



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК ПРОСВІТНИЦТВО І ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ

© Морозов В., 2013

Володимир МОРОЗОВ
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Криворізького національного університету
«Криворізький педагогічний інститут»

Ключові слова: педагогічний процес, наука, культура, просвітництво, наукова діяльність, навчання.

Аналізується історична генеза взаємодії (поєднання) просвітництва і наукової діяльності, значення цієї взаємодії для сучасного освітньо-виховного процесу. Зазначається, що педагогічний процес є повноцінним, коли містить і виховний (просвітництво), і дослідницький елементи.



росвітництво – широка ідейна течія, яка відображала антифеодальні, антиабсолютистські настрої освіченої частини населення у другій половині XVII–XVIII ст.

Представники цієї течії (вчені, філософи, письменники) вважали метою суспільства людське щастя, вони були прихильниками теорії природного права. Просвітники мали широкий світогляд, особливістю якого були концепція освіченого абсолютизму, ідея цінності людини, критика церкви, патріотизм, осуд експлуатації людини людиною, утвердження самосвідомості й самоцінності особистості.

Звернення людини до пізнання, насамперед – теоретичного, спричинило появу численних концепцій, які гарантували світові появу через декілька років нової моделі людини – спроможної мислити, критикувати, незалежної у своїх поглядах. Спроби запропонувати своє бачення нового світу і науки зокрема зробили: Ф. Бекон у праці «Органон», Р. Декарт у «Роздумах про метод», Б. Спіноза в «Етиці»; поширення набули «Імперія влади» Б. Паскаля, «Нові досліді про людський розум» Г. Лейбніца, «Філософські принципи матерії та духу» Д. Дідро.

Я. Коменський, автор теоретичних праць із проблем навчання й виховання дітей («Материнська школа», «Велика дидактика», «Пансофічна школа»), зробив значний внесок у педагогіку Просвітництва, прого-

лосивши цілковите розуміння, волю та виховання основними складниками педагогічного процесу. У своїй «Великій дидактиці» чеський вчений виклав основні принципи свого розуміння виховання: навчання треба розпочинати своєчасно; в освіті йти від великого до малого, від легшого до складнішого; не треба намагатися вивчити надмірну кількість матеріалу; в усьому потрібно рухатися вперед і не поспішаючи [1, 59].

Окрім теоретичного обґрунтування єдиної шкільної системи та класно-урочної форми навчання, Я. Коменський, працюючи в університетах Німеччини, приділяв багато уваги вивченню процесу навчання і виховання у неподільній єдності. У нарисі «Материнська школа» видатний чеський педагог-демократ рекомендує створити книжку для батьків і педагогів, у якій пояснювалися б їхні обов'язки: «Вона мала б містити докладно описане все те, чого треба навчати в дитинстві і якими способами, словосполученнями і жестами треба це подавати дітям» [9, 232].

Я. Коменський перший із педагогів обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні. Дотримуючись традиції таких видатних представників епохи Відродження, як Рабле і Монтень, він розглядав людину як автономну природну систему з властивими їй закономірностями. Врахування останніх необхідне в процесі формування моральної особистості. Вважаючи, що «природа „мікрокосму” людської істоти наділена самодіяльною і саморушійною силою, філософ-гуманіст сформулював як закономірність виховання принцип самотійності вихованця в осмисленні та діяльному пізнанні світу» [8, 44–45].

Стара система виховання, яку Коменський кардинально реформував, ґрунтувалась на тезі про вирішальну роль зовнішніх обставин у формуванні особистості. Інакше кажучи, воля, активність, розумовий потенціал особистості підпорядковувалися законам зазначених обставин. Згідно з Коменським, виховний процес неможливий без урахування волі й діяльності вихованця як невід'ємних його складників.

У дусі гуманістичних ідей Просвітництва Коменський проголошує природну рівність людей. Суспільство має бути зацікавленим у якомога повнішому розумовому й моральному розвитку своїх членів, що принесе йому незаперечну користь. Оскільки цей розвиток філософ розглядав як відповідний ідеалам добра й суспільної користі, особливу увагу він приділяв моральному вихованню. Глава XXIII («Метод звичаїв») праці «Велика дидактика», у якій педагог-реформатор формулює шістнадцять правил мистецтва розвивати моральність, починається такими словами: «Все попереднє не таке суттєве порівняно з головним – моральністю й благочестям» [1, 115]. Низка цих правил підсумовує ідеї, висловлені мислителями минулого. Насамперед, це правила про прищеплення всіх без винятку чеснот юному поколінню: поміркованості, мужності, справедливості, щирості й витривалості в праці, чесності. Важливою умовою формування моральної особистості Коменський вважав виховання звички до праці, що може здійснюватися навіть у ігровій формі. Особливо сформульоване правило, яке стосується значення особистого прикладу в моральному вихованні: «Нехай постійно сяють перед нами приклади порядного життя батьків, годувальниць, учителів, товаришів» [1, 118].

Всі ці ідеї не втратили свого значення нині. Деякі з них визначають розвиток принципів морального виховання вже понад три століття. Думка про перетворювальну роль виховання, демократизм і гуманізм громадянської позиції Я. Коменського досі зумовлюють інтерес дослідників до його теоретичної спадщини.

Після перемоги буржуазної революції середини XVII ст. в Англії виникла необхідність виробити новий підхід до питань, пов'язаних із формуванням особистості. Йдеться, передусім, про чинники формування особистості, роль виховання, його цілі й завдання, чому й присвячений трактат Джона Локка (1632–1704) «Думки про виховання».

Як і всі філософи-гуманісти минулого, Локк високо оцінював роль виховання в житті людей. Саме воно, на думку англійського філософа, створює значні відмінності між людьми. Вже на першій сторінці трактату висловлюється думка про те, що «дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, чим вони є, – добрими чи злими, корисливими чи некорисливими – завдяки своєму вихованню» [2, 107].

Так само, як і Я. Коменський, але на основі власного досвіду багаторічної практичної педагогічної роботи, Дж. Локк порушує питання про необхідність вироблення в процесі виховання дитини внутрішніх стимулів, що визначатимуть зміст її поведінки, моральних почуттів і уявлень. У трактаті йдеться про значення досвіду у моральному вихованні дитини, що передбачає повторення вправи з метою перетворення її на звичку, тобто дію, незалежну «від пам'яті або розмірковування». Вперше в історії етичної думки, формулюючи завдання виховання, Локк висловлює ідею доцільності створення вихователем виховних життєвих ситуацій.

У трактаті Дж. Локка обґрунтовано думку про важливість урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей як неодмінної умови виховання. Сам процес виховання філософ бачить як взаємодію між вихователем і вихованцем, оскільки здібності, внутрішні сили дітей можуть виявлятися тільки за умов їхньої самодіяльності та створення вихователем атмосфери, в якій діти зможуть показати, «що вони вільні, що їхні добрі вчинки йдуть від них самих, що вони самостійні та незалежні...» [2, 109]. Згідно з Локком, урахування вікових та індивідуальних якостей вихованців має обов'язково доповнюватися шанобливим до них ставленням; вимоги слід ставити відповідні вікові й рівневі розуміння. «Найпростіший і найлегший, і водночас найефективніший спосіб виховання дітей і формування їхньої зовнішньої поведінки полягає в тому, щоб показувати їм на наочних прикладах, як їм слід чинити й чого вони повинні уникати» [2, 109]. Отже,

ідея наочності навчання, вперше висунута Я. Коменським, була застосована Дж. Локком й у сфері морального виховання. Необхідним моментом формування особистості Локк вважав вивчення наук, проте відсував цей процес за рівнем важливості на другий план, розглядаючи його як допоміжний засіб для розвитку важливіших для життя суспільства громадянських моральних якостей особистості, формування яких і є головним завданням виховання.

Розмірковуючи над проблемою виховання особистості, автор трактату наголошує на ще одній важливій умові морального виховання – особисті якості вихователя мають обов'язково відповідати педагогічним вимогам, що їх ставлять вихователі до своїх вихованців.

Згодом цю ідею осмислював Ж.-Ж. Руссо в романі «Еміль, або Про виховання» (1762). Суттю педагогічної концепції французького мислителя є теорія природного вільного виховання відповідно до законів фізичного, розумового й морального розвитку дітей. Неоднозначними, але у дусі часу, є його думки про завдання виховання: щодо виховання хлопчиків Ж.-Ж. Руссо висловив багато ідей, а от щодо дівчаток філософ дотримувався традиційної думки: «необхідно піклуватися про їхній фізичний та естетичний розвиток, але не більше» [5, 256]. Незважаючи на такі розбіжності, представник французького Просвітництва наголошував на важливості сімейного виховання, особливо материнського, у процесі розвитку дитини: «До тебе звертаюся я, ніжна й обачна мати. Плекай, зрощуй молододу рослину перш ніж вона вмере; настає день, коли її плоди будуть тобі втіхою. Утвори з самого початку огорожу навколо душі твоєї дитини; інший може окреслити її, але тільки тобі належить її поставити» [5, 209].

Ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо виховання дитини завжди знаходять безліч прихильників. Одним із них є видатний швейцарський педагог-мислитель Й. Песталоцці, який також розмірковував над питаннями сімейного виховання. Вирішальну роль матері

та виховання, яке вона здійснює на початку становлення людини як особистості, він розкрив у «Лебединій пісні»: «Вплив материнської сили та приязні природно розвиває в немовляті сліди любові і віри, й одночасно здатний підготувати і зміцнити благотворний вплив батьківської сили, братерського почуття, і, таким чином, поступово поширити почуття любові і довіри на все сімейне життя. Виходячи з любові до матері, дитина під керівництвом своєї матері поступово переходить від фізичної довіри та любові до любові і довіри до людей, а від них – до чистого почуття істинної християнської любові» [3, 308]. Окрім того, спираючись на свої спостереження під час роботи з дітьми у навчально-виховних установах, педагог-новатор уперше висунув ідею про використання дитячого товариства як провідного чинника морального розвитку. Саме Песталоцці належить формулювання принципу єдності навчання й морального виховання. Цей принцип він намагався втілити в систему «морального елементарного виховання», що має на меті «правильний всебічний і гармонійний розвиток моральних основ людини, необхідний їй для забезпечення самостійності моральних суджень і прищеплення їй певних моральних навичок» [3, 310] і є однією зі складових частин виховання молодого покоління.

Можна стверджувати, що гуманістичні переконання філософів Просвітництва позитивно відобразились на процесі розвитку європейського виховання та педагогічної діяльності.

Та варто зауважити, що за своєю природою педагогічний процес складний та багатогранний. Це визначається багатьма об'єктивними й суб'єктивними чинниками, неповторним їх поєднанням, своєрідним механізмом розв'язання виховних і освітніх завдань, різноманітністю засобів та умов їх розв'язання.

Відомо, що основною метою діяльності педагога є формування особистості. Формуючи особистість, учитель повинен, передусім, уміти викласти виховне чи інше завдання мовою, зрозумілою для учнів, до-

сягти виконання цих завдань за допомогою певних засобів і способів. Він має керувати діяльністю школярів, аналізувати, надавати їй бажаного спрямування та оцінювати її. Водночас він мусить аналізувати і свою діяльність – від змісту й способів формулювання завдань залежить характер діяльності учнів, а це визначає процес і зміст формування особистості. Такою є загальна схема роботи вчителя.

В. Сухомлинський у багатьох своїх працях зазначав, що педагогічна діяльність неможлива без елемента дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку відомого педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [6, 471].

Зважаючи на те, що педагогічний процес керується об'єктивними законами, без урахування й використання яких педагог не може досягти успіху, вчителю надзвичайно важливо знати головні закономірності процесу навчання та виховання, постійно вдосконалювати своє педагогічне мислення. Теорія дає загальну орієнтацію для дій, пропонує певні зразки розв'язання педагогічних завдань. Але щоразу загальні положення чи принципи потрібно використовувати з урахуванням конкретних обставин, особливостей педагогічної ситуації. У своїй роботі педагогу багато доводиться досягати, покладаючись на власний досвід, поєднувати знання з інтуїцією, аналізувати результати, виправляючи допущені помилки. Навіть те, що у методичних рекомендаціях подані зміст і способи організації діяльності учнів, ще не означає, що вчитель отримав готовий алгоритм педагогічної дії, який гарантує стовідсотковий позитивний ефект.

Наукові здобутки вчитель має зробити своїми. Це означає, що він повинен «перевідкрити» для себе знову і проблемне навчання, і диференційований та особистісно зорієнтований підходи, й багато іншого. Педагогічний процес є активним і динамічним, він постійно збагачується новими досягненнями суспільного життя, і ду-

ховними, і матеріальними, тому неможливо раз і назавжди досягнути всі таємниці педагогіки.

Педагогічний процес і в теорії, і в її практичному дійсному втіленні – результат діяльності педагога. Але, окрім самого педагога, в ньому беруть участь ще й автори підручників і посібників, інші колеги-вчителі, учні. «Основою навчально-виховної роботи є насамперед досягнення педагогічної науки. Однак наука вказує для педагога лише загальний напрямок до мети. Справа вчителя – використати рекомендації науки в конкретних, неповторних педагогічних ситуаціях, творчо поєднуючи відомі педагогічні засоби та досвіди, видозмінюючи їх відповідно до конкретних ситуацій» [4, 15].

Досвід може бути використаний тільки в тому разі, коли той, хто його вивчає, підготовлений до цього. Якщо в учителя розвинене педагогічне мислення, яке дає можливість оцінити головну ідею та логіку досвіду А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, багатьох інших видатних педагогів, можна говорити про те, що він готовий запозичити цей досвід та впроваджувати його відповідно до конкретних умов. Без глибокого усвідомлення сутності гуманістичних концепцій і принципів педагогічної логіки поширення цього досвіду не дасть бажаних результатів. Отже, знову ж таки потрібна відповідна наукова підготовка вчителя й творчий підхід до справи.

«Опанувати методи та прийоми аналізу передового досвіду, а це означає навчитися спостерігати за діяльністю вчителів та учнів, уміти виокремлювати головне, узагальнювати, аналізувати корисно кожному педагогу» [7, 247]. Інакше кажучи – треба знати технологію педагогічного дослідження.

Був час, коли школу, а отже практику навчання й виховання, протиставляли науці, власне науковому дослідженню. Вважалося, що наука веде безперервний пошук, бореться проти будь-якої рутини, що тільки їй притаманні творчі засади, а школа, натомість, бере лише усталене та перевірене, тобто те, що не підлягає сумніву, отже, є інституцією консервативною. Але прак-

тика доводить, що ця суперечність певною мірою штучна і що саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і навчально-виховний процес, саме він стимулює творчий підхід у практичній діяльності, а це сприяє науковій творчості. Тому в освітній практиці особливої уваги набувають дослідницькі компоненти, які поступово стають дуже важливим складником педагогічної діяльності кожного вчителя. Звичайно, в такому разі ми маємо говорити про те, що педагогічне дослідження, яке здійснює вчитель, є свідомим цілеспрямованим пошуком способів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, теоретичних та емпіричних методів. Безперечно, що таке дослідження спрямоване на здобуття вчителем нових знань з метою успішної педагогічної діяльності, на відміну від науково-педагогічного дослідження, яке спрямоване на здобуття нових знань у науці. Хоча варто зауважити, що дуже часто творчий учитель не просто здобуває у процесі дослідження нові знання для себе, а ці ж знання стають відкриттями для науки. Такий учитель, зазвичай, працює на високому науково-педагогічному рівні і його педагогічну діяльність можна справді назвати науковою. До таких творчих учителів-практиків належать А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, С. Логачевська та інші, які стали не лише відомими педагогами, а й науковцями.

Практика свідчить, що педагогові дуже часто доводиться узагальнювати і свій досвід (коли треба розповісти чи написати про нього), і досвід своїх колег, або навіть цілого вчительського колективу. Творчий учитель завжди прагне впровадити щось нове, перевірити його на практиці, щоб отримати вірогідні дані про результати свого впровадження. У цьому разі він безпосередньо включається у власне дослідницьку діяльність. Цілком природно, що перед педагогом, який розпочинає науковий пошук, постає багато запитань: що означає бути дослідником? Чи кожний здатний на це? Які особисті риси мають

бути притаманні досліднику та які знання й уміння потрібні йому?

Російський учений В. Загвязінський зазначає, що бути педагогом-дослідником «означає вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виокремивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого. Складність педагогічних явищ із незавершеністю логічного аналізу їх та недостатньою інформованістю про них робить проблему наукового дослідження особливо актуальною» [9, 15].

Отже, в історії філософської думки й пе-

дагогічній спадщині минулого є чимало методологічно цінних ідей, суть яких визначила спрямованість і сучасних досліджень у галузі морального виховання. Це, передусім, положення про єдність морального виховання й самовдосконалення, морального, трудового й естетичного виховання, чуттєвого й раціонального у виховному процесі, про взаємозв'язок індивідуального й «суспільного» підходів у розв'язанні проблем формування моральної особистості, про роль соціального середовища в розвитку особистості. Зрештою, вельми успішними були спроби узагальнення практики морального виховання з виокремленням його принципів.

Поглиблюючи ці ідеї, науковці дійшли висновку, що педагогічний процес є складним та багатограним, він містить і виховний (просвітництво), і дослідницький елементи. За відсутності будь-якого з цих компонентів педагогічний процес не є повноцінним.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Коменський Я. А.** Велика дидактика / Я. А. Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – С. 101–155.
2. **Локк Дж.** Думки про виховання [Текст] : навч. пос. / Дж. Локк // Історія зарубіжної педагогіки : тексти для вивч. курсу. – Ніжин, 2004. – С. 103–112.
3. **Песталоцці Й.** Лебедина пісня / Й. Песталоцці // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – С. 301–316.
4. **Радул В. В.** Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя [Текст] : навч. посіб. / В. В. Радул. – Кіровоград : 2000. – 36 с.
5. **Руссо Ж.-Ж.** Еміль, або про виховання / Ж.-Ж. Руссо // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – С. 209–276.
6. **Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 393–628.
7. **Бабанський Ю. К.** Методология и методика научного поиска / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 324 с.
8. **Джуринский А. Н.** История педагогики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
9. **Коменский Я. А.** Материнская школа / Я. А. Коменский // Избранные педагогические произведения в 2 т. – Т. 1. – М., 1982. – С. 201–241.

CITED LITERATURE

1. **Y. Komenskyi.** Great didactics / Y. Komenskyi // History of foreign pedagogy. Chrestomathy : work-book. – Kyiv, The centre for training materials, 2006. – P. 101–155.
2. **John Locke.** Thoughts on education [Text] : work-book / John Locke // History of foreign pedagogy: texts for studying a course. – Nizhyn, 2004. – P. 103–112.
3. **J. Pestalozzi.** Swan Song / J. Pestalozzi // History of foreign pedagogy. Chrestomathy : work-book. – Kyiv, The centre for training materials, 2006. – P. 301–316.
4. **V. Radul.** Teaching culture and social maturity of a teacher [Text] : work-book / V. Radul. – Kirovohrad, 2000. – 36 p.
5. **J. J. Rousseau.** Emile, or On Education / J. J. Rousseau // History of foreign pedagogy. Chrestomathy : work-book. – Kyiv, The centre for training materials, 2006. – P. 209–276.
6. **V. Sukhomlynskyi.** Conversation with a young director / V. Sukhomlynskyi // Selected works in 5 books. – Book 4. – Kyiv : Radianska shkola, 1977. – P. 393–628.
7. **Y. Babanskij.** Methodology and methods of scientific inquiry / Y. Babanskij. – Moscow : Pedagogika, 1989. – 324 p.
8. **A. Dzhurinskij.** History of pedagogy : work-book for teachers college students / A. Dzhurinskij. – Moscow : «VLADOS» humanitarian publishing center, 2000. – 432 p.
9. **Y. Komenskij.** Parental school / Y. Komenskij // Selected pedagogical works in 2 books. – Book 1. – Moscow, 1982. – P. 201–241.