва і книжками мудрості, а й доказом величі живих людей, їхніх настроїв і вимагають дружнього сприйняття. “Але, – зауважував він, –

всі вони говорять по-грецьки, і, щоб зрозуміти їх, необхідні знання мови або перекладач” [202, с. 110]. Педагог розумів, що останній не завжди може передати всі тонкощі твору.

Й.-Ф. Гербарт не відкидав думки щодо користі гарних перекладів, але при всій повазі до них наголошував, що навіть “найкращий переклад не в змозі відобразити оригінал, бо лише останній може залишити в душі учня міцний та незабутній слід” [23, с. 77]. Він вважав, що переклади лише поверхнево передають уявлення про предмети та можуть давати приблизні оцінки тим чи іншим явищам, бо є лише блідими копіями, які нічого “не говорять ані розуму, ані серцю”. Педагог звернув увагу на той факт, що дитина у своєму розвитку втілює прогресивний рух і розвиток людства. Навчання грецької мови й “*Одіссеї*” займали особливе місце у Й.-Ф. Гербарта, бо саме їх він вважав найсуттєвішим предметом для навчання кожної людини, яка має час і можливість, щоб отримати повну освіту [23, с. 152]. Класик педагогіки переконував, що важливим у цьому процесі є філологічне вміння та навички самого вчителя, щоб той міг поставити викладання граматики у найбільш вузькі рамки, але вести в суворій послідовності. Хлопчики 8 – 10-ти років повинні читати “*Одіссею*”, Геродота, Ксенофонта. Завданням учителя є, на його думку, підготовка учнів до перекладу. За Ксенофонтом ідуть “*Енеїда*” Вергілія, лекції з давньої історії за зразком якого-небудь давнього історика, наприклад, Лівія та наочні вправи з геометрії. Німецький педагог зазначав, що старші учні (13-14-ти річні) можуть вивчати латинський синтаксис, а пізніше, вже без труднощів, – і переклади Цезаря. На думку Й.-Ф. Гербарта, синтаксис потрібно вчити напам’ять і з перекладами. На це мало йти $1\frac{1}{2}$ – $3\frac{1}{4}$ року без виконання письмових вправ [128, с. 56].

Через “*Одіссею*” Й.-Ф. Гербарт звертається до дидактики виховуючого навчання. Спочатку він розглядає “*Одіссею*” як “точку дотику між вихованцем і учителем”. *Одіссея* виступає ідеальною розповіддю, яка поєднає учителя та учня. Стосунки між ними зберігаються природними

не тільки завдяки методичним “мистецьким прийомам”, а й набагато більше завдяки дидактичному матеріалу. З іншого боку, Й.-Ф. Гербарт вбачав у “Одіссеї” центр та безперервність духовного навчання. На його переконання, “Одіссея” була водночас концентрацією виховуючого навчання, оскільки концентрично впорядковує інші засоби навчання. Відповідно до дидактичного центру, в безпосередньому зв’язку є й інші засоби навчання. “Одіссея” гарантує, таким чином, взаємозв’язок усього у виховуючому навчанні – ефективних факторів навчання, дидактичних засобів та взагалі уможливорює необхідну безперервність навчального процесу [175, с. 118].

У грецькій літературі, зокрема “*Одіссеї*” Й.-Ф. Гербарт убачав надзвичайні можливості для відображення людських характерів у доступній для дітей і підлітків формі. Педагог переконував, що лише в мові виражений дух народу і хто хоче пізнати його, зирнути всередину, мав би читати Софокла, твори Ксенофонта та Платона, вивчати Вергілія, Овідія та Горация [23, с. 91]. Метою забезпечення не лише доброго навчання, але й виховання, є, на переконання німецького ученого, уривки з Гомера, Геродота, Фулідита, Ксенофонта, Плутарха, Софокла, Еврипіда та Платона. Водночас, сюди ж мають входити і твори римських авторів, як лише буде забезпечена підготовка до їх сприймання і розуміння. У Гомера – “*Одіссея*”, у Софокла – “*Філоктета*”, із Ксенофонта – історичні твори та, на пізнішому етапі, з Платона – “*Республіку*” [23, с. 210]. Й.-Ф. Гербарт зазначав, що деякі “сучасні” педагоги хочуть виключити із шкільної програми античних класиків, мотивуючи це тим, що ці твори не викликають і не можуть викликати зацікавлення у 14 – річних учнів, бо зовсім не відповідають природі раннього віку. Педагог довів, що коли б учитель належним чином використав грецьку літературу, яка найбільше підходить для такого віку, то зрозумів би, що сучасні письменники не можуть написати чогось подібного [202, с. 102]. Й.-Ф. Гербарт зазначав, що 14 – річні учні самостійно можуть вибирати читання, вільно проглядати і

порівнювати різні книги грецької літератури, забуваючи за їх змістом про труднощі мови. На його переконання, саме *“Одіссея”* дає цікаві відомості з епохи молодшої грецької культури, багаті на події. Учитель стає для учня об’єктом передачі *“розмаїтого”* і безпосереднього досвіду, зауважував педагог. Протягом року заняття повинні бути пронизані спілкуванням з *“великими людьми минулого”* і чітко окресленими характерами в поезії. Відсутні історичні та поетичні постаті можуть оживати в устах учителя. У цій природній казці в захоплюючій формі вихованець вчиться відрізняти добро від зла, мати певні симпатії до добрих вчинків і антипатію до негативних [2, с. 41]. Таким чином, зазначав німецький теоретик, учень отримує можливість закріпити в собі основи життєвої мудрості.

Педагог обґрунтував, що лише той матеріал може бути опрацьованим, який є цікавим і може підготувати нове зацікавлення для подальшого навчання [202, с. 99]. Важливо скористатися в такому випадку не лише підручниками, але й всіма іншими посібниками, щоб їх можна було використати у додаткових розповідях та міркуваннях. Таким чином, хлопчики знаходять задоволення своїх фантазій у чоловічій величч, мужності і хоробрості. Й.-Ф. Герbart був упевнений у тому, що знання класичних творів – древніх і сучасних – можуть прислужитися для правильної оцінки сучасної літератури, вони стають передумовою того, що учень може відрізнити підлість від благородства. Він зауважував, що *“залишки римської культури були тоді єдиною точкою опори, звідки можна було почерпнути всі інші знання”* [22, с. 93].

Дослідженню граматичної будови мови сприяє спекулятивний інтерес, як і в цілому філософському вивченню історії. Різні граматичні форми класичних мов спонукають учня до порівнянь різноманітних комбінацій та сприяють умінню аналізувати і робити логічні операції. Така граматики має подаватися в тій послідовності, в якій вона потрібна для читання античної літератури.

Й.-Ф. Гербарт стверджував, що стародавні мови є могутнім засобом виховання. Він наголошував на доцільності побудови такого навчального плану, в якому переважали б простота і ясність, та пропонував вивчати рідну мову паралельно з класичними, оскільки останні в кінцевому результаті повинні були сприяти розвитку національної німецької культури. Вивчення рідної мови містить і розвиток усного мовлення, а тому є важливою ланкою при вивченні іноземних мов. Водночас Й.-Ф. Гербарт був переконаний, що навчання сучасних мов з практичною метою і ніколи не зможе змагатися з класичним навчанням.

Особливе місце в навчанні, на думку німецького педагога, займає Закон Божий, хоча він пропонується серед історико-гуманітарних предметів. Розвиток релігійних почуттів сприяє вихованню і в майбутньому є першочерговим у житті, окреслив Й.-Ф. Гербарт. Катехизм і біблійні історії відкривають перед учнем широке поле діяльності та ставлять більш важкі завдання, аніж класики минувшини. Але при дозованому обсязі містять у собі достатньо облагороджуючої та творчої сили, щоб виконати свої завдання. Для пробудження свідомості біблійні історії мають готові приклади добра і зла, правди та брехні. Вони показують конкретні досяжні фігури та цілком зрозумілі людські образи. Й.-Ф. Гербарт переконував, що кожна дитина повинна знати мотиви і завдання вихователя – правильно пояснити, вкласти якомога більше змісту у розуміння Бога. Педагог неодноразово повертався до вибору такого матеріалу, який би торкався систематичного навчання моралі та релігії з позиції ортодоксальності, а з іншого боку – не стосувався б противників будь-якого релігійного навчання [2, с. 41]. Закон Божий мав особливе значення з точки зору морального виховання дітей і тому був запропонований у навчальний план гімназій Росії. Головним завданням його викладання було: через формування релігійних настроїв, відчуттів та переконань сприяти “моральній поведінці” вихованців [137, с. 156].

Німецький теоретик підтримував практичну користь рідної мови і зауважував, що в жодному разі не можна жертвувати нею задля іншої. Навпаки, при вивченні рідної мови потрібно висунути на перший план суто практичну сторону – вивчення зразкових творів з метою вироблення правильного і красивого усного й писемного мовлення, і детально зупинився на літературному читанні. Й.-Ф. Гербарт вдало підкреслював необхідність вмілого відбору літературних творів, де, на його переконання, особливе місце належало зачуванню напам'ять кращих літературних уривків [203, с. 36]. Учений наголошував на важливості складання плану того, що дитині необхідно запам'ятати, виділити об'єкт і робити короткі пояснення до кожного пункту.

Справедливими є зауваження Й.-Ф. Гербарта про те, що предмети філологічного циклу (іноземні мови) необхідно викладати впродовж довшого часу, щоб це навчання принесло результати. Ці переконання стосувалися також і математики, вивчення якої мало розпочинатися арифметикою і продовжуватися значно складнішими дисциплінами математичного циклу. З точки зору психології, на переконання Й.-Ф. Гербарта, математика є тією зв'язною ланкою, яка визначає та пояснює доцільність внесення до навчального плану тих чи інших предметів як для молодшого, так і для старшого віку. Розвиток математичного пізнання та форм уяви передбачається астрономією, фізикою та хімією. Саме тому німецький педагог зауважував, що останні два предмети вимагають більш зрілого розуму, тобто їх варто вивчати у старших класах.

Учений намагався довести, що класичні мови разом з математикою є найкращим засобом для підготовки будь-якої наукової роботи в будь-якій сфері знань. Підкреслюючи важливість філологічно-літературної підготовки, Й.-Ф. Гербарт, однак вважав її однобічною і обстоював потребу вивчення фізико-математичних і природничих дисциплін, оскільки високо цінував математику, основним чином як засіб розвитку мислення, як

“сильну гімнастику духу”. Він розумів, що відношення математики до природничих наук приблизно таке ж, як і відношення мови до літератури. Проте зближення математики з іншими науками, на його думку, могло належним чином вплинути на розвиток зацікавленості учнів, коли б математичні задачі були сповнені даними з хімії, фізики чи географії. Педагог вважав, що математика заслуговує найсерйознішої уваги. Вона розвиває точність, дотепність, винахідливість, логічне мислення та дає поняття про архітектонічну систему істин.

Будучи переконаним у потребі раннього навчання арифметики, учений вказував, що “саме за допомогою математики вперше можна досягнути ясного розуміння”, і в різні вікові періоди цей предмет входить в одну із головних груп навчання [23, с. 132]. Він визнавав той факт, що вона була і залишається “матір’ю” всіх наук. У Й.-Ф. Гербарта простежується думка, що навчання математики є найбільш зрозумілим та завершеним і спирається, в першу чергу, на увагу та пам’ять, досягнення ж останньої можна отримати через вивчення мов, географії та історії, адже мова йде про повторення. Навчання математики мало здійснюватися, на його думку, в безперервній послідовності, починаючи від арифметики, через початки геометрії, тригонометрії та алгебри до логарифмів на середньому етапі навчання. Елементи астрономії, а також проблеми статистики і вищої механіки можуть бути подані вже старшим учням [106, с. 56].

Й.-Ф. Гербарт неодноразово повторював, що математика буде відновлена у своїх правах у школі [23, с. 127]. Привілейоване становище цієї науки уможлиблювалося тим, що саме їй притаманна загальна точність і здатність збуджувати роботу мислення. Не менш важливим, на його думку, при навчанні математики є закріплення або фіксація та послідовність викладу матеріалу. З одного боку, математику потрібно викладати на трьох різних вікових етапах, де вона буде складати одну з головних частин навчання, а з іншого – буде підтримана і зміцнена спеціально виділеними вправами. Німецький педагог рекомендував навчати

математики з 8-ми років – одна година в день, з 12-ти років – початкову алгебру, геометрію, тригонометрію – одна година щоденно з метою збереження в учня необхідного розумового рівня.

Разом з тим Й.-Ф. Гербарт підкреслював, що підбір необхідного матеріалу повинен здійснюватися не лише з метою повідомлення певного обсягу знань, але й задля розвитку розумової активності. На завершальному етапі навчання математики важливо, на думку педагога, володіння нею задля подальшого розвитку і застосування у повсякденному житті. Відповідно до сказаного вище, всі предмети мали сприяти спостереженню та роздумам. Теоретик підкреслював тісний зв'язок математики з іншими науками природничого циклу, особливо з хімією, фізикою, з вивченням мистецтв і машин, що в свою чергу підвищує зацікавлення ними [202, с. 65].

Хоча Й.-Ф. Гербарт надавав перевагу першочерговості викладання історико-гуманітарних дисциплін, він не залишав поза увагою і природничі. Педагог заявляв, що “подібно до того, наскільки різноманітні заняття, охоплені стародавньою літературою, складають одне ціле, в центрі яких є інтерес до людини, так і природничі науки повинні бути об'єднані в одне ціле, щоб обґрунтувати інтерес до природи, в тісному зв'язку з яким стоїть далі й інтерес до математики” [23, с. 94]. Початкові знання про природу необхідні дитині вже з 8-ми років з метою різноманітного пізнання, бо саме в цьому віці у вихованця найбільше життєрадісного темпераменту та сприйняття думок, ідей і науки взагалі. Й.-Ф. Гербарт наполягав на тому, що природу найкраще вивчати серед природи з метою направлення, загострення і тренування пам'яті. Він пояснював, що години, коли учитель серйозно і планомірно буде займатися з учнями, дадуть останнім таку розумову роботу, яка задовольнить будь-яку допитливість [206, с. 115].

Німецький педагог визначив власне ставлення до того, що при викладанні природничих дисциплін матеріал не потрібно “навантажувати” великою кількістю назв, але потурбуватися про те, щоб “світ і людство” були представлені чітко. Навчання цих предметів повинно здійснюватися

насамперед через ознайомлення з рідною природою, пізніше таке коло уявлень мало би розширюватися, об'єднуючи інші споріднені предмети, відповідно до віку. На думку ученого, дитина має бачити та розуміти рослинний і тваринний світ, відчувати його красу і гармонію, зосереджуватися на висновках основних законів природи.

Хімію Й.-Ф. Гербарт уважав новою наукою, яка займається великою кількістю сполук, видозміни яких, за наявності знань хімічних засобів, можна знайти шляхом мислення. Проте ця дисципліна складає певні незручності, оскільки вимагала великої кількості матеріалів для експериментів [202, с. 76]. “Досліди, які проводяться на уроках фізики і хімії інколи доведеться повторювати по двадцять раз, перш ніж буде отримано результат” [205, с. 48], – зауважував німецький педагог. Не можна говорити про дослід до завершення кожного експерименту і до того часу, поки він не буде добре досліджений. Й.-Ф. Гербарт зауважував, що досліди певною мірою можуть сприяти пробудженню у вихованця уважного дослідницького розуму, який однаково буде оцінювати і перевіряти нові ідеї й давні дослідження. Учений убачав проблему в тому, що чим більше буде проведено дослідів, тим більше це сприятиме зацікавленню наукою та уважністю до занять. Німецький теоретик слушно нагадував учителеві про використання великої кількості експериментів на уроці.

Надзвичайно цікавими є вказівки Й.-Ф. Гербарта стосовно головного призначення географії як навчального предмету, оскільки вважав, що вона пов'язує навчальний матеріал різних галузей знань, головним чином для вивчення історії і природничих наук. Вивчення географії він пропонував починати із заучування напам'ять та відшукування по карті. Німецький педагог радив учителеві не заплутувати, а поглиблювати цей курс перерахуванням визначних місць, статистичними описами, бо розглядав, що ця наука і без того дещо “заважка” для пам'яті. Він зазначав, що “географія сама по собі сповнена великою кількістю приміток, які не є зрозумілі без глибоких історичних, політичних, технологічних і природознавчих знань”

[220, с. 85]. Математика і фізична географія дають математичні навички та знання з природничої історії. Й.-Ф. Гербарт зауважував, що початки географії є нудними і незрозумілими, проте зовсім швидко учень буде зацікавлений у здобутті нових знань.

У якості другорядних предметів Й.-Ф. Гербартом були названі музика, спів і малювання, але вони є не менш важливими, оскільки через музику дитина пізнає радощі і виховує почуття прекрасного [23, с. 74]. Навчання музики розвиває тонкий тілесний і духовний слух, дисциплінує відчуття тону та інтервалу і навіть думки та відчуття. Педагог стверджував, що навчання музики було водночас і ключем, який відкриває доступ до творів музичного мистецтва, до світу краси, матеріалом яких є рух звуків.

Навчання моральних принципів можливе у будь-якому віці. Воно здійснюється безпосередньо через відчуття та почуття, через серце дитини, наголошував німецький учений. Водночас Біблія є невичерпним джерелом для творчості, сповнена багатими на зміст положеннями, її образи рухаються у шляхетних життєвих формах. Лише релігія і мораль стоять на сторожі проти спокус. Навчання моралі спочатку дає безпосередні приписи, пояснював педагог, “займаючи розум і силу думки, воно скоріше вразливе, ніж строге і караюче, швидше породжує розум, аніж пригнічує совість” [202, с. 89].

Як тільки на “горизонті” виховуючого навчання з’явилося поняття інтересу зі збереженим антропологічним синтезом, як унаслідок виникла класифікація інтересу відповідно до структурного синтезу в дидактиці виховуючого навчання. Щоб пояснити, що таке дидактичний синтез, з чого він складається, необхідно звернутися до пояснень самого Й.-Ф. Гербарта. Трактат, про який йде мова, має характер ескізу до гімназійного навчального плану для старших класів (“Ідеї до педагогічного навчального плану для старших класів” (1801)). Цим трактатом Й.-Ф. Гербарт веде дискусію про навчання та виховання, це була суперечка між філантропізмом та гуманізмом. Це було своєрідне риторичне мистецтво

ведення диспуту. Після короткої, але влучної характеристики філантропізму та гуманізму, Й.-Ф. Гербарт виступає за обмеження їх позиції [170, с. 89].

Це суто педагогічний аргумент, що Й.-Ф. Гербарт спирається на об'єднання філантропізму з гуманізмом: аргумент полягає у віковій сфері вихованців. Що стосується адекватного розподілу за ступенями розвитку учнів та вивченням літератури, то представники обох напрямів поставили ту саму вимогу і тим не менше були дидактично дезорієнтованими.

Й.-Ф. Гербарт балансував між філантропістською та гуманістичною концепціями і зміг довести, що необхідно модернізувати гуманістичні положення з літератури відповідно до віку, тобто уявлень у літературній сфері філантропістів. Детальніше: дискусія зав'язалася на проблемі літератури; гуманісти захищали античну літературу, а філантропісти – новіших, сучасних письменників. Дискусія, на перший погляд, була вичерпана, проте вона випала на долю представників обох напрямів, коли ступені розвитку учня були незначно змінені відповідно до послідовності змісту навчання гуманістів. “Були причини того, що твори сучасників були усунуті зі старших класів, оскільки ці книги не викликали інтересу в підлітків, тому що зовсім не були призначені для такого віку. Узгодження зі змістом літератури античних авторів до певного ступеня розвитку учня було для Й.-Ф. Гербарта нічим іншим, як підпорядкуванням грецької літератури часовій послідовності” [175, с. 133]. Обмеження дидактичних вимог філантропістів дозволило ввести читання сучасних авторів на заняттях у молодших класах. Можна стверджувати, що обидві вимоги нічого не втратили стосовно змісту; тому корегування гуманістів, як і філантропістів, стосувалося виключно послідовності літературних творів та вимагала відповідного віку. Вивчення творів літератури було першим, надзвичайно важливим етапом навчання, свідченням того, що Й.-Ф. Гербарт погодився з дидактикою філантропізму. Наступним етапом було вивчення таких предметів як: природознавство, фізика, психологія, які він визначив як природничі науки. Й. Бласс звернув увагу на зауваження Гердера щодо

предметів, які спонукають до пізнання природи. На переконання Й.-Ф. Гербарта “вони обов’язкові і не має необхідності для подальшого обґрунтування” [175, с. 134], що й, зрештою, не виключали і гуманісти.

Й.-Ф. Гербарт уважав, що предмети обох циклів повинні складати єдність та завершеність навчального плану для гімназій. Поєднання літератури та природознавства у навчанні було би розумним проявом синтезу гуманізму та філантропізму, а також єдності дидактики виховуючого навчання. Що є основним при навчанні літератури та природи? Й.-Ф. Гербарт розглядав, що різностороннім навчанням займається література, вибудовуючи основу, в центрі уваги інтересу є людина. Природничі дисципліни завершують процес навчання, надаючи йому енциклопедичного характеру та розміщуючи в центрі уваги природу. Предмети цього циклу тісно пов’язані з математичними [175, с. 135].

На нашу думку, цінними є поради вченого щодо побудови навчального плану, оскільки дуже важливо обрати відповідні дисципліни та встановити порядок їх вивчення за роками. Навчальний план повинен бути побудований за принципом простоти, ясності та гнучкості у застосуванні. Учений наголошував, що недосконаліми є ті навчальні плани, які складаються для всієї країни і провінцій [23, с. 224].

Багато вітчизняних і зарубіжних учених (В. Алексєєв, П. Барт, Н. Запольський, П. Каптерев, І. Ніколаєвський, В. Райн, В. Рибінський, П. Соколов, О. Фрік) у своїх дослідженнях підмітили той факт, що педагогічний напрям гербартіанців опирався на концентричний характер розгортання змісту навчання, на організації навчального плану та його втілення на практиці. Базис цієї ідеї був запропонований Й.-Ф. Гербартом, а суть ідеї полягала в тому, що навчальні предмети повинні бути узгоджені з рівнем розвитку свідомості учнів та підпорядковані один одному на основі їх внутрішньої подібності [47, с. 70].

Учений наголошував на чітко встановленому чергуванні уроків і виділив три ряди найважливіших шкільних предметів: перший – класичні

мови, математика; другий – іноземні мови, грецька література, історія; третій – природознавство, географія, історичні розповіді та підготовка до права і політики [23, с. 222], при цьому наполягав на суворій послідовності.

Німецький учений уважав, що підставою для засвоєння є почуття ясного розуміння та сприйняття. Він обґрунтував думку про те, що повна і правильна послідовність, яка б задовольнила всі вимоги, є для нього ідеалом, у якому він убачав справжній засіб для забезпечення належного розвитку будь-якого викладання [206, с. 117]. Саме така послідовність, розподіл і взаємозв'язок того, що повинно вивчатися одночасно, а що послідовно, були головним прагненням Й. Песталоцці. Німецький педагог висловив думку, що така послідовність повинна бути знайдена, виправлена і продовжена. У такій школі, підкреслював Й.-Ф. Герbart, ніколи не чути ні одного марного слова, що відповідно, не перериває логічного ланцюга послідовності. Урок, на його думку, повинен бути зрозумілим і поєднувати нове із засвоєним. Учений зазначав, що досягнути того, щоб нове стало загальним – справжнє мистецтво, оскільки спрямоване на те, щоб підготувати добру основу для нового матеріалу, наприклад, античні розповіді готують до читання письменника-класика, комбінаторні ігри готують основу для граматики.

Педагог надавав належної уваги найбільш “необхідному” при викладанні. Він запитував, чи буде достатнім учити всього потрохи: дещо з історії, зовсім мало географії, декілька історичних заміток про великих людей, трохи політичної моралі, декілька вправ на граматичні правила, пару назв зірок, древніх богів і хімічних препаратів. Учений зазначав, що такий перелік можна ще продовжити з метою досягнення різноманітності і щоб не втомлювати монотонністю. Таке чергування предметів є зовсім відсторонене, оскільки не може назвати ні попередньої, ні наступної дисципліни. І таке навчання буде швидко забуто [23, с. 222]. Німецький педагог звертав увагу учителів на існування речей, які необхідно знати для душевної та фізичної природи людини: як громадянина, батька, чоловіка,

який може пізнати і виконати свій обов'язок у тому чи іншому суспільному стані [23, с. 109].

Водночас поставали питання про те, чи необхідно встановити поступовість у розміщенні предметів, чи треба відокремити їх один від одного. Відповідаючи на ці питання, варто зазначити, що при великій кількості предметів та навчального матеріалу буде надзвичайно важко ґрунтовно його опрацювати. Саме тому німецький педагог вважав, що потрібно наголошувати на поступовому чергуванні предметів [11, с. 259].

Проаналізувавши зміст навчання у працях Й.-Ф. Гербарта, вважаємо за доцільне проілюструвати вищесказане у додатках (додатки Г 1, Г 2).

Зміст навчання у автора цієї теорії характеризується двома напрямками: натуралістичним (географія, фізика, хімія, природознавство, математика, малювання, співи) та історико-філологічним (іноземні мови, література, історія, релігія), відповідно до різносторонності інтересів, на чому і ґрунтується навчання.

З 14-ти років Й.-Ф. Гербарт запропонував також два напрями навчання: перший – загальна історія, математика, фізика, хімія, релігія; другий – математика, фізика, хімія, природознавство, латинь, політика, релігія. Учений переконаний у тому, що такий навчальний план має “переваги у простоті, ясності і гнучкості” [205, с. 112]. Ці два напрями мали стати основою для формування змісту освіти різних типів шкіл.

Й.-Ф. Гербарт відніс землеробство, ремесло, торгівлю, тобто професії, до першої групи, бо після закінчення реальної школи учні мають можливість здобути практичний фах. Релігія, мораль, поняття про громадянські права і обов'язки та науки – до другої групи, для вибраних учнів, які займатимуться розумовою діяльністю і будуть вступати до університетів.

Зміст наведеної таблиці (додатки Г 1, Г 2) свідчить, що Й.-Ф. Гербарт при викладанні віддавав перевагу предметам історико-гуманітарного циклу. Усі навчальні дисципліни, запропоновані ним, носили розвиваючий та

виховуючий характер, сприяли розвитку логічного мислення та пізнавальної активності учнів. А тому можна зробити висновок, що за Й.-Ф. Гербартом, для навчання характерні: двосторонній характер навчання; спільна діяльність учня і вчителя; керівництво з боку вчителя; планомірна організація і керування; відповідність змісту освіти віковому розвитку дітей. Учений рекомендував учителям, відповідно до навчальних класів, застосувати такі форми організації навчального процесу як: “години вправ” для невстигаючих та, окремо, додаткові заняття для учнів, які у своєму розвитку випереджають ровесників.

2.2. МЕТОДИ НАВЧАННЯ У СПАДЩИНІ Й.-Ф. ГЕРБАРТА

Поняття *методів навчання* завжди було надзвичайно складним у педагогіці, оскільки оцінюється один із найважливіших елементів загальної структури навчально-виховного процесу. Розробка теорії методів навчання пройшла довгий шлях, і відповідно до того, як змінювалася мета, змінювалися і методи навчання [114, с. 237]. Творчий пошук є невід'ємною частиною педагогічної діяльності справжнього учителя. В основі творчого осмислення педагогом своєї діяльності, безумовно, лежить демократизм ідей Я.-А. Коменського та Й.-Г. Песталоцці. Прагнення вдосконалити методи навчання, не виходячи за рамки дидактичної концепції, приводило до певних здобутків, спрямовувало розвиток методик у певне русло. Разом з тим на окремих етапах розвитку школи цей процес осмислювався по-різному, набуваючи як негативного, так і позитивного значення.

Розробці методів навчання присвячений не один десяток досліджень і досі в педагогіці ведуться дискусії щодо їх трактування. Дидакти приходять до висновку, що поняття методів навчання не має ще загальноприйнятого означення. Справедливими є зауваження, що можна подати кілька дефініцій, кожна з яких буде науково правильною в “своїх” межах, а одна поміж них складатиме їх серцевину [10, с. 18]. Саме поняття “*методи навчання*” вітчизняні та зарубіжні педагоги трактували по-різному. Одні сприймали це “як засіб передачі знань іншим” (Д. Тіхоміров), чи відносили до нього “взагалі всі спроби, прийоми і дії вчителя” (К. Єльницький). Другі розглядали метод навчання “як сукупність координованих прийомів викладання” (С. Ананьєв) [120, с. 142], треті – “як засіб, або систему”,

свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить в собі навчальний процес (Г. Ващенко) [10, с. 103]. Інші називають методи навчання – “серцевиною навчального процесу, ланцюгом між запроєктованою метою і кінцевим результатом” (І. Підласий).

У минулому столітті були спроби багатоаспектного та комплексного підходу до вивчення методів навчання, проте однією із причин недостатнього впровадження методів навчання, які забезпечують творче застосування знань, є слабка розробка їх теоретичної концепції, якій властиві описовість та емпіризм [120, с. 142]. Дореволюційні педагоги, зазначає І. Підласий, пояснювали, що методи навчання – це мистецтво учителя направляти думки учнів у потрібне русло й організувати роботу за визначеним планом. Він стверджував, що бачити в методі лише мистецтво, – значить заперечувати очевидне, оскільки успішно навчати можуть не тільки майстри імпровізації, але й строгі логіки [127, с. 321]. П. Підкасистий звертає увагу на те, що в давні часи переважали такі методи навчання, які ґрунтувалися на наслідуванні. Спостерігаючи і повторюючи за дорослими певні дії, учні опановували ними при безпосередній участі [121, с. 237].

З часу заснування шкіл важливим є передача учителем готової інформації. Як стверджується в енциклопедичному словнику з педагогіки, методи навчання – це категорія історична, і вони змінюються залежно від зміни мети і змісту навчання [120, с. 142]. Проте, не дивлячись на різні визначення, що їх подають підручники з дидактики, можна відмітити деякі загальні риси, що зближують їх. Дослідники сходяться на думці, що під *методами навчання* потрібно розуміти впорядковану діяльність педагога та учня, яка спрямована на досягнення мети навчання та розв’язання навчально-виховних завдань [26, с. 206; 61, с. 35; 86, с. 312; 120, с. 142; 125, с. 319; 154, с. 180].

Давні традиції у розробці проблем навчання, зокрема, змісту, методів, засобів належать Німеччині (Вольфганг Ратке (Рахітій), Ф.-Ф. Фребель,

Й.-Ф. Герbart, А.-Ф. Дістервег, В. Гумбольдт та інші). Варто акцентувати на тому, що в педагогічній літературі велике місце посідали класифікації методів навчання. Як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники, це питання і досі залишається суперечливим. На вмілому використанні методів навчання наголошував, безперечно, один з найвідоміших педагогів Німеччини XVIII – XIX ст. – Й.-Ф. Герbart.

До проблеми методів навчання у працях Й.-Ф. Герbart зверталися такі німецькі дослідники, як Д. Беннер, Й. Бласс, Ф. Блетнер, А. Бусс, Х. Газельманн, Е. Гайслер, Г. Гізекке, Г.-М. Ельцер, Ф. Зайденфаден, Е. Кольманн, Е. Кьоніх, Г. Лаусберг, К. Менце, Г. Ноль, Г.-У. Отто, А. Рах, Г. Рот, Г. Фрогліх, В. Шрівер, Ш. Штрассер, які засвідчують надзвичайний інтерес до цього питання. Від методів навчання залежить успіх роботи не тільки вчителя, але й школи взагалі, бо тільки методи безпосередньо формують і визначають взаємини педагогів і учнів.

Вищеназвані дослідники звертають увагу на те, як Й.-Ф. Герbart розглядав методи навчання. Німецький педагог був переконаний, що метод вчить і спонукає учнів мислити правильно й у суворій послідовності [99, с. 182]. Він прийшов до висновку, що добрий учитель повинен досконало знати свій предмет, добре володіти словом, і при цьому необхідні ще певні методи. Такі методи не приходять самі собою, а виникають із всебічних спостережень і досвіду.

Вихідною точкою будь-якого навчання, на переконання Й.-Ф. Герbart, був внутрішній та зовнішній досвід учня, оскільки досвід є джерелом будь-якого наукового пізнання. Німецький педагог пояснював, що діяльність учителя якраз і має бути спрямована на те, щоб розширити кордони індивідуального досвіду. Виходячи з цього, Й.-Ф. Герbart радив звернути увагу на індивідуальні особливості учнів та детально зупинитися на колі інтересів кожного. Відшуковуючи методи їхньої роботи, він підійшов до пізніше популярного та широко відомого в XIX–XX століттях вчення про чотири ступені навчання, одним з яких був метод.

Отже, навчання повинно враховувати набуті та нові знання, набутий та чужий досвід з метою сприйняття учнем нового й відображення отриманих знань. Схематично це має такий вигляд:

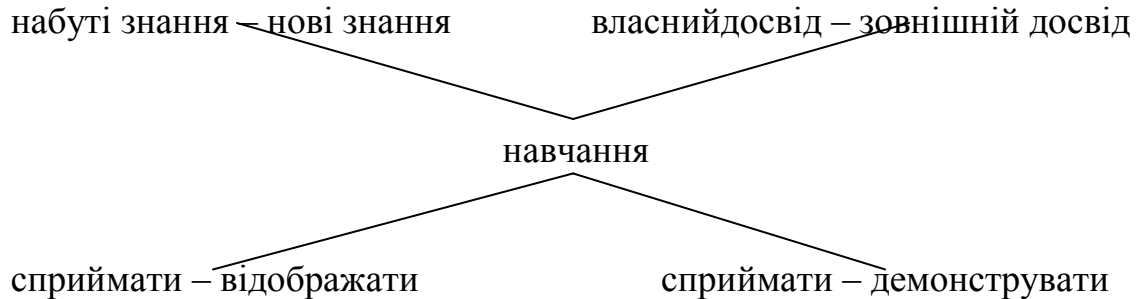


Схема 1. Завдання навчання за Й.-Ф. Гербартом

Учень отримує нові знання, коли йому допомагають: учитель, викладаючи новий матеріал та використовуючи набуті знання учня за допомогою різних методів, власного досвіду й різних методів.

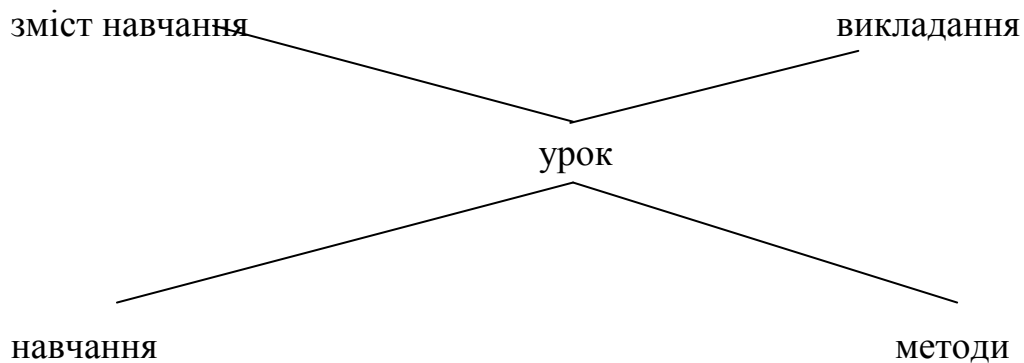


Схема 2. Форма організації навчання за Й.-Ф. Гербартом

Значну увагу німецький педагог приділив класифікації методів навчання. На її основі учитель може глибше зрозуміти подібність і відмінність способів опанування учнями навчального матеріалу. Шкільна практика стверджує необхідність різних логічних способів розкриття навчального матеріалу, що безпосередньо визначає спосіб керування навчанням. Й.-Ф. Гербарт виділив два способи розширення основи, на якій повинно вибудовуватися навчання: аналітичне та синтетичне.

У різні часи не існувало якоїсь однієї класифікації методів навчання, кожна дозволяла пізнати цей процес з різних боків. У педагогічній літературі зазначається, що з часів організації шкіл з'явилися словесні,

пізніше наочні та практичні методи навчання. В основі цих методів навчання лежать різні способи організації навчальної діяльності учнів. Кнооп-Шваб прийшов до висновку, що німецький педагог поєднав у своєму “методі” ті методи, які були розділені до цього часу: метод наочності (Й. Песталоцці), бесіду (сократичний метод), лекцію та вправи. Так виникає цілісність, у якій окремі досвіди пристосовані, відповідно до їхнього спеціального завдання – навчати. У такому розумінні навчання метод крок за кроком змінюється і спонукає переходити від активності до засвоєння, від слухання до розмови і виконання. А це в свою чергу вказує на виразність навчання [231, с. 136].

Аналізуючи педагогічні і, зокрема, дидактичні погляди своїх попередників А. Німейєра, Х. Шварца, Ф. Дінтера, Ф. Бенеке та П. Барта, Й.-Ф. Герbart прийшов до висновку, що викладання має на меті “доповнити досвід” учня. Це доповнення досвіду може здійснюватися двома шляхами: з одного боку, до досвіду, який учень вже має, додаються нові різноманітні досвіди, а з другого – до досвіду додається дещо таке, що лежить поза будь-яким досвідом, – абстрактне знання, поняття [12, с. 29].

Німецький педагог ставив питання з приводу того, яким повинен бути навчальний матеріал, щоб не повідомляти учневі “мертві знання”, а спонукати до негайного застосування і впливати на волю учня. Недостатність асоціацій можна спостерігати по відношенню до знань, набутих у школі. Це питання було актуальним у всі часи, відколи існує учитель та учень.

Й.-Ф. Герbart зазначав, що слід змінювати методичні кроки: сприймання, вільну бесіду, лекцію й отримання навичок за допомогою вправ та застосування. Ось у цій площині і “з’являються” такі види викладання, як: – викладання, яке прагнуло б до розширення кола досвіду або сприйняття шляхом унаочнення і зображення; – викладання, яке прагне до абстрактної переробки матеріалу, набутого шляхом досвіду або розуміння через пояснення та розвиток; – поєднання двох попередніх

зумовлює новий досвід, й одразу ж, виробляється поняття, тобто переробка чи застосування через запам'ятовування і вправляння [252, с. 29] (див. додаток Д).

Погляди Й.-Ф. Гербарта оцінювалися науковцями неоднозначно, багато критикувалися деякими його послідовниками, оскільки основне завдання навчання, на його думку, полягало не в опануванні учнями певних знань, а в розвитку їхнього розуму, тобто у здатності до аналізу, синтезу та логічного мислення [23, с. 181]. Виходячи із вище зазначеного про формальні ступені навчання Й.-Ф. Гербарта, де ясність досягається наочністю, асоціація та система приводять до аналізу та роздумів, а метод – до застосування, німецький педагог виокремив і запропонував три види викладання навчання: описове (зображувальне), аналітичне та синтетичне. Надалі будемо користуватися визначеннями – описовий, аналітичний та синтетичний методи, а не викладання, відповідно до термінології, прийнятої у вітчизняній дидактиці кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Й.-Ф. Гербарт синтезував дослідження сучасників, свою практику та визначив, що описовий метод є універсальним для застосування, і в своїх межах він відіграє важливу роль, оскільки має на меті наслідувати досвід. Учений був переконаний, що живе мовлення учителя, образні розповіді відіграють при цьому значну роль, оскільки “переконлива ясність досвіду і спілкування з людьми можуть бути винесені за межі їх сфери. Описовим шляхом можна надати вигляду всьому, на що звертається увага” [23, с. 202]. Під “досвідом” розумілося все, що життя пропонує учневі, те, що він бачить своїми очима, чує власними вухами. Німецький учений виразно усвідомлював, що описовий метод дає суму уявлень і відчуттів, впливаючи на фантазію і почуття. Педагог узагальнив думки про те, що “немає викладання найбільш прийняттого, ніж описове, адже воно навчає за допомогою дійсності, зосередженості та ясно керованого споглядання” [там само]. Визнаючи велике значення книжного навчання, Й.-Ф. Гербарт також вів полеміку з послідовниками Ж.-Ж. Руссо, які вважали за необхідне

звести навчання до досвіду і лише шляхом досвіду може проникнути в серце дитини велика кількість цінних уявлень.

Педагог наголошував на правильній постановці читання, оскільки воно буде всебічно сприяти розвитку усного мовлення учнів. Й.-Ф. Гербарт був переконаний у тому, що викладання можна “переплітати” із ілюстраціями, і вчитель має навчитися бачити, відчувати, розуміти та збуджувати живий інтерес до різних сторін розумового життя, до великої кількості предметів, тобто викликати багатосторонність інтересу. Основна галузь застосування описового методу – предмети “описові” і “розповідні” (історія, географія, природа), оскільки, в першу чергу, йдеться про фантазію та уяву. Цей метод менше використовують при викладанні математики, хімії, фізики, граматики. Цікавим був задум німецького педагога щодо вивченні азбуки: він пропонував розмалювати стіни кімнати яскраво зображеними літерами [206, с. 125]. Для успішного навчання музики Й.-Ф. Гербарт радив залишати у пристосованому приміщенні орган і протягом декількох хвилин програвати прості акорди.

Й.-Ф. Гербарт констатував і підтверджував необхідність наочного сприйняття, зазначивши, що “око має бути спрямоване на предмети раніше, ніж вони можуть бути названі й обговорені” [209, с. 73]. Особливу увагу він звернув на так звані у психології “апперцептивні моменти споглядання”, на залежність сприймання в кожному окремому випадку від попередніх вражень суб’єкта: від того “погляду”, яким сприймається річ [10, с. 229]. Педагог відстоював думку, що вправи наочного сприйняття є тією необхідною ланкою, яку шукали раніше. Він зазначав, що при спогляданні “відразу відкривається широкий простір”. Погляд, прийшовши в себе після першого здивування, “розподіляє, з’єднує, кидається з боку в бік, затримується, відпочиває і знову піднімається. Користуючись пошуком, він приєднує нові відчуття, збирає думки, з яких виникають нові образи, пробуджуються нові думки. Лише так можна досягнути свободи та повноти життя” [23, с. 190]. Й.-Ф. Гербарт слушно зауважував, що маючи справу з

дітьми завжди необхідно надавати перевагу реальній наочності, можна описувати зображення предмета, якщо він самий не є під руками.

У праці “Ідея азбуки зорового сприйняття Песталоцці” німецький педагог зупинився на тому, що споглядання є одним із навчальних занять дитини [219, с. 19]. Спокійно і серйозно приглядаючись до речей, дитина закладає фундамент для подальших знань і мислення. Й.-Ф. Герbart наполягав на твердженні, що “через споглядання відбувається ознайомлення з природою, а звідси виникає підпорядкування яскраво вираженої необхідності, виправдане і рекомендоване Руссо” [там само]. Водночас при спогляданні педагог, дитина піддається бажанням, спостереженням та фантазіям. Відповідаючи на питання, якому з трьох віддати перевагу, він усе-таки зацентрував на фантазії, оскільки дитина, таким чином, робить першу спробу опрацювання сприйнятого матеріалу. Фантазія керується природою речей і переходить в мислення та естетичне сприйняття, відшукуючи справжнє і прекрасне. При цьому, зауважив Й.-Ф. Герbart, потрібне керування, а бажанням – противага, якої можна досягнути посиленою увагою до речей [219, с. 23].

Й.-Ф. Герbart характеризує різні навчальні способи навчання як “точне тлумачення”, “навчання бесіди”, “акцентування на головних думках” та “регулярне самоусвідомлення”. Він говорить про те, що ці способи не варто не лише не виключати, а що вони самі неспроможні виключити один одного. Саме цим Й.-Ф. Герbart вказує на синтез різних способів навчання, коли необхідно всебічно навчати учня. Цим синтезом він одночасно об’єднує елементарні методи Й.-Г. Песталоцці та метод бесіди І. Базедова [175, с. 131].

Серед сучасників Й.-Ф. Гербарта першочерговість унаочненню віддавав Й.-Г. Песталоцці. Сам Й.-Ф. Герbart намагався науково обґрунтувати цей засіб навчання в “Азбуці зорового сприйняття” (1802). Базедов пропагував навчання за методом вільної бесіди. Обидва способи

носили науковий характер, уподібнювалися до навчальної лекції та філософії.

Дослідник заявляв, що все, що бачить учень, фіксується без особливих зусиль. На такий прийом варто звернути увагу, на думку Й.-Ф. Гербарта, при викладанні природничої історії, при визначенні розміщення місцевості в географії та навчанні малюванню. Він запитував, чи будуть діти схильні до того, щоб зафіксувати у пам'яті обриси і площу країн на географічній карті, і чи захочуть вони з цікавістю вивчати ту ж природничу історію, технологію, механіку, чи буде юнак добре підготовлений як спеціаліст, якщо не буде вправлятися і виховувати своє око [23, с. 112].

Мета визначає форму і особливості кожного методу та прийому. Аналізуючи дидактичні погляди Й.-Г. Песталоцці і спираючись на власні переконання, Й.-Ф. Гербарт у центрі своїх ідей про методи та прийоми навчання ставить азбуку зорового сприйняття. Розглядаючи методи і прийоми навчання, звернемо увагу на те, що серед дидактів немає єдності щодо того, що являє собою прийом навчання. Одні визначають прийом як частину методу, інші – як метод, який займає невелику кількість часу. У німецького педагога не спостерігаємо чіткого розмежування даного поняття, проте він узагальнив думку, що кожен учитель повинен володіти великою кількістю “прийомів”, “способів” або “методів”, вибір яких залежить від специфіки різних предметів. Саме через їхню різноманітність неможливо надати перевагу одному з методів. З цього приводу, Й.-Ф. Гербарт, зокрема, зазначав: “З багатьох речей і положень розглядаються численні способи викладу, які рекомендовані педагогам як методи. Вихователь повинен мати велику кількість різноманітних прийомів, з легкістю їх змінювати, пристосовуючись до обставин і, граючи випадковим, сильніше підкреслювати суттєве” [23, с. 201].

Описовий метод використовується не лише в тому випадку, коли учень безпосередньо бачить даний предмет, але й тоді, коли він не

показаний для безпосереднього сприйняття, коли починає використовуватись мова. Й.-Ф. Герbart наголошував на тому, що навчання учня тоді залежало б від того, наскільки добре вчитель унаочнював матеріал, наскільки ефективно учень може співставити почуте з відповідними наочними зображеннями. Наочні прийоми передбачають застосування ілюстрацій з метою доказовості того, що вчитель пояснював. Він повинен бути добре підготовленим, начитаним, бо наочність у поєднанні зі словом не лише навчає і виховує, але й розвиває мислення.

Німецький педагог радив учителеві найчастіше звертатися до розповідей та описів, оскільки їм притаманна яскравість характеристик зображуваних явищ, фактів та емоційність. Він уважав, що розповіді можна використовувати на будь-якому етапі навчання. Розповіді мають бути цікавими, повними пригод, взаємостосунків характерів, психологічно правдиві і доступні для розуміння дітей [23, с. 203]. Важливо скеровувати увагу та інтерес учня на розуміння таких категорій, як справедливість, порядність, чесність. Тоді дитяча увага буде прикута до розповіді. “Якщо розповідь перервати моральними повчаннями, то вона буде для учня нудною”, зауважував він [218, с. 26]. За своєю суттю цей метод навчання підпорядковується правилу: описувати так, щоб учень думав, що він це бачить в дійсності.

Для розповідей характерною ознакою, на переконання педагога, є сильний і “чистий відбиток мужньої величі”, оскільки це близьке для серця хлопчика, котрий прагне почувати себе мужчиною. Й.-Ф. Герbart уважав, що навіть розповідь учителя не може замінити читання учня. Маючи постійно перед очима власні і чужі слабкості, дитина час від часу бачить правдиву, яскраву картину того, чим може і має бути людство [218, с. 126]. Він міркував, що опис чи розповідь учителя так повинні зобразити предмет, явище чи подію, що учень мав би вжитися в те, про що йде мова [210, с. 72].

Описи використовують, як зауважував учений, при трудовому навчанні, щоб образно уявити собі частини машин чи будинків [221, с. 41].

Цим же методом, тільки меншою мірою, стверджував Й.-Ф. Герbart, користується учитель при викладанні математики, оскільки надзвичайно важливим тут є показ плакатів, математичних креслень на дошці, бо те, що “здавалось незрозумілим, недосяжним, повинно стати цілком ясным, а це має призвести до легкого набуття навичок” [23, с. 124], що пов’язано з увагою та асоціаціями.

Цінними є поради німецького класика педагогіки, на які необхідно звернути увагу при викладанні математики. Він закликав педагогів “показати учневі, як привид незакономірностей поступово зникає всюди, куди проникають знання і як знання досягають успіхів” всюди, де йдуть пошуки міри та величини (Mas und Grösse) [221, с. 69]. Й.-Ф. Герbart наголошував на тому, що необхідно розкрити для учнів “чудеса аналізу”. Учень самостійно повинен бачити і розуміти, що всі поняття взаємно залежать один від одного. У такому випадку він відшукуватиме їх у природі і зможе усвідомити, що всі ці дивовижні криві є тільки символами для великої кількості видозмін, які проходять перед очима в дійсності. Лише шляхом спостережень учень навчиться відшукувати закономірності навіть там, де їх немає [там само].

Цей процес найкраще здійснюється через живі розповіді чи шляхом бесід. Під час першого учитель дотримується певного плану, чіткої послідовності із використанням як наочності, так і переконливих прикладів. Й.-Ф. Герbart активно виступав за впровадження у навчання розвиваючих і повчальних бесід. Бесідою вчитель збуджує уявлення, які вже є наявні, і при цьому встановлює зв’язки з новим. У той час, коли дитина знаходиться у процесі засвоєння мовлення, фіксації форм, коли вона має потребу і бажання детальніше придивитися й оглянути зі всіх сторін нові предмети, які зустрічаються повсякчас у її оточенні, збуджують і про призначення яких вона часто запитує, то саме тоді необхідно прийти на допомогу з бесідами, відкриваючи розум для сприйняття форм і мовлення з метою споглядання природи і сприйняття людського мислення. Учень отримує

можливість випробовувати, змінювати і повторювати випадкове сполучення уявлень так, як йому найлегше і найзручніше.

У процесі використання бесід, зауважував Й.-Ф. Гербарт, учитель повинен зважати на вибір навчального матеріалу, підмічати основне. Можливі бесіди, під час яких учні систематизують та впорядковують здобуті знання і відшуковують можливі відповіді на проблемні завдання [206, с. 104]. Таким чином, учений наголошував на тому, що вчитель повинен володіти даром вільного й образного викладу матеріалу, вміло використовуючи при цьому наочні, словесні та практичні прийоми і засоби. Незважаючи на обмеженість застосування описового методу при викладанні різних предметів, Й.-Ф. Гербарт надавав йому великого значення, бо вважав, що він розвиває чуттєво-емоційну сферу особистості та викликає інтерес.

Не менш важлива роль відводилась аналітичному методу, який має розчленувати явища на окремі складові частини [41, с. 238]. На думку Й.-Ф. Гербарта, аналітичний метод використовується тоді, коли необхідно звернутися до досвіду, який був набутий раніше, прояснити та уточнити те, що є необхідним для вивчення нового. Завдання аналітичного методу навчання, зазначав учений, полягає у розподілі навчального матеріалу “на складові частини, а останні – на ознаки” [23, с. 203]. Він стверджував, що діти приносять у школу певні уявлення, і основне завдання учителя полягає у тому, щоб думки учнів під його керівництвом були розділені, “очищені”, виправлені і вдосконалені .

Учений звертав увагу на аналітичний метод навчання, який зацікавлює та підготовлює учнів до суспільного життя, тобто виховує суспільний інтерес та веде до спостереження, логічного мислення, до його поглиблення та обґрунтування [там само]. Він намагався довести, що аналітичний метод потребує синтетичного завершення. Усе загальне, що було досягнуте аналітичним методом, треба застосовувати до окремих елементів, а будь-яке застосування носить синтетичний характер [11, с. 297]

і є неминучою передмовою для синтезу. Загальне й основне повинно бути виведене учнем із того конкретного, з якого спочатку вийшло, і жодна риса не має бути загублена, і таке поєднання загального і часткового забезпечує живий рух думки. Аналітичний і синтетичний методи проходять ступінь ясності тоді, коли нове і незнайоме легко пізнається [44, с. 86]. Педагог наголошував, що чим досконалішим буде аналіз, тим ціннішим буде синтез.

Велике значення, за Й.-Ф. Гербартом, має аналітичний метод навчання у розвитку різних видів різностороннього інтересу. Такий метод навчання як класифікація, має, безперечно, пряме відношення до аналізу, стверджував німецький педагог. Насамперед, це стосується уможливлення та естетичного інтересів, оскільки перший – налаштовує на роздуми шляхом спостережень та дослідів, полегшує і сприяє можливим видам суджень [206, с. 126]. Тому аналітичне навчання необхідно здійснювати в дидактичній формі, котра сприяла би постійному обміну думками, враженнями та ідеями між учнем та учителем.

Німецький педагог неодноразово наголошував на результатах, до яких веде аналітичний метод, і які першочергово залежать від учителя. “Природний такт кожного мислячого наставника приводить його до того, що він повинен розкласти в дитячих голівках масу знань, підсилену описовим методом, та спрямувати увагу на найменші деталі, щоб досягти ясності і чистоти уявлень” [23, с. 203]. Досвід не такий учитель, який давав би регулярне навчання: він не дотримується закону, який вимагає поступового переходу від простого до складного. На долю аналітичного методу припадає завдання відновити належний порядок, який відповідає меті навчання. Досвід, на думку Й.-Ф. Гербарта, асоціює те, що він дає, і наявні асоціації повинні брати участь у навчальній діяльності учнів на заняттях. За допомогою аналітичного методу предмет обговорення “очищується” від вторинних ознак і сприймається легше, тобто стає менш заплутаним.

Педагог намагався переконати учителя, що у формальному відношенні на кожному ступені навчання аналітичний метод повинен передувати синтетичному: аналітичний “готує духовну основу до сприйняття, розкладає на частини, перевіряє і впорядковує вже відомі уявлення, які стосуються певного предмета, тоді як синтетичний сіє нові духовні зерна у підготовлений ґрунт” [44, с. 160]. Й.-Ф. Гербарт уважав, що аналітичне навчання має передувати синтетичному, оскільки воно вибудовує основу до сприйняття нового, впорядковує набуті уявлення.

Особливий акцент Й.-Ф. Гербарт робив на аналітичні вправи з рідної мови, які готують до засвоєння правопису, стилістики та загальної граматики. Навчальні вправи вимагають від учнів широкого застосування отриманих знань до пояснення нових фактів, явищ, розвивають вміння логічно мислити. У процесі виконання таких вправ з новим матеріалом в учнів виробляється навичка застосування знань на практиці.

Педагог вважав за необхідне наголосити на правильній постановці читання задля всебічного сприяння розвитку усного мовлення учнів. До цього часу не втратив свого значення і перелік унікальних вказівок з розвитку писемного мовлення, у яких учений підкреслював велике значення аналізу та дотримання послідовності викладу. Цікавими є вказівки Й.-Ф. Гербарта про те, як правильно висловлювати свої думки письмово: “Не пиши одразу на чисто те, що ти хочеш написати. Взагалі пиши не одразу, а спочатку ще раз продумай власні думки. Досліди, обдумай, що в них неправильно, а що може мати ще більше значення, ніж тобі здавалося спочатку. Підмічай, наскільки сильно, сприятливо чи несприятливо впливають ці думки на твої відчуття, чи достатньо вони сильні, чи можливо, повинні бути ще сильнішими, чіткішими” [23, с. 86].

Заслуговують на увагу повчання педагога щодо пізнання невідомого: “доводь до кінця те, що є для тебе темним, намагайся зрозуміти зі всіх сторін. Коли, нарешті, ти сам для себе встановиш те, що ти хочеш записати, то намагайся впорядкувати написане – поділи його на початок, середину і

кінець. Думай про це постійно – в образах і прикладах, і не соромся запитати. Причина твоїх роздумів може послужити початком; потім необхідно вказати головне, потім більш-менш великий, чи малий ряд пояснень, доказів, сумнівів, підтверджень. Коли ти сідаєш писати, то не мудруй, а записуй все якомога швидше: але коли перед тобою є план, то ретельно проглянь його, відкинувши все зайве, доповни те, що пропустив, відшліфуй вирази. Перероби все в цілому, якщо треба два, три, а то і більше разів, доки не будеш задоволеним. Тільки тоді покажи написане вчителю” [23, с. 86]. Ефективною формою роботи Й.-Ф. Герbart вважав не лише переписування, але й складання різних розповідей з метою виправлення орфографічних, граматичних і стилістичних помилок.

Не залишалось поза увагою німецького педагога і те, що не менш важливим є забезпечення художньої оцінки явищ та подій, які можуть розширити світогляд дитини. Водночас, коли учитель допомагає учневі аналізувати стан власної душі, то він цим самим, підкреслював Й.-Ф. Герbart, готував його до розуміння почуттів інших людей. Саме викладання, акцентував увагу педагог, найкраще починати з найбільш близького, а вже пізніше приєднається те, що відділене простором і часом [208, с. 48].

Й.-Ф. Герbart переконував учителя у тому, що синтетичний метод передбачає приєднання вже до наявного досвіду чогось нового з тією метою, щоб викликати нові образи. Готуючись до роботи з учнями, учитель має бути готовим до будь-яких непередбачуваних ситуацій. Автор педагогічних праць висловлювався про доцільність використання на уроці такого виду практичної діяльності, як хорові вправи, які сприяють міцному засвоєнню навчального матеріалу. Він зустрівся з цим прийомом у швейцарських школах Й.-Г. Песталоцці і прийшов до висновку, що спільна діяльність учнів є прекрасним засобом повторення і вивчення мов. Й.-Ф. Герbart відзначив, що діти дійсно працювали в тій школі разом, і їхня спільна діяльність не давала можливості ухилятися від роботи.

Й.-Ф. Гербарт доводив, що синтетичний метод навчання “може взяти на себе завдання вибудувати систему думок, яких вимагає виховання” [209, с. 154]. Матеріал синтетичного методу не є, на думку педагога, багатшим за допоміжні засоби, якими послуговується учитель, але сама ця ідея готує більш майстерних педагогів. Даний метод дає велику кількість нових уявлень і сприяє їх переосмисленню. Під синтетичним методом Й.-Ф. Гербарт розумів будь-який прийом, коли учитель пропонував учневі узагальнити відомий матеріал.

Німецький педагог доводив, що весь прогрес людства, охопленого освітою, від давніх часів аж до найновіших зумовлений застосуванням синтетичного методу. Синтез використовується, з його точки зору, в математиці (таблиця множення), граматиці, природознавстві, фізиці, хімії та в інших предметах, де сказане учителем, повторення та різні приклади і символи стають допоміжними засобами. Синтетичний метод навчання спонукає учня до “чисто наукових прагнень”, адже “синтетичне навчання пропонує багато нового, котре буде «привабливим» та цікавим для учня на будь-якому уроці” [220, с. 175].

Педагог узагальнив думку про те, що “найбільш відомий вид синтезу – комбінаторний”, оскільки він сприяє формуванню розумових навичок, знаходить шлях до практичних наук і є посередником там, де необхідно застосувати кілька понять “різносторонності”. І цей метод служить стимулу і вихованню різностороннього інтересу, коли естетичний метод розвиває творчу художню фантазію та досягається за допомогою різних допоміжних засобів [210, с. 53]. Синтетичне навчання, пояснював Й.-Ф. Гербарт, виконує подвійне завдання: дає елементи й готує їх синтез та пояснює, як ними користуватися [221, с. 151]. Таке навчання повинно розпочинатися на ранньому етапі та тривати все життя, оскільки освічена людина постійно працює “над своїми думками”.

Й.-Ф. Гербарт констатував і підтверджував той факт, що неприпустимим є залишити розум без вправлянь, і на долю учителя

припадає віднайти всі можливі способи заохочення учнів до досліджень і різностороннього розвитку. Найбільш надійним помічником у цьому, на його думку, є математика, яка, як зауважував педагог, перетворилася тоді в якусь гру допоміжними лініями та формулами, тому необхідно було повернутися до самих понять. Й.-Ф. Гербарт закцентував увагу на тому, що з користю для юнацького розуму можна залучати проблеми, пов'язані з математикою, фізикою, хімією і, водночас, наголошувати на проблемах свободи, моралі, щастя, права і держави [229, с. 127].

Оскільки інтерес до предметів ґрунтується на відповідних уявленнях, то зрозуміло, що і навчання, яке розвивається за допомогою інтересу, не може існувати без заучування напам'ять. Й.-Ф. Гербарт дав ряд зауважень та вказівок щодо цього. Якщо заучування напам'ять, особливо при вивченні нових предметів, йде важко і мало успішно, то це означає, що новим уявленням заважають старі. Такі уявлення починаються у свідомості, внаслідок чого нові будуть відкинуті, не встигнувши асоціюватися між собою [143, с. 505].

Німецький педагог стверджував, що непідготовлене складне заучування стало б дуже легким за умови, коли б елементи синтезу виступали складовими повсякденного досвіду дитини, і тоді легко би засвоювалися, коли дитина ще вчиться говорити. Вивчаючи методи роботи в школі Й.-Г. Песталоцці, коли діти багато вивчали напам'ять назв, речень, визначень, у Й.-Ф. Гербарта виникли сумніви і питання про розуміння чи нерозуміння дітьми того, що вони вивчають. Німецький педагог, спостерігаючи за учнями на уроці, прийшов до висновку, що ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу є набагато важливішим, ніж моментальне сприймання. Він прагнув привернути увагу до того, що більша кількість "зазубреного" стосувалася повсякденного сприйняття, і коли дитина із "зазубреними" поняттями в голові зустрічалася із реальними явищами, то розуміла значення слів глибше, аніж тоді, коли вчитель намагався пояснити своїми словами. Але це мало місце лише в тих випадках, коли заучування

відбувалося саме по собі, без особливих зусиль. Проте педагог був переконаний, що навчання предмета в жодному разі не можна починати із “зазубрювання” і аж до тих пір, доки не буде сформована достатня кількість уявлень [23, с. 204].

Синтетичний метод повинен формувати нові елементи знань і всіляко сприяти їх неподільності. Й.-Ф. Гербарт звертав увагу вчителів на те, що деякі учні намагаються при заучуванні повторювати весь матеріал з самого початку, не звертаючи уваги на те, що цей матеріал вже був засвоєним. Він зазначав, що такий метод не є ефективним, оскільки при цьому витрачається зайва енергія, а це, в свою чергу, заважає просуванню вперед [215, с. 135]. Матеріал, який подає учитель для заучування, не повинен бути надто великим. Деяким учням взагалі потрібно показати, як вчити напам'ять. Він зазначав, що окремі діти, вивчаючи напам'ять, проговорюють вголос, інші – записують, а ще деякі – малюють. Можна в певних випадках вдаватися до промовляння в такт з усіма учнями.

Німецький педагог наголошував на роботі, яка повинна проводитися з метою запобігання забуванню вивченого. Він підказував учителям, що вивчений матеріал потрібно постійно використовувати у вправах, привертаючи до нього увагу. Проте, на його думку, задавати напам'ять варто найнеобхідніше, бо спроба запам'ятати надмірну кількість матеріалу сприяє його швидкому забуванню. У навчанні, як і в досвіді, є багато такого, що здатне активізувати розум. Для цього можна давати для вивчення напам'ять невеликі вірші для виразного читання чи уривки з римських авторів з метою полегшення письма, а також говорити латиною. Ці три методи, за Й.-Ф. Гербартом, повинні послідовно вводитися у навчальний процес і змінювати один одного, оскільки сам процес навчання повинен забезпечувати єдність методів навчання. Процес навчання у педагогічній концепції Й.-Ф. Гербарта має забезпечувати єдність описового, аналітичного та синтетичного методів з метою набуття й використання нових знань, умінь та навичок [214, с. 158].

У наступній таблиці ми робимо спробу проілюструвати методи навчання, запропоновані Й.-Ф. Гербартом, і орієнтовно показати основну мету навчання, виходячи з його праць (додаток Е 1, Е 2).

Отже, опрацьована система методів навчання Й.-Ф. Гербарта, незважаючи на її велике значення в теорії і практиці навчальної роботи в школі, як заявляють дидакти, так і не отримала повного визнання. Учені-педагоги відзначають велику кількість підходів до визначення та класифікацій методів навчання, проте всі вони дозволяли пізнавати ці процеси з різних боків. Отже, методи навчання пройшли довгий шлях, і зі зміною мети і змісту навчання змінювалися методи, проте методи навчання описані Й.-Ф. Гербартом склали основу для подальших досліджень у цій сфері.

2.3. Психологічне обґрунтування навчального процесу

Знання психологічних основ навчання та виховання, їх структури та способів здійснення є необхідним для розв'язання практичних завдань організації навчально-виховного процесу в школі. Знання психологічних закономірностей необхідне при здійсненні процесу навчання (загальні закономірності взаємозв'язку і взаємозалежності змісту, форм та методів, тенденції формування вмінь і навичок). У своїй основі педагогіка та психологія органічно пов'язані між собою. Педагоги і психологи у співробітництві розв'язують питання діалектики навчання та розвитку, розкривають можливості навчання у прискоренні цього розвитку, оскільки конкретний етап зумовлює особливості навчальної діяльності [118, с. 3; 120, с. 101].

Психологічним основам навчання і виховання багато уваги приділяли видатні вітчизняні та зарубіжні філософи, педагоги та психологи, а саме: Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Герbart, А. Дістервег, Г. Сковорода, Дж. Локк та ін. Період від середини XVII – до кінця XIX століття було названо першим загальнодидактичним етапом становлення педагогічної психології [165, с. 14].

Дана проблема була і надалі залишається цікавою як для вітчизняних та зарубіжних педагогів, так і для психологів (Г. Багір, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Г. Гаазе, П. Гальперін, Г. Горнштайн, В. Давидов, Й. Дерболав, В. Ділтей, Г. Допп-Форвальд, Г. Дріш, Л. Занков, Г. Лаусберг, Ф. Сандлер, Н. Тализіна та ін.). Багато учених, які досліджували питання педагогічної психології, не згадували або й не розглядали (чи лише частково) внесок та вплив педагогічних поглядів видатного німецького вченого XVIII – XIX ст. – Й.-Ф. Гербарта не лише на проблеми безпосереднього впливу психології на педагогіку, але й на розвиток психології взагалі. Аналізуючи дослідження видатного ученого П. Каптерева щодо розвитку педагогічної психології Й.-Ф. Гербарта, І. Зімня відзначає вагомий доробок останнього в даній науці і

погоджується з оцінкою П. Каптерева щодо внеску німецького ученого, який дав психологічний аналіз педагогічному методу. Водночас не до кінця вивченими залишаються погляди Й.-Ф. Гербарта в галузі педагогічної психології, зокрема ми зробимо спробу з'ясувати, яким чином німецький педагог обґрунтував навчальний процес з точки зору психологічної науки.

Немає потреби наголошувати на значенні психологічних творів Й.-Ф. Гербарта для всіх, хто цікавиться психологією чи педагогікою. “Вони мають не лише історичну вагу, але й важливі для розуміння сучасності”, – зазначав А. Введенський у передмові до “Психології” Й.-Ф. Гербарта [24, с. 2]. Тому з творами німецького ученого повинні знайомитися та брати до уваги їх положення і педагоги, і психологи. Психологія Й.-Ф. Гербарта не завжди була основою для педагогіки і не завжди з нею узгоджувалася [111, с. 153]. На переконання І. Зімньої, її основним завданням був розвиток і саморозвиток людини як особистості. Крім того, вона підтверджує думку, що навчання невідворотно йде поруч з вихованням. Складаючи разом єдине ціле, використовуючи при цьому різноманітні засоби і зміст, навчання та виховання можуть усіляко сприяти всебічному розвитку особистості [54, с. 51].

Після того як педагог розкрив значення психології для розвитку педагогіки, він звернувся до спадщини Ж.-Ж. Руссо, котрий сприймав людську натуру як ірраціональну, нескінченно різнопланову та новонароджену силу, яка є всебічною і глибокою. Ф. Блетнер зазначав, що на думку Руссо, виховання було самовиявленням у людині божественного. Психологія Руссо намагалася відкрити таємницю людської природи і надалі це стало діючим імпульсом [173, с. 250]. І. Ніколаєвський звернув увагу на те, що фізіологічні особливості вихованця та вплив оточення, на думку Й.-Ф. Гербарта, не можуть отримати інший напрямок, окрім того, який заданий природою [103, с. 58]. Німецький педагог виступав проти того, що існують вроджені здібності та відкинув природженість основи психічного життя.

Його психологічне вчення спиралося на досвід, метафізику та математику. Незважаючи на критичне ставлення педагогів кінця XVIII-XIX століть [3; 59; 63; 65; 112; 122] до спроб визначити психологію “як механіку уявлень”, вони віддають належну заслугу Й.-Ф. Гербарту, котрий “заклав основу емпіричної психології” [112, с. 98].

М. В. Жілін погодився з послідовниками Й.-Ф. Гербарта, зокрема з Т. Ціллером, що саме психологічне вчення Й.-Ф. Гербарта забезпечує дійсну можливість реалізувати ідеал в “особистості кожного вихованця, спираючись на певні закономірності” [44, с. 84 – 85].

Першою, проте далеко не єдиною самодостатньою наукою для педагога повинна бути психологія. Й.-Ф. Гербарт називав психологію “другою половиною” педагогіки та стверджував, що “кожна розумна голова має володіти психологічною перспективою”, оскільки для учителя надзвичайно важливим є розуміння людської душі [23, с. 153]. У своїх листах про застосування психології в педагогіці він визначав науково-теоретичну функцію попередньої як “другої половини” педагогіки та увів термін “психологічна педагогіка”. Через математично-психологічні роздуми німецький педагог намагався пояснити “темний бік педагогіки” [175, с. 177].

Й.-Ф. Гербарт дотримувався думки, що “психологічна педагогіка” є за своєю суттю раціональною, формальною та математичною. Як раціональна дисципліна вона намагається пояснити тісно взаємопов’язані навчальний та виховний процеси. Її раціональне ставлення є водночас метафізичним, частково спекулятивно-психологічним, а частково натуралістично-філософським. Й.-Ф. Гербарт зробив спробу пояснити, що зміст педагогічної психології є невідворотно формальним. Не лише формулювання її результатів носить формальний характер, але й самі описові дані психологічного досвіду свідчать про вплив чисто формального виду зображення. Це стосується тих випадків, коли вона намагається пояснити предмет через формальні моделі та аналогії, як, наприклад, у

фізиці чи музиці. Крім того він уважав, що науковою мовою психологічної педагогіки є математика [208, с. 178].

На думку Й.-Ф. Гербарта, “психологічна педагогіка” “розгадує” можливість, якою може стати дитина, що підростає, під дією певних обставин. Учений заявив, що він думає, в першу чергу, про передумови для успішного виховання та навчання, по-друге, дещо менше, про допоміжні засоби навчання, які необхідно використати, та, по-третє, про організацію виховання і навчання. Це, очевидно, була, на його думку “психологізація педагогіки”, яка перш за все звертає увагу як на різноманітні передумови успішного виховання і навчання, так і на природні задатки і, відповідно до кожного віку, набуті здібності. Він розглядав такі питання з точки зору виховуючого навчання, оскільки був переконаний, що навчання повинно бути другою складовою, бути тривалим, тому що здобуті знання залишаються навіть тоді, коли змінюються звички і мораль [215, с. 116].

Своїм вченням про виховуюче навчання німецький педагог доводив тезу, що виховання є невідривним від навчання, здійснюється в його процесі через зміст, форми та методи, і саме воно повинно розглядатися педагогічною психологією. Він стверджував, що навчання в такому випадку здобуває повноту та завершеність. Основною концепцією навчання, за Й.-Ф. Гербартом, було засвоєння знань, умінь та розвиток – вдосконалення загальних пізнавальних процесів [54, с. 94]. І. Зімня погоджується з позицією В. Давидова, що “навчально-виховний процес ... здійснюється на основі засвоєння ... змісту системи навчальних предметів” [54, с. 92].

Розглянувши всі засоби для встановлення зв'язку і психологічного об'єднання предметів навчання, Й.-Ф. Гербарт ґрунтовно вивчив цю проблему і зробив висновок, “що необхідно найточніше відшукати зв'язки, які поєднують людські знання. Учитель у такому випадку має бути спроможний викликати інтерес у всіх напрямках, саме він повинен оперувати цим”. Й.-Ф. Гербарт запропонував моральну мету як принцип організації навчального матеріалу та вимагав при цьому неподільності між

різними “моментами” навчальних предметів. Він погоджувався з тим, що розглядав поезію як перехідний етап, а філософію – як заключний у переліку навчальних засобів [11, с. 254]. Е. Гайслер зазначив, що в багатьох інтерпретаціях Й.-Ф. Гербарта зверталася увага на те, що педагогіка як наука залежить від практичної філософії та психології й “виконує функцію мистецтва навчання” [див. додаток Є].

Ще Песталоцці, як і Руссо, досліджували “процес людської природи”, і також вбачали в цьому божественне, що представлене в чистому вигляді у виховуючій любові, яка допомагає людині досягнути бажаної мети. “Психологія” Й.-Ф. Гербарта була накопиченням спостережень, апріорними та містичними елементами мислення. Через прорахунки Й.-Г. Песталоцці критично налаштованому Й.-Ф. Гербарту стало зрозуміло, яких результатів може і повинна досягнути педагогіка через психологію як науку. Його психологія була психологією уявлень і власне мотивувала навчання як засвоєння (апперцепцію) думок. Проте психологія уявлень не була раціональною психологією (ідентифікувала душу із законами мислення), тому що сприймала уявлення як силу [173, с. 250]. “Оскільки уявлення є силою, то вони можуть посилитися, тоді виникає інтерес, виникає поживлення, яке проявляється через прагнення. Звичайно, первинним є прагнення до повноти, ясності та порядку уявлень. Але коли уявлення, думки та судження повертаються до гуманності, то складові мислення отримують теплоту гуманності: в естетичній оцінці маса думок отримує повноту та глибину” [222, с. 49]. Тому зрозуміло, що, за Й.-Ф. Гербартом, з точки зору етики, сама психологія не допомагає, а педагогіка дає теорію активного помічника та відновника правильних форм [235, с. 114].

Німецький педагог висловив ряд думок щодо психологічного принципу розподілу навчальних предметів за ступенями. Й.-Ф. Гербарт прийшов до висновку, що не можна швидко досягнути завершеності різностороннього навчання. Він окреслив лише шлях до методу цілісного

навчання, що складається з чотирьох послідовних моментів, які були названі пізніше формальними ступенями.

За твердженням Й.-Ф. Гербарта, формальні ступені мають бути присутні на кожному уроці, незалежно від його змісту і віку учнів. Для того, щоб вимоги узгоджувалися і відповідали єдності особистості, німецький педагог знаходить відповідь в умовах реалізації різносторонності інтересів та у вченні про ступені навчання [23, с. 33; 41, с. 59]. Й.-Ф. Гербарт доводив, що в цьому учителіві може допомогти психологія.

Розвиток інтересів відповідає двом станам, у яких перебуває учень: стан спокою та руху. У стані спокою учень заглиблюється в матеріал, тобто присутній момент сприймання нового, а в стані руху – в усвідомлення того, що вивчає, тобто опрацювання. Він дотримувався думки, що в обох випадках основна роль відводиться учителіві [112, с. 161]. Важливо зазначити, що у відповідності до цього завдання німецький учений висунув свої ступені будь-якого навчання, наголосивши на ”необхідності в процесі навчання моментів зосередження або заглиблення (*Vertiefung*) й усвідомлення (*Besinnung*) того, чого навчають” [204, с. 181]. Зосередження на предметі присутнє в тому випадку, коли учень перебуває в полоні переживань нових явищ, забуваючи про попередні знання, навички та погляди, і цілком віддається новому. Усвідомлення того, чого навчають, спостерігається, коли учень пов’язує та асимілює набуте зі своїми думками і переконаннями і тим самим приходять до єдності свого світогляду.

Довший час Й.-Ф. Гербарт шукав відповіді на запитання щодо засвоєння “кола думок” і “кола уявлень” й прийшов до висновку, що в ході навчання відбувається “заглиблення свідомості”: ясність деталей, асоціація великої кількості, підпорядкування асоціацій, вправління у подальшому навчанні, а отже, порядок у загальному навчанні [187, с. 171].

Й.-Ф. Гербарт уважав, що ці два моменти (заглиблення й усвідомлення) будь-якого навчання є необхідні і мають бути поряд один з одним. Сутність цього, за педагогом, полягає в тому, що така ситуація “веде

до *ясного* розуміння об'єкта чи явища, при цьому “всебічно розвинута” людина повинна цілком віддаватися кожному предмету, бо розум ясно поширюється в різні боки, а недостатність зосередження веде до поверхневого сприйняття. Суть усвідомлення полягає в поєднанні окремих елементів навчання” та створює єдність у навчальному процесі на противагу недостатньому усвідомленню. Останнє приводить до вузькості й однобічності в процесі навчання, порушуючи тим самим принцип різносторонності інтересу [23, с. 181]. Й.-Ф. Гербарт висловив думку про те, що зосередженість та усвідомлення не можуть відбуватися одночасно, а лише одне за одним, послідовно, і чим досконалішою є їхня неподільність, тим більше вирає особистість. При цьому предмет зосередження повинен змінюватися.

Спокійне “заглиблення” як *ясність* і прогресуюче “заглиблення” як *асоціація*, за Й.-Ф. Гербартом, а також спокійне “усвідомлення (відчуття)” як *система* та прогресуюче “усвідомлення (відчуття)” як *метод* є “умовами різносторонності”, констатував Т. Дітріх [187, с. 172].

Педагог підкреслював, що розум має зробити велику кількість переходів, перш ніж особистість зможе назвати себе всебічно розвинутою [там само]. Це питання, як заявив проф. В. Алексєєв, вирішується за допомогою концентруючої ідеї та формальних ступенів. Сама концентруюча ідея полягає в тому, щоб знання, які подаються з різних предметів, були взаємозв'язані і розширювалися б концентричними колами, – мова йде про замкнутий простір [2, с. 61].

На цьому ступені навчання знання, які зведені в систему і засвоєні, будуть використані у подальшому навчанні. Й.-Ф. Гербарт акцентував увагу на тому, що формальні ступені навчання виходять з психологізації процесу навчання, зокрема пізнання здібностей людини, які показують, що в основі будь-якого пізнання лежить наочність (*Anschauung*), або сприйняття за допомогою зовнішніх відчуттів. Він зазначав, як підкреслював проф. В. Алексєєв, що при простому спогляданні окремих речей і явищ без будь-

якої систематизації немає ніякого плану, і тому спробував визначити формальні ступені навчання:

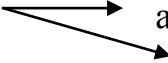
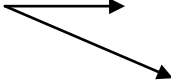
- | | | | |
|---|--|-----------|----------------|
| 1) ступінь наочності і ясності |  | аналіз | |
| | | | синтез |
| 2) утворення понять |  | асоціація | |
| | | | систематизація |
| 3) ступінь методів або застосування [2, с. 62]. | | | |

Схема 3. Формальні ступені навчання Й.-Ф. Гербарта

Таким чином, чотири ступені навчання: ясність і система – зосередження та усвідомлення в стані спокою (початкове ознайомлення учнів з новим матеріалом, яке спирається на широке використання засобів наочності та встановлення зв'язку між новими та набутими уявленнями в процесі бесід [127, с. 556]); асоціація (характеризується зв'язним викладом нового матеріалу з виділенням основних положень, з висновками правил і формулюванням законів) і метод – у стані руху (в учня в процесі виконання вправ з використанням нових знань виробляється вміння застосування цих знань на практиці). Поступовий процес засвоєння Й.-Ф. Герbart назвав методом, заявивши, що “метод проходить через усю систему, виробляє нові форми і стежить за послідовністю застосування” [23, с. 183].

З погляду психологізації навчання, сприйняття здійснюється за допомогою або відчуттів, або відтворення попередніх відчуттів (у першому випадку – при показі, а в другому – при зображенні). Й.-Ф. Герbart доводив, що якщо є відмінності між пізнанням і прагненням та між відчуттями і розумом (духом), то вони опускаються до вторинного ступеня, а психічна діяльність зводиться до одного уявлення, і це, в свою чергу, змінює також ступені засвоєння [11, с. 281]. Ним були запропоновані чотири правила ступенів засвоєння: ясності уявлень, зв'язку уявлень, першочерговості уявлень для ступенів розуміння і роздумів та ступінь діяльності застосування [там само].

Предметом початкового розуміння є думка, яка концентрується в мові (філологічне розуміння). Розуміння тексту ґрунтується на розчленуванні та зв'язуванні елементів мови, на проникненні в зв'язок цих елементів, на досягненні ідейного змісту (словесні елементи). Саме ці словесні елементи можна розуміти з позиції категорій і правил граматики, а ідейний зміст – при віднесенні до основних ідей [11, с. 286]. В обох випадках розуміння відноситься до елементів пізнання.

Основним завданням викладання при використанні цих ступенів німецький педагог уважав те, що при цьому необхідно прослідкувати, щоб сприйняти багато, пояснити сприйняте, виділити основну думку, спонукати до регулярних самостійних роздумів та застосування думок [11, с. 282]. У якості технічних моментів для позначення чотирьох ступенів Й.-Ф. Герbart використав терміни: ясність, асоціація, система та метод. О. Вільман наголошував на тому, що в цьому ряді змішані психологічне та логічне визначення, тоді як ступені засвоєння мають тільки психологічний характер.

Кожен зі ступенів навчання поєднує в собі декілька моментів, яким відповідають способи і прийоми навчання. Сприйняття можна досягнути шляхом споглядання через відтворення попередніх знань. Саме зображення здійснюється шляхом описів, розповідей [10, с. 285]. Усі сприйняття, у розумінні Й.-Ф. Герbart, зберігаються в свідомості людини у вигляді уявлень. Будь-яке нове уявлення завжди “веде боротьбу” з попередніми за першочерговість, сильніші витісняють слабші, проте останні не зникають взагалі, а за допомогою “допоміжних” повторно викликають у свідомості пригнічені уявлення [111, с. 154]. Таким чином, Й.-Ф. Герbart пояснив психічне життя людини роботою закономірного механізму, в основі якого лежать уявлення.

Спираючись на психологічні переконання, Й.-Ф. Герbart пропонував навчання через “зовнішнє втручання” (об'єднання психічних елементів у єдине ціле). Пояснення цьому віддзеркалене у його поглядах на духовне

життя. Сюди слід віднести психологію “спроможності” (пояснювала усі процеси у свідомості через спроможність душі). Психологія “спроможності” Й.-Ф. Гербарта визнала можливим пізнання, вимогливість, почуття, пам'ять і т. д. У її основі, на його переконання, лежить розуміння душі як матерії, яка наділена здібностями. Т. Дітріх зазначив, що німецький класик звільнив дорогу для “нової психології”, яка “в уявленнях побачила основу душевних дій”. Таку психологію він назвав “фізикою духу” [187, с. 166]. Як остання, роздумував теоретик, досліджує закономірності природних процесів, так психологія розкриває закономірності психічних явищ, основу яких складають уявлення.

Німецький учений розглядав відчуття (чутливість) як “нижчий людський дух”, а розум – як “вищий”. Він акцентує увагу на тому, що існують чутливі уявлення, чутливі відчуття, чутливі бажання, як і теоретичний (уявляючий) та практичний (бажаючий, вимагаючий) розум, проте жодних думок не існує щодо чутливого розуму. Й.-Ф. Гербарт бачив поряд з чутливістю уявлення та пам'ять, а з розумом – мудрість та усвідомлення [24, с. 143].

Класик німецької педагогіки виокремив уявлення, які можуть “притягуватися чи відштовхуватися” викликаючи наступні уявлення: почуття, фантазія, бажання, воля. Тому він стверджував, що “функції душі” виникають з певної кількості елементів – уявлень [187, с. 167].

Й.-Ф. Гербарт зацентрував свою увагу на тому, що засвоєння матеріалу є складним психічним процесом, у якому психологічний аналіз проходить два моменти: сприйняття змісту і діяльність суб'єкта, яка полягає в переробці, виявленні, застосуванні та вправлянні. Він пояснював, що перший момент переважає, коли матеріалом засвоєння є знання, а другий – коли вміння. Проте в процесі набуття знань присутнє і застосування матеріалу, а в процесі набуття вмінь – сприйняття, ріст знань [11, с. 277]. Таким чином, педагог використовував на уроці наступний ряд дидактичних засобів: виклад, пояснення (проникнення розумом) та

закріплення (застосування). Такий ряд повторюється у поділі Й.-Ф. Гербартом інтересу на емпіричний, спекулятивний та естетичний, останній враховував і чисто технічний елемент – вираження, відтворення та зображення.

Розглядаючи психологічний аспект навчального методу, Й.-Ф. Гербарт уважав інтерес і метою, і засобом навчання. Ця проблема, на його думку, одразу ставить питання: як можна зацікавити учня змістом і процесом навчання? “Слово “інтерес” в загальному означає вид розумової діяльності, який спонукає до навчання”, – стверджував він. Коли дивитись на передумови, від яких залежать ясні ознаки та чіткі поняття, чи на внутрішню структуру “уявлень”, чи на відповідне розширення “кола думок”, чи на моральну поведінку взагалі, то усюди, для Й.-Ф. Гербарта, інтерес є панівним для учня і водночас двигуном його розвитку. Одним словом, німецький педагог ставив можливість навчання в залежність від можливості формування інтересу. Педагогічно найкоротший шлях розподілу матеріалу, очевидно, здійснюється в обхід більшості формальних аспектів формування інтересу. Всі навчальні методи, які посилюють інтерес, водночас сприяють також розумінню змісту навчання [195, с. 170]. А відповідно всі навчальні ситуації послаблюють інтерес і, де тільки можливо, повністю руйнують його чи псують передумови для його формування. Не має значення, чи учитель полегшує учневі шляхи навчання, набагато важливішим є те, що він цікаво зображує.

Й.-Ф. Гербарт зауважував, що “для того, щоб розчистити дорогу і не робити при цьому більше стрибків, необхідно піклуватися про “зручності” для учителя, а не учня”. І тут постає проблема, яка доволі часто зустрічається: інтерес, з одного боку, є передумовою для навчання, а з іншого – сам є продуктом навчання. Сюди належить формулювання Й.-Ф. Гербарта: якби інтерес не був метою навчання, то його слід було б розглядати як єдиний засіб, щоб надати його результатам стійкості. Він передбачив тут різницю, яка є між підготовленою, зміцненою,

рефлекторною поведінкою, між різностороннім інтересом та між мимовільною точкою зору моментальної суті інтересу, хоча і виразно бачив різницю між “примітивною” та “апперцептивною” ознаками. Отже, всю психічну діяльність Й.-Ф. Герbart розумів як поєднання та взаємодію уявлень. Уявлення обумовлюють відчуття, бажання та волю [56, с. 292].

Передбачаючи окремі недіалектичні формулювання, Й.-Ф. Герbart подав уточнено диференційовані та деталізовані вказівки, як учитель має вирішувати такі труднощі. І тому можна вважати, що вчення про формування інтересу напрацьований ним найбільш детально. Розрізняючи “безпосередній” та “непрямий, або опосередкований”, інтерес, він пояснював, що навчальний ентузіазм є лише засобом для того, щоб одного досягнути, а іншого уникнути. І тому, звичайно, потрібно віддавати перевагу “безпосередньому інтересу” перед “непрямим” [196, с. 175].

На думку Й.-Ф. Герbart, діти не мають вроджених ідей, а, відповідно, і вроджених інтересів. Він схилився до того, що дитячий досвід ще в дошкільний період накопичує в характері певну кількість уявлень, з яких спочатку розвиваються сумнівні педагогічно кваліфіковані інтереси. Коли учитель не може передбачити ніякого фахового інтересу, тоді він сам через відповідні методи повинен піклуватися про безпосередній інтерес [203, с. 109]. Тому, як правило, непрямий (опосередкований) інтерес передре безпосередньому інтересу. Німецький учений припускав, що непрямий інтерес є недосконалим, як і той момент, що він, як методична основа, є безумовно необхідним. Вирішальним є те, що процес навчання не залишається незмінним при непрямому інтересі, а веде до безпосереднього інтересу. Такий перехід тоді встановлюється якнайшвидше, коли при наявній достатній кількості знань з предметів здійснюється початковий процес при найменшій побічній дії. Саме тому ми можемо стверджувати, що в системі Й.-Ф. Герbart інтерес виступає подвійним: як мета навчання, а також як засіб навчання.

Й.-Ф. Гербарт розумів, що навчальний процес є двозначним, тобто передача знань певного матеріалу є водночас, у широкому розумінні, функціональним формуванням. Передумовами для доброго навчання є: інтерес, увага, витримка – що є результатом елементарного навчального процесу, які невіддільно вплетені у будь-яке навчання. “Здоровий дух” і “внутрішня свобода”, на його переконання, менше залежать від кількості матеріалу в процесі навчання, а більше від вторинного навчального процесу, який охоплює матеріал передачі знань. При відборі навчального матеріалу, який покликаний забезпечити “одночасне та загальне навчання”, Й.-Ф. Гербарт порадив наступне: “для того, щоб навчання служило меті виховання, воно повинно було зробити ясними ті уявлення, які виникають по відношенню до природи та інших людей, щоб людина у подальшій діяльності не відчувала нестачі в необхідних засобах й в користуванні ними“ [235, с. 405]. Отже, щоб учень отримав всі необхідні навички якраз і необхідні дві групи предметів: релігія, історія, мови для “вираження настрою“ та природничо-математичні науки для “вираження уявлень“ [47, с. 144].

Навчання невідворотно пов’язане з уявленнями, які у Й.-Ф. Гербарта безпосередньо переплетені з мимовільною та довільною увагою [202, с. 327]. “Під час навчання учитель повинен звертати увагу на те, чи уявлення школярів зростають, чи ні. У першому випадку їх можна назвати уважними, і навчання стає цікавим. У іншому випадку увага не завжди концентрована, її можна ще упродовж довгого часу підтримувати, допоки не наступить втома. “Увага є ознайомленням для досягнення зростання наявних уявлень. Ця увага не є ані довільною, ані мимовільною. Довільна залежить від намірів, учитель часто досягає її за допомогою настанов, нагадувань чи погроз. Більш бажаною та успішною є мимовільна увага; її необхідно шукати мистецтвом навчання; в ній лежить інтерес, який ми маємо на увазі” [199, с. 329]. Й.-Ф. Гербарт вказує прозорий методичний шлях основних ступенів навчання:

1. Спочатку – “мистецтво навчання”;
2. Через мистецтво досягається мимовільна увага;
3. Увага “вільно” піднімає уявлення;
4. “Вільно підняті” уявлення ідентичні до безпосереднього інтересу.

Детальніше розглянемо шлях створення інтересів. Й.-Ф. Герbart розвинув логічну схему педагогічно важливої уваги (див. додаток Ж).

Як і у всіх вищезгаданих зв'язках, тут логічне підпорядкування неоднакове [218, с. 331]. Й.-Ф. Герbart звернув увагу, що потрібно піклуватися не тільки про примітивну увагу. Сприйняття, вирішення, запам'ятовування (сила фіксації пам'яті), довільна увага є передумовами, і тому генетично розглянутий ряд можна зобразити по-іншому:

а) на початку – методика вчителя (“мистецтво навчання”); іншим є погляд на зміст навчання та погляд на процес навчання супроводжуючих “відтінків відчуття”. Все залежить від “мистецтва навчання”, яким повинен володіти учитель, щоб виробити увагу, інтерес та адекватну предметам апперцепцію, на яких ґрунтуються “різносторонній інтерес” та “сила характеру моралі” і водночас “внутрішня свобода” та “здоровий дух”. Й.-Ф. Герbart уважав, що варто звернути увагу на чотири методичні точки зору в “мистецтві навчання”. Учень необхідна значна допомога: унаочнення, зміна досвіду, показчик групування ознак, підготовка асоціацій та початок (піднесення) апперцепцій. Сюди належить те, що навчальний процес повинен пройти різні рівні, як і те, що для учня має бути достатньо часу для спроб та помилок, і, нарешті, для пристосування до досі невідомого навчального матеріалу [204, с. 237].

Учитель не повинен вимагати від учнів великих “стрибків” у навчальному процесі, але при цьому він не повинен просуватися надто поволі (апперцепція в такому випадку завершується і нічим не займається) [там само]. Учень може потрапити в неконтрольовану і непотрібну ситуацію тиску. У загальному він повинен працювати у приємній

навчальній атмосфері. Мається на увазі також те, що у навчанні учитель повинен уникати одноманітності. Щодо змісту уявлень вважалося, що “необхідно боятися шкідливих поєднань” [204, с. 238], у сфері діяльності уявлень – навчання учнів не потрібно сприймати як “справу біди і муки”. Навчання, виховання та розвиток охоплені сферою “симпатичного інтересу” [204, с. 240]. Учитель передбачає, що після передачі матеріалу повинна іти фаза “дозрівання”. Тоді вона руйнує наступний, другий ланцюг апперцепцій і результат навчання не досягається.

Й.-Ф. Герbart сподівався своїм дослідженням на “відновлену рівновагу”, того, що ми сьогодні розуміємо під визначенням “навчальне плато”. Про це свідчать повторювані ним вислови про змістовне вправління [там само]. Вправи, які відшліфовують шляхи асоціацій і через них можуть полегшити наступні апперцепції, мають завжди в собі певну кількість змісту. Внаслідок долання таких перешкод розвиваються швидше негативні емоційні уявлення, які впливатимуть на примітивну увагу паралізуюче, при цьому послаблюватиметься “сприйняття” і “сила чуттєвих вражень”;

б) “примітивна увага” створює два ступені: менший налаштований на незрозумілий зміст предмету, а більший – на навчальні форми. Й.-Ф. Герbart розумів, що важливо звернути увагу на ці погляди, оскільки зміст навчання вирішує питання появи примітивної уваги учня та використовується у відповідній зацікавленій формі. Примітивна увага стосовно учня є власне мимовільною увагою, а стосовно змісту – непрямим інтересом. Примітивна увага залежить також від ще однієї важливої обставини: учень повинен “відчувати те, що хоче і те, що від нього вимагають”;

в) “запам’ятовування” (асоціації) різних ознак як передумова для всіх пізніших апперцепцій. Воно є побічним результатом навчальної форми, яка збуджує інтерес;

г) “аперцептивна увага”. Іманентні (внутрішні) предметні структури уявлень наполягають на сукупності і спонукають учня до безпосереднього

сприйняття предметів. “Аперцепція” в розумінні Й.-Ф. Гербарта є проявом дії великої кількості набутих уявлень стосовно нових і не стільки щодо появи цих уявлень, скільки щодо їх змісту. Аперцепція завжди проявляється там, де кількість уявлень сумується, а ретроспективне, послідовне “запам’ятовування” перетворюється в спрямоване в майбутнє, одночасне “очікування”. “Душа” реагує на “намір вторгнення” “вражень” із самозбереженням. Коли повторюються подібні враження, тоді “душа” не лише констатує, але й “очікує” подібного. Так Й.-Ф. Герbart підмітив, коли ретроспективні погляди перетворюються у ті, які спрямовані в майбутнє;

д) “безпосередній інтерес” є результатом навчання. Й.-Ф. Герbart заохочував примітивну увагу до методично привабливих довільних інтересів. Сюди належали також дифузні (розсіяні) розподілені враження. Учень має задовольнитися першим “накопиченням” знань, при цьому в жодному випадку не повинні виступати побічні дії, які заважатимуть. Якраз тоді створюються адекватні до предметів аперцепції, через які не можуть аналізуватися та пов’язуватися не лише ознаки, але й показувати водночас чіткий трансферний (перехідний) ефект. Якраз із цими аперцептивними ознаками (увага, навчальний ентузіазм) і пов’язується безпосередній інтерес. Зараз можна зрозуміти те, що вимагав Й.-Ф. Герbart: “те, що передує, має готувати ґрунт наступному” [204, с. 232].

На його погляд є особливо сприятливою аперцепція нових уявлень у взаємодії з попередніми. Саме тому кожен урок повинен починатися із повторення, коли опановані уявлення піднімаються через “пори́г свідомості” та об’єднуються з новими. А це якраз ті положення щодо навчання, які слід використати з психології Й.-Ф. Гербарта. Висновки “психології уявлень” визначають теорію навчання, а виховання – розвитком волі. Він уточнив, що лише учитель може у правильному руслі вибудувати моральний світогляд, а згодом таким чином буде досягнуто сили характеру моралі” [187, с. 167]. За допомогою моральних уявлень можна виховати моральний характер. Це розуміння Й.-Ф. Герbart поклав в основу інтелектуальної

педагогіки, яка ґрунтується на “вірі в силу моральних уявлень”. Цією теорією він продовжив педагогіку Просвітництва, поглибиши її та відмежувався у деяких питаннях. Відтак нею учений визначив теорію німецької школи, а саме, народної у другій половині ХІХ ст.

Й.-Ф. Герbart уважав, що історико-філологічні дисципліни (підготовка до досліджень суб’єктивного світу, людського духу), як і природничо-математичні (підготовка до дослідження об’єктивного світу – природи та до встановлення логічного порядку в будь-якій області фактів) подають ряд ступенів, які мають психологічні основи. Цей ряд повинен мати первинне значення у вирішенні питання про послідовність зміни навчальних предметів у навчальному плані [11, с. 256]. Німецький педагог доводив, що саме ці психологічні ряди відіграють головну роль при вирішенні питання послідовної зміни у навчальному плані одних предметів іншими [там само]. Історико-філологічні предмети носять, на переконання німецького ученого, елементарний характер і є ключем до різноманітних фактичних знань. Філологічне розуміння визначає зміст слів та пояснює слова змістом. Математичні науки є раціональними науками, які спонукають до мислення й спрямовані на розкриття основ та висновків. Для розуміння математичних доказів необхідно засвоїти не лише їх зміст, але й суть та основу.

Мовознавство є емпіричною наукою, математика – раціональною, а філософія використовує раціональні та дедуктивні прийоми. Такий же порядок у розподілі за ступенями можна встановити в тому випадку, коли простежити діяльність розуміння того чи іншого ступеня. Філологічне розуміння є визначенням змісту слів і пояснення слів змістом. Для розуміння математичних доведень необхідно засвоїти не лише зміст, але й суть та основу. На допомогу у такому випадку приходять формули. Останні в абстрактному процесі математичного мислення полегшують сприйняття та розуміння [11, с. 257].

Крім того, німецький класик педагогіки намагався встановити поступовість включення і викладання навчальних предметів до навчальної програми. Й.-Ф. Герbart радив звернути увагу на те, що навчання повинно бути безперервним. Учень має зосередитися і заглибитися в предмет, він вимагав такої форми навчання, “яка би безперервно рухалась в одному напрямку одного і того ж інтересу”. Учений рекомендував уникати всього, що заважало би безперервності та послідовності [227, с. 78]. Хоча він і захоплювався школами єзуїтів, у яких один предмет був головним, проте він часто полемізував з ними з цього приводу.

На переконання Й.-Ф. Герbart історія займає проміжну позицію між філологічними та математичними дисциплінами, оскільки вона подає, готує богословський матеріал, спираючись при цьому на елементарне вчення про релігію. Третій ступінь охоплює предмети про навколишній світ. Такі дисципліни як музика та малювання не належать до жодного з психологічних рядів, зауважував Й.-Ф. Герbart, і їх корисно починати якомога раніше і вивчати якомога довше. Вправи для закріплення знань і умінь з даних предметів є бажаними й привчають учня до такої ж роботи на будь-якому ступені навчання: спочатку рахунки, далі формули і задачі. Тут педагог наголошував на послідовному навчанні із зосередженням сил та часу [226, с. 52]. Для узагальнення вищесказаного ми пропонуємо наступний додаток (додаток 3).

Отже, навчальні предмети розміщені у три ряди по три у кожному. Й.-Ф. Герbart доводив, що всі вони проходять чотири ступені.

Навчання математики розпочинається з арифметики, а завершується алгеброю та геометрією. Предмети другого ряду дають можливість здобути поширені та ясні визначення і точне пізнання математики. І третій ряд – через природу до географії та історії [227, с. 92]. Відтак є, на його думку, прогалини у філософській освіті, а тому математика отримала значно більше часу для вивчення [204, с. 117].

Ідеальними предметами для Й.-Ф. Гербарта були дисципліни історико-гуманітарного циклу задля уявлення про внутрішній світ та його ознаки. Й.-Ф. Гербарт зауважив, що ці доведення є дуже слухними і погодився, що увага рівномірно викликає одне за одним уявлення, які в ній знаходяться [24, с. 137]. Навчання мов поділяється на раннє вивчення, яке обмежується рідною мовою, а в подальшому поширюється на елементи іноземних мов та літератури. Такі предмети можуть впливати на духовний світ шляхом споглядання, роздумів, засвоєння того, що було вироблене людством. З такої причини давні мови та література уводять учня в коло розвитку, подають ясне і зрозуміле сприйняття духовного світу.

Даючи поради учителеві щодо важливості заучування напам'ять, німецький педагог доводив, що саме така робота вимагає від пам'яті відтворення з пригадуванням, останнє при цьому повинно бути судженням [24, с. 158]. Й.-Ф. Гербарт також говорив про важливість таких письмових робіт як твори. З психологічної точки зору, вони сповнені зауваженнями про асоціації уявлень не лише у зв'язку в просторі чи часі, але й за подібністю чи навіть за контрастом. Німецький теоретик уважав за необхідне наголосити на тому, що корисними вправами є спостереження на багатьох прикладах зміни напряму та розгалуження в процесі думок. У прикладах на подібність дуже часто одне знаходиться на місці іншого, звідки виникає нова комбінація – вигадка, для якої придумується “видумана ознака” [24, с. 159]. Саме тому він доводив, що вигадане є надзвичайно суттєвим у всіх винаходах. Фантазія, на його переконання, є не лише приналежністю поетичної творчості, а й наукових роздумів. Німецький педагог заявляв, що це ще є питанням, у кого є більше фантазії – у Ньютона, чи у Шекспіра [там само]. Зв'язне мовлення виражає не лише велику кількість уявлень, але і їх ставлення (суб'єктивне чи об'єктивне) до свідомості людини. Тому в різних флексіях, мовленнєвих конструкціях, в порядку слів і т. п. виражено узагальнення психічних форм з самими предметами. Виходячи з цього, приходимо до висновку, що мова служить

навчальним засобом, який переважає над всіма іншими за кількістю інформації та засвоєння [7, с. 18].

Й.-Ф. Герbart акцентував увагу на тому, що сила пам'яті та уяви людини обмежується переважно відомими класами предметів. Він був переконаний, що люди, які володіють геометричною фантазією даремно можуть займатися поезією, і той, хто без зусиль запам'ятовує технічні слова із зацікавленої сфери, не пам'ятає навіть простих новин із життя. У цьому, на його думку, проявляється той факт, що відтворення перебуває в тісному зв'язку з рештою душевних порухів, які породжує відтворення. Німецький учений висунув тезу, що пам'ять та уява відрізняються одне від одного тим, що пам'ять викликає уявні, але мертві образи, а уява діє в активному зображенні. Перехід уявлень з одного стану в інший можна помітити при перерачитованні того, що сам написав, чи перевіріці того, що сам обдумав [24, с. 160].

Поруч з розумінням, важливою дидактичною функцією є така здатність, за допомогою якої учень що-небудь відшукує: у філології слова, значення, форми застосування, аналогії і т. д.; у математиці – розв'язання.

Отже, психологічні погляди Й.-Ф. Герbart були спрямовані до основного висновку педагогіки: в тому випадку, коли відчуття, бажання, воля існують у поєднанні та співвідношенні уявлень, тоді цілеспрямоване навчання розвиває розум, внутрішній світ дитини, тобто здійснює цілеспрямоване виховання. Ми погоджуємося з твердженням, що Й.-Ф. Герbart був першим з педагогів, котрий намагався обґрунтувати мету і засоби виховання з точки зору філософії та психології [145, с. 305]. Завдяки психологізації процесу навчання Й.-Ф. Герbart здійснив подальший поступ в розвитку дидактики.

Висновки до другого розділу.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що педагогічні ідеї Йоганна Фрідріха Герbart становили нову педагогічну парадигму, новаторськими ідеями якої були:

Розвиток різносторонності інтересів як основне завдання навчання, до якого повинен прагнути вчитель у процесі навчання, та розвиток розуму. Й.-Ф. Герbart прийшов до розуміння, що новий матеріал повинен бути цікавим, пов'язаним з попереднім і різностороннім, мета якого – затримати увагу і добирати різноманітні відповідні форми і методи навчання. Труднощі при цьому не повинні бути дуже великими чи занадто новими, а сам предмет – пов'язаним з майбутньою роботою. Навчання має бути багате на розвиваючий матеріал, який можна було б використати для учнів з різним темпераментом та обдаруванням. Доведено, що завжди із загального обсягу можна вибрати той матеріал, який може підійти для будь-якого віку, і в такому обсязі, який відповідає потребам і здібностям дитини.

Й.-Ф. Герbart не подав розгорнутого й оформленого плану, а лише окреслив принципи його побудови, зазначаючи, що до восьми років можна давати завдання у дусі Й. Песталоцці: вивчення старогрецької мови, Гомера, Геродота та Ксенофонта, початковий курс латини, математики та географії. З'ясовано, що діти молодшого віку можуть бачити спочатку лише масу матеріалу, бо прекрасним для них є все яскраве, різке та рухоме. Саме тому їм потрібно вказати на нього, відшуковуючи в масі незначне. Діти, в свою чергу, точно і докладно викладуть головну думку і свої міркування.

Засвоєння знань німецький педагог назвав методом. В основі методів лежать різні способи організації навчальної діяльності. Важливим, за Й.-Ф. Герbartом, було не тільки опанування певних знань учнями, а й здатність до аналізу, синтезу і логічного мислення. Спираючись на це, ним були визначені три види викладання, визнані пізніше як три “універсальні методи навчання”: описовий (зображувальний), аналітичний та синтетичний. Зокрема Й.-Ф. Герbartом було зазначено, що через велику різноманітність немає можливості визначити переваги якогось одного певного методу, а тому важливо використовувати великий запас різних прийомів, змінюючи їх та пристосовуючи до обставин. Тому будь-яке пізнання починається із сприйняття за допомогою зовнішніх чуттів,

загальні поняття необхідно виробляти на основі наочного сприйняття, при якому будуть задіяні обдумування і застосування. Він уважав, що описовий метод має на меті наслідувати досвід, тобто сприймати органами чуттів. У цьому випадку необхідний такий опис, щоб учень міг собі уявити те, чого він у даний момент не сприймає, тобто вимагає уточнення. Німецький педагог поєднав розділені до цього часу метод наочності (Й. Песталоцці), бесіду (сократичний метод), лекцію та отримання навичок за допомогою вправ.

Убачаючи завдання навчання у виробленні точних уявлень, Й.-Ф. Герbart при розробці матеріалу віддавав перевагу пануванню суворої регламентації. Остання відобразилася навіть на прийомах викладу матеріалу, для них характерна велика кількість заголовків, схем, таблиць, сухість і діловитість стилю. Підкреслювалося, що всі три методи навчання повинні належним чином показувати, зв'язувати, повчати, обґрунтовувати, змушувати працювати, розвивати особистість та викликати інтерес. Навчання повинно бути наочним, зв'язаним, “возвеличуючим” та захоплюючим.

Й.-Ф. Герbartу належить закладення основ психологічної педагогіки, розробка її основних завдань та зосередження на конкретних майбутніх результатах. Опрацювання даних питань заклало фундамент та дало поштовх до розвитку його психології. Ним було доведено, що педагог повинен досконало володіти психологією з метою розуміння дитячої душі. Він пов'язав навчальний та виховний процеси і своїм ученням спирався на виховуюче навчання. Обґрунтовано, що навчальний процес здійснюється на основі реалізації змісту навчальних предметів, а тому необхідним є психологічний принцип їхнього розподілу.

Важливим для Й.-Ф. Герbartа було розуміння, що будь-який урок “проходить чотири формальні ступені (ясність, асоціація, система, метод)”, тобто: сприйняття явищ дійсності; формування ясного та визначеного уявлення про них; вираження цього уявлення в ідеях, поняттях, висновках;

самостійна й відповідальна діяльність. Історико-філологічні предмети є ключем до різноманітних фактичних знань, а математичні науки спрямовані на розкриття основ та висновків. Спираючись на психологізацію навчання Й.-Ф. Герbart встановив власну систему викладання навчальних предметів до навчальної програми.

РОЗДІЛ 3.

ВИХОВУЮЧЕ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

Й.-Ф. ГЕРБАРТА

3. 1. ПРОБЛЕМА ВИХОВУЮЧОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ ДУМКИ ЄВРОПИ ХІХ СТОЛІТТЯ.

Великі мислителі і педагоги минувшини, узагальнюючи практику навчання та освіти, вказували, що навчання завжди було тією чи іншою мірою виховуючим. Вони звертали увагу на те, що правильне навчання водночас і виховує. Відчуття і бажання можна активувати за допомогою уявлень, закріплюючи чи видозмінюючи їх. На основі цього визначається співвідношення навчання до виховання. Навчання є частиною виховання, мета якого полягає у вдосконаленні людини [197, с. 56].

Саме поняття *принципи навчання* у науковому обігу вітчизняні та зарубіжні педагоги тлумачили по-різному, проте до сьогодні не існує остаточного вирішення цієї проблеми. Одні дослідники заявляли, що принципи навчання – це знання про суть, зміст і структуру навчання, його закони і закономірності (В. Загв'язинський), чи “вихідні положення”, які визначають діяльність вчителя і характер пізнавальної діяльності учнів (С. Баранов). Інші розглядали принципи навчання як “основні вимоги до практичної організації навчального процесу” (І. Харламов).

Як зазначено у педагогічному словнику під редакцією С. Гончаренка, “одним із принципів навчання є виховуюче навчання”. Під даним принципом розуміють таку організацію процесу навчання, під час якої забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу [26].

Ще до Й.-Ф. Гербарта питання, які стосувалися навчання та виховання, як правило, розглядали окремо. Німецький педагог,

використавши термін ”виховуюче навчання”, створив „новий зразок виховного процесу та виховної думки, підпорядкувавши концепцію “навчання” концепції “виховання” [156, с. 229].

Й.-Ф. Герbart почав уживати термін “виховуюче навчання” не відокремлюючись від педагогічних традицій, оскільки його початковому тлумаченню передувало науково-історичне спрямування. Як зазначають німецькі дослідники Й. Бласс, Е. Гайслер, В. Клафкі та ін., Й.-Ф. Герbart спробував дати визначення поняттю “виховуюче навчання” на основі дослідження поглядів Руссо і Локка. Він критикував позицію Руссо, вважаючи його педагогіку однобічною, оскільки вона не бере до уваги вплив суспільства, в якому живе та виховується дитина. Такий підхід наближав позицію Й.-Ф. Герbart до поглядів Локка: “тільки в суспільстві дитина добре орієнтується, а, відповідно, і виховується” [175, с. 115]. Німецький педагог, підмітивши суперечливість обох позицій, – те, що забороняло виховання Ж.-Ж. Руссо, було можливим у Локка, – доводив, що у виховному процесі суспільство та природа нерозривно об’єднані одне з одним. Д. Беннер звернув увагу на той момент, що саме Й.-Ф. Герbart запропонував оригінальний підхід до розуміння процесу навчання як впорядкованого та планомірного переходу індивідууму від хаосу до мети. Логічний рух уявлень, у його розумінні, – від асоціації до аперцепції та асиміляції склали основу цього підходу [171, с. 67].

Проблему співвідношення навчання та виховання у поглядах Й.-Ф. Герbart першим серед російських дослідників розглянув І. Ніколаєвський (1876), пов’язавши його вчення з дослідженнями Й.-Г. Песталоцці. Він позитивно оцінив напрацювання та новаторство німецького педагога у встановленні органічного зв’язку між навчанням та вихованням [103, с. 38]. І. Ніколаєвський пропонував співвітчизникам детально проаналізувати “Загальну педагогіку...” Й.-Ф. Герbart, оскільки вона, на його переконання, містила в собі ряд якщо, на той час, не нових, то хоча б оригінальних ідей [там само]. Він вказав на експериментальні

заклади, створені Й.-Ф. Гербартом та його послідовниками – гербартіанцями К. Стоєм й Т. Ціллером у Лейпцигу та Єні, як на безпосередній доказ “життестійкості педагогічної концепції” німецького педагога [103, с. 69]. Інший російський учений Н.Н. Запольський зазначав, що головне завдання методики “виховуючого навчання” є встановлення взаємозв’язку між навчанням та вихованням як особливими елементами цілісного процесу “побудови морального характеру” [48, с. 167].

Водночас погляди Й.-Ф. Гербарта на педагогічні проблеми дуже нагадують ідеї Руссо та Песталоцці. Як реагують підлітки на вплив та певні примуси суспільства? Як змінюється їхня поведінка у тій чи іншій ситуації? Як повинно виглядати виховання, завдяки якому можна сформувати індивідуальність? Яким має бути виховання, щоб людина стала людиною? Педагог бачив існування чогось окремого у визначених перманентних дискусіях між особистістю та суспільством, знав форми перетворень індивідууму та розумів зміни і захисні механізми. Навчання для нього не було ентелехічним процесом, а виховання здійснювалося на вимогу емансипації [195, с. 12]. Він тісно пов’язав теорію фаз Руссо з елементарним навчанням Песталоцці, і це дало йому змогу чітко висвітлити дану проблему з точки зору педагогіки.

У вищезазначених поглядах своїх попередників Й.-Ф. Гербарт убачав труднощі для педагогіки і намагався піднятися над обома позиціями, проаналізувати їх та вивести на нове розуміння як виховання, так і навчання. Його переконання ґрунтувалися на тому, що навчання і виховання завжди та всюди орієнтуються одне на одного. Він аргументував свої думки, що навчання не є ідентичним ні з методикою, ні з дидактикою, оскільки воно не існує відокремлено від виховання. Попередньо Й.-Ф. Гербарт з власного досвіду вважав виховання результатом сімейного виховання, оскільки бачив можливість встановлення тісного контакту між учителем та вихованцем. Водночас він розумів, що школа є корисною й необхідною для виховання. Першочерговим було те, що учитель-спеціаліст

того чи іншого предмету в школі має глибші знання і більше можливостей для їх передачі, ніж домашній учитель, та є стимул до розвитку змагання в класі. Саме тому було запроваджено систему “змішаного виховання”, спочатку в загальній школі чи гімназії, відповідно до здібностей та, як доповнення, “виховуюче навчання” у домашнього учителя, хоч Й.-Ф. Гербарту не вдалося в повній мірі втілити цю ідею у практику [138, с. 40].

Й.-Ф. Гербарт був переконаний, що навчання має виховуючий вплив, оскільки виховання з навчанням перебувають у внутрішньому зв’язку і таке поєднання дає добрі результати, а досвід при цьому буде потрібен для підтримки. У будь-якому відношенні навчання може і повинно мати виховуючий вплив, – підкреслював німецький педагог. Г.-Е. Тенорт, аналізуючи спадщину класиків педагогіки, зокрема, зазначав, що на цілеспрямованості та самоорганізації уявлення ґрунтується не лише навчання, а й виховуюче навчання. Проте Й.-Ф. Гербарт не вважав будь-яке навчання педагогічним. Він допускав навчання заради “кар’єри”, але орієнтувався на те, що таке навчання не є дотичним до виховання.

До ідеї навчання через виховання Й.-Ф. Гербарт підійшов завдяки критичному розгляду історії педагогічної науки. При цьому стало зрозуміло, що виховуюче навчання є правильним як стосовно природних вимог (Руссо), так і суспільних (Локк). “Духовне навчання” виступало як категорія-посередник. У поверхневому тлумаченні духовного навчання Й.-Ф. Гербарт цільово підвів до дидактичних роздумів (самоаналізу). Взаємозв’язок виховуючого навчання та дидактики приводить найперше до розкриття. “Одіссея” як репрезентант навчання духовності повинна “виконувати педагогічні вимоги”, які передбачають зв’язок учитель-учень, а також дидактичні вимоги концентрування на навчання та безперервності. На цьому прикладі Й.-Ф. Гербарт намагався пояснити суть ідеї виховуючого навчання [175, с. 119]. Завдання шкільної практики виховуючого навчання, у його розумінні, полягає не лише в тому, щоб

створити передумови для подальшого самовизначення підлітка, але й у тому, щоб у майбутньому він міг працювати та жити у суспільстві як вільний та відповідальний громадянин. Цієї мети можна досягнути, вказував Г. Бук, у тому випадку, коли в процесі шкільного виховання підростаюче покоління поетапно братиме участь у загальнолюдській практиці [178, с. 39].

“Навчання” і підготовка як результат діяльності волі Й.-Ф. Гербарта назвав “дисципліною”, і саме ці концепти є двома опорами Гербартової системи виховання. Навчання є незамінною передумовою виховання, – наголошував німецький педагог, – не існує такого поняття “виховання” без навчання. Але це тільки один бік. Безперечно, наївно відображена інтерпретація може поставити навчання, “дисципліну” і виховання в чітко обмежений одномірний підпорядкований ряд: спочатку навчання має повідомляти знання, а воля може додати зміст уяви. Відтак, власне, протилежні залежності зберігаються зворотнім зв’язком та при більш детальному розгляді “навчання” і “дисципліна” як дві сторони одного процесу [198, с. 89]. В уявленні Й.-Ф. Гербарта убачав ядро виховання і стверджував, що без навчання не існує самого поняття виховання [260, с. 176].

Оскільки процес навчання у Й.-Ф. Гербарта обслуговував не лише специфічні завдання, але й служив меті морального виховання, то, відповідно, він звернув увагу на єдність цих двох сторін навчально-виховної роботи. Німецький педагог стверджував, що “навчання без моральної освіти є засобом без мети, а моральна освіта без навчання є метою, яка залишилася без засобів” [146, с. 75]. Розглядаючи проблеми співвідношення навчання і виховання, німецький педагог увів термін “виховуюче навчання” (“Erziehender Unterricht”). Й.-Ф. Гербарт звернув увагу на те, що будь-яке навчання не є педагогічним. Про звичайне навчання він не говорить, а лише про виховуюче, в основі якого лежить пізнання.

Педагог висунув тезу, яку не сприйняли реформістські педагогіки-критики, про те, що не існує самостійного прагнення, окремого бажання, а воно, бажання, проникає у світогляд. “Цінність людини, на його переконання, полягає не в знаннях, а у бажаннях”. “Тут немає окремих елементів, а є поєднання і співпраця уявлень” [231, с. 135]. Результатом навчання є не знання, “не спокійні знання”, а духовна діяльність. Навчання має подібну постановку мети, як і виховання, власне добродійність. Найближча мета, яку ставить навчання для досягнення кінцевої мети визначається різносторонністю інтересу [там само].

Неподільність та взаємодію навчання й виховання можна визначати за багатьма факторами. Щоб дати відповідь на дане питання, необхідно врахувати ряд моментів: тісний і суттєвий взаємозв'язок виховання з навчанням, відповідність між ними, як наприклад, дії і слова вчителя. Й.-Ф. Герbart намагався довести, що безпосередній дух учителя може мати визначально-виховуючий вплив на учнів. Останній, на думку німецького педагога, вважав, що дух учителя може засвоюватися як у несвідомих, так і у свідомих уявленнях і відчуттях. Учень щодня спостерігає ті чи інші якості вчителя і при їх поєднанні з навчальним матеріалом засвоює такий собі симбіоз, уподібнюючи себе вчителю [175, с. 9].

Й.-Ф. Герbart змінив пануюче тоді в педагогіці уявлення про інтерес як про засіб викладання, який робить привабливим те, що вивчається. Велику увагу він приділив виясненню суті інтересу як мети навчання. Основне завдання навчання, на його думку, полягало в зміні за допомогою знань самої людини, в набутті здатності зберігати та накопичувати знання [32, с. 86]. У “Загальній педагогіці...” він розглядав інтерес як діяльність і як те, що спонукає до неї, тобто бажання. П. Каптерев зазначив, що інтерес, таким чином, виступає посередником між спостереженням і діяльністю [59, с. 260]. Інтерес вказує на когось, хто не обмежується в своїй діяльності “голими” знаннями, а намагається зафіксувати та поглибити вже набуті знання. Тому ми можемо констатувати, що основною ідеєю німецького

педагога є формування учителя, який навчає виховуючи (див додаток К). З іншого боку, учитель, незалежно від змісту навчальної діяльності, володіє певним характером, настроєм, почуттями та нахилами, які різноманітним чином проявляються під час викладання. У цьому аспекті спосіб викладання учителів буде дуже відрізнятися. Виховний вплив на учнів залежить від взаємовідносин, які існують між учителем та учнем [175, с. 46].

Й.-Ф. Герbart уважав, що при формуванні сильних характерів у дітей як молодшого, так і старшого віку основна роль має бути відведена виховуючому навчанню. Сила характеру є, з одного боку, наслідком різносторонності навчання, а з іншого – її умовою. Не лише одна суб'єктивність (однобічність) є протилежністю різносторонності. Доброчинність є властивістю особи, а різносторонність навчання мала би стати основою доброчинності і при цьому не повинна постраждати єдність особистісної свідомості. Навчання має дати всебічні знання і при цьому не розчарувати [228, с. 178]. Дотримуючись цієї думки, Й.-Ф. Герbart намагався переконати, що виховання в жодному разі не потрібно відривати від навчання. Цінність виховуючого навчання німецький педагог убачав не стільки в передачі учням знань, скільки в об'єднанні цих знань з розвитком їх відчуттів та волі, залучаючи при цьому уяву [72, с. 45]. “Яким же чином у вихованця вибудовується уява?” – запитував німецький учений, оскільки з останньої виникають почуття, а з почуттів – правила поведінки й діяльності. Й.-Ф. Герbart звертав увагу на те, що “сила навчання полягає не лише у кількості уявлень, які формуються ним у свідомості, а у виховуючому навчанні і найважливішим тут є розумова діяльність, викликана навчанням, яку педагог назвав інтересом” [78, с. 7].

Найближча мета, яку ставить навчання перед досягненням кінцевого результату, пов'язана із різносторонністю інтересу. Різносторонність можна зрозуміти неправильно, оскільки вона є дещо протилежною до однобічності, до наполегливості характеру, до індивідуальності. Проте

необхідним уточненням є те, що під різносторонністю не потрібно розуміти “розсіяння” різноманітності. Через регрес педагогічного формалізму Й.-Ф. Гербарта можна зрозуміти його вимогу максимального наближення до розуміння об’єкту та підтвердити те, що коли зміст пізнання спотворює дійсність, об’єктивність може закріпитися нарешті в суб’єктивності поведінки. Він вважав, що ця добродійність потрібна як інструмент різностороннього інтересу, аби порушувати механізм уявлень і тлумачення, щоб знову і знову по-новому відшукувати максимум об’єктивності [230, с. 96].

Учений дотримувався думки, що формування різносторонності та сили характеру йде поруч із формуванням обдарованості. І тому методи виховання та навчання потрапляють під моральні категорії, а це залежить, передусім, від сприяння розвитку обдарованості. Такі методи вже не слід розглядати як засіб передачі певного матеріалу, який викликає випадковий інтерес у дітей. Навчальні методи мають більш виховуюче значення, тому що мораль, свобода, обдарованість, тобто продукти процесу навчання, потрібно розуміти більшою мірою як антропологічні категорії [там само].

Було б неправильним розглядати вимогу Й.-Ф. Гербарта до різносторонності як підсумковий заклик до додаткового зобов’язання, як це завжди можна знайти в навчальних планах, підсумовує Е.-Е. Гайслер. Різносторонність інтересу, за Й.-Ф. Гербартом, є метою навчання, яка поступово крок за кроком повинна давати знання. На його думку, різносторонність інтересу передбачає здібності до цікавого навчання, проте під такими здібностями не потрібно розуміти задатки. Сприяння розвитку здібностей – є особливим завданням виховуючого навчання. Тому необхідно використовувати здібності, критично аналізувати уявлення, ретельно об’єднувати ознаки в поняття і все, що може належати до детального знання у різносторонньому інтересі [198, с. 136].

Навчання різностороннього інтересу означає вдосконалення розумових здібностей взагалі. Власне Й.-Ф. Гербарт детально виклав це

положення у тезі: “виховуюче навчання належить до розумової діяльності, яку воно спонукає до дії. Виховуюче навчання має посилювати розумову діяльність, а не зменшувати, облагороджувати, а не погіршувати”. “Слово інтерес означає в загальному такий вид розумової діяльності, який спонукає до навчання” [219, с. 155].

Досвід у нього пов’язаний з відчуттями, враженнями та зображенням, з яких швидко розвиваються за законами співвідношення прості поняття. І чим більше порівнювати один з одним ці різні точки зору і тлумачення, чим точніше пояснювати їхній зміст, тим більше з’явиться суперечностей, які повертаються до неточних спостережень чи суперечливих вражень. І чим різноманітнішим, на його думку, є досвід, тим більше розходиться пов’язане з досвідом мислення [198, с. 94]. Формування різностороннього інтересу передбачає можливість процесуальної обдарованості. Звідси зрозуміло, що він мав на увазі, коли говорив про необхідність у дитини великої кількості уявлень [198, с. 137].

Й.-Ф. Герbart дотримувався думки, що процес розвитку обдарованості безпосередньо пов’язаний з вивченням мов. Він наголошував також, що абстрактне мислення залежить від досконалого знання мов, критика сприйняття і можливість унаочнення, розумні судження – від чітких та зрозумілих уявлень. Ця ідея не цілком належить Й.-Ф. Герbartу, бо тут чітко простежується вплив Й.-Г. Песталоцці, зокрема це стосується поглядів на значення вивчення мов, мистецтво унаочнення та роль обов’язкового вивчення математики.

Німецький педагог характеризував виховуюче навчання як „практику відповідальності“, котра тісно пов’язана з проблемою організації шкільного виховання у контексті освітньої політики. Різко критикуючи пруську шкільну реформу того часу, котра не враховувала ні регіональних особливостей, ні індивідуальних якостей учителя та учня, Й.-Ф. Герbart запропонував альтернативний проект державної школи. Центральне місце у такій школі він відвів професійному педагогу, котрий не може залежати від

сім'ї, як домашній учитель, а повинен мати свободу педагогічної творчості відповідно до тих вимог, які стосуються його професії [178, с. 53]. Звертаючи увагу на важливість школи, Й.-Ф. Гербарт обґрунтував необхідність загальноосвітньої школи і навчання та педагогічної практики, і наполягав на вдосконаленні школи як соціальної інституції. Він зазначив, що держава відповідальна за всі прорахунки й зобов'язана сприяти виховній роботі та винагороджувати різного виду заохоченнями [202, с. 97]. Така підтримка шкільної освіти, на його думку, буде вигідною як системі освіти, так і державі взагалі, оскільки педагогіка й політика мають спільну мету – “виховання моральності”.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники різних періодів підкреслювали, що педагогічна практика розглядалася Й.-Ф. Гербартом як інтерактивний процес, який формує самостійне і відповідальне мислення та діяльність [78; 96; 99; 124; 144; 177; 194; 264]. Й.-Ф. Гербарт ставив питання, чи можливо вдумливо виховувати, не відчуваючи глибокої необхідності в єдності мети, чи можуть бути поєднаними індивідуальність і різносторонність, та яке відношення має індивідуальність до характеру? Відповідь вченого полягала в наступному: діти мають різко виражену індивідуальність, бо характер проявляється в настроях та бажаннях, які є нерішучими, та у волі, яка рішуча [23, с. 176]. Саме ступінь цієї рішучості Й.-Ф. Гербарт назвав характером, який, на його думку, проявляється у боротьбі та шукає послідовності.

Цікавою була думка дослідника про те, що індивідуальність може протистояти різносторонності, бо індивідуальностей багато, а ідея різносторонності – одна і саме індивідуальність знаходиться в ній як частини в цілому. Такі складові можуть, допускав педагог, змінюватися чи бути розширеними, що досягається за допомогою виховання. І чим більше індивідуальність розчиняється у різносторонності, тим легше характеру стверджуватися в індивідуумі [221, с. 78].

Здійснюючи науково-теоретичний аналіз, можна припустити, що взаємозв'язок навчання та виховання здійснюється не з допомогою точної спекулятивно заплутаної психології, і не можна пояснити його як наукову теорію. Тлумачення Й.-Ф. Гербартом цього взаємозв'язку є переважно описове, ґрунтується на емпіричній психології та педагогічному досвіді, при цьому можна спостерігати орієнтацію на модель психологічного механізму. Ґрунтовне пояснення взаємозв'язку навчання та виховання можна зобразити наступним чином. Навчання різносторонності є не тільки передумовою для розвитку морального характеру, але й характеру взагалі. Думкою про те, що “основою формування характеру може бути формування світогляду”, Й.-Ф. Гербарт вказує на принцип виховуючого навчання: “формування світогляду є суттєвою частиною виховання” [208, с. 117]. Він був переконаний в активній природі людської душі, яка може розвинути широке “коло уявлень” у силу своєї творчості й завдяки правильно організованому як вихованню, так і навчанню.

Обґрунтування тези про об'єднання та переплетення навчання і виховання висвітлено у праці “Природний шлях формування характеру”. Світогляд є, таким чином, похідним виміром формування характеру, оскільки суть характеру, за Й.-Ф. Гербартом, полягає у бажаннях. А світогляд вказує за допомогою ясності, асоціацій, системи та методу на досягнуту різносторонність. Коли світогляд формується таким чином, тоді сміливість до діяльності ґрунтується на “надійності внутрішнього виконання”, яке як попередній проект дії повинно психологічно передувати бажанню [175, с. 140].

Кноп–Шваб, аналізуючи спадщину Й.-Ф. Гербарта і, зокрема, співвідношення навчання та виховання, зазначав, що у педагогічних поглядах його співвітчизника вирішення суперечки “різносторонність проти індивідуальності” потрібно розуміти наступним чином: трьома поняттями “індивідуальність” (у природному розумінні), “різносторонність” та “характер” відповідають три широкі поняття виховання – “керування

приборкує індивідуальність, навчання розширює до різносторонності, і, водночас, формує характер, який виховує”. Те, що “збуджує” інтерес, “збуджує” також увагу. “Увага є своєрідним збудженням, що вимагає зростання наявних уявлень”. Збудження викликається “апперцептивними уявленнями” і залежить від сили сприйняття [231, с. 136].

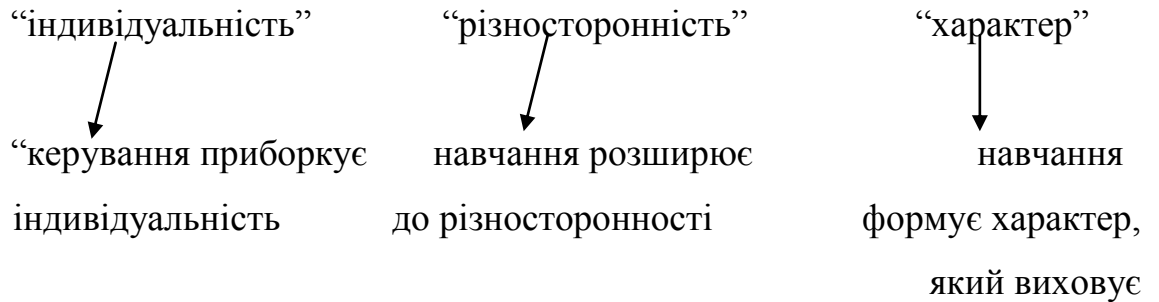


Схема 4. Різносторонність та індивідуальність у Й.-Ф. Гербарта

Зараз вже можна зрозуміти, які психолого-педагогічні та етичні міркування Й.-Ф. Гербарта можуть привести до реалізації обох аспектів “педагогічної мети”, з одного боку – до “різностороннього інтересу”, а з іншого – до “сили характеру моралі” [198, с. 135]. Вихідні положення Й.-Ф. Гербарта виглядають, на перший погляд, просто. Неможливо точно передбачити під час навчання, яку професію буде здобуто, які спеціальні знання необхідні, оскільки вимоги з часом змінюватимуться. Він не може передбачити, що учень пізніше вивчатиме і які погляди йому потрібно буде пізніше змінити, а тому вчителю не варто, на переконання німецького педагога, обмежувати індивідуальну свободу. З іншого боку, він повинен вчити тому, щоб вихованці в подальшому могли чітко і точно передбачити та сприймати критично будь-яку ситуацію, об’єктивно оцінювати, робити правильні висновки і вміти застосувати на практиці набуті знання.

Наявні уявлення, здобуті ще до навчання, мають вирішальне значення. Власне всьому навчанню передують його необхідні передумови: досвід і спілкування. Колись використовувалися навички і участь, здобуті у спілкуванні. Так виникали не лише уявлення, але й пристрасті та душевне керування. Досвід та спілкування діють за умови, коли розпочате навчання і саме навчання певним чином зв’язує їх. Якщо діти пізнають якесь явище із

досвіду, то в них виникає інтерес до такого пізнання та інтерес до спілкування. “Вільні” інтереси мають стати педагогічним інтересом.

Наголошуючи на важливості власного досвіду, Й.-Ф. Гербарт наполягав на необхідності його постійного розширення як важливого фактору розвитку. Оскільки, на його переконання, досвід складає незначну частину цілого, то лише навчання здатне розширити „часові та просторові рамки“, які можуть приховувати значно більший можливий досвід. Таким чином, німецький педагог пояснив, що навчання завдяки спілкуванню розширює сферу самостійної й відповідальної діяльності та мислення з метою виховання достойного громадянина, який буде потрібен сім’ї, суспільству і людству взагалі. Навчання, досвід і спілкування учений розглядав як елементи, які набували щоразу інших форм.

Як зазначив Г. Мюссенер, теорія навчання Й.-Ф. Гербарта “намагалася” об’єднати ці елементи в одне ціле. Отже, за Й.-Ф. Гербартом, навчання розширювало досвід до знання природи, якщо воно спрямовувало спілкування на засвоєння загальних інтересів та у поєднанні з релігією могло задовільнити вимоги педагогічної мети. Тому навчання й виховання у школі, відповідно до “виховуючого навчання” Й.-Ф. Гербарта було зорієнтоване не на засвоєння певної суми знань і вмінь, а на область використання цих знань – на життєву практику. Тим самим Г. Мюссенер підвів до розуміння того, що школа Й.-Ф. Гербарта була навчальним закладом всебічного навчання, яка не лише розвивала інтерес, готувала до життя у суспільстві, а також забезпечувала основу для подальшої освіти [238, с. 36].

Педагогічний інтерес, на думку Й.-Ф. Гербарта, є вираженням загального інтересу світу та людини, і навчання об’єднує всі складові цього інтересу. Тому педагог стверджував, що інтерес пізнання спрямований на “світ”, а інтерес спілкування – на “людину”. Так можна з досвіду вийти на розуміння реалій (природничі науки), а із спілкування – на гуманітарний (гуманітарні) (див. додаток Л).

Вирішальним засобом досягнення різносторонності інтересу, який має виховуюче значення, поряд з досвідом та вихованням є навчання. Й.-Ф. Герbart був переконаний, що цьому сприяє навчання, яке забезпечує чергування заглиблення і свідомості з їхніми різними моментами. Різносторонність інтересу може розглядатися як пряма мета виховання, оскільки навчання, яке дає таку можливість, стає виховуючим навчанням. З цієї точки зору різносторонність інтересу може вважатися і як метою, так і складовим компонентом виховання аж до формування морального характеру [240, с. 18].

Ф. Блетнер схиляється до думки, що мета навчання у Й.-Ф. Герbart, як частина виховання, охоплює “добročинність” як істину внутрішньої свободи. Внутрішня свобода, відповідно, складається із пізнання та волі. Але навчання має відобразити пізнання, а саме: естетичну оцінку волі, щоб допомогти волі правильно “поводитися” [173, с. 239]. Й.-Ф. Герbart зауважував, що існує також навчання, метою якого не є “добročинність”, а потреба чи задоволення. У такому випадку не потрібно турбуватися, що вихованець стає кращим чи гіршим. Тут йдеться про виховуюче навчання, навчання спілкування, в основі якого лежить пізнання, і цінність людини полягає не лише у знаннях, але й у бажаннях. Так Й.-Ф. Герbart підійшов до педагогічно цінної тези про те, що формування світогляду, отже, і навчання, – є суттєвою складовою виховання [173, с. 240]. З погляду психології навчання це можна обґрунтувати наступним чином: не існує самостійно-спроможного прагнення, оскільки бажаннями керує розумовий світогляд. Уявлення, які є елементами розумового світогляду, є, водночас, силою, так звані “самоствердженням душі”. Так “душевні сили”, “духовна діяльність” мають зміцнюватися та облагороджуватися [там само].

Німецький педагог доводив, що в такому випадку власне метою навчання не є догматичні знання, а розвиток, формування прагнень й уявлень: “активність підростаючої дитини, міра її внутрішніх переживань, її жвавість є проявом різностороннього інтересу, до чого, власне, й прагне

навчання” [174, с. 103]. З цим визначенням різносторонності інтересу Й.-Ф. Гербарт сподівався досягти розуміння суті гармонійного формування всіх сил. Уявлення вчений розглядав як такі “сили, які знаходяться в певному співвідношенні між собою, або протистоять одна одній” [72, с. 45]. Одні уявлення, на його думку, взаємно підсилювалися, а інші – ті, які протистояли собі – послаблювалися. За сприятливих умов “старі” уявлення доповнювалися та посилювалися новими. У свою чергу, будь-які нові уявлення отримували більшу силу і ясність. Й.-Ф. Гербарт відстоював думку, що створення сильної групи уявлень забезпечить стійкість добродійності у діяльності людини. Саме тому педагог усюди підкреслював, що моральність має “коріння” в ґрунтовних знаннях, у розбудові широкого “кола уявлень”. І без уваги до кола набутих уявлень неможливо досягнути моральної освіти, і саме тому навчання є першою справою у вихованні [143, с. 492].

Німецький педагог уважав за потрібне зазначити, що великого значення має також увага, з якою вчитель ставиться до моральної індивідуальності учня, і важливість дисципліни під час проведення уроку [174, с. 9]. Дисципліна вказує безпосередній шлях до формування сили морального характеру. Вона впливає, подібно до “керування дітьми”, безпосередньо на поведінку та вчинки: саме вона створює можливості також навчання, оскільки має на меті розвиток особистості. Він стверджував, що за допомогою дисципліни можна спостерігати та коригувати відносини між навчанням та мораллю. Таким чином, дисципліна готує дітей до ціннісного сприйняття змісту навчання, тоді як “навчання не може бути виховуючим без зв’язку із мораллю” [174, с. 18]. Й.-Ф. Гербарт був переконаний у тому, що не можна передбачити, що діти вбачатимуть вимогу виховуючого навчання конкретно у зв’язку “дисциплінованого” виховання із формуванням різносторонністю інтересу.

Й.-Ф. Гербарт пояснював, що вчитель, виховуючи, орієнтується на завдання всебічного навчання. Він повинен усіма засобами дисципліни

відповідним чином стимулювати поведінку, зорієнтовану на навчання. “Засоби” дисципліни мають бути відображені через відчуття [174, с. 45].

Дисципліна є, у розумінні Й.-Ф. Гербарта, суттєвою формою виховання і важлива при виховуючому навчанні. Виховання служить навчанню “на шляху” до дотримання дисципліни. Остання впливає на поведінку дитини в розумінні досягнення моральної мети виховання і навчання. У зв’язку з цим функціонує все суттєве для різностороннього навчання інтересу і, крім того, для розширення світогляду. Дисципліна служить вихованню, як і, певним чином, всебічному навчанню [174, с. 19]. Педагогічні погляди Й.-Ф. Гербарта Й.-Л. Бласс зобразив наступною схемою за допомогою контурних понять (див. додаток М).

Потрібно зауважити, що саме інтерес, як заявляв педагог, був тією ланкою, яка зв’язала діяльність мислення з відчуттями волі і сприяла переходу знань з області мислення в сферу волі, оскільки для виховуючого навчання кінцевою метою були не лише знання, а моральне спрямування волі, розвиток характеру, тобто те, що робить людину особистістю [23, с. 143].

Інтерес викликає перевагу можливість застосування набутих знань на практиці, зазначав Й.-Ф. Гербарт. І чим сильніше він полонить учня, тим більше є впевненості у досягненні бажаного результату, тим більше це сприятиме розвитку волі, а через неї – побудові твердого, цілісного характеру. Саме тому добре організоване навчання повинно впливати якраз виховуючим чином. Учений висловив думку про те, що основа волі полягає у навчанні, і саме в цьому визначається основна суть знаменитої теорії Й.-Ф. Гербарта про виховуюче навчання [76, с. 41]. За допомогою навчання розуміння можна також пояснити поняття інтересу. Різносторонність інтересу протистоїть бажанню. Наскільки збуджується у навчанні інтерес, настільки прагнення витісняються й уникають бажань.

У поясненні ступенів навчання вибудовуються і ступені інтересу. Ясності частково відповідає сприйняття, асоціації – очікування, системі –

вимога, а методу – дія. З відповідного ставлення до уявлень дитині прояснюються ступені інтересу. Тут немає потреби думати про безпосередню дію інтересу, швидше про процес навчання, який веде до усвідомлення. Справді, бажанню, за твердженням Й.-Ф. Гербарта, не має місця у виховуючому навчанні, бо наявне бажання протистоїть вихованню [170, с. 57].

Невідворотно виникає запитання, чи можна виховувати навчанням? Німецький педагог заявляв, що вже доведено, що дисципліна як засіб прямо підпорядкована стилю виховання сили морального характеру. А це дає негативну відповідь на таке питання. Він нагадував, що дисципліна має підготувати навчання, таким чином, вона спрямована на формування уявлень.

Цікавими є думки Й.-Ф. Гербарта про те, що дисципліна не в змозі без конкретних випадків і “матеріалу” спонукати до дії. Завершення дії пов’язане якнайнеобхідніше з колом думок. У цьому розумінні у доведеннях Й.-Ф. Гербарта не існує виховання без навчання, без будь-якого навчання, яке треба планомірно доповнити досвідом і спілкуванням. Природній досвід і повсякденне спілкування не можуть впорядкувати уявлення, які є морально необхідними у зразковій дії, відстоював свою думку педагог. Так завданням виховання у процесі навчання відповідає сприяння через посередництво різносторонності інтересу. Характер і мораль надалі виводять хід і способи навчання з мети навчання [251, с. 56].

Й.-Ф. Гербарт доводив, що різносторонність інтересу є умовою розвитку сили морального характеру. Вплив формально уявного підпорядкування потребує зміни через схвалення практичних ідей як прикладу людської поведінки. До цього наближається також поведінка на ступенях моральної оцінки, симпатії, рішень, самопримусу. Педагог вказував на те, що ці ступені морального розвитку зображують не лише паралель до ступенів навчання. Вони без зусиль дозволяють уподібнитися ступеням інтересу. Як ступінь методу спрямовує у сферу інтересу, так

ступінь поведінки інтересу спрямовує у моральний вимір. Цьому передує у Й.-Ф. Гербарта формування характеру.

“Ступені моральності” вимагають характеру, який утверджується за допомогою волі і вибору та принципів боротьби. Виникнення морального характеру описане у педагога чотирма вимірами ступенів. Поряд зі ступенями навчання формуються ступені інтересу і відповідно до них з’являються подібні ступені формування характеру та моральної поведінки. Таким чином, процес виховання у Й.-Ф. Гербарта можна позначити чотирма групами ступенів (див. додаток Н).

Цікавими були думки Й.-Ф. Гербарта стосовно 14-річних учнів, яким були запропоновані для вивчення предмети природничо-математичного та гуманітарно-історичного циклів, що давали знання про взаємозв’язок і взаємообумовленість явищ природи, безперервний розвиток, розуміння явищ суспільного життя, естетично та морально виховували. Навчальні предмети важливі для нього не самі по собі, а як засоби досягнення виховної мети. Й.-Ф. Гербарт серед таких дисциплін назвав історію та грецьку і римську літератури.

З точки зору виховуючого навчання, в історико-гуманітарному циклі основним предметом була історія, яку доповнювала література; з літературою пов’язувалися мови. Вивчення історії було не менш важливим предметом, ніж математика та інші дисципліни для виховання учнів. Історія, на думку Й.-Ф. Гербарта, повинна полонити душу учня і тому навчання історії повинно починатися не раніше, ніж розум і здатність мислення достатньо розвинулися й зміцніють. Зміст даного предмету, стверджував учений, сприяє роздумам про людську слабкість і велич, виховує суспільну свідомість, підводить до розуміння явищ суспільного життя [23, с. 65]. Хоча Й.-Ф. Гербарт відносив історію до низки “виховуючих” наук, проте вона одна була не в змозі виконати цю роль, їй потрібні помічники: вчитель та підручник.

Важливою умовою успішного навчання і виховання для Й.-Ф. Гербарта було включення у навчальний план стародавніх мов. Учений наголошував, що “корені будь-яких знань знаходяться в стародавніх мовах, як і перші сильні прояви виховуючих почуттів” [227, с. 94]. Лише при читанні творів в оригіналі, при безпосередньому спогляданні стародавніх образів можна зміцнювати свої почуття, виховувати свій смак, навчитися обмеженню в певних речах та застерегти себе від однобічності, аналізував Й.-Ф. Гербарт. Він відстоював думку про те, що навчання дає вихованцеві велику кількість уявлень, які він сам отримати не може, й учні, вивчаючи стародавні мови, могли за допомогою вчителя глибоко вдумуватися в старовину, бо той, зазначав Й.-Ф. Гербарт, хто не відчув її, буде не в змозі розібратися серед виховуючих уявлень сучасного світу, не спроможний правильно судити про силу людини і про межі цієї сили [221, с. 56].

Цінні поради вчений дав про навчання “природи”, яку “краще можна вивчати на природі, щоб загострити, направити увагу”. Яким чином Й.-Ф. Гербарт пов’язував таке навчання з вихованням? На це запитання він дав відповідь: під час навчання вчитель планомірно дає таку розумову роботу, яка задовольняє допитливість, пов’язуючи дійсність з книгою, бо лише те, що досліджено, пережито і продумано виховує якнайкраще [23, с. 150]. Педагог наголошував на важливості змісту навчального предмету – природи, підкреслюючи, що варто подавати новий матеріал, включаючи сюди інформацію і про “африканських звірів”, і “місячні пейзажі”. Все далеке і чуже має поєднуватися, на його думку, з близьким і повсякденним, з метою його висвітлення, пояснення, доповнення, та певного запам’ятовування [23, с. 111]. Математика, наголошував класик, як і поезія, будуть виховувати у дітях характер й фантазію, остання ж вимагає керівництва і досягається посиленою увагою до речей. Педагог дотримувався думки про те, що немає сенсу говорити про важливість і необхідність цього предмету, бо він служить розвитку розуму і завершеності виховання [198, с. 169].

Сьогодні необхідно переосмислити роль і місце релігійного навчання та виховання, якому Й.-Ф. Герbart приділяв особливу увагу. Християнська релігія була і залишається головним елементом у житті всіх європейських народів, зазначав педагог. Він підкреслював, що держава ніколи не може залишатися байдужою до церкви. Учений не ставив визначеної вимоги, щоб школа підпорядковувалася церкві, але вважав, що церква і школа є рівноправними організаціями, і тому закликав до “дружнього співробітництва” обох. “Церква дає не мертву букву, а животворний дух”, а тому “між школою і церквою повинні бути встановлені взаємовідносини дружнього співробітництва” [76, с. 64].

Німецький педагог окреслив шляхи, коли навчання виховує, зокрема – своїм змістом. Він писав, що дитина, коли читає чи слухає, то вибирає те, що є для неї своїм і по-своєму оцінює написане чи почуте. Коли перервати розповідь моральними повчаннями, зазначав Й.-Ф. Герbart, то діти вважатимуть це нудним, а коли подати щось приємне, красиве, то вони сприймуть це як щось однорідне. І тому важливо, підкреслював педагог, подати цікаву розповідь, повну пригод, взаємовідносин характерів, і щоб вона була правдивою та не чужою для дитячих почуттів й поглядів. Особливим елементом, на його думку, мала бути наявність непомітного, напівпрозорого натяку на все, що веде до справедливості та правдивості. Лише у такому випадку можна помітити, як різноманітність матеріалу викликає різнобарвність суджень, коли дитина шукатиме ідеал.

Фундаментальне педагогічне питання про співвідношення навчання й виховання Й.-Ф. Герbart трансформував, відповідно до своїх психологічних переконань, у проблему співвіднесення образів й понять, які є наслідком розумової діяльності та результатом навчання з намаганнями й діяльністю як проявом волі та власне результатом виховання. Саме цілеспрямоване виховання, на його переконання, виникає з аперцепції уявлень та встановлення необхідних і гармонійних зв'язків між ними, що і стосується навчання.

3.2. Підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу

Проблема підготовки вчителя до навчально-виховного процесу не є новою. Вона була і залишається в центрі уваги вчених і практиків в процесі історичного розвитку. Починаючи від Сократа, Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, вчені-педагоги намагалися пояснити, допомогти, порадити чи дати вказівки вчителю. Їм належать поради педагогові, який повинен вчити так, щоб учень не лише отримував, але й шукав знання. Це та інші запитання не зникли, а й надалі залишаються вагомими у навчальному процесі і заслуговують на більш детальний розгляд з метою їх дотичного застосування. Саме тому, на нашу думку, не до кінця вивченим, однобічно та традиційно розглянутим, проте вагомим внеском в історію педагогічної думки є педагогічна концепція Й.-Ф. Гербарта.

Як зазначають дослідники, саме Й.-Ф. Герbart перший зробив надзвичайно важливу спробу сформуванню у вчителя науково-педагогічний світогляд та виробити філософію вчительства. “Незважаючи на його великі заслуги у галузі створення всебічної строго-систематизованої методики, – заявляв один із дослідників історії педагогіки, – він ніколи не користувався успіхом серед німецького народного вчительства”. Проте, як зауважив С. Левітін, Й.-Ф. Герbart був популярний серед учителів середніх навчальних закладів, адже вся тогочасна система освіти середньої школи Німеччини була побудована на його педагогіці [76, с. 13].

С. Левітін таким чином перефразував Наторпівську оцінку Й.-Ф. Гербарта, назвавши його “кращим теоретиком серед педагогів-практиків і кращим практиком серед теоретиків”, оскільки ідеї німецького педагога не залишились надбанням однієї тільки педагогічної теорії, а перетворились у найбільш поширену життєву шкільну практику [76, с. 58]. Проте, як зазначає дослідник, Й.-Ф. Герbart невідомо чи погодився б, щоб з його педагогічної теорії вибирали лише окремі, найбільш придатні до

педагогічної практики положення. С. Левітін погоджується з думкою П. Наторпа, що з теоріями можна безкінечно сперечатися. Цієї точки зору він і дотримувався вважаючи, що теоретичне обґрунтування не можна виключити з педагогічної системи чи поставити на другий план, оскільки його корисні риси вихователя-практика узагальнилися на рівні теоретичних міркувань. І саме в цьому – основна причина його впливу, головним чином, на педагогів-практиків [76, с. 15].

Німецькі філософи В. Освальд та П. Барт у своєрідний спосіб оцінили вчення Й.-Ф. Гербарта, назвавши його “однією з виховуючих педагогічних теорій, яка являє собою не теорію, яка збереглася лише в книгах, а широко розповсюджену педагогічну систему, що проникла в життя і шкільну практику” [23, с. 58]. Проте беззаперечним є той факт, що результати теоретичних досліджень класика підтвердилися на практиці. Як стверджують обидва дослідники ідей Й.-Ф. Гербарта, “істинне те, що має плоди”.

Як зазначено в енциклопедичному словнику з педагогіки, одним із принципів навчання є принцип зв'язку навчання з життям [120, с. 217]. Теорія і практика навчання – дві нерозривно пов'язані сторони єдиного процесу пізнання. Система знань, вмінь і навичок у школярів буде формуватися настільки успішно, наскільки правильно і послідовно буде реалізований вчителем принцип зв'язку теорії і практики у всій системі викладання. Й.-Ф. Гербарт вказував на нерівномірність розвитку теорії і практики. Практиці приділяється дуже багато уваги і саме тому так мало займаються теорією. Педагог обґрунтував свої положення, що заняття самою лише практикою приводить до рутини і вкрай обмеженого досвіду [23, с. 99]. Саме він здійснив теоретичне обґрунтування педагогічної практики, яка була відкинута його сучасниками і попередниками. Німецький педагог зосереджував свої погляди на підготовці кваліфікованого педагога, зазначаючи, що для такої роботи необхідні як знання теорії, так і практична підготовка. Він підкреслював, що теорія

водночас повинна навчати, як користуватися досвідом і спостереженням, щоб дати відповіді на певні запитання.

Велике значення у професійній діяльності належить такту вчителя, категорії, а за визначенням Й.-Ф. Гербарта, знаходиться поміж теорією та практикою підготовки. Відтак він пояснював, що такт учителя невідворотно буде заповнювати ті прогалини, які опустила теорія і, таким чином, стане безпосереднім керівником практики. Й.-Ф. Герbart розумів такт як “здатність швидких роздумів та рішень”. За допомогою наукових роздумів, суджень, досліджень учитель готує “себе, свою душу, свій розум і своє серце для того, щоб правильно сприймати, розуміти, відчувати і обговорити ті випадки, які можуть йому трапитися” [143, с. 488]. “Якщо він спочатку загубився в широких планах, то може стати іграшкою обставин; але якщо він озброєний принципами, то його досвід підкаже, що далі робити. Якщо він не може вирізнити важливого, то витратитиме свої сили без користі” [там само].

Доводячи провідну роль такту у стосунках між учителем і учнем, Й.-Ф. Герbart застосовує такі аргументи на його користь: ”шляхом роздумів, обмірковувань, пошуків і науки наставник повинен підготувати не стільки свої майбутні дії з будь-якого приводу, скільки самого себе, свою душу, голову і серце до правильного сприйняття, набуття навиків, відчуття і оцінці явищ, які його очікують і умови, в які він буде поставлений” [65, с. 100]. С. Левітін зізнається в тому, що немає сенсу сперечатися з положеннями Й.-Ф. Гербарта про те, що учитель, коли захоплюється своїм предметом і вміє полонити своїх учнів, хвилює їх розум і серце, сам стає джерелом спілкування [76, с. 50]. Учитель, який не володіє тактом, не матиме авторитету і тому він не зможе своїм словом чи присутністю впливати [23, с. 103]. На думку Й.-Ф. Гербарта, сам педагог повинен піклуватися про те, щоб викликати в учня належну повагу.

Справжній педагог мав би озброїтися відомим розрахунком, своїм тактом, швидкою оцінкою й рішеннями, які будуть суворо послідовними та

спиратися на правила і перевірену теорію. Такі дії насправді будуть відповідати справжнім потребам окремо взятого випадку. Так Й.-Ф. Гербарт прийшов до висновку, що такт має стати безпосереднім керівником практики. Не менш важливим є те, яким чином буде вироблений цей такт взагалі.

На його думку та ґрунтовна дидактична підготовка, результатом якої є педагогічний такт, виступають запорукою справжнього успіху. Оволодіння такою складовою педагогічної майстерності як педагогічний такт неможливе, – доводив він, – лише шляхом власної практики. Німецький педагог привернув увагу до того, що наука ніколи не зможе підготувати справжнього майстра, а навчитися мистецтву вчителя можна лише в процесі діяльності [223, с. 61]. Особи, які спеціально підготовлені до педагогічної діяльності, повинні вміти поводитися і, відповідно, впливати на дітей будь-якого віку і характеру. При цьому німецький педагог слушно зауважував, що учитель не може побудувати для дитини дитячий світ. Самий цей намір псує дитячі книги, адже дитина з прочитаного вибирає те, що їй близьке і по-своєму оцінює написане.

Класик німецької педагогіки обґрунтував думки, що лише шляхом роздумів, обмірковувань, пошуків і науки вчитель повинен підготувати свої майбутні дії, свою душу, голову і серце до правильного сприйняття, розуміння, відчуття та оцінки явищ, які чекають на нього. Й.-Ф. Гербарт уважав, що вивчаючи педагогічну теорію, учитель в жодному випадку не може озброїтися готовими варіантами поведінки для будь-якої ситуації. Не менш важливим є, запевняв він, той момент, коли учні будуть позбавлені можливості “вражати та залякувати свого вчителя різноманітними загадками” [65, с. 78].

Разом з тим, у Й.-Ф. Гербарта простежується думка, що такт формується лише під час практичної роботи, тобто шляхом роздумів та обмірковувань [23, с. 99]. Педагог прийшов до висновку, що лише під час роботи можна навчитися мистецтву і досягти такту, навичок, умінь і

майстерності. Проте, твердив педагог, опанувати це може той, хто попередньо в думках вивчив науку, засвоїв її для себе [там само]. Учитель отримає можливість уникнути помилок в оцінці учнів, стимулів і мотивів їх поведінки, коли належним чином володітиме педагогічною теорією. Пізніше вчитель повинен підійти до важливих допоміжних засобів. І головне завдання науки полягає в тому, що вона повинна навчати такому мистецтву, яке впливало б інтенсивно і концентровано, з впевненістю. Щоб добре опанувати мистецтвом педагога необхідна, за твердженням Й.-Ф. Гербарта, сфера науки. Саме тому німецький учений наголошував на такому важливому моменті, як співвідношення теорії і практики при підготовці до цієї професії.

Учитель-вихователь є основним у процесі становлення й самовизначення вихованця. Й.-Ф. Гербарт розкрив суть відповідальності педагога за вплив на майбутнє вихованця за допомогою розвитку різностороннього інтересу як мети педагогічної практики. Педагогічну практику німецький учений характеризував як комунікативну практику, оскільки при спілкуванні учитель та вихованець спільно створюють дійсність. У побудові діалогу Й.-Ф. Гербарт убачав мистецтво та вміння учителя як організатора педагогічної практики. Німецький учений акцентує увагу на мистецтві кваліфікованого педагога. Його першою ознакою є вміння поводитися в будь-якій ситуації, позитивно впливати на учнів будь-якого віку та характеру [223, с. 68]. Аби цього досягнути, такі особи повинні мати спеціальну підготовку до педагогічної діяльності. Вчитель самостійно готується лише до правильного сприйняття, до розуміння та оцінки явищ, з якими зустрічається у педагогічній роботі [65, с. 78]. Ще А. Музиченко наголошував на внутрішньому та логічному зв'язку самостійного мислення учня, оскільки, таким чином, учень сам стане дослідником: формулюватиме проблемні питання, висловлюватиме гіпотези й судження, обґрунтовуватиме узагальнення та висновки [97, с. 59]. Опанувавши такий метод, педагог, на переконання Й.-Ф. Гербарта, не буде

“переказувати конспект, складений вдома, а працюватиме на уроці, перетворюючи школу в “майстерню людського мислення”, тобто буде відповідальним за розумовий розвиток учня [223, с. 371].

Й.-Ф. Герbart стверджував, що діяльність учителя повинна розвиватися безперервно, оскільки саме він, учитель, чи не найбільше впливає на вихованця, спонукає до аналізу та стимулює учня використовувати на практиці отримані знання [23, с. 98]. Науковий дух учителя має на учнів значний вплив і засвоюється ними частково несвідомо. Маючи перед собою позитивні якості вчителя, учень сприймає їх разом з навчальним предметом, і нерідко такий вплив може бути важливішим за сам зміст навчання.

Навчати, підкреслював німецький педагог, є нелегкою роботою, проте плоди подібного навчання залишаються на все життя. А наукою, яка необхідна особисто для вчителя, була і назавжди залишиться педагогіка [215, с. 53]. Й.-Ф. Герbart проаналізував роботу педагогів у школі Й.-Г. Pestalozzi й відзначив його діяльність як таку, що заслуговує на увагу та детальний розгляд. Перш за все, він зацентрував увагу на тому, що практика вчителя в школі має бути послідовною. І саме “повна, правильна та послідовність, яка виховує всі потреби, була великим ідеалом”, у якому Й.-Ф. Герbart убачав справжній засіб, який може забезпечити належний вплив на будь-яке викладання [23, с. 107]. Й.-Ф. Герbart повторював, що від учителя він вимагає “науки, знань і сили мислення” [23, с. 152]. Мова йшла про наявність таких знань, які могли би бачити у найближчій дійсності частинку великого цілого. Вони, знання, стверджував Й.-Ф. Герbart, мають подаватися планомірно і в них учитель повинен орієнтуватися без будь-якої підготовки. Педагогічна практика учителя буде “відповідальною”, якщо він матиме свободу діяльності, зазначав учений, критикуючи шкільну освіту: “найважливіше те, що різноманітні педагогічні таланти приносили якомога більше користі там, до чого вони здібні; а для цього необхідно надати їм свободу дій” [22, с. 347].

Як зазначають теоретики педагогіки, в основі обробки навчального матеріалу за Й.-Ф. Гербартом, лежить описове уявлення та досвід, так і збудження самостійного мислення учня. На подібному уроці роль учителя, на перший погляд, була малопомітною. На передній план виступала діяльність учня: вони читають, ставлять питання, висловлюють думки. З іншого боку, в такій побудові заняття саме на учителя припадає найбільше навантаження. Лише педагог може швидко врахувати напрямок думок вихованців, коло їх уявлень, володіти глибоким знанням предмету, чітко стежити за їхніми висловлюваннями, щоб вчасно виправляти [112, с. 160]. Й.-Ф. Гербарт убачав “користь” навчання не лише в поєднанні форм та методів відповідно до навчального плану, але й у творчому підході, що дозволить учителеві передати учням свою любов до предмету, який він викладає [223, с. 163].

За твердженням Й.-Ф. Гербарта, вчитель повинен бути дуже добре підготовленим і вміло володіти різними педагогічними засобами, щоб під час занять учням не було нудно. Тут необхідно набагато більше підготовки, аніж для виховуючого викладання, щоб його присутність не діяла як заспокійливо [23, с. 71]. Виходячи з такого розуміння поведінки вчителя, Й.-Ф. Гербарт зауважував, що педагог повинен бути озброєним основним положенням, тоді його досвід прийде йому на допомогу. Менш успішною, на думку науковця, буде діяльність учителя за умови, коли він не зможе відрізнити головне від незначного, коли втрачатиме необхідне і надриватиметься над безглуздом.

Схильність до інтелектуалізму Т. Дітріх помітив у наступному. Й.-Ф. Гербарт визначив навчання як “доповнення досвіду і спілкування”, та як “творця різносторонності”. Досвід і спілкування не забезпечать повноцінного навчання. Відтак лише навчання формує етичні уявлення. Тут теоретик дає вказівки щодо необхідності релігійного навчання, яке приведе до побудови морального характеру. Т. Дітріх зазначив, що “на переоцінку інтелектуального підходу стала

раціоналістична структура педагогіки

Й.-Ф. Гербарта ” [187, с.

170].

Й.-Ф. Гербарт підтримував учителя в тому випадку, коли останній буде зосереджуватися на основних і суттєвих пунктах свого предмета, коли вміє відрізнити основні риси обдарованих дітей. Тоді такий педагог надаватиме всю свободу, яка необхідна, не забуваючи при цьому жодних обов'язків, не послаблюючи дисципліни та не відкриваючи шляхів для недобрих вчинків. “Підготовка за допомогою науки, завдяки якій досвід є навчальним, приведе до майстерності. Лише під час роботи наставник навчиться майстерності і досягне такту, навичок, вмінь, спритності, і лише в тому випадку, якщо попередньо вивчив, засвоїв цю науку і готовий до майбутніх вражень зі сторони досвіду” [65, с. 100].

Й.-Ф. Гербарт став на захист як свободи шкільного виховання та навчання, так і свободи педагогічної творчості та критикував жорстку регламентацію методик тодішньої шкільної освіти. Він радив учителеві опиратися на власну всебічну освіту та на свою педагогічну майстерність (педагогічний такт) [198, с. 73].

Й.-Ф. Гербарт зауважував, що інколи починаючий педагог, правильно розрахувавши експеримент та шляхом вдалих ескізів, може досягнути більшого на шляху викладання й виховання, аніж сивочолий учитель. І саме тому вічною, на його думку, є проблема повної завершеності будь-якої сфери діяльності [там само]. На основі цього німецький педагог прийшов до висновку, що без філософії не можна підходити до діяльності, оскільки “філософський огляд загальних ідей не є настільки необхідним, як саме тут, де повсякденна рутинна і яскраво відображений особистий досвід так сильно звужують кругозір” [23, с. 99]. Й.-Ф. Гербарт уважав, що це стосується і тих випадків, коли вчитель буде поєднувати недостатність освіти з розумовою слабкістю, неотесаність зі злістю, бо тоді його учні щоденно будуть залякувати дивними загадками. Він вимагав від учителя ґрунтовного знання предмету [86, с. 76].

Особливої уваги заслуговують думки Й.-Ф. Гербарта про те, що вчитель повинен виділяти головне, викладати матеріал за чітким планом, володіти образною та виразною мовою [65, с. 203]. Сааме тому настільки важливим, на його переконання, є педагогічний такт і майстерність вчителя подавати матеріал у такій формі, в якій він найбільше запам'ятається. Деякі міркування Й.-Ф. Гербарта висловив щодо вчителя-жінки, зазначивши, що жінки відчують більш тонко і краще орієнтуються в різних відтінках поведінки, вміють вносити в дитяче оточення більше уважності і таким шляхом урізноманітнити вплив і підвищити інтенсивність спілкування [там само].

Справжній педагог той, підкреслював Й.-Ф. Гербарт, у якого присутній ентузіазм та широта світогляду. У тому випадку, коли учитель постійно перебуває в полоні буденної клопіткої роботи, то його світогляд та обмежений індивідуальний досвід звужуватимуть горизонт. І саме тому він неодноразово наголошував на тому, що учителю необхідні широкі філософські погляди. Й.-Ф. Гербарт наголошував на тому, що надзвичайно важливим є те, що вчитель повинен бути для учня не лише наставником, але й товаришем. У такому випадку цей приклад був би не менш цінним, аніж навчання [23, с. 53].

На переконання Й.-Ф. Гербарта, навчання найкраще починати з найбільш близького. У процесі викладання до “знайомого та близького” додаються нові об'єкти, “віддалені далеким простором та часом” [187, с. 176]. Педагог повинен добре володіти словом та певною мірою бути художником, оскільки сам має внутрішньо пережити те, що змушуватиме переживати свого учня [260, с. 6]. Привертають до себе увагу зауваження Й.-Ф. Гербарта щодо пошуку педагогом безпечних шляхів з розрахунком на краще озброєння дитини для досліджень, щоб вона розуміла те, що швидко не можна досягнути бажаного результату. Педагог, навчаючи, використовує, за Й.-Ф. Гербартом, виховуючі приклади, символи як допоміжні засоби. Німецький учений закликав учителя впроваджувати в

навчання різноманітні прийоми і способи та прогнозував, що педагоги значно збільшать їх кількість. Тому, на його думку, навчання повинно бути зв'язним і активізувати розум безпосередньо при напруженому очікуванні.

Німецький педагог зазначав, що при належному керівництві навчанням в учнів може “виробитися відмінна різносторонність інтересу, повна ясність розуму, велика енергія характеру і щасливе сприйняття будь-якої радості” [187, с. 174]. Й.-Ф. Гербарт намагався чітко пояснити учителеві поняття різносторонності інтересу, оскільки, на його думку, останній може порушити цілісність особистості. Які ж умови передбачали здійснення різносторонності інтересу? Відповідь на це питання торкалася двох актів свідомості: один гарантує доступ нового, а інший забезпечує його переробку та асиміляцію з ним [112, с. 160]. При цьому до “нових знань додаються апперцептивні уявлення та нове коло думок. Маса уявлень є результатом елементарних знань, які приходять на допомогу в подальшому навчанні. “Підготовка” створює попередню основу для апперцептивних уявлень” [173, с. 246]. Й.-Ф. Гербарт уточнив, що “досвід і спілкування” породжують випадкові інтереси, а завдання навчання – відновити рівновагу уявлень.

Й.-Ф. Гербарт був переконаний, що викладання зосереджується на всіх предметах педагогічного інтересу, бо без цього воно саме залишається пустим і незначним. Він твердив, що з повноти душі впливає повнота викладання, яка може порівнюватися з повнотою досвіду. У такому випадку живий дух дає учневі свободу руху. При такому способі навчання залишається достатньо місця для другорядних думок. І лише тоді педагог стає для учня предметом як багатого, так і безпосереднього досвіду. Під час уроку таке спілкування учителя та учня проникнуте відчуттям спілкування з великими людьми минувшини і чисто вираженими характерами поезії [23, с. 193]. Лише саме навчання може, за твердженням Й.-Ф. Гербарта, виховувати рівномірно розподілену широку різносторонність. Учителеві варто під час навчання розкласти, доповнити й впорядкувати знання

домінуючого інтересу та пов'язуючи з попереднім, відновити рівновагу шляхом викладання [там само].

Й.-Ф. Герbart звертав увагу вчителя на наступне: не можна надто довго демонструвати те саме, бо одноманітність стомлює; не варто при навчанні робити надто різких стрибків, бо старі уявлення перешкоджатимуть засвоєнню нового [70, с. 340]. Він стверджував, що діяльність учня вчитель повинен організувати як постійне піднесення до культури, як взаємодію з оточенням на її досягнення і це подавати невеликими порціями.

Й.-Ф. Герbart критикував пруську шкільну реформу 1809 – 1819 рр., яка була спрямована на уніфікацію шкільної освіти, напрацювання єдиного навчального плану, який не враховував як індивідуальностей учителя та учня, так і регіональних особливостей. Натомість педагог вказав на важливість різнобічності школи й освіти та свободи педагогічної практики. На переконання Й.-Ф. Гербарта, навчання буде “педагогічною практикою відповідальності”, коли вчитель матиме максимальну свободу стосовно учня.

Й.-Ф. Герbart вважав за необхідне наголосити, що різні інтереси, які виробляються в процесі викладання, пропонують відмінності в одночасному. Педагог має впорядковано об'єднати при викладанні різні групи предметів та піклуватися про найвищу ясність кожної групи з тією метою, щоб наближення до узагальнюючого засвоєння відбувалося рівномірно зі всіх боків. І саме на цьому, на його думку, ґрунтується розподіл викладання [23, с. 196]. Учитель має не лише розуміти, але й виконувати. При розподілі розуміння інтересу може пройти різні етапи:

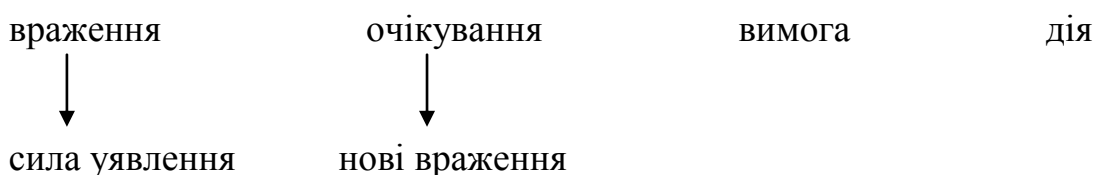


Схема 5. Етапи інтересу у Й.-Ф. Гербарта

Й.-Ф. Гербарт прийшов до висновку, що враження ґрунтуються на силі уявлення, яка приводить до ідеї про необхідність упорядкування думок. Як заявляв німецький педагог, учитель може досягнути сили уявлення частково повторенням зображення одного і того ж предмета в малюнках, моделях чи хоровою роботою дітей, а також частково описом. І тоді, щоб був результат, діяльність педагога має бути справжнім мистецтвом з метою підготовки основ для математики (азбука зорового сприйняття), граматики (комбінаторні ігри) та читання класичних письменників (давні розповіді).

Для навчання учня, на думку Й.-Ф. Гербарта, необхідно звернутися до природи, оскільки вона дає багато того, що може допомогти у навчанні та розвитку учня. І основне завдання педагога полягає в тому, щоб вміти поєднати її з досвідом. Викладання має на меті не тільки спонукати до діяльності розум учня, але й збагачувати його емоційний інтерес, примножувати відчуття та розширити сферу спілкування. Характер набутого досвіду і спілкування з людьми інколи примушують учня нудьгувати. Й.-Ф. Гербарт уважав таке нудне викладання неприпустимим. Лише досвід може і повинен об'єднати та впорядкувати ту кількість інформації, яка була нагромаджена. Саме цю роль має виконувати педагог, щоб виділити, насамперед, головну думку, яка підтримуватиме порядок та допоможе правильно зрозуміти й опрацювати певну кількість незрозумілого, не плутаючи його [221, с. 139].

Отже, професійне призначення педагога в тому, щоб його робота передбачала організацію процесу формування особистості і сприяла максимальному розвитку дитини. Педагог повинен володіти такими знаннями, такою інтенсивністю мислення, щоб вміти бачити й уявляти собі дійсність як фрагмент цілого. Кажучи про авторитет вчителя, Й.-Ф. Гербарт зазначав, що авторитет має будуватися на моральних засадах і характеризуватися стійкістю, перевагою духу. Учений зазначав, що переборення перешкод на шляху до засвоєння нового людина може

досягнути лише завдяки мистецтву вчителя, який вміє працювати з учнями будь-якого віку і будь-якого характеру [187, с. 180].

Педагогічний вплив, на переконання Й.-Ф. Гербарта, матиме найбільший ефект, коли в учителя переважатимуть авторитет і любов до вихованців. Любов ґрунтується на узгодженості почуттів і звичок педагога та учня. Для авторитету педагога, – зауважував учений, – необхідні як природні якості, так і спеціально сформовані: відповідний зріст, жестикуляція, голос, осанка, ерудиція і т.д. Й.-Ф. Гербарт, зокрема, наголошував, що “авторитету” можна набути лише завдяки “превазі духу”, учитель “повинен бути відкритим та щирим, йти своєю прямою дорогою” [22, с. 73].

Німецький педагог акцентував увагу на тому, що робота вчителя, в основному, повинна бути спрямована на те, щоб формувати інтенсивне мислення та піклуватися про жвавість, адекватність і багатогранність уявлень [23, с. 71]. Особистий вплив учителя при виховуючому навчанні Й.-Ф. Гербарт пояснював тим, що саме вчитель мав би підшукувати цікавий матеріал, з метою зосередження уваги учня на найбільш корисному та надання навчанню різноманітних форм. На думку вченого саме викладання, і навколишнє середовище забезпечують можливості для реалізації безперервного процесу спілкування на основі взаємного впливу перехресних чи узгоджених вольових актів. А це, за визначенням Й.-Ф. Гербарта, було головним моментом у викладанні. Найважливішим завданням навчання є, по-перше, створення цілого, завершеного ряду уявлень у нерозривній ланці, по-друге, створення найбільшої кількості вузлових пунктів, коли одні уявлення торкаються інших і викликають один одного в свідомості [260, с. 9].

Й.-Ф. Гербарт застерігав, що часто у школі можна зустріти “таких учителів, які або нічого не знають, або зовсім не здатні педагогічно використати свої знання, хоча і беруться за це з великим захопленням” [221, с. 154]. Й.-Ф. Гербарт звернув увагу на те, як у школі Й.-Г. Пестолоцці на

протипагу неправильній вимові вчителя у дітей була поставлена чудова вимова. Німецький класик був переконаний у тому, що професіоналізм педагога з роками зменшується. Тому, на його думку, є важливим, щоб як навчання, так і виховання дітей доручати молодим людям. Молодих учителів учений закликав “не зупиняти процесу мислення”, бо “немає нічого більш природного, як відчувати при цьому гнучку мудрість”, з метою вдосконалення поведінки своїх учнів під час навчання [там само]. Для куратора були такі поради: виховуюче навчання не може бути подане без нічого; для цього необхідне унаочнення та тренування” [205, с. 39].

Найбільш відповідними навчальними засобами для дітей молодшого віку він уважав все яскраве, контрасне, рухоме, тому завданням учителя є використання їх, розподіл і допомога у збереженні в пам’яті. Тут педагог має подати певну кількість уявлень, проте повинен простежити, щоб останні не перевантажували дитячий розум [23, с. 215]. Учитель має пам’ятати про живе прагнення до повного і правильного розуміння з першого моменту та про потребу ясного і чіткого сприйняття дитиною нового матеріалу. Й.-Ф. Гербарт зосередив свою увагу на тому, що важливим елементом у роботі педагога з шестирічними дітьми є національне, патріотично налаштоване як виховання, так і навчання. Він акцентував увагу на тому, що розв’язати це завдання можна лише шляхом викладання [187, с. 178]. Проте Й.-Ф. Гербарт водночас застерігав, щоб учитель не надто поспішав, оскільки “ясне сьогодні завтра буде незрозумілим” [там само]. Йому, педагогу, належить чітко визначити мету навчання та виховання, методи, прийоми і засоби, та, водночас, передбачити результати своєї роботи (див. додатки П 1, П 2).

Отже, педагогіка Й.-Ф. Гербарта зводилася до того, що вчитель при сприянні навчання буде водночас і виховувати. Вона, на його переконання, повинна дати в руки вчителя певну систему засобів дії, які впливатимуть на учня, на його світогляд, як у навчальному, так і у виховному значенні [76, с. 40].

Цінними є переконання педагога, що першим предметом, який учитель повинен знати досконало, мала би бути психологія, бо “кожна добра голова володіє психологічною перспективою, оскільки для неї важливо побачити людську душу” [23, с. 153]. Й.-Ф. Гербарт стверджував, що учитель мав би цікавитися колом думок вихованця, бо з думок випливають почуття, а далі – принципи і вчинки. Тому на основі психології педагогіка зобов’язана з’ясувати засоби реалізації мети виховання, вказати методи і визначити прийоми.

Психологія Й.-Ф. Гербарта давала учителю знання про своєрідний і складний механізм дитячої душі. Уся її діяльність визначається уявленнями, які прийшли ззовні або з області підсвідомості. На думку ученого, в розумовому арсеналі нове об’єднується з попереднім і сприяє розширенню змісту. Тому перед педагогом постають певні завдання: брати до уваги не лише раніше набуті уявлення, але й забезпечити чітке формулювання нових уявлень, які би мали вже підготовлений ґрунт. Виховання почуттів і волі зводиться в такому випадку до тієї ж дії на механізм уявлень. Й.-Ф. Гербарт прийшов до висновку, що у результаті такої єдності цілеспрямоване вироблення точних і необхідних уявлень, тобто вміле навчання, є і належним вихованням. Такий зміст і походження принципу Й.-Ф. Гербарта “виховуючи навчання” [112, с. 155].

Щоби процес навчання мав кінцевою метою також і виховання, Й.-Ф. Гербарт дав кілька цінних порад для спілкування учителя з учнями: підготувати не лише свої майбутні дії до будь-яких ситуацій шляхом роздумів, пошуків, але й підготувати себе самого, свою душу, голову і серце до правильного сприйняття, відчуття й оцінки явищ. Щодо вчителя німецький педагог часто використовував імператив: “викладай цікаво, щоб учні краще засвоювали нові знання. А вони, водночас, мали би збуджувати інтерес до подальшого навчання” [23, с. 100]. Й.-Ф. Гербарт визнавав, що з метою дотримання дисципліни учитель може використовувати категоричний імператив. Проте останній повинен базуватися на етиці [76, с.

52]. Учитель повинен бути вимогливим та суворим, не має надто багато говорити і мало спостерігати, не втрачати відчуття часу між говорінням та вислуховуванням. Учитель повинен володіти багатьма спеціальними прийомами, що полегшують викладання, а також отримати відповідну освіту [23, с. 70].

Діяльність учителя має відповідати основному завданню – виховання шляхом навчання. Дитина, на його переконання, повинна бути вихована і навчена, а це є мета діяльності вчителя. Вона (діяльність) розвивається, як стверджував учений, безперервно. Хоче того вчитель чи не хоче, навіть проти своєї волі, він може впливати на учня добре чи погано, або навіть не помічати моментів, коли міг би бути здійснений такий вплив [202, с. 116].

Кожен учитель, на переконання Й.-Ф. Гербарта, повинен мати чіткий план як навчання, так і виховання [187, с. 175]. Педагог змушений бути художником, він сам внутрішньо має переживати те, що хоче змусити пережити своїх учнів. Він повинен бачити, відчувати, розуміти і тоді вчити інших, при цьому викликати в учнів справжній, живий інтерес, і в цьому випадку результати такого навчання залишаться на все життя.

Німецький педагог був переконаний, що успіхи навчання і виховання залежать від того рівня уваги, з яким учень відноситься до слів учителя [202, с. 54]. Він налаштовував педагога на іншу організацію уроку, коли нових знань не повинно бути багато, і вони не мали б витіснити інші знання і не бути знаряддям, які б віддаляли від головної мети. Тут мова йшла про навчання іноземних мов. Викладання, дотримувався думки Й.-Ф. Гербарта, – повинно одночасно розвивати пізнання та естетичні відчуття.

Педагог підкреслював, що мета виховання повинна бути окреслена учителем і розгорнута як географічна карта, як план добре побудованого міста, коли напрямки перетинаються і око самостійно орієнтується без будь-якої підготовки. Й.-Ф. Гербарт вважав, що навчання виховує завдяки особистому впливу вчителя у процесі спілкування.

Водночас Й.-Ф. Герbart застерігав, що існують бажання, які не легко можна задовольнити, як і вимоги, які переходять у дії, тобто емоційні. І тут важливо звернути увагу на те, що вчителеві необхідно дотримуватися поміркованості [23, с. 197]. Й.-Ф. Герbart застерігав, що учитель не має поєднувати брак освіти з розумовою слабкістю, неотесаність зі злобою. Лише добре підготовлений спеціаліст може “відрізнити основні риси добре чи погано обдарованих душ” і своїм підопічним надасть усю свободу, не забуваючи про обов’язки, не послаблюючи дисципліни та не відкриваючи шляхів до розпущеності.

Німецький класик педагогіки давав вказівки учителеві, щоб останній пристосовувався до “вузької сфери дитини”, тобто вибудовував для неї дитячий світ. Й.-Ф. Герbart неодноразово повторював, що від учителя він “вимагає науки і сили мислення”. Ті педагоги, які вважають себе розумними і без науки, робитимуть все більше помилок у своїх поглядах, не відчуваючи цього самі та не даючи відчутти таке іншим [203, с. 86]. Не менш важливим, на думку німецького вченого, є закономірності як навчання, так і виховання. Він, зокрема, зазначав, що “дітей потрібно захистити від гри випадку”. Навчання і виховання є цінними тоді, коли “плани є надійними”. Завдання учителя полягає у прогнозуванні результатів якщо не з повною вірогідністю, то з великим відсотком ймовірності [202, с. 62].

Заслуговують на увагу поради Й.-Ф. Гербарта вчителеві, який у будь-який момент повинен бути готовим передбачити свої дії та дати їм правильну оцінку в тих ситуаціях, у які він буде поставлений. Педагог наголошував на необхідності надавати свободу діям вихованців, не забуваючи при цьому обов’язків та не послаблюючи дисципліни. Він зазначав, зокрема, що діяльність є основним принципом виховання характеру, і важливо те, що вноситься у цей процес учителем: природні нахили і особливості, зусилля і вплив самого життя, навколишнього середовища. На переконання Й.-Ф. Гербарта, дисципліна має виховуюче значення і сприяє зміцненню характеру. Німецький учений доводив, що

коли вихованець читає по виразу обличчя вчителя його ставлення до того чи іншого явища, то, таким чином, він і сам проникається думкою учителя. У такому випадку учень буде дотримуватися тих самих поглядів і стане поводитися як і його наставник [76, с. 49]. А ще, крім цього, учневі будуть передані збудження і душевне хвилювання вчителя і вся серйозність його бажань [там само].

Німецький теоретик зазначав, що не може бути єдиної мети, оскільки все виходить із думки: вчитель-вихователь повинен ставити перед собою ті завдання, які будуть поставлені перед його вихованцем, коли той стане дорослим, та підготувати внутрішні умови, які можуть полегшити досягнення мети, не опустити важливого [112, с. 158].

Справжнє виховання, як і навчання, передбачає, за Й.-Ф. Гербартом, формування світогляду і може здійснюватися такими особистостями, які орієнтуються у всіх напрямках людської думки. Тут учителям необхідні авторитет, такт і любов. Він зазначав, що у тому випадку, коли педагог хоче побудувати виховання виключно на досвіді, то йому необхідно пам'ятати про те, що це має бути їх сукупність. Лише тоді результат не забариться [221, с. 81]. На запитання, чи може учитель заздалегідь передбачити можливу мету, учений дав відповідь, що сума вимог учителя, активність допоможуть йому це зробити. Він вважав, що мета виховання відмежовує дитину від волі випадку, бо, на його думку, випадок виховує значно краще, ніж виховання батьків і вчителів [23, с. 62].

Й.-Ф. Гербарт ставив питання, “яким чином визначалося коло думок, що мали б повністю захопити вчителя, оскільки з думок вибудовуються відчуття, а з них принципи і вчинки? Яким чином усе це можна поєднати і в якій послідовності?” Відповідь він вибудовував наступним чином: учитель має володіти матеріалом для постійного обмірковування і перегляду всіх доступних йому знань і книг. Крім ентузіазму й чуття учитель повинен володіти відповідною підготовкою: глибокими знаннями та широкою освітою. Ця широта необхідна учителям для того, щоб не випустити з поля

зору взаємні зв'язки наук, щоб “розглянути найближчі уявлення, як частини цілого”, тобто вироблення цілісного світосприйняття [211, с. 13].

Класик педагогіки зосередив увагу на тому, що природні нахили людини не є самі по собі моральними. І тому робота учителя повинна, головним чином, бути спрямованою на те, щоб розвивати будь-яку здібність, використовуючи різноманітні можливості та доповнюючи дію зовнішніх обставин. Саме педагогу належить активізувати силу думки і піклуватися про жвавість, швидкість, надійність і багатообразність уявлень [191, с. 91].

Маючи справу з сильними натурами, учитель повинен звертати увагу на два моменти: на якість вражень та на їх кількість, оскільки лише найбільш сильне та багаторазово зафіксоване може спонукати до дії. Саме тому Й.-Ф. Гербарт наголошував на тому, що виховання учня можна досягнути лише володіючи вмінням внести в дитячу душу широке та тісно сплетене коло думок. Таке коло може побороти в оточенні все несприятливе та опанувати хорошим, а цього можна досягнути завдяки мистецтву учителя [187, с. 179].

Німецький педагог насамперед звертав увагу та висловлює думки щодо того, яким не повинен бути учитель. “Йому не варто говорити високим тоном, бути зверхнім, граючись з дітьми, надавати перевагу лише власному задоволенню” [23, с. 164]. Відчуття учителя та учня, переконаний учений, мають бути співзвучними, тобто такими, які сприяють любові. Він уважав за необхідне наголосити, що цього можна досягнути двома шляхами: по-перше, учитель співпереживає разом з вихованцем, використовуючи при цьому свій такт, або, по-друге, прагне до того, щоб викликати у нього співчуття до себе особисто. У такому випадку учень зможе внести у ці стосунки свою власну силу і, таким чином, співпрацюватиме з учителем.

Отже, вчитель, за переконанням Й.-Ф. Гербарта повинен володіти ентузіазмом й чуттям, авторитетом і тактом, любов'ю до учня й глибокими

знаннями. До його обов'язків також належить готовність до прогнозування поведінки в будь-яких ситуаціях і їх правильна оцінка, побудова чіткого плану як навчання, так і виховання, вміння бути художником, внутрішньо переживати, бачити, відчувати, розуміти і вчити інших, викликаючи при цьому в учнів інтерес.

3.3. ВПЛИВ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ Й.-Ф. ГЕРБАРТА НА РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ

Педагогічна наука середини XIX – XX століття характеризувала педагогічні погляди Й.-Ф. Гербарта по-різному. Як стверджують дослідники, педагогіка на той час як самостійна галузь наукового знання проходила період становлення. Відповідно до педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта, вона вибудовувалася і як наука, розробка системи ідей, які стосувалися виховання, і як мистецтво, яке використовувало ці та інші ідеї на практиці [94, с. 5 – 6; 114, с. 15]. Підручники та навчальні посібники того часу були побудовані в тому ж логічному зв'язку науки і практики, яку можна було відстежити у педагогічній системі Й.-Ф. Гербарта [148, с. 4].

На початку XIX століття складна ситуація в системі шкільної освіти Німеччини змусила вчених-педагогів задуматися над ефективною діяльністю шкіл, метою яких мало стати виховання достойних громадян суспільства, а підготовка учителя була передумовою зміщення акцентів у діяльності школи на процес виховання [155; 178; 194; 263; 264]. Зокрема, Г. Вайс зазначав, що “держава має починатися із школи; зміни в кращий бік у школі будуть, відповідно, змінами на краще у суспільстві” [263, с. 102].

У педагогіці постать Й.-Ф. Гербарта була достатньо суперечливою. Якщо дослідники педагогіки XIX століття досить високо оцінили погляди німецького ученого, що склали основу для подальшого розвитку педагогічної науки та шкільної практики (на той час з'явилася школа послідовників його ідей – гербартіанці, то вже на початку XX століття виникли перші спроби різкої критики його вчення. А. Левітській (1901), вивчаючи теорію і практику німецької педагогіки, також звинуватив Й.-Ф. Гербарта в інтелектуалізмі, який спостерігався як у його педагогіці, так і в психології. Проте він відзначив і позитивний момент, зауваживши, що “панування гербартовської педагогіки в німецьких школах привело до розвитку в Німеччині духовних сил, які надали керівну роль представникам німецького суспільства та додали честі серед представників інших народів“

[77, с. 8]. А. Левітській суперечить собі, коли акцентує увагу на закликах щодо відміни інтелектуальної освіти, відмітивши, що французькі мислителі звернули свої погляди до Німеччини, до її небувалого розквіту в духовному житті завдяки успіхам інтелектуальної освіти.

С.В. Рибінський (1902) був палким прибічником Й.-Ф. Гербарта й вказував на значимість ґрунтовної розробки системи “виховуючого навчання” як „системи змішаного виховання“, яка покликана об’єднати зусилля сім’ї, школи, “приватних учителів чи репетиторів” [138, с. 39]. Про актуальність та важливість використання основного педагогічного твору Й.-Ф. Гербарта він висловився наступним чином: “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання”, в якій представлене вчення про формування характеру, є ... тією вищою точкою, з якої потрібно розглядати всю систему Й.-Ф. Гербарта [138, с. 202].

Розвиток інтересу до навчальних предметів у поглядах німецького вченого вивчав А. Анастасієв (1902) і зазначив, що „поняття інтересу у Й.-Ф. Гербарта “ є виключно важливим, воно поставлене в центр його педагогічної системи“ [4, с. 153]. Водночас у його аналізі спостерігаємо перші спроби критичних зауважень до деяких концептуальних положень: твердження, що “знання здобуваються лише досвідом, штучним названо поділ інтересів і т.п. [4, с. 152]. Вивчаючи літературні джерела, на які посилався дослідник, чітко можна відслідкувати той момент, що ці критичні думки не зроблені на основі аналізу оригінальних праць Й.-Ф. Гербарта, а базувалися на розгляді та тлумаченні його педагогічної концепції різними авторами.

У працях російських педагогів середини ХІХ – першої половини ХХ століття обґрунтована актуальність системи виховуючого навчання Й.-Ф. Гербарта й відмінна особливість його положення – єдність навчання та виховання як цілісного процесу та визначене почесне місце в педагогічній науці. Зокрема В. Алексєєв (1906) високо оцінив педагогічну концепцію німецького ученого. У своєму дослідженні поглядів

Й.-Ф. Гербарта він визнав вагомою заслугою німецького педагога твердження щодо “формування волі й характеру“ при вихованні та обґрунтування педагогічних засобів з метою розвитку розуму та почуттів учня [2, с. 33 – 34]. В. Алексєєв акцентував увагу на методах навчання, які враховують психологічний аспект засвоєння нових знань. Саме такі знання спонукають учня самостійно застосовувати їх у практичній діяльності. Використання набутих знань, за Й.-Ф. Гербартом, дасть можливість для значних перетворень соціального устрою життя громадян [2, с. 25].

А. Музиченко (1908) у своїх публікаціях менше аналізував теоретичну спадщину, вказував на позитивні аспекти чи критичні зауваження педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта, а, в основному, акцентував увагу на тому, як його послідовники втілюють ці ідеї в систему освіти й шкільну практику, розглядав співвідношення між його оригінальними думками та їх трактуваннями на початку ХХ століття. Це пояснюється тим, що сам А. Музиченко певний час перебував у педагогічному університеті та мав змогу спостерігати за навчальним і виховним процесом тодішньої еліти у школі, заснованій за часів Й.-Ф. Гербарта учнями й прихильниками його вчення у м. Єна. Зокрема він відзначив, що ідеї Й.-Ф. Гербарта, окремі аспекти його педагогічної концепції, які знайшли позитивний розвиток у роботі його послідовників, пізніше були викривлені: індивідуалізм при небажанні звертати увагу на проблеми життя народної школи, масової освіти; спроба залишити поза увагою виховання волі [98, с. 10]. Результати дослідження А. Музиченка підтвердили, що в другій половині ХІХ століття у багатьох країнах Європи та Америки чітко відслідковували педагогічні погляди німецького вченого й точилися суперечки навколо його провідних ідей. Яскравим прикладом проникнення ідей Й.-Ф. Гербарта у європейські та інші школи, є визнання А. Музиченком того факту, що педагогіка німецького ученого вплинула у ХІХ столітті і на розвиток педагогічних ідей у Росії через посередництво Пирогова й Ушинського.

Схвально про значення педагогічних поглядів німецького педагога відгукнувся інший учений – А. Нечаєв (1911). Він, опрацювавши в основному оригінальні джерела та аналіз праць Й.-Ф. Гербарта німецькими дослідниками, погодився з позитивною і навіть високою оцінкою його діяльності. Проте А. Нечаєв зауважив, що педагогіці Й.-Г. Песталоцці бракувало систематичності й теоретичної основи, яку вона отримала завдяки Й.-Ф. Гербарту [112, с. 146]. У його аналізі ідей “німецького Песталоцці” знаходимо закиди дослідникам ідей педагога, які то відкрито захоплюються його педагогічною концепцією, то різко відштовхуються “los von Herbart” (геть від Гербарта), то, – як ми це спостерігаємо впродовж двох століть, – знову повертаються до вивчення Й.-Ф. Гербарта “zurück zu Herbart” (назад до Гербарта). Він апелює до своїх сучасників, закликаючи їх розглядати педагогіку ученого разом з його психологією та філософією, і лише в тому випадку, незважаючи на стиль й манеру мислити відсторонено, можна правильно зрозуміти його ідеї.

А. Нечаєв звернув увагу на те, що у багатьох випадках критика спрямована не проти правдивих поглядів Й.-Ф. Гербарта, а проти праць його учнів, які “викривили систему свого учителя перетворивши її в закостенілу, бездушну, механічну трафаретність” [112, с. 148]. Він підмітив той самий момент, що і А. Музиченко – інтерес до “доктрини виховуючого навчання Й.-Ф. Гербарта та його ідей” у Франції – (Пенлош (Pinloche) (1901), Моксіон (Mauchion) (1901), Дюркем (Durkhiim) (1901), Швейцарії (Дюкотер (Dükoter) (1902), Даге (Daquet) (1903), Кезен (Quayzin) (1901), Ге (F. Guex) (1906), Крістінгер (J. Christinger) (1895)), Італії (Форнеллі (Fornelli), Торнеллі (Tornelli), Алльево (Alljevo), Кредаро (Credaro)), Англії (Адамс (Adams) (1897), Гайвард (Hayward) (1902, 1903, 1905, 1907), Ланг (Lang) (1894), Зедлер (Sedler), Фелькін (Felkin) (1895), Фіндлі (Findly)), Америці (Де-Гармо (C. De Garmo) (1895), Мак-Морі (Mac Mory)) [269]. Проте, беззаперечним був той факт, що саме у Німеччині його ідеї знайшли найбільшу підтримку в семінаріях для вчителів, школах Єни, Веймара,

Лейпцигу, Ейзенаха, де користувалися гербартовськими положеннями відносно навчального плану, концентрації та методичного опрацювання нового матеріалу.

П. Соколов у праці “Історія педагогічних систем“ (1913) проаналізував науково-психологічний напрямок Й.-Ф. Гербарта у педагогіці. Він вказав на значенні німецького ученого для історії педагогіки. Автором, зокрема, відзначено, що з другої половини ХІХ століття провідні ідеї німецького педагога не лише були поширені та впливали, але й панували у педагогічному світі та спонукали до створення “цілої школи енергійних послідовників“ [143, с. 472]. П. Соколов схвально відгукнувся про психологічне бачення Й.-Ф. Гербарта – взаємодію уявлень як основну функцію душі. Він високо оцінив його внесок у розвиток педагогічної науки взагалі, та відзначив, що той з філософської точки зору пояснив свої педагогічні погляди на основі міцного психологічного та етичного фундаменту. У дослідженні відзначено, що саме Й.-Ф. Гербарта потрібно вважати творцем наукової педагогіки, у якої вона (педагогіка) вибудована як строго завершена, науково обґрунтована система [143, с. 517]. П. Соколов наголосив на вагомості для педагогічної науки дидактичних ідей німецького вченого, зокрема мова йде про погляди на навчання (різносторонність інтересів), його завдання та принципи.

У праці “Елементи виховання та навчання” П. Барт (1913) лише опосередковано торкається імені Й.-Ф. Гербарта, в той час коли ретельно дотримується поглядів німецького педагога на зміст викладання навчальних предметів, їх характеристики й побудови навчального плану [5].

Ґрунтовний аналіз дидактичних поглядів Й.-Ф. Гербарта здійснено відомим ученим П. Каптеревим (1915). У процесі свого дослідження він підтвердив значний внесок німецького педагога у розвиток теорії навчання, зокрема дав високу оцінку розробки принципу “виховуючого навчання“, а найважливішим внеском у дидактичну науку П. Каптерев назвав розвиток різносторонності інтересів – основне завдання, як прагнення зацікавлення і

стимулювання до подальшого навчання [59, с. 99]. Саме він переконував, що вчення про інтерес у педагогічній концепції Й.-Ф. Гербарта є лише першим кроком у цьому напрямі. П.Ф. Каптерев звернув увагу на те, що Й.-Ф. Гербарт не дав чіткого визначення цього поняття, не пояснив принцип поділу різносторонніх інтересів на види, а уявлення трактував як розумові процеси, на що вказав як на недосконалість дидактики Й.-Ф. Гербарта [59, с. 330]. Учений критикував німецького педагога за твердження, що у дитини в будь-якому віці, навіть на ранньому етапі життя, є всі головні види інтересу.

Подібних поглядів дотримувався інший російський дослідник С. Ананьїн (1915). С. Ананьїн, Г. Вейсберг, П. Каптерев, Е. Мединський та інші критично висловилися щодо класифікації Й.-Ф. Гербартом інтересів, назвавши її штучною, а співвідношення вимоги різносторонності освіти та необхідності розвитку індивідуальності учнів – надто складним процесом, тоді як питання відповідності процесів виникнення й розвитку інтересів щодо вікових особливостей учнів – не розробленим взагалі [3, с. 174].

С. Ананьїн звернув увагу на “цінності того, що викликає інтерес..., те, що його збуджує, проникає у внутрішнє життя вихованця”. Проте, як і його сучасники, С. Ананьїн робить закиди Й.-Ф. Гербарту, що не дивлячись на багаторічну клопітку роботу вчення про інтерес недостатньо ясне та чітке [3, с. 43]. Він нагадує і про випадкові засоби набуття знань – ставлення до трудової діяльності, яке має у Й.-Ф. Гербарта класовий, становий характер [3, с. 179]. Учений досліджував принцип “виховуючого навчання” з точки зору психологічної науки і вказав на механічність психологічної природи різностороннього інтересу Й.-Ф. Гербарта та переконував у тому, що через психологічну природу (перевага одних уявлень над іншими) його (інтерес) не потрібно називати гербартовським терміном “розумова самодіяльність”. Основа вчення Й.-Ф. Гербарта полягає у тому, що та маса уявлень, які є в дитини, повинні викликати нові. Крім того, С. Ананьїн вказав на ще один важливий момент аналізу педагогічної концепції німецького педагога, а

саме, на ставлення Й.-Ф. Гербарта до праці. “Сучасна педагогіка, зауважував С. Ананьїн, нечітко подає погляди німецького ученого на трудове виховання” [3, с. 176]. Це залежало від того, що прибічники та противники трудового виховання намагалися бути з ним однодумцями. Проте трудову діяльність він розглядав не як методичний принцип, а як засіб набуття знань та позитивний засіб виховання. Учений зосередив увагу і на чотирьох формальних ступенях, які обов’язково повинен пройти будь-який урок. Це положення вже на той час зазнало критики і С. Ананьїн, підтримуючи її, зазначив, що “ці ступені окреслюють образ предмету, і не передбачають шляхів для розвитку” [там само]. Дослідник віддає належне Й.-Ф. Гербарту, оскільки послідовники останнього відійшли від його психологічного обґрунтування і, тим самим, спричинилися до протиріччя між вимогою виховання інтересу як самонавчання та вимогою до вчителя здійснювати навчання строго відповідно до плану.

На основі вищезазначеного можна стверджувати, що у другій половині XIX століття методика формальних ступенів була предметом гострої педагогічної полеміки. Вчені-педагоги критикували переконання Й.-Ф. Гербарта про те, що кожен урок проходить чотири ступені – ясність, асоціацію, систему, метод, оскільки така форма проведення уроку перетворювала процес навчання для учня у процес самонавчання, а, для учителя була відведена роль керувати процесом розумового розвитку та, досягнути, таким чином, правильних результатів [48, с. 179].

З різкою критикою педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта виступив С. Левітін (1918) у своєму дослідженні “Педагогічні ідеї Гербарта і Монтессорі”. Він зауважив, що оскільки знаменита теорія німецького педагога про “виховуюче навчання” панувала у теоретичній та практичній педагогіці Європи, тому і заслуговувала ретельного аналізу.

Найперше піддано критичним зауваженням погляди Й.-Ф. Гербарта на засоби виховання, коли він однобічно висуває на перше місце елемент навчання шляхом впливу на уявлення, ігноруючи при цьому виховне

значення самої волі [76, с. 42]. С. Левітін не підтримав основоположника соціальної педагогіки П. Наторпа в тому, що останній вбачав помилки Й.-Ф. Гербарта щодо розвитку волі внаслідок впливу на уявлення та на розум [101, с. 26]. Проте він погодився з його думкою, коли переконував, що положення про “психічні впливи, які не намагаються досягнути в душі вихованця певної мети” та можуть обминути його волю є “чистою фікцією” [76, с. 45]. При цьому він обминув той факт, що Й.-Ф. Герbart не приєднався до прихильників Канта про абсолютну ідею волі та визнавши “наявність у дитини ще з дитинства тільки сприйняття до виховання волі з моральною метою”, намагався переконати у необхідності виховання – єдиної можливості синтезувати різні шляхи формування особистості та спрямувати їх на досягнення мети – добродійності – ідеалу суспільства.

Детально аналізуючи “виховуюче навчання”, С. Левітін акцентував увагу на тому, що навчання виховує своїм змістом (Й.-Ф. Герbart) [76, с. 50]. Учений ще нищівніше від П. Наторпа критикував та ще більше відмежувався від ідей Й.-Ф. Гербарта, визнавши висловлювання та докори свого попередника “занадто поблажливими”, зазначаючи, що П. Наторп критикував ученого-педагога з психологічної, філософської чи етичної точки зору і не вважав за потрібне звинуватити його за реакційні плани і програми середніх навчальних закладів. Вважаючи зловживаннями використання принципу німецького педагога “виховуючого навчання” з метою “маскування антипедагогічних побажань”, що “побудова розуму без побудови моральності є мертвим капіталом” [76, с. 53 – 54], П. Наторп не дозволяв собі різко докоряти Й.-Ф. Герbartу в тих питаннях, в яких вони розходяться.

С. Левітін, здійснивши ґрунтовний аналіз педагогічної концепції німецького дослідника, вивчивши реакційні тенденції різних часів, голосно заявив, що, на той час, ідеї Й.-Ф. Гербарта не несли в собі нічого нового та оригінального, а його вплив на теоретичну педагогіку не вважав навіть ідейним внеском. Він так захопився критичними зауваженнями, що назвав

найбільш цікаві ідеї, положення, теорії великих педагогів (Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці) – відображенням боротьби за свободу народу, протестом проти старого суспільства, форм його виховання, проти рутини педагогічної практики та заклик до реформи шкільної системи. Водночас дослідник поглядів німецького теоретика мав рацію у тому випадку, що гербартіанство на відміну від інших течій збереглося не тільки у теоретичних підручниках, але й проникло у шкільну практику [76, с. 57 – 58]. У своїй критиці С. Левітін допустив викривлення змісту педагогічних ідей Й.-Ф. Гербарта, а саме: неправомірно об'єднав розділи “керування дітьми” та “моральне виховання”; залишив поза увагою безпосередню мету та специфічні засоби виховної діяльності, спрямованої до мети виховання й “виховуюче навчання”. Проаналізувавши закиди С. Левітіна на адресу німецького вченого потрібно відзначити, що, в основному, гостра критика педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта С. Левітіним не стільки стосувалася його ідей, скільки поглядів гербартіанців, які, на нашу думку, викривили вчення свого попередника.

Проведемо порівняльний аналіз позитивних оцінок теоретичної спадщини Й.-Ф. Гербарта другої половини ХХ ст. Насамперед, звернемо увагу на посібники з історії педагогіки, оскільки саме ці книги впливали на формування педагогічної культури поколінь майбутніх теоретиків і практиків. Довід освітньої реформи в Німеччині, на який суттєво вплинула педагогічна концепція Й.-Ф. Гербарта, був цікавим як у вітчизняній педагогіці ХІХ – ХХ ст., так і сьогодні викликає певний інтерес, про що свідчить їх відображення у підручниках й методичних посібниках з історії педагогіки.

Вітчизняна педагогіка розроблялася як наука з розвитку “системи ідей, які стосувалися виховання” та як мистецтво, тобто, використання цих ідей на практиці [89, с. 5 – 6; 109, с. 15], що відповідало педагогічній концепції Й.-Ф. Гербарта. Вітчизняні підручники, посібники з педагогіки

досліджуваного і подальшого періодів вибудовувалися у тій же логічній послідовності науки та мистецтва (практики), які можна простежити у працях німецького педагога. Розглядаючи окремі теоретичні положення, вчені-дослідники подавали тлумачення педагогічних правил [148, с. IV].

Вітчизняна офіційна педагогіка у світлі педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта перебувала у динаміці. Для вітчизняної педагогічної науки, починаючи з другої половини XIX ст., характерною була увага вчених-педагогів до проблеми співвідношення навчання та виховання у шкільній освітній системі, а особливо, слабкий розвиток у ній виховного елементу. У подібному становищі на початку XIX століття була і шкільна освіта у Німеччині. Саме така ситуація і спонукала Й.-Ф. Гербарта серйозно замислитися над тими непорозуміннями у шкільній практиці та виробити методи й принципи для ефективної діяльності школи з метою виховання достойних громадян німецького суспільства [223, с. 168].

На початку XX століття педагогічна спадщина Й.-Ф. Гербарта була введена у підручники та посібники з історії педагогіки (М. І. Демков (1912), С. Левітін (1918), А. Левітський (1912), А. П. Нечаєв (1911), Ф. Паульсен (1908), М. Рубінштейн (1916), А. Музиченко (1917), А. Селіфанович (1917), Л. Синицький (1905), П. Соколов (1913), О. Фрик (1900)), російською мовою видаються зарубіжні історико-педагогічні дослідження школи німецького педагога (П. Барт (1913), П. Монро (1917), Х. Уфер (1898), Т. Циглер (1911)). Дослідження вищеназваних науковців об'єднує визнання Й.-Ф. Гербарта “засновником наукової педагогіки” [142, с. 516]. Вони сходяться на думці, що його педагогічна концепція “відкриває широкі перспективи в галузі педагогіки”, які мають на меті встановити взаємозв'язок між навчанням й вихованням [34, с. 415]. Водночас у своїх аналізах вчені-педагоги вказали на окремі помилки педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта, а саме: психологічний погляд на душу як на механізм уявлень.

Професор Б. Комаровський у статті “До історії гербартіанського напрямку в педагогіці” (1940) подав ряд позитивних відгуків на напрацювання Й.-Ф. Гербарта. Зокрема він наголосив на розробці ним теорії уроку, його принципів: планомірності, розчленованості, послідовності, безперервності, систематизації та узагальненні матеріалу, вправлянні та застосуванні. Б. Комаровський зауважив, що німецький педагог справедливо критикував педоцентризм та вимагав надати учителю керівну роль в педагогічному процесі [64, с. 83]. Дослідник визнав, що Й.-Ф. Гербарт володів виключною проникливістю та теоретичною далекоглядністю в аналізі шкільної практики, великою ерудицією, спостережливістю, знанням школи та організаторськими здібностями. Ним підкреслено, що Й.-Ф. Гербарт був хорошим теоретиком і практиком не лише у майстерному викладі своїх ідей, а у вмінні узагальнити досвід школи, в критичному узагальненні теоретичної спадщини минувшини в педагогіці, у вмінні висвітлити її перед педагогом-практиком [64, с. 82].

Попри схвальну оцінку певних концептуальних положень Й.-Ф. Гербарта, професор Б. Комаровський наводить цілу низку критичних зауважень до його дидактичної спадщини. По-перше, він вказав, що педагогічний процес у цілому висвітлений Й.-Ф. Гербартом невірно, оскільки він абстрагований від навчального матеріалу та психології учнів. По-друге, вчення Й.-Ф. Гербарта про виховуюче навчання та різносторонність інтересу, яке ґрунтується на метафізиці та релігії, є “реакційним елементом” його педагогіки і зміст, вкладений ним у дане вчення, метафізичний та ненауковий [64, с. 83]. По-третє, Б. Комаровський зробив висновки, що не слід погоджуватися з поглядами Й.-Ф. Гербарта на роль учня і вчителя у педагогічному процесі, оскільки останній не визнав самостійної ролі та самостійного мислення учня, поклавши керівництво мисленням учня на вчителя. Дослідник стверджував, що слід відмовитися від психологічної інтерпретації педагогічного процесу, бо вона, знову таки, має механічний характер і є ненауковою. Він заявив, що Й.-Ф. Гербарт є

“втіленням реакції, яка мріє про торжество старих ідей над новими”, він – “аристократ, який ненавидить революцію та її апологетів” [64, с. 82].

Учені Ш. Ганелін та Є. Голант (1941) обережно висловилися про позитивний вплив педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта на розвиток педагогічної науки, не подали різких закидів до його дидактичної спадщини. Ними підкреслено, що розробивши педагогіку як теоретичну дисципліну, Й.-Ф. Гербарт підняв тим самим дидактику на новий щабель розвитку, акцентується його заслуга в розробці питань методики навчання. Водночас ними вказано на його консервативному підході до багатьох найважливіших питань, на неправильності загальної конструкції та обмеженості його педагогічної системи [20, с. 113].

В “Історії педагогіки” (1947) М. Даденков до заслуг Й.-Ф. Гербарта відніс розробку принципу виховуючого навчання, вимогу розвитку різностороннього рівномірного інтересу. Він зазначив, що педагогічна система німецького ученого багатьох захоплювала формою викладу, систематичністю та послідовністю. М. Даденков як і його сучасники подав і критичний аналіз його педагогіки. Зокрема він виокремив психологічні положення Й.-Ф. Гербарта як невірні, а саму теоретичну систему вслід за Ш. Ганелінім та Є. Голантом назвав обмеженою. Й.-Ф. Гербарту закинуто також і негативне ставлення до класової боротьби та революції, що “веде учня до естетично споглядального ставлення до життя, до соціально-політичного індивідуалізму” [30, с. 126]. Проте, на нашу думку, така ідеферентність до подій у суспільстві характеризувалася лише тим, що за своєю суттю Й.-Ф. Гербарт залишався вченим і практиком. Він розумів власну нездатність протистояти складеній політичній та суспільній системі.

М. Гриценко (1973) у своєму аналізі педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта зазначив, що його ідеї “мали деякий вплив на розвиток буржуазної педагогіки”, вони (погляди німецького педагога) знайшли своє відображення у розвитку педагогічної думки та широко застосовувалися у Західній Європі, а особливо у Німеччині й царській Росії [57, с. 68].

Дослідник услід за своїми попередниками перелічує низку критичних зауважень. Він, зокрема, вказав на те, що вчений-педагог заперечував принцип єдиної системи освіти, підкреслив, що формальні ступені Й.-Ф. Гербарта хоча і мають свої позитивні моменти, проте в загальному вони є догматичними, не враховують змісту та специфіки навчального матеріалу, вікових особливостей учнів і рівня їхнього розвитку. Звернувши увагу на діяльність учителя на уроці, М. Гриценко критикував схему ступенів процесу навчання німецького педагога у тому, що вони не спонукали учителя до творчої праці, а вимагали натомість постійних, формальних рецептів навчання на усіх уроках і з усіх навчальних дисциплін.

Розглядаючи психологічний аспект вчення Й.-Ф. Гербарта, дослідник зауважив, що той допустив помилку, розглядаючи “всі психічні процеси (мислення, волю, почуття) як видозміни уяви”, а “складний, багатогранний і діалектичний процес психічної діяльності людини звів до механічних, комбінованих змін уяви” та встановив “обмежені можливості у розумовому розвитку людини та пізнанні нею світу” [57, с. 64].

М. Гриценко наголошував на неправильності утвердженого в радянській системі переконання німецького вченого-педагога про те, що людину потрібно виховувати такою, щоб вона могла пристосуватися до існуючого суспільно-політичного ладу й підкорятися йому. Він вбачав помилковість поглядів Й.-Ф. Гербарта у тому моменті, що вчений обґрунтував систему керування з реакційного погляду на суть природи дитини та звузив розуміння керування дітьми “до придушення самостійності, ініціативи й діяльності”, а основними засобами керування вважав нагляд, погрози, накази, заборони, тілесні покарання [57, с. 65].

Попри всі вищеперераховані критичні зауваження, М. Гриценко назвав й окремі позитивні аспекти педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта: ґрунтування навчання на багатосторонності інтересів; зацікавлення учнів навчанням, тобто “підняття завіси знань”; розвиток уявлення за допомогою

бесід, наочності, ілюстрацій, демонстрацій, практичних вправ, заучування напам'ять.

У підручнику з історії педагогіки Н. Константинов, Є. Мединський, М. Шабаєва (1982) різко висловилися щодо вчення німецького педагога через те, що він підмінив складний процес виховання навчанням, не врахувавши при цьому впливу середовища, а ідеї виховуючого навчання надав однобічного трактування. Визнавши цінність вказівок Й.-Ф. Гербарта про необхідність вдосконалення освіти, зробивши її різнобічною, було зацентровано увагу на тому, що встановлена ним класифікація інтересів є надуманою [65, с. 80].

Дослідниками розглянуто і психологічні погляди Й.-Ф. Гербарта й вказано на антинауковість психологічного вчення, окрім окремих висловлювань в області психології. Ними зазначено, що німецький педагог неправильно стверджував, що всі психічні функції людини: емоції, воля, мислення, уява та ін. – це видозмінені уявлення. На їхнє переконання, Й.-Ф. Гербарт ігнорував своєрідність різних властивостей психіки людини та неправомірно звів складний і різноманітний діалектичний процес психічної діяльності до механічних комбінацій уявлень, на чому наголошував і М. Гриценко, як на тому факті, що Й.-Ф. Гербарт був противником єдиної системи освіти й прихильником старої класичної школи.

Щодо позитивної оцінки спадщини Й.-Ф. Гербарта, Н. Константинов, Є. Мединський, М. Шабаєва звернули увагу на те, що німецький педагог визначив взаємозв'язок між навчанням і вихованням – ввівши термін “виховуюче навчання“, переконав у правильності ідеї різнобічного навчання, дав цінні вказівки для заучування напам'ять і дидактичні поради щодо розвитку в учнів інтересу та уваги, вказав на потребу цікавого пояснення нового матеріалу, яке викликає при цьому уявлення для засвоєння. Дослідники підкреслили важливість універсальної системи процесу навчання, встановленої Й.-Ф. Гербартом, яка була

перетворена його послідовниками у схему будь-якого уроку та наголосили на цінності його педагогічної теорії.

Аналізуючи педагогічну концепцію Й.-Ф. Гербарта в історії сучасної української та зарубіжної педагогіки, ми спостерігаємо вже значно меншу кількість критичних зауважень щодо його поглядів та твердження того, що потрібно повернутися до вивчення його праць в оригіналі, а не у викладі та розгляді вітчизняних дослідників.

М. Галузинський, М. Євтух (1995) у підручнику “Педагогіка: теорія та історія” не критикують ідеї Й.-Ф. Гербарта, проте зазначають, що його теорія була покладена в “основу гімназійної освіти у Росії” [18, с. 147]. Вони відзначають у його педагогічних поглядах: чотири ступені навчання (ясність, асоціація, система, метод), посилення навчання унаочненням, набуття знань за допомогою прикладів, при розв’язанні завдань, вправ та, як позитивний момент – встановлення зв’язку між новими та попередніми елементами знань.

У дослідженнях педагогічної спадщини Й.-Ф. Гербарта В. Кравцем (1996), М. Левківським (2002, 2006), О. Микитюк (2002) знайшли своє відображення як критичні зауваження, так і схвальні відгуки щодо впливу його поглядів на розвиток педагогічної науки. Науковці вбачали помилковість вчення Й.-Ф. Гербарта у тому, що останній однобічно тлумачив виховуюче навчання, замінив виховання на навчання, психічне життя звів до уявлень, не довів різниці між вихованням і керуванням, неправильно розв’язав питання дисципліни. Вони назвали Й.-Ф. Гербарта ідеалістом-метафізиком та наголосили на необхідності визнання класифікації інтересів і розподіл предметів за ними – штучними.

Водночас В. Кравець, М. Левківський, О. Микитюк, Г. Троцько (2008) зацентрували увагу на тому, що німецький учений оформив педагогіку як науку, наголосили на послідовності вивчення педагогіки та історії педагогіки. Дослідники зазначили, що Й.-Ф. Герbart увів у педагогічну науку поняття “педагогічний такт”, напрацював теорію ступенів (ясність,

асоціація, система, метод) та видів навчання (описовий, аналітичний, синтетичний), встановив співвідношення між теорією й практикою та між навчанням й вихованням, обґрунтував різносторонність інтересів, встановив зв'язок педагогіки з психологією, підійшов до важливого принципу навчання – опори на позитивне [70; 79].

А. Джуринський у підручниках з історії педагогіки (1998, 1999, 2008) не помістив критичних зауважень щодо педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта, а тільки підмітив, що його дидактика охопила проблематику навчання у вузькому розумінні, як і питання виховання [41, с. 237]. Науковець, в основному, характеризував позитивні аспекти внеску вченого у педагогічну науку. Зокрема ним наголошено, що Й.-Ф. Герbart визначив розвиток західної педагогіки ХІХ століття, підмічено той факт, що крім уведення поняття “виховуюче навчання”, він запропонував його основне завдання – розвиток усебічних інтересів, а виховання вважав таким, що покликане створити гармонію між волевиявленням й виробленням всебічних інтересів. А. Джуринський констатував, що учитель у Й.-Ф. Гербарта повинен зважати на індивідуальність особистості.

А. Духавнєва (2000) у “Історії зарубіжної педагогіки і філософії освіти” не критикувала, а тільки вказала на вагомні аспекти педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта та сповідувала ті ж принципи позитивного аналізу, що і вищезазначені дослідники, підкресливши значення ідеї “виховуючого навчання”, як головного засобу розвитку різносторонніх інтересів, розробку формальних ступенів навчання, методів навчання [42] і т. і.

Д. Латишина (2002) у підручнику з історії педагогіки, у свою чергу, також не подала критичні зауваження щодо ідей німецького педагога Й.-Ф. Гербарта. Крім схвалення його педагогічного доробку, на що звертали увагу дослідники його концепції, науковець підкреслила, що Й.-Ф. Герbart заповнив прогалини у педагогічній науці (наприклад, стосовно того, як знання впливають на мораль, сприйняття перетворюються на ідеї), зацентувала увагу на тому, що людський розум розглядався ним не як

мертва таблиця. Й.-Ф. Герbart доповнив вчення Й. Песталоцці, аргументовано розробивши своє психолого-педагогічне уявлення [75, с. 63].

Д. Латишина констатувала той факт, що свою педагогічну концепцію німецький педагог вибудував у суворо-логічній системі, обґрунтувавши доказами. Звернувши увагу на вирізнення Й.-Ф. Герbartом розвитку інтересу як засобу забезпечення уваги на уроці й шляху до засвоєння нових ідей та уявлень, дослідниця наголосила на поєднанні вченим-педагогом індивідуальності учня з різностороннім інтересом, коли розвиток інтересу, зміст навчання (підбір навчальних предметів), методи навчання, відповідно до психології дитини, є необхідними для формування характеру.

Г. Корнетов (2003) підкреслив той факт, що Й.-Ф. Герbart першим порушив питання про педагогіку як самостійну науку, як мистецтво навчання й виховання та зазначив, що Й.-Ф. Герbart є класичним представником теорії виховуючого навчання. Аналізуючи вплив німецького вченого на характер масової західної школи, науковець вирізнив те, що педагогіка Й.-Ф. Герbart є педагогікою авторитету [67].

У підручнику з історії педагогіки за редакцією А. Піскунова (2004) дана ґрунтовна, умотивована характеристика педагогічної спадщини Й.-Ф. Герbart. У ній найбільш детально проаналізовано вплив його концепції на подальший розвиток теорії та практики навчання не тільки Західної Європи, але й Америки. Зазначено, що положення Й.-Ф. Герbart ще за життя стали загально визнаними й були підтримані та поглиблено допрацьовані Ф.-А.-В. Дістервегом і, дещо пізніше – К. Ушинським [121]. Відзначено важливість того факту, що німецький педагог розглядав людину як складний синтез індивідуальної природної суті у взаємодії із суспільством, у якому вона живе. У підручнику акцентовано увагу на тому, що класифікація видів інтересу виконана Й.-Ф. Герbartом відповідно до характеру пізнавальної діяльності, а зміст педагогіки визначений ним як суворий “порядок, що є наслідком базових положень як система знань” [124, с. 294]. Й.-Ф. Герbartу закинуто, що інтелектуалізм його педагогічної

концепції призвів до обмеження функції виховання, а у критиці однобічного психологічного обґрунтування ідеї виховуючого навчання вказано на позитивний аспект розгляду ним духовного життя як єдиного цілого, метод навчання ґрунтується на психологічній основі, адже розвиток особистості здійснюється зсередини, а психічні прояви пізнавальної діяльності – зосередження (заглиблення) та усвідомлення (внутрішнє засвоєння) [124, с. 299].

З цього чітко видно, що “Й.-Ф. Гербарт був педагогом, який намагався після гіпотез і висновків в особливий спосіб та найдоступнішим чином охопити впорядковані процеси у навчанні та вихованні, і подати їх завершеною системою” [198, с. 133]. Так було створено гіпотези для науково заснованої дидактики та дослідження методів. Е. Гайслер зазначив: “на теоретично пізнавальне питання: як здійснюється нерегульоване пізнання, Й.-Ф. Гербарт відповів, подавши свою точку зору на теорію навчання та навчання різностороннього інтересу. На морально-філософське питання: як може бути пов’язана воля суб’єкта з досягненням розуміння – Й.-Ф. Гербарт відповідає своїм вченням про виховання та педагогічним лейтмотивом сили характеру моралі” [198, с. 133].

Час від часу в педагогіці відбувається реформаційний рух, який спрямовується проти існуючого стану речей. Тоді, як правило, необхідно констатувати “антиповедінку” відповідностей, а погляди на зображення способів досягнення мети часто розходяться. Найчастіше представники реформістських ідей погоджуються у тому, від чого необхідно відмовитися та чого уникнути. Для цього повинна існувати шкільна інституція, а також особистість, праця якої є новаторською [231, с. 126]. Кноп-Шваб ставив питання, чому по-новому не сприймають людину, яку власне вважають засновником педагогіки як науки (Й.-Ф. Гербарта) та не намагаються змінити своє ставлення до його розуміння? Так трапилося з педагогічним реформістським рухом, епіцентр якого припав на 20-ті роки минулого століття та вважався (у розумінні більшої частини вчительства) епохою, яка

зробила педагогіку Й.-Ф. Гербарта відповідальною за всі невдачі, а його – “цапом відбувайлом”, на якого можна звалити провину. Й.-Ф. Герbart, на якого спочатку не звертали уваги, пізніше назвали світилом у педагогіці, а на початку ХХ століття – майже ворогом, звинуватили в “інтелектуалізмі та авторитарності” школи [188, с. 346].

Для узагальнення вищевикладеного пропонуємо наступні таблиці позитивної оцінки та критичних зауважень педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта (див. додаток Р).

Висновки до третього розділу

Отже, у процесі дослідження ми з’ясували, що Й.-Ф. Герbart хоча і надав процесу навчання однобічного тлумачення, неправомірно підмінивши складний процес виховання навчанням, проте його вчення представляє не тільки теорію, але й ідеї, широко розповсюджені і застосовані в подальшій шкільній практиці, зокрема ідея виховуючого навчання.

Й.-Ф. Герbart розробив філософсько-методологічну основу (етика і психологія), узагальнив сучасний йому передовий досвід навчання й виховання, крім того, проаналізував результати власної педагогічної практики і на цій основі вибудував систему педагогічних ідей, положень про принципи та методи, суть й закономірності організації педагогічного процесу, який базується на підпорядкуванні навчання вихованню.

Аналіз вітчизняних й зарубіжних досліджень різних періодів педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта виявив, що сучасна педагогічна наука завдячує німецькому педагогу розвитком поняття про інтерес як мету “виховуючого навчання”. “Різносторонній інтерес” визнано одним з головних понять педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта.

Центральне місце у педагогічній концепції Й.-Ф. Гербарта справедливо належить “виховуючому навчання”, яке було введено ним у його основній педагогічній праці “Загальна педагогіка, виведена з мети виховання”. Для успішної реалізації принципу „виховуючого навчання”

Й.-Ф. Гербарт наполегливо рекомендував врахувати: свободу педагогічної творчості учителя як носія педагогічної відповідальності; велику кількість організаційних форм навчання, які спрямовані на розвиток індивідуальності учня; перевагу діалогічного навчання, яке встановить рівновагу між свободою учня та педагогічною свободою; метод всебічного навчання, коли психологічні закономірності процесу мислення будуть враховані при викладанні будь-якої дисципліни; спрямування на головну мету виховання при підборі навчального матеріалу (“ідея концентрації у навчанні”).

На основі аналізу доробку Й.-Ф. Гербарта ми приходимо до висновку, що підготовка вчителя до навчально-виховного процесу, на переконання німецького педагога, повинна здійснюватися відповідно до змісту виховуючого навчання. Діяльність вчителя має визначатися наступними основними характеристиками: безперервна, послідовна, всебічна, чітка, поміркована, патріотично налаштована підготовка. Основною ознакою добре підготовленого педагога є оволодіння наукою, силою мислення, тактом, філософськими поглядами, наявність ентузіазму і широти світогляду та прогнозованості цілей. Науками, які покликані допомагати вчителю у його роботі є, в першу чергу, педагогіка, психологія, філософія, та етика.

Встановлено, що філософсько-психологічні погляди Й.-Ф. Гербарта визначили його позицію щодо навчально-виховного процесу, що є головним фактором безперервного духовного прогресу людини і суспільства. У його педагогічній системі навчання та виховання визначені як активні процеси взаємодії вчителя з його знаннями, авторитетом та педагогічним тактом, а також вихованця.

Й.-Ф. Гербарт розглядав навчання як головний засіб виховання. Уявлення та поняття, які його складові, є, водночас, джерелом бажань вихованця. Найближча мета навчання – різносторонній інтерес – забезпечує, в концепції Й.-Ф. Гербарта, перехід уявлень з області розуму у сферу волі.

Акцентуючи увагу на тому, що як навчання, так і виховання мають служити просуванню людства вперед, учитель у Й.-Ф. Гербарта є майстерним, вірним своїй справі, він повинен ясно “читати душі” своїх учнів, вчити делікатності та чуйності. Саме тому навчати, як твердив Й.-Ф. Герbart, важливо разом із вихованням дитини, розвиваючи любов та сприйняття прекрасного, оскільки це робить людей щасливими та благородними. Й.-Ф. Герbart вважав за необхідне підвести вчителя до того, щоб він врахував наміри дитини щодо вибору майбутньої професії.

Систему Й.-Ф. Гербарта можна охарактеризувати такими положеннями:

- основою педагогіки є практична філософія (етика) та психологія;
- етика визначає мету виховання, “силу характеру моралі”;
- психологія вказує на засоби виховання, шляхи та перешкоди;
- засобами виховання є керування та виховуюче навчання;
- керування – це зовнішнє управління засобами дисципліни;
- виховуюче навчання є доповненням до досвіду та спілкуванням, а виховання є безпосереднім важливим виховним впливом, мета якого полягає у формуванні різностороннього інтересу;
- шляхи навчання не є ні аналітичними (з точки зору учня та його досвіду), ні синтетичним (з точки зору матеріалу та його викладання);
- логіка навчання визначається за ступенями: ясність, асоціація, система і метод.

ВИСНОВКИ

На підставі здійсненого дослідження доходимо таких загальних висновків:

1. Обґрунтовано, що Й.-Ф. Герbart створив продуману дидактичну систему, яка передбачала вирішення головних проблем: поєднання формальної та реальної освіти, розвиток теорії елементарної освіти, роль держави у навчально-виховному процесі, єдність досягнень філософії, психології, педагогіки при оцінці закономірностей пізнавальної діяльності, навчання як особистісно значима цінність. Це стало можливим у зв'язку з певними передумовами в Європі: державна підтримка системи освіти, поява й поширення гімназій та університетів, обговорення педагогічних ідей серед представників національних еліт, необхідність підготовки людей з новим рівнем освіти, відповідним до потреб виробництва.

У другій половині XVIII – першій половині XIX ст. у Німеччині відбулися значні зміни не лише в політичному, суспільному житті, а й у педагогічній освіті. Погляди Й.-Ф. Герbart набули популярності у Франції, Швейцарії, Італії, Англії, Америці. Саме у Німеччині його ідеї знайшли найбільше визнання і широке впровадження в семінаріях для вчителів, школах Кенінгсберга, Єни, Веймара, Лейпцига, Ейзенаха. Упродовж десятиліть герbartівські положення щодо навчального плану, концентрації та методичного опрацювання нових навчальних матеріалів створюють наукове підґрунтя навчально-виховного процесу закладів освіти.

2. Й.-Ф. Герbart є основоположником теорії педагогічного мистецтва, а його ідеї – основою для нової педагогіки. Розвиток різносторонніх інтересів учня педагог розглядав як головне завдання учителя і вважав, що новий матеріал повинен бути цікавим, різноаспектним. Навчання слід збагачувати розвивальними матеріалами, які придатні для використання у роботі з учнями різного темпераменту та обдарувань. Доведено, що доцільність вибору необхідних матеріалів для роботи з дітьми учений узалежнював від

їхнього віку, потреб і здібностей.

Охарактеризовано процес засвоєння знань у концепції німецького ученого, що розглядав його як складний психолого-педагогічний процес: важливим є не лише опанування учнями певними знаннями, а й їхня здатність до аналізу, синтезу і логічного мислення. Увиразнено визначені ним три види викладання, які згодом набули назви “універсальні методи навчання”: описовий (зображувальний), аналітичний та синтетичний. Відтак радив використовувати їх у комплексі з різними прийомами, залежно від обставин у навчально-виховному процесі: пізнання починається зі сприймання, загальні поняття виробляються на основі наочного сприймання; сприймання супроводжуються обдумуванням і застосуванням сформованих уявлень. По цьому описовий метод слід спрямовувати на наслідування досвіду, а опис – на уявлення про те, що відсутнє на етапі сприймання і передбачає уточнення. Учений синтезував евристичну бесіду (Сократ), метод наочності (Я.-А. Коменський), опанування навичками за допомогою вправ (Й.-Г. Песталоцці). Убачаючи мету навчання у формуванні точних уявлень, Й.-Ф. Герbart віддавав перевагу регламентуванню під час розробки дидактичних матеріалів. Доведено, що саме такий підхід вплинув на прийоми викладу матеріалу, а саме – велику кількість заголовків, схем, таблиць, діловий стиль повідомлення знань тощо. Висновки вченого щодо означених трьох методів навчання, в яких повинні належним чином віддзеркалюватись його сутність, бути неподільними, обґрунтованими, спонукати до праці, збуджувати пізнавальні інтереси та розвивати особистість загалом, сприяли тому, що навчання ставало наочним, а його структурні компоненти взаємозв’язані з реальною дійсністю.

3. Розкрито, що Й.-Ф. Герbart увів основи педагогічної психології, розробив її завдання, зосереджуючись на очікуваних у майбутньому результатах. Це стало поштовхом для обстоювання авторської концепції психологізації навчання. Відповідно педагог повинен досконало володіти знаннями психології з метою розуміння особливостей дитячої душі. Він

синтезував навчання із вихованням у цілісному процесі, пропагуючи виховуюче навчання. На його думку, навчальний процес здійснюється на основі змісту навчальних предметів, а психологічний принцип їхнього розподілу є необхідним. По цьому історико-філологічні предмети – підґрунтя різних фактичних знань, а математичні – їхні основи та узагальнені висновки. Ґрунтуючись на положеннях психологічної науки, Й.-Ф. Гербарт умотивував доцільність поступового уведення для викладання певних предметів у навчальну програму.

На основі сформульованих наукових гіпотез і висновків Й.-Ф. Гербарта, проаналізовано його прагнення упорядкувати навчання і виховання, об'єднавши їх у логічно завершену систему. Щодо педагогічної науки, то учений насамперед захистив “автономність педагогіки”, обґрунтувавши право виховання бути незалежним від держави та політиків; обстоював право активної людини на спонтанність, “повноту безпосереднього життя” і протистояння заучуванню великої кількості матеріалу.

4. Дидактична система Й.-Ф. Гербарта істотно вплинула на розвиток сучасної освіти. Це насамперед стосується змісту навчального процесу. У загальноосвітніх середніх школах створена мережа профільних класів, завданням яких є поглиблена історико-гуманітарна підготовка учнів. Випускники таких закладів – майбутні студенти відповідних відділень університетів. Традиційні методи змінюють нові, де використовуються запропоновані Й.-Ф. Гербартом підходи: спілкування, спостереження, ілюстрація, експеримент, дослід, практичне застосування набутих знань та вмінь. У навчальний план школи впроваджується вивчення релігії з метою морального виховання учнів. У сучасних умовах функціонування загальноосвітньої середньої школи доцільно повернутися до пропозицій німецького вченого щодо подальшого розвитку різного роду та типу навчальних закладів. У процесі професійної підготовки вчителя не втрачають актуальності ідеї щодо ґрунтового знання психології.

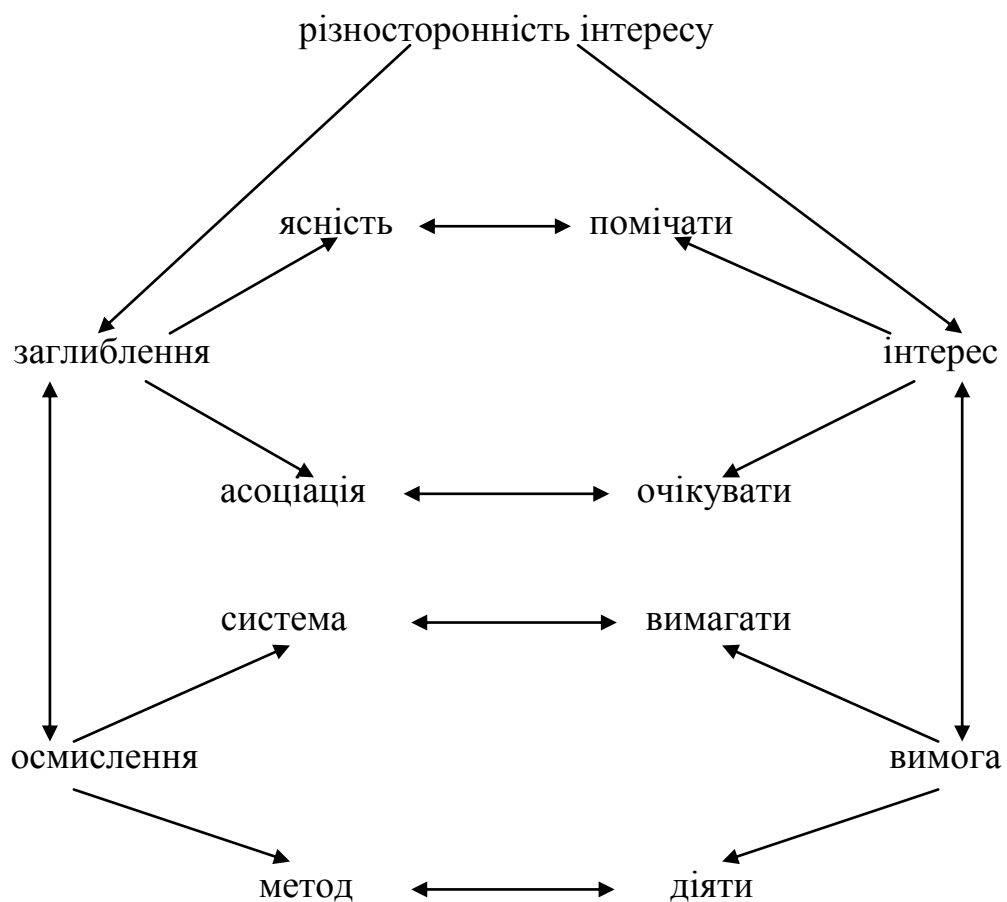
Не претендуючи на остаточне дослідження дидактичних поглядів

Й.-Ф. Гербарта, попри проаналізовані важливі аспекти і його внесок у теорію й практику педагогіки, перспективними для подальшого вивчення вважаємо таку проблематику: система виховання Й.-Ф. Гербарта; порівняльний аналіз його доробку з аналогічною проблематикою представників інших країн Європи і світу; розвиток творчих здібностей учнів на основі розуміння суті психологічних механізмів пізнавальної діяльності.

Додатки

Додаток А

Різносторонність інтересу за Й.-Ф. Гербартом



Джерело : [234, с. 66]

Додаток Б

Види різностороннього інтересу (методи)



Джерело : [175, с. 87]

Додаток В

Види різностороннього інтересу

Досліджуваний інтерес	
Інтерес інтелекту (пізнання)	емпіричний інтерес
	спекулятивний інтерес
	естетичний інтерес
Інтерес співчуття (участі)	релігійний інтерес
	симпатичний інтерес
	суспільний інтерес

Додаток Г

Орієнтовний навчальний план Й.-Ф. Гербарта

Додаток Г 1

Орієнтовний навчальний план Й.-Ф. Гербарта для початківців

Предмети	Кількість годин на тиждень	Співвідношення (у %)
Природничо-математичний цикл		
Математика	6	23
Природознавство	2	7
Географія	2	7
Співи	1	4
Разом	11	41
Історико-гуманітарний цикл		
Грецька мова	6	24
Початки латини	2	9
Читання	3	14
Історія	2	9
Релігія	1	5
Разом	14	59

Джерело : [194; 195]

Додаток Г 2

Орієнтовний навчальний план Й.-Ф. Гербарта для основної школи

Предмети	Кількість годин на тиждень	Співвідношення (у %)
Природничо-математичний цикл		
Алгебра	2	} 17
Геометрія	2	
Тригонометрія	2	
Природознавство	2	6
Фізика	2	6
Хімія	2	6
Співи	1	3
Малювання	1	3
Разом	14	41
Історико-гуманітарний цикл		
Історія	2	5
Література	4	11
Іноземні	6	17
Релігія	1	3
Латина (лат. автори)	6	17
Політика	1	3
Філософія	1	3
Разом	20	59

Джерело : [194; 195]

Додаток Д

Методи навчання Й.-Ф. Гербарта



Джерело : [196, с. 139]

Додаток Е
Методи навчання Й.-Ф. Гербарта

Додаток Е1
**Методи навчання, запропоновані Й.-Ф. Гербартом для початкової
 школи**

Предмети	Методи		
математика	описовий	словесні	розповідь
природознавство			
географія	аналітичний	наочні	бесіда
співи			
читання			
історія	синтетичний	практичні	ілюстрація
грецька			
			вправи

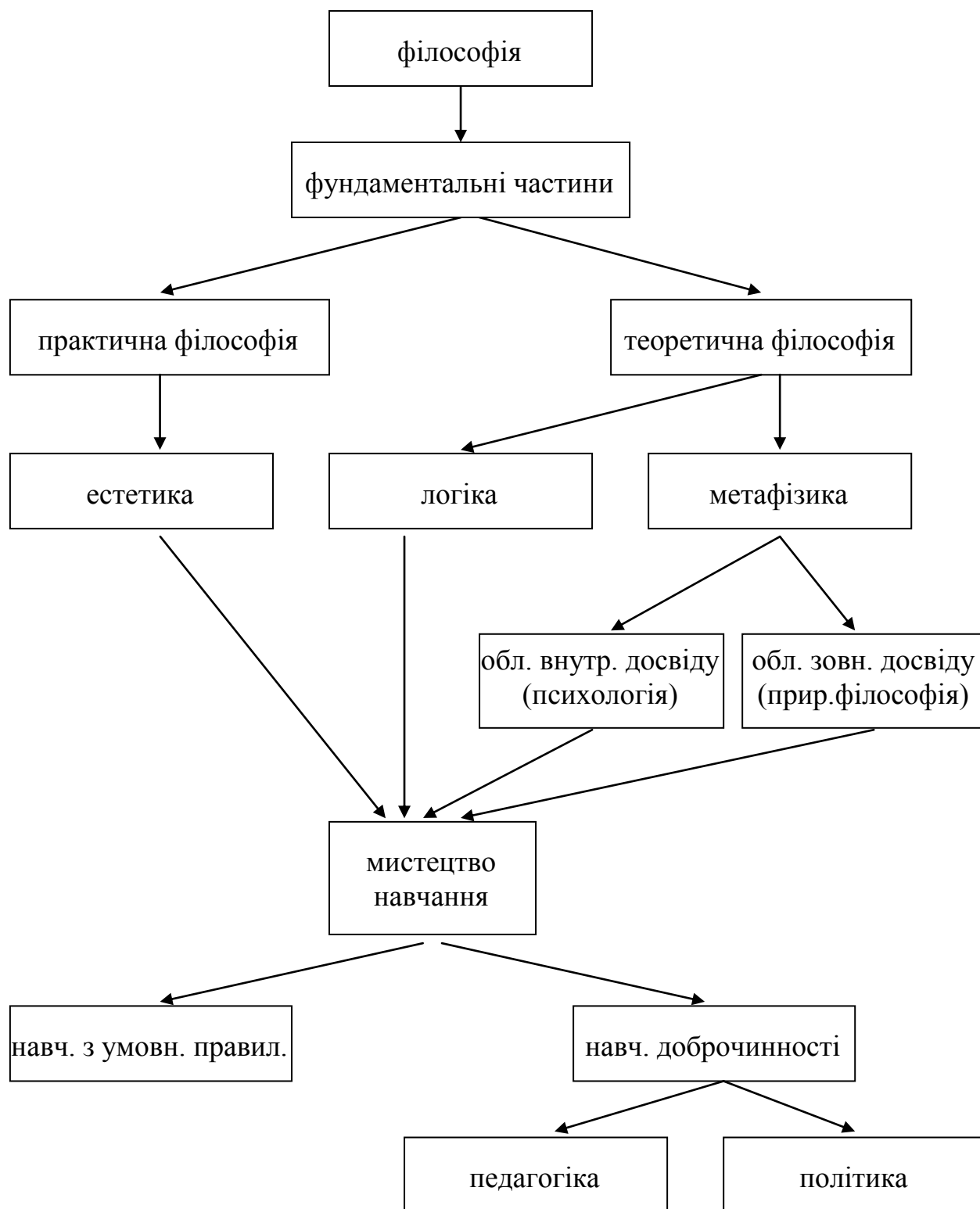
Додаток Е 2

Методи навчання, запропоновані Й.-Ф. Гербартом для основної школи

Предмети	Методи		
алгебра геометрія тригонометрія природознавство фізика хімія іноземні мови література історія співи малювання	описовий аналітичний синтетичний	словесні наочні практичні	розповідь бесіда лекція ілюстрація вправи досліди

Додаток Є

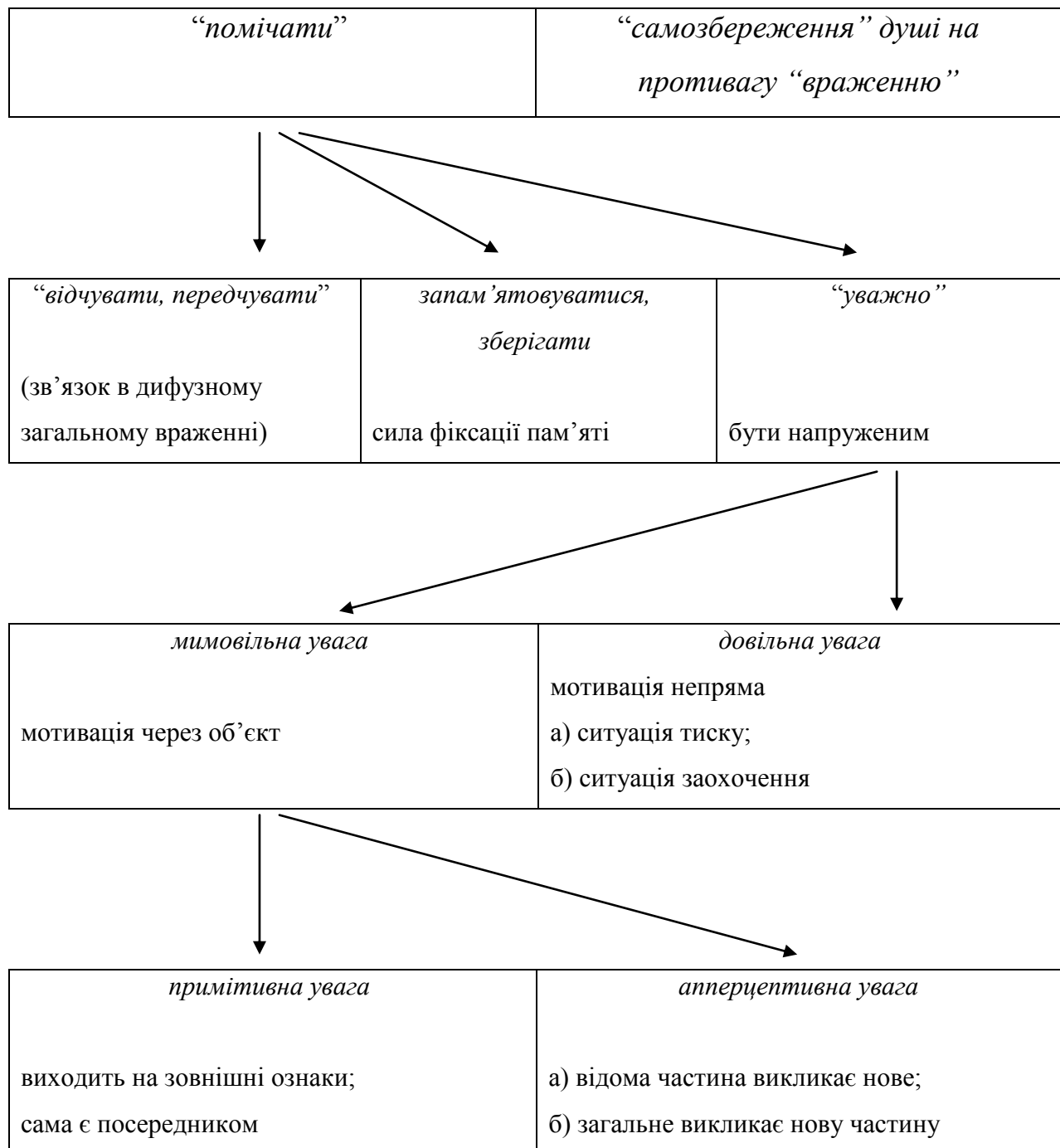
Схема 3. Зв'язок педагогіки з іншими науками



Джерело : [196, с. 91]

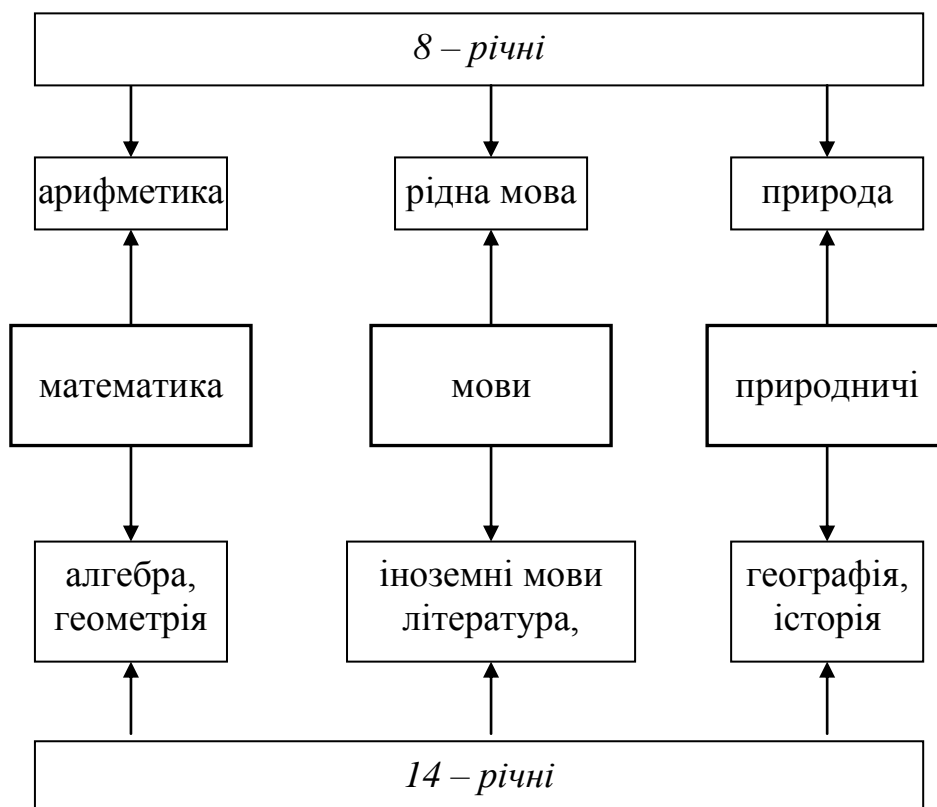
Додаток Ж

Ступені навчання за Й.-Ф. Гербартом



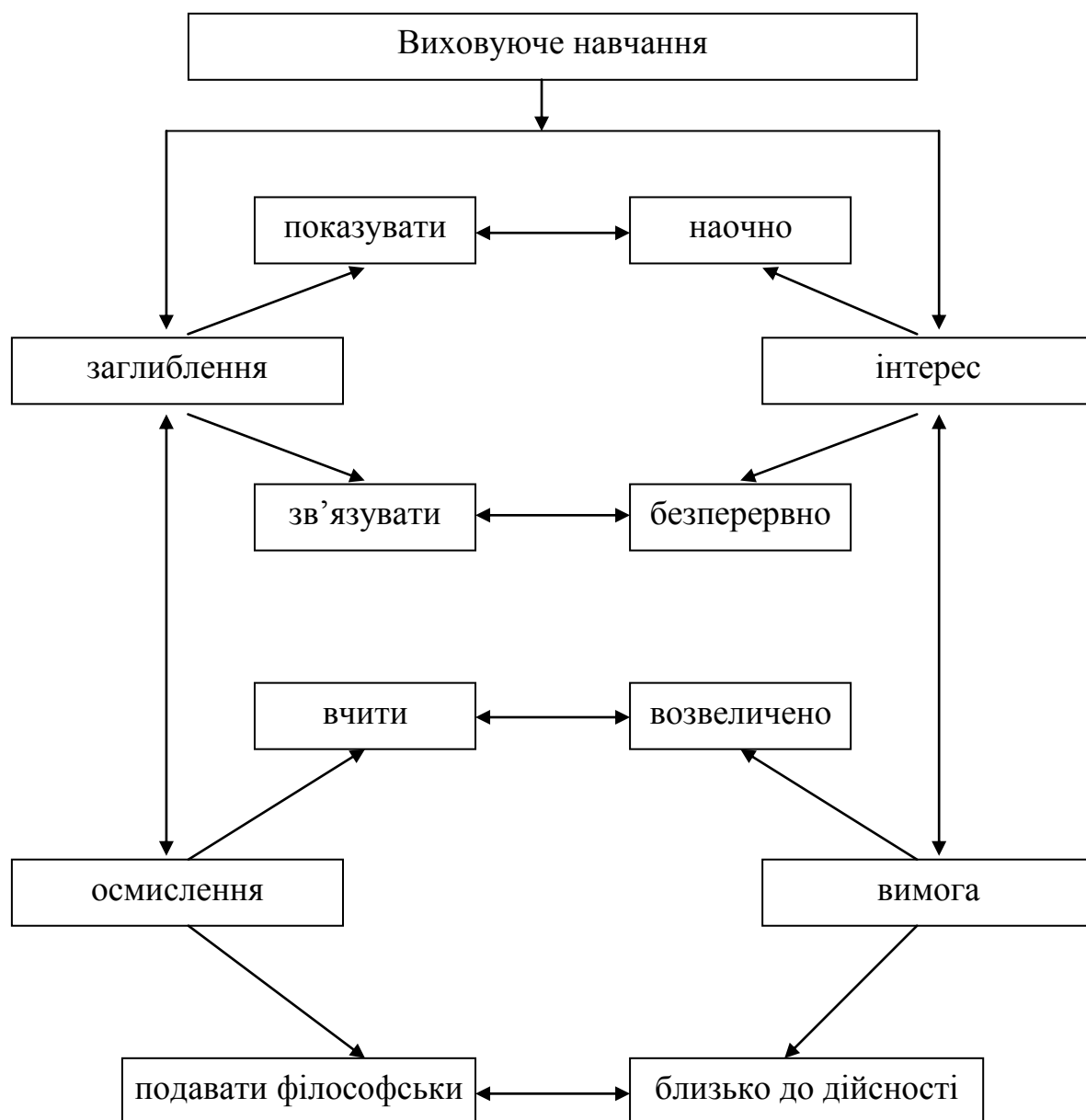
Додаток 3

Навчальна програма Й.-Ф. Гербарта



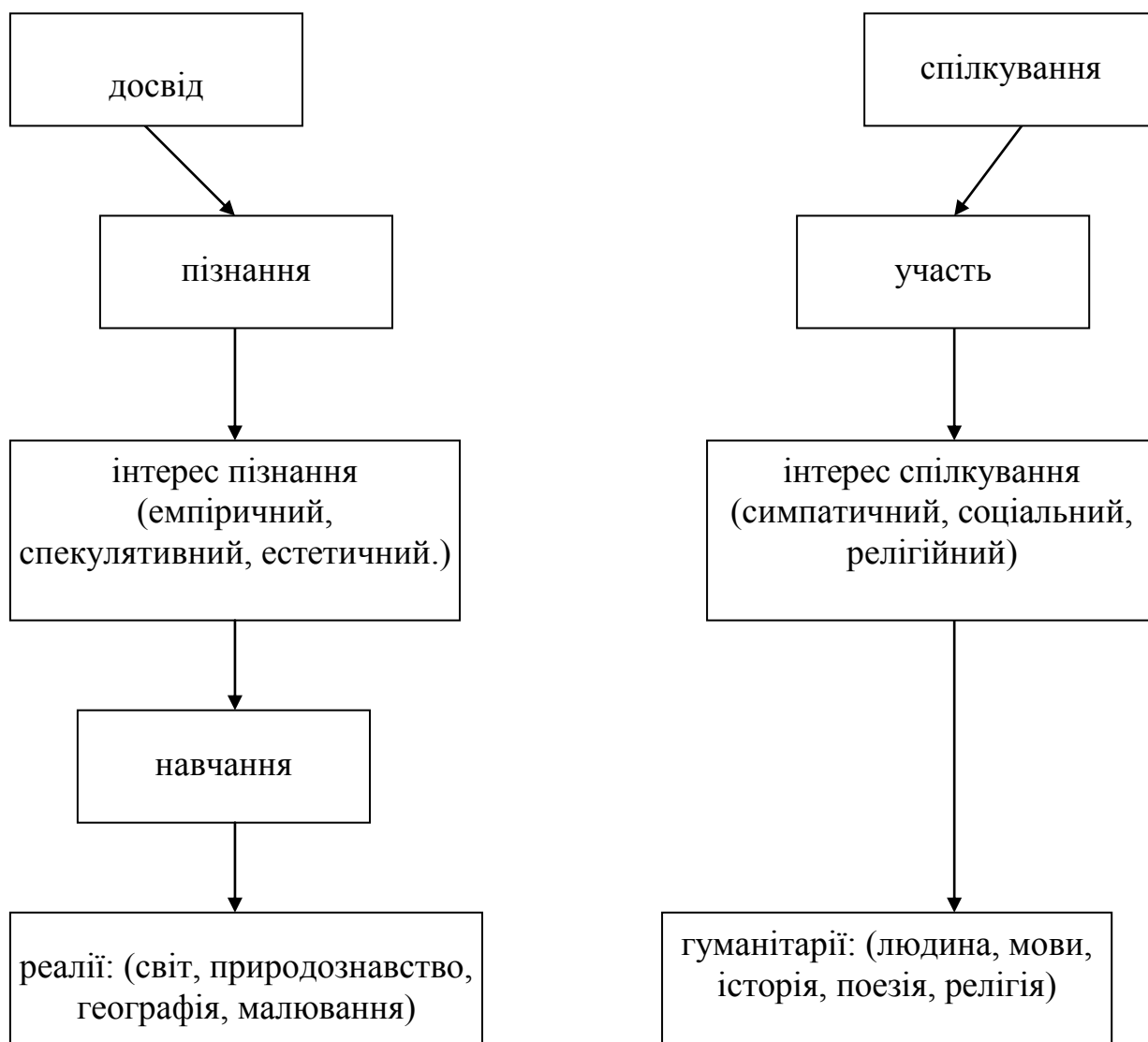
Додаток К

Виховуюче навчання Й.-Ф. Гербарта



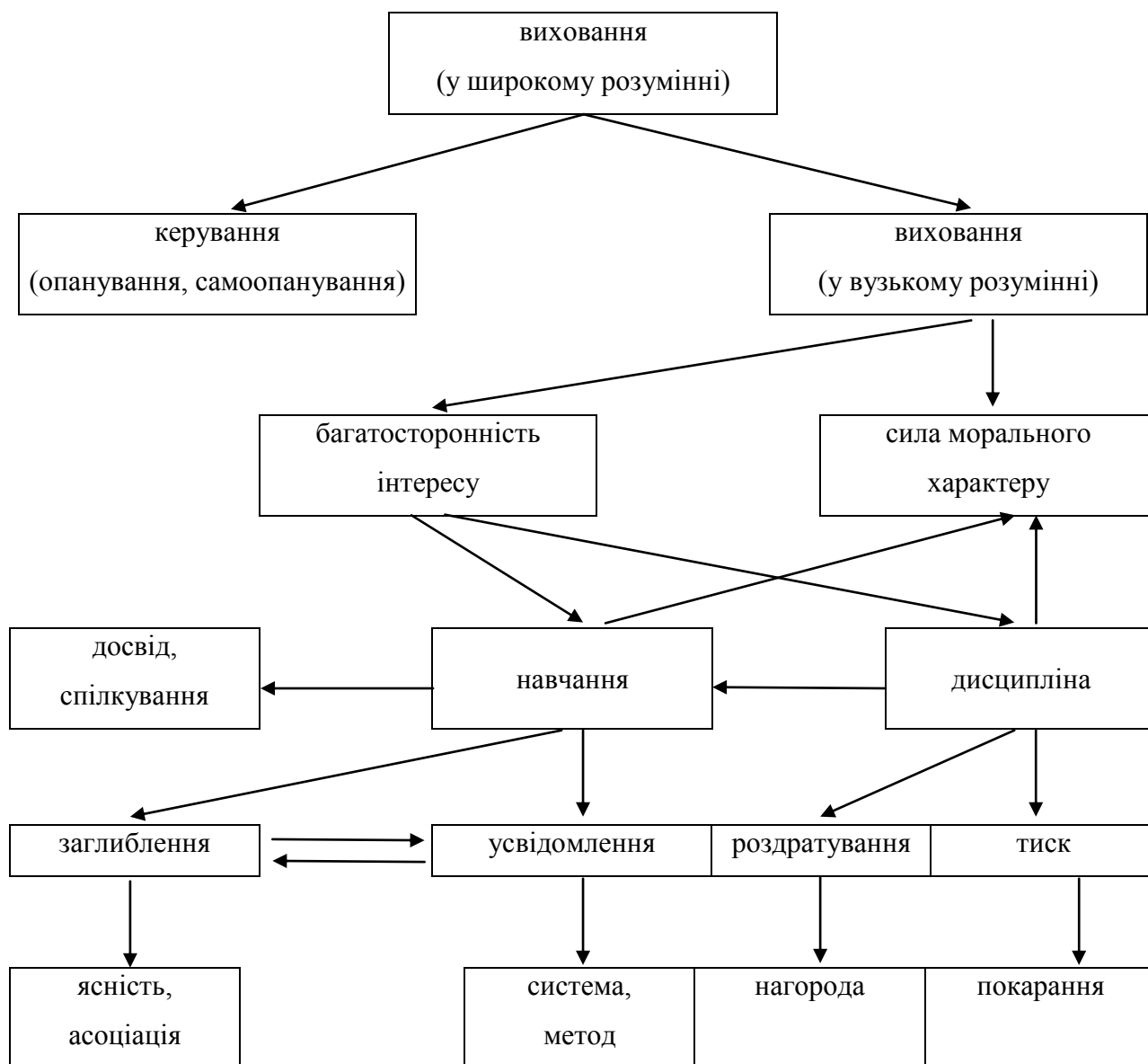
Додаток Л

Педагогічний інтерес Й.-Ф. Гербарта



Додаток М

Педагогічні погляди Й.-Ф. Гербарта на різностороннє навчання



Джерело : [175, с. 19]

Додаток Н

Процес виховання у Й.Ф. Гербарта

Багатосторонність		Виховання	
навчання	інтерес	формування характеру	формування моралі
ясність	сприйняття	вольова пам'ять	моральне судження
асоціація	очікування	вибір	симпатія
система	вимога	принцип	рішення
метод	дія	боротьба	самопримус

Додаток П

Дидактична система Й.-Ф. Гербарта

Додаток П 1

Дидактична система Й.-Ф. Гербарта для початківців

Предмети	Мета навчання з предметів	Методи, які доцільно використовувати	Методи, які доцільно використовувати
математика природознавство географія співи читання історія грецька	спостерігати пізнавати запам'ятовувати зазубрювати мислити	розповідь бесіда ілюстрація вправи ігри	показати повчати зв'язувати навчати обґрунтовувати захоплювати помічати діяти спостерігати

Додаток П 2

Дидактична система Й.-Ф. Гербарта для основної школи

	Предмети	Мета навчання з предметів	Методи, які доцільно використовувати	Очікуваний результат
з 14-ти років	алгебра геометрія тригонометрія природознавство фізика хімія іноземні мови література історія співи малювання	спостерігати запам'ятовувати зазубрювати пізнавати розвивати мовлення мислити аналізувати обґрунтовувати відчувати	розповідь бесіда лекція ілюстрація вправи досліди	показати повчати зв'язувати філософськи обґрунтовувати навчати помічати діяти захоплювати возвеличувати спостерігати

Додаток Р

Оцінка (позитивна та критичні зауваження) до педагогічної концепції

Й.-Ф. Гербарта

Автор	виховуюче навчання	методи навчання	формальні ступені	різносторонність інтересу	співвідн. між теорією і практик	зв'язок педаг. з психол.	класифікація інтересів –штучна	підміна виховання навчанням	однобічне псих. обгрунт. ідей вих. навч	інтелектуалізм	ступені навчання
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
Левітській А., 1901.										—	
Анастасієв А., 1902.							—			—	
Рыбинский В.С., 1902.	+									—	+
Алексеев В., 1906.		+		+		+					
Ананьин С., 1915.	+		+	+		+				—	

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
Кравець В.П., 1996.	+	+	+	+	+	+			-	-	
Духавнева А.В., 2000	+	+	+	+							
Латышина Д.И. , 2002.	+	+	+	+							
Левківський М.В., Микитюк О.М., 2002.				+	+						
Левківський М.В., 2006.				+	+						
Корнетов Г.Б, 2003.				+							

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
Пискунов А.И, 2004.	+	+	+	+	+	+					-
Джуринский А.Н., 1992, 1998, 1999, 2008.	+	+		+	+	+					-
Троцко Г.В., 2008.	+	+		+	+	+					

Додаток С

**Спецкурс «Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта»
Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти**

кафедра педагогіки

**Методичні рекомендації з спецкурсу
“Теорія навчання Й.-Ф. Гербарта”
для студентів німецького відділення**

Тернопіль 2009

Методичні рекомендації з спецкурсу “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта” для студентів німецького відділення / Укладач : Федчишин Н. О. – Тернопіль: ТЕІПО, 2009. – 11 с.

Рецензенти:

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри німецької філології Тернопільського
експериментального інституту педагогічної освіти

Трилінський І.І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки Тернопільського експериментального
інституту педагогічної освіти

Горчинська О.Е.

В методичних рекомендаціях подано перелік питань для лекцій та семінарських занять по ознайомленню з видатним німецьким педагогом XVIII – XIX століть Й.-Ф. Гербартом.

Пояснювальна записка
до спецкурсу “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта”

Спецкурс “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта” пропонується студентам, що навчаються за спеціальністю „Німецька мова та література, англійська / французька мова та зарубіжна література”

Основна мета курсу – ознайомити студентів з дидактичними поглядами у педагогічній спадщині класика німецької педагогіки Й.-Ф. Гербарта задля окреслення шляхів їх творчого використання у сучасних умовах реформування освіти в Україні.

Курс “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта” разом із іншими теоретичними і практичними дисциплінами покликаний забезпечити всебічну підготовку вчителя іноземної мови, здатного навчати і виховувати підростаюче покоління.

Поставлена мета зумовлює виконання наступних завдань:

1. Обґрунтувати суспільно-політичні та соціокультурні передумови розвитку педагогічних поглядів Й.-Ф. Гербарта;
2. Визначити основні напрями розвитку дидактичної системи в Й.-Ф. Гербарта в контексті сучасних європейських традицій;
3. Розкрити сутність дидактичних поглядів Й.-Ф. Гербарта з позицій системного підходу.

Структура курсу і організація навчального процесу.

За програмою на вивчення курсу “Педагогічна теорія навчання Й.-Ф. Гербарта” передбачається всього 40 год., із них: 12 год. – лекції; 20 год. – семінарські заняття і 18 год. – індивідуальна робота студентів.

Формами навчання курсу є оглядові лекції, повідомляючі лекції, проблемні лекції, оглядово-проблемні лекції, а також семінарські заняття.

Теми семінарських (практичних) занять визначаються із врахуванням матеріалу курсу.

Зміст та структура курсу

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
ЗАЛКОВИЙ КРЕДИТ 1. Концептуальні засади педагогічної теорії Й.-Ф. Гербарта.				
Змістовий модуль 1.				
Тема 1. Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта та її реформістсько-педагогічне значення	2	2		2
Тема 2. Протиріччя у взаємозв'язку теорії та практики	1	1		2
Тема 3. Педагогічний такт	1	1		2
Усього:	4	4		6
ЗАЛКОВИЙ КРЕДИТ 2. Дидактичні основи “Загальної педагогіки” Й.-Ф. Гербарта.				
Змістовий модуль 2				

Тема 1. Протиріччя педагогічної теорії навчання.	2	2		2
Тема 2. Структура “Загальної педагогіки” (1806). Комбінаторна побудова “Загальної педагогіки”.	1	2		1
Тема 3. Структурні елементи	1	2		1
Усього:	4	6		4
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 3. Основні проблеми виховуючого навчання Й.-Ф. Гербарта.				
Змістовий модуль 3				
Тема 1. Науковий характер теорії навчання	1	2		2
Тема 2. Використання психології в педагогіці	1	2		2
Усього:	2	4		4
Змістовий модуль 4				
Тема 1. Педагогічне керівництво процесом навчання.	1	2		4
Тема 2. Методи теорії навчання.	0,5	2		2
Тема 3. Місце дидактики в системі наук.	0,5	2		2
Усього годин:	4	6		8
Разом	12	20		18

Передмова

Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність глибокого оновлення системи освіти, яка є основою розвитку країни, запорукою її майбутнього. Для успішного вирішення стратегічних завдань освіти, науки та виховання доцільно ретельніше вивчати світові надбання минулого та розвиток європейської педагогічної думки з метою їх творчого використання, врахування і практичного застосування. В останні роки дослідники-педагоги України розглядають своє ставлення до розвитку вітчизняної педагогічної науки і шкільної практики. Що ж до історії зарубіжної педагогіки, то українські вчені ще недостатньо уваги приділяють об'єктивному аналізу її передового досвіду та прогресивних течій, зокрема впливу ідей провідних педагогів Заходу на характер, зміст і методику навчально-виховного процесу в школах України. У зв'язку з цим, наша увага зосереджується на постаті німецького педагога Йоганна Фрідріха Гербарта, ідеї якого донині мають вплив на розвиток педагогічної теорії і практики багатьох країн світу.

Вітчизняні та німецькі вчені підводять до розуміння того, що ті педагоги, які працюють над систематизацією вчення по вихованню та навчанню, не можуть у своїх дослідженнях пройти повз Й.Ф. Гербарта. “Те, що вдалося Й. Гербарту, ніхто не зможе ні повторити, ні зрівнятися у завершеності та повноті його вчення про навчання і виховання”, зазначав Й. Блас. Незважаючи на це погляди німецького педагога довгий час залишалися в однобічній інтерпретації та зазнавали реформістсько-педагогічної критики. Й.Ф. Герbart мав великий вплив на обґрунтування педагогіки XVIII – XIX століть та є засновником навчальної школи. Неправильне розуміння справжнього Й. Гербарта та його вчення до певної міри важко збагнути.

Й.Ф. Герbart є одним із засновників педагогіки як самостійної науки та професійної науки для вчителя. Його педагогіка оволоділа до початку

педагогічної реформи німецькими університетами, семінаріями для вчителів, вищими школами та, особливо, народними школами.

Педагогічні ідеї Йоганна Фрідріха Гербарта становили нову педагогічну парадигму, новаторськими ідеями якої були:

- розвиток різносторонності інтересів як основне завдання навчання;
- три види викладання, визнані пізніше як три універсальні методи навчання: описовий (зображувальний), аналітичний та синтетичний;
- закладення основ психологічної педагогіки, розробка її основних завдань та зосередження на конкретних майбутніх результатах;
- застосуванням чотирьох формальних ступенів навчання;
- широко розповсюджена в застосовані та в подальшій шкільній практиці ідея виховуючого навчання;
- основні положення для підготовки вчителя до навчально-виховного процесу.

Лекції

Лекція I. Концептуальні засади педагогічної теорії Й.-Ф. Гербарта.

1. Естетика.
2. Практична філософія.
3. Психологія.
4. Метафізика.

Лекція II. Дидактичні основи «Загальної педагогіки» Й.-Ф. Гербарта.

1. Протиріччя педагогічної теорії навчання.
2. Структура «Загальної педагогіки» (1806).
3. Комбінаторна побудова «Загальної педагогіки».
4. Структурні елементи.

Лекція III. Основні проблеми виховуючого навчання.

1. Ідея виховуючого навчання.
2. Мета виховання.
3. Ясність, асоціація, система, метод.
4. Співвідношення навчання і виховання.

Лекція IV. Науковий характер теорії виховання.

1. Використання психології в педагогіці.
2. Педагогічна система.

Лекція V. Педагогічне керівництво процесом навчання.

1. Методи теорії навчання.
2. Роль філософії в теорії навчання.
3. Місце дидактики в системі наук.

Семінарські заняття**Семінарське заняття № 1.** Педагогічна теорія Й.-Ф. Гербарта.

Питання для обговорення:

1. Педагогічна система Й.-Ф. Гербарта та її реформістсько-педагогічне значення.
2. Ідея моралі.
3. Емпірична психологія (раціональна або спекулятивно-математична психологія).

Список рекомендованої літератури

1. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред.

- Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. Ч. I. – 2000. – 421 с.
2. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И. Ф. Герbart. – М. : – Госуд. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
 3. Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособ. / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
 4. Федчишин Н. О. Педагогічна спадщина І. Ф. Гербарта: минуле і майбутнє / Н. О. Федчишин // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України : зб. наук. праць / [за заг. ред. Г. Є. Гребенюка] ; М-во метод. кабінету навч. закладів мистецтва та культури. – Харків : Стиль Іздат, 2005. – С. 248–255.

Додаткова література

1. Blass, J. L.: Herbart's pädagogische Denkform der allgemeinen Pädagogik und Topik / von Josef Leonard Blass. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf: Nenn 1969. – 197 S.
2. Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik / F. Blättner. – F. Am M. : Verlag Quelle & Meyer, 1980. – 336 S.
3. Geissler, E.: Herbart's Lehre vom erziehenden Unterricht / E. Geissler. – Quelle & Meyer. Heidelberg. 1970. – 264 S.

Семінарське заняття № 2. Педагогічна теорія Й.-Ф. Гербарта.

Питання для обговорення:

1. Протиріччя у взаємозв'язку теорії та практики.
2. Протиріччя у взаємозв'язку принципу та системи.
3. Комбінаторний синтез.
4. Педагогічний такт

- структурне віднесення такту до топіки;
- генетичне віднесення такту до топіки.

Список рекомендованої літератури

1. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с. – (Серия : Учебники, учебные пособия).
2. Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособ. / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
3. Федчишин Н. О. Проблемы поєднання теорії і практики в педагогічних поглядах Й. Ф. Гербарта / Н. О. Федчишин // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Зб. статей. : Вип. 8, Ч. 2 / [ред. кол. О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 30–34. – (Серія : Педагогіка і психологія).
4. Федчишин Н. О. Підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу в розумінні Й. Ф. Гербарта / Н. О. Федчишин // Проблеми сучасної педагогічної освіти : – Зб. статей: Вип. 8, Ч. 2 / [ред. кол. О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 46–51. – (Серія : Педагогіка і психологія).

Додаткова література

1. Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Untertitel eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik / D. Benner, Verfasserang. Ditrich Benner. – Weinheim [u.a.], Verlag Juventa, 1986. – 231 S.
2. Brückmann, A.: Pädagogik und philosophisches Denken Herbarts / A. Brückmann. – Zürich, 1961. – 136 S.

3. Nieberg, K.: Der Begriff der «Bildsamkeit»: ein Konstrukt «Allgemeiner Pädagogik» bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner. Verlag Regensburg : Roderer 2002. – 121 S. : Ill., graph. Darst.

4. Seiler, H.: Herbart's Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik / H. Seiler. – Aachen, 1966. – 319 S.

Семінарське заняття № 3. Основні проблеми виховуючого навчання.

Питання для обговорення:

5. Мета виховання.
 - мета та різносторонність інтересу;
 - необхідна мета й сила характеру моралі.
6. Ідея виховуючого навчання.
7. Синтез засобів навчання.
8. Синтез методів навчання.
9. Синтез морального навчання та естетичне виховання.
10. Взаємозв'язок навчання та виховання.

Список рекомендованої літератури

1. 1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И. Ф. Герbart. – М. : – Госуд. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.

2. Тулупова О. Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И.Ф. Герbart / О. Тулупова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 71–78.

3. Федчишин Н. О. Виховуюче навчання в контексті педагогічної теорії І. Ф. Герbart / Н. О. Федчишин // Оновлення змісту форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць Рівн. держ.

гуманітар. ун-ту. Вип. 33 / [гол. ред. І. М. Хом'як]. – Рівне : РДГУ, 2005. – С. 81–84.

4. Федчишин Н. О. Мета і завдання виховання у поглядах Гербарта / Н. О. Федчишин // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / [наук. ред. Г. Г. Філіпчук]. – Чернівці : Рута, 2005. – С. 182–187. – (Вип. 258 : Педагогіка та психологія).

Додаткова література

1. Erziehender Unterricht. Eine Problemformel. Hrsg von Lutz Koch und Günther Schorch. – Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn / OBB. – 2004. – 249 S.

2. Geissler, E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht / E. Geissler. – Quelle & Meyer. Heidelberg. 1970. – 264 S.

3. Röhrs, H.: (Hrsg.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit / H. Röhrs. – Frankfurt, 1964. – 465 S.

Семінарське заняття № 4. Науковий характер теорії виховання.

Питання для обговорення:

- 1). “Використання” психології в педагогіці.
- 2). Характеристика науково-теоретичної та педагогічної психологічної педагогіки.
- 3). Ідеї педагогічної системи.
 - інтерес як мета навчання, інтерес як засіб навчання;
 - мимовільна та довільна уява;
 - “мистецтво навчання”.

Список рекомендованої літератури

1. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Том 1. – М. : – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): проблеми розвитку теорії / За ред. Л.П. Вовк : В 2-х частинах. – Частина І. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 421 с.
3. История педагогики: Учебник для студентов педагогических ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – С. 75–85.
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002 – 640 с.
5. Федчишин Н.О. Проблема змісту навчання в педагогічній спадщині І.Ф. Гербарта // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 243 –250.
6. Федчишин Н.О. Мета і завдання виховання у поглядах Гербарта. Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 258 : Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 182–187.

Додаткова література

1. Buk, G.: Herbarts Gründung der Pädagogik / G. Buk. – Heidelberg, 1985. – 169 S.
2. Burg von der U., Hülshoff, R. : Geschichte der Pädagogik (Stationen von der Aufklärung bis zur Gegenwart) / U. Von der Burg, R. Hülshoff – Düsseldorf, August Bagel Verlag, 1979. – 120 S.
3. Prange, K.: Herbart und Dewey : pädagogische Paradigmen im Vergleich / Klaus Prange (Hg.) Autor/in Prange, Klaus Link Ort/Verlag Jena: IKS, 2006. – 165 S.

4. Rach, A.: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte / A. Rach. – Belz. : Bugabn.-Verlag, 1968. – 375 S.
5. Weimer, H.: Geschichte der Pädagogik – völlig neu bearbeitete Auflage von Juliane Jacobi / H. Weimer. – Berlin : de Gruyter, 1992. – 232 S.
6. Winkel, R.: Pädagogische Epochen / R. Winkel. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1998. – 351 S.

Семінарське заняття № 5. Педагогічне керівництво процесом навчання.

Питання для обговорення:

1). Логічний аспект методів навчання:

- аналіз та синтез;
- зв'язок між логікою та методом;
- заглиблення та усвідомлення;
- формальні ступені навчання.

2). Єдність педагогічної науки.

Список рекомендованої літератури

1. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Том 1. – М. : – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Федчишин Н.О. Методи навчання у спадщині І.Ф. Гербарта // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 4. – С. 96 – 100.
4. Федчишин Н.О. Проблема змісту навчання в педагогічній спадщині І.Ф. Гербарта // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 243–250.

5. Федчишин Н.О. Підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу в розумінні Й.Ф. Гербарта // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – зб. статей: Вип. 10, Ч. 2. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. С. 172–177.

Додаткова література

1. Blass J.L. Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Verlag Anton Hain. Meisenheim am Glan. 1972. – 309 S.
2. Hopfner, J.: Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken : Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher / Johanna Hopfner Autor/in Ort/Verlag Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl. 1999. – 295 S.
3. Hornstein, H.: Bildsamkeit und Freiheit: ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart / in Hornstein, Herbert Ausgabe 1. Aufl. Ort/Verlag Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann, 1959. – 96 S.
4. Ruß W. Geschichte der Pädagogik. -Bonn.: Verlag Julius Klinkhardt, 1973. – 226 S.
5. Reble A. Geschichte der Pädagogik. -Oldenburg.: Verlag Klett-Gotta, 2002. – 417 S.

Критерії оцінювання

Система контролю за навчальною діяльністю студентів базується за схемою: – контроль за поточною діяльністю студента; підсумкова атестація; виконання індивідуального науково-дослідного завдання; залік.

Об'єктами контролю за поточною навчальною діяльністю студента є: відповідь студента на запитання до матеріалу попередньо прослуханої лекції; виконання студентами домашнього завдання до практичних занять (опрацювання літератури, джерел).

Форми контролю: поточні опитування; результати відповідей на тестові запитання; самостійне опрацювання окремих тем курсу; відвідування студентом практичних занять.

Оцінювання: навчальна діяльність студента є успішною за умови задовільного виконання всіх обов'язкових завдань та відвідування не менше 70% практичних занять.

3.1. Шкала оцінювання

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу (як приклад)
A	відмінно	90 – 100
B	дуже добре	85 – 89
C	добре	75 – 84
D	посередньо	65 – 74
E	задовільно	60 – 64
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35 – 59
F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1 – 34

FX означає: "незадовільно" – необхідно виконати певну додаткову роботу для успішного складання;

F означає: "незадовільно" – необхідна значна подальша робота.

3.2. Норми оцінювання

За весь курс студент отримує максимум **100 балів**. До їх складу входять:

60 балів – поточний контроль успішності (включно з контролем за змістовими модулями);

20 балів – виконання ІНДЗ;

20 балів – підсумковий контроль.

Підсумковий контроль за весь курс проводиться **письмово** у формі тестування

Поточний контроль (включно з контролем за змістовими модулями – окремими темами чи розділами курсу) передбачає таке нарахування балів (вказано максимальний бал за певний вид роботи): відповідь на практичному занятті – 5 балів; суттєве доповнення на практичному, відповідь на лекційному занятті – 1 бал; виконання завдань до практичного заняття – 5 балів; виконання самостійного завдання – 10 балів.

Завдання для самостійної роботи

У науковому та методичному забезпеченні освіти, підготовці висококваліфікованого фахівця одним із актуальних завдань є залучення кожного майбутнього спеціаліста до комплексної систематичної самостійної роботи, в процесі якої студенти засвоюють не тільки знання, а й виробляють уміння самостійно аналізувати складні явища суспільного розвитку і застосовувати їх у професійній діяльності.

Завдання для індивідуальної навчально-дослідної роботи

Основний зміст індивідуальної навчально-дослідної роботи даного курсу полягає у тому, щоб з використанням необхідної для повного та детального дослідження систематизувати відібраний матеріал, визначити його специфіку, виокремити певні технологічні зв'язки і паралелі.

З виконаною роботою студент повинен виступити на семінарах із курсу історія педагогіки у різних формах: повідомлення, аналітичного, порівняльно-аналітичного та дискусійного виступів.

Список рекомендованої літератури

1. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – Ч. І. – 2000. – 421 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : [посіб. Для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 572 с.
4. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогіка : учеб. пособ. [для студ. вузов] / А.Н. Джуринский. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.
5. Духавнева А. В. История зарубежной педагогіки и философия образования / А. В. Духавнева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с. – (Серия : Учебники, учебные пособия).
6. История педагогіки : учеб. пособ. [для пед. ун-тов] : в 2 ч. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 1998. – Ч. 2 : С ХVІІІ в. До сер. ХХ в. – 1998. – 304 с.
7. История педагогіки и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учеб. пособ. [для пед. учеб. завед.] / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2004. – 512 с.
8. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вищ. шк., 1973. – 448 с.
9. Історія педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / за заг. ред. члена-кор. АПН України, д. пед. наук, проф. Г. В. Троцько. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т, 2008. – 545 с.
10. Корнетов Г. Б. История педагогіки. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособ. / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

11. Корольов Ф. Ф. Общие основы педагогики / под. ред. Ф. Ф. Корольова, В. Е. Гурмана. – М. : Просвещение, 1967. – 390 с.
12. Коротов В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
13. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.
14. Курляк І. Є. Загальний огляд історичного розвитку зарубіжної освіти (від стародавніх часів до ХІХ століття) : навч. - метод. посіб. / І. Є. Курляк. – Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2000. – 70 с.
15. Латышина Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : учеб. пособ. / Д. И. Латышина. – М. : Гайдарики, 2002. – 603 с.
16. Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – нач. XIX вв. / А. И. Пискунов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 200 с.
17. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
18. Развитие буржуазной педагогики сер. XX в. // Очерки истории школы и педагогики за рубежом / М. : Просвещение, 1989. – 264 с.
19. Тулупова О. Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И.Ф. Гербарта / О. Тулупова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 71–78.
20. Федчишин Н. О. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти / Н. О. Федчишин. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 193 с.
21. Федчишин Н. О. Проблеми поєднання теорії і практики в педагогічних поглядах Й. Ф. Гербарта / Н. О. Федчишин // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей : Вип. 8, Ч. 2 / [ред. кол. О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 30–34. –

(Серія : Педагогіка і психологія).

22. Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Герbart / Н. Хильгенхегер // Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования. – 1994. – № 3–4. – С. 227–242.
23. Benner, D.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik / D. Benner, Verfasserang. Ditrich Benner. – Ratingen, 1967. – 180 S.
24. Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik / F. Blättner. – F. Am M. : Verlag Quelle & Meyer, 1980. – 336 S.
25. Blass, J. L.: Herbart's pädagogische Denkform der allgemeinen Pädagogik und Topik / von Josef Leonard Blass. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf : Nenn 1969. – 197 S.
26. Bolle R.: Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik; wirkungsgeschichtliche Impulse / R. Bolle (Hrsg.), Verlag Münster [u.a.]: Waxmann, 2007. – 163 S. : Ill., graph. Darst.
27. Buk, G.: Herbarts Gründung der Pädagogik / G. Buk. – Heidelberg, 1985. – 169 S.
28. Caselmann, Ch.: Der unsystematische Herbart / Ch. Caselmann – Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1962. – 91 S.
29. Dunkel, H.J.: Herbart and Herbartianism / H.J. Dunkel. – An Education Ghost Story, Chicago / London, 1970. – 126 S.
30. Erziehender Unterricht. Eine Problemformel. Hrsg von Lutz Koch und Günther Schorch. – Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn / OBB. – 2004. – 249 S.
31. Fietz, R.: Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg (1776–1841) : eine Ausstellung der Landesbibliothek Oldenburg / bearb. Von Rudolf Fietz Autor/in Fietz, Rudolf Körperschaft Landesbibliothek <Oldenburg> Ort / Verlag Oldenburg: Holzberg Jahr 1993. – 107 S. : zahlr. Ill.
32. Geissler, E.: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht / E. Geissler. – Quelle & Meyer. Heidelberg. 1970. – 264 S.
33. Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik / H. Giesecke. – Iuventa

Verlag, 1990. – 197 S.

34. Herbarts Lehre von der Erziehung // J.F. Herbart pädagogische Schriften / Herausgegeben v. W. Asmus. – Bd 2: Pädagogische Grundschriften / Stuttgart: F. Frommann, 1982. – S. 297 – 326.

35. Herbarts J. F. : Pädagogische Hauptschrift “Allgemeine Pädagogik” / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg: BIS-Verl. Der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 216 S.

36. Herbart, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen Verfasserang. / Johann Friedrich Herbart. Besorgt von Eva Matthes; Carsten Heinze Ort Darmstadt Verlag Wiss. Buchges., 2003. – 168 S.

37. Herbarts J. F.: Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns / Angelika Fournes. – Frankfurt am Main [u.a] : Lang, 2002. – 279 S.

38. Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht // Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum? / Herausgegeben v. J. Diederlich. – Frankfurt, 1985. – S. 7–22.

39. König, Eck.: Erziehungswissenschaft / Eck. König. – Wilhelm Fink Verlag, 1975. – 225 S.

40. Reble, A.: Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Oldenburg.: Verlag Klett-Gotta, 2002. – 417 S.

41. Ruß, W.: Geschichte der Pädagogik / W. Ruß. – Bonn. : Verlag Julius Klinkhardt, 1973. – 226 S.

42. Schmitz, J. N.: Herbart J. F. – Bibliographie 1842–1963 / J. N. Schmitz. – Weinheim, 1964. – 63 S.

43. Seiler, H.: Herbart’s Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik / H. Seiler. – Aachen, 1966. – 319 S.

44. Tenorth, H.-E.: Klassiker der Pädagogik / H.-E. Tenorth. – C.H. Beck oHG, 2003. – 252 S.

45. Winkel, R.: Pädagogische Epochen / R. Winkel. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1998. – 351 S.

46. Zum aktuellen Erbe Herbarts [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.amazon.de. – Заголовок з екрану. – Мова нім.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.В. Абашкіна. – К., 1999. – 46 с.
2. Алексеев В. Герbart, Штрюмпель и их педагогические системы / В. Алексеев // Журнал Министерства народного просвещения. – 1906. – № 7. – Отд. 3. – С. 23–64. – (Серия IV).
3. Ананьин С. А. Интерес по учению современной психологии и педагогики / С. А. Ананьин. – К: (Тип-фия акц. о-ва «П. Барский в Киеве»), 1915.– 394 с.
4. Анастасиев А. Внимание и интерес при обучении / А. Анастасиев // Русская школа. – 1902. – № 5–6. – С. 154–167; № 7. – С. 10–17; № 9. – С. 137–153; № 10–11. – С. 127–146.
5. Барт П. Элементы воспитания и обучения. [пер. с 3-го нем. изд. под ред. В.А. Волковичъ]. – СПб. : Изд. О. В. Богдановой, 1913. – 168 с.
6. Бауман Ю. Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология) / Ю. Бауман ; [пер. с 2-го нем. изд. Г. Зоргенфрей]. – СПб. : Изд. М. Вольф, 1905. – 150 с.
7. Бенеке Ф. Руководство к воспитанию и учению / Ф. Бенеке ; [пер. с нем. под ред. Н. Х. Весселя]. – СПб. : 1872.
Ч. II. – 1872. – 498 с.
8. Бордовская Н. В. Педагогіка : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с. – (Серия “Учебник нового века”).
9. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе / Ю. Васильев. – М. : Педагогика, 1990. – 143 с.
10. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підруч. Для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Укр. Вид. Спілка, 1997. – 441 с.
11. Вильманъ О. Дидактика как теория образования / О. Вильманъ. [пер. с 3-го испр. авт. нем. изд.]. – М. : пер. К. Тихомирова, 1908. – 678 с.

12. Вихрущ В. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): проблеми розвитку теорії : в 2 ч. / В. Вихрущ ; [за ред. Л. П. Вовк]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000.

Ч. I. – 2000. – 421 с.

13. Вишневський О. І. До проблеми змісту навчання / О. І. Вишневський // Рідна школа. – 1991. – № 6. – С. 9–15.

14. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.

15. Волкова Н. П. Педагогіка : [посіб. Для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 572 с.

16. Врецьона Г. Воспитывающая наука / Г. Врецьона // Шкільна Часопись. – 1881. – Ч. 8. – С. 57–58.

Ч. 10. – С. 73–74.

17. Вульфів Б. З. Основы педагогика : учеб. пособ. / Б. З. Вульфів и В. Д. Иванов. – 2-е, перераб. и доп. – М. : УРАО, 1999. – 616 с.

18. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вищ. шк., 1995. – 237 с.

19. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины ХІХ века / Ш. И. Ганелин. – 2-е изд., испр. и доп. – Ленинград – М. : Учпедгиз, 1954. – 304 с.

20. Ганелин Ш. И. Історія педагогіки / Ш. И. Ганелін, Є. Я. Голант. – К. : Рад. шк., 1941. – 401 с.

21. Ганелин Ш. И. История педагогика / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голонт. – М. : Учпедгиз, 1940. – 408 с.

22. Герbart И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / И. Ф. Герbart ; [пер. А. В. Адольфа]. – М. : пер. К. Тихомирова, 1906. – 360 с.

23. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И. Ф. Герbart. – М. : – Госуд. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
24. Герbartъ I. Ф. Психологія : [изд. ред. ж-ла “Пантеонъ литературы”] / I. Ф. Герbartъ. – СПб. : Тип-фія железнодорож. изд. А. Ф.Штольценбурга, 1895. – 278 с.
25. Головінський I. Педагогічна психологія / I. Головінський. – К. : Аконт, 2003. – 287 с.
26. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
27. Гончаров Н. К. Наглядность как дидактический принцип (в школе) / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1937. – № 5–6. – С. 53–64.
28. Гоштанар I. Педагогічні погляди Й. Ф. Герbartа на проблему співвідношення навчання й виховання у контексті змін сучасної освітньої системи / I. Гоштанар // Рідна школа. – 2008. – № 9. С. 77–80.
29. Даденков Н. Личность в современной немецкой педагогике / Н. Даденков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – Сер. XXXV. – № 10. – Отд. III. – С. 196–237.
30. Даденков М. Історія педагогіки / М. Даденков. – К. : Рад. шк., 1947. – 328 с.
31. Дебольский Н. Г. Педагогика – наука или искусство / Н. Г. Дебольский // Русская школа. – 1891. – № 3. – С. 270–281.
32. Дебольский Н. Г. Очерк лекций по педагогике Герbartа / Н. Г. Дебольский // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1875. – № 4. – С. 83–102; № 5. – С. 151 – 187; № 7. – С. 126–149.
33. Демков М. И. Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогику / М. И. Демков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – Ч. XXVII. – № 5. – Отд. III. – С. 28–60. – (Серия IV).

34. Демков М. И. История западноевропейской педагогики / М. И. Демков. – М. : 1912. Тип-фия Тов-ва И. Д. Сытина, 1912. – 495 с.
35. Демков М. И. О принципах науки воспитания / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1898. – № 9. – С. 72–89.
36. Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская : пед. хрестом. [для учит. ин-тов и семинарий, пед. курсов при город. училищах и для народ. учителей] / М. И. Демков. – М. : Тип-фия тов-ва И. Д. Сытина, 1911. – 336 с.
37. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: история и современность : учеб. пособ. / А. Н. Джурицкий. – М. : Изд-во Рос. Открыт.ун-та, 1992. – 177 с.
38. Джурицкий А. Н. Зарубежная педагогика : учеб. пособ. [для студ.вузов] / А.Н. Джурицкий. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.
39. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. [для вузов] / А.Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ : ИНФРА – М, 1998. – 272 с.
40. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособ. [для студ. педвузов] / А.Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 296 с.
41. Диттес Ф. История воспитания и обучения /; [пер. с нем. под ред. Л. Н. Модзалевский] – СПб. : Тип-фия бр. Пантелеевых, 1874. – 268 с.
42. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В Духавнева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с. – (Серия : Учебники, учебные пособия).
43. Евстафиев П. В. Начальные основания педагогики : [учеб. для ин-тов, гимназий и учит. семинарий] / П. В. Евстафиев. – С.-Пб. : Тип-фия Р. Голике, 1895. – 523 с.
44. Жилин М. В. Дидактическое значение и место библейской истории по взглядам гербартианцев / М. В. Жилин // Педагогический сборник. – 1894. – № 8. – С.73–94; № 9. – С. 192–221; № 11. – С.416–434; № 12. – С. 461–475.

45. Запольский Н. Н. Анекдот в истории. Этюды к характеристике гербартовской школы в педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1888. – № 4. – С.372–404.

46. Запольский Н. Н. Материалы для практической методики преподавания предметов общеобразовательного курса по учению гербартовской школы в педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1886. – № 11. – С.345–362; № 12. – С.448–467; 1887. – № 1. – С. 47–71.

47. Запольский Н. Н. О концентрации в обучении / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1886. – № 1. – С. 53–72; №2. – С.141–157.

48. Запольский Н. Н. Теория и практика преподавания по учению гербартовской школы в педагогике / Н. Н. Запольский // Педагогический сборник. – 1887. – № 9. – С. 15 – 188; № 10. – С. 241–252.

49. Зейлигер-Рубинштейн Е. И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. – Ленинград изд-во ЛГУ, 1978. – 108 с.

50. Зеленогорский Ф. А. Очерки развития психологии от Декарта до настоящего времени / Ф. А. Зеленогорский. – Харьков : тип. Харьк. ун-та, 1885. – 193 с.

51. Золотухіна С. Т. Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та практики України / С. Т. Золотухіна. – Харків : вид. ХДП, 1994. – 108 с.

52. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та пратики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX – XIX ст.) / С. Т. Золотухіна : Автореф. дис...д-ра педаг. наук : 13.00.01 / АПН України. – К., 1995. – 48 с.

53. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання / С. Т. Золотухіна. – Харків : Основа, 1995. – 78 с.

54. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. [для вузов] / И.А. Зимняя. – узд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

55. История педагогики : учеб. пособ. [для пед. ун-тов] : в 2 ч. / под ред. А. И. Пискунова.– М. : Сфера, 1998.

– Ч. 2 : С XVIII в. До сер. XX в. – 1998. – 304 с.

56. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. [для пед. учеб. завед.] / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2004. – 512 с.

57. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вищ. шк., 1973. – 448 с.

58. Історія педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / за заг. ред. члена-кор. АПН України, д. пед. наук, проф. Г. В. Троцько. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т, 2008. – 545 с.

59. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. – М. : Виктория, 1915. – 423 с.

60. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 271–290.

61. Каптерев П. Ф. Метод и его применение / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 35–48.

62. Каптерев П. Ф. Педагогика – наука или искусство? / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1885 – № 12. – С. 393–411.

63. Колубовский Я. / Герbart / Я. Колубовский // Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон – СПб. : Липо-Тип-фия И. А. Ефрон, 1892. – С. 450–458.

64. Комаровский Б. Б. К истории герbartианского направления в педагогике / Б. Б. Комаровский // Советская педагогика. – 1940. – № 2. – С. 17–29.

65. Константинов Н.А. История педагогики : учеб. [для студ. пед. ин-тов] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

66. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 247 с.

67. Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособ. / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

68. Корольов Ф. Ф. Общие основы педагогики / под. ред. Ф. Ф. Корольова, В. Е. Гурмана. – М. : Просвещение, 1967. – 390 с.

69. Коротов В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

70. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.

71. Красновский А. А. Дидактические взгляды Гербарта / А. А. Красновский // Начальная школа. – 1938. – № 6. – С. 25–34.

72. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; [пер. с польск. О. В. Долженко]. – М. : Высш. шк., 1986. – 368 с.

73. Курляк І. Є. Загальний огляд історичного розвитку зарубіжної освіти (від стародавніх часів до ХІХ століття) : навч. - метод. посіб. / І. Є. Курляк. – Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2000. – 70 с.

74. Лапшин И. И. Очерки по истории педагогических учений / сост. В. В. Успенский, В. Н. Ивановский и др. – М. : Польза – В. Антикъ и К°, 1911. – 229 с.

75. Латышина Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли) : учеб. пособ. / Д. И. Латышина. – М. : Гайдарики, 2002. – 603 с.

76. Левитин С. А. Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. Т. I / С. А. Левитин. – М. : Лит.-изд. Отдел нар. ком-та по просвещ., 1918. – 102 с.

77. Левитский А. Педагогические идеи Гербарта / А. Левитский // Русская мысль. – 1901. – № 10. – С. 119–139.
78. Левитский А. Из теории и практики современной германской педагогики / А. Левитский. – Казань : Лито-тип-фия И. Н. Харитонова, 1912. – 32 с.
79. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. В. Левківський, О.М. Микитюк ; [за ред. М. В. Левківського]. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.
80. Левківський М. В. Історія педагогіки : підруч. / М. В. Левківський. –К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 376 с.
81. Лемберг Р. Г. Слить в единый поток воспитание и обучение / Р. Г. Лемберг // Советская педагогика. – 1963. – № 11. – С. 11–22.
82. Лернер И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 2. – С. 14–18.
83. Лернер И. Я. О соотношении обучения и воспитания / И. Я. Лернер // Вечерняя средняя школа. – 1990. – № 4. – С. 32–35.
84. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
85. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г.В. Троцько ; [Харк. держ. пед. ун-т ім. І. С. Сковороди]. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
86. Любомудров С. Мысли Гербарта о значении и преподавании древних языков / С. Любомудров // Филологическое обозрение. – 1891. – Т. 1. – С. 74–84.
87. Любомудров С. Значение теории интереса в организации и методъ преподавания в классической школе / С. Любомудров. – М. : Университет. тип-фия, 1898. – 48 с.
88. Лядов В. Руководство к воспитанию и обучению / В. Лядов. изд. II-е. – СПб. : тип. «Артиллерийский журнал», 1883. – 178 с.

89. Мальцев А. П. Основания педагогики / А. П. Мальцев. – 5-ое изд., исправл. и доп. – СПб. : Тип-фия об-ва типограф. дела, 1912. – 253 с.

90. Мединский Е. Н. История педагогики / Е. Н. Мединский. – М. : Учпедгиз, 1938. – 362 с.

91. Мединский Е. Н. Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов / Е. Н. Мединский // Известия АПН РСФСР / – Л. : 1946. – С. 131–146.

92. Мендлина С. Концепция образования и обучения в буржуазной педагогике эпохи империализма (до 1917 г.) // Актуальные проблемы истории педагогики Запада / под ред. С. Мендлиной. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1981. – С. 71–88.

93. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён : в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский. – СПб. : 1874.

Ч. I. – 1874. – 604 с.

Ч. II. – 1874. – 605 с.

94. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён : учеб. пособ. [для студ. вузов и учеб. завед.] в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский ; [РАО, Сев-зап. отд.] ; науч. ред., вступ. ст. и предм. указ. М. В. Захарченко. – СПб. : Алтейя, 2000.

Ч. II. – 2000. – 429 с.

95. Монро П. История педагогики / П. Монро ; [пер. М. Райх, под ред. проф. Н. Д. Виноградова]. – 3-е изд. – М. : Мир, 1917. – 372 с.

96. Музыченко А. Ф. Иоганн Фридрих Герbart и его школа / А. Ф. Музыченко // Очерки по истории педагогических учений / – М. : Польза, 1911. – С. 46–169.

97. Музыченко А. Ф. Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке (1906 – 1908 гг.) / А. Ф. Музыченко. – Нежин : 1908. – 66 с.

98. Музыченко А. Ф. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии / А. Ф. Музыченко // Известия историко-

филологического института князя Безбородько. Т. XXIV / – Нежин: 1909. — 34 с.

99. Мысли к реформе наших школ в духе педагогики Гербарта. – Вильна : 1881. – 16 с.

100. Нарский И. С. Западноевропейская философия XIX в. / И. С. Нарский : учеб. пособ. [для студ. и аспирантов филос. ф-тов]. – М. : Высш. шк., 1976. – 584 с.

101. Наторп П. Философия как основа педагогики / П. Наторп ; [пер. с нем. и предисл. Г. Шпетта]. – М. : Ключков, 1910. – 106 с.

102. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті / – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

103. Николаевский И. Иоганн Фридрих Гербарт как педагог / И. Николаевский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. – № 9, ч. 187. – С. 11–46; № 10, ч. 188. – С. 47–74.

104. Николаевский И. Руководство к изучению главных оснований педагогики в учительских семинариях Министерства народного просвещения / И. Николаевский. – вып. I. – М. : изд. И. Д. Сытина, 1905. – 139 с.

105. Ничкало Н.Г. Державний стандарт професійно-технічної освіти – наукове обґрунтування // Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти. – Ч. I. : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / Відп. ред. Н. Ничкало. – Вінниця, 1998. – С. 154–160.

106. Одинцов М. В. К вопросу о воспитывающем обучении в советской школе (опыт постановки проблемы) / М. В. Одинцов // Советская педагогика. – 1938. – № 2. – С. 15–31.

107. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер. с польск. Н. Г. Кашкуевича и Н. Г. Горина]. – М. : Высш. Шк., 1990. – 382 с.

108. Олесницкий М. Краткий курс педагогики / М. Олесницкий. – СПб, М. : Тип-фия Д. Д. Полубояринова, 1916. – 254 с.

109. Олесницкий М. Курс педагогики : руков. [для жен. ин-тов и гимназ., для высш. курсов и для всех заним. воспитанием детей] / М. Олесницкий. – К. : Тип-фия Корчак-Новицкого, 1885. – 341 с. – (Теория воспитания ; вып. I).

110. Острогорский А. Н. Личность воспитателя в деле воспитания / А. Острогорский // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1897. – № 12. – С. 1033–1058.

111. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособ. : в 2 ч. / [К. И. Салимова, В. Г. Безрогов, Б. И. Бим-Бад и др.] ; АПНСССР, Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики. – М. : Изд-во НИИОП, 1989.

Ч. 2 : XVIII – XX вв. – 1989. – 284 с.

112. Очерки по истории педагогических учений / под общ. ред. А. П. Нечаева. – М. : Польза – В. Антикъ и К°, 1911. – 229 с.

113. Паульсень Ф. Исторический очерк развития образования въ Германии / Ф. Паульсень ; [пер. с нем. под ред. Н. В. Сперанского]. – М. : Тип-фия И. Д. Сытина. – 1908. – 334 с.

114. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Совр. слово, 2005. – 720 с.

115. Педагогика : учеб. пособ. [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : пед. общество России, 2002. – 640 с.

116. Педагогика : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

117. Педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Энштейна. – М. : Работник Просвещения, 1927.

Т. 1. – 1927. – С. 375–378.

118. Педагогічна психологія : навч. посіб. / [Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін.] ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вищ. шк., 1991. – 183 с.

119. Педагогічна психологія : навч. посіб. / – Дрогобич : Відродження, 1998. – 142 с.
120. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
121. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 832 с.
122. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX веков / А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 294 с.
123. Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – нач. XIX вв. / А. И. Пискунов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 200 с.
124. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
125. Подласый И. П. Педагогіка : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / И. П. Подласый. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 630 с.
126. Психология и педагогіка : учеб. пособ. [для вузов] / – М. : Центр, 1996. – 333 с.
127. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли : учеб.-справоч. / В. Г. Пряникова. – М. : Нов. Шк., 1994. – 96 с.
128. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 180 с.
129. Равкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 88–96.
130. Развитие буржуазной педагогики сер. XX в. // Очерки истории школы и педагогики за рубежом / М. : Просвещение, 1989. – 264 с.
131. Рейн В. Очерки педагогки / В. Рейн ; [пер. с 5-го нем. изд-я Е. А. Райхинштейна, под ред. Приват-доц. С. А. Ананьина]. – К : изд. В. И. Пенкина, 1913. – 88 с.

132. Российская педагогическая энциклопедия / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1993. – 608 с.
133. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1993.
Т. 1 : А – М. – 1993. – 608 с. : ил.
134. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. Энцикл., 1998.
Т. 2 : М – Я. – 1999. – 672 с. : ил.
135. Рубинштейн М. Н. История педагогических идей в ее основных чертах / М. Н. Рубинштейн. – М. : Университет. тип-фия, 1916. – 268 с.
136. Рудакова И. А. Методы обучения в педагогической теории и практике / И. А. Рудакова. – Ростов на Дону : Изд. Рост. гос. пед. ун-та, 2001. – 228 с.
137. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, входящих в курс домашнего обучения, народных, городских и реальных училищ, мужских и женских гимназий и прогимназий, женских институтов, духовных училищ и семинарий и всех других общеобразовательных учреждений. Т. 2 / под ред. Н. Х. Весселя. – СПб. : Тип-фия В. С. Балашова, 1873. – 533 с.
138. Рыбинский В. С. Воспитательная теория Гербарта / В. С. Рыбинский // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1902. – № 1. – С. 24 – 40; № 2. – С. 130–141; № 3. – С. 197–219.
139. Сабина М. В. Иоганн Фридрих Герbart и его педагогика / М. В. Сабина. – СПб. : Тип-фия В. Билашева, 1888. – 47 с.
140. Селиханович А. История педагогики на Западе и в России / А. Селиханович. – Петроград–К. : Сотрудник, 1917. – 272 с.
141. Сеницкий Л. Д. Из истории педагогических идей на Западе / Л. Д. Сеницкий. – М. : Тип-фия И. Н. Кушнеров и К°, 1905. – 123 с.

142. Скоморовський Б. Індивідуально орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини / Б. Скоморовський // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 16–19.
143. Соколовъ П. Исторія педагогических системъ / П. Соколовъ. – СПб. : О. В. Богдановой, 1913. – 611 с.
144. Степашко Л. А. Философия и история образования : учеб. пособ. [для студ. высш. Учеб. завед.] / Л. А. Степашко. – М. : Моск. психол.-соц. ин-тут : Флинта, 1999. – 272 с.
145. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН., 2003. – 68 с.
146. Тулупова О. Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И.Ф. Гербарта / О. Тулупова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 71–78.
147. Уфер Х. Краткий очерк педагогики Гербарта / Х. Уфер ; [пер. с нем. И. Автократова]. – Новочеркасск : Изд. Ж-ла «Гимназия», 1898. – 117 с.
148. Учебник педагогики. Основания психологии и логики в связи с педагогическими применениями / сост. Т. Докучаев. – М. : Изд. К. Тихомирова, 1887. – 378 с.
149. Федчишин Н. О. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти / Н. О. Федчишин. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 193 с.
150. Федчишин Н. О. Єдність навчання та виховання у поглядах Й. Ф. Гербарта / Н. О. Федчишин // Наукові праці. Т. 86, вип. 73 / [гол. ред.-вид. ради Л. П. Клименко]. – Миколаїв : 2008. – С. 212–217. – (Серія : Педагогічні науки).
151. Федчишин Н. О. Проблеми поєднання теорії і практики в педагогічних поглядах Й. Ф. Гербарта / Н. О. Федчишин // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Зб. статей. : вип. 8, ч. 2 / [ред. кол.

О. В. Глузман, М. Я. Игнатенко та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 30–34. – (Серія : Педагогіка і психологія).

152. Фрикь О. Дидактический катехизисъ / О. Фрикь ; [пер. с нем. Д. Королькова]. – М. : Тип-фия Г. Лисенера и А. Гешеля, 1900. – 20 с.

153. Фрисенков С. Я. Об интересах в деле обучения / С. Я. Фрисенков // Педагогический сборник, выдаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – 1912. – № 9. – С. 223–239.

154. Харламов И. Ф. Педагогіка : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.

155. Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Гербарт / Н. Хильгенхегер // Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования. – 1994. – № ¾. – С. 227–242.

156. Хофман Ф. Мудрость воспитания : педагогика / Ф.Хофман // Очерки развития пед. теории : [пер. с нем. Б. М. Бим-Бада]. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.

157. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. введ. стат. чл.-кор. АПН СССР, проф. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 560 с.

158. Циглер Т. История педагогики / Т. Циглер ; [пер. с 3-го нем. изд. Е. Цитрон и А. Карнауховой] ; под ред. С. Ананьина. – СПб. – К. : Сотрудник, 1911. – 503 с.

159. Чулкова Л. А. Проблемы общения учителя в педагогике Германии // Л. А. Чулкова. – Бердянск: Модем, 2006. – 192 с.

160. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

161. Anhalt E. Bildsamkeit und Selbstorganisation Untertitel Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität Verfasserang / E. Anhalt Weinheim, Verlag : Deutscher Studien, 1999. – 429 S.

162. Asmus W. J.F. Herbart. Eine pädagogische Biographie. – Bd. 1: Der Denker, Pädagogische Schriften / Johann Friedrich Herbart. Hrsg. Von Walter Asmus Autor/in Herbart, J. F.; Asmus, W. Ort/Verlag Düsseldorf [u.a.] : Küpper vormals Bondi Serie Pädagogische Texte Schlagwörter, 1967. –176 S.

163. Asmus W. Herbart in seiner und in unserer Zeit / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter Ausgabe 1. Aufl. Ort/Verlag Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1972. – 42 S.

164. Asmus W. J.F.: Herbart. Eine pädagogische Biographie / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter. – 2. Bde., 1968/1970. – 235 S.

165. Asmus W. J.F: Der menschliche Herbart / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter. – Ratingen, 1967. – 47 S.

166. Asmus W. J.F, Herbart in seiner und in unserer Zeit / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter (neue päd. Bemühungen). – Heidelberg, 1968. – 182 S.

167. Basiswissen Pädagogik [2], Bd. 4 / J.F. Herbart.: (1776-1841) / Gerhard Müßener. – 2002. – 98 S.

168. Bellerate B. J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland / B. Bellerate, Ort/Verlag Hannover u.a. : Schroedel Jahr 1979. – 232 S.

169. Benner D. Die Pädagogik Herbarts. Untertitel eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik / D. Benner, Verfasserang. Ditrich Benner. – Weinheim [u.a.], Verlag Juwenta, 1986. – 231 S.

170. Benner D. Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik / D. Benner, 2. überarb. Aufl. – Weinheim und München, Verlag Juwenta, 1993. – 213 S.

171. Benner D. Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik / D. Benner, Verfasserang. Ditrich Benner. – Ratingen, 1967. – 180 S.

172. Blankenkert, H. Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart / H. Blankenkertz.– München, 1973. – 320 S.

173. Blättner F. Geschichte der Pädagogik / F. Blättner. – F. Am M.: Verlag Quelle & Meyer, 1980. – 336 S.
174. Blass J.L. Herbart's pädagogische Denkform der allgemeinen Pädagogik und Topik / von Josef Leonard Blass. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf: Nenn 1969. – 197 S.
175. Blass J.L. Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart / von Josef Leonard Blass. – Verlag Anton Hain. Meisenheim am Glan. 1972. – 309 S.
176. Bolle R. Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik; wirkungsgeschichtliche Impulse / R. Bolle (Hrsg.), Verlag Münster [u.a.]: Waxmann, 2007. – 163 S. : Ill., graph. Darst.
177. Brückmann A. Pädagogik und philosophisches Denken Herbarts / A. Brückmann. – Zürich, 1961. – 136 S.
178. Buk G. Herbarts Gründung der Pädagogik / G. Buk. – Heidelberg, 1985. – 169 S.
179. Burg von der U., Hülshoff R. Geschichte der Pädagogik (Stationen von der Aufklärung bis zur Gegenwart) / U. Von der Burg, R. Hülshoff – Düsseldorf, August Bagel Verlag, 1979. – 120 S.
180. Buß A. Herbart's Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik / A. Buß – Weinheim, 1962. – 168 S.
181. Caselmann Ch. Der unsystematische Herbart / Ch. Caselmann – Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1962. – 91 S.
182. Clostermann G. Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie mit Hilfe der vergleichenden Strukturanalyse der Erziehungssysteme von Herbart, Natorp u.a. / G. Clostermann – Münster, 1925. – 165 S.
183. Der Begriff der "Bildsamkeit": ein Konstrukt "Allgemeiner Pädagogik" bei J.F. Herbart und W. Flitner / Kevin Nieberg. – Regensburg : Roderer, 2002. – 162 S.

184. Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahr.-s: ein Beitrag zur Geschichte des Herbartianismus / O.R. Zajakin. – Münster: LIT-Verl., 2004. – 158 S.

185. Die Pädagogik Herbarts, herausgegeben von N. Nohl, E. Weniger, G. Geißler. – Verlag Julius Beltz. Weinheim, 1948. – 186 S.

186. Dietrich T. Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart / T. Dietrich / Ausgabe 4., erw. Aufl. Ort/Verlag Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt 1973. – 172 S. : Ill., graph. Darst.;

187. Dietrich T. Geschichte der Pädagogik: in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. XVIII – XX Jhd. / T. Dietrich / 2. erweiterte und überarbeitete Auflage von Theo Dietrich. Verlag Julius Klinkhardt. – Bad Heilbrunn / OBB. – 1975. – 320 S.

188. Dolch J. Lehrplan des Abendlandes / Josef Dolch. – Ratinden, 2. Auflage 1956, 376 S.

189. Dunkel H.J. Herbart and Herbartianism / H.J. Dunkel. – An Education Ghost Story, Chicago / London, 1970. – 126 S.

190. Duvel W. Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern / H.J. Dunkel. – Jena, 1900. – 43 S.

191. Elzer H.-M. Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik / Hans-Michael Elzer. – Peterlang Verlag, Frankfurt am Main, 1985. – 469 S.

192. Erziehender Unterricht. Eine Problemformel. Hrsg von Lutz Koch und Günther Schorch. – Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn / OBB. – 2004. – 249 S.

193. Fietz R. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg (1776 – 1841) : eine Ausstellung der Landesbibliothek Oldenburg / bearb. Von Rudolf Fietz Autor/in Fietz, Rudolf Körperschaft Landesbibliothek <Oldenburg> Ort / Verlag Oldenburg: Holzberg Jahr 1993. – 107 S. : zahlr. Ill.

194. Franke F. J.F. Herbart: Grundzüge seiner Lehre / F. Franke. – Leipzig: Goschen, 1909. – 176 S.

195. Fröhlich G. Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart- Ziller-Stoys: in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargest. Und and Beisp. Erl.; für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen / G. Fröhlich / Ausgabe 6., verb. Und verm. Aufl. Ort/Verlag Wien [u.a.] : Pichler, 1896. – XII, 243 S.
196. Geissler E. Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht / E. Geissler. – Quelle & Meyer. Heidelberg. 1970. – 264 S.
197. Giesecke H. Einführung in die Pädagogik / H. Giesecke. – Juventa Verlag, 1990. – 197 S.
198. Heesch M. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg (1776 – 1841). Eine Aufstellung der Landesbibliothek Oldenburg / M. Heesch. – Oldenburg, 1994. – 141 S.
199. Heesch M. Johann Friedrich Herbart. Zur Einfuehrung / Mattias Heesch. – Hamburg, Verlag Junius, 1999. – 141 S.
200. Heilbrunn B. Klinkharts Pädagogische Quellentexte / B. Heilbrunn. – 1964, S. 122–123.
201. Hennig G.A. Johann Friedrich Herbart: nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung / G. A. Hennig. – Ort/Verlag Leipzig: Siegismund & Volkening Jahr 1877. – Umfang IV, 130 S.
202. Herbart J.F. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, hrsg. Von Hermann Holstein. Bochum: Kamp, 1965. – 202 S.
203. Herbart J.F. Johann Friedrich Herbart's allgemeine praktische Philosophie Autor/in Herbart, Johann Friedrich Ort/Verlag Hamburg [u.a.] : Voss 1891, Umfang VIII, 212 S.
204. Herbart J.F. Die Psychologische Denkweise Herbart's in seiner Schrift: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik' im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie (Die ersten drei Briefe) / von Franz Willers. Eisleben: Schneider, 1908. – 46 S. Eisleben, OR. I. E., 1908. – 342 S.
205. Herbart J.F. Kleine pädagogische Schriften, hg. Von A. Brückman. – Paderborn, Verlag Schöningh, 1968. – 167 S.

206. Herbart J.F. Pädagogische Quellen, Hrsg. Von H. Holstein. – Bochum: Kamp, 1965. – 202 S.
207. Herbart J.F. Pädagogische Schriften, hg. Von W. Asmus, 3 Bde. – Stuttgart, 1982. – 257 S.
208. Herbart J.F. Pädagogische Umrissen, von Josef Esterhues, Ort Paderborn Verlag Schöningh, 1968. – 212 S.
209. Herbart J.F. Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert, hg. Von D. Benner. – Stuttgart, Verlag von Klett-Cotta, 1986. – 408 S.
210. Herbart J.F. Umriß pädagogischer Vorlesungen Beigef. Werk Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik [u.a.] / Johann Friedrich Herbart. Besorgt von Josef Esterhues Ort Paderborn Verlag Schöningh, 1957. – 224 S.
211. Herbart J.F. Umriß pädagogischer Vorlesungen Beigef. Werk Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik [u.a.] / Johann Friedrich Herbart. Besorgt von Josef Esterhues Ort Paderborn Verlag Schöningh, 1964. – 248 S.
212. Herbart J.F. Hrsg./Bearb. Bartholomäi, F. Pädagogische Schriften J. F. Herbart. Mit Herbarts Biographie Hrsg. Von F. Bartholomäi. – 7.-8. AUFL. BD. 1.2. Langesalza: Beyer 1906 – 1922. – 169 S.
213. Herbart J.F. Umriß pädagogischer Vorlesungen Verfasserang. / Johann Friedrich Herbart. Besorgt von Eva Matthes; Carsten Heinze Ort Darmstadt Verlag Wiss. Buchges., 2003. – 168 S.
214. Herbart J.F. Hrsg./Bearb. Wendt, H. Umriss Pädagogischer Vorlesungen. Von J.F. Herbart. Hrsg. Und mit erleuternden Anmerkungen versehen von H. Wendt. Leipzig: Reclam, 1892. – 208 S.
215. Herbarts J.F. Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns / Angelika Fournes. – Frankfurt am Main [u.a] : Lang, 2002. – 279 S.
216. Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht // Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum? / Herausgegeben v. J. Diederlich. – Frankfurt, 1985. – S. 7–22.

217. Herbarts Lehre von der Erziehung // J.F. Herbart pädagogische Schriften / Herausgegeben v. W. Asmus. – Bd 2: Pädagogische Grundschriften / Stuttgart: F. Frommann, 1982. – S. 297 – 326.

218. Herbarts J.F. Pädagogische Hauptschrift “Allgemeine Pädagogik” / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg: BIS-Verl. Der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 216 S.

219. Herbarts J.F. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge / 1 Jahr 1887 Umfang XX, Band I. – 367 S.

220. Herbarts J.F. Sämtliche Werke / Herausgegeben v. G. Hartenstein. – Leipzig: Voss. – 1851. – Bd 10: Schriften zur Pädagogik. – 503 S.

221. Herbarts J.F. Sämtliche Werke / Herausgegeben v. K. Kehrbach / O. Flügel, Bd. 1-19. Aalen: Scientia, 1964. – 308 S.

222. Herbarts J.F. Sämtliche Werke / Herausgegeben v. K. Kehrbach / O. Flügel, 19 Bde., Langensalza 1887 – 1912 / Aalen, 1989. – 402 S.

223. Herbarts J.F. Sämtliche Werke / Herausgegeben v. G. Hartenstein. – Leipzig: Voss. – 1851. – Bd 11: Schriften zur Pädagogik. – 506 S.

224. Hopfner J. Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken : Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher / Johanna Hopfner Autor/in Ort/Verlag Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl. 1999. – 295 S.

225. Hornstein H. Bildsamkeit und Freiheit: ein Grundproblem des Erziehungsgdenkens bei Kant und Herbart / in Hornstein, Herbert Ausgabe 1. Aufl. Ort/Verlag Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann, 1959. – 96 S.

226. Jacobs Fr. Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus / Fr. Jacobs. – Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1969. – 163 S.

227. Jacobs Fr. Vom Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende / Fr. Jacobs. – Bochum, Verlag Universitätsverl. Brockmeyer, 1993. – 220 S.

228. Klafkowski M. Die philosophische Grundlegung des erziehenden Unterrichts bei Herbart / Maximilian Klafkowski Autor/in Klafkowski, Maximilian Ort/Verlag Aalen: Scientia-Verl. Jahr 1982. – 246 S.
229. König Eck. Erziehungswissenschaft / Eck. König. – Wilhelm Fink Verlag, 1975. – 225 S.
230. Koschnitzke R. Herbart und Herbartschule / Rudolf Koschnitzke Autor/in Koschnitzke, Rudolf Ort/Verlag Aalen: Scientia-Verl., 1988. – 132 S.
231. Knoop\Schwab F. Einführung in die Geschichte der Pädagogik / Knoop\Schwab. – Holzberg bei Quelle & Meyer Verlag, 1994. – 317 S.
232. Kubbe K. Problem der ethischen Kultur, abgeleitet aus der Charakterlehre bei Herbart und Kerschensteiner // Jahrbuch d. Vereins f. Wissenschaft. Pädagogik. – 1913. – S. 97 – 127.
233. Kühne J. Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei J. F. Herbart / von J. Kühne Ort Zürich Verlag Jurius, 1976. – 219 S.
234. Lammers A. Bildung und Konzentration / A. Lammers. – Juwenta, 1998. – 180 S.
235. Lassahn R. Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption / Rudolf Lassahn (Hrsg.) Autor/in Lassahn, Rudolf Ort/Verlag Kastellaun: Henn, 1978. – 139 S.
236. Moro N. Titel Der musikalische Herbart: Harmonie und Kontrapunkt als Gegenstände der Psychologie und der Ästhetik / N. Moro / Verlag Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006. – 178 S. : graph. Darst.
237. Müller E. Das Paradigma des Herbartonismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule / E. Müller. – Erfurt, 2000. – 216 S.
238. Müssener G. (Hrsg): Johann Friedrich Herbart / G. Müssener. – Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2002. – 252 S.
239. Müßener G. Johann Friedrich Herbart: (1776 – 1841) / G. Müssener. [Hrsg.] 2002. – Umfang IX, 333 S.

240. Nieberg K. Der Begriff der «Bildsamkeit»: ein Konstrukt «Allgemeiner Pädagogik» bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner. Verlag Regensburg : Roderer 2002. – 121 S. : Ill., graph. Darst.
241. Nohl H. Der lebendige Herbart / H. Nohl. – Göttingen, 1958. – 24 S.
242. Petersen P. Führungslehre des Unterrichts / P. Petersen. – Braunschweig, 2. Auflage 1950. – 93 S.
243. Prange K. Herbart und Dewey : pädagogische Paradigmen im Vergleich / Klaus Prange (Hg.) Autor/in Prange, Klaus Link Ort/Verlag Jena: IKS, 2006. – 165 S.
244. Rach A. Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte / A. Rach. – Belz. : Bugabn.-Verlag, 1968. – 375 S.
245. Rattner J. Grosse Pädagogen: Erasmus, Vives, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Salzmann, Pestalozzi, Jean Paul, Goethe, Herbart, Fröbel, Kerschensteiner, Aichhorn / Josef Rattner Autor/in Ort/Verlag München [u.a.] : Reinhardt, 1956. – 169 S.
246. Rattner J. Grosse Pädagogen: Erasmus, Vives, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Salzmann, Pestalozzi, Jean Paul, Goethe, Herbart, Fröbel, Kerschensteiner, Aichhorn / Josef Rattner Autor/in Rattner, Josef Ausgabe 2., erw. Aufl. Ort / Verlag München [u.a.]: Reinhardt, 1968. – 179 S. : Ill.
247. Räumer K. Geschichte der Pädagogik / K. Räumer. – I – II Teil. 1890. Rüttersloh. – 428 S.
248. Reble A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Oldenburg.: Verlag Klett-Gotta, 2002. – 417 S.
249. Rein W. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen / W. Rein. – Dresden: Bley u. Kammer, 1880. – 184 S.
250. Rein W. Pädagogik im Grundriß / W. Rein. – Leipzig, 4. Auflage 1905. – S. 78.

251. Richter K. Allgemeine Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen in Herbart, Johann Friedrich; / K.Richter. / Ort/Verlag Leipzig: Siegismund & Volkening Jahr 1876, Umfang XCVI, 400 S.

252. Richter K. Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes : nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage u. Ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte; gekroente Preisschrfite; nebst einem Anhange von Lehrproben und den formalen Stufen / K.Richter. – Verlag Leipzig: Hesse, 1888. – VII, 166 S.

253. Röhrs H. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit / H. Röhrs. – Frankfurt, 1964. – 465 S.

254. Ruß W. Geschichte der Pädagogik / W. Ruß. – Bonn. : Verlag Julius Klinkhardt, 1973. – 226 S.

255. Schmitz J.N. Herbart J.F. – Bibliographie 1842 – 1963 / J. N Schmitz. – Weinheim, 1964. – 63 S.

256. Schwenk B. Das Herbartverständnis der Herbartianer. Göttinger Studien zur Pädagogik / B. Schwenk. – Weinheim, 1963. – 176 S.

257. Seidenfaden F. Die Pädagogik des jungen Herbart / F. Seidenfaden. – Juwenta, 1967. – 421 S.

258. Seiler H. Herbart's Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik / H. Seiler. – Aachen, 1966. – 319 S.

259. Stern M. Die Entwicklung der Methodik des mathematischen Unterrichtes in der Herbart-Zillerschen Schule : (kritisch dargestellt an 4 Hauptvertretern) / M. Stern, 1926. – 104 S.

260. Tenorth H.-E. Klassiker der Pädagogik / H.-E. Tenorth. – C.H. Beck oHG, 2003. – 252 S.

261. Wagemann E.-B. Quadrat, Dreieck, Kugel: die Elementarmathematik und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Herbart und Fröbel / Verlag Weinheim: Beltz Jahr o. J. Umfang VIII, 272 S. : Ill.

262. Weimer H. Geschichte der Pädagogik – völlig neu bearbeitete Auflage von Juliane Jacobi / H. Weimer. – Berlin : de Gruyter, 1992. – 232 S.

263. Weiss G. Herbart und seine Schule / G. Weiss. – München: Reinhardt, 1928. – 262 S.

264. Winkel R. Pädagogische Epochen / R. Winkel. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1998. – 351 S.

265. Wiget Th. Die formalen Stufen des Unterrichts: eine Einführung in das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik / Th. Wiget, Ausgabe 3. Aufl. Ort/Verlag Chur: Rich J 1888. – 75 S.

266. Wortwörtlich durch Smidt übernommen vgl. Smidt, Johann Erinnerungen an J. F. Herbart. In J.F. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach. Bd.1. Leipzig 1882, S.III-XXVII, hier bes.S. XXV, S. 17–21.

267. Ziller T. Einleitung in die allgemeine Pädagogik Verfasserang. von Tuisko Ziller, Vorlesunden über Allgemeine Pädagogik. – Leipzig, Verlag Teubner 1856 Umfang VIII, 182 S.

268. Zum aktuellen Erbe Herbarts: ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrhundertswende / Klaus Klattenhoff. – Oldenburg: Bibliotheks – und Informationssystem der Univ., 2004. – 189 S.

269. Zum aktuellen Erbe Herbarts [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.amazon](http://www.amazon.de). de. – Заголовок з екрану. – Мова нім.