



УДК 37.011.3–051:712.47:005.336.5:37.015

**ОЛЕНА ТРИНУС**, кандидат педагогічних наук  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,  
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна  
E-mail: evtrinus@gmail.com

## **ВПЛИВ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕЧІЙ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ**

### **АНОТАЦІЯ**

*Для кінця ХІХ – початку ХХ століття характерне обґрунтування реформаційних західноєвропейських педагогічних течій і накопичення ідей щодо створення школи нового типу, виховання самостійних, ініціативних особистостей, удосконалення професійної підготовки вчителя. У статті на основі порівняльних педагогічних досліджень зазначеного періоду проаналізовано зміст індивідуалістичної (вільна творчість учня й учителя), експериментальної (окреслення загальних закономірностей та індивідуальних особливостей фізичного й духовного розвитку дитини), соціальної (налагодження відносин між вихованням і громадою), гербартіанської (виховальне навчання, розвиток різнобічних інтересів), моністичної (методологічний принцип нерозривності способу пізнання, єдності й незмінності світових законів) педагогічних течій. З'ясовано, що концептуальним підґрунтям зарубіжних педагогічних течій стало дослідження особистісних якостей учня як «об'єкта педагогічного впливу», а їхньою об'єднувальною основою – формування гармонійно розвиненої особистості дитини, розвиток її пізнавальної активності. Зазначено, що завдання з формування активних, самостійних, творчих особистостей, здатних змінювати навколишній світ, були покладені насамперед на молодих учителів. Наголошено, що важливим чинником розвитку їхньої педагогічної майстерності слугує вміння аналізувати й використовувати інноваційні ідеї представників новітніх педагогічних течій, опановувати нові освітні технології, методи, спеціальні вміння з формування особистості дитини. Підсумовано, що успіх молодого вчителя пов'язаний із розвитком його особистісних якостей – доброзичливості, людяності, великої любові до дитини й турботи про неї.*

**Ключові слова:** західноєвропейські педагогічні течії, учитель, молодий учитель, особистість учня, самостійність, пізнавальна активність, новітні освітні технології, методи навчання.

### **ВСТУП**

На сучасному етапі розвитку української держави особливої значущості набуває проблема реформування національного шкільництва. Основним принципом майбутніх трансформацій має стати виховання молодого покоління для суспільства освіченого загалом, високої культури й рівних можливостей [16]. Це актуалізує потребу в якісній професійній підготовці педагогічних кадрів – творчих, із високим рівнем розвитку педагогічної майстерності, професійної компетентності, здатних до саморозвитку. Розпочинаючи педагогічну діяльність, випускники педагогічних навчальних закладів мають стати «агентами змін» сучасної української школи та безпосередньо реалізувати реформаційні перетворення в освітній сфері протягом найближчих десятиріч. У



цих умовах важливого значення набуває міжнародний досвід розвитку освіти, його творче використання в національній педагогічній теорії та практиці.

На особливу увагу заслуговує аналіз історико-педагогічного досвіду проведення порівняльно-педагогічних досліджень у кінці XIX – на початку XX століття, періоду зародження ідей реформаторської педагогіки, обґрунтування розмаїття педагогічних концепцій, створення загальноосвітньої школи нового типу для підготовки самостійних, ініціативних особистостей, які здатні творчо використовувати отримані знання, а також забезпечення умов для особистісного та професійного розвитку вчителя.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті полягає в аналізі ідей реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття, вивченні напрямів використання конструктивного досвіду щодо розвитку педагогічної майстерності молодого вчителя.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Об'єктом аналізу порівняльної педагогіки в кінці XIX – на початку XX століття було вивчення новітнього зарубіжного педагогічного досвіду крізь призму й пріоритети вітчизняної школи та педагогіки. Учені стверджували, що одним із найважливіших напрямів державної політики провідних країн світу має бути спостереження за світовими освітніми вдосконаленнями та призначення для цього державних урядовців із суттєвими повноваженнями [12, с. 5].

Українські науковці мали змогу вивчати зарубіжний досвід через ознайомлення з державними освітніми документами, фаховою літературою, у ході інтенсивної участі в педагогічному процесі під час закордонних відряджень.

Існувало кілька підходів до підготовки наукових досліджень із проблем зарубіжної педагогіки за рівнем виконання в них порівняльного аналізу: елементарні переклади наукових праць без будь-яких скорочень та втручань у текст; переклад авторського тексту з аналізом; ґрунтовний порівняльно-педагогічний аналіз тексту з огляду на закономірності національної освітньої системи [18, с. 5–6].

З'ясовуючи стан, закономірності, тенденції розвитку освіти й виховання в різних країнах світу, українські вчені-компаративісти робили спроби впровадження конструктивних аспектів зарубіжного досвіду в теорію і практику розвитку української школи та професійної підготовки вчителя (С. Ананьїн, М. Аскерман, М. Бунге, Г. Генкель, А. Готалов-Готліб, Г. Гринько, М. Корф, О. Левитський, П. Міжуєв, Я. Михайловський, О. Мусін-Пушкін, О. Музиченко, С. Русова, Є. Янжул та ін.). Автори наголошували на важливості вивчення розвитку шкільних систем у європейських країнах [4; 5] та в Америці [19]; аналізували діяльність освітньо-виховних установ [11; 15; 17]; студіювали особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів [3; 12]; обґрунтовували шляхи впровадження позитивного зарубіжного досвіду в Україні [1; 2; 6; 8; 9].

Вагоме зацікавлення становлять також праці, присвячені аналізу історії народної освіти України (О. Антонова, Л. Березівська, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Н. Калениченко, І. Лікарчук, В. Майборода, С. Мельничук, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та ін.); окресленню специфіки професійної підготовки вчителя в історичному поступі (С. Гончаренко, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Ю. Радченко, О. Сухомлинська, Г. Фещенко та ін.); обґрунтуванню теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Отич, Л. Савенкова, О. Семенов, М. Солдатенко та ін.)

Для дослідження використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових, історичних, теоретичних й емпіричних методів: історико-педагогічний аналіз і синтез;



конструктивно-генетичний метод; історико-компаративістський метод; історико-педагогічний аналіз архівних та літературних джерел.

### ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

На формування зарубіжної педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття безпосередньо впливали такі філософські течії, як прагматизм, позитивізм, персоналізм, неокантіанство, а також різні психологічні й соціологічні теорії. У цей період простежувані дві основні парадигми: продовження попередньої педагогічної думки – педагогічний традиціоналізм, розвиток нових педагогічних концепцій та ідей – реформаторська педагогіка, або нове виховання. До традиціоналізму належить передовсім гербартіанська педагогіка та педагогіка, що орієнтувала на філософське осмислення процесу виховання й навчання. Реформаторська педагогіка об'єднувала численні концепції та течії в суспільно-політичній думці, які мали на меті докорінно змінити характер діяльності школи [7].

Уміння аналізувати й використовувати інноваційні ідеї представників новітніх педагогічних течій на початку XX століття характеризували як важливий чинник розвитку педагогічної майстерності молодого вчителя. Майстерно керувати педагогічним процесом мав змогу лише теоретично підготовлений учитель, ознайомлений із сучасною науковою термінологією, передовими методами й технологіями навчання. Випускники педагогічних навчальних закладів опановували положення індивідуалістичної, експериментальної, соціальної, гербартіанської педагогіки, моністичної (біологічної) течії.

Представники індивідуалістичної педагогіки, або педагогіки особистості (Ф. Гансберг (1871 – 1950 рр.), Г. Гаудіг (1860 – 1923 рр.), Г. Шарельман (1871 – 1940 рр.) та ін.), трактували педагогічний процес як вільну творчість учня й учителя, що унеможливлювала стримування особистості учня та будь-яку регламентацію його діяльності. Згідно з поглядами німецьких педагогів, система шкільного виховання так чи так шкодила дитині. Педагогічну майстерність учителя дослідники витлумачували як вищу «педагогічну вмілість» та вбачали її в тому, щоб у своїй діяльності вчитель, відмовившись від усіх обов'язкових методів, керувався лише педагогічним тактом. Особистість учителя, його талант називали найбільш значущими засобами виховання.

Шлях формування особистості дитини педагоги окреслювали як створення умов для її творчого саморозвитку, цьому суттєвою мірою повинно було сприяти естетичне переживання. «Для бременців не мають ваги уявлення, їх зміна та ясність; для них головне – творчість, почуття, воля, і їм вони дають на офіру інтелект» [13, с. 7]. На розвиток пізнавальної активності учнів спрямовували організацію їхньої творчої діяльності, а саме: написання вільних творів; розв'язання проблемних завдань тощо.

Засновники експериментальної педагогіки («точна педагогіка», «нова педагогіка»; В. Лай (1862 – 1926 рр.), Е. Мейман (1862 – 1915 рр.)) ставили за мету вивчення загальних закономірностей та індивідуальних особливостей фізичного й духовного розвитку дитини в умовах використання нових методів дослідження. Змістом експериментальної педагогіки були різноманітні відомості з дитячої психології, фізіології, соціології. У центрі уваги перебувало насамперед не навчання, а вивчення дитини. Основними методами таких досліджень визнали емпіричні методи: ретельне спостереження, емпіричні досліди, вивчення дитячих праць, анкетування, застосування педагогічного експерименту, методів статистики тощо. Завдання школи пов'язували з пристосуванням дитини до умов навколишнього середовища, створенням школи-общини, яка моделювала б природне й соціальне середовище. Першорядне завдання вчителя полягало в застосуванні активних методів навчання, організації практичної діяльності учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності.



Науковий напрям «соціальна педагогіка» (засновник – П. Наторп, 1854–1924 рр.) виник у зв'язку з тим, що проблема дитини ХХ століття постала як соціальна проблема. Основне завдання соціальної педагогіки – налагодження відносин між вихованням і громадою. Зasadничі ідеї педагогічної системи П. Наторпа такі: метою виховання має бути підготовка справжніх громадян правової держави; індивід може існувати тільки в людській громаді та через неї; школа є найголовнішим осередком суспільства, являє собою союз учителів і учнів; зміст освіти реалізують через засвоєння науки, моралі, естетики й релігії, розвиток волі особистості, здатності до чуйності та душевного піднесення; обов'язковими елементами характеру дітей повинні стати сила волі, чіткість судження, здатність логічно мислити, чого досягають лише завдяки самостійній розумовій праці, активному переосмисленню навчального матеріалу, а не через слухання та сліпе заучування. Критеріями освіченості молодого вчителя слугували: активне сприйняття всього людського; правильність думки; самостійність у виконанні завдань; єдність розуму, волі й дій [12, с. 70].

Основоположником гербартіанської педагогіки є Й. Гербарт (1776–1841 рр.). Згідно з поглядами вченого, педагогіку варто трактувати як науку й мистецтво. Зміст педагогіки як науки дослідник обґрунтовував цілісною системою знань, педагогіку як мистецтво пов'язував із навичками, що необхідні для виконання конкретного педагогічного завдання. Школа, на думку педагога, мала забезпечити загальний і всебічний розвиток дітей, сприяти їхній активності й самодіяльності, підтримувати в прагненні до досконалості.

Розв'язуючи питання дисциплінованості вихованців, Й. Гербарт уважав, що необхідно вдаватися також і до засобів примусового педагогічного впливу (погрози, нагляду, заборони, залучення дітей до діяльності тощо). При цьому науковець стверджував, що учитель («митець виховання») повинен пом'якшувати дисциплінованість вихованців любов'ю («педагогічна любов» – єдність почуттів між вихователем і вихованцем), а засоби педагогічного впливу не мають породжувати опору з боку дитини. Учений переконливо доводив, що вчитель, маючи авторитет вихователя, повинен зважати на індивідуальність особистості учня, ставитися до дитини як до вищої цінності, знаходити в її душі прекрасне. Керування дитиною було спрямоване на те, щоб зацікавити її корисною справою, жвавим заняттям.

Й. Гербарт увів до теорії педагогіки поняття «виховальне навчання», мотивуючи це тим, що специфічні за своїми функціями виховання й навчання взаємопов'язані та доповнюють одне одного. Повідомляючи нові знання, педагог формує світоглядні, соціальні, ідеологічні й інші настанови, формуючи дитину в цілому. Надзвичайно важливим у реалізації завдань виховального навчання й основоположною метою педагогічної діяльності педагог називав розвиток різнобічних інтересів (емпіричний (навчання повинно актуалізувати прагнення до спостережень), споглядальний (стимул до роздумів), естетичний (виховання смаку до прекрасного), симпатичний і соціальний (спрямовані на виховання симпатії до людей), релігійний (духовне світосприйняття)) [12, с. 25].

Розмірковуючи над проблемою реалізації процесу навчання, що мав на меті розвиток різнобічності інтересів, Й. Гербарт представив організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, пов'язану з набуттям нових знань, у вигляді певної послідовності – формальних ступенів навчання. Гербартіанська школа була найкращою пропедевтикою для молодого вчителя на початку педагогічної діяльності, тому що привчала до завершеності думки та сприяла опануванню пізнання як послідовного процесу.



Й. Герbart сформулював чіткі вимоги до фахової підготовки, розвитку педагогічної майстерності, індивідуальних особливостей педагога. Він обстоював позицію, відповідно до якої мистецтвом виховання оволодівають лише в процесі практичної діяльності, а «перехідною ланкою» між теорією й практикою слугує педагогічний такт, наголошуючи, що відчуття свободи в душі вихованця є важливою умовою досягнення мети виховання.

Пристрасним апологетом теорії монізму, засновником Ліги моністів» називали Е. Геккеля (1834–1919 рр.). В основу його наукової теорії покладено методологічний принцип нерозривності способу пізнання, єдності, усезагальності, необхідності й незмінності світових законів, без знання яких неможливо сформулювати правдивий і сталий світогляд [14, с. 13].

До кола дослідницьких інтересів Е. Геккеля входили проблеми реформування чинної системи німецької освіти, зокрема: теорія шкільного керівництва, що вивчала питання впливу на школу церкви, держави, громади, родини; окреслення мети шкільної освіти, яка сприяла б розвитку самостійного мислення дитини, ясного погляду на набуті знання й ознайомлення з природним зв'язком між явищами; наука про розвиток як про провідний принцип навчання; генетичний метод навчання, що мав забезпечити самодіяльність учнів; опис змісту освіти, домінуючим елементом якого повинні стати предмети природничого циклу; обґрунтування ролі вчителя в організації навчально-виховного процесу.

На тлі ідей моністів завдання вчителя полягало в підготовці дитини до подальшого життя, переданні йому накопиченого досвіду, за умови уваги до індивідуальних особливостей. Провідним складником педагогічної майстерності вчителя мав стати добір необхідних форм навчання.

Аналіз зарубіжних течій кінця XIX – початку XX століття вможливив висновок про те, що провідні фахівці світу в галузі шкільної теорії та практики розв'язували тотожні проблеми, але їхні різнопланові підходи призводили до полемки. В основі концепцій усіх педагогічних течій перебував учень як «об'єкт педагогічного впливу», однак різні течії вивчали як домінуючу проблему розвиток різних властивостей людського «Я»: герbartіанська педагогіка – розум, індивідуалістична педагогіка – почуття, соціальна педагогіка – воля, експериментальна педагогіка й моністи намагалися однаковою мірою досліджувати різні аспекти дитячої психіки та впливати на них.

Водночас варто наголосити, що не можна формально поєднувати різнопланові підходи, виокремлювати найбільш оригінальні ідеї кожного педагогічного напрямку. Найбільш придатним для вчителя вважали не найцікавіші способи викладання, а «те краще, що однаково визнали всі педагогічні напрями» [12, с. 90]. Такою об'єднувальною основою послугував принцип трудової школи, що передбачав формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості учня, динаміку пізнавальної активності, вільне становлення внутрішнього світу дитини, що ставало підґрунтям для створення в Україні єдиної трудової школи. Характерною особливістю вчителів єдиної трудової школи була розвинена педагогічна майстерність, що розуміли як вищий рівень педагогічної дії, який виявляється в спеціальних уміннях професійно керуватися принципами, що забезпечують розвиток самостійності й ініціативи дітей, спонукають їх до позитивних дій та утверджують особисту відповідальність за свою поведінку.

Розвиток педагогічної майстерності молодого вчителя пов'язували з вивченням ідей філософсько-педагогічних течій, умінням аналізувати поставлені навчальні завдання, усвідомлювати сутність, особливості новітніх освітніх технологій (розвивальна,



дослідницька) і методів навчання (евристичний, задачний, проектний, методи художнього виховання, метод проведення екскурсій, комплексне навчання тощо), оперувати прийомами методичної техніки. В основу такого підходу були покладені добро й людяні взаємини між учителем та учнем, велика любов до дитини й турбота про неї з боку вчителя, повага до вчительської праці з боку учня.

### ВИСНОВКИ

Аналіз західноєвропейських педагогічних течій кінця XIX – початку XX століття дає змогу констатувати, що розвиток педагогічної майстерності молодого вчителя відбувався під впливом ідей індивідуалістичної, експериментальної, соціальної, гербартианської педагогіки, а також моністичної (біологічної) течії. З'ясовано, що підвищення рівня педагогічної майстерності пов'язували з ґрунтовною теоретичною підготовкою й опануванням інноваційних технологій та методів навчання. На молодих учителів поклали важливі завдання з формування активних, самостійних, творчих особистостей, здатних змінювати навколишній світ.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні зарубіжних інноваційних форм, методів, технологій навчання кінця XIX – початку XX століття та напрямів їх упровадження з огляду на національні особливості, використання краєзнавчого та природничого матеріалу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьїн С. А. Трудове виховання, його минуле і сучасність / С.А. Ананьїн. – К. : «Книгоспілка», 1924. – 45 с.
2. Аскерман М. Справа виховання та освіти в Українській Соціалістичній Республіці / М. Аскерман. – К. : Типографія Т-ва І. Кушнерьов і К<sup>о</sup>, 1915. – 30 с.
3. Бунге М. Суспільство та початкова й професійна народна освіта в Німеччині, Англії, Франції / М. Бунге. – К. : Типографія С.В. Кульженка, 1877. – 100 с.
4. Генкель Г. Народна освіта на Заході та у нас / Г. Генкель. – СПб. : Вид-во М. М. Гутцац, 1911. – 152 с.
5. Готалов-Готліб А. Г. Форми групування учнів для дидактичних цілей по школах США й Німеччини у зв'язку з сучасним педагогічним рухом / А. Г. Готалов-Готліб. – Одеса : Друкарня Є. Фесенка, 1929. – 37 с.
6. Гринько Г. Ф. Наш шлях на Захід / Г. Ф. Гринько // Путь просвещения. 1923. – 7–8. – С. 15–16.
7. Джуринский А. Н. Педагогика : история педагогических идей: учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 352 с.
8. Корф М. Підсумки народної освіти в європейських країнах / М. Корф. – СПб. : Петербургский учебный магазин, 1879. – 141 с.
9. Левітський О. З теорії та практики сучасної німецької педагогіки / О. Левітський. – Казань: Лито-тип-фія І. М. Харитоновна, 1912. – 32 с.
10. Михайловський Я. Нарис сучасного стану закордонної народної школи / Я. Михайловський. – СПб. : Типографія Ф.С. Сущинського, 1881. – 251 с.
11. Міжуєв П. Головні моменти розвитку західноєвропейської школи / П. Міжуєв. – М. : Вид-во «Польза. В. Антик и К<sup>о</sup>»1913. – 216 с.
12. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. – К. : Друкарня Всеукраїнської кооперативної спілки, 1919. – 109 с.



13. Музыченко А. Ф. Конспект лекцій по педагогике, прочитанних на земских летних курсах в Полтаве / А. Ф. Музыченко // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М., 1912. – Т. 9. – С. 134–157.
14. Музыченко А. Монизм и школа / А. Музыченко // Русская школа. СПб, 1908. – № 4. – С. 3–30.
15. Мусін – Пушкін О. Збірник статей по питанням шкільної освіти на Заході та в Росії за власними спостереженнями / О. Мусін-Пушкін. – СПб. : Типографія М. М. Стасилевича, 1912. – 415 с.
16. «Нова українська школа: простір освітніх можливостей». – К., 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
17. Русова С. Народна початкова освіта в Бельгії / С. Русова // Світло. – 1910. – № 1. – С. 29–36.
18. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3–7.
19. Янжул Є. К. Трудовий початок в школах Європи. Новітні течії європейської педагогіки у напрямі самодіяльності / Є. К. Янжул. – М. : Вид-во «Народний учитель», 1918. – 96 с.