

кінця XIX – початку XX ст., приурочених вивченню педагогічного спадку німецького педагога-реформатора В. А. Лая.

Для глибшого розкриття і розуміння піднятої нами проблеми звернемося до аналізу періодичної педагогічної преси, в якій висвітлювалася діяльність європейських педагогів, а також піддавалася критиці педологія та теорія В. А. Лая. Зокрема це такі журнали як «Шлях освіти», «Советская педагогика» [3], «Свободное воспитание», «Радянська освіта», «Путь просвещения» [2], «Світло» [1], «Комуністична освіта» [4], «Український історичний журнал».

Так, у 1911 р. у журналі «Світло» вийшла рубрика «У справі експериментальної педагогіки», де редакція мала на меті ознайомлювати читачів з різними питаннями, що стосувалися проблем виховання та навчання. З цього приводу редакція часопису писала: «Ми в «Світлі» відкриваємо сторінки для експериментальної педагогіки, на котру останнім часом звернули особливу увагу представники наукової педагогіки і стали рахуватися з її надбанням з метою створення різних систем і методів виховання та навчання» [1; 3]. З появою експериментальної психології, а за нею і педагогіки виникла потреба в узгодженні педагогічних методів дослідження. Дискусії видатних психологів і педагогів того часу стосовно вироблення методів і прийомів навчання, які б відповідали природі дитини, привернули увагу всього педагогічного світу. Редакцією журналу «Світло» зазначалося, що не тільки в західній Європі та Америці ставляться до експериментальної педагогіки з великою увагою, а й у Росії свідоме відношення до цієї науки проявилось відкриттям багатьох лабораторій з експериментальної педагогіки. У 1906 р. в Петербурзі створюються Педагогічна Академія та Психоневрологічний Інститут, котрі одночасно працювали в царині педагогічної психології. Крім того у провінційних містечках при середніх школах створювалися психологічні кабінети. Так, показником значного інтересу російської громади до цієї науки стало заснування на початку XX ст. «Товариства експериментальної педагогіки».

На початку XX ст. у періодичній пресі друкувалося багато статей присвячених педології. У п'ятому виданні «Світла» за 1911 рік Я. Чепіга акцентує увагу на тому, що науковий експеримент є могутнім засобом систематичного дослідження. Він писав: «Шкільне життя дитини, її розумова робота не вивчалися шляхом наукових дослідів, а знаходилися в значній мірі на рівні фантазій та особистих міркувань. Такі важкі прояви шкільного життя як утома, уявлення, типи сприймання та пам'яті не могли бути вивчені простим спостереженням, для них потрібна була точна й стала методологія досліджень, потрібен був експеримент» [7, с. 5]. На думку Я. Чепіги, завдання експериментальної педагогіки – вивчити духовну й фізичну природу дитини з усіх боків, зібрати і систематизувати все, що торкається її життя, знайти закони, котрим підлягає її організм і на

них вже науково творити педагогіку. Видатний український педагог, психолог указував на велике значення методу анкетування для педології, але разом з тим наголошував, що вище усіх таких спостережень стоїть експеримент. Він був переконаний, що на основі експериментальних даних утворюються наукові істини, які підтверджуються практикою. Педагог у статті «Педологія, або наука про дітей» наводить приклад анкет розроблених професором А. П. Нечаєвим та психологом А. Біне [7, с. 4–9].

Педологія часто піддавалася критиці, її називали псевдонаукою. Г. Костюк у статті «Теорія і практика педологічної псевдонауки» посилаючись на постанову ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р., писав про те, що наркомоси «допустили викривлення в керівництві школою, яке виявилось в масовому насадженні в школах так званих «педологів» і довірі їм найважливіших функцій, що стосуються керівництва школою та виховання учнів» [4, с. 146–147]. Він робить висновок, що педолог сам фактично не вивчає дитини, а тільки зводить дані про неї, здобуті іншими науками та систематизує їх.

Про недовіру до педології йшла мова і в статті Й. Ліпмана, в якій автор зазначав, що відділ психології УНДПУ, дослідивши роботу педологів м. Києва, дійшов висновку про те, що педологів потрібно усунути від школи. При цьому ним нічого не було зазначено про шкідливість цієї роботи, лише констатувалася її мала ефективність. У цій же статті йшлося про те, що на той час у школах працювало багато учителів без спеціальної, вищої педагогічної освіти. Він наводив приклади допоміжних шкіл, які функціонували в містах Умані, Житомирі, Черкасах, в яких лише 12 % учителів мали вищу освіту [5, с. 140–146].

Постанова Центрального Комітету ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 р. засуджувала практику педології. Вважалось, що поява у школах педологів занижувала роль і відповідальність педагога за постановку навчальної і виховної роботи, створювала безконтрольність у керівництві школою. У пунктах цієї постанови було зазначено:

1. Відновити повністю у правах педагогіку і педагогів.
2. Ліквідувати ланку педологів у школах і вилучити педологічні підручники.
3. Запропонувати Наркомосові РСФРР і наркомосам інших союзних республік переглянути школи для важковиховуваних дітей, перевівши основну масу дітей до нормальних шкіл.
4. Скасувати викладання педології, як окремої науки у педагогічних інститутах і технікумах.
5. Розкритикувати у пресі всі теоретичні книги педологів.
6. Бажаючих педологів-практиків перевести на посади педагогів [6, с. 56–58].

Оскільки критикувалася педологія, то критиці піддавалася і

діяльність педагогів так чи інакше пов'язаних з цією наукою. Так, у журналі «Советская педагогика,» датованому 1938 роком, було опубліковано статтю Б. Есипова «К критике теории В. А. Лая о процессе обучения», у якій автор вказував на значний вплив педагога-новатора В. А. Лая на вітчизняну педагогіку у дореволюційні роки та у перші роки після соціалістичної революції. Він зазначав, що під впливом В. Лая у Росії окремі групи педагогів створювали ще до 1917 року ілюстративні школи, вважаючи їх різновидом «трудової» школи. У радянській школі деякі теоретики зверталися до теорії В. А. Лая з метою обґрунтувати «комплексний метод», а у шкільній практиці широко застосовувалася різноманітна зображальна діяльність, яку розглядали як етап вираження дітьми того, що вони сприймали та переробляли з кожної комплексної теми. Але усі вищезгадані факти про вплив В. А. Лая на вітчизняну педагогіку, на думку Б. Есипова, свідчать про те, що вітчизняні педагоги не ставилися критично до педагогічного вчення німецького педагога-новатора. Автор статті називає В. А. Лая борцем за так званий принцип дії, який, на його думку, визначає процес навчання, хід і навіть структуру окремих уроків. Б. Есипов зазначав, що В. А. Лай жалкував про те, що у школах багато часу учні проводять пасивно, у сидячому положенні, витрачають його на заучування; це «гальмує розвиток продуктивного боку свідомості і самостійної діяльності» [3, с. 117–121].

Критикуючи теорію В. А. Лая, автор писав, що вона страждає біологізмом і не може бути визнана науковою концепцією. З біологізмом усієї концепції, зауважував Б. Есипов, пов'язана переоцінка В. А. Лаям формальної сторони зображення: «якщо для групи предметів, які відносяться до спостережно-речового викладання, В. А. Лай визнає головним зміст, а не форму, то для більшої групи предметів, які відносяться до зображально-формального викладання, він проголошує головною форму, а не зміст» [3, с. 117–121].

Б. Есипов стверджував, що учений провів спостереження і досліди на певну тему, продумав, проаналізував весь зібраний матеріал, зробив певні висновки, виробив ідеї, і думав, що усе зроблено. Однак, на думку критика, коли В. А. Лай уже розпочав оформлення своєї праці, коли здійснювався процес зовнішнього вираження оброблених ним фактичних даних, створених уявлень, понять, думок, лише тоді почали виявлятися неточності, а можливо, навіть не вірні судження.

Значення зовнішнього вираження, або зображення, пише критик, у процесі навчання дійсно велике, але В. А. Лай його переоцінював. Педагог-новатор, перебільшуючи значення моторної сторони діяльності учня у процесі навчальної діяльності, вводив багато штучного у зображення. Індивідуальні уявлення (які за В. Лая є наслідками відчуттів) учений називає основою інтелектуального, естетичного, етичного та релігійного боку діяльності. Таким чином, зазначає Б. Есипов, В. А. Лай розумову переробку ставив нижче зображення і спостереження. У наведеному педагогом «органічному навчальному плані» розумова

переробка займає проміжне місце і лише пов'язує спостереження із зображенням. Відповідно, до стадії спостереження В. Лай відносить сенсорну групу предметів, які представляють матеріал для спостережень. Відповідно до стадії зображення учений відносить моторну групу предметів, які представляють різноманітні форми зовнішнього вираження знань [3, с. 117–121].

Про хід роботи на окремих уроках В. А. Лай пише: «Як мету уроку варто розглядати індивідуальні, а не загальні уявлення; при цьому урок складатиметься з трьох моментів: спостереження, переробки і зображення, де у даному випадку зображення повинно завершити наочне уявлення, що виникло» [8, с. 19–29]. Аналізуючи праці В. А. Лая, Б. Есипов робить висновок, що В. А. Лай у розумовій переробці цінить не стільки формування понять, суджень, умовиводів, скільки вироблення уявлень, особливо уявлень руху, які ведуть за собою сам рух, тобто знову ж таки вираження сприйнятого. Тому найважливішим засобом духовної переробки, на думку Б. Есипова, В. Лай уважав не свідомість, а пам'ять.

Разом з тим, Б. Есипов вказує й на позитивні аспекти теорії В. А. Лая: «Відкидаючи концепцію В. А. Лая, ми не хочемо сказати, що нам абсолютно неможливо нічого позитивного взяти з його тверджень. В. Лай підкреслив велике значення спостереження у процесі вивчення предмета і вказав, що воно повинно бути не пасивним, а активним процесом. В. Лай переоцінив момент вираження і недооцінив моменти розумової переробки. Але він загострив увагу педагогів на педагогічному значенні зображальної діяльності дитини: вона завжди прагне до рухової активності, тому завжди легко зацікавити дитину різними формами зображення. Поява рухів (моторна сторона) пов'язана з поживленням уяви про предмет, який було зображено; таким чином зображення веде до кращого запам'ятовування» [3, с. 117–121].

Отже, здійснивши аналіз статей, що публікувалися у педагогічній пресі в кінці XIX – на початку XX ст., ми дійшли висновку, що теорія німецького педагога-реформатора В. А. Лая піддавалася критиці з боку вітчизняних педагогів, які виступали проти педології. Вони визначали такі недоліки у діяльності експериментаторів: наявність експериментів, які проводилися в штучних лабораторних умовах у відриві від соціальних умов і педагогічної практики, використання тестів на вивчення розумового розвитку дітей, що за певних умов виступало засобом соціальної селекції населення. Однак, вітчизняні учені вказували і на позитивні сторони його теорії, зокрема заслуговують на увагу спостереження та зображальна діяльність, яким В. Лай приділяв велику увагу, адже це призводить до кращого засвоєння знань учнями.

Подальшого висвітлення потребує проблема розвитку ідей школи дії у вітчизняній педагогічній науці та їх впровадження у педагогічну теорію та практику України в кінці XIX – на поч. XX ст. вітчизняними педагогами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В справі експериментальної педагогіки // Світло. – 1911. – № 5.
2. Гринько Г. Ф. Наш путь на Запад / Г. Ф. Гринько // Путь просвещения. – 1923. – № 7–8.
3. Есипов Б. П. К критике теории Лая о процессе обучения / Б. П. Есипов // Советская педагогика. – 1938. – № 1.
4. Костюк Г. Теорія і практика педологічної псевдонауки / Г. Костюк // Комуністична освіта. – 1936. – № 8.
5. Ліпман Й. Так звана педологія на практиці / Й. Ліпман // Комуністична освіта. – 1936. – № 8.
6. Постанова Центрального Комітету ВКП(б). Про педологічні викривлення в системі Наркомосі // Комуністична освіта. – 1936. – № 7.
7. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – № 5.
8. Lay W. A. Die experimentelle Pädagogik als Gesamtpädagogik / Lay W. A. // Monatshefte für pädagogische Reform. – 1918. – P. 19–29.